Wie kann schulische Inklusion gelingen?

Evaluation der Umsetzung an einer Grundschule in Bochum

Unsere Projektgruppe hat sich folgende Forschungsfragen gestellt:

Inwiefern lassen sich **Gelingensbedingungen** hinsichtlich **schulischer Inklusion** von Kindern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Klassen mit gemeinsamem Unterricht an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen durch **triangulative Verfahren** beobachten?

Wie wirken sich **unterschiedliche Rahmenbedingungen** auf den Stand der Inklusion in den jeweiligen Klassen aus?

Lässt sich eine schulspezifische **Handlungsempfehlung** aus den erhobenen Daten und Ergebnissen ableiten?

Ergebnisse:

Kein offener Umgang der Lehrkräfte mit dem Inklusionsthema. Eltern sind durchschnittlich positiv eingestellt. Kinder mit Unterstützungsbedarf werden häufiger abgelehnt und besitzen eine Sonderstellung. Die Barrierefreiheit ist von der Behinderungsform abhängig. Ausführliche Ergebnisse unter:

Kontakt:
Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationspädagogik
Projektgruppe 2.2:
ps22@ews2.tu-dortmund.de

Projektbegleiter: PD Dr. Rainer Wetzler:
rainer.wetzler@tu-dortmund.de

Projektbüro:
projektbuero.fk13@tu-dortmund.de

technische universität dortmund

fakultät rehabilitationswissenschaften

projekt studium

Projekt-gruppe 2.2

EVALUATION SCHULISCHER INKLUSION

Was bedeutet schulische Inklusion?

„Das Ideal einer inklusiven Schule bedeutet, dass dort alle Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten, ihrer Talente und Neigungen, ihrer sozialen, ethnischen und kulturellen Herkunft, ihrer Behinderung und Beeinträchtigung etc. miteinander lernen und jeweils individuell optimal gefördert werden.“ *(Aktionsplan der Landesregierung NRW)*

Ziel:

Die Gelingensbedingungen schulischer Inklusion sollen erfasst und anhand verschiedener Rahmenbedingungen verglichen werden. Aus den erhobenen Daten soll eine schulspezifische Handlungsempfehlung entwickelt werden, um die Grundschule in ihrem Schulentwicklungsprozess zu unterstützen und insgesamt allen eine bessere Teilhabe zu ermöglichen.

Kooperationspartner:

Es wurde mit einer Grundschule in Bochum zusammengearbeitet, in der verschiedene Modelle schulischer Inklusion erprobt werden.

Lehrerbefragung:
Daniela Ballermann & Mirjam Lepping

Untersuchung der Einstellung der Lehrkräfte gegenüber schulischer Inklusion mit einem teilstandardisierten Fragebogen

Elternbefragung:
Stefanie Schmidt & Anna Stollwerk

Untersuchung der Einstellung der Eltern gegenüber schulischer Inklusion mit einem teilstandardisierten Fragebogen

Soziometrische Studie:
Maren Gluns & Imke Pulz

Untersuchung der sozialen Integration der Schüler_innen mit einer soziometrischen Befragung

Teilnehmende Beobachtung:
Laura Kaiser & Laurie Rogall

Untersuchung des sozialen Verhaltens der Schüler_innen mit einer unstrukturierten, offenen, teilnehmenden Beobachtung

Barrierefreiheit:
Luise Becker & Jana Owczarek

Untersuchung der Barrierefreiheit des Schulgeländes mit einem standardisierten Erhebungsbogen

technische universität dortmund

fakultät rehabilitationswissenschaften

projekt studium

Projektbericht der Projektgruppe 2.2

„Wie kann schulische Inklusion gelingen? Evaluation einer Umsetzung an einer Grundschule in Bochum“

EVALUATION SCHULISCHER INKLUSION

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 4

2 Theoretische Grundlagen 6
2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen 6
2.2 Problemlage 10
2.3 Begriffserklärungen 10
2.4 Bezugstheorien 12
2.5 Darstellung des Forschungsgegenstands 13
2.6 Forschungsfrage und Operationalisierung der Fragestellung 16
2.7 Projektziele 18

3 Projektmethodik 20
3.1 Kooperationspartner 25
3.2 Begründung und Beschreibung des eigenen methodischen Vorgehens 27

4 Untersuchungsmethoden - Einführung in die Arbeitspakete 29
4.1 Arbeitspaket "Lehrerbefragung" 30
4.1.1 Einleitung 30
4.1.2 Theoretische Grundlagen 30
4.1.3. Methodik 32
4.1.4 Auswertung der Ergebnisse 42
4.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse 57
4.1.6 Handlungsempfehlung 58
4.2 Arbeitspaket „Elternbefragung" 61
4.2.1 Einleitung 61
4.2.2 Bezugstheorien 61
4.2.3 Untersuchungsdesign 70
4.2.4 Darstellung der Ergebnisse 73
4.2.5 Auswertung 78
4.2.6 Interpretation 79
4.2.7 Handlungsempfehlung 82
4.3 Arbeitspaket „soziometrische Befragung" 84
4.3.1 Einleitung 84
4.3.2 Bezugstheorien 84
4.3.3 Untersuchungsmethoden 92
4.3.4 Darstellung der Ergebnisse 96
4.3.5 Auswertung der Ergebnisse 98
4.3.6 Interpretation der Ergebnisse 98
4.3.7 Diskussion 98
4.3.8 Ausblick und Handlungsempfehlung 99
4.4 Arbeitspaket „teilnehmende Beobachtung" 102
4.4.1 Einleitung 102
4.4.2 Theoretische Grundlagen 102

4.4.3 Projektmethodik 104
4.4.4 Projektergebnisse 108
4.4.5 Handlungsempfehlung 112
4.5 Arbeitspaket „Barrierefreiheit“ 115
4.5.1 Einleitung 115
4.5.2 Theoretische Grundlagen 115
4.5.3 Projektmethodik 118
4.5.4 Projektergebnisse 120
4.5.5 Fazit 128
4.5.6 Handlungsempfehlung 128

5 Projektergebnisse 135

6 Projektevaluation/Projektbewertung und –reflexion 140
6.1 Beantwortung der Fragestellung 140
6.2 Bewertung und kritische Reflexion der Projektergebnisse 142
6.3 Bewertung der Projektziele 143
6.4 Bewertung und kritische Reflexion des Projektverlaufes und der Projektorganisation 143

7 Fazit 145

Literaturverzeichnis 147

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 152

1 Einleitung

„Evaluation von Best-Practice Modellen schulischer Inklusion in Deutschland“ – unter diesem Thema fügte sich die Projektgruppe 2.2 im Rahmen des Projektstudiums im Studiengang „Rehabilitationspädagogik“ an der Technischen Universität Dortmund unter dem Projektdach „Inklusion“ zusammen. Um aus dem Projekt sowohl für die Projektgruppe als auch für den Kooperationspartner einen möglichsten großen Nutzen herausziehen zu können, wurde von den Gruppenmitgliedern entschieden, sich nur auf eine Schule zu konzentrieren. Bei dieser Schule handelt es sich um eine Grundschule in Nordrhein-Westfalen, eine Grundschule in Bochum. Für diese soll dann ein individuelles Profil hinsichtlich der Umsetzung der schulischen Inklusion erstellt werden.

Durch die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention hat jedes Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ab dem Schuljahr 2014/2015 das Recht, eine Regelschule zu besuchen. Daher soll es das Ziel des Projekts sein, die Grundschule in ihrer Umsetzung der schulischen Inklusion zu unterstützen und ihr ihre Stärken und Schwächen aufzuzeigen. Dazu wird die Schule in fünf verschiedenen Bereichen untersucht. Es werden sowohl die Eltern der Schüler_innen als auch die Lehrer_innen zu ihrer Einstellung zur schulischen Inklusion befragt. Des Weiteren nahmen die Schüler_innen an einer soziometrischen Befragung teil und es wurde eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt, um das Interaktionsverhalten der Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf innerhalb der Klassen zu untersuchen. Da auch die Gestaltung und der Aufbau des Schulgebäudes einen wichtigen Teil zur Inklusion beitragen, wird die Schule auf Barrierefreiheit untersucht.

Der Projektbericht ist in sieben Kapitel untergliedert. Im ersten Kapitel wird der Projektbericht durch eine Einleitung vorgestellt. Das zweite Kapitel stellt die Theoretischen Grundlagen des Projekts dar und behandelt neben den gesetzlichen Rahmenbedingungen, die aktuelle Problemlage zur schulischen Inklusion und erläutert die für das Projekt relevanten Begriffe. Außerdem werden die Theorien vorgestellt, auf die sich das gesamte Projekt stützt und auf die während des Projektberichts zurückgegriffen wird. Daneben wird der Forschungsgegenstand dargestellt, sowie die Forschungsfrage und die Operationalisierung dieser. Zum Schluss wird in diesem Kapitel auf das Projektziel eingegangen. Im dritten Kapitel geht es um die Projektmethodik, der Kooperationspartner und die Begründung und Beschreibung des eigenen methodischen Vorgehens werden vorgestellt. Das vierte Kapitel führt in die fünf verschiedenen Arbeitspakete ein, die jeweils nochmal durch eine Einleitung dargestellt werden. Im fünften Kapitel des Projektberichts geht es um die Pro-

jektevaluation, die Projektbewertung und die Projektreflexion. Hier wird die Forschungsfrage aus dem zweiten Kapitel beantwortet. Zudem werden die Bewertung und kritische Reflexion der Projektergebnisse, die Bewertung der Projektziele und die Bewertung und kritische Reflexion des Projektverlaufs und der Projektorganisation aufgezeigt. Abschließend wird im letzten Kapitel des Berichts ein kurzes Fazit gezogen.

2 Theoretische Grundlagen

Zur Begründung der Themenauswahl werden im Folgenden die gesetzlichen Rahmenbedingungen zur inklusiven Bildung aufgeführt und erläutert. Außerdem wird anhand des Berichts der Behindertenrechtskonventions-Allianz (BRK-Allianz) auf die Problemstellung, die das Thema schulische Inklusion mit sich bringt, eingegangen. Im Anschluss sollen einige für den Projektbericht wichtige Begrifflichkeiten dargestellt und erläutert werden, die dem grundlegenden Verständnis der nachfolgenden Darstellungen dienen sollen. Darauf folgt ein Überblick über die zugrunde liegenden theoretischen Konzepten dieser Arbeit sowie eine Darstellung des aktuellen Forschungsgegenstandes. Aus diesen Grundlagen werden wiederum die Forschungsfragen und Projektziele abgeleitet.

2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Die gesetzlichen Grundlagen zum Themenfeld der inklusiven Bildung bilden den Rahmen des Projekts. Zu nennen sind hier vor allem das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, die Salamanca-Erklärung, das Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung, die UN-Behindertenrechtskonvention sowie das Schulgesetz Nordrhein-Westfalens.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland

Das nach dem 2. Weltkrieg im Jahre 1949 vom Parlament beschlossene Grundgesetz gilt als oberste Verfassung der Bundesrepublik Deutschland. Der 3. Absatz des 3. Artikels weist explizit auf ein Diskriminierungsverbot von Menschen mit Behinderung hin:

> *„(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“* (GG 1949, Artikel 3).

Dies schließt ebenfalls das Thema der inklusiven Bildung ein, da somit auch im Bildungssektor kein Kind mit Behinderung auf Grund dieser vom Unterricht an einer allgemeinen Schule ausgeschlossen werden darf.

Salamanca-Erklärung

Im Jahre 1994 trafen sich durch Organisation der spanischen Regierung und der UNESCO insgesamt 92 Regierungen und 25 Organisationen im spanischen Salamanca mit dem Ziel Bildung für alle umzusetzen. Es entstand die Salamanca-Erklärung, welche als weltweiter Konsens zur Zukunft von Schulen und Pädagogik gilt und die Notwendigkeit aufzeigt, auf eine Schule für alle hinzuarbeiten (Salamanca-Erklärung 1994, 1).

Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz- BGG)

Das Behindertengleichstellungsgesetz wurde im Jahre 2002 verabschiedet, mit dem Ziel Benachteiligung von Menschen mit Behinderung zu beseitigen und Partizipation zu fördern. Eine große Rolle spielt hier die Barrierefreiheit in öffentlichen Gebäuden, wie Schulen und Plätzen.

Auch im Raum Schule ist die Barrierefreiheit des Schulgebäudes von großer Wichtigkeit um allen Schüler_innen den Zugang zu ermöglichen und Inklusion verwirklichen zu können. Aus diesem Grund ist dieses Thema ebenfalls relevant für die Projektarbeit, da Barrierefreiheit folglich ein wichtiger Faktor in diesem Bereich ist.

UN-Behindertenrechtskonvention

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 ist, aufgrund der Ratifizierung durch Deutschland seit dem 26. März 2009 für Deutschland verbindlich. Dabei ist die Umsetzung des Übereinkommens als gesamtgesellschaftliches, umfassendes Vorhaben längerfristig und schrittweise angelegt. Sie soll Benachteiligung von Menschen mit Behinderung verhindern und Partizipation fördern, setzt sich daher für eine Verbreitung des Inklusionsgedankens ein, um Inklusion als Menschenrecht für alle zu etablieren. Inklusion wird als die Möglichkeit jedes Menschen verstanden, sich unabhängig seiner Fähigkeiten oder seiner Herkunft vollständig an allen gesellschaftlichen Prozessen beteiligen zu können (Aktion Mensch e.V. 2014).

Artikel 24 beinhaltet den Aspekt der Bildung. Durch diesen Artikel gewährleisten die Vertragsstaaten die Durchsetzung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen. Inklusion ist hierbei als gesamtgesellschaftliches Vorgehen zu verstehen, welches sich auf alle Menschen bezieht.

Menschen mit Behinderung dürfen somit nicht mehr auf Grund ihrer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Dies schließt neben der Grundschule auch den Besuch von weiterführenden Schulen ein. Innerhalb des allgemeinen Bildungs-

systems haben Menschen mit Behinderung das Recht auf individuelle Unterstützung mit dem Ziel der vollen gleichberechtigten Partizipation. Zu diesem Zweck müssen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen ergreifen. Dies schließt neben personellen, materiellen, baulichen und pädagogischen Maßnahmen ebenfalls die Schärfung des Bewusstseins für Behinderung ein:

> *„Artikel 24*
> *Bildung*
> *(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 (...)*
> *(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;*
> *(…)*
> *(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“* (UN-BRK 2006, Artikel 24).

Änderung des Schulgesetzes

Im Zuge dieser Entwicklung kam es im Oktober 2013 zu einem ersten Entwurf einer Änderung des Schulgesetzes in Nordrhein-Westfalen, welches eine inklusive Beschulung als Regelfall verankert. Jedes Kind mit Behinderung habe demnach ab dem Schuljahr 2014/2015 das Recht eine Schule des allgemeinen Bildungssystems zu besuchen. Die sonderpädagogische Unterstützung in einem inklusiven Schulsystem soll weiterentwickelt werden. Dies fügt sich in den grundsätzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ein, Schüler_innen nach ihren speziellen Bedürfnissen zu fördern. Schüler_innen mit und ohne Unterstützungsbedarf sollen gemeinsam unterrichtet werden. Schulische Bildungsangebote Gemeinsamen Lernens sind Gegenstand der Schulentwicklungsplanung. Schulträger in Kreisen erhalten die Möglichkeit, gemeinsam auf die Fortführung aller ihrer Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache zu verzichten, das gilt auch für kreisfreie Städte.

> *„(5) Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen“* (9. Schuländerungsgesetz 2013, Artikel 1 Absatz 5).

Gemeinsames Lernen kann an allen allgemeinbildenden Schulen mit Zustimmung des Schulträgers eingeführt werden, es sei denn, die Schule ist dafür personell und sächlich nicht ausgestattet (9. Schuländerungsgesetz, 2013). Diese Ausnahmereglung führt eine gewisse Problematik mit sich, da sie den Schulen nun ermöglicht Schüler_innen aus gewissen Gründen abzuweisen, wodurch der Inklusionsgedanken nicht mehr gegeben zu sein scheint.

2.2 Problemlage

Die vorliegenden gesetzlichen Grundlagen unterstreichen das Ziel, eine flächendeckende inklusive Bildung in Deutschland zu erreichen. Diese Zielsetzung verbunden mit der vorgegebenen zeitlichen Terminierung wird jedoch von verschiedenen Gruppen kritisch hinterfragt, die im Folgenden erläutert werden.
Durch die oben beschriebenen gesetzlichen Dokumente ist die Umsetzung der Inklusion gesetzlich verankert. Die BRK-Allianz, eine deutsche Nichtregierungsorganisation mit dem Ziel, die Staatenberichtsprüfung für Deutschland zur Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zu begleiten und einen Parallelbericht zu verfassen, sieht die Umsetzung inklusiver schulischer Bildung in Deutschland allerdings noch in weiter Ferne. So sei das gemeinsame Lernen in den Schulgesetzen verankert, in der Praxis bleibe dies jedoch die Ausnahme. Nur ca. 29% der Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf besuchten im Jahr 2010 eine Regelschule. Deutschland habe somit unter den EU-Staaten den höchsten Anteil an Schüler_innen, die in Förderschulen unterrichtet werden. Des Weiteren werde der Zugang zur Regelschule für Schüler_innen mit Behinderung erheblich erschwert. So hätten fast alle Bundesländer, auch das Land Nordrhein-Westfalen, einen Gesetzesvorbehalt, der die Ablehnung von Schüler_innen mit Behinderung an Regelschulen legitimiert, sofern die notwendigen personellen, organisatorischen und sächlichen Bedingungen nicht gewährleistet sind. Dies führe dazu, dass Zugänge zu Regelschulen für Schüler_innen mit Behinderung häufig nur über eine Klage geöffnet werden. Zudem wurde festgestellt, dass angemessene Vorkehrungen, Nachteilsausgleiche und barrierefreie Lehr- und Hilfsmittel an Regelschulen nicht ausreichend bereit gestellt werden und ein koordiniertes und transparentes Gesamtvorgehen des Bundes für die Umsetzung fehle (BRK-Allianz 2013, 41 ff).

2.3 Begriffserklärungen

Die folgenden Begriffserklärungen sind von zentraler Bedeutung für das Projekt der Projektgruppe 2.2 und orientieren sich an dem Aktionsplan der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (NRW) von 2012. Dieser stützt sich auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2006.

<u>1. Behinderungsbegriff</u>
Der Aktionsplan der Landesregierung NRW (2012) verwendet für den Behinderungsbegriff die Definition der UN-Behindertenrechtskonvention (Art.1 Abs.2). Menschen mit Behinde-

rung sind demnach langfristig körperlich, seelisch, geistig oder sinnesbeeinträchtigt. Diese Beeinträchtigungen können sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren daran hindern, eine volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen (Aktionsplan der Landesregierung NRW 2012, 17). Menschen mit Behinderung unterscheiden sich in der Art und Intensität ihrer Beeinträchtigung in Bezug auf ihr Alter, ihren Lebensverlauf sowie ihre Lebenslage und sind daher keine homogene Gruppe. Zu ihnen gehören Menschen mit Einschränkungen in der Mobilität, mit Lernschwierigkeiten, mit Mehrfachbeeinträchtigungen, Sinnesbehinderte, seelisch und psychisch Beeinträchtigte, Menschen, die von Geburt an behindert sind und Menschen, die ihre Behinderung im Verlauf ihres Lebens durch eine Krankheit oder einen Unfall erworben haben. Die Erscheinungsformen überschneiden und unterscheiden sich in der Intensität der Beeinträchtigung (Aktionsplan der Landesregierung NRW 2012, 24).

2. Inklusionsverständnis

Das Ziel des Aktionsplans NRW ist eine inklusive Gesellschaft. Inklusion bedeutet,

> *„dass die soziale und physische Umwelt so gestaltet wird, dass alle Menschen einer Gesellschaft – ob beeinträchtigt oder nicht - ohne besondere Anpassungsleistungen und ohne Diskriminierung in einem ‚inklusiven Gemeinwesen' zusammenleben können"* (Aktionsplan der Landesregierung NRW 2012, 24)

Dadurch bezieht sich Inklusion nicht nur auf Menschen mit Behinderung, sondern auf alle Menschen und jegliche Formen von Benachteiligung. Auf dem Weg zur inklusiven Gesellschaft versteht sich Inklusion nicht als statischer Zustand, sondern als ein Prozess, mit dem Ziel der gleichberechtigten und umfassenden Teilhabemöglichkeit für alle Menschen. Das Leitbild der schulischen Inklusion wird im Aktionsplan NRW wie folgt definiert:

> *„Das Ideal einer inklusiven Schule bedeutet, dass dort alle Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten, ihrer Talente und Neigungen, ihrer sozialen, ethnischen und kulturellen Herkunft, ihrer Behinderungen und Beeinträchtigungen etc. miteinander lernen und jeweils individuell optimal gefördert werden"* (Aktionsplan der Landesregierung NRW 2012, 205).

3. Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf

Im Aktionsplan der Landesregierung NRW wird ein Begriffswechsel vom sonderpädagogischen Förderbedarf hin zum sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf vollzogen, den das Projekt übernimmt. Der Behindertenbegriff der UN-BRK ist ein offener und an der Teilhabe orientierter Begriff. Im schulischen Kontext umfasst er Kinder und Jugendliche

mit Behinderung oder chronischen Erkrankungen mit und ebenso ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. In diesem Sinne empfiehlt der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2011 die Verwendung des Begriffs des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Dieser soll in Zukunft vergeben werden, wenn Schüler_innen im Unterricht an einer allgemeinen Schule besondere Unterstützung benötigen (Aktionsplan der Landesregierung NRW 2012, 210).

2.4 Bezugstheorien

Für die thematische Beschäftigung mit dem Gebiet der schulischen Inklusion im Rahmen der Projektarbeit stellten sich neben den gesetzlichen Rahmenbedingungen einige wissenschaftliche Ansätze als zentrale Bezugsquellen für die Arbeit heraus. Dazu zählte unter anderem der bereits vorgestellte Parallelbericht der Behindertenrechtskonventions-Allianz (BRK-Allianz), der verdeutlichte, dass die Umsetzung schulischer Inklusion in Deutschland, trotz eindeutiger Gesetzgebung, als unkoordiniert und intransparent betrachtet werden kann. Diese Feststellung bekräftigte das Projektvorhaben dahingehend sich mit dem Forschungsfeld der „schulischen Inklusion“ intensiv auseinanderzusetzen. Das Projektziel, die Erstellung einer Handlungsempfehlung bezüglich einer Umsetzung schulischer Inklusion für die Grundschule in Bochum, sollte der Schule somit als ein transparentes Hilfsmittel zur Verfügung gestellt werden.
Durch den Aktionsplan der Landesregierung NRW „NRW inklusiv“ (2012) konnte das methodische Vorgehen legitimiert werden. In diesem wird postuliert, dass bestehende Barrieren auf dem Weg zu einer gelingenden Inklusion zunächst festgestellt und identifiziert werden müssen. Im nächsten Schritt solle dann eine Formulierung von Veränderungen und Zielen stattfinden, die die Umsetzung schulischer Inklusion ermöglichen. Orientiert an diesem Vorgehen, sollte auch in unserem Projektablauf zunächst eine Feststellung des Ist-Zustandes erfolgen, aus dem wiederum eine Ableitung für Handlungsmaßnahmen entwickelt wird.
Mit Hilfe des Forschungsberichts von Lelgemann et al. (2012) gelang es zudem, die Schwerpunkte auf mögliche Untersuchungsgegenstände der Projektarbeit zu legen. In seinem Forschungsbericht zu Gelingensbedingungen schulischer Inklusion konnten einige Einflussfaktoren als besonders relevant für die erfolgreiche Umsetzung schulischer Inklusion gedeutet werden. Diese Einflussfaktoren lieferten der Projektgruppe wiederum einen Anhaltspunkt sowie eine Grundlage für das Festlegen der eigenen Forschungsschwerpunkte.

Einen Bezugsrahmen für das gesamte Projekt spannte darüber hinaus der aus dem englischen adaptierte Index für Inklusion nach Boban und Hinz (2003). Als bereits bestehendes Entwicklungsinstrument für die Praxis inklusiver Schulentwicklung lieferte er wertvolle Hinweise und Anregungen für die methodische Umsetzung des Projekts, welche sich in den einzelnen Untersuchungsaspekten wiederfinden lassen.

2.5 Darstellung des Forschungsgegenstands

Bildung weist eine zentrale Bedeutung für die gesamte Lebensspanne auf. Erst durch das Erlangen von Wissen ist es Menschen möglich, ihre Lebensgestaltung selber in die Hand zu nehmen und sich selbst zu verwirklichen. Für Kinder mit einer Beeinträchtigung ist der Erwerb von Wissen essentiell, denn auch bei ihnen bestimmt der Zugang zu einer guten Ausbildung den weiteren Lebenslauf (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2012, 124).

Eine Studie, die Schulstatistik der Kultusministerkonferenz, stellte fest, dass es im Schuljahr 2010/11 in Deutschland ungefähr 487.000 Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gab. 380.000 dieser Kinder nahmen am Unterricht in einer Förderschule teil, die restlichen 107.000 Schüler_innen besuchten eine allgemeine Schule. Bei der Schulstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK-Statistik) handelt es sich um eine der wenigen Quellen, die über die Situation der Kinder bzw. Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung informieren. Hier werden jedoch nur Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufgenommen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2012, 280). Es zeigte sich zudem, dass ein gemeinsamer Unterricht (GU) bisher vorzugsweise in der Primarstufe statt findet. Demnach befinden sich 56% der Kinder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, die am Unterricht in einer allgemeinen Schule teilnehmen, in einer Grundschule (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2012, 95f). Weiterhin wurde im Teilhabebericht aus dem Jahr 2012 eine generelle Inklusionsquote von 22% genannt (Teilhabebericht 2012, 85). Dies zeigt sehr deutlich, dass bisher nur eine Minderheit der Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an einem GU teilnimmt.

In einer Studie der Universität Würzburg mit dem Thema „Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung“ von Lelgemann et al. wurden Gelingensbedingungen für einen GU erforscht, von denen sich einige auf die Zielgruppe dieses Projektes übertragen lassen. Das Fundament schulischer Inklusion stellt demnach die positive Haltung und Einstellung von allen an dem Prozess der Inklusion beteiligten Menschen dar. Zu Beginn soll-

ten daher Unsicherheiten und Ängste offen behandelt werden. Auch ein transparenter Umgang mit Nachteilsausgleichen und individuellen Bedürfnissen aller Schüler_innen, sowie die Akzeptanz von Heterogenität wirken sich positiv auf den Prozess der Inklusion aus und vermeiden Stigmatisierungen (Lelgemann et al. 2012, 322). Weiterhin sollte eine gute Kommunikation und Kooperation zwischen der Schule und dem Elternhaus aller Kinder stattfinden, um diese über die neusten Entwicklungen zu informieren und über mögliche Probleme aufzuklären (Lelgemann et al. 2012, 280). Auch sei eine Doppelbesetzung der Lehrkräfte nach dem Zwei-Pädagogen-System nötig, um differenzierte Unterrichtsmethoden und Beurteilungsmöglichkeiten anwenden und somit jedem Kind in der Klasse gerecht werden zu können (Lelgemann et al. 2012, 347f). Die Barrierefreie und sachliche Ausstattung der Schule stellen die letzten relevanten Gelingensbedingungen dieser Studie dar. Mit Barrierefreiheit ist hier nicht nur die schwellenlose Erreichung aller Räumlichkeiten gemeint, sondern auch die Bereitstellung von nötigen Hilfsmitteln um eine gleichberechtige Teilhabe am Schulleben zu ermöglichen (Lelgemann et al. 2012, 283).

Klemm und Preuss-Lausitz fassen in ihrer Empfehlung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention bezüglich allgemeiner Schulen 2011 weitere Kriterien für einen guten GU zusammen: Von großer Wichtigkeit ist vor allem eine klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses, wobei ein Augenmerk auf die Erreichung eines hohen Anteils echter Lernzeit, inhaltlicher Klarheit und Methodenvielfalt gelegt werden sollte. Die Lehrkräfte sollten sich bemühen, ein lernförderndes Klassenklima herbeizuführen und eine gute Kommunikation zu fördern.

Die Lernziele der Kinder sollten des Weiteren in Entwicklungsgesprächen und Förderplänen festgelegt, sowie die Erreichung dieser stetig dokumentiert werden. Vorteilhaft sind zudem das gemeinsame Entwickeln von einfachen Klassenregeln mit den Kindern wie auch das Festlegen einiger Rituale. Zu vielfältige Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf die Aufgabenstellungen sollten jedoch vermeiden werden (Klemm & Preuss-Lausitz 2011, 33ff.). Aus unterschiedlichen Studien der letzten drei Jahrzehnte geht hervor, dass der GU eine positive Wirkung auf die methodisch-didaktische Struktur sowie auf die Lern- und Sozialergebnisse hat und für Kinder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf deutlich lerneffektiver ist. Die sozialen Kompetenzen aller Kinder profitieren ebenfalls davon, was sich positiv auf das Klassenklima und auf die gesamte Lebensgestaltung im Erwachsenenalter auswirkt (Klemm & Preuss-Lausitz 2011, 36). Die Ergebnisse dieser Studien sind ebenfalls auf den Unterricht in Deutschland bzw. NRW übertragbar.

Abschließend ist der Abschlussbericht zur „Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann“ der Universität zu Köln aus dem Jahr 2014 für die Folgenden Untersuchungen dieses Projektes relevant. Hierbei wurden

die Auswirkungen der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und soziale und emotionale Entwicklung auf die soziale Integration in der Klasse sowie die schulischen Leistungen untersucht. Die Forscher kamen bei der Befragung der Schüler_innen zu dem Ergebnis, dass Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf von den Mitschüler_innen deutlich seltener als Sitzpartner_innen ausgewählt werden bzw. öfter sogar explizit abgelehnt werden. Besonders Schüler_innen mit Verhaltensproblemen werden von den anderen Kindern häufig als gemein oder weniger hilfsbereit beschrieben. Die Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf befinden sich somit in einer ungünstigen soziometrischen Situation. Im Hinblick auf die Lehrkräfte der Klasse fühlen sie sich, gegenüber den Kindern ohne Unterstützungsbedarf, weniger von diesen angenommen. Unter anderem ergab sich hieraus die Einsicht, dass ein Unterstützungsbedarf im ersten Schuljahr, gerade im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung, zu einer Ausgrenzung im zweiten Schuljahr führen kann. Dem Gegenüber kann zudem, durch eine soziale Ausgrenzung im ersten Schuljahr, die Entstehung eines Unterstützungsbedarfs im zweiten Schuljahr begünstigt werden. In Bezug auf die schulischen Leistungen wurde ein deutlicher Leistungsrückstand der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf festgestellt, welcher sich bereits im zweiten Halbjahr der ersten Klasse äußert. Weiterhin wurde festgestellt, dass diese im Vergleich schwächeren Leistungen mit einer sozialen Ausgrenzung einhergehen (Hennemann, Hillenbrand, Wilbert 2014, 32ff).

Die Lehrkräfte der untersuchten Schulen sowie die Eltern aller Kinder wurden zu ihrer Einstellung zur schulischen Inklusion befragt. Bei den Lehrer_innen wurde dabei ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Fortbildungen und einer positiven Einstellung zur schulischen Inklusion festgestellt. Die Eltern schienen zudem gut über das Thema der schulischen Inklusion informiert zu sein, hegten jedoch in Bezug auf die soziale Integration der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf einige Zweifel (Hennemann et al. 2014, 38ff).

Es kann also festgehalten werden, dass ein GU zurzeit hauptsächlich in der Primarstufe stattfindet, sowie dass die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf dort von einer sozialen Ausgrenzung bedroht sind. Gerade daher ist es dringend notwendig Gelingensbedingungen für eine schulische Inklusion herauszustellen bzw. zu entwickeln, um für alle Schüler_innen einen guten GU zu ermöglichen.

2.6 Forschungsfrage und Operationalisierung der Fragestellung

Aus den theoretischen Grundlagen lassen sich folgende Forschungsfragen für die Projektarbeit ableiten:

1) Inwiefern lassen sich **Gelingensbedingungen** hinsichtlich schulischer Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Klassen mit gemeinsamem Unterricht an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen **durch triangulative Verfahren** beobachten?
2) Wie wirken sich **unterschiedliche Rahmenbedingungen** auf den Stand der Inklusion in den jeweiligen Klassen aus?
3) Lässt sich eine **schulspezifische Handlungsempfehlung** aus den erhobenen Daten und Ergebnissen ableiten?

Nach der Entwicklung der Forschungsfragen wurden diese für die Durchführung operationalisiert. Dies bedeutet das Konstrukt der Fragestellung messbar zu machen. Die Fragestellung stellt demnach das Grundgerüst des methodischen Vorgehens der Projektgruppe dar.
Im ersten Schritt wurden die Rahmenbedingungen von schulischer Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen, der Grundschule in Bochum, von der Projektgruppe erhoben. Aus den Rahmenbedingungen resultieren die unterschiedlichen Gelingensbedingungen für die inklusive Beschulung in den jeweiligen Klassen. Unter Rahmenbedingungen werden in der Projektarbeit Einstellungen, Erwartungen und Meinungen der Beteiligten, die soziale Integration bzw. das Interaktionsverhalten der Schüler_innen sowie die baulichen Bedingungen, folglich die Barrierefreiheit an der Schule verstanden. Um diese Rahmenbedingungen aus unterschiedlichen Sichtweisen und somit für unterschiedliche Zielgruppen möglichst umfangreich zu erfassen, entschied sich die Projektgruppe mit triangulativen Verfahren zu arbeiten. Dieses Vorgehen wird im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben.
Für das Erfassen der Einstellungen und Erwartungen wurden die Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern befragt. Somit sollte das gesamte soziale Umfeld, folglich die beteiligten Parteien der Schule, abgedeckt werden. Für das Erfassen der Gelingensbedingungen, sprich die soziale Integration unter den Schüler_innen, wurde ein soziometrischer Fragebogen entwickelt und eine Beobachtung in den unterschiedlichen Klassen durchgeführt. Um die Einstellungen der Lehrer_innen und Eltern zu untersuchen, wurden ebenfalls Fragebögen entwickelt. Des Weiteren wurden die baulichen Rahmenbedingungen mittels einer Gebäudeerhebung erfasst. Aus der beschriebenen Fragestellung entwickel-

ten sich folgende Forschungsinteressen der einzelnen Arbeitspakete, die ebenfalls im Kapitel „Methodik“ näher erläutert werden.

Aus der zweiten Forschungsfrage lässt sich ein weiterer Arbeitsschritt der Projektgruppe ableiten, denn ferner wurden die Rahmenbedingungen in zwei unterschiedlichen Klassentypen verglichen, um auch innerhalb der Schule unterschiedliche Rahmenbedingungen zu erfassen. Untersucht wurden hierbei zwei sogenannte MODELL-Klassen und zwei inklusive Klasse der Grundschule in Bochum. In den MODELL-Klassen werden Schüler_innen einer Förderschule für geistige Entwicklung im Rahmen eines Projekts gemeinsam mit Regelschüler_innen der Grundschule unterrichtet. In den zwei inklusiven Klassen befinden sich Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt Lernbehinderung und emotionale und soziale Entwicklung. Diese Unterscheidung wird im Kapitel „Kooperationspartner“ noch einmal näher erläutert.

Ein Vergleich innerhalb der Schule erschien aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Klassen sinnvoll, um die Ergebnisse und Daten besser einordnen, mögliche Unterschiede feststellen und Parallelen zwischen den Klassen ziehen zu können. Somit kann die Grundschule die Bedingungen in der Schule besser nachvollziehen und gegebenenfalls Veränderungen umsetzen.

Nachdem die IST-Situation, demnach die Rahmenbedingungen, durch die verschiedenen Verfahren erfasst wurde, folgte im letzten Schritt das Ableiten einer schulspezifischen Handlungsempfehlung. Diese stellt das Projektziel dar und soll aus den Ergebnissen der erhobenen Daten abgleitet werden und der Schule somit als nutzbares Instrument zur Verfügung gestellt werden. Dieser Aspekt wird durch die dritte Forschungsfrage behandelt und stellt das Projektziel dar.

Warum speziell auf die oben genannten Bereiche eingegangen wurde ist unter anderem dem Forschungsbericht von Lelgemann et al. aus dem Jahre 2012 zu entnehmen. Die in der folgenden Grafik vom Verfasser zusammengefassten Aspekte sind für das Gelingen von schulischer Inklusion von Bedeutung und treffen auf das Forschungsinteresse der Projektarbeit zu.

Abbildung 1: Relevante Aspekte für das Gelingen der schulischen Inklusion

In der Projektarbeit der Gruppe werden demnach die oben aufgelisteten Gelingensbedingungen von den unterschiedlichen Arbeitspaketen erfasst, ausgewertet, verglichen und speziell auf die Schule übertragen.
Die Haltung und Einstellungen, die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus, der Einfluss der Doppelbesetzung bzw. Zwei-Pädagogen-System sowie die Akzeptanz und Heterogenität sollen sowohl durch quantitative und soziometrische Fragebögen als auch mittels Beobachtungen erfasst werden. Die Barrierefreiheit und sachliche Ausstattung werden durch einen Erhebungsbogen miteinbezogen.

2.7 Projektziele

Für die Projektarbeit ist ein Ausschnitt aus dem Aktionsplan der Landesregierung NRW (2012) von großer Bedeutung und lässt sich auf das Projektziel übertragen:

> *„Das Leitbild der Inklusion fordert als ersten Schritt, die Hindernisse und Barrieren zu identifizieren. Im nächsten Schritt sind Ziele zu formulieren, auf denen dann wirksame Maßnahmen zur Beseitigung von Hindernissen und Barrieren aufbauen können“* (Aktionsplan der Landesregierung NRW 2012, 35).

Aus diesem Zitat lässt sich schließen, dass zuerst in den einzelnen Arbeitspaketen die IST-Situation, inklusive bestehender Hindernisse und Barrieren identifiziert werden sollen. Ein Unterschied in der Projektarbeit besteht jedoch darin, dass idealerweise ressourcen-

orientiert gearbeitet werden soll. Es sollen nicht explizit Hindernisse und Barrieren dokumentiert, sondern neutral die vorherrschende Situation erhoben werden.
Im Anschluss sollen in den einzelnen Arbeitspaketen und in der gesamten Gruppe Empfehlungen gegeben werden, wie die aktuelle Situation verbessert werden kann. Dieses Vorgehen wird im zweiten Satz des Zitates verdeutlicht. Es sollen demzufolge Ziele formuliert werden und wirksame Maßnahmen zur Beseitigung von Hindernissen und Barrieren aufgebaut werden. Diese Maßnahmen werden in eine Handlungsempfehlung speziell für die Grundschule zusammengefasst und als Gesamtergebnis der Schule übergeben.
Das letzte Ziel „Erstellen einer individuellen Handlungsempfehlung aus den zusammengefassten Ergebnissen der vorherigen Untersuchungen hinsichtlich der Gelingensbedingungen einer inklusiven Schule bis Juni 2014“ bildet hierbei das Hauptziel der Projektarbeit, das sich aus den vorherigen Ergebnissen und Daten zusammensetzt.

3 Projektmethodik

Am Anfang der Projektarbeit haben sich alle Projektmitglieder in die Thematik der schulischen Inklusion eingearbeitet. Dazu wurde sich neben Gesetzestexten unter anderem auch mit Studien befasst. Um die Zielsetzung der Projektgruppe, der Analyse und Evaluation von Gelingensbedingungen schulischer Inklusion an einer allgemeinbildenden Schule mit GU, zu erreichen, war es notwendig mit vielen Schulen als mögliche Kooperationspartner in Kontakt zu treten. Die Präferenz lag dabei zunächst darauf eine weiterführende Schule für das Projektvorhaben zu gewinnen, da der Literatur zufolge dort die Problemlage am gravierendsten sei (Preuss-Lausitz 2011,62ff).
Einem Vorschlag des Projektbegleiters zufolge, wurde Kontakt mit einem Gymnasium in Dortmund aufgenommen, da laut ihm dort die Möglichkeit bestünde, eine Klasse mit GU wissenschaftlich zu begleiten. Selbst nach mehrmaligen Treffen zwischen der Projektgruppe und der Lehrerschaft des Gymnasiums konnte keine Win-win-Situation vereinbart werden. Die Projektgruppe stieß einerseits aus unterschiedlichen Gründen auf Ablehnung und wurde andererseits mit Wünschen und Voraussetzungen konfrontiert, die den Vorstellungen der Projektmitglieder nicht entsprachen.
Es folgte eine Hospitation an einem weiteren Gymnasium in Dortmund. Hier stieß das Projekt ebenfalls auf Ablehnung. Letztlich wurde seitens der Schule auch kein Nutzen einer Zusammenarbeit mit dem Projekt gesehen.
Hierbei wurde besonders deutlich, dass Zugänge zu einer Kooperation, aber auch zu Inklusion im Allgemeinen durch spezifische Bedenken und Hürden erschwert wurden. Diese Hürden, als so genannte Nicht-Gelingensbedingungen, ließen sich oft in ähnlicher Form an verschiedenen Schulen erkennen und sollen im folgenden Abschnitt systematisch dargestellt werden.

Bauliche Barrieren

Da in dem entwickelten Handlungskonzept, das den Schulen in den Kooperationsgesprächen vorgestellt wurde, auch der Aspekt der Barrierefreiheit als Erhebungsaspekt impliziert war, erhielt die Projektgruppe von den Schulen diesbezüglich oftmals ähnliche, negative Rückmeldungen. Diese bezogen sich vor allem auf den baulichen Zustand des Schulgebäudes und führten zu einer generellen Ablehnung dieses Erhebungsaspekts. Die Gebäude seien baufällig und nicht barrierefrei, weswegen eine Erhebung der baulichen Barrieren überflüssig werde. Auf die Argumentation, dass Barrierefreiheit sich auf mehr als das schwellenlose Erreichen von Klassenzimmern beziehe und auch im Sinne eines „Designs für Alle“ nicht nur für Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen, son-

dern der gesamten Schüler- und Lehrerschaft dienlich sein könne, wurde häufig nicht eingegangen. Der Nutzen, der an dieser Stelle für eine Schule entstehen könnte, z.B. das Aufzeigen positiver Umsetzungen, aber auch eines Veränderungsbedarfs mit teils konkreten Vorschlägen oder gar einer Umsetzung kleinerer Maßnahmen im Rahmen der Möglichkeiten der Projektgruppe, wurde von den Schulen nicht wahrgenommen.
An dieser Stelle ließ sich feststellen, dass bezüglich des Themas Barrierefreiheit an Schulen eine festgefahrene Vorstellung vorherrscht, die häufig durch finanzielle Aspekte und dem Fokus auf motorische Beeinträchtigungen dominiert wird.

Widerstand der Professionen

In den Kooperationsgesprächen konnte die Projektgruppe wiederholt erheblichen Widerstand der beteiligten Professionen feststellen. So sahen Lehrer_innen der Gymnasien häufig die Umsetzung ihres Lehrauftrags und eine Abarbeitung der Lehrpläne durch den GU gefährdet. Die Umsetzung von Inklusion wurde als erhebliche zusätzliche Belastung auf die eigenen Berufsanforderungen gesehen, insbesondere auch im Hinblick auf didaktische Anpassungen im Unterricht. Besonders an Gymnasien wurde das Inklusionskonzept erheblich hinterfragt. So seien Schüler_innen mit Lernbehinderungen an einem Gymnasium fehl am Platz, ebenso wie Schüler_innen mit motorischen Einschränkungen an einem Gymnasium mit sportlichem Schwerpunkt. Diese Argumentation mündete teilweise sogar in dem Beschluss, sich als Schule komplett der Inklusionsumsetzung zu verweigern.
Ferner wurde in den Gesprächen zwischen der Projektgruppe und den beteiligten Lehrer_innen das Stimmungsbild des Lehrerkollegiums im Bezug auf Inklusion angesprochen. Dabei wurde dargestellt, dass in mehreren Schulen circa ein Drittel der Lehrerschaft für Inklusion oder sogar unentschieden seien, sich zwei Drittel aber deutlich dagegen aussprächen.
Auf der anderen Seite erfolgte der Kontakt auch mit Sonderpädagog_innen. Auch diese äußerten Bedenken hinsichtlich einer gemeinsamen Kooperation. Besonders der ebenfalls in dem entwickelten Konzept vorgeschlagene Aspekt des „Peer-Supports“ führte zu Kritik. So würde die Schulung der Oberstufenschüler_innen als Klassenpaten viel zu oberflächlich ausfallen müssen, da geschulte Integrationshelfer_innen in einem Umfang von 160 Stunden ausgebildet würden. Eine solche tiefgründige Ausbildung könnten wir in unserem Projekt nicht leisten, womit eine solche Schulung hinfällig wäre. Die Bestrebung dieser Argumentation ließ sich für die Projektgruppe vorsichtig in Richtung einer Legitimation und Verteidigung der eigenen Profession deuten.

Im Kontakt mit beiden Berufsgruppen wurde jedoch deutlich, dass keine kompetenzorientierte Wahrnehmung unserer Rolle als Studierende und Projektgruppe vorgenommen wurde. Viel mehr erfolgten feste Zusagen, wichtige Absprachen oder Nachfragen häufig nur über den betreuenden Dozenten.
Dem entgegengesetzt stand die Rolle der Inklusionsbeauftragten der kontaktierten Schule. So ging der erste Kontakt mit der Schule von ihr aus. Diese setzte sich mit der Universität in Verbindung und bat um Mithilfe. Sie stand sowohl dem Thema der schulischen Inklusion, als auch den Vorschlägen der Projektgruppe offen und motiviert gegenüber, wurde jedoch durch das oben beschriebene Kollegium stark ausgebremst und hatte somit wenig Spielraum ihre Ideen umzusetzen.

Fehlende Organisation und Implementierung

Ein weiteres Hindernis zeigte sich in der generellen Umsetzung und Einbindung von Inklusion an den Schulen. Es wurde deutlich, dass der Auftrag für den inklusiven Unterricht oft „von Oben“ oktroyiert wurde, ohne dass ein entsprechendes Konzept oder gar eine Eigeninitiative von der Schule entwickelt wurde. Dies hatte unter anderem zur Folge, dass auch die Lehrer_innen, die die inklusiven Klassen übernahmen, dieses zumeist nur unfreiwillig taten und sich mit einer erheblichen Mehrfachbelastung konfrontiert sahen, da sie alleine in der Verantwortung für didaktische oder organisatorische Umsetzungen standen.
In einem Fall hatte die Schule zwar eigens eine Stelle für eine Inklusionsbeauftragte eingerichtet, jedoch zeigte sich auch dieses Konzept aufgrund mangelnder oder fehlender Kommunikation und Implementierung als nicht optimal. So wurden zwar Ideen und Konzepte seitens der Inklusionsbeauftragten angeregt, diese stießen jedoch wiederum auf Gegenwind in dem ohnehin skeptischen Kollegium. An dieser Stelle zeigte sich deutlich, dass sich das Konzept der Inklusion nicht aufzwingen lässt, sondern viel mehr ausreichende Vorbereitung und Thematisierung im Kollegium und in der Schulentwicklung erfordert, um Vorurteile, Skepsis und Ablehnung als essentielle Hürden abzubauen.

Ungenügende Kommunikation

Die Aspekte Kommunikation und Umgang mit dem Thema Inklusion ähneln denen der Implementierung des Konzepts in den Schulablauf stark. So zeigte sich an einer Schule, dass neben der fehlenden Implementierung auch kein offener Umgang und keine offene Kommunikation zum Thema Inklusion stattfanden. Hier führte die Angst vor einer möglichen Stigmatisierung der Kinder mit Unterstützungsbedarf so weit, dass keinerlei Information innerhalb der Klasse oder nach Außen erfolgte. In einer Studie von Lelgemann und

Kollegen (2012) zeigte sich jedoch, dass eine offene und konstruktive Kommunikation mit dem Thema Behinderung gerade zum Gelingen schulischer Inklusion beiträgt:
„Ein offener und als „unverkrampft“ bezeichneter Umgang mit den vielfältigen Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen und den deshalb ggf. notwendigen Unterstützungsleistungen, anstatt aus der Behinderung ‘ein Geheimnis zu machen’” (Lelgemann et al. 2012, 24).
Der schulinterne Ansatz folgte jedoch eher den Prinzipien, das Thema Inklusion nicht zu thematisieren, um Unruhen innerhalb der Klasse, der Elternschaft aber auch des Kollegiums und der gesamten Schule zu vermeiden. Das Thema der Unruhevermeidung schien dabei, besonders von den schon stark beanspruchten Pädagog_innen, dem Gelingen der Inklusion übergeordnet zu sein.

Haltung und Einstellungen

Eine positive Einstellung seitens der Lehrkräfte zum Themenfeld der Inklusion konnte besonders an den weiterführenden Schulen selten festgestellt werden. Ursächlich hierfür erschienen insbesondere die Rahmenbedingungen zur Umsetzung der schulischen Inklusion.
Einflussfaktoren für das Gelingen der Entwicklung einer positiven Haltung wurden 2012 von Lelgemann et al. herausgearbeitet. Diese stimmten in einem hohen Maße mit denen von uns beobachteten Versäumnissen an den spezifischen Schulen überein. Zu den Gelingensbedingungen zählen beispielsweise eine Freiwilligkeit aller am Inklusionsprozess Beteiligten und gerade nicht eine bloße Anordnung, wie sie der Projektgruppe oft in den Schulen begegnete. Zudem wird in der Studie die Anerkennung der Prozesshaftigkeit schulischer Inklusion betont und die damit verbundene Implizierung diesen Prozess selber (mit)gestalten zu können. Im Gegensatz hierzu sah die Projektgruppe an den Schulen - auch aufgrund der fehlenden Freiwilligkeit - Resignation und Widerstand in Bezug auf schulische Inklusion. Ein weiterer positiver Einflussfaktor, welcher von Lelgemann et al. (2012) herausgearbeitet wurde, stellt den Einbezug aller Beteiligten und eine Gelegenheit Befürchtungen zu äußern dar. Dieser Aspekt soll insbesondere im Vorfeld möglich sein, um das Entstehen positiver Einstellungen zu fördern. Auch dieser Punkt ließ sich jedoch an den Schulen nicht wiederfinden. Stattdessen schien die Beschäftigung im Bezug auf Inklusion lediglich auf die unmittelbar involvierten Lehrer_innen verteilt zu werden, welche dann wiederum im Alleingang mit den negativen Haltungen und Einstellungen des Umfelds konfrontiert wurden.

Widerstand der Eltern und Schüler_innen

Im Zuge der Gespräche mit den Lehrer_innen an den allgemeinbildenden Schulen wurde häufig ein weiterer Widerstandsfaktor deutlich: die Elternschaft. So wurde seitens des Lehrerkollegiums thematisiert, dass auch unter den Eltern der Schüler_innen zum Teil erheblicher Widerstand bezüglich der Einführung und Umsetzung von inklusivem Unterricht zu erkennen sei. Insbesondere Eltern von Schüler_innen ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zeigten sich besorgt, ob ihren Kindern in einem heterogenen Lernumfeld ausreichend Lerninhalte vermittelt werden könne.

Darüber hinaus wurde in einem Fall seitens der Lehrkräfte Widerstand in der Schülerschaft thematisiert. So sei ein inklusionskritischer Artikel in der Schülerzeitung erschienen, der das Scheitern von inklusiven Lerngruppen an Gymnasien prognostizierte.

Es wird deutlich, dass trotz der klaren gesetzlichen Lage zur inklusiven Bildung noch Konzepte zur Umsetzung fehlen und viele Barrieren vorhanden sind.

Nach der Kontaktaufnahme mit den Schulämtern unterschiedlicher Städte in NRW, stellte sich die Grundschule, eine Grundschule aus Bochum, als möglicher Kooperationspartner heraus. Bei einem ersten Treffen zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern und der Lehrerin einer Klasse mit GU wurde das Projekt vorgestellt. Folgend erhielt die Gruppe ein positives Feedback und die Zusicherung einer Zusammenarbeit mit der Schule.

Eine Lehrerkonferenz an der Grundschule bot sich als Anlass noch einmal das Projekt und sein Vorhaben der gesamten Lehrerschaft vorzustellen. Deutlich hervorgehoben wurde dabei die Aushändigung einer Handlungsempfehlung für die Schule, was den Nutzen für die Schule deutlich machen sollte und seitens der Lehrkräfte sehr willkommen geheißen wurde.

Anschließend wurde das methodische Vorgehen des Projekts diskutiert. Geeinigt wurde sich auf ein triangulatives Verfahren, dass sich in der Vorstellung durch die Aufteilung in ausgewählte Arbeitspakete gut zu realisieren ließe. Daran anknüpfend wurden die fünf unterschiedlichen Arbeitspakete hinsichtlich ihrer Ziele und ihrer Methodik genauer definiert. Nachdem die Zuteilung der Gruppenmitglieder auf die Arbeitspakete getroffen war, wurde die Arbeit sofort aufgenommen, um so schnell wie möglich in die Praxis gehen zu können.

3.1 Kooperationspartner

Die Grundschule ist eine Grundschule in Bochum, in der ca. 200 Kinder in 13 Klassen der Klassenstufen eins bis vier unterrichtet werden. Seit dem Schuljahr 2011/2012 werden im Rahmen des sogenannten MODELL-Projekts fünf Schüler_innen einer Förderschule für geistige Entwicklung, gemeinsam mit anderen Schüler_innen in heterogenen Lerngruppen beschult. Zudem werden auch sechs Kinder mit den Unterstützungsbedürfnissen emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernbehinderung in zwei weiteren Klassen gemeinsam unterrichtet.
Das Kollegium der Schule umfasst 24 Lehrer_innen inklusive zwei Sonderpädagog_innen einer Förderschule (Stand September 2013). Unterstützt werden diese regelmäßig durch Klassenassistent_innen sowie Praktikant_innen und Absolvent_innen des Bundesfreiwilligendienstes.

Vorstellung des Modellprojekts

Bei dem Modellprojekt handelt es sich um eine Kooperation zwischen einer Grundschule und einer Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung.
Es wurde aufgrund fehlender Konzepte für einen GU von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern in Regelschulen entwickelt. Die Entwickler_innen selbst sehen diese Konzeptidee als ein mögliches Schwellenkonzept, welches in der Lage ist, auf der Grundlage der momentan verfügbaren Ressourcen inklusive Leitideen mit einem hohen Maß an sonderpädagogischer Qualität und Kompetenz zu verbinden.
Das Projekt orientiert sich an den Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg, in denen häufig so genannte „Aussenklassenmodelle“ vorzufinden sind. Bei diesen werden Klassen aus Förderschulen an Regelschulen angeschlossen. Es geht aber nicht darum, eine Klasse in einen Klassenraum der Grundschule auszulagern, ohne dass ein gemeinsames Konzept mit der Grundschule erarbeitet wurde. Dieses könnte im Sinne der Inklusion nicht als GU verstanden werden.
Seit dem Schuljahr 2011/2012 wurden deshalb zunächst acht, aktuell fünf Schüler_innen der Förderschule in zwei Klassen der Grundschule unterrichtet. Es findet GU in den Fächern Kunst, Musik, Sport und Sachunterricht statt. In den Kernfächern Lesen, Schreiben und Rechnen werden die Kinder größtenteils getrennt voneinander in einem angeschlossenen Nebenraum unterrichtet, um den unterschiedlichen Unterstützungsbedürfnissen gerecht zu werden. Die Schüler_innen der Förderklasse bekommen dabei eine für sie wichtige Tagesstruktur und die Möglichkeit sich zurückzuziehen.

Während der Unterrichtszeit ist sowohl ein/eine Grundschullehrer_in, als auch ein/eine Sonderpädagog_in anwesend, um eine optimale inklusive Förderung zu garantieren („Zwei-Pädagog_innen-System“). Neben den regulären Unterrichtsangeboten der Grundschule, haben die Regelschüler_innen die Möglichkeit an speziellen Angeboten der Förderschule z.B. im Bereich der Körperwahrnehmung teilzunehmen. Benötigte Materialien, sowie ein Fahrdienst für die Schüler_innen mit Behinderung werden durch die Förderschule finanziert und bereitgestellt. Außerdem werden gemeinsame Ausflüge oder Klassenfahrten durchgeführt.

Schüler_innen der Grundschule haben durch das Projekt die Möglichkeit in professioneller Begleitung an das Thema Behinderung herangeführt zu werden. Für die Grundschullehrer_innen bietet sich darüber hinaus die Chance eng mit ein/einer Sonderpädagog_in zusammenzuarbeiten und so einen Einblick in die Beschulung heterogener Lerngruppen zu erhalten. Die Sonderpädagog_innen können im Gegenzug einen Einblick in größere Lerngruppen nach Regelschulrichtlinien erhalten.

Aus sonderpädagogischer Sicht der Entwickler_innen bietet das Modell viele Vorteile, die für eine sinnvolle Arbeit mit der Schülerschaft existenziell wichtig sind. Darüber hinaus bietet es viele Ansätze, die einen Beitrag hin zu einer inklusiven Gesellschaft leisten können.

Eine Weiterführung des Projekts wurde 2012 jedoch durch die Bezirksregierung untersagt. Die Schüler_innen mit Behinderung dürfen aber bis zum Ende der Grundschulzeit weiterhin in Begleitung der Sonderpädagog_innen inklusiv im GU beschult werden. Sie sind seit dem Schuljahr 2012/2013 offiziell Schüler_innen der Grundschule und aktuell Bestandteil des Forschungsprojekts.

Ebenso im Forschungsinteresse stehen die zwei weiteren Klassen, welche Kinder mit Unterstützungsbedürfnissen gemeinsam unterrichten, im Folgenden als „inklusive Klassen“ bezeichnet. Diese befinden sich jedoch im Gegensatz zu den Kindern der MODELL-Klassen während der gesamten Unterrichtszeit zusammen mit den Kindern ohne Unterstützungsbedürfnissen in einem Klassenzimmer. Ein “Zwei-Pädagog_innen-System” durch eine externe Sonderpädagog_in ist in diesen Klassen zudem nur in den Kernfächern Lesen, Schreiben und Rechnen gegeben.

Da sich also die Rahmenbedingen schulischer Inklusion in den „MODELL- Klassen“ von den anderen inklusiv beschulenden Klassen in Form von Personal, räumlichen Gegebenheiten, Material etc. unterscheiden, liegt das Interesse der Projektgruppe auf diesen rahmenbedingten Unterschieden und deren Auswirkungen auf den Stand der Inklusion.

Anhand dieser Unterschiede sollen u.a. abschließend Gelingensbedingungen schulischer Inklusion abgeleitet werden. Schon Lelgemann et al. sieht z.B. ein „Zwei-Pädagog_innen-

System“ als wichtige Gelingensbedingung schulischer Inklusion, welche ausschließlich in den BINGOO Klassen gegeben ist.

3.2 Begründung und Beschreibung des eigenen methodischen Vorgehens

Für die Projektdurchführung entstanden fünf Zweier-Teams, die sich jeweils einem Forschungsschwerpunkt (hier: als Arbeitspaket bezeichnet) zuordneten, welche den Forschungsgegenstand durch Verwendung verschiedener Methoden aus unterschiedlichen Blickwinkeln analysiert. Es wird also die Methode der Triangulation genutzt. Diese definiert sich laut Flick (2011) wie folgt:

> *„Vereinfacht ausgedrückt bezeichnet der Begriff der Triangulation, dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet - oder konstruktivistisch formuliert: konstituiert - wird*.“ (Flick 2011, 12)

Nach Flick (2011) bedeutet Triangulation die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf eine gemeinsame Forschungsfrage und die Konkretisierung der Perspektiven durch unterschiedliche Methoden, die miteinander in Zusammenhang stehen und außerdem eine Kombination unterschiedlicher Datensorten sind. Ziel ist der Erkenntniszuwachs auf unterschiedlichen Ebenen.
Hinter diesen Definitionen steht außerdem der Gedanke, dass der untersuchte Forschungsgegenstand auch von den eingesetzten Methoden begründet wird.
Es wird deutlich, dass Triangulation nicht meint, dass beispielsweise zwei unterschiedliche Methoden zur Datenerhebung und zur Analyse und Auswertung dieser Daten verwendet werden. (Flick, 2011, 12 f).
In den 70er Jahren entwickelte Denzin eine Konzeption zur Triangulation. Er unterschied vier verschiedene Formen: Data Triangulation, Investigator Triangulation, Theorien Triangulation und Methodologische Triangulation.
Für das Projekt wurde die Methodologische Triangulation gewählt. Bei dieser wird durch die Kombination verschiedener Methoden an einem Forschungsgegenstand die mögliche Begrenztheit der einzelnen Methode überwunden. Diese Methoden sollten allerdings nicht willkürlich, sondern kritisch ausgewählt und im Laufe der Forschungen ständig auf ihre Angemessenheit hin überprüft werden.

So wird die Inklusion an der Grundschule von verschiedenen Standpunkten aus untersucht. Gewählt wurden teilstandardisierte quantitative Fragebögen, teilnehmende Beobachtungen und quantitative Erhebungsbögen der Barrierefreiheit.
Aufgrund dieser Vorgehensweise wird ein höherer und tieferer Erkenntnisgewinn erreicht. Außerdem ist es möglich, die Schwächen der Einzelmethoden zu kompensieren und den Gegenstandsbereich angemessener zu erfassen. So lässt sich die Umsetzung der Inklusion an der Grundschule effektiv evaluieren und die Ableitung eine konkrete hilfreiche Handlungsempfehlung für diese verwirklichen.

4 Untersuchungsmethoden - Einführung in die Arbeitspakete

Das Projekt teilte sich in fünf Arbeitspakete, bestehend aus jeweils zwei Projektmitarbeiterinnen, auf, die sich einem Forschungsschwerpunkt zuordneten.

Die Verantwortlichen des Arbeitspakets "**Befragung der Lehrkräfte**" untersuchen die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber schulischer Inklusion mit einem teilstandardisierten Fragebogen. Des Weiteren soll die aktuelle Umsetzung gemeinsamen Unterrichts festgestellt werden. Es kommt außerdem zu einem Vergleich zwischen Lehrer_innen des MODELL-Projekts und Lehrer_innen der anderen Klassen.
Das Arbeitspaket "**Elternbefragung**" erhebt mit einem teilstandardisierter Fragebogen die elterliche Einstellung und Haltung zur schulischen Inklusion.
Der Vergleich soll klassenübergreifend sein, darüber hinaus werden Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf befragt.
Die "**soziometrische Befragung"** ist an Moreno (1965) angelehnt. Sie vergleicht die Anteile der Schüler_innen in verschiedenen sozialen Statusgruppen in Abhängigkeit des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs und soll prüfen, ob Unterschiede zwischen den MODELL-Klassen und den inklusiven Klassen bestehen.
Im Arbeitspaket **"Teilnehmende Beobachtung**" findet eine unstrukturierte, offene und teilnehmende Feldbeobachtung in zwei Klassen (MODELL-Klasse und inklusive Klasse) statt. Dabei wird ein Feldtagebuch geführt. Auf dieser Grundlage werden im Anschluss Beobachtungsprotokolle erstellt, um das Interaktionsverhalten der Kinder in den beiden beobachteten Klassen vergleichen zu können.
Im Arbeitspaket "**Barrierefreiheit**" wird eine Gebäudeerhebung mittels standartisierter Fragebögen an der Grundschule durchgeführt, um den Grad der Barrierefreiheit festzustellen und Verbesserungsvorschläge machen zu können.
Die Arbeitspakete sind im Folgenden im Hinblick auf ihre theoretische Herleitung, die Durchführung, Ergebnissicherung, Interpretation und Ableitung der Empfehlungen für die Grundschule der Reihenfolge nach dargestellt.

4.1 Arbeitspaket “Lehrerbefragung”

(Daniela Ballermann & Mirjam Lepping)

4.1.1 Einleitung

Das Arbeitspaket “Befragung der Lehrkräfte” wird von Daniela Ballermann und Mirjam Lepping bearbeitet. Es erfolgt eine Untersuchung der Einstellung der Lehrkräfte gegenüber schulischer Inklusion mit einem teilstandardisierten Fragebogen, der den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität entspricht. Der Fragebogen enthält sowohl quantitative Fragen, um zu erfassen, welche Methode und Rahmenbedingungen vorhanden bzw. nicht vorhanden sind als auch qualitative Fragen als Möglichkeit für die Lehrkräfte, die eigenen Erfahrungen zu schildern und/oder individuelle Wünsche und Ideen zu äußern.
Ziel ist es auch, die aktuelle Umsetzung gemeinsamen Unterrichts an der Grundschule festzustellen. Außerdem wird die Prävention institutioneller Diskriminierung durch einen offenen Umgang mit dem Thema angestrebt.
Im Folgenden werden zuerst einmal die theoretischen Grundlagen und die Methodik, nach der gearbeitet wurde, erläutert. Außerdem wird auf die Ausgangslage eingegangen. Abschließend werden die Ergebnisse der Befragung vorgestellt.

4.1.2 Theoretische Grundlagen

Der Fragebogen orientiert sich zum größten Teil an den Vorgaben und **Qualitätsbedingungen des Forschungsberichts der Universität Würzburg**. In diesem Bericht wurden durch eine groß angelegte qualitative und quantitative Befragung von Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern von verschiedenen Schulen und durch Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschung zum Thema über Jahre hinweg Qualitätsbedingungen zum Gelingen schulischer Inklusion herausgearbeitet. Der Forschungsbericht bezieht sich zwar ausschließlich auf Menschen mit körperlichen und motorischen Behinderungen, aber dieses Arbeitspaket schließt alle Behinderungsformen mit ein. Im Fragebogen wurden, um den Stand der Umsetzung schulischer Inklusion zu erheben, die Gelingensbedingungen als Antwortkategorien mit einbezogen.
Außerdem wurden einzelne Items des **Index für Inklusion** übernommen, einer Materialsammlung zur Unterstützung des Schulentwicklungsprozess und zur

Selbstevaluation für Schulen auf dem Weg zur Inklusion (für vertiefende Informationen zu diesem siehe Kapitel der theoretischen Grundlagen).
Des Weiteren wurden bei der Erstellung des Fragebogens die Ausführungen von Porst (2014) beachtet und bei der Auswertung das Stufenmodell von Mayring (2002).

Ausgangs-/Problemlage

Ab dem Schuljahr 2014/2015 wird es laut dem Schulgesetz (9. Schuländerungsgesetz 2013) an jeder Regelschule Pflicht, auch Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufzunehmen und gemeinsam mit den Regelschüler_innen zu unterrichten. An einigen Schulen wurde diese Vorgabe schon umgesetzt. Die Lehrer_innen haben zu dieser Änderung sehr geteilte Meinungen. Diese hängt auch stark von der Schulform ab, mit der unterrichtet wird. An Gymnasien stehen die Lehrer_innen dem Thema Inklusion eher ablehnend gegenüber, da sie der Meinung sind, dass Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nicht mit der Leistung der übrigen mithalten können und somit den Lernprozess behindern. Diese Ablehnung musste auch die Projektgruppe erfahren, als sie nach einem Kooperationspartner suchte (siehe Projektdurchführung).

> *"Grundlegend für die adäquate Wahrnehmung und Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit und seiner Beeinträchtigung sowie für die Gestaltung eines entsprechenden sozialen Klimas sind zunächst eine positive Haltung zur Inklusion und Heterogenität der Schülerschaft"* (Lelgemann et al. 2012, 23).

Dies bedeutet, dass es von großer Wichtigkeit ist, dass die Lehrer_innen und die Schulleitung dem Thema Inklusion an ihrer Schule positiv gegenüber stehen und die Heterogenität ihrer Schülerschaft anerkennen. Damit ist ein großer Schritt zum Gelingen von Inklusion geschafft. An vielen Schulen ist dies noch nicht gegeben.

Operationalisierung der Fragestellung

Um die Fragestellung des Lehrerfragebogens zu operationalisieren, wird im Folgenden das Arbeitspaket genauer betrachtet und erläutert.

Beschreibung des Arbeitspaketes

Ziel des Arbeitspaketes der Lehrerbefragung an der Grundschule in Bochum ist es, zum einen den aktuellen Stand der Umsetzung schulischer Inklusion an der Schule zu erheben, sowie zum anderen die persönlichen Meinungen und Einstellungen der Lehrer_innen zu diesem Thema aufzudecken und deren Bedürfnisse und Verbesserungsvorschläge zum Gelingen schulischer Inklusion herauszufinden.

Die Antworten wurden nach der statistischen Auswertung analysiert und mögliche Konsequenzen wurden abgeleitet, um eine auf die Grundschule zugeschnittene Handlungsempfehlung zu entwickeln. Die Analyse erfolgt auf Grundlage der bereits beschriebenen verwendeten Literatur des Index für Inklusion von Boban und Hinz und des Forschungsberichts der Universität Würzburg über Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion von Lelgemann et al.

Aus dem Index wurden teilweise die dort zu findenden Items berücksichtigt und finden sich im Fragebogen wieder. Außerdem ist der Fragebogen stark an den Vorgaben des Forschungsberichts der Universität Würzburg orientiert. Um Methoden und Ergebnisse zu vergleichen, wurde zusätzlich eine 2013 vom Bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) durchgeführte Lehrerbefragung zum Thema Einstellungen zur Inklusion an Schulen in Bayern herangezogen. Grundlage des zugrunde liegenden Verständnisses von Inklusion und Behinderung bilden zum einen die UN-Behindertenrechtskonvention sowie darauf aufbauend der Nationale Aktionsplan der Landesregierung NRW zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, ebenfalls aus dem Jahre 2012. Außerdem wurde das bereits zuvor erläuterte Schulgesetz NRW, welches im Oktober 2013 abgeändert wurde und die inklusive Beschulung als Regelfall verankert (9. Schuländerungsgesetz), genutzt.

Nähere Informationen zu Zielen und Inhalten des Fragebogens finden sich in der Operationalisierungsliste im Anhang.

4.1.3. Methodik

Im Folgenden wird das genaue Vorgehen bei der Erstellung des Lehrerfragebogens untersucht und erläutert.

Methodisches Vorgehen der Fragebogenerstellung

Der Fragebogen wurde mit Hilfe des Statistik-Programms „Lime Survey“ erstellt und ausgedruckt. Wenngleich im Projektbericht der neue Begriff des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs anstelle des Begriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“ verwendet wird, so wurde im Fragebogen selbst noch die alte Begrifflichkeit verwendet, da dieser noch immer verbreitet und den Lehrer_innen der Grundschule besser bekannt ist. Aus diesem Grund werden im weiteren Textverlauf beide Begriffe verwendet und sind synonym zu betrachten.

Es wurden insgesamt 26 Lehrer_innen der Grundschule befragt. Der Lehrerfragebogen wurde hierzu im Rahmen der großen Lehrerkonferenz im Januar von den Studentinnen vorgestellt und verteilt, die Lehrer_innen hatten daraufhin insgesamt 1 ½ Monate Zeit zur Bearbeitung.

Nach Abholung der Fragebögen gaben die Verantwortlichen die Antworten in das Statistikprogramm Lime Survey ein und werteten diese aus. Aus der statistischen Auswertung wurden dann, gestützt auf die verwendete Literatur, die Ergebnisse abgeleitet und eine lehrerspezifische Handlungsempfehlung entwickelt.

Im Folgenden wird nun kurz auf die zu Grunde liegenden theoretischen Grundlagen zur Fragebogenerstellung eingegangen, um das theoretische und methodische Vorgehen zu verdeutlichen.

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde das Buch von Rolf Porst (2014) zur allgemeinen Erstellung von Fragebögen berücksichtigt. Dieser definiert einen Fragebogen folgendermaßen:

> *“Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar”* (Porst 2014, 16).

Porst betont in seinem Arbeitsbuch die Wichtigkeit der Formulierung der Fragen. Außerdem muss man sich bei der Entwicklung “über die bei einer Befragung ablaufenden Prozesse” bewusst sein. Dabei sind besonders die Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie und der Kommunikationstheorie hilfreich (Porst 2013, 14).

Die Art der Fragen und die zugeordneten Antwortmöglichkeiten müssen in der Lage sein, die geplanten Informationen reliabel und valide zu erfassen. Falls die befragte Person

nicht in der Lage ist, den semantischen und pragmatischen Sinn der Frage zu erfassen, versucht sie, selber den Sinn zu finden und nutzt dabei den Kontext der Frage (Porst 2013, 25).
Bei der Erstellung des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass die Fragen gemäß dem Niveau der Befragten formuliert wurden und gut verständlich sind. Dies wurde durch einen kognitiven Pretest (s.u.) überprüft.
Bei der Beantwortung der Fragen kann es vorkommen, dass die Befragten ihr Urteil gemäß der sozialen Wünschbarkeit anpassen. Sie befürchten soziale Konsequenzen bei Mitteilungen ihrer wahren Meinung (Porst 2013, 28ff). Dieser Punkt kann bei der Befragung der Lehrer_innen der Grundschule zu einem Problem werden, da schulische Inklusion ein höchst aktuelles und wichtiges Thema ist und sie nicht als Gegner_innen gesehen werden möchten. So achteten die Verfasserinnen des Fragebogens sehr darauf, die Fragen entsprechend neutral zu gestalten.

Die in einem Fragebogen enthaltenen Fragen können sich in Inhalt und Form unterscheiden. Fragen bezogen auf den Inhalt können sein: *"Fragen nach Einstellungen und Meinungen, Fragen nach Überzeugungen oder Wertorientierung, Fragen nach Wissen und Verhalten und Fragen nach Merkmalen der Befragungsperson"* (Porst 2013, 51).
Bezogen auf die Form gibt es **geschlossene, halboffene und offene Fragen**. Im Lehrerfragebogen kommen alle Fragetypen vor.
Geschlossene Fragen weisen nur eine begrenzte und klar definierte Anzahl von Antwortmöglichkeiten auf. Dabei gibt es Fragen mit einer Einfachnennung und Fragen mit Möglichkeit der Mehrfachnennung (Porst 2013, 51).
Geschlossene Fragen haben den Vorteil, dass sie sehr schnell auszuwerten sind. Allerdings weisen sie auch den Nachteil auf, dass einige Befragungspersonen sich in den vorgegeben Antwortmöglichkeiten nicht wiederfinden, was zu einer Nicht-Beantwortung der Frage oder zu einer bewussten falschen Beantwortung der Frage führen kann (Porst 2013, 53f).
Offenen Fragen folgen keine Antwortkategorien, sondern die befragte Person antwortet in ihren eigenen Worten. Dies bietet den Vorteil, dass die Einstellung der Person genau erfasst wird. Doch kann für manche Personen das Ausformulieren dieser zu einem Problem werden. Außerdem erhöht sich der Auswertungsaufwand für den Interviewer extrem (Porst 2013, 54f).
Halboffenen Fragen folgen Antwortkategorien einschließlich der zusätzlichen Kategorie "Sonstiges, bitte nennen". So hat die Befragungsperson die Möglichkeit, zusätzlich etwas

zu nennen, was durch die Antwortkategorien nicht abgedeckt wird. Dies dient besonders der Motivation der befragten Person, die erheblich sinken kann, wenn sie sich wiederholt in den Antwortmöglichkeiten nicht wiederfindet (Porst 2013, 55f).
Bei der Entscheidung, ob offene oder geschlossene Fragen verwendet werden, sollte beachtet werden, dass geschlossene Fragen dann Sinn ergeben, wenn der Umfang der Antworten bekannt ist und aus einer nicht zu großen bestimmten und bestimmbaren Anzahl besteht; wenn sich die Fragen mit bekannten Sachverhalten befassen und wenn es schnell gehen soll (Porst 2013, 64).
Offene Fragen hingegen dienen der Informationsgewinnung und der Erfassung der selbstständig formulierten Meinung.

Bei der Erstellung des Fragebogens wurden verschiedene Skalenniveaus berücksichtigt. Skalen können verschiedene "**Skalenniveaus**" haben und in Abhängigkeit davon werden Skalen in Nominal-Skalen, Ordinal-Skalen, Intervall-Skalen und Ratio-Skalen unterschieden.
Eine **Nominal-Skala** entsteht dann, wenn den Ausprägungen einer Variable Ziffern oder Symbole zugeordnet werden. So kann erkannt werden, wie sich die verschiedenen Ausprägungen ausschließen. Zum Beispiel ist die Befragungsperson entweder weiblich oder männlich (dichotome Nominal-Skala) (Porst 2013, 69f). Im Lehrerfragebogen findet sich die Frage, ob die Person Teil des MODELL-Projekts ist oder nicht, als Beispiel für eine Nominal-Skala.
Bei **Ordinal-Skalen** stehen die Ausprägungen in einer relationen Beziehung zueinander, das heißt sie unterliegen einer Rangordnung. Die Antwortkategorien könnten sein: "Sehr wichtig", "wichtig", "Weniger wichtig" oder "gar nicht wichtig". Die Gleichabständigkeit der Antwortkategorien ist nicht gegeben (Porst 2013, 70f). Ein Beispiel hierfür aus dem erstellten Fragebogen ist die Erfassung von der Einschätzung der Wichtigkeit von verschiedenen Voraussetzungen, die zum Gelingen von Inklusion beitragen können (z.B. "Geringe Klassengröße: Höchstens 20 Schüler_innen").
Darüber hinaus gibt es noch **Intervall-Skalen** und **Ratio-Skalen** (Porst 2013, 32f), die im erstellten Fragebogen allerdings nicht verwendet wurden, da die Gleichabständigkeit der Antwortmöglichkeiten in diesem Fall nicht wichtig ist.
Bei jeder einzelnen Frage muss neu entschieden werden, welche Skala benutzt wird und das beinhaltet nicht nur die richtige Benennung der Skalenpunkte, sondern betrifft auch die Art und die Struktur der Skala.
Eine wichtige Entscheidung, die getroffen werden muss, ist ob **gerade oder ungerade Skalen** verwendet werden.

Gerade Skalen verfügen über eine gerade Anzahl von Skalenpunkte und ungeraden Skalen über eine ungerade Anzahl. So ist bei der ungeraden Skala ein “Skalenmittelpunkt” vorhanden. Dieser ist meist kein richtiger Mittelpunkt wie zum Beispiel der neutrale Punkt zwischen Ablehnung und Zustimmung, sondern “formal nichts anderes als der mittlere Punkt auf der Skala” (Porst 2013, 80). Trotzdem wird dieser von der Befragungsperson häufig als Mittelpunkt verstanden und bietet dieser daher eine “Fluchtkategorie”.
Doch bei dem Versuch, durch die Nutzung einer geraden Skala diesem Problem zu entgehen, wird der Befragte zu einer Entscheidung gezwungen, obwohl er sich vielleicht doch eher der Mitte zugehörig fühlt. Es besteht die Möglichkeit, eine Restkategorie anzubieten wie “weiß ich nicht”, doch die Befragungspersonen entscheiden sich meist viel schneller für diese Antworten als sich noch Gedanken zu machen. Trotzdem wurde bei dem Lehrerfragebogen diese Kategorie bei einigen Fragen angeboten, da es sein kann, dass die befragte Person die Antwort tatsächlich nicht weiß. Außerdem wurden in Verbindung mit der eben genannten Restkategorie gerade Skalen gewählt, um nicht eine zusätzliche “Fluchtkategorie” anzubieten (Porst 2013, 81).
Ein weiterer Punkt zum Thema Arten von Skalen beschäftigt sich mit der **Dimensionalität von Skalen**. Es gibt eindimensionale und zweidimensionale Skalen. Eindimensionale Skalen lassen nur Antworten in eine Richtung zu (z.B. keine Zustimmung bis totale Zustimmung) und zweidimensionale Skalen laufen “von einem negativen Wert über einen Mittelpunkt hin zu einem positiven Wert (z.B. von totaler Ablehnung zu totaler Zustimmung)” (Porst 2013, 89). So wird deutlich, dass der Mittelwert die Skala in zwei Richtungen teilt. Beim Lehrerfragebogen wurde sich auf eindimensionale Antworten beschränkt.
Insgesamt betrachtet wird deutlich, dass es keine optimale Antwortskala gibt. Jede Entscheidung bringt Vor- und Nachteile mit sich und bei der Erstellung eines Fragebogens sollte man versuchen, alle Punkte zu berücksichtigen.

Im Rahmen der Lehrerbefragung sind besonders die sogenannten „heiklen Fragen“ zu beachten. Es handelt sich hierbei um Fragen, die bei wahrheitsgemäßer Beantwortung eine negative Reaktion der sozialen Umgebung hervorrufen könnten. Diese Fragen spielen eine wichtige Rolle, da ein Ziel der Befragung das Aufdecken von Meinungen und Einstellungen bezüglich des Themas Inklusion ist.
Hier ist es durchaus möglich, dass es Lehrer_innen gibt, die diesem Thema negativ gegenüber stehen, aber aus Angst vor negativen Konsequenzen (aufgrund der erwünschten sozialen Reaktion) dies nur schwer zugeben können. Dieses Phänomen soll durch einen Pretest (s.u.) überprüft werden. Vor der Befragung sollte klar gemacht

werden, dass es sich um eine anonyme Umfrage handelt und Ergebnisse vertraulich behandelt werden und die Antworten keine negativen Konsequenzen mit sich tragen werden.

Bei der Formulierung der Fragen sollte eventuell, wenn dies möglich ist, auf eine abgeschwächte Form zurückgegriffen werden, z.B. in Form einer Liste mit verschiedensten Antwortmöglichkeiten. Möglich ist ebenfalls, die Frage nur auf eine bestimmte Situation oder einen festgelegten Zeitraum zu beziehen, um eine Generalisierung auszuschließen. Um zu verhindern, dass ein Fragebogen gar nicht erst weiter ausgefüllt wird, sollten die heiklen Fragen eher ans Ende gestellt werden (Porst 2013, 119 ff). Ein Beispiel für eine heikle Frage ist Frage 10: “Würden Sie sich für eine Klasse mit Schüler_innen ohne Förderbedarf oder für eine Klasse mit Schüler_innen mit Förderbedarf entscheiden, wenn wichtige Voraussetzungen für das Gelingen der Inklusion erfüllt wären?”. Hier müssen die Lehrer_innen sich konkret dafür oder dagegen entscheiden. Entscheiden sie sich dagegen, könnten sie befürchten, dass die anderen sie für schwach und unfähig halten. Hierbei ist die Anonymität der Befragung wieder sehr wichtig, so dass sie wahrheitsgemäß antworten können und das Ergebnis nicht verfälschen.

Einen hohen Stellenwert nimmt die Einstiegsfrage eines Fragebogens ein, da durch diese darüber entschieden wird, ob die Zielperson die Befragung verweigert oder durchführt. Einstiegsfragen sollten aus diesem Grund sowohl themenbezogen, als auch technisch einfach und klar formuliert sein. Sie sollten von allen Befragten zu beantworten sein. Günstig ist es, wenn die Einstiegsfrage den Betroffenen auch persönlich betrifft. Beim Lehrerfragebogen wurde “Wie findet der Unterricht an Ihrer Schule statt?” als Einstiegsfrage mit vorgegeben Antwortmöglichkeiten einschließlich der Kategorie “Sonstiges” gewählt. Diese Frage erfüllt alle zuvor genannten Kriterien.

Nach der ersten Frage sollte ein klarer logischer Aufbau des Fragebogens zu erkennen sein. Dies beinhaltet unter anderem die Zusammenfassung von Fragen zu Themenblöcken, deren Abgrenzung für den Befragten deutlich wird.

Beim Lehrerfragebogen wurden die Themenblöcke “Inklusion- und Unterrichtspraxis”, “Sozialer Umgang”, “Qualitäts- und Rahmenbedingungen schulischer Inklusion” und abschließend “Statistische Daten” gewählt. Demographische Daten nach Alter und Geschlecht sollten tendenziell eher am Ende gestellt werden, da diese zwar einfach zu beantworten, jedoch wenig spannend sind. Außerdem werden auch diese von manchen Personen nicht gerne beantwortet, aus Angst vor einer Identifikation des Befragten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Erstellung eines Fragebogens sowohl Kreativität, als auch wissenschaftliches Arbeiten und einen theoretischen Hintergrund

erfordert. Es ist wichtig, jede Situation individuell zu analysieren und zu bewerten sowie sich in die Situation der befragten Zielgruppe hineinzuversetzen (Porst 2013, 120ff).

Pretesttechniken

Um Fehler zu vermeiden und den Fragebogen verbessern zu können, bietet sich der Pretest an. Hierunter versteht man die Durchführung und Auswertung von Teilen des Fragebogens vor der eigentlichen Durchführung an einer Kontrollgruppe. Diese können Auskunft über wichtige zuvor erläuterte Aspekte geben.

Es wird unterschieden zwischen einem **Standardbeobachtungspretest und den kognitiven Pretesttechniken**: Der Standardbeobachtungspretest wird als klassischer Pretest bezeichnet.

Der Fragebogenentwurf wird unter möglichst realistischen Bedingungen an einer Gruppe getestet. Die ausgewählte Gruppe sollte hier zum behandelnden Themenfeld der Befragung passen. Im Rahmen der geplanten Lehrerbefragung zum Thema Inklusion bietet es sich an, Student_innen der Universität zu befragen, da hier sichergestellt ist, dass sich diese mit dem Thema auskennen.

Der Pretest liefert durch Auswertung und Rückfragen verlässliche Informationen über technische Mängel des Fragebogens und ist einfach und kostengünstig durchführbar. Da es sich um eine passive Vorgehensweise handelt, werden in den meisten Fällen allerdings nur oberflächliche Informationen zum Fragenverständnis deutlich.

Kognitive Pretesttechniken sollen Einblick in die kognitiven Prozesse der Befragten geben, also verdeutlichen wie Fragen interpretiert und bearbeitet werden. Sie basieren auf Methoden der Kognitionspsychologie und zählen zu den aktiven Verfahren, da dem Befragten, während er den Fragebogen ausfüllt, konkrete Fragen zum Sinn seiner Handlung gestellt werden oder er aber dazu aufgefordert wird, seine Gedanken bei der Bearbeitung laut mitzuteilen. Aufgrund des Zeitaufwandes und der Anstrengung für den Befragten sollte diese Methode nur bei einigen der Fragen des Fragebogens angewendet werden und eine Gesamtzeitdauer von 60-90 Minuten nicht überschreiten. Es ist sinnvoll, hier halbstandardisiert zu arbeiten, also eventuell einen Leitfaden zur Hand zu haben. Auch kann die Befragung per Video aufgezeichnet werden, was eine spätere Analyse erlaubt. In jedem Fall empfiehlt es sich die Fragebögen vor der Durchführung wenigstens einmal von jemandem Korrektur lesen zu lassen (Porst 2013, 130ff).

Die Lehrerfragebögen wurden an die Studentinnen der Projektgruppe für einen kognitiven Pretest ausgegeben.

Aufgrund des heiklen Themas zur Erstellung der Fragebögen wurden Ausführungen zur **Einstellungsforschung** mit einbezogen:
Eine Einstellung ist eine

> *"zusammenfassende Bewertung eines Einstellungsobjektes. Ein Einstellungsobjekt kann alles sein, das eine Person unterscheidet oder an das sie denkt. Einstellungsobjekte können konkret sein (z.B. Pizza) oder abstrakt (z.B. Redefreiheit), sie können leblose Dinge sein (z.B. Sportautos), Personen (z.B. Slobodan Milosevic, ich selbst.) oder Gruppen (z.B. konservative Politiker, Ausländer)"* (Bohner & Wänke 2002, 5).

Die Bewertung lässt sich in verschiedene Klassen der Reaktion einteilen: offen, verdeckt, kognitiv, affektiv oder konativ.
Kognitive Reaktionen sind Gedanken bzw. Überzeugungen, Meinungen etc., die eine Person zu einem Einstellungsgegenstand hat. Affektive Reaktionen sind die Gefühle, die eine Person gegenüber einem Einstellungsgegenstand hat.
Konative Reaktionen sind das Verhalten oder eine Verhaltensintention gegenüber einem Einstellungsgegenstand. Kognitive Konsistenztheorien nehmen an, dass Individuen "motiviert sind, eine ausgeglichene Beziehung zwischen ihren Gedanken aufzuweisen" (Gerrig 2011, 131). Das bedeutet, dass ein Individuum sich bemüht, die Balance seiner Gedanken zu bewahren, indem es z.B. die konträre Einstellung einer gemochten Person übernimmt, deren Einstellungen ignoriert oder die inkongruente Information von der Wahrnehmung der Person abkoppelt (Gerrig 2011, 131f).
Alle Klassen der Reaktionen - kognitiv, affektiv und konativ - lassen sich auf die Einstellung und den Umgang gegenüber Inklusion anwenden. Die Gedanken und Meinungen, die ein Mensch sich gegenüber dem Themenkomplex Inklusion macht, sind kognitiv. Ob diese negativ oder positiv sind, wird als affektive Komponente bezeichnet. Wie die Menschen mit diesen Gedanken und Gefühlen in Bezug auf Inklusion praktisch oder auch nur theoretisch umgehen, wird mit der konativen Reaktion abgedeckt. Im Fragebogen wird sich auf alle drei Klassen konzentriert, um eine möglichst genaue Abbildung der Meinung des Lehrpersonals zu erhalten.
Es kann vorkommen, dass sich Einstellungen widersprechen oder dass das Verhalten nicht mit den Einstellungen übereinstimmt. Dann spricht man von einer kognitiven Dissonanz. Wie bereits erwähnt, strebt das Individuum eine Balance seiner Kognitionen an. Um dieses Ziel zu erreichen, kann das Individuum neue Kognitionen hinzufügen; Kognitionen wegfallen lassen durch Ignoranz, Vergessen, Leugnen oder Verdrängung;

Kognitionen ersetzen oder Situationen und Informationen aktiv meiden, die die Dissonanz steigern.
Kognitive Dissonanz kann entstehen, wenn die zugehörige Gruppe eine andere Meinung vertritt oder wenn eine Entscheidung getroffen wird und die Person nicht sicher ist, ob diese richtig war. In Bezug auf Inklusion kann kognitive Dissonanz eine große Bedeutung haben, da es von der Gesellschaft aus ein wichtiges und fortschrittliches Thema ist und sobald jemand sich dagegen äußert, wird er als behinderungsfeindlich angesehen. Dies ist natürlich weder sozial noch persönlich erwünscht. So kann es passieren, dass betroffene Menschen entweder gegen ihre Überzeugung handeln, um nicht negativ aufzufallen. Auch im Fragebogen kann dieser Fall vom Streben nach sozialer Erwünschtheit zum Problem werden, wenn die Befragten nach diesem Prinzip antworten. Dann wird das Ergebnis verfälscht. Um diese Schwierigkeit zu umgehen, wurden die Fragen möglichst neutral formuliert und die Anonymität der Befragten gewährleistet.

Einstellungen und Verhaltensweisen können anhand von vier zentralen Merkmalen beschrieben werden:

1. “Handlung: Welches Verhalten wird untersucht?
2. Ziel: Was ist die Zielperson/-gruppe des Verhaltens?
3. Kontext: In welchem Kontext bzw. in welcher Situation wird das Verhalten ausgeführt?
4. Zeitkomponente: Zu welchem Zeitpunkt tritt das Verhalten auf?” (Gerrig 2011, 138)

Ein spezifisches Verhalten lässt sich schwierig, wenn nicht sogar gar nicht, aus einer globalen Einstellung bzw. ein globales Verhalten aus einer spezifischen Einstellung voraussagen (Korrespondenzprinzip) (Gerrig 2011, 138). Eine Möglichkeit, Verhalten aus Einstellungen besser voraussagen zu können, ist die Analyse von Faktoren, die zwischen der Einstellung und dem Verhalten vermitteln. Ein Verhalten tritt eher auf, wenn es die Funktion erfüllt, auf der die Einstellung beruht. Außerdem wird die Verhaltenswahrscheinlichkeit durch die Informationsverarbeitung, die Zugänglichkeit und die Informationsmenge erhöht.

Beschreibung der Stichprobe

Der Fragebogen wird an die Lehrer_innen der Grundschule in Bochum ausgegeben. Insgesamt arbeiten dort 24 Lehrer_innen und 2 Sonderpädagoginnen. Nur ein Teil des Lehrpersonals unterrichtet Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf.

Beschreibung der Auswertung

Der Fragebogen wurde mit Hilfe des Programms „Lime Survey“ erstellt. Dieses ermöglichte ebenfalls die statistische Auswertung der quantitativen Fragen, die so durch Graphiken und Tabellen dargestellt werden konnten. Außerdem ermöglicht das Programm eine Gegenüberstellung der Antworten von Lehrer_innen im MODELL-Projekt und solchen aus anderen Klassen der Schulen, um diese miteinander vergleichen zu können.

Bei der Analyse der qualitativen Fragen des Fragebogens für die Lehrer_innen der Grundschule stützen die Verantwortlichen des Arbeitspakets sich auf die Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.
Grundgedanke dieser ist die systematische Analyse des Materials durch Entwicklung passender Kategoriensysteme. Die Methode Mayrings ermöglicht Vorteile der quantitativen Analyse zu bewahren (Analyse der Auftretenshäufigkeit bestimmter Kategorien) und diese auf qualitative und interpretative Auswertungsschritte zu übertragen und somit auch weiterzuentwickeln. Nicht die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Informationen, sondern der Inhalt ist entscheidend.
Mayring stellt hier ein **Ablaufmodell mit 11 Schritten** zur Verfügung, an dem sich in bei der Auswertung orientiert wurde:

1. Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation
3. Formale Charakterisierung des Materials
4. Richtung der Analyse
5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung
6. Bestimmung der Analysetechnik
7. Definition der Analyseeinheit
8. Analyse des Materials
9. Rücküberprüfung der Kategoriesysteme
10. Interpretation
11. Anwendung der Gütekriterien

Die vollständige qualitative Inhaltsanalyse ist im Anhang zu finden.

4.1.4 Auswertung der Ergebnisse

Es wurden insgesamt 26 Lehrer_innen der Grundschule befragt. Der Lehrerfragebogen wurde hierzu im Rahmen der großen Lehrerkonferenz im Januar von den Studentinnen vorgestellt und verteilt, die Lehrer_innen hatten daraufhin insgesamt 1 ½ Monate Zeit zur Bearbeitung.
10 der 26 Lehrer_innen gaben den ausgefüllten Fragebogen zurück. 5 Lehrer_innen sind hierbei im MODELL-Projekt involviert. Die Altersspanne der befragten Personen ist sehr breit (zwischen 25 und Ü56). Die Lehrkräfte sind durchschnittlich seit 19 Jahren als Lehrer_in tätig und haben zu 70% Grundschullehramt studiert, außerdem finden sich an der Schule Sonderpädagoginnen, sowie Fachlehrer_innen.
Seit durchschnittlich 6,5 Jahren unterrichten die Lehrkräfte ebenfalls Kinder mit Behinderung, wobei hier unterschiedliche Werte existieren. Lehrer_innen, die im MODELL-Projekt involviert sind, sind durchschnittlich seit 22,2 Jahren als Lehrer_innen tätig und unterrichten seit durchschnittlich 9,4 Jahren auch Kinder mit Behinderung. Lehrer_innen, die nicht im MODELL-Projekt sind, unterrichten seit durchschnittlich 14,8 Jahren Regelklassen und seit 1,67 Jahren ebenfalls Kinder mit Behinderung. Lehrer_innen innerhalb des MODELL-Projekts sind also durchschnittlich länger im Lehrerberuf tätig und unterrichten schon weitaus länger Kinder mit Behinderung. Es liegt folglich ein größerer Erfahrungsschatz sowohl im Unterrichten selbst, als auch im Umgang mit Behinderung vor.
Die Auswertung differenziert neben einer Gesamtbetrachtung zwischen den Angaben von Lehrer_innen aus dem MODELL-Projekt und Lehrer_innen, welche nicht in diesem involviert sind. Ziel war es zum einen, den aktuellen Stand der Umsetzung schulischer Inklusion an der Schule zu erheben, sowie die persönlichen Meinungen und Einstellungen der Lehrer_innen zum Thema aufzudecken, sowie deren Bedürfnisse und Verbesserungsvorschläge herauszufinden.
Die Antworten wurden nach der statistischen Auswertung analysiert und mögliche Konsequenzen wurden abgeleitet, um eine auf die Grundschule zugeschnittene Handlungsempfehlung zu entwickeln. Die Analyse erfolgt auf Grundlage der oben genannten Literatur.
Es ist zu erwähnen, dass die aus den erhobenen Daten gefolgerten Schlussfolgerungen ebenfalls einen interpretativen Charakter aufweisen. Die Auswertungen und Schlussfolgerungen sollen demnach keine Unterstellungen einzelner Lehrer_innen beinhalten, sondern vielmehr Entwicklungspotentiale der Schule aufzeigen um zu

verdeutlichen, was getan werden kann, damit positive Einstellungen nicht verhindert, sondern positiv unterstützt werden können. Diese Annahme stützt sich vor allem auf den Forschungsbericht der Universität Würzburg, welcher Vorbild für die Befragung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse war (Lelgemann et al. 2012, 76). Nach der Auswertung der Fragen werden von den Studierenden recherchierte und entwickelte Maßnahmen zur Handlungsempfehlung zur Verfügung stehen.

Frage 1: Wie findet der Unterricht an Ihrer Schule statt?

Bei dieser Frage geben 100% der Befragten an, dass das gemeinsame Lernen von Schüler_innen mit und ohne Unterstützungsbedarf vorherrscht. Dies spricht für eine Umsetzung schulischer Inklusion, da das Ideal einer inklusiven Schule laut dem Aktionsplan der Landesregierung NRW besagt, dass dort alle Kinder unabhängig ihrer Beeinträchtigung gemeinsam unterrichtet werden (Aktionsplan der Landesregierung NRW 2012, 35). 80% geben außerdem an, dass die Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf zusätzliche Förderstunden erhalten. Auch dies ist positiv zu bewerten, da so die Kinder mit Unterstützungsbedarf in der Regelschule optimal unterstützt werden können. 70% sprechen von einer Differenzierung des Unterrichts in den Hauptfächern.

Hier ist anzunehmen, dass die Kinder mit starker geistiger Behinderung in der MODELL-Klasse teilweise nicht in der Lage sind, in den Hauptfächern am normalen Lehrplan teilzunehmen und so differenziert unterrichtet werden. Lelgemann nennt in seinen Qualitätsbedingungen zur Verwirklichung schulischer Inklusion ebenfalls differenzierten Unterricht, allerdings spricht er sich eher für eine innere Differenzierung durch verschiedene Aufbereitungen des Lerngegenstandes aus, als für eine äußere Differenzierung, bei welcher die Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf wieder voneinander getrennt werden (Lelgemann et al. 2012, 102). 10% der Lehrer_innen geben an, dass der Unterricht überwiegend in Form äußerer Differenzierung stattfindet.

Frage 2: Wie wird das Thema "Behinderung" in ihrem Unterricht thematisiert?

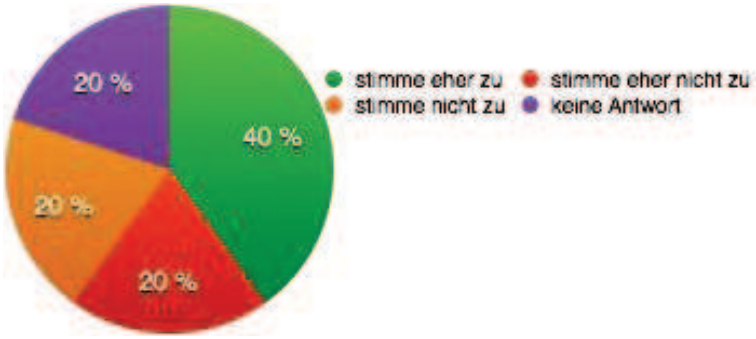
Hier geben 70% der Lehrer_innen an, das Thema Behinderung als Unterrichtsthema oder Reihe durchzuführen. Betrachtet man die Ergebnisse der Nicht-MODELL-Lehrer_innen und der MODELL-Lehrer_innen getrennt voneinander, ist erkennbar, dass 100% der MODELL-Lehrer_innen das Thema als Unterrichtsreihe aufgreifen und nur 40% der Nicht-MODELL-Lehrer. 80% thematisieren das Thema außerdem wenn es, beispielsweise durch Streitigkeiten innerhalb der Klasse aufkommt. Laut Lelgemann ist ein offener Umgang mit dem Thema Behinderung sehr wichtig, um Streitigkeiten und Gefühle des Benachteiligtwerden vorzubeugen. Durch einen offenen Umgang können Hemmschwellen

abgebaut und Inklusion ermöglicht werden (Lelgemann et al. 2012, 221) Dies scheint an der Grundschule gut umgesetzt zu sein. Positiv zu bewerten ist auch die Tatsache, dass das Thema bei akutem Bedarf erneut aufgegriffen wird, die Lehrer_innen also offen mit möglichen Fragen der Schüler_innen umgehen und als zuverlässiger Ansprechpartner_in fungieren.

Frage 3: Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen zum gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Unterstützungsbedarf.

Die Lehrer_innen sollten verschiedene Aussagen zum gemeinsamen Unterricht nach ihren persönlichen Empfindungen bewerten (wichtig oder nicht wichtig).

40 % der Lehrer_innen geben hierbei an, der Meinung zu sein, dass eine inklusive Beschulung Kinder mit Unterstützungsbedarf überfordern könnte. Hier scheinen die Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung noch eher ungeklärt zu sein, beziehungsweise es scheinen passende Konzepte und Methoden zu fehlen oder einige Lehrer_innen scheinen negative Erfahrungen im GU gemacht zu haben. Die Mehrheit der Lehrer_innen (70%) gibt an, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf einen hohen Zeitaufwand der Lehrkraft benötigen. Auch hier scheinen die Lehrer_innen negative Erfahrungen gemacht zu haben.



Durch den Schulbesuch einer Regelklasse werden Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf oftmals im Lernen überfordert.

Abbildung 2: Übersicht der Lehrer_innen zum Thema Gemeinsamer Unterricht in Verbindung mit dem Aspekt des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs

Lelgemann empfiehlt dafür eine ständige Doppelbesetzung innerhalb einer Klasse und eine enge Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrer_in und Sonderschullehrer_in, um Überlastung zu vermeiden. Durch die Doppelbesetzung können der Inklusion förderliche Lernbedingungen geschaffen werden. Außerdem bringt die/der Sonderpädagog_in fachspezifisches, behinderungsrelevantes Wissen ein. Gleichzeitig wirke die Anwesenheit

dieser sozialintegrativ, das heißt die/der Sonderpädagog_in sind als Fürsprecher_in für die Kinder mit Behinderung anzusehen (Lelgemann et al. 2012, 328).
70% der Lehrer_innen geben außerdem an, dass der gemeinsame Unterricht für die Lehrkräfte sehr belastend sei. Von den Lehrer_innen, die nicht im MODELL-Projekt involviert sind, stimmen 80% dieser Aussage zu. Von den Lehrer_innen des MODELL-Projekts waren dies 60%. Lehrer_innen des MODELL-Projekts empfinden den Unterricht somit als weniger belastend.
Es empfiehlt sich, den Lehrkräften ausreichend Zeit zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zu geben und durch eine ständige Doppelbesetzung Entlastung zu schaffen.
90% der Lehrer_innen sind der Meinung, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf ihr Leistungspotential erst in der inklusiven Schule voll ausschöpfen können. Diese Antwort ist als sehr positiv zu bewerten. Die Lehrer_innen scheinen eine positive Einstellung gegenüber schulischer Inklusion zu haben und sind der Meinung, dass diese gewinnbringend für Kinder mit Unterstützungsbedarf sei. Es stellt sich die Frage, bis zu welchem Punkt inklusive Beschulung für Kinder mit Unterstützungsbedarf laut den Meinungen der Lehrer_innen förderlich ist und ab wann die Kinder überfordert werden.
Alle Lehrer_innen (100%) geben an, dass schulische Inklusion einer fundierten Ausbildung der Lehrkräfte bedarf. Hier existieren keine Unterschiede in den Antwortangaben zwischen MODELL-Lehrer_innen und Nicht-MODELL-Lehrer_innen. Es ist also sicherzustellen, dass alle Lehrerkräfte auf den GU und den Umgang mit verschiedensten Beeinträchtigungen vorbereitet werden müssen. Hier fehlen in NRW zurzeit noch die passenden Rahmenbedingungen und Möglichkeiten. Das Studium der Sonderpädagogik befasst sich aktuell noch nicht mit der inklusiven Beschulung und auch Regelschullehrer_innen werden während der Ausbildung nicht ausreichend auf den gemeinsamen Unterricht vorbereitet. Es fehlen außerdem Fortbildungsangebote und Möglichkeiten professioneller Begleitung und Unterstützung. Zum Einstieg in die Thematik und zur Wissensvertiefung finden sich im Anfang einige Literatur- und Internetquellen zur Thematik.
Ebenfalls stimmen alle Lehrer_innen mit der Aussage überein, dass gemeinsamer Unterricht eine enge Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Lehrkräften erfordert, um gelingen zu können. Hier benötigen die Lehrer_innen auch außerhalb der Unterrichtszeit freie Zeitfenster zur Vor- und Nachbereitung und zur Reflexion. 70% der Lehrer_innen sind der Meinung, dass inklusive Beschulung zu viel Zeit der Zusammenarbeit mit Eltern, Therapeutinnen und Therapeuten und anderen beteiligten Personen erfordere. Es kann interpretiert werden, dass hier eine hohe zusätzliche zeitliche

Belastung für die Lehrkräfte vorliegt. Keiner der Lehrer_innen war der Meinung, dass Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf in der Förderschule am besten gefördert werden. 80% der MODELL-Lehrer_innen geben an, der Aussage „Kinder werden in der Förderschule am besten gefördert“ nicht zuzustimmen. Dies spricht für eine positive Einstellung gegenüber schulischer Inklusion. Allerdings ist hier zu erwähnen, dass 40% der Lehrer_innen diese Frage nicht beantworteten und somit deren wahre Meinung unklar bleibt. 60% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen machten hier keine Angabe. Es stellt sich die Frage, ob diese Lehrer_innen aus Angst vor sozial unerwünschten Antworten keine Angabe machten oder dies andere Gründe hatte. Bei der Frage, ob schulische Inklusion allen Schüler_innen ermöglicht werden solle, sind die Meinungen sehr unterschiedlich.

Abbildung 3: Meinungsübersicht der Lehrer_innen in Verbindung mit der Ermöglichung inklusiven Unterrichts in allen Schulen

40% stimmen dieser Aussage zu, 40% lehnen die Aussage ab und 20% machen keine Angabe. 60 % der MODELL-Lehrer_innen stimmen der Aussage zu, jedoch nur 20% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen. Weitere 40% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen machen hier keine Angabe. Es scheint also noch Gesprächs- und Klärungsbedarf innerhalb des Kollegiums zu dem Thema vorzuliegen, bei welchen Schüler_innen Inklusion nicht vorstellbar ist. Außerdem scheinen Lehrer_innen, die nicht im MODELL-Projekt involviert sind, größere Zweifel an der Umsetzbarkeit schulischer Inklusion für alle Kinder zu haben. 100% aller Lehrer_innen sind der Meinung, dass schulische Inklusion die sozialen Kompetenzen, sowohl von Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf, als auch von

Schüler_innen ohne Unterstützungsbedarf fördert, was ein klarer Vorteil der schulischen Inklusion ist. Zu diesem Ergebnis kommt auch Lelgemann in seinem Forschungsbericht (Lelgemann et al. 2012, 285). Die Mehrheit der Lehrer_innen (80%) ist der Ansicht, dass es zu einer guten, effektiven Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrer_in und Sonderpädagoge/Sonderpädagogin komme. Wie schon erwähnt ist laut Lelgemann eine enge Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Professionen ein wichtiges Qualitätsmerkmal schulischer Inklusion und von hoher Wichtigkeit. 20% der Lehrer_innen geben bei dieser Frage keine Antwort, deren Meinung bleibt also unklar. 60% sind der Meinung, dass der Sonderpädagoge/die Sonderpädagogin aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt ist, wobei hier der Großteil der MODELL-Lehrer_innen (80%) dieser Meinung war und nur 20% der anderen Lehrer_innen.

Es kann sein, dass die Zusammenarbeit in den Nicht-MODELL-Klassen entweder noch nicht gut funktioniert oder noch nicht vorhanden ist. 20% der Befragten stimmen der Aussage nicht zu und weitere 20% geben keine Antwort.

Nur 30% der Lehrer_innen finden den gemeinsamen Unterricht sehr belastend, 50% stimmen dieser Aussage nicht zu und weitere 20% geben wieder keine Antwort. Lehrer_innen, die nicht im MODELL-Projekt sind, empfinden den Unterricht eher als belastend (40%) als Lehrer_innen des MODELL-Projekt (20%). 60% der MODELL-Lehrer_innen geben außerdem explizit an, der Aussage nicht zuzustimmen.

70% der Befragten geben an, dass der gemeinsame Unterricht eine hohe Vorbereitungszeit erfordert. Dies ist nachvollziehbar, da auf die verschiedensten Ressourcen und Bedürfnisse der Kinder reagiert werden muss. 40% der Lehrer_innen geben außerdem an, sich überfordert zu fühlen, weitere 40% stimmen dem nicht zu und 20% beantworten diese Frage nicht. Hier gibt es außerdem keine Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Gruppen.

Es ist anzunehmen, dass den Lehrer_innen, die sich überfordert fühlen, eventuell passende Rahmenbedingungen und/oder Methoden zur Unterrichtsgestaltung für Kinder mit und ohne Behinderung fehlen und/oder sie sich nicht ausreichend auf den Umgang mit den Kindern mit Behinderung vorbereitet fühlen. Lelgemann ist der Ansicht, dass die größte Herausforderung im inklusiven Unterricht darin liegt sich zum einem im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gleichbehandlung der Schüler_innen zu Recht zu finden und zum anderen die richtige Balance zwischen Fordern und Unterstützen der Schüler_innen zu erreichen (Lelgemann et al. 2012, 23).

Frage 5: Kommt es in Ihrer Klasse zu folgenden Situationen zwischen Schüler_innen mit und ohne Unterstützungsbedarf?

Die Mehrheit der Lehrer_innen kann positive Situationen des gemeinsamen Unterrichts nennen. Die Kinder helfen einander (80%), sie lernen voneinander (70%) und sie gehen respektvoll miteinander um (60%). Der GU an der Grundschule fördert also klar und deutlich die sozialen Kompetenzen aller Kinder. Nur vereinzelt werden negative Situation, wie Hänseleinen untereinander, Unsicherheiten im Umgang oder Vorwürfe der Bevorzugung genannt. Auch dies spricht für die Förderung sozialer Kompetenzen innerhalb des GU. Hemmschwellen und Unsicherheiten im Umgang mit Behinderung können abgebaut werden. 30% der Lehrer_innen geben allerdings an, dass die Kinder mit Unterstützungsbedarf ausgegrenzt werden würden, hiervon entfallen 40% der Angaben auf Lehrer_innen des MODELL-Projekts und 20% auf Angaben der Nicht-MODELL-Lehrer_innen. Es sind die Ergebnisse der soziometrischen Befragung und der teilnehmenden Beobachtung zu berücksichtigen.

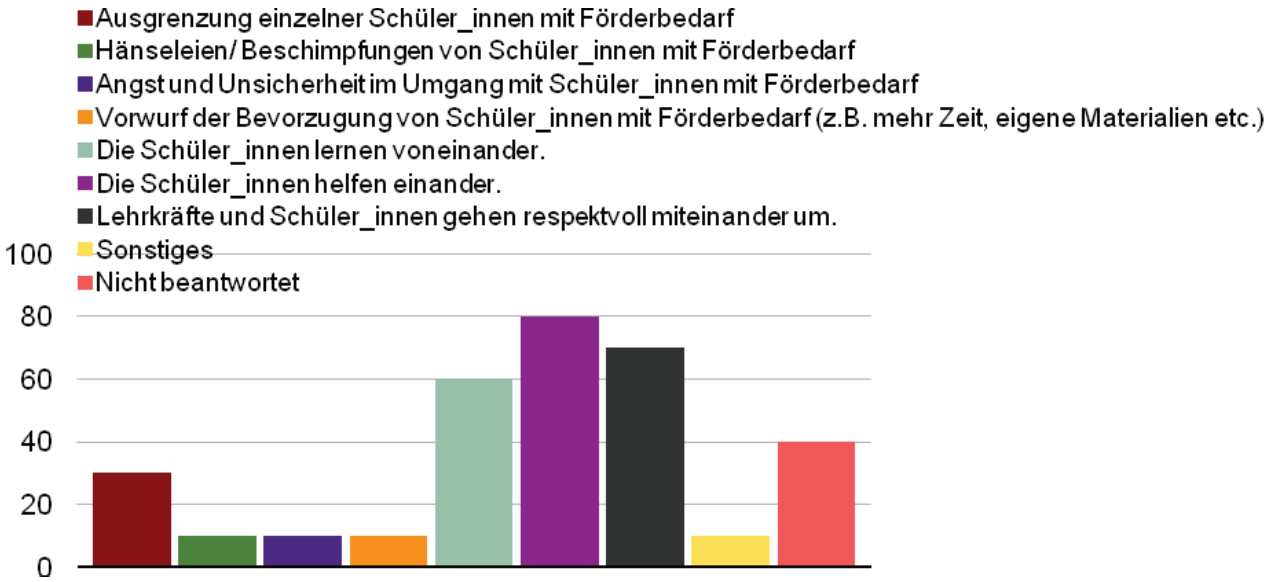


Abbildung 4: Meinungsübersicht der Lehrer_innen zum Verhalten in der Klasse

Frage 6: Haben Ihre Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf auffallend weniger soziale Kontakte in der Schule/Klasse als ihre Mitschüler_innen?

Auch Frage 6, ob die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auffallend weniger soziale Kontakte haben, kann nicht eindeutig beantwortet werden (40% ja, 50% nein, 10% keine Antwort) Hier sind ebenfalls die Ergebnisse der soziometrischen Befragung und der teilnehmenden Beobachtung zu analysieren, da sich diese mit der sozialen Integration der Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf, sowie der Interaktion innerhalb der Klasse befassen.

Frage 7: Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Voraussetzungen, damit Inklusion an der Schule gelingen kann?

Die Lehrer_innen sollen Voraussetzungen schulischer Inklusion (erstellt nach Lelgemann) bewerten und zusätzlich angeben, ob diese an der Grundschule angewandt werden bzw. vorhanden sind. So kann der aktuelle Stand der Umsetzung von Inklusion erhoben und gleichzeitig die Meinung der Lehrer_innen zu den verschiedenen Punkten erkannt werden, um darauf eventuelle Maßnahmen und Vorschläge zur Unterstützung oder Verbesserung des gemeinsamen Unterrichts abzuleiten:

90% der Befragten bewerten dass Zwei-Pädagogen-System als sehr wichtig bzw. wichtig. 70% geben ebenfalls an, dass dies angewandt wird. 80% der MODELL-Lehrer_innen wenden das Zwei-Pädagogen-System an und 60% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen. Laut Lelgemann ist es von hoher Wichtigkeit, dass in jeder Klasse eine Doppelbesetzung vorhanden ist, um den unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden (Lelgemann et al. 2012, 328).

Alle Lehrer_innen bewerten eine geringe Klassengröße von maximal 20 Schüler_innen als sehr wichtig. Allerdings gaben nur 20% an, dass diese Voraussetzung an der Grundschule verwirklicht sei. Interessant ist hier, dass 40% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen angeben, in einer kleinen Klasse zu unterrichten, jedoch 0% der MODELL-Lehrer_innen. Diese Klassen scheinen also mehr Schüler_innen zu haben. Die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung ist heranzuziehen, um diese Vermutung zu bestätigen. Aus der Gesamtauswertung lässt sich folgern, dass die Mehrheit der Klassen mehr als 20 Schüler_innen hat. Dies kann seitens der Lehrkräfte zu einer höheren Belastung und im schlimmsten Fall zu Überforderung führen, seitens der Kinder können die Unterrichtsqualität und der Lernerfolg beeinträchtigt werden. Hier scheinen die Rahmenbedingungen und die räumlichen Voraussetzungen noch nicht zu stimmen. Nach Lelgemann sollte im besten Fall keine Klasse mehr als 20 Schüler_innen haben, da so sowohl die Lehrkräfte, als auch die Schüler_innen überfordert werden. Es leiden

Unterrichtsqualität und Lernerfolge. Außerdem erschweren große Klassen individualisierten Unterricht (Lelgemann et al. 2012, 65 & 129).

Die Hälfte der Lehrer_innen halten Pflegemöglichkeiten und Räume für wichtig, 30% bewerten dies als weniger wichtig. Nur 10% geben an, dass dies an der Grundschule vorhanden sei, wobei Lehrer_innen außerhalb des MODELL-Projekts keinerlei Angabe zum Vorhandensein machten. Die Notwendigkeit von Pflegeräumen ist abhängig von den Behinderungen, die an der Schule vorkommen. So sind diese vor allem für Kinder mit einer körperlichen Behinderung und für Kinder mit Schwerstmehrfachbehinderung erforderlich, da hier ein zusätzlicher hoher Pflegebedarf vorliegen kann. Generell sollte aber für Schüler_innen, die beispielsweise auf Grund ihres Behinderungsbildes gewickelt werden müssen, zur Wahrung der Privatsphäre ein separater Wickelraum zur Verfügung stehen (Lelgemann et al. 2012, 146). Außerdem stellen Pflegeräume einen wichtigen Aspekt der Barrierefreiheit dar. Barrierefreiheit scheint laut der Befragung an der Grundschule eher nicht gegeben zu sein, hier sind die Auswertungen der Gebäudeerhebung auf Barrierefreiheit zu analysieren.

Allen Lehrer_innen ist es wichtig, neben dem Klassenraum Differenzierungsräume zur Verfügung zu haben. Differenzierungsräume sind eine wichtige Voraussetzung gelingender Inklusion, um alle Schüler_innen nach ihren individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen optimal unterrichten zu können (Lelgemann et al. 2012, 281). 70% der Befragten geben hier an, dass Differenzierungsräume vorhanden seien. Es scheint demnach so, als hätte nicht jede Klasse einen Differenzierungsraum zur Verfügung. Auch hier ist auf die Ergebnisse der Gebäudeerhebung zu verweisen. 90% der befragten Lehrer_innen geben an, dass die Barrierefreiheit des Gebäudes eine wichtige Voraussetzung inklusiver Beschulung sei, nur 10% geben aber an, dass diese Voraussetzung erfüllt sei. Diese Angaben stammen nur von MODELL-Lehrer_innen. Mit diesem Thema beschäftigt sich das Arbeitspaket der Gebäudeerhebung. In diesem Rahmen sollen einfache, konkrete, kostengünstige Maßnahmen aufgezeigt werden, um die Barrierefreiheit des Gebäudes zu erhöhen und diese Voraussetzung verwirklichen zu können. Es ist zu erwähnen, dass sich Barrierefreiheit nicht nur auf die bauliche Beschaffenheit des Gebäudes für Rollstuhlfahrer_innen beschränkt, sondern verschiedenste Beeinträchtigungen berücksichtigt, um allen Menschen eine gleichberechtigte Nutzung des Gebäudes zu ermöglichen.

90% der Lehrer_innen bewerten das Wissen des Kollegiums zum Thema Behinderung als wichtig bzw. sehr wichtig, nur 10% geben an, dass dies vorhanden sei. Hier scheinen große Unsicherheiten zu herrschen. Es ist wünschenswert, dass Lehrkräfte schon in der Ausbildungszeit auf diese Themen vorbereitet werden. Außerdem sollten Fortbildungen

und Schulungen zum Thema angeboten werden oder passende Literatur zur Verfügung gestellt werden. Walter-Klose stellte hier fest, dass Wissen über Behinderung die Einstellung gegenüber schulischer Inklusion positiv beeinflussen kann (Walter-Klose 2012, 396). Nach der Analyse der Antworten finden sich hierzu einige Empfehlungen.

100% der Befragten sind der Meinung, dass ein/eine Sonderpädagog_in an der Schule vorhanden sein sollte, um schulische Inklusion gelingen zu lassen. 80% geben an, dass diese Voraussetzung erfüllt sei, wobei nur 60% der MODELL-Lehrer_innen angeben, dass diese Voraussetzung an der Schule erfüllt sei, jedoch 100% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen. Es ist fraglich, wieso hier unterschiedliche Meinungen vorherrschen. Die Sonderpädagogin/der Sonderpädagoge sollte mit seiner spezialisierten Ausbildung im Behindertenbereich zum einen eine korrekte Diagnostik der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bieten sowie diese Kinder optimal fördern und zum anderen den Regelschullehrer_innen Unterstützung in der Verwirklichung des gemeinsamen Unterrichts bieten. Grundlage ist hier eine gute, intensive Zusammenarbeit miteinander (Lelgemann et al. 2012, 328).

Auch die Schulbegleitung durch Integrationshelfer_innen und/oder Therapeut_innen wird als wichtig eingestuft, ebenfalls gibt die Mehrheit der befragten Lehrer_innen (70%) an, dass dies an der Grundschule der Fall sei. 80% der Nicht- MODELL-Lehrer_innen geben an, dass diese Voraussetzung erfüllt sei, jedoch nur 60% der MODELL-Lehrer_innen. Das Vorhandensein von Integrationskräften oder Therapeut_innen scheint also eher in Klassen, die nicht zum MODELL-Projekt gehören, üblich zu sein. Walter-Klose stell heraus, dass Schulbegleiter_innen häufig erst die Teilnahme am Unterricht von Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf ermöglichen und so ein wichtiger Bestandteil eines inklusiven Schulsystems sind. Auf der anderen Seite sieht er auch den Nachteil, dass diese die Autonomie und Sozialentwicklung der Schüler_innen negativ beeinflussen können. Er fordert aus diesem Grund ein strukturiertes Vorgehen mit festgelegten Qualitätsmerkmalen, durch welches die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche des Schulbegleiters gemeinsam mit der Lehrkraft anhand des Bedarfs des jeweiligen Kindes genau abgesprochen werden. Der Schulbegleiter sollte sich eher im Hintergrund halten und nur agieren, wenn das Kind Unterstützung braucht. Generell sollte immer genügend qualifiziertes Fachpersonal vorhanden sein. Es müssen ausreichende Zeiträume für Absprachen zwischen Lehrkraft und Schulbegleitung geschaffen werden. Ebenfalls müssen die Schulbegleiter ausreichend qualifiziert werden (Walter-Klose 2012, 25f & 210). Der Einsatz von Integrationskräften und/oder Therapeut_innen kann die Lehrkraft entlasten und die jeweiligen Schüler_innen fördern und besser in den Unterricht integrieren. Jedoch sollten vor allem Integrationskräfte, genau wie Lehrkräfte, auf die

Ausübung dieser Tätigkeit vorbereitet und entsprechend geschult werden. Ebenfalls ist ein Austausch zwischen Lehrer_innen und Integrationskräften von hoher Bedeutung. Außerdem darf die soziale Integration der Kinder nicht außer Acht gelassen werden, wenn diese Kinder sich beispielsweise zu sehr auf die Integrationskraft fixieren. Die soziometrische Befragung und die teilnehmende Beobachtung können darüber Aufschluss geben.

Eine positive Haltung sowohl der Lehrer_innen als auch der Schulleitung zum Thema Inklusion wurde ebenfalls als wichtig bis sehr wichtig bewertet. Vor allem die Schulleitung hat hier eine Vorbildfunktion und beeinflusst das Verhalten der anderen Lehrer_innen. Nur die Hälfte der Lehrer_innen gab an, dass eine positive Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion vorherrsche. Hier ist ein offener Umgang mit dem Thema sehr wichtig um Klarheit zu schaffen, Vorurteile abzubauen und Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln. Der Haltungsfrage wird auch im Forschungsbericht der Universität Würzburg eine fundamentale Bedeutung zugesprochen, sowie eine generelle Offenheit gegenüber Inklusion (Lelgemann et al. 2012, 77). Lelgemann betont außerdem, dass die Entwicklung einer solchen offenen Einstellung vor allem Zeit und offene Diskussionen benötige und negativ beeinflusst wird, wenn die Entwicklung zur inklusiven Schule nicht freiwillig vollzogen wird, sondern von höheren Eben aufgedrückt wird. Die Verwirklichung von Inklusion benötigt also Vorbereitungszeit. In einem engen Zusammenhang mit der Haltung stehen auch Befürchtungen oder Ängste bezüglich des Umgangs mit Behinderung oder veränderten beruflichen Anforderungen und Aufgaben (Lelgemann et al. 2012, 80f).

Eine Maßnahme zur Ermöglichung eines offenen Umgangs und zur Schaffung positiver Einstellungen zur schulischen Inklusion wird im Index für Inklusion beschrieben. Hier wird die Bildung eines sogenanntes ‚Index-Team' vorgeschlagen. Dieses ist eine Koordinationsgruppe, welche die ganze Schulgemeinschaft repräsentiert. Initiiert werden kann es von einer schon vorher bestehenden Steuerungsgruppe. Wichtig ist, dass die Schulleitung, ein/e Inklusionsbeauftragte/r, Elternvertreter_innen und eventuell nicht unterrichtendes Personal Mitglieder sind (Index für Inklusion 2003, 24). Sinnvoll ist es einen sogenannten ‚kritischen Freund' von außerhalb hinzuzuziehen, „der die Schule gut kennt, unterstützenden und herausfordernd agiert und den Prozess kontinuierlich engagiert begleitet" (Index für Inklusion 2003, 25). ‚Kritische Freunde' können zum Beispiel Schulpsycholog_innen oder Lehrer_innen anderer Schulen sein (Index für Inklusion 2003, 25). Die Aufgabe dieses Teams ist es, ein Bewusstsein für den Index für Inklusion zu wecken und diesen, soweit es möglich ist, umzusetzen. Das Team kann reflektieren, wie die Schulentwicklung fortschreitet und sich über Konzepte und Methoden

des Indexes austauschen (Index für Inklusion 2003, 26). Die genauen Arbeitsschritte sind im Index für Inklusion, der von Boban und Hinz verfasst wurde, zu finden.

Die Haltung der Schulleitung zur Inklusion wird von 80% der Befragten als positiv bewertet wobei 100% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen der Meinung sind, dass die Schulleitung eine positive Einstellung zur Inklusion besitzt.

Vielfältige Unterrichtsmaterialien und Methoden werden von allen Lehrer_innen als wichtige Voraussetzung genannt, nur die Hälfte gibt allerdings an, dass diese vorhanden seien. Anzumerken ist, dass 60% der MODELL-Lehrer_innen hier zustimmen und 40% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen. Die MODELL-Klassen scheinen aufgrund der Kooperation mit der Förderschule und der ständigen Präsenz der geschulten Sonderpädagoginnen besser ausgestattet zu sein. Insgesamt betrachtet fehlen jedoch Anregungen und Hilfestellungen in Form von Fortbildungen zu verschiedenen Themen oder dem Vorhandensein passender Literatur und Materialien (siehe Anhang). Der Einsatz von vielfältigen Unterrichtsmaterialien und Methoden kann die Unterrichtsqualität erhöhen und schulische Inklusion verwirklichen, da so ermöglicht, wird auf jede Schülerin und jeden Schüler einzugehen. Außerdem können sich die Lehrkräfte durch ein breites Repertoire an Materialien und Methoden sicherer im Unterricht fühlen (Lelgemann et al. 2012, 26, 151, 284 & 348).

Auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen beteiligten Fachkräften wird von 90% der befragten Lehrer_innen als wichtig bzw. sehr wichtig bewertet, nur 30% geben an, dass diese Voraussetzung an der Grundschule erfolgt sei, wobei Lehrer_innen des MODELL-Projekts eher interdisziplinär zu arbeiten scheinen (40%). Die interdisziplinäre Zusammenarbeit ist vor allem wichtig, um ein tieferes Verständnis der jeweiligen Behinderung mit deren Konsequenzen auf den Schulbereich und Unterstützungsbedarf zu erkennen. So können beispielsweise Hilfsmittel eingesetzt und deren korrekter Umgang durch andere Fachkräfte erlernt werden, um diese als Regelfall im Unterricht mit einzusetzen (Lelgemann et al. 2012, 22). Auch bei diesem Punkt bietet sich an, ein Index-Team zu bilden (s.o.), dass Zeit bietet, sich auszutauschen und Kontakte zu fördern.

80% der Lehrer_innen bewerten offene Unterrichtsformen, wie Wochenpläne und Stationslernen als wichtige Gelingensbedingung, ebenfalls 80% geben an, dass dies an der Grundschule umgesetzt sei. Somit ist eine wichtige Gelingensbedingung schulischer Inklusion erfüllt. 60% sprechen sich für ein Trainingsprogramm für bestimmte Schüler_innen aus, nur 10% geben an, dass dies angewandt wird. Hier scheinen entweder Räumlichkeiten oder methodische Anregungen zu fehlen. Alle Lehrer_innen bewerten Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung als wichtig bzw. sehr wichtig, nur 40% sehen dies als erfüllt an. Hier besteht Handlungsbedarf, um die Bedürfnisse der

Lehrer_innen zu erfüllen (Siehe Hinweise im Anhang). Elternarbeit wird von 80% der Lehrer_innen als wichtig bzw. sehr wichtig angesehen, 60% geben an, dass Elternarbeit angewandt wird. Lehrer_innen des MODELL-Projekts bewerten die Wichtigkeit von Elternarbeit höher (100% wichtig) als Lehrer_innen, die nicht dort involviert sind (60% wichtig). Eventuell bieten sich Fortbildungen zum Thema gelingender Elternarbeit und deren Vorteile an, da Elternarbeit laut Lelgemann als wichtige Gelingensbedingung genannt wird (Lelgemann et al. 2012, 146f) und auch im Index für Inklusion einen hohen Stellenwert einnimmt. Die Ergebnisse der Elternbefragung sollten an dieser Stelle verglichen werden, um herauszufinden wie Elternarbeit an der Grundschule umgesetzt und von den Eltern bewertet wird.

Frage 8: In welchen Bereichen wünschen Sie sich zusätzliche Unterstützung?

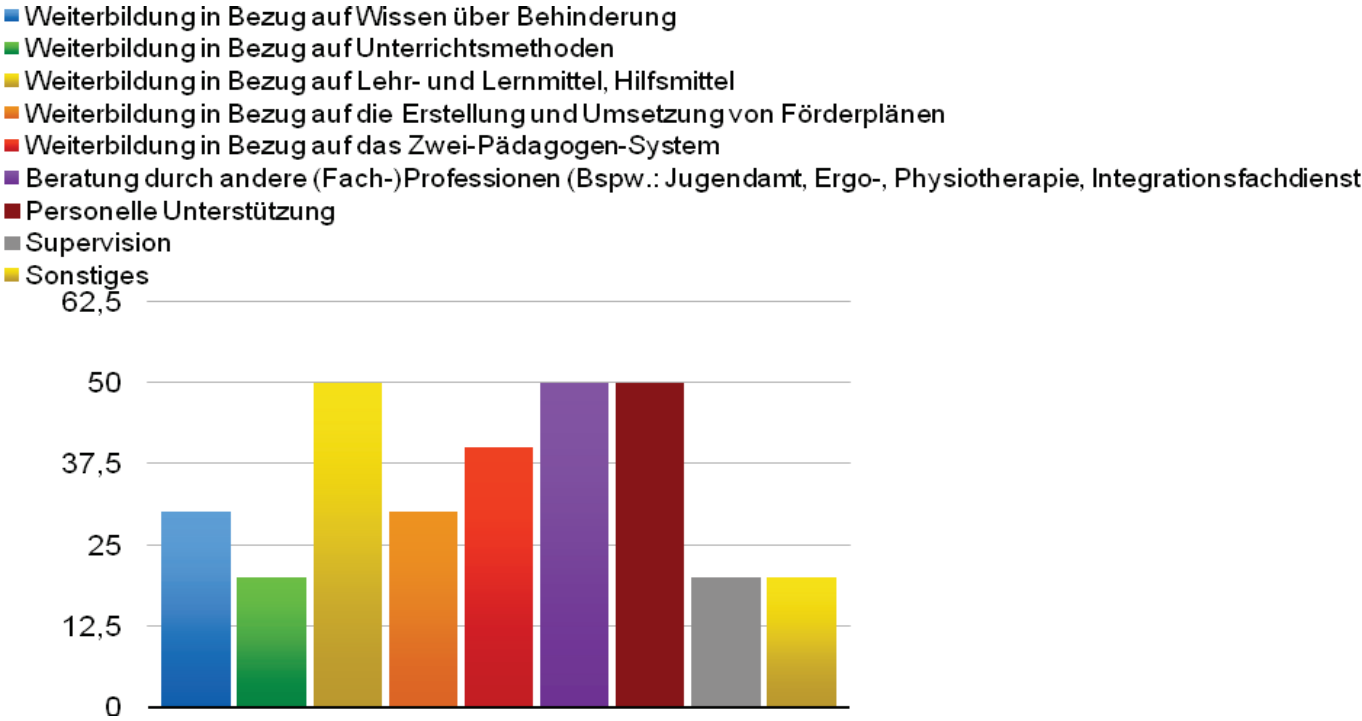


Abbildung 5: Bereiche, in denen Lehrer_innen sich Unterstützung wünschen

Die Hälfte der Lehrer_innen wünscht sich Unterstützung in Bezug auf Lehr- und Lernmittel (Hilfsmittel) (80% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen und nur 20% der MODELL-Lehrer_innen), Beratung durch andere Fachprofessionen (Nicht-MODELL-Lehrer_innen 60%, MODELL-Lehrer_innen 40%), sowie zusätzliche personelle Unterstützung (Nicht-MODELL-Lehrer_innen 60%, MODELL-Lehrer_innen 40%). Ebenfalls gewünscht sind Weiterbildungen zum Thema Behinderung (30%), wobei hier 60% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen diesen Wunsch äußern und niemand aus den MODELL-Klassen. Leh-

rer_innen, die nicht im MODELL-Projekt involviert sind, scheint es an Wissen zum Thema Behinderung zu fehlen. Dies kann zu Unsicherheiten, Vorurteilen und Überforderung führen und die Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion negativ beeinflussen. Weiterbildung zu Unterrichtsmethoden (20%), Unterstützung beim Erstellen von Förderplänen (30%), Weiterbildung zum Zwei-Pädagogen-System (40%, davon 60% der MODELL-Lehrer_innen und 20% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen), sowie Supervisionsangebote (20%) werden aus beiden Gruppen gewünscht.

Außerdem gab es Einzelangaben zu folgenden Themen:

- Begleitung im Schulentwicklungsprozess
- Öffnung der Schule
- Veränderung der Strukturen
- Gemeinsames Umstrukturieren Richtung Inklusion
- Moderation/Beratung

Es gibt demnach vielfältige Bedürfnisse nach weiterer Unterstützung. Diese Bedürfnisse scheinen bei Lehrer_innen, welche nicht im MODELL-Projekt involviert sind, stärker zu sein. Es ist positiv zu beurteilen, dass der Wunsch nach Fortbildungsmaßnahmen erkannt wird und von den Lehrer_innen konkretisiert werden kann. So können die Lehrer_innen besser im Prozess der Umstrukturierung zur Verwirklichung schulischer Inklusion unterstützt werden. Außerdem zeigt dies eine positive Grundeinstellung gegenüber Inklusion, da Angebote nicht abgelehnt und Wünsche geäußert werden. Im Anhang finden sich erste Hinweise zu Fortbildungsangeboten und möglicher hilfreicher Literatur.

Frage 9: Gibt es spezifische Erlebens- und Verhaltensweisen (oder Behinderungsbilder), bei denen Sie sich schulische Inklusion gar nicht vorstellen können? Wenn ja, warum?

Bei dieser Frage nennen 40% der Lehrer_innen Autismus oder andere ähnliche schwere emotionale/soziale Beeinträchtigungen, da diese Struktur und kleinere Arbeitsgruppen benötigen. Diese Voraussetzungen scheinen an der Grundschule noch zu fehlen. 30% nennen Kinder mit Schwerstmehrfachbehinderungen, da hier entsprechendes Personal und Ausstattung notwendig seien. Dies deckt sich mit der Angabe, dass Pflegeräumen nicht vorhanden sind. 20% der Befragten nennen Schüler_innen mit aggressiven Verhaltensweisen, die für sich und andere eine Gefahr darstellen könnten.

Durch einen offenen Umgang mit dem Thema innerhalb des Kollegiums, beispielsweise durch Bildung eines Indexteams (s.o.) ist zu vertiefen, wie diese Meinungen zustande kommen und welche Rahmenbedingungen geschaffen werden können, um Inklusion zu ermöglichen (Index für Inklusion 2003, 10).

Frage 10: Würden Sie sich für eine Klasse mit Schüler_innen ohne Unterstützungsbedarf oder für eine Klasse mit Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf entscheiden, wenn wichtige Voraussetzungen für das Gelingen der Inklusion erfüllt wären?

Insgesamt würden sich 60% der Lehrkräfte für eine Klasse mit Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf entscheiden. Dies spricht für eine positive Grundeinstellung zu diesem Thema. Nur 20% der Lehrer_innen würden eine Regelklasse bevorzugen. 20% machen hier keine Angabe. Betrachtet man die Angaben differenziert wird klar, dass 100% der MODELL-Lehrer_innen eine inklusive Klasse wählen würden. Von den übrigen Lehrer_innen geben jedoch nur 20% an, sich für eine inklusive Klasse zu entscheiden, wenn wichtige Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion erfüllt wären. 40% der Nicht-MODELL-Lehrer_innen sagen, dass ihnen dies egal sei. Auf der einen Seite kann dies bedeuten, dass es für diese Personen wirklich keinen Unterschied macht, ob sie eine Klasse mit Kindern mit Unterstützungsbedarf oder eine Regelklasse unterrichten, was für eine positive Einstellung zum Thema Inklusion spricht. Andererseits bleibt unklar, ob diese Antwortmöglichkeit aus Angst, die wahre Meinung zu äußern, gewählt wurde. Es wird wieder vor allem die Förderung der sozialen Kompetenzen als wichtiger Grund genannt. Bei den Lehrer_innen, die dagegen sind, scheint wiederum passendes Wissen zum Umgang und zur Unterrichtsgestaltung zu fehlen, was zu Überforderung und zu Widerwillen führen kann. Weitere Begründungen zu dieser Frage finden sich im Anhang.

Frage 11: Wie zufrieden sind Sie mit der Inklusion an Ihrer Schule? Bitte nennen Sie Vor- und Nachteile und ggf. Grenzen und Verbesserungsvorschläge

10% der befragten Lehrkräfte sind mit der Inklusion an der Grundschule sehr zufrieden. Grund für diese Angabe ist die gute Ausstattung der MODELL-Klasse. Es wäre wünschenswert, dass diese Ausstattung auch den anderen Klassen zur Verfügung gestellt werden könnte. Die Hälfte der Lehrer_innen (50%) ist ebenfalls eher zufrieden mit der Umsetzung. Hier wird wieder vor allem die Förderung sozialer Kompetenzen genannt. Auch die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften wird positiv erwähnt. 20% geben an, dass sie eher unzufrieden seien. Begründungen hierfür sind eine zu hohe Klassengröße, fehlende Doppelbesetzung und eine fehlende gemeinsame Basis zum Thema Inklusion.

4.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass vor allem die Förderung sozialer Kompetenzen (Gegenseitige Unterstützung, Abbau von Hemmschwellen etc.) als wichtigster positiver Faktor schulischer Inklusion von allen Lehrer_innen genannt wurde. Ansonsten scheinen die Einstellungen zu diesem Thema sehr unterschiedlich zu sein. Lehrer_innen des MODELL-Projekts scheinen eine positivere Grundeinstellung zu haben. Sie würden sich immer für eine inklusive Klasse entscheiden, außerdem fühlen sie sich weniger belastet und überfordert und haben weniger Wünsche in Bezug auf Fortbildungen. Sie scheinen ein größeres Wissen zum Thema Behinderung zu haben und eine höhere materielle Ausstattung. Lehrer_innen, die nicht im MODELL-Projekt involviert sind, scheinen Unsicherheiten zu haben. Sie empfinden den gemeinsamen Unterricht eher als belastend und überfordern als die Lehrer_innen der MODELL-Klassen. Außerdem haben sie konkrete und vielfältige Wünsche und Bedürfnisse nach Unterstützungs- und Fortbildungsangeboten. Innerhalb der Schule scheint ein offener Umgang mit dem Thema zur Schaffung von Klarheit und Transparenz und zur Klärung von Unsicherheiten und Vorurteilen noch zu fehlen. Generell scheinen aber alle Lehrer_innen der Meinung zu sein, dass Inklusion vorteilhaft für Kinder mit Behinderung sein kann. Die Wünsche nach verschiedensten Fortbildungen zeigen, dass die Lehrer_innen ihr Wissen zum Thema erweitern wollen, was die Einstellungen positiv beeinflussen kann.

Zur Erhebung des Standes zur aktuellen Umsetzung wurden die im Forschungsbericht der Universität Würzburg genannten Qualitätsbedingungen zur Verwirklichung schulischer Inklusion herangezogen. Die Auswertung der Fragen machte deutlich, dass die dort genannten Qualitätsbedingungen alle an der Grundschule bekannt und von allen Lehrer_innen als wichtig eingestuft wurden. Jedoch sind noch nicht alle Voraussetzungen dort umgesetzt, hier besteht daher noch Handlungsbedarf.

Generell stellt sich die Frage, ob die Auswertung von 10 der 26 Fragebögen repräsentativ für die Schule sein kann und aus welchen Gründen die Fragebögen, auch nach verlängerter Bearbeitungszeit und mehrmaligem Nachfragen nicht zurückgegeben wurden. Es besteht auf der einen Seite die Möglichkeit, dass die Bögen lediglich vergessen wurden, oder manche Lehrer_innen zeitlich nicht in der Lage waren, sie zu bearbeiten, oder aber dass die notwendige Motivation fehlte. Eventuell wurde der Fragebogen als zu lang, zu komplex oder unpassend empfunden. Auf der anderen Seite ist es ebenfalls möglich, dass einige Lehrer_innen Angst hatten, ihre wahre Meinung zu äußern, aufgrund sozial unerwünschter Antworten oder aus Angst vor möglichen negativen Konsequenzen. Hier ist nochmals zu erwähnen, dass die Befragung

anonymisiert war und keinerlei Konsequenzen mit sich tragen wird. Es sollen im Gegenteil positive Aspekte hervorgehoben und Verbesserungsvorschläge entwickelt werden. Außerdem ist hier nochmal auf Lelgemann einzugehen, welcher die Wichtigkeit eines offenen, ehrlichen Umgangs mit dem Thema Inklusion betont, um Klarheit zu schaffen, Hemmschwellen, Vorurteile oder Unsicherheiten abzubauen und um Inklusion verwirklichen zu können. Eine positive Einstellung seitens der Lehrkräfte ist eine wichtige Grundlage zur Verwirklichung von Inklusion an Schulen.

4.1.6 Handlungsempfehlung

Im Folgenden werden nochmals einige Empfehlungen für die Lehrer_innen genannt, um die schulische Inklusion zu verbessern.

Differenzierter Unterricht

Hier ist anzunehmen, dass die Kinder mit starker geistiger Behinderung in der MODELL-Klasse teilweise nicht in der Lage sind, in den Hauptfächern am normalen Lehrplan teilzunehmen und aufgrund dessen differenziert unterrichtet werden. Lelgemann nennt in seinen Qualitätsbedingungen zur Verwirklichung schulischer Inklusion ebenfalls differenzierten Unterricht, allerdings spricht er sich eher für eine innere Differenzierung durch verschiedene Aufbereitungen des Lerngegenstandes aus als für eine äußere Differenzierung, bei welcher die Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf wieder voneinander getrennt werden (Lelgemann et al. 2012, 102).

Ständige Doppelbesetzung

Ständige Doppelbesetzung innerhalb einer Klasse und eine enge Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrer_in und Sonderschullehrer_in soll Überlastung vermeiden. Durch die Doppelbesetzung können der Inklusion förderliche Lernbedingungen geschaffen werden. Außerdem bringt die/der Sonderpädagog_in fachspezifisches, behinderungsrelevantes Wissen ein. Gleichzeitig wirkt die Anwesenheit dieser sozialintegrativ, das heißt die/der Sonderpädagog_in sind als Fürsprecher_in für die Kinder mit Behinderung anzusehen.

Zeit für Vor- und Nachbereitung

Es empfiehlt sich, den Lehrkräften ausreichend Zeit zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zu geben und durch eine ständige Doppelbesetzung Entlastung zu schaffen.

Wissen über Behinderung

Es ist ebenfalls sicherzustellen, dass alle Lehrkräfte auf den GU und den Umgang mit verschiedensten Beeinträchtigungen vorbereitet werden müssen.

Es ist wünschenswert, dass Lehrkräfte schon in der Ausbildungszeit auf diese Themen vorbereitet werden. Außerdem sollten Fortbildungen und Schulungen zum Thema angeboten werden oder passende Literatur zur Verfügung gestellt werden. Walter-Klose stellte hier fest, dass Wissen über Behinderung die Einstellung gegenüber schulischer Inklusion positiv beeinflussen kann (Walter-Klose 2012, 396). Hierfür finden sich im Anhang verschiedene Fortbildungsangebote, die im Raum Bochum besucht werden können, sowie Literaturvorschläge zu verschiedenen Themen.

Enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrer_innen

Eine enge Zusammenarbeit ist laut Lelgemann ein wichtiges Qualitätsmerkmal schulischer Inklusion und von hoher Wichtigkeit.

Methoden

Es ist anzunehmen, dass den Lehrer_innen, die sich überfordert fühlen, eventuell passende Rahmenbedingungen und/oder Methoden zur Unterrichtsgestaltung für Kinder mit und ohne Behinderung fehlen und/oder sie sich nicht ausreichend auf den Umgang mit den Kindern mit Behinderung vorbereitet fühlen.

Geringe Klassengröße

Aus der Gesamtauswertung lässt sich folgern, dass die Mehrheit der Klassen mehr als 20 Schüler_innen hat. Dies kann seitens der Lehrkräfte zu einer höheren Belastung und im schlimmsten Fall zu Überforderung führen, seitens der Kinder können die Unterrichtsqualität und der Lernerfolg beeinträchtigt werden. Hier scheinen die Rahmenbedingungen und die räumlichen Voraussetzungen noch nicht zu stimmen. Nach Lelgemann sollte im besten Fall keine Klasse mehr als 20 Schüler_innen haben, da so sowohl die Lehrkräfte, als auch die Schüler_innen überfordert werden. Es leiden Unterrichtsqualität und Lernerfolge. Außerdem erschweren große Klassen individualisierten Unterricht (Lelgemann et al 2012, 65 & 129).

Offener Umgang

Um Barrieren abzubauen und Ressourcen zu stärken ist ein offener Umgang zum Thema Inklusion und Behinderung essentiell. Eine Maßnahme zur Ermöglichung eines offenen Umgangs und zur Schaffung positiver Einstellungen zur schulischen Inklusion wird im

Index für Inklusion beschrieben. Hier wird die Bildung eines sogenanntes ‚Index-Team' vorgeschlagen, welches bereits erläutert wurde. Die Aufgabe dieses Teams ist es, ein Bewusstsein für den Index für Inklusion zu wecken und diesen, soweit es möglich ist, umzusetzen. Das Team kann reflektieren, wie die Schulentwicklung fortschreitet und sich über Konzepte und Methoden des Indexes austauschen (Index für Inklusion 2003, 26). Die genauen Arbeitsschritte sind im Index für Inklusion, der von Boban und Hinz verfasst wurde, zu finden.

Einsatz von vielfältigen Unterrichtsmaterialien

Der Einsatz von vielfältigen Unterrichtsmaterialien und Methoden kann die Unterrichtsqualität erhöhen und schulische Inklusion verwirklichen, da so ermöglicht wird, auf jede Schülerin und jeden Schüler einzugehen. Außerdem können sich die Lehrkräfte durch ein breites Repertoire an Materialien und Methoden sicherer im Unterricht fühlen (Lelgemann et al. 2012, 26, 151, 284 & 348). Im Anhang finden sich hierzu Literaturhinweise.

4.2 Arbeitspaket „Elternbefragung“

(Stefanie Schmidt & Anna Stollwerk)

4.2.1 Einleitung

Das Arbeitspaket der Elternbefragung wurde von Stefanie Schmidt und Anna Stollwerk durchgeführt und dient der Befragung von Eltern an der Grundschule in Bochum. Erhoben werden sollen dabei deren Einstellung zur schulischen Inklusion und die Bewertung bestimmter diesbezüglicher Bedingungen an dieser Grundschule.
Als erstes werden die Bezugstheorien kurz und bündig erläutert. Daran schließt sich die Beschreibung der Problemstellung an. Gefolgt wird diese von der Begriffserklärung zur Einstellung. Des Weiteren wird der theoretische Hintergrund beschrieben, der zum einen der Erläuterung des Konstrukts der Einstellung dient und zum anderen die Grundlage für die Fragebogenerstellung verdeutlicht. Im Anschluss daran wird das Forschungsinstrument beschrieben. Es wird zudem auf die Tatsache eingegangen, dass vor der Austeilung des Fragebogens an die Eltern der Grundschule, ein kognitiver Pretest durchgeführt wurde. Im Anschluss wird die Darstellung des Forschungsgegenstandes, die Fragestellung, die Zielsetzung wie auch das Untersuchungsdesign des Arbeitspakets veranschaulicht. Es folgen anschließend Informationen zu der Durchführung und Auswertung des Elternfragebogens. Daran anknüpfend folgt die Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Stichprobe. Die wichtigsten Ergebnisse, die sich aus den Items des Fragebogens erschlossen, werden hier entsprechend einzeln dargestellt und schriftlich interpretiert. Das Arbeitspaket der Elternbefragung schließt letztendlich mit einer sogenannten Handlungsempfehlung ab, in welcher Maßnahmen für eine gelingende inklusive Schulsituation vorgeschlagen werden.

4.2.2 Bezugstheorien

Die Notwendigkeit dieses Arbeitspaketes und der Erhebung der elterlichen Einstellung gegenüber der schulischen Inklusion ergibt sich aus der Literatur. Insbesondere aus dem Forschungsbericht von Lelgemann (2012) und dem Index für Inklusion von Boban und Hinz (2003). Im Ersteren wird auf das Elternhaus als wichtige Einflussgröße für das Gelingen schulischer Inklusion hingewiesen (Lelgemann et al. 2012, 36f). Für eine gelingende Inklusion ist vor allem auch eine entsprechende Haltung und Einstellung essentiell (Lelgemann et al. 2012, 83). Laut Boban und Hinz (2003) und ihrem Index für Inklusion ist das Erkunden der Elterneinschätzung wichtig, um die Schulsituation zu beleuchten. So

könne die Elternmeinung im Inklusionsprozess der einzelnen Schulen einbezogen und auch anschließend in das Schulprogramm integriert werden.

Problemstellung

Inklusion kann am besten in einem Zusammenspiel aller relevanten Parteien realisiert werden. So spielen auf der einen Seite auch die Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf eine relevante Rolle. Um z.B. die schulische Inklusion für das eigene Kind zu verwirklichen, sind bestimmte soziokulturelle Voraussetzungen wie auch Möglichkeiten seitens der Eltern notwendig. Sie werden mit hohen ressourcenintensiven wie auch zeitlichen Einsätzen konfrontiert: beispielsweise Beratungsgespräche während der Suche nach einer geeigneten Schule mit GU, die Suche nach flexiblen Fahrdiensten und noch viele weitere Punkte. Festgehalten werden muss jedoch, dass derartige soziokulturelle, organisatorische sowie finanzielle Voraussetzungen nicht allen Eltern gegeben sind. Die Belastungen von Kindern und deren Eltern bezüglich nicht gegebener Rahmenbedingungen an den jeweiligen Schulen haben deshalb oft den Schulwechsel der Kinder zur Folge (Lelgemann et al. 2008, 67ff). Auf der anderen Seite können ebenfalls die Eltern der Kinder, welche keine Beeinträchtigung aufweisen, mit einer offenen und sensiblen Haltung zum Gelingen der schulischen Inklusion beitragen. Eine positive Einstellung bezüglich Inklusion und der Heterogenität der gesamten Schülerschaft ist hier von großer Bedeutung (Lelgemann et al. 2008, 75f).

Theoretischer Hintergrund

<u>Einstellung</u>

Zunächst erfolgt eine Definition des Konstruktes der Einstellungen, da diese im Arbeitspaket der Elternbefragung in Bezug auf die schulische Inklusion evaluiert werden sollen. Eine Einstellung beschreibt eine Orientierung auf bestimmte soziale Objekte oder Gegenstände hin. Dabei kann die Einstellung aber nicht durch vereinzelt geäußerte Meinungen festgemacht werden. Sie gilt als etwas Stabiles und Überdauerndes und kann deswegen als relativ konstantes Merkmal einer Person bzw. als Persönlichkeitsmerkmal verstanden werden. Im Vordergrund steht hier, wie ein Individuum gedanklich, gefühlsmäßig wie auch verhaltenstechnisch zu einem bestimmten sozialen Objekt steht und welche Bewertungen es über dieses für sich gebildet hat. Aus diesem Grund ist die Einstellung etwas „Inneres“, das vom beobachtbaren Verhalten zwar abgehoben wird, allerdings Auswirkungen auf dieses haben kann. Dabei gilt die Annahme, dass soziale Einstellungen erworben bzw.

gelernt wurden und somit grundsätzlich durch bestimmte Bedingungen veränderbar sein müssten (Mummendey & Grau 2008, 26ff).

Fragebogenerstellung

Die Methode des Fragebogens gehört zu den am häufigsten verwendeten Mitteln zur Messung von Einstellungen (Mummendey&Grau 2008, 28). Um die elterliche Einstellung zu erheben, wurde im Rahmen des Projekts ein neuer Fragebogen entwickelt, da keine passende Vorlage vorzufinden war. Als Grundlage dienten hierbei unter anderem die Fragebögen aus dem Forschungsbericht der Universität Würzburg (2012), welcher von Lelgemann und seinen Kollegen verfasst wurde, sowie die Fragebögen des ins Deutsche übersetzten Index für Inklusion von Boban und Hinz (2003). Bei der Fragebogenerstellung wurde das Buch „Die Fragebogen-Methode“ von Mummendey und Grau (2008) herangezogen. Darin heißt es, dass die Beantwortung als soziale Kognition, im Sinne eines Denkprozesses, und zum Anderen als soziale Interaktion, bei welcher Aspekte wie Selbstdarstellung und Antworttendenzen zu nennen sind, verstanden werden kann. Konkret muss eine Person bei der Beantwortung einer Frage den Inhalt dieser wahrnehmen und interpretieren, Informationen aus dem Gedächtnis abrufen um ein Urteil zu bilden, das Urteil in das vorgegebenes Antwortschema einpassen, Überlegungen zur Selbstdarstellung tätigen und letztlich die Antwort modifizieren.

Bei der Fragebogenbeantwortung gibt es allerdings viele beeinflussende Faktoren, dazu zählen unter anderem persönliche Ereignisse, öffentliche Ereignisse, der Interviewer oder die Anwesenheit Dritter. Hierbei ist besonders die Untersuchungssituation zu erwähnen, denn am ehrlichsten und genausten sind die Urteile von Befragten, wenn sie zu gründlichem Nachdenken motiviert sind, ihnen also die Bedeutsamkeit der Untersuchung deutlich wird und sie nicht unter Zeitdruck stehen oder abgelenkt sind (Mummendey & Grau 2008, 38ff).

Auch die Gestaltung des Fragebogens hat Einfluss auf seine Beantwortung. Um Missverständnissen bei der Interpretation der Items vorzubeugen, sollten die verwendeten Inhalte konkret formuliert werden. Auch die Reihenfolge der Items kann wichtig für das Verständnis sein, denn die Bedeutung unverständlicher Items wird aus den vorangegangenen Items erschlossen. Auch die Formulierung von Antwortalternativen oder die Gestaltung der Antwortskala können die Iteminterpretation beeinflussen. Die Urteilsbildung über die Items hängt davon ab, welche Informationen aus dem Gedächtnis herangezogen werden. Die Beeinflussung der kognitiven Verfügbarkeit kann dabei durch die Itemreihenfolge erfolgen, da so Informationen aus vorangegangenen Items herangezogen werden können oder durch einen vorgegebenen Kontext bestimmt werden. Ein weiterer Aspekt ist die

Formatierung der Antworten, d.h. ob es eindeutige oder uneindeutige Angaben sind. Sind die Ziffern der Antwortskalen nicht beschrieben, muss der Befragte die Bedeutungszuschreibung der Skalenendpunkte selbst übernehmen (Mummendey & Grau 2008, 40ff).
Ein weiterer wichtiger beeinflussender Faktor ist auch die Außendarstellung, denn die Beantwortung eines Items stellt in gewisser Weise immer auch eine soziale Interaktion zwischen dem Fragenden und dem Befragtem dar (Mummendey & Grau 2008, 48). Aus diesem Grund gibt es insbesondere bei Fragebögen, die die Einstellung erheben sollen, beschönigende Tendenzen bei der Beantwortung der Fragen. Dieses Phänomen ist auch unterm dem Begriff „soziale Erwünschtheit“ bekannt (Mummendey & Grau 2008, 49). Dies tritt weniger bei schriftlichen und anonymen, als bei mündlichen Befragungen auf. Der Befragte hat eine Vorstellung, was für ihn selbst und andere soziale gewünscht sein könnte und versucht dann, die Fragen in diesem Sinne zu beantworten (Mummendey & Grau 2008, 166).
Ein weiteres Problem kann die Ja-Sage-Tendenz verursachen. Dieser Begriff bezeichnet die Tendenz, Fragen unabhängig von deren Inhalt zu beantworten. Häufig betrifft dies Fragebogenitems, die zu kompliziert und undurchschaubar formuliert sind. Das Ja-Sagen tritt also infolge einer Überforderung mit komplexen Iteminhalten auf (Mummendey & Grau 2008, 154ff).

Soziale Erwünschtheit

Solche Einstellungsmessungen sind vom subjektiven Urteil des Befragten abhängig und können darum niemals objektiv sein. Der Befragte ist sich bewusst, das Objekt einer Untersuchung zu sein. Er hat die Möglichkeit die Beantwortung absichtlich oder unabsichtlich zu lenken, d.h. zu beschönigen oder sogar zu verfälschen (Mummendey & Grau 2008, 165).
Es gibt allerdings auch Möglichkeiten, die soziale Erwünschtheit in gewisser Weise zu kontrollieren oder besser gesagt, ihr vorbeugend zu begegnen. In der Fragebogeninstruktion kann dies z.B. mit geeigneten Untersuchungsanweisungen erreicht werden (Mummendey & Grau 2008, 182). Der befragten Person kann beispielsweise auch die Bewertungsangst genommen werden, indem hervorgehoben wird, dass nicht sie als Person, sondern der Fragebogengegenstand im Vordergrund der Untersuchung steht (Mummendey & Grau 2008, 184). Weiter kann darauf hingewiesen werden, dass der Fragebogen lediglich zu Forschungszwecken Anwendung findet und somit die Anonymität gewährleistet werden kann (Mummendey & Grau 2008, 158). Zudem kann durch einen zusätzlichen Hinweis, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt, die Meinungsvielfalt betont werden (Mummendey & Grau 2008, 184). Des Weiteren kann die Verwendung

von neutralen, also nicht wertenden Begriffen bei der Itemformulierung oder die Beachtung einer sinnvollen Itemreihenfolge, d.h. heikle Fragen an das Ende eines Fragebogens zu verorten, weitere Hilfe leisten der Tendenz zur sozial gewünschten Antwort entgegenzuwirken. Auch die Antwortalternativen oder die Gestaltung der Antwortskala können Einfluss auf die Beantwortung haben (Mummendey & Grau 2008, 50).

Indexbildung

Zur Operationalisierung eines theoretischen Konstrukts reicht zumeist ein einziger Indikator nicht aus. Dies trifft dann zu, wenn das Konstrukt mehrere Dimensionen anspricht oder ein ausgewählter Indikator, die eine zu messende Dimension, nicht hinreichend messen kann. In beiden Fällen kann beispielsweise ein Index gebildet werden, welcher mehrere Indikatoren zu einer Variablen zusammenfasst (Schnell et al. 2011,158).

Die Messung mit Hilfe eines Index wird auch „willkürliche Messung“ genannt und ist selten valide. Allerdings kann die empirische oder theoretische Nützlichkeit die Messung mit Indizes legitimieren (Schnell et al. 2011, 163).

Die Berechnung des Index kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Zu den einfachen Formen zählen die additiven, multiplikativen und gewichteten Indizes. Der additive Index stellt die häufigste Form bei der Indexberechnung dar. Beim additiven Index ist vor allem darauf zu achten, dass alle für den Index verwendeten Indikatoren denselben Wertebereich besitzen, da sie sonst ungleichmäßig in den Gesamtwert fließen. Beim multiplikativen Index werden die Indikatorenwerte multipliziert. Bei dieser Variante der Indexberechnung nehmen fehlende Angaben den minimalsten Wert Null an, was das Endprodukt bedingt, welches dann unweigerlich ebenfalls Null ist. Die Berechnung eines gewichteten additiven Index ist dann von Vorteil, wenn die Indikatoren ungleich in den Index einfließen sollen. An dieser Stelle können Außenkriterien zum Beispiel Expertenschätzungen herangezogen werden. Die Gewichtung der Indikatoren wird dann so festgelegt, dass der gewichtete Index der Schätzung des Experten entspricht. Aber auch aus theoretischen Überlegungen des Untersuchers kann eine Gewichtung der Indikatoren erfolgen. Allerdings birgt diese Form der Indexberechnung Probleme, weshalb eine gleiche Gewichtung der Indikatoren bevorzugt werden sollte (Schnell et al. 2011, 163ff).

Forschungsinstrument

Um die elterliche Einstellung zur Inklusion zu erheben wurde sich auf die Entwicklung eines teilstandardisierten Fragebogens geeinigt. Dieser sollte schriftlich und anonym von den Befragten ausgefüllt werden können. Der Fragebogen beinhaltet neben eigenen Fra-

gen, wie schon erwähnt, auch Fragen aus dem Index für Inklusion von Boban und Hinz (2003), die in abgewandelter Form übernommen wurden.

Der Fragebogen selbst ist in eine einleitende Instruktion wie auch in sechs verschiedene Abschnitte gegliedert. Der Titel des Fragebogens ist mit seiner Überschrift „Elternfragebogen“ relativ kurz und allgemein gehalten, die Befragungspersonen werden direkt angesprochen. Dies mindert das Risiko, dass in den Befragungspersonen falsche Erwartungen geweckt werden (Porst 2014, 37). Nach dem Titel folgt ein einleitender Text, der den Eltern erklärt, dass die Befragung im Rahmen eines Projektes an der TU Dortmund erfolgt. Ihr Ziel ist es die persönlichen Einstellungen der Eltern bezüglich der schulischen Inklusion an der Grundschule zu erheben, um aus diesen Faktoren abzuleiten, welche die Umsetzung der schulischen Inklusion begünstigen wie auch behindern. Folglich gibt es weder falsche noch richtige Antworten. Der Text weist die Eltern darauf hin, dass ihre Anonymität wie auch ihr Datenschutz bewahrt bleiben. Sie werden gebeten, alle Fragen nach der Reihe so aufrichtig wie möglich zu beantworten und erhalten eine kurze Information über die Durchführungsdauer von 10 Minuten. Zudem werden sie darüber aufgeklärt, dass die Ergebnisse der Studie durch eine schriftliche Empfehlung nach Abschluss der Grundschule zur Verfügung gestellt werden. Durch diese Instruktion soll vor allem auch der Tendenz zur sozial erwünschten Antwort vorgebeugt werden. Um die Aufmerksamkeit der Eltern zu wecken und ihre Bereitschaft den Bogen auszufüllen zu steigern, ist unter der Instruktion ein Bild eingefügt (Porst 2014, 36). Der erste Teil des Elternfragebogens zielt darauf ab, die elterliche Meinung zur schulischen Inklusion im Allgemeinen zu erfragen, woraufhin der zweite Teil sich eher gezielter auf die persönliche Meinung der Eltern bezüglich der Inklusion an der Grundschule bezieht. Im Mittelpunkt des dritten Teils steht die individuelle Entwicklung der Kinder. Im vierten Teil beschäftigt sich der Fragebogen mit der Zusammenarbeit der Lehrer_innen und Mitarbeiter_innen der Schule mit den Eltern wie auch einer Einschätzung zu deren fachlicher Kompetenz. Im fünften Teil werden einige schulische Rahmenbedingungen aufgegriffen. Der Fragebogen endet mit dem sechsten Teil. Hier werden die Eltern gebeten, einige Angaben zu sich und ihrem Kind zu machen. Da Fragen, die die Demographie betreffen nicht sehr gerne beantwortet werden, sind sie erst am Ende des Fragebogens vorzufinden (Porst 2014, 147). Der Fragebogen schließt letztendlich mit einem kurzen Dank an die Eltern.

Um den Befragten den Übergang zwischen den einzelnen Teilen zu erleichtern, wird jeder Teil mit einem kleinen Text eingeleitet, welcher genau erklärt, womit sich die folgenden Fragen befassen. Die Fragen des Fragebogens sind möglichst kurz und eindeutig formuliert, sodass sie die Befragungsperson nicht überfordern. Begriffe, die womöglich nicht verstanden werden könnten, werden erklärt (Porst 2014, 99). Dies soll auch der Eindäm-

mung des Ja-Sagens dienen. Außerdem stehen die Fragen in einer sinnvollen Reihenfolge. Die Fragen, die im selben Kontext stehen, finden sich im gleichen Sinnabschnitt, was zusätzlich einer besseren Verständlichkeit dient. Da sich in Fragebögen zudem Bögen mit Überschriften und Anweisungen, die die gleiche Funktion aufweisen, bewährt haben, sind sie einheitlich gestaltet (Porst 2014, 14).

Die Antwortmöglichkeiten sind bei dem Elternfragebogen im Allgemeinen eingeschränkt, da er viele geschlossene Fragen aufweist. Diese werden durch eine begrenzte Anzahl an Antwortmöglichkeiten charakterisiert (Porst 2014, 53). Geschlossene Fragen werden immer dann gestellt, wenn die Anzahl der möglichen Antworten nicht übermäßig groß ist, der behandelte Sachverhalt einigermaßen bekannt ist und das Durchgehen des Bogens schnell gehen soll (Porst 2014, 66). Im Elternfragebogen wird die Befragungsperson oft darum gebeten, eine Einfachnennung abzugeben. Sie soll sich demnach für eine Antwortalternative entscheiden. Vereinzelt tauchen innerhalb des Bogens jedoch ebenfalls Fragen auf, bei der die Eltern Mehrfachnennungen angeben können. Der Vorteil von geschlossenen Fragen besteht darin, dass sie für die Befragungsperson schnell zu beantworten sind und später bei der Auswertung der Daten zügig analysiert werden können. Nachteilig ist jedoch, dass sich Befragte bei derartigen Fragen nicht immer in den möglichen Antwortalternativen wiederfinden. Eine mögliche Folge hier ist die Nicht-Beantwortung der Frage oder aber auch eine Falschangabe (Porst 2014, 55). Fragen, innerhalb welcher Skalen als Antwortalternativen vorzufinden sind, gelten ebenfalls als geschlossen. Mögliche Antwortalternativen werden hier bereits vorgegeben (Porst 2014, 66). Innerhalb des Elternfragebogens sind diese Fragen mit geraden Skalen vorzufinden. Sie sind verbalisiert. Das heißt, dass innerhalb der Fragen, jeder einzelne Skalenpunkt verbal gekennzeichnet ist. Verbalisierte Skalen sind, was das Skalenniveau betrifft, meist ordinalskaliert. Die Antwortalternativen weisen hier eine Rangordnung auf, ein gleicher Abstand zwischen den Antwortmöglichkeiten ist jedoch nicht gegeben (Porst 2014, 74). Die Befragten haben die Möglichkeit zwischen vier Antworten zu wählen von „Stimme nicht zu, über „Stimme eher nicht zu“ und „Stimme eher zu“ bis „Stimme voll zu“. Auf die Kategorie „Weiß nicht“ wurde bewusst verzichtet. Diese Mittelkategorie ist nicht vorhanden, da die Eltern so dazu gebracht werden, eine aussagekräftige Antwort zu geben. Eine Mittelkategorie könnte hier beispielsweise bei Entscheidungsschwierigkeiten ansonsten als Fluchtkategorie gewählt werden (Porst 2014, 83f). Vorteilhaft bei der verbalisierten Skala ist, dass sie genau angibt, wofür jeder Skalenpunkt steht. Sie geben dem Befragten eine klare Vorgabe. Die verschiedenen Skalenpunkte sind für Befragungspersonen folglich leicht zuzuordnen. Ein aufkommendes Problem bei verbalisierten Skalen ist jedoch die angemessene Benennung der einzelnen Punkte durch den Entwickler (Porst 2014, 81).

Bei den demographischen Angaben gegen Ende des Fragebogens werden die Eltern darum gebeten, das Geschlecht ihres Kindes anzugeben. Hierbei handelt es sich um eine nominalskalierte Skala. Bei derartigen Skalen können die Ausprägungen zwar unterschieden werden, eine Rangfolge ist jedoch nicht vorzufinden (Porst 2014, 71f). Da es innerhalb Deutschlands üblich ist, von links nach rechts zu lesen, zu denken wie auch zu schreiben, wird jede Skala von links nach rechts gelesen. Das heißt, dass der niedrigste Skalenwert „Stimme nicht zu“ ganz links und der höchste Skalenwert „Stimme voll zu“ ganz rechts steht (Porst 2014, 88ff).

Neben geschlossenen Fragen sind zudem ebenfalls viele halboffene Fragen vertreten. Es gibt hier keine vorgegebenen Antwortalternativen. Die befragte Person hat hier die Möglichkeit, ihre Antwort schriftlich in einem freien Feld anzugeben (Porst 2014, 57). In dem Fragebogen finden die Eltern bei den halboffenen Fragen bereits zwei verschiedene Antwortmöglichkeiten vor. Hierbei handelt es sich um “Ja, nämlich” und “Nein, weil”. Im Folgenden werden sie darum gebeten, ihre ausgewählte Antwort durch einen Kommentar zu erweitern. Halboffene Fragen sind nützlich, wenn „das tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgeschätzt (geschlossene Frage), aber nicht definitiv bestimmt werden kann (offene Frage)“ (Porst 2014, 59). Durch diese Kommentare sollen vor Allem die Beweggründe für die Beantwortung einer Frage transparent gemacht werden, um nähere Informationen für die Interpretation der Ergebnisse aus der Analyse gewinnen zu können. Halboffene Fragen dienen außerdem auch der Aufrechterhaltung der Motivation der Befragungspersonen (Porst 2014, 59). Gegen Ende des Bogens ist der Typus der offenen Frage vorzufinden. Hierbei handelt es sich um eine Frage, die wie der Name schon sagt, keine vorgegebenen Antwortalternativen aufweist. Die Befragungsperson ist hier in der Lage, die Frage mit ihren eigenen Worten zu beantworten. Der abgedruckte freie Platz unter der Frage verdeutlicht der Person, in diesem Feld ihre Antwort zu vermerken (Porst 2014, 56). Derartige Fragen dienen ebenfalls der Informationsgewinnung wie auch der Motivation der befragten Personen (Porst 2014, 66). Der Vorteil offener Fragen ist, dass die Eltern ihre Meinung frei äußern können. Nachteilig ist hingegen die kompliziertere Auswertung (Porst 2014, 57).

Insgesamt wurde bei der Formulierung, der Reihenfolge und der Antwortmöglichkeiten der Items stets versucht, die Einflussgrößen bei der Beantwortung der Fragen zu minimieren. Dabei waren insbesondere die Fragebogeninstruktion und die Itemreihenfolge (heikle Fragen bzw. persönliche Angaben am Ende des Fragebogens) unter Berücksichtigung des Endgegenwirkens der sozial erwünschten Antwort erfolgt. Auch die Tatsache, dass die Fragebögen schriftlich, anonym und für die Eltern in gewohnter Umgebung, nämlich zu Hause, ausgefüllt werden konnten, sollte ehrliche und aufrichtige Urteile der Eltern bei

der Bearbeitung des Fragebogens hervorbringen. Ein Exemplar des Fragebogens findet sich im Anhang B des Arbeitspakets der Elternbefragung.

Kognitiver Pretest

Nach der Fertigstellung des Fragebogens wurde ein kognitiver Pretest durchgeführt. Hierbei handelt es sich um die Testung sowie Evaluation eines Fragebogens. Es ist eine Art Testlauf und wird als wichtige Voraussetzung zur Vorbereitung der Hauptbefragung angesehen. Ein Pretest kann vor der Ausgabe des Fragebogens an die Zielpersonen Aufschluss darüber geben, ob Fragen verständlich formuliert sind, die Reihenfolge der Fragen logisch ist, es Probleme beim Durchgehen des Bogens gibt und beispielsweise, ob die Dauer der Befragung angemessen ist (Porst 2014, 189ff). Durch kognitive Pretests wurde zudem bewiesen, dass breite Skalen die befragten Personen meist überfordern. Je breiter die vorliegende Skala ist, desto schwieriger ist es die vorhandene Frage zu beantworten. Da sich der Richtwert für verbalisierte Skalen zwischen vier und sechs Punkten als optimal erwiesen hat, besitzen die Skalen jeweils vier Antwortalternativen (Porst, 2014, 87). Vor der Austeilung der Fragebögen an die Zielpersonen, wurden sie an den Eltern der Projektgruppe getestet. Hierbei hat sich ergeben, dass sich im Fragebogen einige fachliche Begriffe befanden, die für die Projektmitglieder seit dem Studium zwar selbstverständlich sind, für die Eltern jedoch Fremdwörter waren. Daraufhin wurden die Fachbegriffe für den Fragebogen kurz definiert.

Darstellung des Forschungsgegenstands

In der Grundschule in Bochum findet in mehreren Klassen die Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im GU statt. Untersucht wurden in diesem Arbeitspaket eine inklusive Klasse sowie eine sogenannte MODELL-Klasse. Die MODELL-Klasse zeichnet sich dabei durch besondere Rahmenbedingungen aus. Neben der Unterrichtsgestaltung nach dem Zwei-Pädagogen-System, verfügt diese Klasse über einen externen Differenzierungsraum für die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

Fragestellung und Zielsetzung

Das Ziel ist es, im Rahmen dieses Arbeitspakets, die elterliche Einstellung zur schulischen Inklusion an der Grundschule zu erheben. In Bezug auf die elterliche Einstellung zur schulischen Inklusion könnte angenommen werden, dass sich die Haltung zur schulischen Inklusion zwischen den Klassenformen und den Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf unterscheidet. Dabei stellen sich die Fragen,

ob es Unterschiede in der Einstellung der Eltern gibt und ob diese mit der besuchten Klassenform des Kindes oder des Vorhandenseins bzw. Nicht-vorhandenseins eines festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Zusammenhang stehen. Vermutet wird, dass die Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine per se positivere Einstellung zur Inklusion haben, als die Eltern von Kindern ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und dass die besonderen Rahmenbedingungen der MODELL-Klasse Einfluss auf die Einstellung der Eltern haben. Die durch den Fragebogen erhobenen Daten werden also hinsichtlich dieser beiden Fragestellungen analysiert und anschließend ausgewertet. Aus der Interpretation der Ergebnisse können dann, unter Berücksichtigung der Elternmeinungen, Gelingensbedingungen hergeleitet werden.

4.2.3 Untersuchungsdesign

Die eigens entwickelten Fragebögen, die die Einstellung zur Inklusion erheben sollen, wurden an die Eltern der Kinder aus einer MODELL-Klasse und an die Eltern der Kinder aus einer inklusiven Klasse an der Grundschule in Bochum ausgeteilt. In beiden Klassen findet gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf statt. Es soll die Frage beantwortet werden, ob Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf eine unterschiedliche Einstellung zur Inklusion haben. Weiter soll untersucht werden, ob es in Bezug auf die Einstellung zur schulischen Inklusion einen Unterschied gibt und ob die Unterschiede bei Eltern eines Kindes aus der MODELL-Klasse oder einer inklusiven Klasse auftreten. Letzterer Vergleich ist deswegen interessant, weil es bei diesen unterschiedlichen Klassenformen auch unterschiedliche Rahmenbedingungen gibt. Verglichen wurden demzufolge jeweils die Antworten der Eltern eines Kindes aus der MODELL-Klasse mit denen der Eltern eines Kindes aus der inklusiven Klasse sowie die Antworten von Eltern eines Kindes mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mit den Eltern eines Kindes ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf.

Durchführung und Untersuchung

Der Erhebungszeitpunkt erstreckte sich vom 7.4. bis zum 9.5.2014. Die Fragebögen wurden sowohl einer Lehrerin aus der MODELL-Klasse, als auch der Lehrerin der inklusiven Klasse an der Grundschule übergeben. Nach vorheriger Absprache mit der Lehrerschaft der Schule, bei einem Besuch der Lehrerkonferenz, sollten die Bögen von den Kindern in einen bestimmten Ordner geheftet werden. In diesem Ordner würde alles abgeheftet, was sich seitens der Schule an die Eltern richte. So konnte sichergestellt werden, dass alle 49 Eltern einen Fragebogen erhalten würden, den sie mit nach Hause nehmen, dort ausfüllen und ihren Kindern wieder mit in die Schule geben konnten. Selbstverständlich basierte die Teilnahme auf freiwilliger Basis.

Auswertungsmethode

Um aus der Vielzahl von Fragen die Einstellung zur Inklusion herauszustellen, wurde ein additiver Index zur Gesamteinstellung aus neun Items erstellt. Die Auswahl der Items lässt sich aus der Theorie ableiten. Es wurden nur Items für den Index verwendet, die unwiderruflich zum Inklusionsgedanken in Bezug auf eine inklusive Beschulung zu zählen sind und im Folgenden aufgezählt werden. Besonders in Bezug auf den GU sind die Bewertungen der Items „GU in allen Fächern“, „GU nur in bestimmten Fächern“ und „eigene Lern- und Fördergruppen für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf“ wichtig. Aber auch Items, die sich an die Entwicklung der Kinder in Bezug auf den GU richten, wie „Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf profitieren vom GU“, „GU fördert die sozialen Fähigkeiten meines Kindes“ oder „durch den GU wird die individuelle Entwicklung meines Kindes beeinträchtigt“ wurden für den Index zur Gesamteinstellung ausgewählt. Weitere Items beziehen sich einmal auf die Schulangebote und die Schulfahrten für alle Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und als letztes auf die Meinung im Allgemeinen, d.h. ob die Grundschule die inklusive Beschulung aller Kinder gewährleisten sollte. Damit dieser Index in Form eines Summenscores erstellt werden konnte, wurde darauf geachtet, eine Itemrevision vorzunehmen, wenn die Frage negativ gestellt wurde, damit letztlich alle Fragen einheitlich positiv formuliert waren. Weiterhin wurde darauf geachtet, eine höhere Zustimmung auch mit einem höheren Wertelabel zu codieren. Der gebildete Summenscore umfasst einen Wertebereich von 0-27. Der Wert 0 bedeutet, dass alle Items mit „Stimme nicht zu“ beantwortet wurden, der Wert 27, dass alle Items mit „Stimme voll zu beantwortet“ wurden. Die Werte zwischen diesen beiden Endpunkten ergeben sich aus einer Variation der Itembeantwortung von „Stimme nicht zu“, „Stimme eher nicht zu“, „Stimme eher zu“ und „Stimme voll zu“. Je höher der Wert der befragten Person ist, desto größer war ihre Zustimmung

bei der Beantwortung der relevanten Items. Eine große Zustimmung wird in der Auswertung positiv gewertet. Aus einem hohen Wert im Summenscore wird demnach eine positivere Einstellung zur schulischen Inklusion abgeleitet.
Bei Summenscorewerten <4 wurde gemittelt mit „Stimme nicht zu“ geantwortet. Ein Summenscorewert von 4-12 gibt an, dass gemittelt mit „Stimme eher nicht zu“ geantwortet wurde. Die Antwort „Stimme eher zu“ wurde gemittelt verwendet, wenn der Summenscorewert zwischen 13-21 liegt. Ein Summenscorewerten von >21 zeigt, dass bevorzugt mit „Stimme voll zu“ geantwortet wurde. Wird davon ausgegangen, dass erst bei „Stimme eher zu“ von einer positiven Tendenz gesprochen werden kann, bedeutet erst ein Summenscorewert ab 13 eine wirklich positivere Einstellung zur schulischen Inklusion.
Die Kommentare der halboffenen Fragen werden lediglich zur Interpretation der Ergebnisse aus der Analyse herangezogen, um beispielsweise Annahmen zu untermauern.
Da es sich um eine kleine Stichprobengröße von <30 handelt, wird nicht von der Annahme einer Normalverteilung ausgegangen. Aus diesem Grund wurden zur Analyse der Ergebnisse nichtparametrische Tests vorgezogen, die mit Hilfe der Analysesoftware SPSS berechnet wurden.

Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe setzt sich aus 23 Müttern der Grundschule zwischen 30-45 Jahren zusammen. Von den Befragten sind 20 Mütter von Kindern ohne und drei Mütter von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Dabei sind zwölf Mütter der sogenannten MODELL-Klasse zugehörig. Von diesen zwölf sind zehn der befragten Personen Mütter von Kindern ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarf und zwei Mütter von Kindern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Der inklusiven Klasse werden elf Personen zugeordnet. Genauer betrachtet setzt sich diese Gruppe aus neun Müttern von Kindern ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und einer Mutter eines Kindes mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zusammen. Bei einer weiteren Mutter eines Kindes aus der inklusiven Klasse wurde bei der Frage über einen festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf keine Angabe gemacht.

Tabelle 1: Übersicht der teilgenommenen Eltern

Klassenform	Mutter von Kind mit sonderpäd. UB	Mutter von Kind ohne sonderpäd. UB	Mutter von Kind ohne Angabe über sonderpäd. UB	Gesamt
MODELL-Klasse	2	10	0	12
Inklusive Klasse	1	9	1	11
Gesamt	3	19	1	23

4.2.4 Darstellung der Ergebnisse

<u>Einstellung</u>

Die befragten Eltern der inklusiven und der MODELL-Klasse aus der Grundschule erzielten Werte von 5-25 im Summenscore (vgl. Tabelle B1). Der Punktwert 17 ist der häufigste Wert. Er wurde von 13% der Stichprobe erreicht. Der Mittelwert aller von den Eltern erreichten Werte beträgt 14,78. Betrachtet man die einzelnen zu vergleichenden Gruppen ergeben sich hinsichtlich der Mittelwerte numerische Unterschiede. Der Mittelwert von den Eltern der Kinder aus der MODELL-Klasse beträgt 16,08. Kleiner dazu ist der Mittelwert bei den Eltern der Kinder aus der inklusiven Klasse mit einem Wert von 13,36. Bei der kleinen Gruppe der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ergibt sich ein Mittelwert von 16,33. Etwas niedriger ist der Mittelwert von 14,42 bei den Eltern von Kindern ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Da sich aber alle Mittelwerte im Zahlenraum zwischen 13 und 21 befinden, wurde also im Durchschnitt bei den Items zur Einstellungsindex mit „Stimme eher zu“ geantwortet.

Tabelle 2: Mittelwerte

Gruppen	Mittelwert
MODELL-Klasse	16,08
Inklusive Klasse	13,36
Eltern von Kind mit sonderpäd. UB	16,33
Eltern von Kind ohne sonderpäd. UB	14,42

Betrachtet man die Items einzeln, fällt auf, dass bei den unterrichtsbezogenen Items anders bewertet wurde als bei den unterrichtsfreien Items. Bei dem Item, das die Zustimmung zu einem GU in allen Fächern abfragt, wird zum größten Teil mit „Stimme nicht zu“ geantwortet. Dazu passend wird bei der Frage zu einem GU in lediglich bestimmten Fächern mit „Stimme eher zu“ und bei der Frage nach eigenen Lern- und Fördergruppe für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mit „Stimme voll zu“ gestimmt. Auf die Fragen, die sich auf soziale Aspekte beziehen, wie die Frage nach der Förderung sozialer Fähigkeiten durch den GU und den Profit durch den GU wurde mehrheitlich mit hoher Zustimmung von „Stimme eher zu“ bis „Stimme voll zu“ geantwortet. Dazu passend, wurde bei der Frage nach einer beeinträchtigten Entwicklung der Kinder durch den GU am häufigsten die niedrigste Zustimmung „Stimme nicht zu“ angegeben.
Bei den Fragen nach den Schulangeboten und Schulfahrten für alle Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf wurde jeweils mehrheitlich die höchste Zustimmungsmöglichkeit „Stimme voll zu“ angegeben. Nähere Informationen zu den Häufigkeiten bietet die Tabelle B2 im Anhang des Arbeitspakets der Elternbefragung.

<u>Lehrer</u>

Bei der Betrachtung der Häufigkeiten wird schnell ersichtlich, dass im Durchschnitt alle insgesamt acht Items zu der Bewertung der Lehr- und Fachkräften an der Schule von den befragten Eltern ähnlich beantwortet wurden. Die häufigste Angabe war mit 36,4% - 63,6%, je nach Frage, stets „Stimme eher zu“. Items, die hier abgefragt wurden, bezogen sich auf die Meinung der Eltern,

- ob die Lehrkräfte die Bedürfnisse ihres Kindes wahrnehmen,
- sie die Kinder bei Problemen im Unterricht unterstützen,
- die Lehrkräfte genug Zeit haben,
- sie in Bezug auf den GU ausreichend qualifiziert sind,
- die Lehrkräfte alle Kinder akzeptieren,
- sie die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf respektieren und
- als letztes, ob die Lehrkräfte alle Kinder ermutigen, ihre Bestes zu geben und nicht nur die Leistungsstärksten.

Zur weiteren Auskunft über die Häufigkeiten kann die Tabelle B2 im Anhang dieses Berichts herangezogen werden.

<u>Barrierefreiheit</u>

Für die Bewertung der Barrierefreiheit wurden zwei Items herangezogen. Zum einen wurde gefragt, ob eine barrierefreie Gestaltung an der Grundschule als notwendig erachtet

wird und zum anderen, ob die Grundschule als barrierefrei empfunden wird. Die häufigste Beantwortung in Bezug auf alle Eltern war, dass eine barrierefreie Gestaltung der Grundschule mit „Stimme voll zu“ als notwendig angesehen wird, mit „Stimme nicht zu“ wurde die Frage nach der Barrierefreiheit an der Grundschule mehrheitlich beantwortet. Zur Betrachtung der Häufigkeiten befindet sich im Anhang Tabelle B2.

Weitere Items

Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wird von 100% der befragten Eltern als wichtig empfunden. Aus der Betrachtung aller weiteren Items ergibt sich, dass die Fragen bezüglich der Kommunikation zwischen dem Elternhaus und der Schule je nach Frage mit 78,3% – 87% bejaht wurden. Dies betrifft die Fragen, ob ein zufriedenstellender Austausch stattfindet, die Eltern über die Entwicklungsschritte ihre Kindes informiert werden und mögliche Sorgen seitens der Eltern über den Fortschritt des Kindes ernst genommen werden. Die Frage nach dem Mitspracherecht wurde mehrheitlich verneint. Die Fragen zur Zufriedenheit mit der Klassenzuteilung und ob das eigene Kind gerne in seine Klasse gehe, wurden aber beide am häufigsten bejaht.

Die Beanspruchung eines Therapieangebotes durch das Kind sowie die Entlastung des Alltags durch weitere Therapieangebote wird mehrheitlich mit „Nein“ beantwortet. Zur Frage, welche therapeutische Angebote an der Schule bekannt sind, wurde lediglich dreimal und damit am häufigsten unter „Sonstiges“ auf eine LRS-Förderung hingewiesen. Ein weiteres Item, das die Zufriedenheit mit den Schulangeboten abfragt, wurde mit jeweils 43,5% mit „Stimme eher zu“ und „Stimme voll zu“ beantwortet. Die Angabe „Stimme voll zu“ wurde zu 77,3% bei der Frage zur empfundenen Sinnhaftigkeit eines Patensystems für alle neuen Schüler_innen, im Sinne eines Schüler-helfen-Schüler-Programms, gegeben.

Am häufigsten bejaht wurden seitens der Eltern die Fragen, ob sie eine inklusive Beschulung aller Kinder als sinnvoll empfinden, über die inklusive Beschulung seitens der Schule beraten wurden, mit der Umsetzung der schulischen Inklusion an der Grundschule zufrieden sind und die Schule weiterempfehlen würden. Einen Beitrag zur inklusiven Gestaltung an der Schule möchten die meisten der befragten Eltern jedoch nicht leisten.

Nähere Informationen zu den genauen Zahlen sind der Tabelle B3 zum Arbeitspaket der Elternbefragung im Anhang zu entnehmen.

Die Beantwortung der Fragen zu der Sinnhaftigkeit einer inklusiven Beschulung, der Zufriedenheit mit der Umsetzung der schulischen Inklusion an der Grundschule, zum Angebot weiterer Therapiemöglichkeiten an der Schule und zur Zufriedenheit mit der Grundschule konnte durch einen Kommentar erweitert werden.

Bei der Frage, ob die schulische Inklusion als sinnvoll empfunden wird, wurde sich auf lediglich zwei Aspekte bezogen, weshalb auch die Einteilung der Kommentare in zwei Kategorien erfolgt. Es wurden zwölf Aussagen zur leistungsbezogenen Ebene, die sich auf die Unterrichtsgestaltung beziehen, als auch acht zur sozialen Ebene, die sich auf den Umgang mit Behinderung beziehen, getätigt. Zudem können die Kommentare weiter differenziert werden, je nachdem, ob sie in den Bezug zu Kindern mit oder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gesetzt wurden. Am häufigsten wurde die leistungsbezogene Ebene angesprochen. Hier halten sich die Stimmen für einen positiven Effekt für Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und die Stimmen für einen negativen Effekt für die Kinder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf die Waage. Auf sozialer Ebene wird die schulische Inklusion seitens der Eltern sowohl für Kinder mit, als auch ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf für sinnvoll erachtet.

Tabelle 3: Antworthäufigkeiten in den Kategorien

Kategorien		Häufigkeiten		
		Ja	Nein	Gesamt
Sinnvoll auf leistungsbezogener Ebene	Bezug auf Kind mit SUB	6		12
	Bezug auf Kind ohne SUB		6	
Sinnvoll auf sozialer Ebene	Bezug auf Kind mit SUB	4		8
	Bezug auf Kind ohne SUB	4		

Die Kommentare zur Zufriedenheit mit der Umsetzung der schulischen Inklusion an der Grundschule wurden in drei Kategorien eingeteilt. Es wurde auf einen getrennten Unterricht, die Anwesenheit von zwei Pädagog_innen bzw. Lehrkräften und schulische Leistungseinbußen eingegangen. Kommentare zur letztgenannten Kategorie wurden nur von Eltern geäußert, deren Kind die inklusive Klasse besucht. Dem Kommentar ging dann auch die Verneinung zur Zufriedenheit voraus. Das Zwei-Pädagogen-System wurde hingegen nur von den Eltern angesprochen, deren Kind die MODELL-Klasse besucht und ging mit dem Bejahen der Zufriedenheit einher. Die Kommentare zur möglichen Trennung der Kinder in bestimmten Fächern wurden sowohl von den Eltern der Kinder aus der MODELL-Klasse, als auch eines Elternteils eines Kindes aus der inklusiven Klasse geäußert. Allerdings wurde bei den Eltern der Kinder aus der MODELL-Klasse die Unter-

richtstrennung als Grund für das Bejahen der Zufriedenheit angegeben, weil sie stattfindet und in einem Fall (bei dem Elternteil, dessen Kind die inklusive Klasse besucht) für das Verneinen der Zufriedenheit angegeben, weil sie eben nicht stattfindet.

Tabelle 4: Kategorien zur Elternzufriedenheit bezüglich der Umsetzung der schulischen Inklusion an der Grundschule

Kategorie	Häufigkeiten
Getrennter Unterricht	4
2-Pädagogen-System	3
Schulische Leistungseinbußen	3

Die Kommentare zum Angebot weiterer Therapien an der Grundschule können in drei Kategorien eingeteilt werden. Zum einen wurde der allgemeine Therapiebedarf des Kindes und der Zeitfaktor angesprochen und zum anderen wurden Vorschläge gemacht.
Die häufigste gegebene Antwort beinhaltet, dass bei dem eigenen Kind kein Therapiebedarf bestünde.

Tabelle 5: Übersicht zum wahrgenommenen bzw. gewünschten Therapieangebot

Kategorie		Häufigkeiten
Kein Therapiebedarf		8
Keine Zeit		1
Vorschläge	Logopädie	1
	Ergotherapie	1
	Yoga	1

Die Kommentare zur Zufriedenheit an der Grundschule können grob in drei Kategorien mit positiver und negativer Ausprägung eingeteilt werden. Bei der Beantwortung der Frage wird sich seitens der Eltern, entweder auf die Zufriedenheit des Kindes oder auf die die eigene Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit sowie mit der Unterrichtsgestaltung bezogen. Am häufigsten wird positiv auf die Unterrichtsgestaltung eingegangen.

Tabelle 6: Kategorien zur Zufriedenheit des Kindes, der Zusammenarbeit mit den Lehrer_innen sowie der Unterrichtsgestaltung

Kategorien	Häufigkeiten		
	Ja	Nein	Gesamt
Zufriedenheit des Kindes	4	0	4
Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	2	2	4
Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung	5	1	6

Zusätzliche gab es eine offene Frage, in der Verbesserungsvorschläge zur schulischen Inklusion abgefragt werden sollten. Diese Frage wurde lediglich dreimal damit beantwortet, dass man keine Idee zur Verbesserung habe bzw. es nichts zu verbessern gäbe.

4.2.5 Auswertung

Einstellung

Um Gruppenvergleiche in Bezug auf die elterliche Einstellung zur schulischen Inklusion zu ziehen, wurde der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt. Verglichen wurden die Werte von den Eltern der Kinder aus der inklusiven Klasse und der MODELL-Klasse sowie die der Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Die so berechneten Werte zeichneten sich zwar durch numerische Unterschiede aus, diese waren jedoch nicht signifikant. Vergleichend hierzu sind die Tabellen B4 und B5 zu betrachten.

Lehrer

Auch die Bewertung der Items, die die Lehrkräfte bezogenen, wurden in Gruppenvergleichen gegenüber gestellt. Ebenfalls wurde hier der Vergleich zwischen der Bewertung der Eltern der Kinder aus der MODELL-Klasse und der inklusiven Klasse sowie zwischen der Bewertung der Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass auch hier keine signifikanten Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen festzustellen waren (vgl. Tabelle B6 und B7).

Barrierefreiheit

Die zwei Items zur Barrierefreiheit wurden zwei Gruppenvergleichen unterzogen. Verglichen wurden die Bewertungen zwischen den Eltern der Kinder aus der MODELL-Klasse bzw. der inklusiven Klasse und die Bewertungen zwischen den Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Abermals konnten die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests keinen signifikanten Unterschied erkennen lassen. Für nähere Informationen können hierzu die Tabellen B8 und B9 im Anhang B des Arbeitspaketes der Elternbefragung betrachtet werden.

Weitere Items

Alle Bewertungen und Antworten zu den restlichen Items wurden zwischen den bekannten Gruppen verglichen. Für die Auswertung wurde jeweils der Kontingenzkoeffizient Cramér-V herangezogen und in zwei Fällen der Mann-Whitney-U-Test. Es zeigte sich lediglich ein einziger signifikanter Zusammenhang in der Beantwortung der Frage, ob die Eltern mit der Umsetzung des Konzepts der schulischen Inklusion an der Grundschule zufrieden sind. Dort war erkennbar, dass die Eltern, deren Kind eine MODELL-Klasse besuchte, die Umsetzung als zufriedenstellender empfanden als die Eltern, deren Kind die inklusive Klasse besuchte (vgl. Tabelle B11).

Die einzig offene Frage und die Kommentare der halboffenen Fragen wurden in keinem Gruppenvergleich ausgewertet. Die Möglichkeit, einen Kommentar zu ergänzen, wurde nur selten in Anspruch genommen. Des Weiteren wurden in den Kommentaren einiger Personen mehrere Aspekte auf einmal aufgegriffen, die dann separiert in mehrere Kategorien flossen. Die Kommentare dienen lediglich dazu, mehr Transparenz zu gewähren und zusätzliche Informationen für die Interpretation der Ergebnisse zu liefern.

Nähere Informationen zu den nummerischen Ergebnissen der Auswertung sind tabellarisch im Anhang zum Arbeitspaket der Elternbefragung zu finden.

4.2.6 Interpretation

Im Durchschnitt wurden die für den Einstellungsindex relevanten Items mit „Stimme eher zu“ beantwortet, was auf eine positive Tendenz in Bezug auf die Einstellung zur schulischen Inklusion hinweist. Des Weiteren kann aus den Ergebnissen der Auswertung geschlussfolgert werden, dass es in Bezug auf die Einstellung zur schulischen Inklusion der Eltern keinen Unterschied macht, in welcher Klassenform ihr Kind beschult wird oder sie Eltern eines Kindes mit oder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sind. Dies steht im Gegensatz zur der Vermutung, dass die Eltern eines Kindes mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine positivere Einstellung zur Inklusion hätten und die be-

sonderen Rahmenbedingungen der MODELL-Klasse die elterliche Einstellung zur Inklusion beeinflussen. Auch wurde deutlich, dass die besonderen Rahmenbedingungen der MODELL-Klasse weder auf die Einstellung zur Inklusion noch auf die Bewertung der zwei befragten Bedingungen gelingender schulischer Inklusion Auswirkungen haben. Die Lehrer_innen wurden durchweg mit einer positiven Tendenz bewertet, allerdings wird die Gelingensbedingung der Barrierefreiheit an der Grundschule weniger gut bewertet. Laut der angegebenen Antworten der Eltern ist die Schule nicht barrierefrei gestaltet, obwohl dies aus Elternsicht als wichtig angesehen wird.

Eine gute Kommunikation zwischen dem Elternhaus und der Schule, die von allen Eltern gewünscht wird, scheint seitens der Schule allerdings gut realisiert zu werden.

Dass die Frage nach den Therapieangeboten mehrheitlich verneint wurde, ist angesichts der Tatsache, dass nur wenige der Eltern aus der Stichprobe ein Kind mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf haben, nicht sehr verwunderlich. Allerdings gibt es ein Elternteil, dessen Kind ein Therapieangebot in Anspruch nimmt und in einem Kommentar äußerte, sich ein ergotherapeutisches und logopädisches Therapieangebot an der Schule zu wünschen. Zudem wurde der Wunsch nach einem Yoga-Kurs für Kinder als „therapeutisches Angebot“ geäußert. Dass aber bei der Frage nach den verfügbaren Therapieangeboten an der Grundschule lediglich dreimal auf eine LRS-Förderung hingewiesen wurde zeigt, dass die verschiedenen Angebote an der Schule den meisten Eltern unbekannt sind.

Das Einführen eines Patensystems wird seitens der Eltern für sinnvoll empfunden.

Wurde allgemein danach gefragt, ob die schulische Inklusion für sinnvoll empfunden wird, ergaben sich unterschiedliche Meinungen. Denn ging es um die schulische Leistung und den Unterricht der Kinder wurde einerseits angenommen, dass der GU für Kinder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nachteilig sei, da das Niveau durch die Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gesenkt und keinem Kind somit durch den GU geholfen würde. Andererseits wurde in Bezug auf Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf genau so häufig ein Vorteil im GU gesehen, da die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf womöglich schneller lernen würden und ein Recht auf Bildung hätten. Soweit in den Kommentaren die soziale Ebene angesprochen wurde, wurden für die Kinder mit und auch ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nur Vorteile im GU gesehen. In den Kommentaren, die sich auf die Sicht der Kinder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf bezogen, wurde das Erlernen eines respektvollen Umgangs mit Behinderung betont. Aus Sicht der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wurde auf das Zugehörigkeitsgefühl hingewiesen, das so laut Elternmeinungen gesteigert würde.

Die Zufriedenheit wird im Vergleich der Klassenformen allerdings unterschiedlich empfunden. Das lässt die Annahme zu, dass die besonderen Rahmenbedingungen der MODELL-Klasse im Zusammenhang mit der empfundene Zufriedenheit der befragten Eltern in Bezug auf die Umsetzung der inklusiven Beschulung an der Grundschule stehen. Ein Grund hierfür kann darin liegen, dass der größte Teil der befragten Eltern einer gemeinsamen Beschulung in allen Fächern deutlich ablehnend gegenüber steht und tendenziell eine gemeinsame Beschulung in lediglich bestimmten Fächern sowie getrennte Fördergruppen bevorzugt.

Die Rahmenbedingungen der MODELL-Klasse sehen genau diese Form der gemeinsamen Beschulung vor. Die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben eigene Fördergruppen und einen externen sogenannten Differenzierungsraum. Zudem wird in der MODELL-Klasse im Zwei-Pädagogen-System unterrichtet. Aus den Kommentaren der Eltern, deren Kinder die MODELL-Klasse besuchen, geht hervor, dass auch immer wieder das zusätzliche Lehrpersonal und die Trennung der Kinder erwähnt wurden, wenn nach der Zufriedenheit mit der Umsetzung der schulischen Inklusion an der Grundschule gefragt wurde.

An dieser Stelle muss aber erwähnt werden, dass diese Form der gemeinsamen Beschulung weniger im Inklusions-, als eher im Integrationsverständnis steht.

So liegt der Verdacht nahe, dass den Eltern ein Unterschied der Begriffe „Inklusion“ und „Integration“ nicht bekannt ist. Dies zieht die Annahme nach sich, dass unter Umständen nicht die Einstellung zur Inklusion, sondern die Einstellung zur Integration erhoben wurde. Nur so lässt sich die Beantwortung der Fragen nachvollziehen, wenn die Frage nach der schulischen Inklusion im Allgemeinen am häufigsten bejaht wird und gleichzeitig einer Beschulung in allen Fächern am häufigsten nicht zugestimmt wird. Einerseits kann natürlich ein Vorteil darin gesehen werden, dass spezielle Fördergruppen für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf angeboten werden, da sich seitens des Lehrkörpers in kleineren Gruppen sicherlich mehr Zeit genommen werden kann, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können. Andererseits trägt diese Art der Beschulung auch wieder zumindest teilweise zu einer Exklusion der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bei.

Hält man sich vor Augen, dass die Eltern als wichtige Bezugsgröße der schulischen Inklusion gelten, da sie diejenigen sind, die für die Schulanmeldung ihrer Kinder verantwortlich sind, muss die Umsetzung des Konzepts der schulischen Inklusion zur Zufriedenheit aller Eltern gestaltet werden. Verbesserungsvorschläge, die aus den Meinungen der Eltern abgeleitet würden, trügen erheblich zum Fortschritt einer gelingenden schulischen Inklusion bei. Vor allem für Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf hät-

te die Grundschule mit einer barrierefreieren Gestaltung, einem Patensystem und einem größerem Therapieangebot mehr Vorzüge zu bieten. So könnten auf lange Sicht die Anmeldungen an Regelschulen gesteigert, und die Abkehr der Eltern vom exkludierenden System der Förderschulen eingeleitet werden.

4.2.7 Handlungsempfehlung

Aus den Ergebnissen und der Interpretation dieser ergeben sich folgende Empfehlungen für die Grundschule in Bochum:
Um die von den Eltern geforderte barrierefreie Gestaltung zu realisieren, sollten zukünftig Maßnahmen an der Grundschule ergriffen werden. Hierzu kann die Handlungsempfehlung des Arbeitspaketes Barrierefreiheit herangezogen werden.
Ein Patensystem für alle neuen Schüler_innen wurde ebenfalls für sinnvoll erachtet. Dieses Patensystem könnte im Sinne eines Schüler-helfen-Schüler-Programms eingeführt werden, bei welchem die Schüler_innen aus höheren Klassenstufen (z.B. 3. und 4. Klasse) zu „Paten“ der neuen Schüler_innen der ersten Klassen werden. Mit Hilfe diesen Programms würde den neuen Schüler_innen ein leichterer Einstieg in den Schulalltag ermöglicht, weil sie sich einerseits schneller in der Schule zurechtfänden und andererseits schnell neue Kontakte bzw. Freundschaften knüpfen könnten, was insbesondere den Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, wie auch Kindern mit Migrationshintergrund zugute käme.
Des Weiteren könnte das therapeutische Angebot an der Schule transparenter gemacht werden, da sich viele Eltern des Angebots an der Schule nicht bewusst sind. Im Rahmen der Möglichkeiten könnte das therapeutische Spektrum eventuell erweitert werden, um so die Eltern der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützbedarf mehr im Alltag zu entlasten. Aber auch Angebote, in deren Vordergrund nicht die Therapie steht, wie beispielsweise das von einem Elternteil erwähnte „Kinder-Yoga“, könnten als gemeinsames Angebot für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf eingeführt werden. Dieses erweiterte Angebot könnte durch ausgebildete selbstständige Therapeutinnen/Therapeuten und Yoga-Lehrer_innen, die stundenweise an die Schule kämen, gut realisiert werden.
In jedem Fall sollte aber auch mehr Aufklärung bezüglich des Konzepts der schulischen Inklusion und dessen Umsetzung an der Grundschule stattfinden. Offensichtlich ist vielen Eltern nicht bewusst, dass die zeitweise getrennte Beschulung in unterschiedlichen Räumlichkeiten nicht im Leitgedanken der inklusiven Beschulung steht. Es muss deutlich werden, dass das MODELL-Projekt lediglich einen Mischtypus zwischen Integration und

Inklusion darstellt. Um vor allem den Eltern der Kinder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf die Ängste zu nehmen und Vorurteilen vorzubeugen, muss dazu das Konzept der Grundschule mehr Transparenz bekommen. Dazu ist es wichtig, die Eltern sowohl über die neuen gesetzlichen Bestimmungen aufzuklären, als auch im zweiten Schritt die Vorteile und positiven Effekte einer inklusiven Beschulung zu betonen. Hilfreich hierzu ist die Internetseite der Aktion Mensch, die unter der Rubrik Inklusion viele Informationen zu diesem Thema bietet, welche kurz und verständlich aufbereitet sind. Weiter werden dort auch unterschiedliche Lebensbereiche angesprochen, wie eben die Schule. Diese Informationen könnten den Eltern im Zuge von Elternabenden, Elternbriefen oder eines „Thementages“ bzw. einer „Themenwoche“ zur Inklusion in der Schule vermittelt werden.

4.3 Arbeitspaket „soziometrische Befragung“

(Maren Gluns & Imke Pulz)

4.3.1 Einleitung

In dem Arbeitspaket „Soziometrische Befragung“ soll der soziale Status/Integrationsstatus der Schüler_innen der Grundschule innerhalb ihrer Klassen ermittelt werden. Der Fokus dieser Untersuchung liegt hierbei auf dem Integrationsstatus der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Außerdem wird untersucht, ob ein signifikanter Unterschied zwischen dem Integrationsstatus der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf der MODELL-Klasse und der inklusiven Klassen vorliegt.
Zunächst wird in diesem Teil des Projektberichts ein Bezug zur Projektarbeit hergestellt. Dazu werden die anfänglich vorgestellten Bezugstheorien kurz aufgegriffen und relevante Aspekte für diese Untersuchung erläutert. Darauf folgt die Problemstellung, welche die Relevanz der soziometrischen Befragung zeigt. Sowohl auf die für diese Befragung wichtigen Begriffe als auch auf den theoretischen Hintergrund der Soziometrie wird im nächsten Abschnitt eingegangen. Nachdem der Forschungsgegenstand dargestellt wurde, werden Fragestellung und Zielsetzung für dieses Arbeitspaket aufgezeigt, indem Untersuchungshypothesen aufgestellt werden. Danach wird die Durchführung der Untersuchung beschrieben. Hierbei geht es vor allem um den Rahmen, in dem diese durchgeführt wurde. Anschließend werden die Untersuchungsmethoden und Operationalisierungen dargestellt. Daraufhin wird das Untersuchungsdesign erläutert und die Stichprobe beschrieben. Im weiteren Verlauf werden die Kriterien und Methoden zur Auswertung der Befragungsergebnisse aufgezeigt. Nach der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse werden diese in einer Diskussion zusammengefasst. Im letzten Abschnitt soll ein Ausblick und Forschungshinweise im Rahmen eine Handlungsempfehlung zur Verbesserung der sozialen Integration gegeben werden.

4.3.2 Bezugstheorien

Das Projekt und jedes seiner Arbeitspakete stützen sich auf einige Bezugstheorien, die bereits im vorherigen Abschnitt erläutert wurden. Vor allem der Forschungsbericht von Lelgemann und Kollegen (2012) und der Index für Inklusion nach Boban und Hinz (2003) zeigen, dass eine schulische Inklusion auch von der Akzeptanz der Schüler_innen untereinander abhängig ist. Denn Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet nicht nur, einen GU zu gestalten, sondern auch „die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an (und

den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft“ (Boban, Hinz 2003, 10). Nach dem sozialen Modell entstehen Hindernisse für Lernen und Partizipation durch die Interaktion zwischen Schüler_innen (Boban, Hinz 2003 14). Im sozialen Bereich lassen sich jedoch sowohl in der Förderschule als auch in der allgemeinen Schule Schwierigkeiten beobachten, wobei die Wahrscheinlichkeit für Diskriminierung und sozialer Isolation im Gemeinsamen Unterricht erhöht ist (Lelgemann et al. 2012, 11f.).
Um Diskriminierung innerhalb der Klassen zu minimieren, ist es wichtig, dass die Schüler_innen eine positive Haltung zur Inklusion haben, inklusive Werte verankert werden und an einer gemeinsamen Philosophie zur Inklusion gearbeitet wird (Boban, Hinz 2003, 17). Dazu ist auch eine adäquate Wahrnehmung und Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit und seiner Beeinträchtigung relevant. Dies ist grundlegend für die Gestaltung eines entsprechenden sozialen Klimas (Lelgemann et al. 2012, 23).
Viele Schülermerkmale haben einen großen Einfluss auf die soziale Teilhabe. So können eine positive Ausstrahlung und soziale Kompetenz diese positiv beeinflussen, während sich Sprachbeeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten und Intelligenzminderung negativ auswirken können (ebd., 12). Zwar wird der Einfluss der Persönlichkeitsmerkmale der Schüler_innen auf die soziale Position im Laufe der Projektarbeit nicht erhoben, aber vor allem die sich negativ auswirkenden Eigenschaften treten oft gemeinsam mit einer Behinderung auf. Daher ließe sich bereits vermuten, dass Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf stärker von sozialer Isolation bedroht sind. Es ist für die soziale Integration in der Schule demnach umso wichtiger, dass alle Schüler_innen die Heterogenität in ihren Klassen akzeptieren und eine schulische Gemeinschaft gegründet wird, „die jeder Schülerin/jedem Schüler Wertschätzung und Vertrauen in die eigenen Stärken entgegenbringt“ (Boban, Hinz 2003, 14). Durch die Unterstützung der Vielfalt soll das Problem von Mobbing, Gewalt und Diskriminierung gemindert werden.
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auch die soziale Integration von großer Bedeutung für die schulische Inklusion ist. Kinder sollen sich in ihren Klassen wohlfühlen und nicht von sozialer Isolation bedroht sein. Um die Situation der sozialen Inklusion für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an der Grundschule zu erfassen, nehmen sowohl die Schüler_innen mit als auch ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an einer soziometrischen Befragung teil.

Problemstellung

Durch die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention muss Deutschland auch im deutschen Schulsystem Barrieren abbauen und ein inklusives Bildungssystem ermöglichen. Ab dem Schuljahr 2014/2015 soll in NRW eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gewährleistet werden. Damit die Umsetzung der schulischen Inklusion gelingt, sind gute Bedingungen wie zum Beispiel die soziale Integration von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wichtig. Dazu liegen jedoch bisher unterschiedliche wissenschaftliche Befunde vor. Nach Preuss-Lausitz (2002) sei die „Sorge, dass Kinder mit Behinderungen per se abgelehnt werden und subjektiv darunter leiden, […] generell nicht begründet". Er beschreibt die inklusive Schule als einen Beitrag sozialer Integration, der die Selbstreflexion und die realistische Bewältigung von sozialen Alltagssituationen aller Schüler_innen stärkt. Auch in den Modellversuchen der achtziger und neunziger Jahre ließen sich in den integrativen Schulklassen keine besondere soziale Ausgrenzungen von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf feststellen (vgl. Wocken 1987; Feuser, Meyer 1987; Preuss-Lausitz 1991).

Im Gegensatz dazu steht der Forschungsbericht von Lelgemann und Kollegen (2012), nach dem sich Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Förderschulen besser sozial integriert fühlen. 50-100% der Schüler_innen, die den GU besuchen, erleben hier ausgrenzendes und diskriminierendes Verhalten, sowohl von Mitschüler_innen als auch von Lehrkräften, die ihren Unterricht nicht barrierefrei gestalten (Lelgemann et al. 2012, 12). In einer empirischen Untersuchung zur sozialen Integration von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im GU untersuchte Christian Huber (2006), ob sich die positiven Befunde zur sozialen Integration auf die Praxis übertragen lassen. Dazu wurden in zufällig ausgewählten Grundschulen in NRW, mit 650 Viertklässler_innen, von denen 110 Schüler_innen über einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf verfügten, erforscht, inwieweit sich die Befunde der Modellversuche auf die praktische Situation im alltäglichen GU außerhalb von Schulmodellversuchen übertragen lassen (Huber 2008, 2). Die Ergebnisse zeigten jedoch eine ungünstige soziale Integration von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. So werde mit 47,7% fast jedes zweite Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf abgelehnt. Demnach ist das Risiko der sozialen Ablehnung für diese Schüler_innen fast dreimal höher als für Schüler_innen ohne besonderen Unterstützungsbedarf (Huber 2006, 10).

Die Literatur zeigt demzufolge unterschiedliche Ergebnisse zur sozialen Integration von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im GU. In den gut ausge-

statteten integrativen Schulklassen der Modellversuche in den achtziger und neunziger Jahren ließ sich keine Ausgrenzung von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf feststellen. Im Gegensatz dazu stehen sowohl der Forschungsbericht von Lelgemann et al., die Evaluationsstudien von Huber 2006, 2008 sowie 2012 als auch die Studie von Krull und Wilbert 2014, die alle ein hohes Risiko zur sozialen Ausgrenzung feststellten. Soziale Anerkennung ist jedoch für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen sehr wichtig. Sie bewirkt die „Entwicklung von Selbstsicherheit und fördert die Bereitschaft und Fähigkeit, Interaktionen mit anderen aufzunehmen. Demgegenüber erfahren „abgelehnte und isolierte Schüler ständige Verunsicherungen ihrer selbst, erleben Erfolglosigkeit, Minderwertigkeitsgefühle und sind […] nur in beschränktem Maße handlungsfähig“ (Petillon 1980, 56). Werden Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf abgelehnt und bleiben isoliert, sind sie anfälliger für Vorurteile (ebd., 58). So können Stigmatisierungen und Vorurteile nicht ausgeräumt werden, wodurch eine soziale Integration und auch eine schulische Inklusion erschwert wird.
Damit sich auch die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine stabile Persönlichkeit entwickeln können und nicht durch Vorurteile ausgegrenzt werden, wird durch das Arbeitspaket der soziometrischen Befragung die soziale Integration ermittelt. Folgt man der beschrieben Literatur, kann ein hohes Risiko zur Ausgrenzung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erwartet werden.

Begriffserklärungen

Soziometrische Befragung

Um die soziale Integration von den Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf der Grundschule zu erheben, wurde von der Projektgruppe ein soziometrisches Verfahren ausgewählt. Dieses Verfahren beruht auf der soziometrischen Diagnostik nach Moreno (1954). Dabei werden Wahl und Ablehnung der Schüler_innen gemessen, wobei sowohl ein ‚Wahlstatus‘ als auch ein ‚Ablehnungsstatus‘ entsteht. Die Verrechnung beider ergibt den sozialen bzw. soziometrischen Status (Huber 2006, 53f.). Auf das soziometrische Verfahren nach Moreno wird im Abschnitt „Theoretischer Hintergrund“ näher eingegangen.

Wahlstatus

Der Wahlstatus eines Kindes ergibt sich aus der Anzahl der Wahlen während der soziometrischen Befragung. Der Wahlstatus eines Kindes ist hoch, wenn es bei Fragen, die das Wahlverhalten betreffen, häufig ausgewählt wurde („Neben wem möchtest du gerne sitzen?“) (ebd., 53).

Ablehnungsstatus

Der Ablehnungsstatus eines Kindes ergibt sich aus der Anzahl der Ablehnungen während der soziometrischen Befragung. Der Ablehnungsstatus eines Kindes ist hoch, wenn es bei Fragen, die das Ablehnungsverhalten betreffen, häufig ausgewählt wurde („Neben wem möchtest du nicht so gerne sitzen?“) (ebd., 53).

Soziale Position

Die soziale Position ergibt sich aus der Verrechnung von Wahl- und Ablehnungsstatus und kann fünf Statusgruppen zugeordnet werden. Hat ein Schüler oder eine Schülerin einen hohen Wahlstatus und einen niedrigen Ablehnungsstatus, handelt es sich um einen beliebten Schüler oder eine beliebte Schülerin. Ist der Wahlstatus niedrig und der Ablehnungsstatus hoch, so wird dieses Kind abgelehnt. Als vernachlässigt gelten Schüler_innen, wenn er sowohl über einen niedrigen Ablehnungsstatus, als auch über einen niedrigen Wahlstatus verfügt. Kontroversielle Schüler_innen dagegen zeichnen sich durch einen hohen Wahl- und einen hohen Ablehnungsstatus aus. Kann ein Schüler oder eine Schülerin keiner der vier genannten Extrempositionen zugeordnet werden, so gelten sie als durchschnittlich (ebd.). Ist im weiteren Verlauf der Arbeit der Begriff ‚Integrationsstatus‘ verwendet, ist er als Synonym für die Verrechnung von Wahl- und Ablehnungsstatus gemeint.

Theoretischer Hintergrund

Die von der Projektgruppe durchgeführte soziometrische Befragung basiert auf dem Verfahren der soziometrischen Diagnostik nach Moreno (1954), auf der Durchführung soziometrischer Tests nach Petillon (1980) sowie auf der Berechnung der Statusgruppen nach Coie und Dodge (1988). Auf dieser Grundlage betrachtet die Soziometrie einzelne Teile einer Struktur und man sieht, dass jeder Einzelne in dieser Struktur von einem Beziehungskern umgeben ist. Dieser Beziehungskern ist mit anderen Beziehungskernen verbunden, die wiederum mit anderen verknüpft sind. Dadurch entstehen komplexe Beziehungsketten, die man als soziometrische Netzwerke beschreibt. Soziometrische Netzwerke entstehen durch einen Prozess der Anziehung und Ablehnung (Moreno 1954, 22).

Werden diese soziometrischen Grundlagen auf die Grundschule übertragen, so werden die einzelnen Schüler_innen (Teile) und ihre Beziehungskerne in ihrer Struktur in Form der Schulklasse betrachtet.

In der Soziometrie gibt es viele Methoden, um die Organisation der sozialen Netzwerke in einer Struktur zu erforschen: der soziometrische Test, die Methode der äußeren Beobachtung und die Methode der teilnehmenden Beobachtung und des Interviews. Mithilfe des soziometrischen Tests kann die Organisation sozialer Gruppen durch Messen der Anziehungen und Abstoßungen, die zwischen den Gruppenmitgliedern bestehen, erforscht werden (ebd., 34f.). Dazu werden den Schüler_innen sowohl Fragen zum Wahlverhalten als auch zum Ablehnungsverhalten gestellt. Um extrem negative Positionen und Spannungen in der Klasse festzustellen, sind vor allem die Nennungen von Ablehnungen wichtig (Petillon 1980, 84). Die Projektgruppe entschied sich, die Befragung mittels eines Fragebogens durchzuführen. Diese stellen für den Teilnehmer zwar eine abstrakte Situation dar, jedoch lassen sich größere Stichproben „ökonomisch und mit hoher intersubjektiver Vergleichbarkeit durchführen“ (Huber 2006, 133). Bei einem soziometrischen Test wird jeder Angehörige einer Gruppe zum Teilnehmer. Auch wenn er selbst nicht direkt an dem Test teilnimmt, so kann er immer noch von anderen bei Wahl- oder Ablehnungsfragen genannt werden. So kann auch der Integrationsstatus der Schüler_innen ausgewertet werden, die während der Befragung nicht anwesend sind oder nicht direkt teilnehmen dürfen.

Die Schüler_innen werden beim Wahlverfahren gebeten, erwünschte und unerwünschte Mitschüler_innen nach einem Kriterium (z.B. Sitznachbar_in) auszuwählen (Petillon 1980, 82) Es handelt sich nicht um ein soziometrisches Verfahren, die Teilnehmer_innen, in diesem Fall die Schüler_innen, direkt und ohne auf ein Kriterium bezogen zu fragen, wen sie gern haben und wen nicht (Moreno 1954, 40f.). Denn so kann nicht eindeutig festgestellt werden, auf welche Art der Affinität die Sympathien oder Antipathien zurückgehen. Außerdem würden die unverbindlichen Fragen nicht ernst genommen werden und Zufallsnennungen würden entstehen (Petillon 1980, 82). Der Fragebogen für die Grundschule enthielt sechs Kriterien: das Zusammensitzen, das Arbeiten an ein Partner-/Gruppenaufgabe, das gemeinsames Spielen in der Pause, das um Hilfe bitten bei schwierigen Hausaufgaben, sowie das Verhalten in der Pause und bei Hausaufgaben. Die Nennungen auf die Fragen mit diesen Kriterien waren nicht begrenzt, um keine willkürlichen Antworten zu erhalten.

Führt man einen soziometrischen Test mit einer Schulklasse durch, muss darauf geachtet werden, dass ab der zweiten Klasse die Geschlechterabneigung berücksichtigt wird (Moreno 1954, 51). Daher werden die Schüler_innen der Grundschule gebeten, ihr jeweiliges Geschlecht auf dem Fragebogen einzutragen.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich die Projektgruppe bei der soziometrischen Befragung auf die Grundlagen der Soziometrie nach Moreno (1954) stützt. Es geht vor allem um die Untersuchung der sozialen Integration von Schüler_innen in der Schulklasse durch die Anziehung und Ablehnung der Mitschüler_innen, welche durch die Durchführung eines soziometrischen Tests in Form eines Fragebogens ermittelt wird. Der Aufbau und die Durchführung des Tests orientieren sich nach Petillon (1980). Die Durchführung wird im Kapitel ‚Durchführung der Untersuchung' nochmals genauer beschrieben.

Darstellung des Forschungsgegenstands

Wie bereits beschrieben gibt es zur sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im GU widersprüchliche Literatur: in den Modellschulen der achtziger und neunziger Jahre zeigte sich eine positive soziale Integration, während sich aus aktueller Literatur entnehmen lässt, dass Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im GU auf der Regelschule einem höheren Risiko von Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung ausgesetzt sind.

Die Grundschule in Bochum hat mehrere inklusive Klassen, wovon zwei Klassen in Kooperation mit einer Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung und unter dem Projekt MODELL arbeiten. Die MODELL-Klassen haben im Vergleich zu den anderen inklusiven Klassen den Vorteil des Zwei-Pädagogen-Systems, sie sind gut ausgestattet und haben mehr Hilfsmittel und Therapieangebote zur Verfügung. Folgt man der oben beschriebenen Literatur, so wird erwartet, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den MODELL-Klassen besser sozial integriert sind als die Kinder der anderen inklusiven Klassen. Daher wird der Integrationsstatus der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowohl in den MODELL-Klassen als auch in den anderen inklusiven Klassen erhoben und miteinander verglichen, um signifikante Unterschiede festzustellen.

Fragestellung und Zielsetzung

Betrachtet man die neueren Forschungsergebnisse zur sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. Huber 2008/2009/2011; Huber & Wilbert 2012; Krull, Wilbert & Hennemann 2014), lässt sich annehmen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine schlechtere soziale Integration in der Klasse aufweisen als ihre Klassenkameraden.

So soll die Annahme untersucht werden, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eines Kindes und seiner sozialen Statusgruppe besteht. Innerhalb dieser Projektarbeit soll also der Frage nachgegangen wer-

den, inwiefern sich diese Annahme auch an der Grundschule in Bochum replizieren lässt. Daraus ergibt sich folgende Hypothese:

> H1: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Statusgruppe eines Kindes und der Tatsache, ob ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf diagnostiziert wurde.

Des Weiteren soll untersucht werden, ob sich die Rahmenbedingungen der Beschulung des Kindes, in unserem Fall operationalisiert über die zugehörige Klassenform (MODELL-Klasse oder inklusive Klasse), einflussnehmend auf die soziale Integration auswirken.
Daraus ergibt sich folgende Hypothese:

> H2: Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der sozialen Integration eines Kindes und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klassenform.

Durchführung der Untersuchung

Die soziometrische Befragung wurde am 06.03.2014 an der Grundschule in Bochum durchgeführt. Dazu wurden die Schüler_innen aus vier Klassen, jeweils zwei MODELL-Klassen und zwei inklusiven Klassen, befragt. Die Befragungen dauerten in der Regel zwischen 30 und 45 Minuten. Die Schüler_innen sollten den dargebotenen Fragebogen schriftlich ausfüllen und erhielten als Vergütung einen Schokoladenriegel. An der Befragung konnten nur Kinder teilnehmen, deren Eltern eine im Vorfeld eingereichte Einverständniserklärung (Anhang C.1) unterschrieben hatten. Diese bescheinigte, dass sie sich mit der Befragung ihres Kindes und der Verwendung der daraus entstehenden Daten zu Forschungszwecken einverstanden erklärten.
Die Fragebogen setzt sich aus zehn Fragen zu sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse zusammen. Dabei wurde das Wahlverhalten erhoben, beispielsweise durch die Frage, neben wem das Kind gerne sitzen möchte. Auch das Ablehnungsverhalten, also neben wem das Kind nicht so gerne sitzen möchte, wurde festgestellt. Im Anhang C.2 lässt sich ein solcher exemplarischer Fragebogen zur Veranschaulichung finden.
Das Vorgehen orientierte sich an der Durchführung des soziometrischen Tests von Petillon (1980, 85). Vor dem Austeilen der Fragebögen wurde eine Klassenliste mit den Namen aller Schüler_innen an die Tafel geschrieben, sodass alle Kinder jederzeit während der Erhebung einen Überblick über die Klassenmitglieder hatten. Es erfolgte stets eine einheitliche Instruktion (Anhang C.3), damit der Einfluss des Erhebenden auf die Ergeb-

nisse minimiert und die Objektivität der Befragung gesichert werden konnte. Zudem wurde den Kindern eine vertrauliche Behandlung ihrer Daten zugesichert.

4.3.3 Untersuchungsmethoden

Durch die soziometrische Befragung soll der Integrationsstatus eines Kindes innerhalb der Klasse festgestellt werden. Dieser wird bestimmt durch die Differenz von Wahl- und Ablehnungsstatus. Die Berechnung dieser Status ist im Abschnitt „Auswertungskriterien und -methoden“ ausführlicher dargestellt.

Um den Wahl- und Ablehnungsstatus berechnen zu können, ist es notwendig, das Wahl- und Ablehnungsverhalten der Kinder zu ermitteln. Dazu wurde das Wahlverhalten über die Items 1 („Neben wem möchtest du gerne sitzen?“), 3 („Wen möchtest du bei schwierigen Hausaufgaben um Hilfe fragen?“), 5 („Mit wem möchtest du gerne in der Pause spielen?“), 7 („Mit wem möchtest du am liebsten an einer Partneraufgabe oder an einer Gruppenaufgabe arbeiten?“), 9 („Wen hast du in letzter Zeit bei schwierigen Hausaufgaben um Hilfe gefragt?“) und 10 („Mit wem hast du in letzter Zeit deine Pause verbracht?“) erhoben. Das Ablehnungsverhalten wurde über die Items 2 („Neben wem möchtest du nicht so gerne sitzen?“), 4 („Wen möchtest du bei schwierigen Hausaufgaben nicht so gerne um Hilfe fragen?“), 6 („Mit wem möchtest du nicht so gerne in der Pause spielen?“), 7 („Mit wem möchtest du nicht so gerne an einer Partneraufgabe oder an einer Gruppenaufgabe arbeiten?“), und 8 („Mit wem möchtest du gerne in der Pause spielen?“) untersucht.

Die Antwortmöglichkeiten waren unbegrenzt, um keine Ergebnisverfälschung durch willkürliche Antworten aufgrund einer vorgeschriebenen Anzahl zu erhalten (Petillon 1980, 84).

Weitere Variablen, die erhoben wurden, bezogen sich auf das Geschlecht und die Klassenstufe der Schüler_innen. Über eine Klassenliste lagen den Erhebenden zudem die Klassenform (Klassenzugehörigkeiten zu MODELL- oder inklusiven Klassen) sowie ein möglicher diagnostizierter Unterstützungsbedarf des Kindes vor.

Untersuchungsdesign

Für die erste Fragestellung lautete die unabhängige Variable „Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“, welche je nach Kind positiv oder negativ sein konnte. Die abhängige Variable lautete „Statusgruppe“.

Bei der zweiten Fragestellung wurden nur noch Kinder berücksichtigt, die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufwiesen. Die unabhängige Variable lautete in diesem Fall „MODELL-Klasse“ und konnte je nach Klassenzugehörigkeit des Kindes positiv oder negativ sein. Die abhängige Variable war dann der z-transformierte „Integrationsstatus“.

Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt nahmen 69 Kinder an der Befragung teil. Von 18 Kindern lagen keine Einverständniserklärungen vor oder sie waren zum Zeitpunkt der Erhebung abwesend. Dennoch umfasst der Datensatz einen Integrationsstatus für alle 87 Kinder, da auch Nennungen von abwesenden oder nicht-teilnehmenden Kindern in der Befragung erlaubt waren. Von den befragten Kindern gingen 48 (55,2%) in eine MODELL- und 39 (44,8%) in eine inklusive Klasse. Sechs der befragten Kinder aus den MODELL-Klassen und ebenfalls sechs Kinder der inklusiven Klassen hatten einen diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (SU). Somit haben insgesamt 12 (13,8%) der Kinder einen SU. Von den teilnehmenden Kindern waren 54% (47) männlich und 46% (40) weiblich. 70 (80,5%) besuchten die dritte Klasse und 17 (19,5%) die vierte Klasse. Zur Veranschaulichung der Stichprobe sind diese Daten in Tabelle 7c zu finden.

Tabelle 7: Übersicht über die Stichprobe

		Anzahl
sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf	Nein	75
	Ja	12
Jahrgangsstufe	3	70
	4	17
Klasse	3a	24
	3b	24
	3c	22
	4c	17
Geschlecht	Männlich	47
	Weiblich	40
MODELL-Klasse	Nein	39
	Ja	48

Auswertungskriterien und –methoden

Die Auswertung der Befragungsergebnisse wurde mit Hilfe der Statistiksoftware IBM SPSS vorgenommen. Zunächst erfolgte eine Berechnung verschiedener Integrationsstatus der Kinder bezüglich der im Fragebogen gestellten Kriterien. Dazu wurden der Wahlstatus sowie der Ablehnungsstatus berechnet (Formel im Anhang C.4). Um einen Klassenvergleich zu ermöglichen, wurden diese Werte z-transformiert und anschließend subtrahiert, wodurch die Ermittlung des Integrationsstatus erfolgte. Zudem wurde die Variable „sozialen Beachtung“ der Kinder ermittelt. Diese wurde aus der Summe des z-standardisierten Wahl- und Ablehnungsstatus ermittelt. Die Berechnungen erfolgten jeweils nur im eigenen Geschlecht, da die Präferenz für gleichgeschlechtliche Interaktionspartner im Grundschulalter besonders ausgeprägt ist. So werden sehr selten mehr als 20% der andersgeschlechtlichen Kinder gewählt (Tuma und Hallinan 1979 zitiert nach Stöckli 2005, 298). Dieses könnte insbesondere bei unausgeglichenen Geschlechterverhältnissen innerhalb der Klassen zu einer erheblichen Verzerrung der Ergebnisse führen.

Im Anschluss konnte der hierbei entstandene Wert mit den Definitionskriterien nach Coie und Dodge (1988, 818) verglichen und zu einer Statusgruppe zugeordnet werden (vergleiche Tabelle 8c).

Tabelle 8: Statusgruppeneinteilung

Statusgruppe	IST	WST	AST	SOBE
Beliebt	IST > 1	WST > 0	AST < 0	
Abgelehnt	IST < -1	WST < 0	AST > 0	
Unbeachtet		WST < 0	AST < 0	SOBE < -1
Kontroversiell		WST > 0	AST > 0	SOBE > 1
Durchschnitt-	1 > IST < -1			1 > SOBE > -1

Die Auswertung der ersten Fragestellung bezüglich des Zusammenhangs zwischen sozialer Integration und einem Unterstützungsbedarf des Kindes, sollte zunächst mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests vorgenommen werden. Hierbei zeigte sich jedoch, dass die Größe der Stichprobe nicht ausreichte. So waren über 20% der erwarteten Werte geringer als 5, womit die Voraussetzungen für einen Chi-Quadrat-Test verletzt wurden. Stattdessen lieferte hier die Likelihood-Ratio zuverlässige Ergebnisse für einen kleinen Stichprobenumfang und Variablen mit mehr als zwei Ausprägungen. Zudem wurde über Cramer's V die Stärke des Zusammenhangs zwischen den beiden Variablen berechnet und eine Analyse der standardisierten Residuen vorgenommen, um Hinweise über die Richtung der Zusammenhänge zu erhalten.

Für die folgende Auswertung der zweiten Fragestellung wurde aufgrund der Skalierung wieder auf die Werte des Integrationsstatus zurückgegriffen, da eine statistische Auswertung über einen t-Test zweier nominal-skalierter Variablen, wie dies bei den Statusgruppen der Fall ist, nicht zufriedenstellend möglich ist. Zudem gingen nur noch Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in die Berechnung ein. Zur Überprüfung der zweiten Hypothese wurde zunächst ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet. Die Voraussetzung der Varianzhomogenität zwischen den Gruppen wurde über den Levene-Test überprüft und als gegeben festgestellt. Somit konnte eine Berechnung der Mittelwertsunterschiede erfolgen. Da sich die Stichprobe der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf jedoch als sehr gering herausstellte (n=12), wurde zur

Absicherung des Ergebnisses zusätzlich ein nonparametrisches Verfahren, ein U-Test nach Mann und Whitney, verwendet. Die Ergebnisse dieses Verfahrens zur Ermittlung von Rangunterschieden, besitzen zwar nicht die Aussagekraft eines t-Tests, jedoch sind sie auch für sehr kleine Stichproben zuverlässig.

4.3.4 Darstellung der Ergebnisse

Eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse zeigt zunächst, dass 25% der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf der Statusgruppe der „Beliebten“ angehören. Dieses Ergebnis wird jedoch sogleich relativiert, zeigt sich schließlich, dass wiederum die Hälfte, also 50% dieser Kinder, „abgelehnt“ wird (vgl. Abbildung 6).

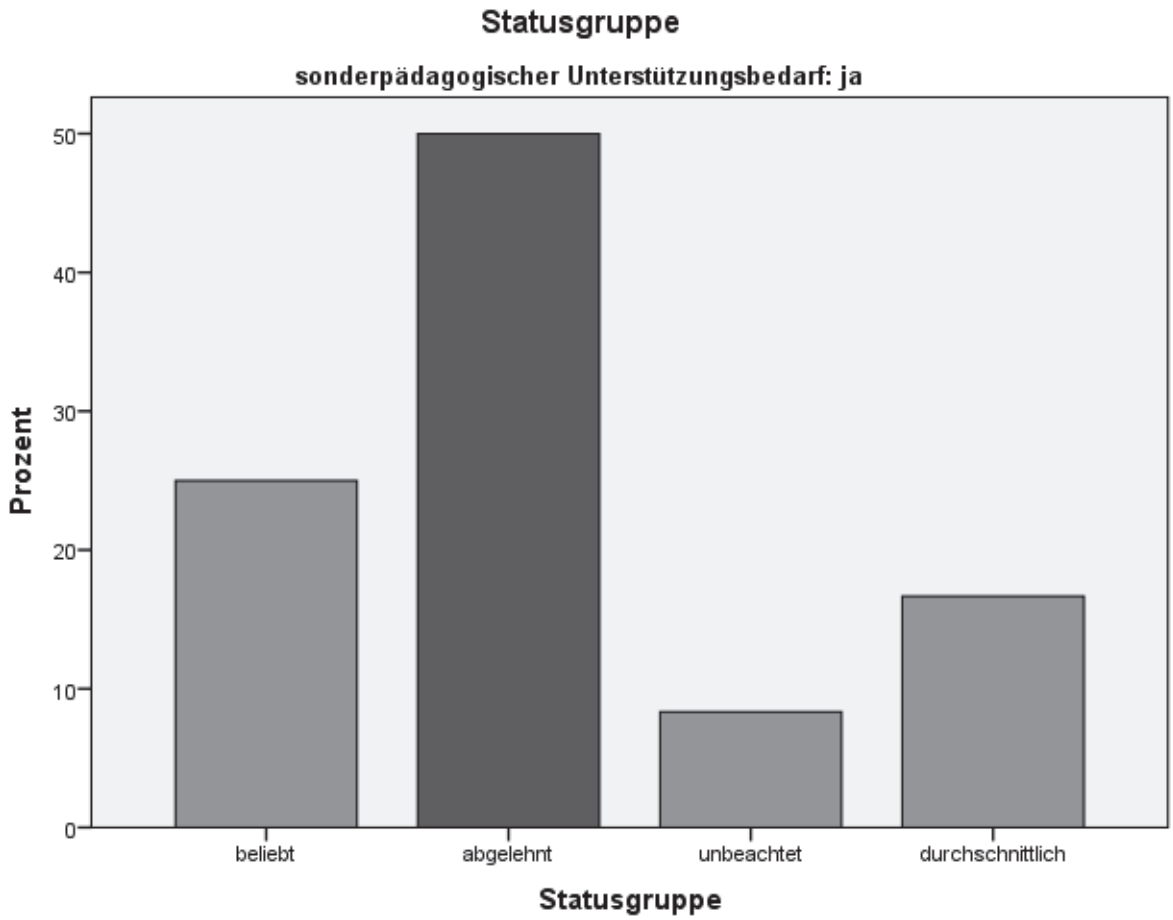


Abbildung 6: Verteilung der Statusgruppe in Abhängigkeit zum vorhandenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf

Im Vergleich zeigt sich bei den Kindern ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ein ausgewogeneres Verhältnis. So gehört etwa die Hälfte dieser Kinder der Statusgruppe der „durchschnittlich“ integrierten Kinder an. Lediglich 12% werden „abgelehnt“. Die hier dargestellten Anteile beider Gruppen lassen sich zur Veranschaulichung in Tabelle 9c wiederfinden.

Tabelle 9: Übersicht über die Anteile in den Statusgruppen

sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf		Häufigkeit	Prozent
Nein	beliebt	10	13,3
	abgelehnt	9	12,0
	unbeachtet	11	14,7
	kontroversiell	2	2,7
	durchschnittlich	40	53,3
	nicht zutreffend	3	4,0
	Gesamt	75	100,0
Ja	beliebt	3	25,0
	abgelehnt	6	50,0
	unbeachtet	1	8,3
	durchschnittlich	2	16,7
	Gesamt	12	100,0

4.3.5 Auswertung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der statistischen Überprüfung der ersten Fragestellung zeigten einen signifikanten, statistischen Zusammenhang zwischen dem Status der sozialen Integration und dem Unterstützungsbedarf (Likelihood-Quotient .031). Durch die Berechnung des Kontingenzkoeffizienten nach Cramer's V mit einem Wert von .395 lässt sich von einem mittleren Effekt sprechen (Sedlmeier & Renkewitz 2013, 560 f.). Wird zudem die standardisierten Residuen in den Statusgruppen betrachtet, lässt sich für die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine hochsignifikant größere Häufigkeit erkennen (standardisierte Residuen größer/gleich 2,6 vgl. Bühl & Zöfel 2002, 198), der Statusgruppe der „Abgelehnten" anzugehören.
Die Überprüfung der zweiten Hypothese konnte kein statistisch signifikantes Ergebnis liefern. Der über den t-Test ermittelte p-Wert betrug 0.4. Auch der über den Mann-Whitney-U-Test berechnete p-Wert (0.423) war nicht signifikant.

4.3.6 Interpretation der Ergebnisse

Im Bezug auf die erste Fragestellung lässt sich feststellen, dass es statistisch tatsächlich einen signifikanten Zusammenhang zwischen sozialer Integration und dem Unterstützungsbedarf eines Kindes gibt. Aufgrund der Berechnung von Cramer's V kann von einer schwachen bis mittleren praktischen Effektstärke ausgegangen werden. Über die deskriptive Auswertung konnte festgestellt werden, dass die Hälfte aller Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf abgelehnt wird. Diese Ergebnisse decken sich in etwa mit den Berechnungen von Huber (2009, 245). Er postulierte ein 3-fach erhöhtes Risiko für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, Ablehnung zu erfahren. Auch in seiner Studie war etwa die Hälfte (47,7%) der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Statusgruppe „abgelehnt" angesiedelt.

4.3.7 Diskussion

Im Rahmen unseres Forschungsinteresses konnten die Ergebnisse neuerer integrationspädagogischer Forschung zur sozialen Integration, repliziert werden. Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf scheinen somit, auch an der Grundschule, einem erhöhten Risiko zu unterliegen, der Statusgruppe der „abgelehnten" Kinder anzugehören. Bezogen auf die Inklusionsdebatte sind diese Ergebnisse alarmierend. Dem-

nach könnte eine flächendeckende Umsetzung der schulischen Inklusion auf Kosten des Wohlbefindens der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gehen, da diese signifikant häufiger soziale Ablehnung seitens ihrer Peers erfahren. Somit scheint es umso wichtiger, weitere Forschung in diesem Themenfeld zu betreiben, um mögliche Risikofaktoren oder Gründe für soziale Ausgrenzung zu ermitteln. Mit dem Ziel die Umwelt- und Rahmenbedingungen in Schulklassen so anzupassen, dass Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in gleichem Maße akzeptiert werden, wie ihre Klassenkameraden.
Bezogen auf die Fragestellung zum Zusammenhang der Klassenform und des Integrationsstatus der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, konnte zunächst kein Unterschied ermittelt werden. Ob allerdings einzelne Rahmenbedingungen, wie etwa das Zwei-Pädagogen-System oder eine Klassenraumdifferenzierung, die mit der Klassenform zusammenhängen, einen Effekt auf die soziale Integration der Kinder ausüben, kann mit dieser Untersuchung nicht eindeutig ausgeschlossen werden. Dazu wären weitreichendere und differenziertere Untersuchungen notwendig.

4.3.8 Ausblick und Handlungsempfehlung

Da die Auswertung der soziometrischen Befragung in der Grundschule ein erhöhtes Ausgrenzungsrisiko für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zeigt, sollte an der Umsetzung der Inklusion gearbeitet werden, damit auch diese Schüler_innen von ihren Mitschüler_innen akzeptiert werden.
Vor allem der offene und unverkrampfte Umgang mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und chronischen Erkrankungen ist wichtig (Lelgemann et al. 2012, 24). Gehen die Lehrkräfte offen mit dem Unterstützungsbedarf ihrer Schüler_innen um, zeigen sie gleichzeitig, dass sie die Heterogenität in der Klasse akzeptieren. Somit nehmen sie eine Vorbildfunktion für die Schüler_innen ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ein. An dieser Stelle ist besonders der Einfluss des Lehrerfeedbacks zu erwähnen. Eine experimentelle Studie von Huber (2013) zeigt, dass die Rückmeldungen von Lehrkräften die soziale Akzeptanz der Schüler_innen beeinflussen. Durch eine positive Rückmeldung zeigt die Lehrkraft, welches Verhalten in der Klasse erwünscht ist, wohingegen sie durch eine negative Rückmeldung unerwünschtes Verhalten aufzeigt. Die Schüler_innen einer Klasse orientieren sich an den Rückmeldungen der Lehrer_innen. „Demnach hätten Kinder, die von der Lehrkraft ein positives Feedback erhalten, ein geringeres Ausgrenzungsrisiko als Kinder, die von der Lehrkraft ein negatives Feedback erhalten“ (Huber 2013, 15). Es ist wichtig, dass die Lehrer_innen offen in der Klasse nur positives Feedback geben und ne-

gatives in Einzelgesprächen an die jeweiligen Schüler_innen weitergeben. So wird die soziale Akzeptanz von den Schüler_innen untereinander nicht durch Äußerungen der Lehrkräfte gesteuert.

Um Neid und Missgunst unter den Schüler_innen zu vermeiden, sollten die Lehrer_innen den Nachteilsausgleich für die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf offen ansprechen (Lelgemann et al. 2012, 24). Damit diese Kinder sich auch gegenseitig austauschen können und Stigmatisierung vermieden wird, sollten mehr als ein Kind mit Unterstützungsbedarf in einer Klasse aufgenommen werden (ebd., 24f).

Besondere Angebote wie Anti-Mobbing-Training oder erlebnispädagogische Spiele, bei denen alle gemeinsam zu einer Lösung oder ans Ziel gelangen müssen, fördern die soziale Integration (ebd., 23). Erlebnispädagogische Spiele stärken das Gemeinschaftsgefühl einer Klasse und sind gute Übungen zur Kooperation, da dabei jedes Gruppenmitglied wichtig ist. Die Gestaltung solcher Spiele muss nicht mit viel Arbeit verbunden sein. So könnte man zum Beispiel in einer Sportstunde einfache Spiele wie „Decke wenden“ oder „Aufgestellt“ spielen. Diese gestalten sich besonders einfach und erfordern kaum Material. „Decke wenden“ erfordert mehrere kleine Decken oder ein großes Schwungtuch, welche ein Rettungsboot auf hoher See simulieren sollen. Da sich das „Rettungsboot“ falsch herum auf dem Wasser befindet, müssen die Kinder gemeinsam eine Lösung finden, wie sie dieses umdrehen. Dabei darf niemand das Boot verlassen oder auch nur den Boden berühren. Alle sollen „gerettet“ werden. Das Spiel fördert den Zusammenhalt unter den Schüler_innen und vermittelt ihnen das Gefühl, dass jeder einzelne von ihnen für die Gruppe im gleichen Maße wichtig ist (Schulerlebnispädagogik [26.06.2014]). Um Berührungsängste abzubauen und die nonverbale Kommunikation zu fördern, eignet sich das Spiel „Aufgestellt“. Die Schüler_innen stehen dabei schweigend auf einer Schwebebank und müssen beispielsweise versuchen, sich der Größe nach zu sortieren. Kein Kind darf während des Spiels die Bank verlassen. Müssen die Plätze getauscht werden, muss dies auf der schmalen Schwebebank geschehen. Dazu müssen die Kinder sich gegenseitig helfen, um nicht herunterzufallen. Auch der Kunstunterricht kann für erlebnispädagogische Spiele genutzt werden. Kleingruppen können gemeinsam eine „Eierfallmaschine“ aus Trinkhalmen entwickeln, um ein rohes Hühnerei vor dem Sturz aus dem 1. Obergeschoss zu schützen. Zunächst sollten die Gruppen Pläne aufzeichnen, wie ihre Maschine aussehen soll, und sich einen Namen für diese überlegen. Danach können sie die Fallmaschine bauen und sie den anderen Kleingruppen vorstellen. Es gibt jeweils für das kreativste Modell, den kreativsten Namen und für die Effektivität einen Punkt für das Projekt an die Gruppe. Dieses Spiel fördert vor allem den Teamgeist, da gemeinsam an einem Projekt gearbeitet wird (Schulerlebnispädagogik [26.06.2014]). Um ein gutes Klassenkli-

ma aufrechterhalten zu können, lassen sich Klassenratsstunden gut in den Schulalltag integrieren. Der Klassenrat wird von Schüler_innen in einem Sitzkreis gehalten, bei dem jedes Kind die Möglichkeit hat, etwas zu loben, zu kritisieren oder auch Wünsche zu äußern. Wichtig dabei ist jedoch, dass die Kinder lernen, nicht diskriminierend zu formulieren und sich gemeinsam eine Lösung für Wünsche und Kritikpunkte überlegen (Endres 2011, 64ff.).

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern aller Schüler_innen sollte verstärkt werden, damit auch sie offen mit Behinderungen umgehen und ein Vorbild für ihre Kinder bezüglich der Akzeptanz von Heterogenität sind (Lelgemann et al. 2012, 23). Erfahren die Kinder zu Hause eine negative Einstellung zur schulischen Inklusion, könnten sie diese auf die Schule übertragen.

Zusammenfassend müssen Kinder, Lehrkräfte und Eltern gemeinsam an der schulischen Inklusion und an der sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf arbeiten. Besonders der offene Umgang und eine positive Einstellung aller tragen bereits viel zu einer guten Umsetzung bei.

4.4 Arbeitspaket „teilnehmende Beobachtung“

(Laura Kaiser & Laurie Rogall)

4.4.1 Einleitung

Das Arbeitspaket „teilnehmende Beobachtung“ wurde von Laura Kaiser und Laurie Rogall bearbeitet. Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Grundlagen und die Fragestellung des Arbeitspakets sowie dessen Projektziel dargestellt. Anschließend erfolgt eine Beschreibung der Projektmethodik, die sich an den fünf Phasen der Beobachtung im Feld von Weinberg und Williams (1973) orientiert. Ebenfalls wird die Planung des Arbeitspakets geschildert, sowie die Stichprobe und die Durchführung. Ferner werden die Auswertungskriterien und –methoden detailliert vorgestellt sowie die gewonnen Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung. Weiterhin werden der Verlauf und die Organisation des Arbeitspakets kritisch reflektiert.

4.4.2 Theoretische Grundlagen

Aufgrund der Änderung des Schulgesetzes in Nordrhein-Westfalen, auf das bereits im Projektbericht eingegangen wurde, hat ab dem Schuljahr 2014/2015 jedes Kind mit Behinderung das Recht, eine allgemeine Schule zu besuchen. Somit werden Schüler_innen mit und ohne Unterstützungsbedarf gemeinsam unterrichtet. Diese Entwicklung des GU kann mögliche Stigmatisierungen, Ausgrenzungen und weitere Problematiken in Bezug auf die Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hervorrufen.
Aufgrund dessen soll in diesem Arbeitspaket durch eine unstrukturierte offene teilnehmende Feldbeobachtung das Interaktionsverhalten der Schüler_innen im Unterricht der verschiedenen inklusiven Projekte der Grundschule ermittelt werden. Die teilnehmende Beobachtung ist durch eben diesen Einsatz in der natürlichen Umwelt der zu untersuchenden Personengruppe charakterisiert. Die Forscher_innen nehmen demnach am alltäglichen Leben der betreffenden Personen teil, um durch eine genaue Beobachtung die Interaktionsmuster zu erforschen und diese für eine spätere Auswertung zu dokumentieren (Lamnek 2005, 548f). Da die beiden Forscherinnen des Arbeitspakets vor Beginn der Untersuchung nicht einschätzen bzw. festlegen können, welche Situationen für die Untersuchung bedeutsam sein könnten, wurde ein unstrukturiertes Vorgehen gewählt. Bei diesem werden Hypothesen und genaue Beobachtungsziele erst im Laufe der Beobachtung ermittelt, wobei zu Beginn auftretende Fragestellungen nicht ausgeschlossen werden.

Dieses Vorgehen zeichnet sich demnach durch einen hohen Grad an Offenheit der jeweiligen Forscher_innen gegenüber dem Beobachtungsfeld und den Situationen aus und ermöglicht auch unvorhergesehene Ereignisse und Meinungsäußerungen zu erfassen, sowie durch diesen nicht geplanten Zugewinn von Informationen tiefergreifende Erkenntnisse zu erlangen (Lamnek 2005, 571). Jedoch müssen nicht alle vorherigen Annahmen verwiesen werden. Der/die Forscher_in muss aber in der Lage sein, diese Annahmen im Laufe der Beobachtung zu reflektieren, um sie dann zu verwerfen oder anzupassen (Girtler 1989, 111).

Diese wissenschaftliche Beobachtung ist kognitiv-betrachtend sowie analytisch und ermöglicht ein Fremdverstehen der Untersuchungspersonen. Das Sinnverstehen sollte hierbei methodisch kontrolliert erfolgen (Lamnek 2005, 552). Bei der teilnehmenden Beobachtung besteht der Vorteil, dass eine mögliche Unstimmigkeit von Real- und Verbalverhalten, wie es z.B. in Interviews durch gesellschaftlich erwünschte Antworten auftreten kann, vermieden wird. Ebenso können automatische Handlungen festgehalten werden, die von den Untersuchungspersonen meist nicht beschrieben werden können. Da Handlungen beobachtet werden, sind weiterhin die verbalen Kompetenzen der Untersuchungspersonen für den Ergebnisgewinn der Untersuchung nicht relevant (Friedrichs; Lüdtke 1971, 20f). Durch den Einsatz von zwei Beobachterinnen, welche stets parallel beobachten und Erkenntnisse protokollierten, sowie durch die Beobachtung einer gleichbleibenden Untersuchungsgruppe in derselben Unterrichtssituation, konnte das Prinzip der Wiederholbarkeit der gleichen Beobachtungen sowie die geforderte Begrenzung des Beobachtungsfeldes von Friedrichs und Lüdtke eingehalten werden (Friedrichs; Lüdtke 1971, 33f). Die Forscherinnen erhalten somit die Möglichkeit ihre Beobachtungen zu kontrollieren bzw. zu vergleichen und können sich somit ein breites Beobachtungsfeld erschließen. Auch die durch die eigene Wahrnehmung und die jeweiligen Wertvorstellungen beeinflussten Beobachtungen, können somit aufgedeckt und in folgenden Beobachtungen bedacht werden.

Fragestellung und Projektziel

Wie bereits erwähnt, soll bei der teilnehmenden Beobachtung die Interaktion zwischen den Kindern während des Unterrichts untersucht werden. Das Ziel besteht in der Erkundung der betreffenden Lebenswelt mit ihren Normen und Werten, sowie ihrem Regelsystem des sozialen Handelns (Girtler 1989, 104). Aufgrund des hypothesengenerierenden Vorgehens entwickelten die Forscherinnen dieses Arbeitspaketes ihr konkretes Ziel erst im Laufe der Beobachtung, da sie möglichst unvoreingenommen in das Forschungsfeld eindringen wollten. Hierdurch erlangten sie den Vorteil möglicherweise wichtige Informati-

onen, aufgrund der Einschränkung der Wahrnehmung durch ein vorab bestimmtes Ziel, nicht zu übersehen. Während den ersten Wochen der Beobachtung in der MODELL-Klasse sowie einer weiteren inklusiven Klasse der Grundschule entwickelten die Beobachterinnen immer deutlicher das konkrete Ziel, das Verhalten und die sozialen Beziehungen der Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf innerhalb der Klasse zu erfassen sowie diese Daten der beiden Klassen miteinander zu vergleichen. Somit soll herausgefunden werden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Klassen bestehen bzw. in welcher Klasse die Kinder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf tiefer in der Klassenstruktur eingebunden sind und somit in die Gemeinschaft „besser“ inkludiert wurden. Die Forschungsfrage lautet wie folgt: Wie gestaltet sich das Interaktionsverhalten der Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Klassenverbund? Lassen sich diesbezüglich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den zwei untersuchten Klassen feststellen?

4.4.3 Projektmethodik

Methodisches Vorgehen

Bei einer teilnehmenden Beobachtung können einige Konflikte auftreten, welche die Ergebnisse bzw. die Beschreibungen der Beobachtung nachhaltig beeinflussen können. Daher richteten sich die Forscherinnen dieses Arbeitspaketes nach den fünf Phasen im Feld und deren Bewältigung, welche von Weinberg und Williams im Jahr 1973 entwickelt wurden. Diese konnten sich bis in die heutige Fachliteratur unverändert bewehren und haben dort einen hohen Stellenwert. Weinberg und Williams, haben die Ansicht, dass die sozialen Beziehungen, die sich während der Beobachtung entwickeln sowie die Beziehungen zur eigenen Familie und Freunden des Forschers, Folgen für die Qualität der Informationen und letztlich für die Ergebnisse haben. Daher entwickelten sie Verhaltensregeln für die verschiedenen Phasen einer Beobachtung, an denen die Forscher_innen ihr eigenes Verhalten reflektieren können (vgl. Weinberg; Williams 1973, 83f). Die erste Phase beschreibt die Annäherung an das Forschungsfeld. In dieser Phase wird erstmalig der Kontakt zu den zu beobachtenden Personen hergestellt. Die Forscher_innen sollten gerade zu Beginn der Untersuchung keine Versprechungen geben, die sie nicht halten können oder die nicht dem Zweck ihrer Beobachtung entsprechen. Fragen zur Motivation der Untersuchung kommen dabei nicht nur von den zu untersuchenden Personen, sondern auch vom privaten Umfeld der Forscher_innen. Sie stehen hier vor der Aufgabe, andere Ansichten zu ignorieren und zu ihrem Vorhaben zu stehen, da es gerade in der ersten Phase

im Hinblick auf die Qualität der Informationen wichtig ist, wie die Forscher_innen sich und ihre Untersuchung präsentieren (vgl. ebd., 85ff). In der Orientierungsphase beginnt die eigentliche Feldforschung. Der/die Forscher_in wird von den zu beobachtenden Personen meist als Neuling betrachtet. Da sich auch der/die Forscher_in oft noch fremd in der Situation fühlt und aufgrund der Unkenntnis der Norm- und Wertvorstellungen des Beobachtungsfeldes dieses noch nicht durchblicken kann, sollten die Aufzeichnungen und Informationen mit Vorbehalt begutachtet werden. Von höchster Priorität ist es, in dieser Phase eine Identifikation mit der Gruppe zu vermeiden, um die Perspektive, aus der die Gruppe betrachtet wird, nicht einzuschränken (vgl. ebd., 90f). Dann folgt die Phase der Initiation. In dieser Phase ist der/die Forscher_in meist darauf bedacht, sich gut darzustellen. Er/sie wird zunehmend von den zu beobachtenden Personen auf seine/ihre Reaktionen getestet, da auch diese erfahren wollen, mit wem sie es zu tun haben. Letztlich sollte er/sie in dieser Phase wie auch in den vorherigen gegenüber Außenstehenden zu seinem Projekt stehen und sich durch niemanden entmutigen lassen (vgl. ebd., 93ff). In der Phase der Assimilation erleben die Forscher_innen ihre Arbeit meist als Routine, da sie sich mit der Zeit an die Lebensweisen der zu beobachtenden Personen gewöhnt haben. Hier haben sie eine gute Möglichkeit die derzeitigen Aufzeichnungen mit früheren zu vergleichen, um sich selbst zu verdeutlichen, inwieweit sie die Perspektive der Gruppe verinnerlicht haben. Sie sind zudem, im Gegensatz zu den vorherigen Phasen, in der Lage sich für die Gruppe einzusetzen. Meist wird der/die Forscher_in jedoch von der Gruppe nicht so weit akzeptiert, wie er/sie denkt. In Bezug zu Außenstehenden können deren Fragen und Kritik dem/der Forscher_in dienen, sein/ihr eigenes Verhalten bzw. seine/ihre eigene Veränderung zu reflektieren, da er/sie durch die bestehende Routine Gefahr läuft, wichtige Faktoren zu vernachlässigen. Zu diesem Zeitpunkt sollte zudem langsam der Abschluss eingeleitet werden, damit der/die Forscher_in nicht zum vollen Mitglied der Gruppe wird (vgl. ebd., 97ff). Der Ausschluss stellt dann die letzte Phase von William und Weinberg dar. Diese sollte ausreichend lange vorbereitet werden, wobei den zu beobachtenden Personen vermittelt werden soll, dass der Kontakt nicht vollständig abbricht. Unangenehme Situationen können entstehen, wenn die beobachtete Gruppe Ergebnisse erfahren möchte und diese nicht ihren Erwartungen entsprechen bzw. sie anders darstellt sind als sie sich selbst sehen. Die Forscher_innen sollten reflektieren, welche Erfahrungen und welches Wissen sie erlangt haben und sollten darauf bedacht sein, nicht zu Übertreibungen oder Verallgemeinerungen zu neigen. Letztlich wäre es für sie nur von Vorteil, von Zeit zu Zeit in das Forschungsfeld zurück zu kehren, um sich über neue Ereignisse zu informieren, um auf dem neusten Stand zu bleiben bzw. diesen mit den damaligen Ergebnissen zu vergleichen (vgl. ebd., 100ff).

Arbeitspaketplanung

Die Planung der Durchführung der teilnehmenden Beobachtung erfolgte in Zusammenarbeit mit der Grundschule. Zu Beginn wurde festgelegt, dass sowohl eine MODELL-Klasse als auch eine inklusive Klasse beobachtet werden sollten, um einen Vergleich zwischen den beiden Konzepten ziehen zu können. Die Projektmitarbeiterinnen planten die Durchführung in Absprache mit der Sonderpädagogin der zu beobachtenden MODELL-Klasse, die die Organisation aus Sicht der Schule übernahm. Es wurde gemeinsam entschieden, auf Wunsch der Projektmitarbeiterinnen des Arbeitspakets, die Klassen einmal in der Woche über einen längeren Zeitraum zu beobachten. Die Sonderpädagogin half den Projektmitarbeiterinnen bei der Vermittlung der zweiten zu beobachtenden Klasse und stellte den Kontakt zu der Sonderpädagogin aus der inklusiven Klasse her. Diese war sofort bereit, die teilnehmende Beobachtung in ihrer Klasse durchführen zu lassen. Bei einem gemeinsamen Gespräch mit den beiden Sonderpädagoginnen wurden feste Tage in der Woche festgelegt, an denen die teilnehmende Beobachtung in der jeweiligen Klasse durchgeführt wurde. Des Weiteren wurde vorab entschieden, dass die Projektmitarbeiterinnen nicht aktiv in das Klassengeschehen eingreifen.

Beschreibung der Stichprobe

Die teilnehmende Beobachtung wurde, wie bereits erwähnt, in einer MODELL-Klasse sowie in einer inklusiven Klasse der Grundschule Bochum durchgeführt. Aufgrund der Anonymisierung werden auf die Angaben von Namen, Alter und Geschlecht verzichtet. Die inklusive Klasse bestand aus 17 Schüler_innen, davon vier Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Die Schüler_innen haben den Förderschwerpunkt Lernen und des Weiteren den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Unterrichtet wird die Klasse von einer Grundschullehrerin und einer Sonderpädagogin.

In der MODELL-Klasse befanden sich 24 Schüler_innen sowie eine Grundschullehrerin und eine Sonderpädagogin. Drei der Schüler_innen besitzen einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Einer der Schüler_innen hat zusätzlich den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Die BINNGO-Klasse verfügt neben dem Klassenraum über einen so genannten Differenzierungsraum, in dem die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf individuell gefördert werden.

Durchführung

Die teilnehmende Beobachtung wurde in einer Zeitspanne von sechs Wochen durchgeführt. Die zwei Klassen wurden jeweils einmal in der Woche in einem Zeitraum von zwei Schulstunden beobachtet. Aufgrund von Krankheit seitens der Sonderpädagoginnen entfielen zwei Beobachtungen. In den ersten zwei Beobachtungen der MODELL-Klasse wurden drei Schulstunden beobachtet, um einen ersten fundierten Einblick zu gewinnen. Die Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wurden in der ersten Schulstunde im Differenzierungsraum unterrichtete und somit erhielten die Beobachterinnen neben dem GU auch einen Eindruck von dem individuellen Förderunterricht. Die Beobachterinnen des Arbeitspakets führten in jeder Beobachtungseinheit ein Feldtagebuch, welches sie später benötigten, um die Beobachtungen auszuwerten und die Ergebnisse abzuleiten. Dieses kann im Anhang D eingesehen werden.

Auswertungskriterien und -methoden der Ergebnisse

Die geführten Feldtagebücher von den Beobachterinnen werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Ziel dieser ist die systematische, regelgeleitete Analyse von Material, welches aus einer Form der Kommunikation stammt. Dadurch wird die Analyse zur wissenschaftlichen Methode und ist intersubjektiv überprüfbar. Sie erfolgt in acht Interpretationsschritten, welche an die konkrete Forschungsfrage angepasst werden. Zunächst wird das Material festgelegt, welches aus den Feldtagebüchern der Beobachterinnen und aus den jeweils relevanten Ausschnitten besteht. Im nächsten Schritt wird die Entstehungssituation analysiert, bei dem die Stichprobe und der Handlungshintergrund beschrieben werden. Anschließend folgt die formale Charakteristika des Materials und die Richtung der Analyse, bei der es sich um das Interaktionsverhalten der Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf handelt. Im Anschluss daran wird die Fragestellung der Beobachtung definiert und mit dem theoretischen Hintergrund verknüpft. Im fünften Schritt werden die Analyseeinheiten definiert. Dazu wird das Verfahren der Strukturierung gewählt, welches bestimmte Aspekte aus dem Material herausfiltert sowie zusammenfasst und diese aufgrund bestimmter Kriterien einschätzt. Hierbei werden Kategorien, und wenn notwendig Unterkategorien, gebildet, mit denen die Inhalte aus dem Material extrahiert werden. Diese werden paraphrasiert und zuerst pro Unterkategorie und dann pro Hauptkategorie zusammengefasst. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengestellt und in Bezug auf die Fragestellung interpretiert (Mayring 2010, 59ff). Die Projektmitarbeiterinnen haben folgende Kategorien und Unterkategorien im Hinblick auf die Forschungsfrage gebildet, mit denen sie die Aspekte aus den Feldtagebüchern herausfiltern und zusammenfassen:

1. Sitzordnung
2. Interaktion zwischen Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf
   2.1 Verbale Kommunikation
   2.2 Nonverbale Kommunikation
3. Interaktion zwischen Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf
   3.1 Verbale Kommunikation
   3.2 Nonverbale Kommunikation
4. Interaktion zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen
   4.1 Verbale Kommunikation
   4.2 Nonverbale Kommunikation

4.4.4 Projektergebnisse

Darstellung der Projektergebnisse

Bei der Analyse der Feldtagebücher der MODELL-Klasse und der inklusiven Klasse, konnten sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in Bezug auf das Interaktionsverhalten der Kinder festgestellt werden. Im Folgenden wird daher ein Überblick über die Beobachtungen in den beiden Klassenformen gegeben, um daraufhin einen Vergleich anstellen zu können.

Die MODELL-Klasse

Schon in den ersten Beobachtungseinheiten wurde deutlich, dass die drei dort befindlichen Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf häufig nebeneinander bzw. an einem Tisch sitzen wollten. Besonders zwei von ihnen orientierten sich sehr stark aneinander. So wurde mehrmals beobachtet, dass sich einer der Schüler_innen an die Ecke des Tisches setzte, wenn an diesem nicht zwei unmittelbar aneinandergrenzende Plätze frei waren. Der/die dritte zu beobachtende Schüler_in setzte sich hingegen oft neben Schüler_innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und war nicht stark an den anderen beiden Schüler_innen des MODELL-Projektes orientiert.

Weiterhin wurde beobachtet, dass die drei Schüler_innen sich während des Regelunterrichts vornehmlich an der Sonderpädagogin und der Klassenassistentin orientierten, von welcher sie auch im Differenzierungsraum gezielte Förderung erhielten. Gerade während des Unterrichts in der Regelklasse fielen häufige Interaktionen zwischen ihnen auf. Es wurde hier sehr deutlich, dass besonders zwei der beobachteten Schüler_innen stetig Kontakt zu der Sonderpädagogin suchten. Häufig wurde beobachtet, dass gerade diese

Kinder nur wenig mit anderen Schüler_innen interagierten. Bei Gesprächssituationen hielten sie sich meist zurück oder beobachteten die Situation. Weiterhin wurden sie auch eher selten von den Mitschüler_innen angesprochen oder in bestehende Gespräche einbezogen. Teilweise kam es vor, dass sie Kontakt zu diesen suchten. Die Mitschüler_innen reagierten meist positiv auf die Kontaktaufnahme. Nur selten kam es vor, dass sie eine Interaktion vermeiden wollten, was jedoch nicht auf eine Abneigung der Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf bezog, sondern eher mit der vorherrschenden Situation in Zusammenhang stand. Der/die dritte Schüler_in mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf interagierte deutlich öfter mit den anderen Schüler_innen in der Regelklasse. Besonders deutlich wurde dies während des Morgenkreises, in welchem gesungen und der Tagesablauf besprochen wurde. Der/die Schüler_in saß oft zwischen anderen Mitschüler_innen, sang und schunkelte mit ihnen im Takt des Liedes. Auch während der Frühstückspause alberte das Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf deutlich häufiger mit den anderen Schüler_innen herum und begann Gespräche. In den Interaktionen konnte jedoch beobachtet werden, dass der/die Schüler_in mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf dabei eine Sonderstellung hatte. Es wurde auf ihn/sie im Vergleich wesentlich mehr Rücksicht genommen und teilweise über das Verhalten gelacht.

Während der Beobachtungen im Differenzierungsraum, in welchem nicht nur die drei Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Fördereinheiten erhielten, traten zwischen den zwei Schüler_innen, die während des Regelunterrichts sehr aufeinander fixiert wirkten, gehäuft Streitigkeiten auf. Es wirke, als ob sie innerhalb des Differenzierungsraumes konkurrieren würden, sich in der Regelklasse aufgrund fehlender Bezugspersonen jedoch aneinander orientierten. Die Schüler_innen im Differenzierungsraum arbeiteten mit Hilfe der Sonderpädagogin und einer Klassenassistentin meist sehr konzentriert, sodass nur wenige Interaktionen beobachtet werden konnten.

Im Allgemeinen wirkten die Schüler_innen der Regelklasse sehr aufgeschlossen gegenüber den Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und waren ihnen gegenüber hilfsbereit. Es wurde jedoch generell deutlich, dass den Kindern mit Unterstützungsbedarf eine Sonderstellung in der Regelklasse zukam. Dies könnte auf den nur stundenweisen gemeinsamen Unterricht zurückgeführt werden. Es wurde beobachtet, dass die Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf alle Lernmaterialien sowie ihre Schultaschen stets im Differenzierungsraum lagerten, was darauf hinweisen könnte, dass sie diesen als ihren speziellen Klassenraum betrachten. Es wurde deutlich, dass zwischen ihnen Unterschiede bezüglich der Einbindung in die Klasse bestanden. Auch wurde mehrmals beobachtet, dass die Lehr- und Assistenzkräfte vor allem auf die Schüler_innen mit Un-

terstützungsbedarf fokussiert waren und in Situationen eingriffen, in denen diese nicht unbedingt Hilfe benötigten. Es kann vermutet werden, dass durch die stetige Anwesenheit der Lehrkräfte am Tisch der Schüler_innen die Interaktion zwischen diesen beeinträchtigt wurde. Diese kamen den Schüler_innen in Bezug auf Hilfeleistungen stets zuvor. Allerdings kann nur vermutet werden, ob die Schüler_innen Unterstützung geleistet hätten, wenn keine Lehrkräfte eingegriffen hätten.

Die inklusive Klasse

In der inklusiven Klasse fiel schon zu Beginn auf, dass die Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an unterschiedlichen Tischen saßen und meist einen Sitznachbarn oder eine Sitznachbarin ohne Unterstützungsbedarf hatten. Auch konnte ein sehr ausgeprägtes Helferprinzip während des Unterrichts beobachtet werden. Hierbei ist zu bemerken, dass die Hilfe nicht nur von Schüler_innen ohne Unterstützungsbedarf ausging, sondern auch die Schüler_innen mit einem solchen sich untereinander oder anderen Schüler_innen der Klasse Hilfe anboten. Die Schüler_innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nahmen Rücksicht und zeigten Geduld, wenn z. B. länger für eine Antwort benötigt wurde. Auch mit Nachteilsausgleichen während Tests wurde sehr transparent umgegangen, sodass kein Neid o. ä. entstand, wenn die Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf mehr Zeit oder Sonderregelungen erhielten. Während des Unterrichts im Fach Deutsch startete die Lehrerin häufig Meldeketten. Hierbei nahm immer ein/eine Schüler_in die oder den jeweils nächsten an die Reihe. Es fiel auf, dass das Verhältnis von Schüler_innen mit und ohne Unterstützungsbedarf hier recht ausgeglichen war. Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf nahmen dementsprechend Schüler_innen ohne solchen an die Reihe und umgekehrt. Lediglich ein/eine Schülerin wurde im Vergleich weniger an die Reihe genommen. Meist begann ein Kind mit Unterstützungsbedarf, da dieses so eine Aufgabe wählen konnte, die für es gut lösbar erschien. Jedoch fiel gerade in dieser Situation sowie während des Kunstunterrichts auf, dass die Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf untereinander deutlich weniger interagierten als mit Schüler_innen ohne Unterstützungsbedarf. Eine Orientierung an der Klassenlehrerin konnte nur teilweise beobachtet werden. Aufgrund des ausgeprägten Helferprinzips wurden die Klassenlehrerin sowie Mitschüler_innen bei Problemen im gleichen Ausmaß herangezogen. Im Laufe der Beobachtung wurde weiterhin deutlich, dass die Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in unterschiedlichen Ausprägungen mit den anderen Schüler_innen interagierten. Während bei einigen keine Unterschiede zwischen ihrer und der Interaktion zwischen Schüler_innen ohne Unterstützungsbedarf zu erkennen war, wurden andere weniger gut in die Klassengemeinschaft aufgenommen. Besonders ein/eine Schüler_in

hatte augenscheinlich Probleme, mit den anderen Schüler_innen in Kontakt zu treten. Einige beobachteten die Mitschüler_innen vorwiegend und nahmen weniger häufig an Tischgesprächen teil. Gelegentlich wurde das Klassenratsbuch verlangt. In dieses können die Schüler_innen eintragen, was sie bedrückt bzw. welches Verhalten sie von ihren Mitschüler_innen nicht dulden möchten. Einmal in der Woche werden dann in einem Sitzkreis die Geschehnisse besprochen und Lösungen gefunden. Zusammenfassend ist zu bemerken, dass den Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf auch hier eine Sonderstellung in der Klasse zukommt. Dennoch sind sie in einem guten Maß in die Klassengemeinschaft inkludiert, was unter anderem an der Offenheit und Rücksicht sowie dem ruhigen und freundlichen Klassenklima liegen kann.

Vergleich der Konzepte

Aus dem Feldtagebuch wurde ersichtlich, dass den Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zwar in beiden Klasse eine Sonderstellung zukommt, die Schüler_innen der inklusiven Klasse dennoch deutlich häufiger mit den Mitschüler_innen interagieren und besser in die Klassengemeinschaft eingebunden zu seien scheinen. Es kann vermutet werden, dass dies an der ständigen Präsenz der Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf in der Klasse liegt. Im Gegensatz zu der BINNGO-Klasse findet in der inklusiven Klasse kein Unterricht in Differenzierungsräumen statt, sondern die Differenzierung erfolgt durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Arbeitsaufgaben direkt in der Klasse. Somit kann hier ein durchgängiger GU erreicht werden. Eine Förderunterricht in speziellen Räumlichkeiten wird weiterhin von Albers kritisiert und eher als ein integratives Konzept angesehen (vgl. Albers 2011, 12ff). Weiterhin fällt im Vergleich auf, dass die Schüler_innen ohne Unterstützungsbedarf in der MODELL-Klasse weniger hilfsbereit scheinen. Hierüber kann jedoch nur eine Vermutung angestellt werden, da während des gesamten Beobachtungszeitraums die Sonderpädagogin der inklusiven Klasse nicht anwesend sein konnte. Demnach könnte sich das Verhalten der Schüler_innen aus der inklusiven Klasse ändern, sobald eine weitere unterstützende Lehrperson anwesend ist. Umgekehrt könnten sich die Schüler_innen der MODELL-Klasse hilfsbereiter verhalten, wenn die Unterstützung nicht direkt von der dort anwesenden Sonderpädagogin geleistet wird. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die inklusive Klasse der Grundschule eher als GU betrachtet werden kann. Es muss jedoch stets bedacht werden, dass eine gelingende Inklusion in Bezug auf die Klassengemeinschaft nicht nur von den Schüler_innen ohne Unterstützungsbedarf abhängt, sondern die Schüler_innen mit einem solchen Bedarf zum gleichen Teil daran beteiligt sind. Auch die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Kinder müssen in diesem Prozess berücksichtigt werden.

Bewertung und kritische Reflexion

Die Organisation und Planung des Arbeitspakets verlief ohne schwerwiegende Probleme. Die Entwicklung des Arbeitspakets nahm in kürzester Zeit detaillierte Formen an und auch die Vorstellungen der Beobachterinnen über die Planung und den Verlauf der teilnehmenden Beobachtung deckten sich weitestgehend. Aufgrund der kooperativen Haltung seitens der Grundschule und der zuständigen Sonderpädagogin, erfolgte die Organisation reibungslos. Leider war die Sonderpädagogin der inklusiven Klasse fast über den gesamten Zeitraum wegen Krankheit nicht anwesend. Daher entstand zunächst eine Kommunikationslücke und die Klassenlehrerin der inklusiven Klasse war nicht ausreichend über das Arbeitspaket informiert. Dennoch verhielt sie sich den Beobachterinnen gegenüber sehr offen und gestattete ihnen, die Klasse zu beobachten, obwohl sie diese an einem anderen Tag erwartet hatte. Insgesamt zeigten sich die Klassenlehrerinnen und Sonderpädagoginnen sehr kooperativ und gingen auf die Wünsche der Beobachterinnen ein. Der regelmäßige Austausch zwischen allen Beteiligten und die meist zuverlässige Informationsweitergabe sorgten für einen gelingenden Ablauf des Arbeitspakets.

4.4.5 Handlungsempfehlung

Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung verdeutlichen die Sonderstellungen der Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf. Um eine erfolgreiche inklusive Beschulung zu ermöglichen, soll mit Hilfe der folgenden Handlungsempfehlung die Einbeziehung der Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf in den Klassenverbund verbessert, sowie mögliche Interaktionen zwischen ihnen und ihren Mitschüler_innen erhöht werden. Dazu müssen, aufgrund der unterschiedlichen Beobachtungen, Differenzierungen zwischen der MODELL-Klasse und der inklusiven Klasse erfolgen. Die anschließenden Maßnahmen und Möglichkeiten beziehen sich ausschließlich auf die zuvor beobachteten Situationen und Unterrichtseinheiten in den jeweiligen Klassen, welche die Grundlage der teilnehmenden Beobachtung bilden.

In Bezug auf beide Projekte der Schule ist es von zentraler Bedeutung, dass die Lehrkräfte eine offene Haltung gegenüber ihren Schüler_innen und dem Prozess der Inklusion einnehmen und den Kindern mit Unterstützungsbedarf Verständnis entgegenbringen. Die Behinderungen und Beeinträchtigungen, sowie deren Auswirkungen auf die Teilhabe, sollten im Klassenverbund, ohne Beschämung der Betreffenden, thematisiert werden. Dies fördert die Akzeptanz und die Hilfsbereitschaft der Mitschüler_innen und wurde schon von Lelgemann als bedeutende Gelingensbedingung für die schulische Inklusion herausgestellt (Lelgemann et al. 2012, 322).

Insbesondere in der MODELL-Klasse fiel die räumliche Differenzierung der Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf auf. Durch den Differenzierungsraum waren die Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf dazu verleitet, mehrfach während des Unterrichts den Klassenraum zu verlassen, da sie dort ihre benötigten Materialien lagerten. Es wäre ratsam, dieses Konzept in gewissem Maße zu beschränken und speziell die benötigten Unterlagen und Materialien im eigentlichen Klassenraum zu lassen. Der Differenzierungsraum sollte ausschließlich als Hilfsmittel zur besonderen Förderung verstanden werden, der den Kindern mit Unterstützungsbedarf zur Verfügung steht. Hierbei ist zu beachten, dass die Schüler_innen nicht zu festen Zeiten dort gefördert werden, sondern selbstständig entscheiden können, ob und wann sie zusätzliche Hilfestellungen benötigen. Die Kinder lernen somit gleichzeitig ihre eigenen Fähigkeiten einzuschätzen. Auch könnte der Differenzierungsraum z.B. als Gruppenarbeitsraum für kleine Projekte oder als Rückzugsmöglichkeit dienen. Durch eine flächendeckendere Unterrichtung innerhalb des Klassenraums könnte sich zudem das Interaktionsverhalten der Schüler_innen verbessern, da sie hierdurch mehr Zeit miteinander verbringen. Des Weiteren könnte eine gut durchdachte Sitzordnung ebenfalls die Einbeziehung der Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf erleichtern. Unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Schüler_innen könnte z.B. ein Rotationsverfahren eingeführt werden, damit alle Kinder untereinander in Kontakt treten. Dazu eignet es sich, ein Helferprinzip einzuführen, bei dem die Schüler_innen sich gegenseitig behilflich sind und sich unterstützen. Ferner kann dadurch eine Entlastung der Sonderpädagogin und Assistenzlehrer_innen erfolgen, die somit mehr im Hintergrund agieren könnten. Weiterhin sollte darauf geachtet werden, dass die Schüler_innen durch Therapieangebote wie unter anderem die Ergotherapie so wenig Unterrichtszeit wie möglich versäumen. Auch könnten die Therapiestunden jeweils gemeinsam mit einem anderen Kind der Klasse besucht werden. Dies würde den Klassenverbund sowie den Umgang mit Heterogenität abermals verbessern.

In der inklusiven Klasse wurde bereits das Helferprinzip verwendet. Dieses könnte durchaus weiter ausgebaut werden, um eine gelingende Inklusion zu ermöglichen. Speziell in dieser Klasse wurde während der Beobachtungen deutlich, dass sich Gruppenarbeiten positiv auf das Interaktionsverhalten der Schüler_innen auswirken können. Im Hinblick auf die Bedürfnisse der Schüler_innen wäre es auch hier zum Vorteil, wenn ein geeigneter Rückzugsort zur Verfügung stehen würde. Diesen sollten die Kinder auch während der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen können, sobald die Förderung im großen Klassenverband für sie zu einer Überforderung wird. Auch hier ist es wichtig, dass die Schüler_innen selbst entscheiden, wann und ob sie dieses Angebot nutzen, um ihre Selbstständigkeit sowie die Einschätzung ihrer Fähigkeiten zu unterstützen. Weiterhin wäre es

von Vorteil, wenn auch diese Klasse über zusätzliche kleine Räume verfügen würde, die den Kindern als Gruppen- oder Einzelarbeitsräume zur Verfügung stehen würden. Auch in Bezug auf die Interaktion wäre hier ein Vorteil, da hierdurch eine intensivere gemeinsame Diskussion und Beschäftigung mit Arbeitsthemen erfolgen und sich durch die enge Zusammenarbeit der Klassenverbund verbessern würde.

4.5 Arbeitspaket „Barrierefreiheit“

(Luise Becker & Jana Owczarek)

4.5.1 Einleitung

Wie schon anfangs in der Bezugstheorie beschrieben, ist Barrierefreiheit eine wichtige Voraussetzung für Inklusion. Nur durch ein barrierefreies Gebäude und entsprechende Hilfsmittel kann der Lern- und Erfahrungsort Schule sowohl von Eltern und Schüler_innen als auch von Lehrer_innen zugänglich gemacht werden und somit aktiv genutzt werden. Durch ein barrierefreies Schulgebäude kann die Mobilität und Selbstständigkeit der Schüler_innen gefördert werden. Barrierefreiheit betrifft jedoch nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern ist für die gesamte Bevölkerung hilfreich.
Laut der Unfallkasse NRW ist der barrierefreie Zugang zur Umwelt für 10% der Bevölkerung zwingend erforderlich, für 40% notwendig und für 100% schlicht komfortabel (vgl. Unfallkasse NRW 2014, 6). Von der barrierefreien Gestaltung von Gebäuden können demnach alle Menschen profitieren. Dieses Arbeitspaket konzentriert sich jedoch auf die Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderung

4.5.2 Theoretische Grundlagen

Für die Grundlagentheorie dieses Arbeitspaketes spielen die Behindertenrechtskonvention der UN, das Behindertengleichstellungsgesetz, der Aktionsplan der Landesregierung NRW und der Forschungsbericht der Universität Würzburg eine große Rolle. Diese sollen im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden. Hierbei ist es wichtig, anzumerken, dass Barrierefreiheit alle menschlichen Fähigkeiten und Ausprägungen berücksichtigt.
In der UN-Behindertenrechtskonvention wird Barrierefreiheit in Artikel 3 als allgemeiner Grundsatz festgelegt und in Artikel 9 näher und detaillierter beschrieben. In diesem wird jedoch nicht der Begriff Barrierefreiheit verwendet, sondern “Zugänglichkeit”. Demnach wird unter den Vertragspartnern das Ziel vereinbart, Menschen mit Behinderung den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, Transportmitteln, Informationen und Kommunikation sowie zu anderen Einrichtungen und Dienste, die der Öffentlichkeit in städtischen und ländlichen Gebieten offen stehen oder für sie bereit gestellt werden, zu gewährleisten (vgl. UN-BRK 2009, Artikel 9).
Für die Projektarbeit ist jedoch die Definition von Barrierefreiheit nach dem Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen in §4 bedeutsam und dient als Grundlage für das Verständnis des Begriffs:

> *„Barrierefrei sind **bauliche und sonstige Anlagen**, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der **allgemein üblichen Weise**, **ohne besondere Erschwernis** und grundsätzlich **ohne fremde Hilfe** zugänglich und nutzbar sind.“* (Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen, §4)

Der Grund, warum die Definition des BGG bevorzugt wird, ist, dass diese Definition weiter greift als die UN-Behindertenrechtskonvention. Denn in dieser findet eine Unterscheidung zwischen Barrierefreiheit und Zugänglichkeit statt. So beinhaltet Barrierefreiheit nach dem BGG, dass bauliche und sonstige Anlagen zugänglich und zusätzlich nutzbar sind. Zugänglichkeit in der UN-Behindertenrechtskonvention beachtet den Aspekt der Nutzbarkeit allerdings nicht. Im Landesaktionsplan NRW wird ebenso das Thema der Barrierefreiheit aufgenommen und Maßnahmen zur Verbesserung vorgeschlagen. Artikel 4, Absatz 4 besagt demzufolge:

> *„Die Verbesserung der Zugänglichkeit und die Herstellung von Barrierefreiheit sind zentrale Voraussetzungen für die vollständige, gleichberechtigte und wirksame gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Sie sind damit elementare Voraussetzungen für die schrittweise Entwicklung hin zu einer inklusiven Gesellschaft“* (Aktionsplan der Landesregierung NRW 2012, 91).

Um sich auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen und den Bereich der Schule zu konzentrieren, muss bei der Definition auch die Landesbauordnung beachtet werden. Nach § 55 der Landesbauordnung NRW wird die Barrierefreiheit öffentlich zugänglicher baulicher Anlagen geregelt. Laut des Landesaktionsplans NRW soll dieser jedoch bezüglich der Barrierefreiheit an Schulen überarbeitet werden:

> *„Die bisher in § 55 angelegte Unterscheidung zwischen der ‚Benutzung‘ und dem ‚Besuchen‘ eines öffentlichen Gebäudes wird aufgehoben. Das hat z.B. für Schulgebäude zur Folge, dass Schulgebäude (Regelschulen) **nicht mehr nur in den Bereichen** barrierefrei gestaltet werden müssen, **die dem allgemeinen Besucherverkehr offenstehen** (z.B. die Flure zur Aula oder zum Lehrerzimmer), **son-***

> ***dern in allen Bereichen*** *(z.B. auch in Klassenräumen oder Umkleideräumen)"* (Aktionsplan der Landesregierung 2012, 91).

Laut des Aktionsplans sollen folglich in öffentlichen Schulen nicht mehr nur die Bereiche barrierefrei gestaltet werden, die dem Besucherverkehr offen stehen, sondern alle Bereiche der Schule, auch die Klassenräume. Diese Maßnahme ist bisher jedoch überwiegend in dem Aktionsplan theoretisch verankert und in der Praxis wenig umgesetzt.
Eine weitere Grundlage für den theoretischen Hintergrund stellen die Qualitätsbedingungen für schulische Inklusion von Lelgemann aus dem Forschungsbericht der Universität Würzburg aus dem Jahre 2012 dar. In diesem Forschungsbericht wurde vor allem der Aspekt der körperlichen und motorischen Beeinträchtigung beleuchtet. In diesem Arbeitspaket hingegen werden alle Behinderungsformen beachtet. Demnach stellt dieser Forschungsbericht nur einen Teil der theoretischen Grundlagen dar.
Des Weiteren heißt es in seinem Forschungsbericht, dass die sachliche Ausstattung und Barrierefreiheit eine Gelingensbedingung für die schulische Inklusion darstellt. Auf der schulstrukturellen und schulorganisatorischen Ebene befinden sich demnach unter anderem die baulich-räumlichen und sächlichen Bedingungen. Hier haben vor allem architektonische Voraussetzungen für Lehrkräfte und Eltern an der allgemeinen Schule die größte Bedeutung.
Zu sächlichen Bedingungen können, je nach Beeinträchtigung der Schüler_innen, adaptiertes Mobiliar, angepasste persönliche, auch technische Hilfsmittel, Geräte zur Unterstützten Kommunikation, individuell erstellte Arbeitsmaterialien und nicht zuletzt physio- und ergotherapeutische Hilfsmittel gehören. Dies wiederum betrifft vor allem Schüler_innen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen.
Die Ergebnisse zahlreicher internationaler Studien machen darauf aufmerksam, dass die dauerhafte Nutzung von Hilfsmitteln keine Selbstverständlichkeit ist. So wird berichtet, dass diese im Alltag immer wieder kaum oder nicht genutzt werden, ihr Gebrauch unangemessen kommentiert oder verweigert wird und Pädagog_innen das Wissen fehlt, wie sie diese in ihrem Unterricht nutzen können (Lelgemann et al. 2012, 38).
Barrierefreiheit in der Schule betrifft jedoch nicht nur die Schüler_innen, sondern bezieht sowohl Lehrkräfte als auch Besucher_innen z.B. die Eltern mit ein. Sie betrifft demnach alle Personengruppen, die die Institution Schule besuchen und nutzen. Barrierefreiheit ist unabdingbar für das Gelingen einer inklusiven Schule, denn so können sowohl Lehrkräfte als auch Schüler_innen gemeinsam den Lebens- und Erfahrungsraum Schule nutzen. Durch ein Schulgebäude, das viele Barrieren aufweist, wird Menschen mit Behinderung der Zugang verwehrt. Diese werden somit vom Geschehen exkludiert.

4.5.3 Projektmethodik

Ziel dieses Arbeitspaketes ist es, das gesamte Gebäude der Grundschule auf seine Barrierefreiheit zu untersuchen. Denn die Grundvoraussetzung für eine gemeinsame Nutzung des Lebens- und Erfahrungsraums Schule ist, wie oben beschrieben, dass alle am Schulleben Beteiligte und Personen, die außerschulische Angebote in der Schule nutzen, die Schule barrierefrei nutzen können (Unfallkasse NRW 2014, 3).
Neben den allgemein zugänglichen Wegen und Räumlichkeiten, welche anhand standardisierter Erhebungsbögen der Agentur „Barrierefrei NRW“ erfasst werden, soll auch ein Vergleich zwischen den verschiedenen Lernräumen der „MODELL-Klassen“ und den anderen inklusiv beschulten Klassen stattfinden. Hierzu zählen neben den räumlichen Gegebenheiten und zurückzulegenden Wegen u.a. auch die Ausstattung und Hilfsmittel.
Es sollen daher zunächst Barrieren identifiziert werden und anschließend Maßnahmen für deren Beseitigung herausgearbeitet werden. Aber auch bereits umgesetzte positive Aspekte werden erfasst. Anhand des Klassenvergleiches sollen zudem mögliche Gelingensbedingungen schulischer Inklusion abgeleitet werden.
Eine Kooperation fand mit dem Lehrstuhl Rehabilitationstechnologie der TU Dortmund durch Univ.-Prof. Dr.-Ing. Christian Bühler und durch Dipl.-Ing. Martin Philippi der Agentur Barrierefrei NRW statt. Die Agentur Barrierefrei NRW kann als ein Eckpfeiler der Landespolitik bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und ihrer in Artikel 9 niedergelegten Verpflichtung zur umfassenden Barrierefreiheit verstanden werden.
Mit der Landesinitiative „NRW inklusiv“, welche durch die Agentur unterstützt wird, soll u.a. eine Bestandserhebung zur Barrierefreiheit öffentlicher Gebäude in Nordrhein-Westfalen stattfinden. Im Rahmen der Bestandserhebung, welche schon im Vorjahr von einigen Studierenden der TU Dortmund durchgeführt worden ist, wurde ein Kriterienkatalog für verschiedene Behinderungsformen bezüglich der Barrierefreiheit in öffentlichen Gebäuden erstellt. Dieser kann in Form eines standardisierten Erhebungsbogens der Agentur Barrierefrei NRW an öffentlichen Gebäuden angewendet werden. Untersucht werden hierbei Parkplätze des Gebäudes, sowohl alle Außen- als auch Innenwege, Türen, Treppen, Orientierungssysteme, Toiletten etc. (siehe Anhang E).
Nach Absprache mit Herrn Bühler, welcher u.a. im Lehrgebiet Rehabilitationstechnologie die Erhebungsarbeiten leitet, und weiterer Vorbereitungsmaßnahmen wurde die Gebäudeerhebung an der Grundschule in Bochum begonnen.
Die IST-Situation bezüglich der Barrierefreiheit wurde anhand der Erhebungsbögen im gesamten Gebäude innerhalb von zwei Tagen erfasst. Benötigte Materialien waren:

- Erhebungsbögen
- Fotoapparat
- Wasserwaage
- Zollstock
- Maßband
- Kofferwaage
- Brille, welche eine Sehschwäche simuliert

Es sind, wie oben beschrieben, nicht nur die öffentlich zugänglichen Räume und Wege untersucht worden, sondern auch die MODELL-Klassenräume und die weiteren inklusiven Klassenräume standen im Fokus. Diese wurden durch eine der beiden Sonderpädagog_innen präsentiert. Auf diese Weise konnten auch Hilfsmittel genauer beschrieben werden und ein Eindruck in die Lernsituation in den Klassen gewonnen werden.
Im Anschluss begann die Auswertung der erhobenen Daten. Diese erfolgte durch den Vergleich der IST-Situation mit den vorgegebenen Normen und Kriterien der Agentur Barrierefrei NRW. Hierbei wurden sowohl verschiedene Behinderungsformen, als auch die Besucher_innen und Schüler_innenperspektive berücksichtigt.
Ein Klassenvergleich soll zudem mit Hilfe der anderen Arbeitspakete Aufschluss über die verschiedenen Rahmenbedingungen und den daraus resultierenden Stand der Inklusion geben.
Abschließend wird eine Handlungsempfehlung erstellt, welche der Grundschule Maßnahmen aufzeigt, die möglichst einfach und kostengünstig umzusetzen sind und mit denen die Schule barrierefreier gestaltet werden kann. Hierbei soll die Tatsache berücksichtigt werden, dass gerade erst Umbauarbeiten stattgefunden haben und in Zukunft wahrscheinlich keine Kinder mit Rollstuhl aufgenommen werden sollen. Auch im Hinblick darauf, dass die Schule möglicherweise eine Schwerpunktschule für den Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ werden soll, sollen die Maßnahmen möglichst individuell und nützlich auf die Grundschule angepasst sein.

4.5.4 Projektergebnisse

Die Grundschule in Bochum ist ein Blockgebäude mit drei Stockwerken. Dieses gleicht einem Rechteck, vom dem an allen vier Seiten die Klassenräume abgehen. Um die Schule herum befindet sich der Schulhof. Dieser teilt sich in einen oberen und unteren Schulhof, die mit einer Treppe verbunden sind. Es gibt zwei Eingänge um auf das Schulgelände zu gelangen. Die Turnhalle ist ein separates einstöckiges Gebäude am Eingang des Geländes.
Im Folgenden werden die Ergebnisse, welche durch die Erhebungsbögen der Agentur Barrierefrei NRW ausgearbeitet wurden, dargestellt. Um die Ergebnisse zu ordnen und die Nutzbarkeit erkennbar zu machen, werden diese für verschiedenen Behinderungsformen und Bedarfe aufgelistet. Hier werden sowohl die Perspektiven der Schüler_innen als auch die von Besuchern berücksichtigt. Für die Anschaulichkeit der einzelnen Gebäudeteile wurden Fotos verwendet. Diese sind im Anhang wiederzufinden.

<u>Barrierefreiheit für Menschen mit körperlichen und motorischen Einschränkungen:</u>
Für Menschen im Rollstuhl ist der Eingang über die Hauptstraße sinnvoll, denn der Weg ist nur über Treppen nutzbar. Der Außenweg ist ohne Schwellen befahrbar und dient als Alternative zum Schulgeländeeingang. Der Weg ist jedoch nicht leicht befahrbar, denn es handelt sich um steiniges Pflaster. Des Weiteren befinden sich steile Neigungen auf dem Außenweg. Diese sind jedoch durch Zwischenpodeste getrennt, was die Befahrbarkeit erleichtert. Da es diesen Alternativweg gibt, müssten keine Hilfsmittel wie Rampen angeschafft werden.
Der zweite Außenweg führt direkt über den Schulhof zum Gebäudeeingang. Auf dem Weg befinden sich zwei Treppen (siehe Anhang E: Bild 1,2) mit jeweils acht und zwölf Stufen. Beide Treppen besitzen eine gleichmäßige Stufenfolge. Somit entstehen keine Irritationen. Die erste Treppe besitzt ein Zwischenpodest, die zweite allerdings nicht. So können Menschen mit körperlichen oder motorischen Einschränkungen auf diesem Zwischenpodest pausieren. Außerdem befindet sich an jeder Treppe ein Handlauf, der Sicherheit und Stabilität beim Gehen geben kann. Dieser ist durchgängig greifbar, jedoch nur auf einer Seite angebracht. Des Weiteren gibt es keinen zusätzlichen niedrigen Handlauf für z.B. Kinder oder kleinwüchsige Menschen.
Am Eingangsbereich des Gebäudes befinden sich eine Klingelanlage mit Kamera und eine Gegensprechanlage. Somit können Besucher auf sich aufmerksam machen und bei Bedarf Hilfe einfordern. Vor und hinter der Eingangstür ist die Bewegungsfläche größer als 200 cm. Das bedeutet, dass die Bewegungsfläche die optimale Größe besitzt, um dort mit

dem Rollstuhl zu rangieren. Darüber hinaus befinden sich an dieser Tür keine Schwellen und sie ist mit 92 cm Breite für Menschen im Rollstuhl benutzbar, denn die Mindestbreite für das Durchfahren bei Türen beträgt 90 cm. Allerdings handelt es sich um keine Automatiktür und diese ist nur mit erhöhtem Kraftaufwand zu öffnen. Diese kann daher vom Rollstuhl aus nur schwer geöffnet werden.

Der Flur im Erdgeschoss ist an der schmalsten Stelle 160 cm breit und ist großzügig geschnitten. Somit ist der Maßstab von 90cm Durchfahrbreite auch in den Fluren erfüllt. Auch hier befinden sich keine Schwellen oder Neigungen.

Der Bodenbelag ist glatt und somit leicht befahrbar. Des Weiteren sind im Eingangsbereich Sitzplätze vorhanden, welche unter anderem auch für Menschen mit motorischen Einschränkungen jederzeit nutzbar sind.

Generell sind im Inneren des Schulgebäudes Beschilderungen sowie Flucht- und Rettungspläne gut sichtbar angebracht und vom Rollstuhl aus lesbar.

Im Erdgeschoss befindet sich darüber hinaus die Besuchertoilette. Hierbei handelt es sich jedoch um keine barrierefreie Behindertentoilette. Die Toilettentür ist mit 80cm nicht breit genug, um sie mit dem Rollstuhl zu durchfahren. Die Bedienelemente wie z.B. Seifenspender oder Handtuchhalter sind zudem vom Rollstuhl aus nicht erreichbar.

Das Sekretariat und Lehrerzimmer befinden sich ebenfalls im Erdgeschoss. Die Tür des Sekretariats ist mit einer Kamera und einer Klingel ausgestattet. Auf diese Weise können Besucher auf sich aufmerksam machen.

Die Treppen innerhalb des Schulgebäudes (siehe Anhang E: Bild 3) verfügen ebenfalls wie die Treppen außen über eine ebenmäßige Stufenfolge und einen Handlauf an beiden Seiten. Da an beiden Seiten ein Handlauf zur Verfügung steht, ist höhere Stabilität gegeben. Zusätzlich befindet sich an den Treppen ein niedriger Handlauf für z.B. Kinder oder kleinwüchsige Menschen.

Vor dem Treppenhaus befinden sich auf jeder der vier Gebäudeseiten Glastüren. Auch hier sind keine Schwellen vorhanden und die Tür ist mit 104 cm breit genug. Die Bewegungsfläche vor und hinter den Türen ist mit 200 cm ebenso breit genug zum Rangieren mit einem Rollstuhl. Negativ ist jedoch zu erwähnen, dass diese manuelle Tür nur mit erhöhtem Kraftaufwand zu öffnen ist.

Die Klassenraumtüren sind 93 cm breit und ohne Schwelle begehbar. Auch hier ist die Bewegungsfläche vor und hinter der Klassentür 200 cm groß. Wie bereits oben beschrieben, ist auch diese Größe der Bewegungsfläche für eine/n Rollstuhlfahrer_in ausreichend. Nach Rücksprache mit den Lehrer_innen können die Klassenräume individuell nach den Bedürfnissen der Schüler_innen eingerichtet werden. Die Schreibtische wären mit dem Rollstuhl unterfahrbar.

Weiterhin wurde die Turnhalle erhoben. Diese ist ebenerdig und ohne Schwelle befahrbar. Ihre Doppeltüren sind breit genug, um die Turnhalle über einen Rollstuhl zu erreichen. Am Notausgang in der Turnhalle befindet sich allerdings eine Schwelle (siehe Anhang E: Bild 4). Die Toilette in der Sporthalle ist keine Behindertentoilette und somit nicht barrierefrei.
Der Parkplatz (siehe Anhang E: Bild 5), der sich am Eingang befindet, ist nicht erschütterungsarm, und daher nur erschwert befahrbar. Es gibt keine ausgeschriebene Behindertenparktplätze. Positiv zu erwähnen ist jedoch, dass es einen Stellplatz für Fahrzeuge mit Heckeinstieg gibt und ein Kleinbusstellplatz vorhanden ist. Der Parkplatz bietet genügend Platz für das Aussteigen aus einem Fahrzeug.
Die Klassenräume im Ober- und Untergeschoss sind nur über Treppen mit jeweils elf Stufen erreichbar. Somit können Schüler_innen im Rollstuhl ohne fremde Hilfe nicht am Unterricht in den Klassenräumen teilnehmen. Besucher_innen mit körperlichen oder motorischen Einschränkungen können jedoch im Erdgeschoss alle wichtigen formellen Anlaufstellen wie z.B. das Sekretariat erreichen. Die Schule verfügt darüber hinaus über keinen Wickel- oder Pflegeraum für Schüler_innen mit Schwerst- Mehrfachbehinderung, der nach Lelgemann jedoch für eine barrierefreie Schule wichtig ist (Lelgemann et al. 2012, 146).
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Schulgebäude und –gelände für Menschen mit körperlichen und motorischen Einschränkungen bedingt nutzbar ist. Im Gespräch mit dem Kollegium wurde allerdings deutlich, dass keine Umbaumaßnahmen für Menschen mit körperlichen oder motorischen Einschränkungen geplant sind. Deshalb sind in der Handlungsempfehlung Maßnahmen beschrieben, welche ohne größere bauliche Umbaumaßnahmen umzusetzen sind.

Barrierefreiheit Menschen mit einer kognitiven Einschränkung

Dieser Aspekt erscheint für die Grundschule möglicherweise am wichtigsten, da dort aktuell Schüler_innen mit dem Unterstützungsbedarf geistige Entwicklung und Lernbehinderung unterrichtet werden. Auch im Hinblick auf die Zukunft der Grundschule ist dieses von Bedeutung, da der Plan einer Schwerpunktschule für geistige Entwicklung besteht.
Die Wegführung vom Eingang des Schulgeländes gestaltet sich als schwierig, da keine Hinweisschilder zum Haupteingang vorhanden sind, was zu Unübersichtlichkeit führen kann.
Der Außenweg ist deutlicher leichter zu erkennen, da der Eingang der Schule gut sichtbar ist. Der Weg führt lediglich geradeaus und ist somit leicht verständlich. Allerdings ist kein Übersichtsplan für die allgemeine Orientierung im Außenbereich angebracht. Am Eingangsbereich des Gebäudes befindet sich darüber hinaus keine Hausnummer, jedoch ist

der Name der Schule groß und deutlich am Schulgebäude angebracht (siehe Anhang E: Bild 6).

Das Schulgebäude ist im Inneren sehr gut beschildert. Die Hinweisschilder sind sowohl schriftlich als auch bildhaft an den jeweiligen Türen angebracht. Allerdings fehlt im Eingangsbereich ein Übersichtsplan für das gesamte Gebäude zur ersten Orientierung bei Betreten des Gebäudes. In den jeweiligen Treppenhäusern befinden sich jedoch Übersichtspläne, die über die einzelnen Stockwerke und deren Ziele (Klassenräume) informieren. Diese sind bildhaft dargestellt und in leichter Sprache, dadurch gut verständlich (siehe Anhang E: Bild 7).

Den einzelnen Klassen sind bestimmte Symbole wie z.B. Tiere zugeordnet. Somit können Schüler_innen leicht erkennen, um welchen Klassenraum es sich handelt, da Symbole besser im Gedächtnis gespeichert werden (siehe Anhang E: Bild 8). So können die Kinder und speziell die Kinder mit einer geistigen Behinderung von dieser Bildsprache profitieren.

Die Flucht- und Rettungspläne sind sowohl bildhaft dargestellt als auch leicht verständlich. Dagegen befinden sich keine Hinweisschilder zur Besuchertoilette. An der Eingangstür der Turnhalle ist auch ein Hinweisschild angebracht, das sowohl schriftlich als auch bildhaft das Wort „Sporthalle“ darstellt, und dadurch über die Funktion des Gebäudes informiert (siehe Anhang E: Bild 9).

Für Besucher_innen ist direkt im Eingangsbereich der Schule ein Schild mit der Aufschrift „Sekretariat“ gut sichtbar angebracht. Dieses ist allerdings nur schriftlich und nicht bildhaft. Bei Fragen oder Orientierungslosigkeit helfen Mitarbeiter_innen der Grundschule auf Ansprache jederzeit.

Die Beschilderung im Gebäude ist einheitlich und verwendet die gleichen Schemata. Folglich entsteht ein Wiedererkennungswert und dient der Übersichtlichkeit und Selbstständigkeit der Schüler_innen. Des Weiteren sind die einzelnen Zimmer nummeriert, jedoch ohne römische Zahlen. Dies lässt sich positiv bewerten, da römische Zahlen weitaus schwieriger zu lesen sind und heutzutage nicht mehr gängig sind.

Auch die Website der Schule ist übersichtlich und leicht verständlich, jedoch nicht in Leichter Sprache verfügbar. Die Website bietet keine Informationen über die Beschulung von Kindern mit Behinderung. Positiv ist der Lageplan der Schule zu erwähnen. Dieser Anfahrtsplan ist bildhaft und somit für Menschen mit einer kognitiven Einschränkung eine zusätzliche Erleichterung.

Zusammenfassend zu diesem Aspekt der kognitiven Einschränkung konnte festgestellt werden, dass sich Besucher sowie Schüler_innen durch eine einheitliche und symbolische Beschilderung größtenteils gut orientieren können.

Barrierefreiheit für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung

Auf dem Außenweg befinden sich keine Spiegelungen, die verwirren könnten. Er ist allerdings nicht durchgehend beleuchtet, was im Dunklen zu Schwierigkeiten führen könnte. Es befinden sich darüber hinaus keine Bodenleitsysteme oder Aufmerksamkeitsfelder an der Treppe, die als Orientierungshilfe dienen könnten. Solche könnten durch einen Blindenstock taktil erfasst werden. Die Treppen auf dem Schulhof besitzen keine Stufenmarkierung und sind somit optisch nicht kontrastreich, was bedeutet, dass sie von Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung leicht übersehen werden könnten.

Der Eingangsbereich ist gut beleuchtet, optisch kontrastreich und zudem leicht auffindbar. Die Klingel ist taktil erfassbar und besitzt eine ausreichende Größe. Im Inneren des Eingangsbereichs befinden sich Bodenindikatoren (wechselnder Bodenbelag), die wegweisend sein können. Die Eingangstür ist ebenso kontrastreich, jedoch nicht auf Augen- und Kniehöhe, da es sich um eine Glastür handelt. Die Besucherplätze im Eingangsbereich sind durch ein Glasgeländer vom restlichen Flur abgetrennt. Dieses Geländer ist optisch nicht kontrastreich gestaltet und führt zu zusätzlichen Spiegelungen. Es ist jedoch taktil erfassbar.

Die Treppen im Schulgebäude besitzen Stufenmarkierungen auf jeder Stufe und sind optisch kontrastreich. Des Weiteren handelt es sich um geschlossene Stufen, die nicht unterschaubar sind, wodurch die Sturzgefahr gemindert wird. Die Handläufe der Treppen sind abgerundet, dies sorgt für Sicherheit und ist durch viele Fenster gut beleuchtet. Dies ist als positiv zu bewerten. Allerdings sind keine Bodenindikatoren vorhanden. Die Glastüren im Treppenhaus sind darüber hinaus nicht optisch kontrastreich gestaltet, weder auf Knie- noch Augenhöhe. Dagegen sind die Türen zu den Klassenräumen durch die kräftige dunkelblaue Farbgestaltung optisch kontrastreich.

Die Besuchertoilette im Erdgeschoss ist durch fehlende Beschilderung als solche nicht zu erkennen. Die Toilettentür ist jedoch optisch kontrastreich. Die Bedienelemente im inneren der Toilette wie Seifenspender, Waschtischarmatur oder Handtuchspender sind wiederum nicht optisch kontrastreich gestaltet.

Die Gänge im Inneren sind gut beleuchtet und blendfrei. Es befinden sich aber keine Bodenleitsysteme im Schulgebäude und keine Aufmerksamkeitsfelder oder wechselnde Bodenbeläge. Solche würden die Wegführung und Orientierung für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung erheblich erleichtern. Die Beschilderung im Inneren des Gebäudes ist nicht taktil erfassbar und beinhaltet keine Brailleschrift, ist aber in ausreichender Größe und optisch kontrastreich gestaltet. Die Schrift ist darüber hinaus serifenlos, was eine leichte Lesbarkeit zur Folge hat.

Die Flucht- und Rettungspläne sind in serifenloser Schrift, blendfrei, optisch kontrastreich und bildhaft dargestellt. Allerdings sind sie nicht taktil erfassbar und die Schrift ist eher klein gestaltet. Das Feueralarmsignal wird über das “2-Sinne Prinzip” ausgelöst. Dies bedeutet, dass Alarmsignale sowohl akustisch als auch optisch wiedergegeben werden. Dies führt bei Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung dazu, dass sie im Notfall durch den akustischen Reiz gewarnt werden. Die Notausgangsschilder sind darüber hinaus beleuchtet und in ausreichender Größe angebracht.
Der Übersichtsplan in den Treppenhäusern ist zudem in ausreichender Größe, optisch kontrastreich und in serifenloser Schrift angebracht. Die Klassenräume sind aufgrund einer großen Fensterfront sehr hell. Eine blendfreie Sicht und Blickkontakt zu den Lehrer_innen ist immer möglich. Die Turnhalle ist ebenso sehr hell, da sie auf einer Seite aus Glasbausteinen besteht. Die Beschilderung der Turnhalle ist auch hier optisch kontrastreich und in ausreichender Größe.
Die Website der Schule ist durch die blau weiße Farbgestaltung optisch kontrastreich. Es ist allerdings nicht möglich sich vor dem Schulbesuch durch einen Lageplan über die baulichen Gegebenheiten im Inneren des Schulgebäudes zu informieren.
Zusammenfassend sind für Schüler_innen und Besucher mit einer starken Sehbeeinträchtigung wenige Hilfsmittel zur Orientierung auf dem Schulgelände und Gebäude vorhanden. Durch größtenteils kontrastreiche Gestaltung können jedoch Menschen mit einer leichten Sehbeeinträchtigung das Gebäude selbstständig begehen.

Barrierefreiheit für Menschen mit einer Hörschädigung

In Bezug auf die Barrierefreiheit für Menschen mit einer Hörschädigung ist das “2-Sinne Prinzip” des Alarmsignals positiv zu bewerten, weil sowohl der Sehsinn, als auch der Hörsinn angesprochen werden. So können Menschen mit einer Hörschädigung auch optisch durch das Blinken den Alarm wahrnehmen.
Auf den Gängen ist es während des Unterrichts leise, somit ist keine akustische Reizüberflutung vorhanden. Die Akustik ist als gut zu bewerten, da es nicht hallt. In den Klassenräumen ist durch spezielle Deckenkonstruktionen die Akustik ebenfalls gut, da der Störgeräuschpegel durch absorbierende Schalldämpfer reduziert wird (siehe Anhang E: Bild 10).
Einige Lehrkräfte beherrschen die Grundzüge von gebärdenunterstützter Kommunikation. Ggf. könnte bei Bedarf in Grundzügen durch Gebärden kommuniziert werden.
In dem Schulgebäude gibt es zurzeit keine Induktionsschleife oder technische Hilfen für Hörschädigungen. Dadurch ist die Beschulung von Schüler_innen mit einer starken Hörschädigung aktuell kaum möglich. Des Weiteren können Besucher alle formellen Anlaufstellen erreichen, dort ist die Kommunikation jedoch als schwierig einzustufen.

Klassenvergleich

Im folgenden Abschnitt wird der Klassenvergleich der zwei MODELL- Klassen und der zwei inklusiven Klassen bezüglich Barrierefreiheit vorgenommen. Hierbei konzentriert sich der Vergleich vor allem auf die jeweiligen Klassenräume, deren Ausstattung und Hilfsmittel. Die Wege im Innen- und Außenbereich sind, wie schon im vorherigen Abschnitt beschrieben, für die Klassen gleich.

Zunächst lässt sich feststellen, dass die Einrichtung und Gestaltung der derzeitigen Klassenräume von der jeweiligen Klassenlehr_in abhängt. Diese richten ihren Klassenraum individuell nach den Bedürfnissen der Schüler_innen ein und gestalten den Raum dementsprechend.

Der Hauptunterschied zwischen den MODELL-Klassen und den inklusiven Klassen liegt jedoch in dem Differenzierungsraum der MODELL-Klassen. Dort werden Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aus den beiden MODELL Klassen von den jeweiligen Sonderpädagog_innen individuell gefördert.

Der Differenzierungsraum liegt zwischen den beiden MODELL Klassen und ist von zwei Seiten begehbar. Dort werden die einzelnen Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in einzelnen Fächern wie zum Beispiel in den Hauptfächern Mathematik, Lesen und Schreiben gefördert. Nebenfächer wie Kunst, Sport oder Sachunterricht werden größtenteils im gleichen Klassenraum gemeinsam unterrichtet.

In diesem Differenzierungsraum sind die Materialen zur Unterstützung sowie einige Hilfsmittel vorzufinden. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf Kindern mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf der geistigen Entwicklung. Deshalb sind die meisten Materialien bildhaft und in einfacher Sprache vorhanden.

Der Stundenplan dient als Hilfestellung bei der Tagesstruktur der Schüler_innen. Dieser ist bildhaft und farbig gestaltet. Er wird von den Schüler_innen meist selbstständig bearbeitet und dient der zeitlichen Orientierung. Bildhafte und symbolische Beschriftung von Ordnungssystemen bei Regalen oder Schubladen dienen ebenfalls der Unterstützung. Mengenangaben und Zahlen sind ebenfalls bildhaft und symbolisch gut sichtbar im Raum ausgestellt. Hierbei wird vor allem das Symbolsystem Metacom 6 verwendet. Somit ist die Beschriftung einheitlich und hat Wiedererkennungswert.

Die Lehrkräfte verfügen über einen gewissen Wortschatz an Gebärden. Dadurch ist teilweise gebärdenunterstützte Kommunikation mit den Schüler_innen möglich. Die Arbeitsblätter werden im Unterricht je nach Ressourcen und Fähigkeiten der Schüler_innen ausgewählt. Des Weiteren verfügt der Differenzierungsraum über einen Lesestift von Anybook, der von einer Lehrkraft besprochen und von den Schüler_innen nach Hause mitge-

nommen werden kann (siehe Anhang E: Bild 11). Ein “Go Talk Reader” ist ebenfalls als einfache Kommunikationshilfe mit natürlicher Sprachausgabe vorhanden. Darüber hinaus befindet sich in dem Raum ein Computer mit unterschiedlicher Unterstützungssoftware für den Unterricht. In Zukunft soll auch ein iPad mit Lernsoftware für den Unterricht beantragt werden.

Neben dem Differenzierungsraum sind die vier Klassenräume der zwei MODELL Klassen und den zwei inklusiven Klassen zu betrachten. Die zwei inklusiven Klassen verfügen über keinen Differenzierungsraum. Dort werden die Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf mit den Mitschüler_innen in einem Raum gefördert. Sie erhalten auf ihre Fähigkeiten zugeschnittene Arbeitsaufgaben z.B. durch modifizierte Arbeitsblätter.

In diesen inklusiven Klassen sind während der Hauptfächer externe Sonderpädagog_innen anwesend um die Schüler_innen zu begleiten. Auch in den Räumen der inklusiven Klassen wird eine bildhafte und symbolische Beschriftung verwendet. Die jeweiligen Klassenräume ähneln sich sehr. Es lässt sich jedoch immer die individuelle Handschrift der Lehrer_innen erkennen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die MODELL Klassen durch den speziellen Förderraum und die darin vorhandenen Hilfsmittel und Materialien, sowie durch die durchgängige Anwesenheit der Sonderpädagog_innen sehr gut ausgestattet und aufgestellt sind. Je nach Unterstützungsbedarf und Behinderung wird individuell gefördert und dementsprechend Hilfsmittel angeschafft. Der Schwerpunkt hierbei liegt auf der geistigen Entwicklung der Schüler_innen. Aber auch in den anderen inklusiven Klassen werden speziell nach Bedarf unterschiedliche und individuelle Arbeitsaufgaben gestellt.

Durch die gemeinsame Beschulung in einem Klassenraum kann bei den inklusiven Klassen zusammenfassend eher von gemeinsamen Unterricht im Sinne der Inklusion gesprochen werden, als in den MODELL Klassen. Dort wird durch den Differenzierungsraum teilweise eine räumliche Trennung der Schüler_innen mit und ohne Unterstützungsbedarf geschaffen. Ein Differenzierungsraum kann sich laut Lelgemann (2012, 281) aber auch positiv auf die individuelle sonderpädagogische Förderung auswirken.

Die Barrierefreiheit für die Schüler_innen der verglichenen Klassen ist insgesamt jedoch als ähnlich einzustufen. Die Turnhalle, Toiletten, Flure, Türen, Treppen und der Schulhof werden von den vier Klassen gleichermaßen genutzt. Darüber hinaus sind die Klassenräume ebenfalls architektonisch einheitlich. Hierbei ließen sich keine gravierenden Unterschiede feststellen. Die sächliche Ausstattung und Einrichtung variiert jedoch durch die Nutzbarkeit des Differenzierungsraums der MODELL Klassen.

4.5.5 Fazit

Die Handlungsempfehlung für die Grundschule wurde aus diesen Ergebnissen abgeleitet und in einem separaten Dokument für die Schule zusammengefasst. Dort befinden sich konkrete und kostengünstige Empfehlungen und Maßnahmen, die speziell für die Schule zugeschnitten sind. Diese wurde der Schule Mitte Juli übergeben. Diese Handlungsempfehlung lässt sich als Gesamtergebnis der Gruppenarbeit einordnen.
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Barrierefreiheit in diesem Arbeitspaket speziell für Menschen mit Behinderung beleuchtet wurde. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass von einem barrierefreien Gebäude alle Menschen egal ob mit oder ohne Behinderung profitieren können.

4.5.6 Handlungsempfehlung

Die nachfolgenden Empfehlungen dienen der barrierefreien Gestaltung des Schulgebäudes der Grundschule, denn Barrierefreiheit ist eine wichtige Voraussetzung für Inklusion. Nur durch ein barrierefreies Gebäude und entsprechende Hilfsmittel kann der Lern- und Erfahrungsort Schule sowohl für Eltern und Schüler_innen als auch von Lehrer_innen zugänglich gemacht werden und somit aktiv genutzt werden (Unfallkasse NRW 2014, 5).
Alle am Schulleben Beteiligten sowie Personen, die außerschulische Angebote in der Schule nutzen, sollen die Schule im Idealfall barrierefrei nutzen können. Bei den Empfehlungen werden also sowohl verschiedene Behinderungsformen, als auch die Besucher und Schüler_innenperspektive berücksichtigt. Da die Grundschule zurzeit einige Kinder mit verschiedenen Unterstützungsbedürfnissen beschult, sollen auch die bereits positiv umgesetzten Aspekte im Nachfolgenden hervorgehoben werden.
Barrierefreiheit lässt sich nach §4 des Behindertengleichstellungsgesetz folgendermaßen definieren:

> *„Barrierefrei sind **bauliche und sonstige Anlagen**, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der **allgemein üblichen Weise**, **ohne besondere Erschwernis** und grundsätzlich **ohne fremde Hilfe** zugänglich und nutzbar sind.“* (Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen, §4)

Im Folgenden sollen speziell für die Grundschule kostengünstige und einfache Maßnahmen empfohlen werden, die keine größeren Umbauarbeiten bedürfen und somit ohne größeren Aufwand umsetzbar sind.
Eine Bestandserhebung wurde mit den Erhebungsbögen der Agentur Barrierefrei NRW durchgeführt. Diese hat einen Kriterienkatalog für die Barrierefreiheit in öffentlichen Gebäuden für verschiedene Behinderungsformen und deren Bedürfnisse erstellt. Die Handlungsempfehlung ist demnach unterteilt in:

- Empfehlungen für Menschen mit körperlichen/motorischen Einschränkungen
- Empfehlungen für Menschen mit kognitiven Einschränkungen
- Empfehlungen für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen
- Empfehlungen für Menschen mit Hörbeeinträchtigungen

Im Anhang werden die Empfehlungen nach Möglichkeit mit Beispielbildern oder weiteren Literaturhinweisen unterstützend dargestellt. Zudem werden für nähere Informationen bezüglich Barrierefreiheit und barrierefreiem Umbauen noch Kontaktdaten und Internetlinks zur Verfügung gestellt, die bei Interesse hilfreich sein könnten.

Empfehlungen für die Barrierefreiheit für Menschen mit einer körperlichen oder motorischen Einschränkung

Für die Barrierefreiheit für Menschen mit einer körperlichen oder motorischen Einschränkung ist das Fuß-Rad-Prinzip von großer Wichtigkeit. Das Fuß-Rad-Prinzip bedeutet: Die Bereiche, die zu Fuß erreichbar sind, sollten stufen- und schwellenfrei sowie ohne fremde Hilfe auch rollend erreichbar sein.
Positiv am Schulgelände ist, dass Menschen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, ebenerdig das Schulgebäude erreichen können. So können Besucher_innen für Elterngespräche oder sonstiges das Erdgeschoss erreichen und gegeben falls an Besprechungen im Lehrerzimmer teilnehmen.

Die Flure im Inneren sind mit 160 cm und die Eingangstüren mit 93 cm breit genug, um mit einem Rollstuhl durchfahren zu werden. Die Eingangstür ist darüber hinaus stufen- und schwellenlos. So können Menschen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, ohne größere Schwierigkeiten in das Gebäude gelangen. Ausgenommen davon ist die Tür zur Besuchertoilette. Diese ist mit 80 cm Breite mit einem gängigen Rollstuhl nicht zu durchfahren.
Des Weiteren ist die Eingangstür ist nur mit erhöhtem Kraftaufwand zu öffnen, was vom Rollstuhl aus sehr schwierig sein kann. Denkbar wäre hier eine Automatiktür, diese ist jedoch mit hohen Kosten verbunden.
Ebenfalls Positiv hervorzuheben sind die Treppen im Schulgebäude. Sie sind gerade geschnitten, besitzen geschlossene Stufen und keine Stufenunterschneidung d.h. die Trittstufen ragen nicht über die Setzstufen hinaus. Darüber hinaus befindet sich ein Handlauf auf beiden Seiten. Die Handläufe an den Treppen auf dem Schulhof sind ebenfalls sinnvoll. Diese Eigenschaften unterstützen Menschen mit motorischen Einschränkungen und geben sicheren Halt auf der Treppe. So kann man sich am Handlauf abstützen und ist durch die gleichmäßige Stufenfolge nicht irritiert.
Es wäre denkbar, auf der Website Vorabinformationen über die Barrierefreiheit für Menschen mit einer körperlichen oder motorischen Beeinträchtigung anzugeben. So können sich Besucher im Vorhinein informieren, ob das Gebäude für die Betroffenen zugänglich ist.
Durch die architektonischen Gegebenheiten vor Ort und die kürzlich stattgefundene Renovierung sind jedoch große Umbaumaßnahmen, wie z.B. Aufzüge oder Rampen von den Empfehlungen ausgeschlossen. Maßnahmen für die Verbesserung der Barrierefreiheit für Menschen mit körperlichen und motorischen Einschränkungen lassen sich deswegen kaum herausarbeiten.

Empfehlungen für die Barrierefreiheit für Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung

Für die Barrierefreiheit für Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung ist es wichtig, schriftliche und akustische Informationen, die der Sicherheit und der Orientierung dienen, zusätzliche in leichter Sprache bzw. bildhaft (z.B. Fotos oder Piktogramme) dazustellen. Informationen sollten darüber hinaus eindeutig sein. Dieser Aspekt erscheint sehr wichtig für die Grundschule, da dort viele Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder Lernbehinderung unterrichtet werden.
Positiv ist deshalb die Beschriftung, die sich im gesamten Gebäude wiederfinden lässt. Diese gibt den Schüler_innen neben Wort und Schrift mit den bildhaften Piktogrammen Sicherheit bei der Orientierung im Gebäude. Durch die Einheitlichkeit der Beschriftung der

Räume ist ein Wiedererkennungswert gegeben. Denkbar hierbei wäre es, die Beschriftung weiter fortzusetzen und für noch mehr Räume oder Unterrichtsmaterialien zu verwenden. Denkbar wäre für die Orientierung der Schüler vielleicht auch, Fotos von den jeweiligen Klassen und Lehrer_innen, sowie z.B. von der Sekretärin an der jeweiligen Tür aufzuhängen.

Eine weitere sinnvolle Maßnahme ist das Aufhängen eines Übersichtsplans, welcher wichtige Ziele im Gebäude aufzeigt. Dieser ließe sich im Eingangsbereich gut anbringen. Somit haben Besucher_innen einen ersten Überblick beim Betreten des Gebäudes. Ein Übersichtsplan außen auf dem Schulgelände wäre eine weitere Maßnahme, um Orientierung für Besucher zu schaffen. Der Gebäudeeingang ist darüber hinaus von der Hauptstraße nicht einsehbar, was für den ersten Besuch der Schule verwirrend sein kann. Ein Hinweisschild “Eingang” mit einem Pfeil wäre hier denkbar. Somit ist die Wegführung einfacher gestaltet und gibt den Betroffenen Sicherheit in der Orientierung.

Des Weiteren wäre es für die Orientierung vorteilhaft, die Hausnummer optisch kontrastreich, in ausreichender Größe und gut beleuchtet an das Schulgebäude anzubringen. Positiv und nützlich ist die eindeutige Beschilderung, die die nichtöffentlichen Ein- und Ausgänge erkennbar macht. Vielleicht wäre hier ein Pfeil zum Haupteingang förderlich.

Schulungen oder Fortbildungen für alle Lehrer_innen bezüglich Hilfsmittel und deren Benutzung wären darüber hinaus auch für die Zukunft zu empfehlen. Somit kann die Kompetenz aller Lehrer_innen im Umgang gesteigert werden (siehe Anhang A).

Zu empfehlen wäre darüber hinaus, dass die Website und sonstige Elterninformationen z.B. Elternbriefe oder Broschüren auch in Leichter Sprache verfügbar sind. Unter Leichter Sprache ist hierbei eine besonders leichte und verständliche sprachliche Ausdrucksweise zu verstehen. Dabei sollten einfache Worte, keine Fremdwörter, serifenlose Schrift und kurze Sätze verwendet werden. Dies kann auch hilfreich für Sprachbarrieren durch einen Migrationshintergrund sein. Zu empfehlen ist die Website www.leichtesprache.org. Dort lassen sich weitere vertiefende Informationen zu diesem Thema finden (siehe Anhang A).

Empfehlungen für die Barrierefreiheit für Menschen mit Sehbeeinträchtigung

Generell gilt, dass Informationen, die der Sicherheit und Orientierung von Menschen mit einer Sehbehinderung oder blinden Menschen dienen, bestenfalls in Form des „Zwei-Sinne-Prinzips“ zur Verfügung gestellt werden. Das bedeutet, dass optische Informationssysteme entweder mit akustischen oder taktilen Informationen ergänzt werden. Zudem ist u.a. eine optisch kontrastreiche Gestaltung diesbezüglich von zentraler Bedeutung (weitere Informationen siehe Anhang B).

Auf den Außenwegen ist positiv zu erwähnen, dass es dort keine Spiegelungen gibt, die für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung zu Irritationen führen könnten. Wie schon beschrieben ist die Wegführung zum Eingang von der Hauptstraße nicht ganz eindeutig. Ein kontrastreiches Hinweisschild mit einem großen Pfeil, bestenfalls mit Piktogramm, wäre hier von Vorteil. Optimal wäre zudem ein Bodenleitsystem. Eine vereinfachte Form wäre ein einfacher farbiger Streifen zum Beispiel aus witterungsfester Farbe oder einem Bodenmarkierungsband, welcher den Weg bis zum Eingang markiert (siehe Anhang C).
Der Außenweg ist nur über die beiden Treppen zu erreichen. Diese sind durch die graue Farbe, welche sich kaum von der Umgebung abhebt, für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung nur schwer zu erkennen und kann somit zur Gefahrenstelle werden. Optimal wäre hier, wie im Innenbereich der Schule, eine Stufenmarkierung mindestens auf der ersten und letzten Stufe (siehe Anhang C). Auch auf diesem Weg wäre ein Bodenleitsystem zum Eingang wie oben beschrieben ideal.
Der Eingangsbereich ist gut beleuchtet und optisch kontrastreich gestaltet. Die Klingel ist taktil erfassbar und verfügt über eine ausreichende Größe.
Im Inneren des Eingangsbereichs befinden sich Bodenindikatoren (wechselnder Bodenbelag), die wegweisend sein können. Die Eingangstür ist ebenso ausreichend kontrastreich. Im Eingangsbereich würde ein Übersichtsplan mehr Orientierung bieten und auch im Inneren könnten Bodenleitsysteme idealerweise grob zu allen wichtigen Zielen führen. Das Glasgeländer im Eingangsbereich könnte durch einen farbigen Klebestreifen optisch kontrastreicher gestaltet werden.
Weiterhin positiv zu erwähnen sind die Treppen im Schulgebäude. Diese besitzen Stufenmarkierungen auf jeder Stufe und sind generell optisch kontrastreich. Des Weiteren handelt es sich um geschlossene Stufen, die nicht unterschaubar sind, somit wird die Sturzgefahr gemindert. Die Handläufe sind abgerundet, dies sorgt für Sicherheit. Auch eine gute Helligkeit ist durch viele Fenster gegeben.
Die Toilettentür der Besuchertoilette im Erdgeschoss ist durch ihre kräftige Farbe optisch kontrastreich gestaltet, jedoch ist diese durch eine fehlende Beschilderung als solche nicht zu erkennen. Hilfreich wäre hier eine piktographische Beschilderung, wie auch schon im Rest des Gebäudes. Die Bedienelemente im Inneren der Toilette wie Seifenspender, Waschtischarmatur oder Handtuchspender sind durch ihre weiße Farbe nicht optisch kontrastreich gestaltet. Dieses könnte durch z.B. farbige Klebemarkierungen verbessert werden.
Als sehr positiv ist die piktographische Beschilderung der einzelnen Räume im Inneren des Gebäudes zu sehen. Diese ist in ausreichender Größe und optisch kontrastreich gestaltet. Die Schrift ist darüber hinaus serifenlos, was eine leichte Lesbarkeit zur Folge hat.

Der Übersichtsplan für die Klassenräume in den Treppenhäusern ist zudem auch in ausreichender Größe, optisch kontrastreich und in serifenloser Schrift angebracht. Die Flucht- und Rettungspläne sind ebenso in serifenloser Schrift, blendfrei, optisch kontrastreich und bildhaft dargestellt. Allerdings ist die Schrift sehr klein.
Das Feueralarmsignal wird über das “2-Sinne Prinzip” ausgelöst. Dies bedeutet, dass das Alarmsignal sowohl akustisch als auch optisch wiedergegeben wird. Dies führt bei Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung dazu, dass sie im Notfall durch den akustischen Reiz gewarnt werden.
Ein weiterer positiver Aspekt ist die Gestaltung der Website der Schule. Diese ist durch die blau weiße Farbgestaltung optisch kontrastreich. Zudem ist ein Lageplan der Schule vorhanden. Es ist allerdings nicht möglich, sich vor dem Schulbesuch durch einen Gebäudeplan über die baulichen Gegebenheiten im Inneren des Schulgebäudes zu informieren. Für blinde Menschen wäre dieses eine Möglichkeit, sich vorher ein Überblick zur Orientierung zu verschaffen.

Empfehlungen für die Barrierefreiheit für Menschen mit einer Hörschädigung

Auch hier gilt, dass Informationen, die der Sicherheit und Orientierung von Menschen mit einer Hörschädigung dienen, idealerweise in Form des Zwei-Sinne-Prinzips zur Verfügung gestellt werden. Dies bedeutet, dass akustische Informationen für Menschen mit einer Hörschädigung auch über einen anderen Sinn erfassbar sein sollten. Entweder optisch, kontrastreich und/ oder taktil, sofern nicht ein unmittelbarer Ausgleich der Beeinträchtigung etwa durch technische Hörhilfen für schwerhörige Menschen oder Gebärdensprachdolmetschung für gehörlose Menschen in Betracht kommt. Positiv an der Grundschule ist wie bereits erwähnt das “2-Sinne Prinzip” des Alarmsignals. So können Menschen mit einer Hörschädigung den Alarm auch optisch wahrnehmen.
Auf den Gängen ist es während des Unterrichts leise und somit keine akustische Reizüberflutung vorhanden. Generell ist die Akustik als gut zu bewerten, da es wenig hallt. In den Klassenräumen ist durch spezielle Deckenkonstruktionen die Akustik ebenfalls gut, da der Störgeräuschpegel durch absorbierende Schalldämpfer reduziert wird.
In dem Schulgebäude gibt es zurzeit keine Induktionsschleife oder technische Hilfen für Hörschädigungen. Eine Induktionsschleifenanlage ermöglicht es Hörgeräteträgern, störungsfrei Audiosignale wie Musik oder Wortbeiträge bei Veranstaltungen drahtlos über Hörgeräte zu empfangen. Dadurch wäre die Beschulung von Schüler_innen mit einer starken Hörschädigung nur schwer möglich. Wichtig zu erwähnen ist aber, dass es aktuell keinen Bedarf durch Schüler_innen gibt. Besucher können zwar alle formellen Anlaufstellen erreichen, dort wäre die Kommunikation jedoch als schwierig einzustufen. Eine schrift-

liche Kommunikation oder eine Begleitung des Hörgeschädigten durch einen Dolmetscher wären hier denkbar.

Fazit der Handlungsempfehlung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass schon einige Aspekte der Barrierefreiheit in der Grundschule umgesetzt sind. Vor allem für Schüler_innen mit einer kognitiven Einschränkung ist dies der Fall. Besonders positiv hervorzuheben ist hierbei, wie oben beschrieben, die piktographische Beschilderung und der Einsatz der jeweiligen Hilfsmittel.
In der Handlungsempfehlung wurde unsererseits hauptsächlich auf die jeweiligen Behinderungsformen eingegangen. Es ist jedoch wichtig, dass die genannten Maßnahmen auch teilweise auf andere Behinderungsformen übergreifen und als eine Kombination anzusehen sind. So können z.B. Blindenleitsysteme auch zur Orientierung für Menschen mit einer kognitiven Einschränkung hilfreich sein. Abschließend lässt sich noch einmal betonen, dass von der barrierefreien Gestaltung der Schule alle profitieren: Lehrer_innen, Schüler_innen, Eltern und Besucher_innen.

5 Projektergebnisse

Um sowohl die Gelingensbedingungen als auch mögliche Barrieren der Umsetzung schulischer Inklusion an der Grundschule in Bochum zu identifizieren und evaluieren, wurden triangulative Verfahren angewendet. Der gemeinsame Forschungsgegenstand wurde aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, um aus den einzelnen Arbeitspaketen (Lehrerbefragung, Elternbefragung, Soziometrische Befragung, Teilnehmende Beobachtung und Gebäudeerhebung auf Barrierefreiheit) eine auf die Schule angepasste Handlungsempfehlung zu entwickeln. Außerdem kam es zu einem Vergleich zwischen den MODELL-Klassen und den anderen inklusiv arbeitenden Klassen um mögliche Unterschiede der Gelingensbedingungen herauszuarbeiten.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Arbeitspakete nochmals kurz zusammengefasst und zueinander in Bezug gesetzt, um daraus das Gesamtergebnis der Forschung abzuleiten und dazustellen:

Durch einen halbstandardisierten Fragebogen versuchte das Arbeitspaket der Lehrerbefragung die Einstellungen der Lehrerinnen zum Thema Inklusion aufzudecken sowie anhand der von Lelgemann herausgearbeiteten Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion den aktuellen Stand dessen Umsetzung an der Grundschule zu erheben. Außerdem wurden Fragen zur sozialen Integration der Schüler_innen, zur Elternarbeit sowie zur Barrierefreiheit gestellt. Zusammenfassend lassen sich hier sehr unterschiedliche Einstellungen zum Themenbereich feststellen. Lehrerinnen des MODELL-Projekts scheinen insgesamt eine positivere Grundeinstellung zu haben, außerdem scheint hier ein breiteres Wissensspektrum zum Thema Behinderung vorhanden zu sein sowie eine bessere Ausstattung mit differenzierten Materialien und Räumlichkeiten. Lehrerinnen der übrigen Klassen zeigen größere Unsicherheiten beim Umgang mit Behinderung. Sie geben häufiger an, sich belastet und sogar stellenweise überfordert zu fühlen. In diesem Bereich scheint ein gemeinsamer offener Umgang mit dem Thema noch zu fehlen. Die Lehrerinnen äußern außerdem vielfältige Wünsche nach Fortbildungen und weiteren Unterstützungsmaßnahmen, was auf den Wunsch hindeutet, sich mehr mit dem Thema auseinander zu setzen, um einen besseren Umgang zu ermöglichen. Die Qualitätsbedingungen nach Lelgemann et al. (2012) sind allen Lehrerinnen bekannt und werden als wichtig eingestuft, sind jedoch nicht überall umgesetzt. Im Bezug auf die soziale Integration der Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf herrscht Unschlüssigkeit, ob Kinder mit Behinderung weniger soziale Kontakte pflegen. Generell sind sich alle Lehrerinnen einig, dass die Förderung sozialer Kompetenzen bei den Schüler_innen ein wichtiger positiver Faktor schulischer Inklusion ist. Nur wenige berichten von negativen Situationen, wie Hänseleien oder Ausgrenzung der Kin-

der. Die Elternarbeit wird ebenfalls als wichtig eingestuft, jedoch ebenfalls als sehr zeitaufwändig und nur von 60% der Lehrkräfte angewendet. Das Schulgebäude selbst wird von allen Befragten als kaum barrierefrei bewertet, wenngleich alle die Wichtigkeit von Barrierefreiheit betonen. Insgesamt stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrerbefragung als repräsentativ angesehen werden kann, da nur 10 von 26 Fragebögen ausgefüllt und einige Fragen teilweise nicht von allen Lehrerinnen beantwortet wurden.

Innerhalb des Arbeitspaketes der Elternbefragung wurde ebenfalls ein teilstandardisierter Fragebogen entworfen. Von den 47 ausgeteilten Bögen kamen insgesamt 23 ausgefüllte Elternfragebogen zurück. Es wurde durch diese deutlich, dass lediglich zwei Kinder aus der MODELL-Klasse sowie ein Kind aus der inklusiven Klasse einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufwiesen.

Der Fragebogen hatte das Ziel die Einstellung der Eltern der MODELL-Klassen und der Eltern der inklusiven Klasse, wie auch die Einstellung der Eltern der Kinder mit als auch ohne einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zu vergleichen. Die Bewertung der Barrierefreiheit wie auch der Arbeit der Lehrkräfte seitens der Eltern als zwei wichtige Bedingungen für eine gelingende Inklusion wurde zudem ebenfalls untersucht. Die Ergebnisse ergaben, dass unter den Eltern der beschulten Kinder der Grundschule eine positive Tendenz in Bezug auf die Einstellung zur schulischen Inklusion vorherrscht. Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass viele Eltern eine inklusive Beschulung in bestimmten Fächern dem gemeinsamen Unterricht in allen Fächern vorziehen. Dieses Vorgehen entspräche jedoch nicht dem Inklusionsgedanken.

Die Bewertung der Lehrer_innen seitens der Eltern, wie auch deren Kommunikation mit den Eltern wird als sehr positiv bezeichnet. Die Barrierefreiheit der Grundschule ist jedoch noch nicht zur Zufriedenstellung der Eltern umgesetzt, obwohl sie diesen Aspekt als sehr relevant betrachten.

Da durch die Untersuchung des Forschungsfeldes deutlich wurde, dass unterschiedliche Ergebnisse bezüglich sozialer Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im GU vorliegen, wurden an der Grundschule sowohl eine soziometrische Befragung der Schüler_innen, als auch eine teilnehmende Beobachtung in der MODELL-Klasse und der anderen inklusiven Klasse durchgeführt.

Ziel des Arbeitspaketes der soziometrischen Befragung war es, den Integrationsstatus der Schüler_innen in den Klassen der Grundschule zu erheben. Dieser ergibt sich aus der Differenz von Wahl- und Ablehnungsstatus. Herausgefunden werden sollte hier, ob sich der Integrationsstatus der Kinder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aus der MODELL- Klasse sowie aus den inklusiven Klassen signifikant unterscheidet. Durch die Ergebnisse der 69 teilnehmenden Kinder lässt sich zusammenfassend sagen,

dass zwischen der sozialen Integration und dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf der einzelnen Schüler_innen tatsächlich ein relevanter Zusammenhang besteht. In den untersuchten Klassen wurde ungefähr die Hälfte der Kinder, die einen Unterstützungsbedarf aufwiesen, von den anderen Klassenkameraden abgelehnt. Sie unterliegen somit einem erhöhten Risiko in der Klasse sozial ausgegrenzt zu werden. Ein signifikanter Unterschied zwischen der sozialen Integration der Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf innerhalb der MODELL-Klasse und den Schüler_innen mit einem Unterstützungsbedarf aus der inklusiven Klasse konnte letztendlich jedoch nicht festgestellt werden. Dies bedeutet, dass die Klassenform an der Grundschule den Integrationsstatus innerhalb der Klasse nicht stark beeinflusst. Dieses Ergebnis deckt sich nicht mit den Feststellungen der teilnehmenden Beobachtung.

Durch die teilnehmende Beobachtung sollte das Interaktionsverhalten der Kinder untereinander erforscht werden. Dies geschah durch ein hypothesengenerierendes Vorgehen und das Führen von Feldtagebüchern, um daraus dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Interaktionsverhaltens in den beiden beobachteten Klassen abzuleiten. Es wurde festgestellt, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der MODELL-Klasse häufig eher unter sich bleiben und wenig mit den anderen Schüler_innen interagieren. Außerdem werden diese häufig getrennt im Differenzierungsraum unterrichtet. Es ist zudem eine starke Orientierung der Kinder mit Unterstützungsbedarf an der Sonderpädagogin oder dem Klassenassistenten zu erkennen. Die anderen Schüler_innen wirken zwar aufgeschlossen und hilfsbereit gegenüber den Kindern mit Unterstützungsbedarf, jedoch haben diese eine klare Sonderstellung in der Klasse. Hier kann zusammenfassend eher von Integration als von Inklusion gesprochen werden. In der anderen inklusiven Klasse findet sich Interaktion zwischen den Schüler_innen in unterschiedlichsten Ausprägungen. Die Kinder mit Unterstützungsbedarf sind hier nicht nur untereinander, sondern in der ganzen Klasse verteilt. Zusätzlich kommt es zu einem offenen transparenten Umgang mit dem Thema Behinderung und den damit verbundenen Nachteilsausgleichen. Die Kinder mit Unterstützungsbedarf haben also ebenfalls eine Sonderstellung, allerdings in einem geringeren Ausmaß als in der MODELL-Klasse. Die Beobachtungen zeigen, dass sich hier alle Schüler_innen gegenseitig helfen. Es kann in diesem Fall somit von Inklusion oder GU gesprochen werden.

Mit Hilfe standardisierter Erhebungsbögen der Agentur Barrierefrei NRW wurde das Schulgebäude auf seine Barrierefreiheit hin erhoben, wobei sich Barrierefreiheit immer auf den problemlosen Zugang aller Menschen zu einem Gebäude bezieht, also nicht nur auf Menschen mit einer körperlichen Beeinträchtigung. Die aus der Erhebung entwickelte Handlungsempfehlung bezieht sich jedoch vor allem auf Menschen mit geistiger oder kör-

perlicher Beeinträchtigung, sowie auf Menschen mit Seh- oder Hörbeeinträchtigung. Zusammenfassend lässt sich hier feststellen, dass das Erdgeschoss Schulgebäudes ebenerdig und somit für Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung gut zu erreichen ist. Von der Schule selbst sind keine weiteren Umbaumaßnahmen zur Verbesserung der Barrierefreiheit für Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung geplant, da die Schule keine Schüler_innen des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung aufnehmen wird. In der Schule werden vor allem Schüler_innen mit einer geistigen Beeinträchtigung unterrichtet, die Schule soll in Zukunft eventuell eine Schwerpunktschule für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden. Hier bietet die Schule durch eine durchgängige Beschilderung und die Verwendung von Piktogrammen eine gute Orientierung. Außerdem werden die im Unterricht verwendeten Materialien jeweils individuell angepasst und die Klassenräume individuell gestaltet. Für Menschen mit einer Beeinträchtigung im Sehen oder Hören ist vor allem eine kontrastreiche Gestaltung der Wege, Schwellen und Treppen wichtig, beispielsweise durch durchgängige Bodenleitsysteme. Innerhalb des Schulgebäudes sind alle Treppenstufen bereits mit Markierungen ausgestattet. Außerdem sind die Klassenräume mit einer Lärm absorbierenden Deckenkonstruktion ausgestattet. Bei Vergleich der Klassenräume der MODELL-Klasse und der anderen inklusiven Klasse fällt auf, dass die MODELL-Klassen einen zusätzlichen Differenzierungsraum zur Verfügung stehen haben und eine bessere materielle Ausstattung aufweisen, was auch durch die Lehrerbefragung bestätigt wurde. Insgesamt betrachtet, weist die Grundschule für alle angesprochenen Gruppen bereits barrierefreie Aspekte auf. Hier findet sich also eine Diskrepanz zwischen der Meinung der Lehrerinnen und der tatsächlichen Situation. Ein Grund hierfür könnte mangelndes Wissen zum Thema Barrierefreiheit sein, da dieses Thema häufig auf Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung reduziert wird. Die Barrierefreiheit kann durch die im Kapitel vier vorgeschlagenen Maßnahmen einfach und kostengünstig verbessert werden.

Bei der Gesamtbetrachtung aller Arbeitspakete kann zusammenfassend gesagt werden, dass schon eine Reihe positiver Aspekte schulischer Inklusion festgestellt werden konnten. Allerdings zeigt die Forschungsarbeit auch auf, wo noch Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf nötig ist. Die Projektgruppe hofft durch die für die Schule konzipierte Handlungsempfehlung einige Anregungen, Tipps und Maßnahmen zur Verfügung zu stellen, die die Bedürfnisse der Lehrer_innen befriedigen können und der Schule auf dem Weg zu einer inklusiven Schule helfen können.

In Zukunft wird es innerhalb des Schulgeschehens einige Veränderungen geben. So wird das MODELL-Projekt am Ende des Schuljahres beendet. Außerdem wird die Schule eventuell zu einer Schwerpunktschule für Kinder des Förderschwerpunktes geistige Entwick-

lung. Somit werden auch in Zukunft weitere Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufgenommen werden. Des Weiteren kam es im Laufe der Forschung zu Umbauarbeiten am Schulgebäude, welche aktuell abgeschlossen werden. Aus diesen Gründen wäre es wünschenswert, die Untersuchungen nach einem gewissen Zeitraum zu wiederholen beziehungsweise weiterzuführen, um festzustellen, ob die von der Projektgruppe vorgeschlagenen Maßnahmen angenommen und umgesetzt werden konnten und inwieweit sich der Schulalltag durch die anstehenden Veränderungen gewandelt hat. So kann die Schule auf dem Weg zu einer inklusiven Schule weiterhin begleitet und unterstützt werden.

6 Projektevaluation/Projektbewertung und –reflexion

Im Folgenden soll das Projekt abschließend evaluiert, bewertet und reflektiert werden. Hierbei finden sowohl inhaltliche Aspekte als auch die Organisation und Projektabläufe Berücksichtigung. Zunächst wird nun auf die Beantwortung der Fragestellung eingegangen, welche bereits anfangs im Bericht vorgestellt wurde. Auch die Ergebnisse und das Projektziel werden kritisch bewertet. Somit soll ein Abschluss eingeleitet werden und eine Klammer zu den vorherigen Kapiteln geschlossen werden.

6.1 Beantwortung der Fragestellung

Zu Beginn des Projekts hat die Projektgruppe drei Fragestellungen entwickelt, welche im Laufe der Projektphase durch die Mitarbeiterinnen der verschiedenen Arbeitspakete operationalisiert und schließlich ausgeführt wurden. Die erste Frage lautet:

- Inwiefern lassen sich Gelingensbedingungen hinsichtlich schulischer Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Klassen mit gemeinsamem Unterricht an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen durch triangulative Verfahren beobachten?

Die Gelingensbedingungen wurden, wie im Projektbericht bereits näher erläutert, durch ein triangulatives methodisches Vorgehen der verschiedenen Arbeitspakete erfasst. Vorteilhaft war die damit einhergehende umfangreiche Beleuchtung aller am Schulleben beteiligten Perspektiven, um ein umfassendes Verständnis für die Rahmenbedingungen an der Grundschule zu erlangen. Das Augenmerk lag hierbei auf den unterschiedlichen Rahmenbedingungen zwischen den MODELL-Klassen und den weiteren inklusiv beschulten Klassen, aus welchen letztendlich, auch unter Betrachtung des Gesamtzusammenhangs der einzelnen Arbeitspakete, Rückschlüsse auf Gelingensbedingungen gezogen werden konnten. Aus den Rahmenbedingungen wurden also letztendlich Gelingensbedingungen schulischer Inklusion abgeleitet. Somit kann die Frage dahingehend beantwortet werden, dass durch die einzelnen Arbeitspakete, welche die triangulativen Verfahren darstellen, die Gelingensbedingungen schulischer Inklusion beobachtet werden können.

Die zweite Forschungsfrage lautet:

- Wie wirken sich unterschiedliche Rahmenbedingungen auf den Stand der Inklusion in den jeweiligen Klassen aus?

Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen (Einstellungen, Erwartungen, Meinungen, soziale Integration bzw. das Interaktionsverhalten der Schüler_innen, sowie die Barrierefreiheit) konnten zunächst durch die umfassende Berücksichtigung aller am Schulleben beteiligten Personen in den verschiedenen Arbeitspaketen erfasst werden.
Zudem konnte der Vergleich der Rahmenbedingungen zwischen den MODELL-Klassen und den weiteren inklusiv beschulten Klassen teilweise Aufschlüsse über den Zusammenhang von Rahmenbedingungen und dem daraus resultierenden Stand der Inklusion in den jeweiligen Klassen liefern. Hierbei müssen die einzelnen Ergebnisse und Zusammenhänge aus den verschiedenen Arbeitspaketen betrachtet werden. Diese kommen zu unterschiedlichen Teilergebnissen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Arbeitspakete skizziert, die detaillierte Auswertung befindet sich in den Kapiteln “Arbeitspakete” und “Ergebnisse”.
Im Arbeitspaket der Lehrerbefragung wurde festgestellt, dass Lehrer_innen des MODELL-Projekts eine positive Grundeinstellung gegenüber schulischer Inklusion aufweisen sowie ein breiteres Wissensspektrum zum Thema Behinderung. Lehrer_innen der anderen Klassen zeigten diesbezüglich größere Unsicherheiten und fühlten sich häufiger belastet und überfordert. Aus Lehrer_inneneinschätzung herrscht Unschlüssigkeit, ob Kinder mit Behinderung weniger soziale Kontakte haben.
In der Elternbefragung wurde deutlich, dass eine positive Tendenz bezüglich der Einstellung zur schulischen Inklusion innerhalb der Elternschaft vorherrscht. Jedoch wird die inklusive Beschulung nur in bestimmten Fächern vorgezogen.
Bezüglich der Barrierefreiheit wurde festgestellt, dass diese im Bereich der geistigen Entwicklung bereits gut umgesetzt ist. Den größten Unterschied im Klassenvergleich stellt der Differenzierungsraum der MODELL-Klassen dar.
Bei der teilnehmenden Beobachtung wurde deutlich, dass Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der MODELL-Klasse eher unter sich bleiben und eine Sonderstellung innerhalb der Klasse einnehmen. Hier kann eher von Integration anstatt von Inklusion gesprochen werden. Die Kinder mit Unterstützungsbedarf haben in den inklusiven Klassen ebenfalls eine Sonderstellung allerdings in einem geringeren Ausmaß als in der MODELL-Klasse. Die Beobachtungen zeigen, dass sich alle Schüler_innen in

den inklusiven Klassen gegenseitig helfen. Hierbei kann eher von Inklusion gesprochen werden.
Durch die Ergebnisse der soziometrischen Befragung konnte erfasst werden, dass es zwischen der sozialen Integration und dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf der einzelnen Schüler_innen einen relevanten Zusammenhang gibt. Ungefähr die Hälfte der Kinder mit Unterstützungsbedarf wurde von den Klassenkameraden_innen abgelehnt.
Ein signifikanter Unterschied zwischen der sozialen Integration der Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf innerhalb der MODELL-Klasse und den inklusiven Klassen konnte letzten Endes nicht festgestellt werden.

Die letzte Frage bezieht sich auf die Handlungsempfehlung:

- Lässt sich eine schulspezifische Handlungsempfehlung aus den erhobenen Daten und Ergebnissen ableiten?

Diese kann eindeutig mit „Ja“ beantwortet werden. Durch die unterschiedlichen Arbeitspakete und Vorgehensweisen konnte die IST-Situation an der Grundschule in Bochum bezüglich schulischer Inklusion festgestellt werden. Das heißt, dass mögliche Barrieren identifiziert wurden und daraus folgend Empfehlungen von den Mitarbeiter_innen der einzelnen Arbeitspakete abgeleitet werden konnten. Diese wurden dann in einer schulspezifischen Handlungsempfehlung zusammengefügt. Es konnte also auf die Wünsche der Beteiligten eingegangen werden und individuell nach Verbesserungsvorschlägen gesucht werden. Auch bereits positiv umgesetzte Aspekte wurden hier hervorgehoben.

6.2 Bewertung und kritische Reflexion der Projektergebnisse

Das wohl wichtigste Ergebnis des Projektes ist die Handlungsempfehlung, weil diese als Gesamtergebnis gesehen werden kann, welches aus den Ergebnissen der einzelnen Arbeitspakete abgeleitet wurde. Diese bietet konkrete Vorschläge, um die schulische Inklusion an der Grundschule in Bochum weiter zu entwickeln und ggf. verbessern zu können. Sie enthält durch die Berücksichtigung aller am Schulleben beteiligten Perspektiven umfangreiche Empfehlungen in allen Bereichen, zudem ist sie individuell sowie schulspezifisch zugeschnitten.
Die Verwendung des Begriffs Inklusion muss jedoch kritisch betrachtet werden. Oft kann vor allem bei den MODELL-Klassen eher Integration anstatt Inklusion festgestellt werden, z. B.

durch die räumliche Trennung des Differenzierungsraumes, welche beim Unterricht der Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf in den Hauptfächern besteht.
In Bezug auf die Fragebögen muss die soziale Erwünschtheit bei den Antworten der Lehrer_innen- und Elternbefragung berücksichtigt werden. Dies ist zwar schon durch die spezielle Erstellung der Fragebögen berücksichtigt worden, kann aber nie ganz ausgeschlossen werden.

6.3 Bewertung der Projektziele

Durch die Analyse der IST-Situation wurden in den einzelnen Arbeitspaketen eventuelle Hindernisse und Barrieren festgestellt. Aus den einzelnen Erhebungen wurde abschließend eine Handlungsempfehlung als Gesamtziel abgeleitet. Dieses Verfahren lässt sich im Kapitel „Projektziel“ und den einzelnen Arbeitspaketen wiederfinden und orientiert sich an dem Aktionsplan der Landesregierung NRW. Diese Handlungsempfehlung bzw. das Endprodukt der Projektarbeit wurde der Schule im Juli 2014 fristgerecht schriftlich übergeben. Dadurch kann das Projektziel als erreicht und erfüllt gewertet werden. Offen bleibt jedoch inwiefern die Schule die Handlungsempfehlung letzten Endes in der Praxis umsetzt.

6.4 Bewertung und kritische Reflexion des Projektverlaufes und der Projektorganisation

Im Projektverlauf stellte sich heraus, dass es schwierig und sehr zeitaufwendig ist, in einer Gruppe von zehn Teilnehmerinnen konstruktive Arbeitsergebnisse zu erzielen. Daher wurde beschlossen, die Gruppe anhand ihrer thematischen Ausrichtung in Kleingruppen einzuteilen, sodass jeweils zwei Mitarbeiterinnen einem Erhebungsaspekt zugeordnet waren. Die Resultate der einzelnen Arbeitsgruppen wurden am Ende der Projektdurchführung wieder zu einem Gesamtergebnis, nämlich der Handlungsempfehlung, zusammengeführt. Durch diese Arbeitsorganisation entstand eine hohe Arbeitsbelastung gegen Ende des Projekts, sodass die Veränderung der Projektorganisation zunächst zu einer geringeren Arbeitsbelastung aller Beteiligten, dann jedoch wieder zu sehr arbeitsintensiven Zeiträumen führte.
In Bezug auf den Projektverlauf, zeigte sich, dass die Akquise möglicher Praxispartner einen Schwerpunkt der eigentlichen Projektarbeit ausmachte. Um das Projektziel zu erreichen, war es ausschlaggebend eine Schule zu finden, die sowohl inklusiven Unterricht anbot, als auch bereit war, der Projektgruppe über einen gewissen Zeitraum die Möglich-

keit zu geben, das Forschungsinteresse zu verfolgen. Um diesen Mehraufwand für Schule und Lehrer_innen zu nivellieren, zeigte sich, dass es umso wichtiger war, ein Ziel zu entwickeln und zu kommunizieren, welches auch für die beteiligte Schule einen Nutzen darstellte. Dementsprechend galt es zu akzeptieren, dass das Finden eines geeigneten Praxispartners ein langwieriger, aber lehrreicher Prozess sein kann.

Eine Herausforderung im Projektverlauf war sicherlich auch die Arbeitsbelastung insbesondere in den Anfangsphasen des Projektes. Durch hohe Anforderungen beispielsweise seitens des E-Learning-Kurses, aber auch durch die Notwendigkeit einen Praxispartner zu finden, entstand häufig das Gefühl, dass der eigentlich wichtigste Teil, nämlich die inhaltliche Planung und Vorbereitung des Projekts, unter solchen Verpflichtungen leiden musste. Eine stärkere inhaltliche Fokussierung erfolgte demnach erst bei der Vorbereitung auf die anstehende Modulprüfung. An dieser Stelle wäre es denkbar gewesen, die Gruppe schon im Vorfeld inhaltlich aufzuteilen, sodass eine parallele Bewältigung sämtlicher Anforderungen durch die Arbeit in Kleingruppen effektiver hätte gestaltet werden können.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Projektgruppe mit der Projektorganisation sowie dem Projektverlauf insgesamt zufriedenstellende Ergebnisse erreichen konnte, sich in der Retrospektive jedoch sicherlich einige verbesserungswürdige Aspekte hinsichtlich der Organisation und dem Ablauf festmachen lassen.

7 Fazit

Nach der Projektarbeit bleibt offen, wie die Schule mit der Handlungsempfehlung umgeht. Bis jetzt ist noch nicht klar, ob die Schule die empfohlenen Maßnahmen wirklich umsetzt und inwieweit sie diese in der Praxis entsprechend integriert. Es wäre durchaus wünschenswert, wenn die Schule die Projektarbeit in Form der Handlungsempfehlung mit konkreten Maßnahmen in der Praxis umsetzen würde. Dennoch bleibt es der Schule selbst überlassen, wie sie diese annimmt. Eine offene Frage der Projektarbeit ist demnach: „Inwiefern setzt die Schule die Handlungsempfehlung um?“

Weiterhin bleibt offen, was mit der Befragung an der Schule konkret bei den beteiligten Parteien erreicht wurde. So kann nicht festgestellt werden, ob die Befragung zu einem offeneren Umgang mit Inklusion geführt hat oder ob sie das Interesse seitens der Lehrer_innen, Schüler_innen oder Eltern gesteigert hat. Da es sich hierbei jedoch um einen Blick in die Zukunft und einen Prozess innerhalb der Schule über einen gewissen Zeitraum handelt, kann dies nicht mehr Aufgabe dieses Projektes sein, sondern könnte von zukünftigen Projekten angeregt und evaluiert werden.

Ein weiterer Aspekt ist die Vergleichbarkeit des Projekts zu anderen Schulen. Es wäre denkbar, diese Art von Projekten an weiteren Schulen durchzuführen, um den jeweiligen Schulen ihren Umgang mit dem Thema Inklusion aufzuzeigen. So könnten durch weitere Handlungsempfehlungen andere Schulen auf dem Weg hin zur Inklusion unterstützt werden.

Um die offengebliebenen Fragen zu beantworten, könnten zukünftige Projektgruppen diese Arbeit weiterführen und ggf. an anderen Schulen erweitern. So wäre es denkbar, die Projektarbeit auf die nächsten Projektgruppen zu übertragen und so einen Schritt zur inklusiven Gesellschaft hin zu leisten. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass die Suche nach einem angemessenen Praxispartner überaus zeitintensiv ist und nicht immer positive Einstellungen des Lehrerkollegiums gegenüber Inklusion zu erwarten sind. Zukünftigen Projektgruppen ist zu raten, diese Suche nicht zu unterschätzen, denn diese kann sich als äußerst schwierig herausstellen. Wie bereits näher erläutert ist diese Suche nach Partnern an Gymnasien besonders aufwändig. Den nächsten Projektgruppen ist darüber hinaus zu empfehlen, die Projektorganisation und Arbeitsabläufe intensiv und gewissenhaft zu organisieren. So sind regelmäßige Rücksprachen und Gruppentreffen und verbindliche Zeitplanung mit Meilensteinen überaus wichtig, um Anstrengungen und Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Gruppe zu vermeiden.

Gesamtgesellschaftlich gesehen ist das Gelingen von schulischer Inklusion neben der positiven Einstellung der Bevölkerung unter anderem Aufgabe der Politik bzw. der akademischen Ausbildungsstätten aber auch der jeweiligen Schulen selbst. Es lässt sich zum Beispiel fest-

stellen, dass die Ausbildung der Lehrer_innen sich schon während des Studiums ändern muss, damit Lehrer_innen für die Inklusion die jeweilige Qualifikation besitzen.
Durch die veraltete Ausbildung und der geringe Anteil von sonderpädagogischen Lehrinhalten verfügen viele Schulen nicht über das Wissen, wie sie Schüler_innen mit Behinderung inklusiv beschulen und individuell fördern können. Als Ausblick kann man folglich die verbesserte Ausbildung aller Lehrer_innen festhalten. So kann eine fundierte Grundlage für das Gelingen der Inklusion hergestellt werden und mehr Sicherheit im Lehrerkollegium geschaffen werden.
Zusammenfassend konnte dieses Projekt konkret einer Grundschule in Bochum die vorherrschende Situation aus verschiedenen Perspektiven aufzeigen und durch die schulspezifische Handlungsempfehlung Maßnahmen zur Verbesserung bzw. Unterstützung vorschlagen. Bei der Umsetzung der schulischen Inklusion handelt es sich bei der besagten Grundschule um eine Variante von vielen. Die Schule bemüht sich mit den vorhandenen Ressourcen eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf umzusetzen. Trotzdem kann vor allem in den MODELL-Klassen eher von Integration anstatt von Inklusion gesprochen werden. Anzumerken ist hier jedoch, dass sich die Schule in einem Prozess befindet, der noch nicht abgeschlossen ist. Für die Zukunft ist es wünschenswert, diese Projektarbeit auch an weiteren Schulen durchzuführen und die weitere Begleitung an der Grundschule in Bochum aber auch an anderen Schulen zu unterstützen. So können noch mehr Schulen vom studentischen Engagement und Wissensvermittlung profitieren.

Literaturverzeichnis

AGENTUR BARRIEREFREI NRW (2012): Barrierefreiheit in öffentlichen Gebäuden – Lösungsbeispiele für Planer und Berater unter Berücksichtigung der DIN 18040-1.

ASTER; MERKENS; REPP (Hg.) (1989): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.

BANDURA, A. (1971): Psychological modelling: Conflicting theories. New York: Aldine Atherton.

BLLV: Inklusion an Bayerns Schulen. Lehrerbefragung. Online verfügbar unter http://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Wissenschaft/Befrag_Inklusion_Bericht.pdf, zuletzt geprüft am 05.06.2014.

BOHNER, G.; VOGEL, T.; BOHNER G.; WANKE, M. (2011): Attitudes and Attitude Change: Taylor & Francis. Online verfügbar unter http://books.google.com.au/books?id=oTV5AgAAQBAJ, zuletzt geprüft am 06.06.2014

BOOTH, T.; AINSCOW M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz.

BRK-ALLIANZ (2013): Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur UN - Behindertenrechtskonvention Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Online verfügbar unter http://www.brk-allianz.de/index.php/parallel-bericht.html, zuletzt geprüft am 05.06.2014.

BÜHL, A. & ZÖFEL, P. (2002): SPSS 11. 8. Auflage. München: Pearson Studium.
BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (September 2011):Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft - Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigung.

COIE, J.D. & DODGE, K.A. (1998): Multiple sources of data on social behavior and social status in school. In: *Child Development* (59).

DT. UNESCO-KOMMISSION (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Unter Mitarbeit von Barbara Malina. Bonn.

ENDRES, W. (2011): Lernklima in der Sekundarstufe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

FEUSER, G. & MEYER, H. (1986): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht zum Stand und Fortgang des Schulversuchs „Integration“ (II) an der Grundschule Robinsbalje Bremen-Huchting. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.

FRIEDRICHS (Hg.) (1973): Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

GERRIG, R. (2011): Psychologie. 18. Auflage. München: Pearson Studium.

GIRTLER (1989): Die „teilnehmende unstrukturierte Beobachtung“ – ihr Vorteil bei der Erforschung des sozialen Handelns und des in ihm enthaltenen Sinns. In: Aster, Merkens und Repp (Hg.): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.

HENNEMANN, T.; HILLENBRAND, C.; WILBERT, J. (2014): Abschlussbericht. Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME. Online verfügbar unter http://www.career-hf.uni-koeln.de/data/e/File/Abschlussbericht%20Mettmann.pdf, zuletzt geprüft am 23.05.2014.

HINZ, A. (2013): Entwicklung der Ganztagsschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms "Zukunft Bildung und Betreuung" im Land Sachsen-Anhalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (Klinkhardt Forschung).

HUBER, C.: Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. In: *Empirische Sonderpädagogik* (1).

HUBER, C. (2006): Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum-Verlag.

HUBER, C. (2008): Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Eine Evaluationsstudie. Online verfügbar unter http://www.academia.edu/2775336/Jenseits_des_Modellversuchs_Soziale_Integration_von_Schulern_mit_sonderpadagogischem_Forderbedarf_im_Gemeinsamen_Unterricht_-_Eine_Evaluationsstudie, zuletzt geprüft am 08.12.2013.

HUBER, C. (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (7).

HUBER, C. &. WILBERT J.: Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik* (2).

HÜFNER, G.: Frust-Projekt Inklusion. Frust-Projekt Inklusion Allein gelassen mit großen Aufgaben. In: *BLLV Bayerische Schule 65* (12).

HUIHSEN, R. (2004): Bau und Unterhaltung von Schulen und Sportanlagen.
INCLUSION INTERNATIONAL (2010): 15. Weltkongress. Berlin, 16.06.2010.
INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG AN SCHULEN SCHLESWIG-HOLSTEIN (2012): Inklusive Bildung - Materialien für eine barrierefreie Schule Klasse 1 – 5.

KLAUß, T. (2010): Der Forschungsstand zur inklusiven Bildung in Deutschland. Online verfügbar unter https://www.lebenshilfe.de/wData/downloads/ueber-uns/weltkongress-2010/dokumentation/2010-06-19-Klauss_-Theo-Word.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de, zuletzt geprüft am 23.05.2014.

KLEMM, K.; PREUSS-LAUSITZ, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Online verfügbar unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf, zuletzt geprüft am 23.05.2014.

KRULL, J., WILBERT, J. & HENNEMANN, T (2014): Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik* (1).

LAMNEK (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
LANDESINITIATIVE NRW INKLUSIV (2012): Aktionsplan der Landesregierung Eine Gesellschaft für alle.

LANDTAG NORDRHEIN-WESTFALEN (2013): Gesetzentwurf der Landesregierung. Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz). Online verfügbar unter http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-2432.pdf, zuletzt geprüft am 06.12.2013.

LELGEMANN, R.; LÜBBEKE, J.; SINGER, P.; WALTER-KLOSE, C. (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Zusammenfassung und Empfehlungen. Universität Würzburg. Würzburg. Online verfügbar unter http://www.uni-wuerz-burg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf, zuletzt aktualisiert am 28.06.2012, zuletzt geprüft am 15.12.2013.

MAYRING P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Belz Verlag.

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, INTEGRATION UND SOZIALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2011): Anforderungen an die Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderungen.
MORENO; L. J. (1954): Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag.

MUMMENDAY, H.; GRAU, I. (2008): Die Fragebogen-Methode. 5. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.

PETILLON, H. (1980): Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim: Beltz Verlag.
PORST, R. (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Aufl. 2014. Korr. Nachdruck 2013. Wiesbaden: Imprint: Springer VS (Studienskripten zur Soziologie).

PREUSS-LAUSITZ, U. (2014): Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundes-ländern. Versuch einer Übersicht. Online verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary109970/Wiss._Begleitung_Inklusion_end.pdf, zuletzt geprüft am 23.05.2014.

PROJEKTMANAGEMENT HANDBUCH - Das Online-Handbuch für Projektmanager (2011). Online verfügbar unter http://www.projektmanagementhandbuch.de/, zuletzt aktualisiert am 11.07.2011, zuletzt geprüft am 16.11.2013.

RENKEWITZ, F. & SEDLMEIER, P. (2013): Forschungsmethoden und Statistik. 2. Auflage. München: Pearson Verlag.

SCHNELL, R.; HILL, B.; ESSER, E. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. Auflage. Oldenburg: Wissenschaftsverlag GmbH, München.

SCHÖLER, J.; MERZ-ATALIK, K.; DORRANCE, C. (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. München: BayernForum der Friedrich-Ebert-Stiftung.

SCHULERLEBNISPÄDAGOGIK (n.d.). Spielesammlung. Online verfügbar unter http://www.schulerlebnispaedagogik.de, zuletzt geprüft am 26.06.2014.

STÖCKLI, G. (2005): Beliebtheit jenseits der Geschlechtergrenze. Ein Vergleich zwischen ausschließlich gleichgeschlechtlichen beliebten und gleich- und andersgeschlechtlichen beliebten zehnjährigen Kindern. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (25).

UNFALLKASSE NORDRHEIN-WESTFALEN (2011): Barrierefreiheit - Gemeinsam Lernen. Online verfügbar unter www.sichere-schule.de, zuletzt geprüft am 05.05.2014.

WALTER KLOSE, C. (2012): Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen: Athena Verlag.
WEINBERG, WILLIAMS (1973): Soziale Beziehungen zu devianten Personen bei der Feldforschung. In: Friedrichs (Hg.): Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

WELKE, A. (Hg.) (2012): UN-Behindertenrechtskonvention: mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Eigenverl. des Dt. Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge (Kommentare / Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge, 2).

WOCKEN, H. (1987): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel

ZAJONC, R. (1968): Attitudinal effects of mere exposure. In: Journal of Personality and Social Psychology.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Relevante Aspekte für das Gelingen der schulischen Inklusion 18

Abbildung 2: Übersicht der Lehrer_innen zum Thema Gemeinsamer Unterricht in Verbindung mit dem Aspekt des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs..... 44

Abbildung 3: Meinungsübersicht der Lehrer_innen in Verbindung mit der Ermöglichung inklusiven Unterrichts in allen Schulen..... 46

Abbildung 4: Meinungsübersicht der Lehrer_innen zum Verhalten in der Klasse..... 48

Abbildung 5: Bereiche, in denen Lehrer_innen sich Unterstützung wünschen 54

Abbildung 6: Verteilung der Statusgruppe in Abhängigkeit zum vorhandenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf 96

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der teilgenommenen Eltern 73

Tabelle 2: Mittelwerte..... 73

Tabelle 3: Antworthäufigkeiten in den Kategorien..... 76

Tabelle 4: Kategorien zur Elternzufriedenheit bezüglich der Umsetzung der schulischen Inklusion an der Grundschule..... 77

Tabelle 5: Übersicht zum wahrgenommenen bzw. gewünschten Therapieangebot 77

Tabelle 6: Kategorien zur Zufriedenheit des Kindes, der Zusammenarbeit mit den Lehrer_innen sowie der Unterrichtsgestaltung 78

Tabelle 7: Übersicht über die Stichprobe..... 94

Tabelle 8: Statusgruppeneinteilung 95

Tabelle 9: Übersicht über die Anteile in den Statusgruppen 97

Ansprechpartner_innen: ps22@ews2.tu-dortmund.de

Link zur Prezi: http://prezi.com/ern3xxnb_6ln/wie-kann-schulische-inklusion-gelingen-evaluation-einer-um/