

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Sommersemester 2010

**(Sonder-) Pädagogische Förderung im Kontext der
Entwicklung von Kompetenzzentren für
sonderpädagogische Förderung – eine Studie zum
Kommunalen Kompetenzzentrum Gütersloh**

**Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Masters of Education**

Nadine Grunert
Matrikelnummer: 1716495
nadine.grunert@t-online.de

Abgabedatum: 26.04.2010

Erstgutachterin: Marie-Therese Langer
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	(Sonder-) Pädagogische Förderung im Kontext von schulischen Entwicklungsprozessen in NRW	2
2.1	(Sonder-) Pädagogische Förderung	2
2.2	Integrative Schulentwicklung in NRW	3
2.3	Schulpolitische Entwicklungen in NRW von 2005 bis 2009	5
2.3.1	Novellierung des Schulgesetzes 2005: Orte sonderpädagogischer Förderung	5
2.3.2	Novellierung des Schulgesetzes 2006: Ausbau von Förderschulen zu KsF	6
2.3.3	Die UN-Behindertenrechtskonvention 2009	7
2.4	Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung in NRW	9
2.4.1	Leitideen und Ziele der KsF	10
2.4.2	Rahmenbedingungen der KsF	11
2.4.3	Handlungsfelder der KsF	12
2.5	Das Kommunale Kompetenzzentrum Gütersloh	12
2.5.1	Rahmenbedingungen des Kommunalen Kompetenzzentrums Gütersloh	12
2.5.2	Das Pilotprojekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“	12
3	Die Studie: Das Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ – Tätigkeiten und Erwartungen	13
3.1	Zeitliche Abschnitte der Studie	13
3.2	Vorstellung der Pilotschulen und der Interviewpartner	14
3.2.1	Die Lehrer für Sonderpädagogik der Pilotschulen	14
3.2.2	Die Grundschullehrer der Pilotschulen	15
3.3	Die methodischen Instrumente	16
3.3.1	Das leitfadengestützte Interview	16
3.3.2	Die qualitative Inhaltsanalyse	16
4	Darstellung der Ergebnisse der Studie „Das Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ – Tätigkeiten und Erwartungen“	17
4.1	Tätigkeiten und Erwartungen der Sonderpädagogen	17
4.2	Tätigkeiten und Erwartungen der Grundschullehrer	24
4.3	Vergleichende Analyse der Tätigkeiten und Erwartungen der Sonderpädagogen und der Grundschullehrer	29
5	Interpretation der Studie vor dem Hintergrund von Theorie und politischen Zielperspektiven	30
6	Ausblick	33
7	Literaturverzeichnis	35
8	Anhang	40

1 Einleitung

Deutschland beschreitet mit seinem differenzierten Förderschulsystem im internationalen Vergleich einen Sonderweg. Im Schuljahr 2006/07 werden lediglich 15,7% aller Schüler¹, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden ist, integrativ an allgemeinen Schulen unterrichtet (vgl. Klemm 2009). Inwieweit die separierte Förderung an Förderschulen für Schüler und deren Leistungen förderlich ist, bleibt jedoch fraglich. Schließlich zeigen Erfahrungen aus anderen Ländern, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen die deutlichsten Lernfortschritte erzielen und am besten integriert werden können, wenn sie eine Schule besuchen, die alle Kinder unterrichtet (vgl. MSW 2007a).

In Nordrhein-Westfalen² haben im Schuljahr 2006/07 5,7% aller Schüler einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. 89,9% dieser Schüler besuchen eine Förderschule. Der Anteil der Schüler mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen liegt damit bei 10,2%, womit NRW eines der Länder mit der niedrigsten Integrationsquote ist (vgl. Klemm 2009; Bertelsmann Stiftung o.J.). Um einer weiteren Stagnation der integrativen Beschulung vorzubeugen und die integrative Schulentwicklung weiter anzutreiben, hat die Bildungspolitik in NRW, neben dem Gemeinsamen Unterricht und der Integrativen Lerngruppe, im Jahr 2006 durch eine Novellierung des Schulgesetzes eine weitere Möglichkeit der integrativen Beschulung legitimiert. Durch den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung³ soll dem Anspruch auf eine individuelle Förderung entsprochen und eine integrative, präventive und qualitativ hochwertige (sonder-) pädagogische Förderung ermöglicht werden (vgl. MSW 2007b, S. 3).

Eine zusätzliche Dynamik ist durch die Ratifizierung des „Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ durch Deutschland im Mai 2009 entstanden. Dadurch steht Deutschland nun in der Pflicht, eine inklusive Schulentwicklung und damit eine Schule für Alle zu unterstützen (vgl. SoVD 2009b, S. 1). Das System Schule und die damit verbundene (sonder-) pädagogische Förderung müssen sich demnach so verändern, dass sie inklusive Ansätze zulassen und den individuellen Bedürfnissen jedes Schülers gerecht werden können.

In der vorliegenden Arbeit wird die (sonder-) pädagogische Förderung im Kontext der Entwicklung von Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung anhand einer Studie zum Kommunalen Kompetenzzentrum Gütersloh dargestellt. Die Fragestellung lautet: Wie strukturiert sich die (sonder-) pädagogische Förderung in dem erweiterten Pilotprojekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ des KsF Gütersloh?

Die Arbeit beginnt mit der theoretischen Basis über die (sonder-) pädagogische Förderung im Kontext von schulischen Entwicklungsprozessen, die die Grundlage für das thematische Verstehen und die Analyse meiner Studie bildet. Nach einer Definition (sonder-) pädagogischer

¹ Im Hinblick auf eine bessere Lesbarkeit des Textes wird auf geschlechtsspezifische Bezeichnungen verzichtet. Soweit Bezeichnungen nur in männlicher Form angeführt sind, beziehen sie sich auf Frauen und Männer in gleicher Weise.

² Im Folgenden NRW abgekürzt.

³ Im Folgenden KsF abgekürzt.

Förderung erfolgt eine Darstellung der integrativen Schulentwicklung in NRW. Hier werden primär die Entwicklungsprozesse und darüber hinaus zwei signifikante Gründe für die geringe Ausweitung der integrativen Beschulung in NRW erläutert. Danach gehe ich auf schulpolitische Entwicklungen in NRW von 2005 bis 2009 ein. Folgend werden die KsF in den Fokus gerückt. Nach einer generellen Beschreibung der Leitideen, Ziele, Rahmenbedingungen und Handlungsfelder beziehe ich mich auf das Kommunale Kompetenzzentrum Gütersloh. Hier werden die Rahmenbedingungen und das erweiterte Pilotkonzept mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ vorgestellt.

Auf die theoretische Basis folgt die Studie: Das Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ – Tätigkeiten und Erwartungen. Das methodische Design umfasst eine Darstellung der zeitlichen Abschnitte, die Vorstellung der Pilotschulen und der Interviewpartner, inklusive einer kurzen Zusammenfassung des jeweiligen Interviews, und eine Beschreibung der methodischen Instrumente für die Datenerhebung und die Auswertung der erhobenen Daten.

Darauf schließen sich die Darstellung der Ergebnisse und eine Interpretation der Studie vor dem Hintergrund von Theorie und politischen Zielperspektiven an.

Abschließend erfolgt in einem Ausblick, nach einer kurzen Rückführung auf die Fragestellung, eine eigene Positionsbestimmung, bei der ich einen Ausblick hinsichtlich einer inklusiven Schulentwicklung und einer Schule für Alle wage.

2 (Sonder-) Pädagogische Förderung im Kontext von schulischen Entwicklungsprozessen in NRW

2.1 (Sonder-) Pädagogische Förderung

Die pädagogische Förderung ist ein Begriff, „[...] der [...] helfende und unterstützende Maßnahmen umfasst, deren jedes Kind [und jeder Jugendlicher] für Entwicklungsfortschritte bedarf, nicht nur bei vorhandenen Defiziten“ (Vernooij 2005, S. 37f.). Demnach soll eine pädagogische Förderung alle Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, ihre individuellen Fähigkeiten zu entwickeln.

Die sonderpädagogische Förderung erweitert die pädagogische Förderung durch andere Ziele, Inhalte und Formen. Während sich die pädagogische Förderung auf alle Kinder und Jugendliche bezieht, richtet sich die sonderpädagogische Förderung auf Kinder und Jugendliche, „[...] die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß (sic) sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK 1994, S. 5). Ob bei einem Kind oder Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, wird innerhalb eines Verfahrens gemäß der AO-SF⁴ festgestellt.

„Die sonderpädagogische Förderung soll das Recht [dieser Kinder und Jugendlichen] auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen“ (KMK 1994, S. 4). Durch individuelle Hilfen unterstützt und begleitet die sonderpädagogische Förderung diese Kinder und Jugendlichen, damit sie „[...] ein möglichst hohes Maß an

⁴ AO-SF = Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (vgl. MSW 2008c)

schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung [erlangen können]“ (ebd.). Dabei orientiert sich die sonderpädagogische Förderung an der individuellen und sozialen Situation des behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindes oder Jugendlichen und umfasst eine persönlichkeits- und entwicklungsorientierte Vorbereitung auf ihre Zukunft. Je nach Förderschwerpunkt erstreckt sich die Förderung von der Frühförderung bis hin zur Förderung im berufsbildenden Bereich (vgl. MSW 2001, S. 3ff.).

2.2 Integrative Schulentwicklung in NRW

Bundesweit wird die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder seit 1973, angestoßen durch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates, diskutiert (vgl. Stein 2009, S. 18).

Die integrative Schulentwicklung in NRW begann 1981 im Rahmen des Schulversuches „Gemeinsamer Unterricht“ mit einer Integrationsklasse an einer Grundschule. Vier Jahre später wurde die Integration durch eine Integrationsklasse an einer Gesamtschule auf den Sekundarbereich erweitert. Im Schuljahr 1988/89 wurden schließlich 261 Schüler an 42 Grundschulen integriert. Nach der ersten Phase des Schulversuches begann 1989 eine 14 Jahre andauernde zweite Phase, in der der Schulversuch auf 80 Grundschulen ausgeweitet wurde. Eine Erweiterung im Sekundarbereich gab es nicht (vgl. Bleckmann / Knauf 1998, S. 268f.). Als 1993 der Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht“ endete, entstand ein rechtsfreier Raum, da das bisherige Schulpflichtgesetz eine integrative Beschulung nicht vorsah. Nachdem Ende 1993 der Abschlussbericht zum Schulversuch vorgelegt worden war, kündigte die Landesregierung jedoch ein neues Gesetz an, das „[...] die Zukunft des [Gemeinsamen] Unterrichts regeln sollte“ (ebd., S. 271). Als nächstes wurde im Schuljahr 1993/94 die Begrenzung des Gemeinsamen Unterrichts auf 80 Schulen aufgehoben. Unter der Voraussetzung, dass alle Beteiligten einverstanden und die personellen, räumlichen und sachlichen Bedingungen gegeben waren, durften Grundschulen Integrationsklassen einrichten.

Parallel zu diesen Entwicklungen hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland am 6. Mai 1994 die „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ verabschiedet, die von 1996 bis 2000 durch Ergänzungsempfehlungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten erweitert wurden und seit 2008 auch weiter fortgeschrieben werden sollen (vgl. KMK 1994; KMK 2010). In den Empfehlungen „[...] werden vielfältige Organisationsformen und Vorgehensweisen in der sonderpädagogischen Förderung aufgenommen, die in den letzten Jahrzehnten in den verschiedenen Bundesländern entwickelt wurden“ (Wachtel o.J.). Der in den KMK-Empfehlungen vollzogene Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik wird deutlich in dem Wandel von der „Sonderschulbedürftigkeit“ eines Kindes hin zu einem „Sonderpädagogischem Förderbedarf“, der nun im Rahmen eines aufwendigen Feststellungsverfahrens erhoben wurde. Weitere neue Begrifflichkeiten wurden nachfolgend eingeführt: „[...] ‚Förderschule‘ statt ‚Sonderschule‘ [...] und für deren Spezifizierungen die Bezeichnung von ‚Sonderpädagogischen Förderschwerpunkten‘“ (Schröder 2009, S. 65). Durch den Wechsel zum „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ ist die

sonderpädagogische Förderung seitdem nicht länger an die Förderschule gebunden, sondern kann auch an allgemeinen Schulen stattfinden. Das Ziel einer gemeinsamen Beschulung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher wird unterstützt (vgl. KMK 1994, Drave, Rumpler und Wachtel 2000, S. 27). Mit ihrer „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ akzeptierte die KMK damit offiziell die bereits weit verbreiteten integrativen Schulkonzepte, was eine Pluralisierung der Bildungsmöglichkeiten behinderter und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen bedeutete. Allerdings dienten diese lediglich als Orientierungshilfe für die schulische Arbeit der einzelnen Bundesländer und waren damit nicht verbindlich.

1995 trat schließlich das Gesetz zur „Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen“ in Kraft. Entsprechend den KMK-Empfehlungen können seitdem Kinder, die aufgrund einer Behinderung oder einer Beeinträchtigung Schwierigkeiten haben, die Anforderungen der Grundschule oder der weiterführenden Schule zu erfüllen, ihrem individuellen Förderbedarf entsprechend entweder zielgleich oder zieldifferent an einer allgemeinen Schule oder einer Förderschule sonderpädagogisch gefördert werden. Die sonderpädagogische Förderung in Regelschulen wird damit der sonderpädagogischen Förderung in Förderschulen gleichgestellt. Allerdings wird diese Parität in weiteren Ausführungen des Gesetzes und weiteren Verordnungen erheblich eingeschränkt, was zur Folge hat, dass der Großteil der Schüler, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, weiterhin in separierter Form an einer Förderschule unterrichtet werden (vgl. Bleckmann / Knauf 1998, S. 272).

Wie Bleckmann und Knauf (ebd.) heraus stellen, „[kann] die geringe Ausweitung des [integrativen] Unterrichts in den Grundschulen und vor allem in den Schulen der Sekundarstufe nicht pädagogisch, sondern mit fehlenden finanziellen Mitteln [begründet werden]“ (S. 277). In jedem Bundesland gibt es Haushaltsvorbehalte, die Begrenzungen von Ressourcen für die integrative Förderung vorgeben (vgl. Haupt 2009, S. 96). Eine integrative Beschulung kann lediglich mit der Zustimmung des örtlichen Schulträgers etabliert werden. Fallen zusätzliche Kosten für die Schaffung der personellen, räumlichen oder sächlichen Voraussetzungen an, so kann der Schulträger der Aufnahme von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf widersprechen (vgl. Bleckmann / Knauf 1998, S. 274). Da der integrative Unterricht nicht kostenneutral realisiert werden kann, kommt es in vielen Bundesländern, darunter auch NRW mit der Integrationsquote von 5,7%, zu einer Stagnation der integrativen Beschulung (vgl. ebd.; Vernooij 2007, S. 92).

Eine personenbezogene Etikettierung kann trotz des Wechsels von der „Sonderschulbedürftigkeit“ zu dem „sonderpädagogischen Förderbedarf“ nicht umgangen werden, da sich der integrative Unterricht über Ressourcen strukturiert, d.h. bei Schülern, die integrativ beschult werden sollen, muss ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werden, um zusätzliche Ressourcen zu erhalten. Da eine „Verbesserung der Situation“ durch zusätzliche Ressourcen einhergeht, müssen Schulen „den Preis zunehmender Etikettierung“ akzeptieren (Hinz 2004a, S. 245). Dies hat zur Folge, dass die Anzahl der Etikettierungen trotz Integration nicht abnehmen kann und die Stigmatisierung der Schüler weiter besteht. Dieses „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ scheint unausweichlich (Bleidick et. al. 1995, S. 255ff.).

2.3 Schulpolitische Entwicklungen in NRW von 2005 bis 2009

2.3.1 Novellierung des Schulgesetzes 2005: Orte sonderpädagogischer Förderung

Im Jahr 2005 haben die CDU und die FDP die Landesregierung in NRW übernommen und eine Novellierung des Schulgesetzes beschlossen. In dem Schulgesetz wird seitdem zwischen vier Orten der sonderpädagogischen Förderung unterschieden:

- „1. Allgemeine Schulen (Gemeinsamer Unterricht, Integrative Lerngruppen)
2. Förderschule
3. Sonderpädagogische Förderklassen an allgemeinen Berufskollegs
4. Schule für Kranke [...]“ (MSW 2010, § 20 (1))

Die meisten Schüler, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden ist, werden in **Förderschulen**, demzufolge in einer separierten Schulform, unterrichtet (vgl. Vernooij 2007, S. 93; Schröder 2009, S. 78). Diese gliedern sich nach folgenden Förderschwerpunkten:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| „1. Lernen, | 5. Sehen |
| 2. Sprache, | 6. Geistige Entwicklung |
| 3. Emotionale und soziale Entwicklung | 7. Körperliche und motorische Entwicklung“ |
| 4. Hören und Kommunikation | (MSW 2010 § 20 (2)) |

Die Bezeichnung der jeweiligen Förderschule orientiert sich nach dem Förderschwerpunkt, in der sie ihre Schüler primär unterrichtet (vgl. ebd.). Je nach Förderschwerpunkt können die Schüler zielgleich in den Bildungsgängen der allgemeinen Schule oder zieldifferent im Bildungsgang der Förderschwerpunkte *Lernen* und *Geistige Entwicklung* unterrichtet werden (MSW 2008b, § 1 (3)).

Ist eine allgemeine Schule personell und sächlich ausreichend ausgestattet, kann mit Zustimmung des Schulträgers im Primarbereich ein **Gemeinsamer Unterricht** und im Sekundarbereich eine **Integrative Lerngruppe** eingerichtet werden (vgl. MSW 2010 § 20 (6), (7)). Dadurch sind mit dem In-Kraft-Treten des Schulgesetzes und der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke die gesetzlichen Grundlagen für eine integrative Beschulung neu geregelt worden (vgl. MSW 2008c; MSW 2010, MSW 2006-2010b). „Die zuständige Schulaufsichtsbehörde trifft in jedem Einzelfall die Entscheidung, ob die allgemeine Schule der geeignete Förderort im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts ist oder ob die erforderlichen Voraussetzungen zur Errichtung einer Integrativen Lerngruppe vorliegen“ (MSW 2006-2010b).

Wird ein Schüler, bei dem ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert worden ist, zielgleich unterrichtet, kann dieser im Primarbereich sowohl einzeln integriert als auch im Gemeinsamen Unterricht beschult werden. Im Sekundarbereich können Schüler integrativ in einer Integrativen Lerngruppe unterrichtet werden und dort entweder den Abschluss der allgemeinen Schule oder einen Abschluss in dem Bildungsgang des entsprechenden Förderschwerpunktes erreichen (vgl. MSW 2008c; MSW 2010, MSW 2006-2010b). Sowohl im Gemeinsamen Unterricht als auch in der Integrativen Lerngruppe sollen nicht weniger als fünf Schüler mit einem

sonderpädagogischen Förderbedarf beschult werden. Eine Beschränkung der Klassenstärke ist nicht vorgegeben (vgl. Bleckmann / Knauf 1998, S. 272; MSW 2005).

Integrationsklassen werden in der Regel im Zwei-Pädagogen-System geführt, d.h. die Lehrkraft der allgemeinen Schule bekommt Unterstützung durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik. Zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehört eine gemeinsame Erstellung eines individuellen Förderplanes für die Kinder mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf, eine regelmäßige Überprüfung des Lernfortschrittes und zeitweise eine gemeinsame Unterrichtung der Klasse (vgl. Heimlich 2003, S. 59; MSW 2006-2010b). Eine enge Kooperation zwischen den Lehrern und z.B. Sonderpädagogen, Erziehern und Therapeuten ist eine entscheidende Voraussetzung für die Bewältigung der vielfältigen Anforderungen (vgl. Rülcker 2001, S. 69; Heimlich 2003, S. 68).

Neben der Kooperation gibt es nach Heimlich (2003) so genannte „Bausteine“, die für eine integrative Didaktik ausschlaggebend sind (vgl. S. 47, 96ff.). Die innere Differenzierung ist dabei das Prinzip, das konsequent durchzusetzen ist, wenn man der großen Heterogenität der Schüler gerecht werden möchte. Sie kann sich auf Ziele, Methoden und Medien beziehen (vgl. ebd.; Lersch 2001, S. 75f.). Heimlich (2003) fügt acht Prinzipien⁵ des Gemeinsamen Unterrichts an, von denen vor allem die Handlungsorientierung, die Bedürfnisorientierung und das Lernen mit allen Sinnen eine Teilhabe aller Schüler am gemeinsamen Lernen sichern können (vgl. S. 97). Mögliche Formen des Gemeinsamen Unterrichts sind z.B. die Freiarbeit, das Stationenlernen und die Wochenplanarbeit. Dazu werden im Gemeinsamen Unterricht häufig Stuhl- und Gesprächskreise gebildet, um die Schüler zu bestimmten Zeiten zusammen zu führen (vgl. Lersch 2001, S. 75f.; Heimlich 2003, S. 47, 98f.). Selbstständiges, individualisiertes und dazu kooperatives Arbeiten ermöglicht allen Schülern einen Unterricht, der soziale und selbstbestimmte Erfahrungen in einem integrativen Rahmen zulässt.

Die Einzel- und Kleingruppenförderung ist daneben eine weitere mögliche Form des Gemeinsamen Unterrichts, die nach Heimlich (2003) trotz der äußeren Differenzierung in scheinbar homogene Lerngruppen und der dadurch nicht stattfindenden integrativen Prozesse für eine besondere Förderung zeitweise notwendig sein kann (vgl. S. 100).

2.3.2 Novellierung des Schulgesetzes 2006: Ausbau von Förderschulen zu KsF

In der Bundesrepublik Deutschland wird seit Anfang der 80er Jahre über die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung durch Förderzentren diskutiert. Während für die meisten Länder in der Bundesrepublik Deutschland eine Schule ohne Schüler noch unvorstellbar war, startete 1983 schließlich das Bundesland Schleswig-Holstein mit der Gründung einer Schule für Sehbehinderte als Förderzentrum. Die Schule für Sehbehinderte erfüllte viele Kriterien eines Förderzentrums: „sie förderte [...] Schüler mit einer Sehbehinderung in den Schulen, die sie normalerweise ohne ihre Sehbehinderung besuchen würden, sie leistete Beratung der Lehrkräfte in den allgemeinen Schulen sowie der Eltern, arbeitete vernetzt mit [...] anderen Einrichtun-

⁵ Die acht Prinzipien des Gemeinsamen Unterrichts sind nach Heimlich (2003): Handlungsorientierung, Lernen mit allen Sinnen, Selbstständigkeit, Bedürfnisorientierung, Fächerverbindung, Situationsorientierung, soziales Lernen, Zielorientierung (S. 96)

gen zusammen“ (Heidenreich 2007, S. 7). Folgend wurden 1985 die ersten 15 Förderzentren an kleinen Förderschulen in Schleswig-Holstein errichtet. Seit 1990 sind laut dem Schulgesetz des Landes Schleswig-Holstein alle Förderschulen verpflichtet, als Förderzentrum die Integration in den Schulen der anderen Schulformen zu unterstützen (vgl. ebd.). Schleswig-Holstein folgten andere Bundesländer, wie z.B. Niedersachsen. Dessen Schulgesetz bestimmt seit 1993, dass die Förderschulen sowohl für Schüler zuständig sind, die nicht an einer allgemeinen Schule beschult werden können als auch als Förderzentrum für Schüler, die mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf eine allgemeine Schule besuchen (Nds. Kultusministerium o.J.).

Mitte der 90er begann die Diskussion über die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung durch Förderzentren in NRW. Im Jahr 2006 hat die neue Regierung CDU und FDP schließlich eine Änderung in § 20 des Schulgesetzes NRW vorgenommen, wodurch die Errichtung von KsF ermöglicht wird. Der Landtag hat darüber hinaus einen Antrag verabschiedet, in dem Leitlinien zur Entwicklung von KsF beschrieben werden (Heidenreich 2007, S. 5).

In § 20 Absatz 5 des Schulgesetzes NRW heißt es seitdem:

„[...] Der Schulträger kann Förderschulen zu Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung ausbauen. Sie dienen der schulischen Förderung von [...] Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Angeboten zur Diagnose, Beratung und ortsnahen präventiven Förderung. Das Ministerium wird ermächtigt, die Voraussetzungen zur Errichtung und die Aufgaben im Einzelnen durch Rechtsverordnung näher zu regeln“ (MSW 2010).

Durch diese Novellierung wurde eine gesetzliche Grundlage für die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in NRW geschaffen. Im Gegensatz zu anderen Ländern, wie z.B. Schleswig-Holstein, haben die CDU und die FDP den Begriff „Kompetenzzentrum für die sonderpädagogische Förderung“ dem Begriff „Förderzentrum“ vorgezogen. Nach Heidenreich (2007) „[...] entspricht der Begriff Kompetenzzentrum eher den beschriebenen Aufgaben einer solchen Einrichtung [...]“ (S. 18). Vernooij (2007) unterstreicht die Angemessenheit des Begriffes damit, dass schließlich eine „[...] Verbesserung der [sonderpädagogischen] Förderung durch Kompetenzbündelung [...]“ stattfindet (S. 108).

Die Grundlagen der Konzeptentwicklung für die KsF sind primär im Eckpunktepapier erläutert und werden im Rahmen dieser Arbeit genauer unter 2.4 dargestellt.

2.3.3 Die UN-Behindertenrechtskonvention 2009

Im Dezember 2006 hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen nach einer vierjährigen Verhandlungszeit das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ und das dazugehörige Fakultativprotokoll angenommen. Am 30. März 2007 hat Deutschland sowohl das Übereinkommen als auch das Fakultativprotokoll unterschrieben. Nach der Verabschiedung des Ratifikationsgesetzes von Bundestag und Bundesrat, sind das Übereinkommen und das Fakultativprotokoll seit dem 26. März 2009 für Deutschland verbindlich (vgl. BMAS 2009). Hiermit ist die UN-Behindertenrechtskonvention geltendes Bundesrecht und muss umgesetzt werden. Dabei hat Deutschland die Pflicht, das Leitbild der Konvention zu achten: die Inklusion (vgl. Bertelsmannstiftung o.J.; SoVD 2009b, S.1).

Der Begriff „inclusion“ entwickelte sich bereits seit den 80er Jahren in Kanada und den USA. Vor allem seit der von der UNESCO einberufenen Konferenz über „Special Needs Education: Access and Quality“, die 1994 in Salamanca stattfand, wird der Begriff als internationales pädagogisches Fachwort verwendet. „In der viel zitierten Salamanca-Erklärung ist laufend von Inklusion, inklusiver Schule, inklusiver Bildung usw. die Rede“ (Sander 2004b, S. 240). Das Ziel der Inklusion wird in der englischen Originalfassung demnach explizit genannt. In der deutschsprachigen Übersetzung von der österreichischen UNESCO-Kommission werden die englischen Begriffe „inclusion“ und „inclusive“ jedoch durchgehend durch „Integration“ und „integrativ“ ersetzt. Dadurch ist der Inklusionsbegriff lange Zeit nicht in der deutschen Sonderpädagogik aufgegriffen worden (vgl. ebd.). Ähnlich der Salamanca-Erklärung, ist bei der UN-Konvention das „inclusive education system“ aus dem englischen Original mit „integratives Bildungssystem“ übersetzt und auch an weiteren Stellen „inclusion“ als „Integration“ übertragen worden (vgl. BMAS 2010). Da der englische Wortlaut der UN-Konvention jedoch uneingeschränkt gilt, haben sich die Vertragsstaaten völkerrechtlich verpflichtet, „[...] das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit in einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten“ (Schumann 2009b, S. 53). Somit ist auch die Bundesrepublik Deutschland zu der Umsetzung einer inklusiven Schulentwicklung verpflichtet.

Die Definition des Begriffes Inklusion wird bis heute international diskutiert und ist demzufolge nicht einheitlich definiert. Es gibt viele Beispiele, in denen die Begriffe Integration und Inklusion fast gleichwertig nebeneinander stehen oder sogar als Synonyme benutzt werden (vgl. Hinz 2009, S. 170; Frühauf 2008, S. 11).

Dagegen steht deutlich die Forderung, Inklusion vom integrativen System, wie es bisher in Deutschland befürwortet worden ist, zu unterscheiden (vgl. SoVD 2009a, S. 3). Hinz (2002; 2009) versucht die Praxis der Integration der Praxis der Inklusion in einer Tabelle gegenüber zu stellen und nimmt mithilfe so genannter „konzeptionelle Eckpfeiler“ eine Definition von Inklusion vor (vgl. S. 359; S. 171). Hieraus ergeben sich für ein inklusives Schulsystem folgende Bestimmungen:

Die Inklusion wendet sich der Heterogenität von Gruppierungen und der Vielfalt von Personen positiv zu und versucht alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu nehmen (vgl. Hinz 2009, S. 171). Beim Gemeinsamen Unterricht handelt es sich dagegen primär um eine so genannte „Additionspädagogik“, die sich in einer weitgehend unveränderten Regelschule streng auf das Kind fokussiert, das einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat (Vernooij 2007, S. 92; Deppe-Wolfinger 2005, S. 108). Dadurch wird an einer Zwei-Gruppen-Theorie festgehalten, die zwischen Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterscheidet und durch die sich die zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung lediglich auf die Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf richtet. Die inklusive Pädagogik geht dagegen von den Besonderheiten und individuellen Bedürfnissen jedes Kindes aus und möchte eine Antwort auf die Vielfalt aller Kinder sein, womit sie sich deutlich gegen dichotome Vorstellungen wendet. „Sie tritt ein für das Recht aller Schüler [...], unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander in einer Schule für Alle zu lernen“ (Schumann 2009b, S. 51). Die Inklusion geht von

einer unteilbaren heterogenen Gruppe aus und bezieht sich dabei auf verschiedene Dimensionen, wie z.B. Geschlechterrollen, Nationalitäten, Erstsprachen, körperliche Bedingungen usw. (vgl. Hinz 2007a, S. 14; Hinz 2009, S. 171). Der Ansatz der Inklusion möchte „[...] allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedarfe [zusichern]“ (Antor / Bleidick 2006, S. 98).

Verfolgt man das Ziel einer inklusiven Schulentwicklung, müssen sich Schulstrukturen so verändern, dass sie sich den Bedürfnissen von allen Kindern, also auch von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, anpassen können. „Während die Integration eine Anpassungsleistung vom [...] Kind verlangt, bevor dieses in das allgemeine System (zurück-) integriert werden kann, nimmt die Inklusion [...] das System selbst in den Blick und fordert von ihm die Anpassungsleistung“ (SoVD 2009a, S. 3). Die inklusive Pädagogik zentriert sich auf alle Kinder und sortiert nicht aus. Dementsprechend muss sich eine inklusive Schule als „inklusionsfähig“ beweisen und nicht ein Kind als „integrationsfähig“. Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und die entsprechende Ressourcenzuweisung scheinen hier nicht weiter angemessen. Die Anerkennung, dass eine Schule einen sonderpädagogischen Förderbedarf hat, scheint im Zuge einer inklusiven Schulentwicklung sinnvoller (vgl. Hinz 2007a, S. 14; Hinz 2002, S. 359). Anstatt für Kinder mit Etikettierung müsste es folglich Ressourcen für das System Schule geben. Hier wird ein Wandel vom individuumszentrierten Ansatz hin zu einem systemischen Ansatz deutlich. Hinsichtlich der verschiedenen Dimensionen muss das allgemeine Curriculum zudem individualisierend umgestaltet werden, um so der großen Heterogenität und damit jedem einzelnen Schüler gerecht werden zu können (vgl. ebd.).

Das Leitbild der Inklusion ist die Schule für Alle, die alle Kinder willkommen heißt. Boban und Hinz (2003) haben den „Index für Inklusion“, der in England entwickelt worden ist, übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet. Er stellt ein Instrumentarium dar, mit dessen Hilfe Schulen eine inklusive Schulentwicklung voranbringen können.

2.4 Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung in NRW

Eine Jury, zusammengesetzt aus Vertretern des Schulministeriums von NRW, der oberen Schulaufsicht und Wissenschaftlern, hat aus 57 Anträgen von Schulträgern 20 Pilotprojekte ausgewählt. Im Schuljahr 2008/09 sind diese 20 Projekte mit über 40 Förderschulen mit dem Pilotprojekt zum Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gestartet. Bis August 2010 soll die Anzahl der Pilotprojekte auf 50 steigen. Die Pilotphasen sind auf drei Jahre ausgelegt (vgl. MSW 2008a, S. 5; MSW 2008b, S. 1; MSW 2009a). Die Pilotregionen differieren hinsichtlich ihrer Schullandschaft und Trägerstruktur, wodurch in der Pilotphase verschiedene Erfahrungen gesammelt werden sollen. „Am Ende soll eine Rechtsverordnung stehen, in der die Voraussetzungen zur Errichtung und die Aufgaben der Kompetenzzentren geregelt werden“ (MSW 2009b, S. 1f.). Folgend sollen alle Schulträger die Möglichkeit haben, ihre Förderschulen zu Kompetenzzentren auszubauen (vgl. MSW 2010, § 20 (5)). Die Bewerbung um die Teilnahme an der Pilotphase erfolgte auf der Basis der so genannten Eckpunkte, die während der Pilotphase auf dem Prüfstand stehen (vgl. MSW 2009b, S. 2).

2.4.1 Leitideen und Ziele der KsF

Seit 2005 legt der erste Paragraph des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes fest:

„Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet“ (MSW 2010 § 1 (1)).

Alle Schüler haben folglich den Anspruch auf eine individuelle Förderung, die demnach ein Auftrag jeder Schule sein muss. Die Landesregierung hat Maßnahmen und Ressourcen bereitgestellt, um diesen Anspruch zu erfüllen. Das MSW (2007) betont, dass es immer Schüler geben wird, „[...] die eine darüber hinausgehende Unterstützung aufgrund eines besonderen Förderbedarfs benötigen. Für diese [...] Schüler müssen sonderpädagogische Fördermaßnahmen zur Verfügung gestellt werden“ (S. 1). Es ist die Aufgabe der Kompetenzzentren, diese sonderpädagogische Förderung für alle Schüler mit sonderpädagogischem Förder-, Diagnose-, Beratungs- und Präventionsbedarf zu sichern (vgl. vds 2007).

Durch den Ausbau von Förderschulen zu KsF soll eine Bündelung und Verankerung aller Maßnahmen der sonderpädagogischen Förderung an Förderschulen und im allgemeinen Schulsystem erfolgen. Das System der sonderpädagogischen Förderung soll dadurch entsäult, d.h. die verschiedenen Orte der sonderpädagogischen Förderung sollen zusammengeführt werden. Demnach entsteht durch die Entwicklung von Kompetenzzentren keine neue Säule sonderpädagogischer Förderung, sondern ein Gesamtkonzept pädagogischer Förderung mit Einbeziehung sonderpädagogischer Förderung (vgl. MSW 2007b, S. 1f.).

Durch eine tragfähige Vernetzungsstruktur wird ein Gesamtkonzept pädagogischer Förderung unter Einschluss sonderpädagogischer Förderung in den jeweiligen Einzugsgebieten ermöglicht, womit die Schüler wohnortnah, präventiv und möglichst integrativ an allgemeinen Schulen gefördert werden können. Mit Hilfe einer frühzeitigen, präventiven Förderung an allgemeinen Schulen soll zudem ein sonderpädagogischer Förderbedarf vermieden werden, d.h. Unterstützungsbedarfe sollen sich nicht zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf verfestigen. Schüler „mit besonderen Problemlagen“ sollen durch die präventive und integrative Förderung an die allgemeine Schule und an die Arbeits- und Studienwelt „anschlussfähiger“ gemacht werden (MSW 2007b, S. 2). Dies setzt voraus, dass vor allem die allgemeinen Schulen der Förderort für alle Kinder werden oder bleiben. „Es ist hier also durchaus eine Mentalitätsänderung nötig, die noch nicht überall vollzogen ist und die sich beispielhaft mit einer ‚Kultur des Behaltens‘ umschreiben ließe“ (MSW 2009b, S. 2).

Ein weiteres Ziel, das durch den Ausbau von Förderschulen zu KsF verfolgt wird, ist die „[unabhängig] vom Förderort [...] qualitativ hochwertige sonderpädagogische Förderung“ durch eine Vernetzung und Bündelung verschiedener Kompetenzen und Zuständigkeiten und durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, wie z.B. Beratungsstellen, Jugendhilfe, medizinische Einrichtungen (MSW 2007b, S. 4f.).

2.4.2 Rahmenbedingungen der KsF

Im Mittelpunkt der Pilotphase stehen Förderschulen mit den Förderschwerpunkten *Lernen*, *Emotionale und soziale Entwicklung* und *Sprache*. Vom Grundsatz her können Förderschulen aller Förderschwerpunkte zu KsF ausgebaut werden. 18 der insgesamt 20 Pilotprojekte, die 2008 gestartet sind, beziehen sich jedoch auf den Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. „Zum einen, weil der weitaus größte Teil aller [...] Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu dieser Gruppe gehört; zum anderen, weil mit der Bündelung [...] im Einzugsbereich der KsF zugleich neue Wege der Stellenzuweisung für sonderpädagogische Lehrkräfte erprobt werden sollen [...]“ (MSW 2009b, S. 1). Dadurch sollen mehr Flexibilität und Durchlässigkeit innerhalb der Systeme ermöglicht werden.

Hinsichtlich der Stellen der Sonderpädagogen findet eine zentrale Veränderung statt. Während diese für den integrativen Unterricht von der Anzahl der AO-SF-Verfahren abhängt, findet im Rahmen der Entwicklung von Kompetenzzentren eine Abkoppelung von diesen statt. Die Zahl der Lehrerstellen für sonderpädagogische Lehrkräfte im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen werden in den Pilotregionen unabhängig von der tatsächlichen Anzahl diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarfe festgeschrieben (MSW 2006-2010a, S. 4; MSW 2007b, S. 7). „Künftige Anpassungen orientieren sich an der landesweiten Entwicklung, nicht mehr an den tatsächlichen ‚Fall‘-Zahlen im Einzugsgebiet des KsF“ (MSW 2009b, S. 3). Sonderpädagogische Förderung soll demzufolge ohne die Durchführung von AO-SF-Verfahren möglich sein. Eine vereinfachte Aufhebung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Möglichkeit der Prävention sind deutliche Vorteile der Abkoppelung. Allerdings können AO-SF-Verfahren auch zukünftig noch notwendig sein, wenn ein Schüler nach den Richtlinien und Lehrplänen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* oder *Geistige Entwicklung*, also zieldifferent, und am Förderort Förderschule unterrichtet werden soll (vgl. ebd., S. 4f.; MSW 2007b, S. 6).

Zu den Rahmenbedingungen der KsF gehört weiter, dass ein Gesamtkonzept pädagogischer Förderung entwickelt werden soll, zu dem eine Vernetzungsstruktur mit weiteren Schulen, Trägern der Jugendhilfe, außerschulischen und medizinischen Einrichtungen, Beratungsstellen usw. gehören (vgl. MSW 2007b, S. 5).

Die Organisation der sonderpädagogischen Förderung und Koordination des Personaleinsatzes findet durch die Leitung des jeweiligen Kompetenzzentrums und den Leitungen der anderen Schulen statt.

2.4.3 Handlungsfelder der KsF

Die Aufgaben der KsF gliedern sich in vier Säulen:

Diagnostik	Beratung	Prävention	Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> • Eingangsdiagnostik und Unterstützung von Schuleingangsdiagnostik • Prozessbegleitende Diagnostik an unterschiedlichen Lernorten • Individuelle Förderplanung • Interdisziplinäre Vernetzung der diagnostischen Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Schullaufbahnberatung • Eltern-, Schülerberatung • Kollegiale Beratung • Mediale und technische Beratung • Interdisziplinäre Beratung • Fortbildung von Lehrern der allgemeinen Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Frühförderung • Interdisziplinäre, pädagogische, organisatorische Lern- und Erziehungsberatung im Vorfeld von Lern- und Entwicklungsstörungen • Qualifikation von Lehrkräften der allgemeinen Schulen • Elternberatung • Arbeit mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf • Vernetzung der erforderlichen außerschulischen Hilfen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte des KsF unterrichten Kinder im KsF und in allgemeinen Schulen des Einzugsgebietes • Verknüpfung der individuellen Förderplanung mit den curricularen Vorgaben • Bereitstellung von Lernprozessbegleitung, von Methodenkompetenz des eigenständigen Lernens • Ausbau von Medienkompetenz

(vgl. MSW 2007b, S.4f.).

2.5 Das Kommunale Kompetenzzentrum Gütersloh

2.5.1 Rahmenbedingungen des Kommunalen Kompetenzzentrums Gütersloh

Bei dem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung Gütersloh handelt es sich um ein kommunales Kompetenzzentrum, das von den vier städtischen Förderschulen Maar-Schule⁶ (Förderschwerpunkte *Lernen* und *Emotionale und soziale Entwicklung*, erweiterter Primarbereich), Preußler-Schule (Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung*, Primarbereich), Heine-Schule (Förderschwerpunkt *Lernen*, Sekundarstufe I) und Schiller-Schule (Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung*, Sekundarstufe I) getragen wird. Die kreiseigene Lindgren-Schule (Förderschwerpunkt *Sprache*, Primarbereich) ist durch eine Kooperationsvereinbarung entsprechend ihres Anteils an städtischen Schülern an das Kompetenzzentrum angeknüpft.

Die Trägerschule des Kompetenzzentrums Gütersloh ist die Preußler-Schule, deren Schulleiter der Leiter des Kompetenzzentrums ist.

18 Grundschulen und neun weiterführende Schulen der Stadt Gütersloh sowie eine Waldorfschule liegen im Einzugsbereich des Kompetenzzentrums (vgl. KoKo-G 2009, S. 3).

2.5.2 Das Pilotprojekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“

Im Juni 2008 hat das Kompetenzzentrum Gütersloh einen Antrag auf die Teilnahme am Ausbau der Förderschulen zu KsF gestellt, der durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung genehmigt wurde (vgl. KoKo-G 2009, S. 9).

⁶ Alle Namen wurden geändert und damit anonymisiert.

Ein Jahr später hat die Steuergruppe des Kommunalen Kompetenzzentrums Gütersloh eine Erweiterung des Pilotkonzeptes beschlossen. Diese Erweiterung gründet sich „[vor] allem aus der Erkenntnis heraus, dass sonderpädagogische Unterstützung sich über das einzelne Kind hinaus auf das System Schule beziehen muss“ und erfolgt „[...] mit der Intention, innerhalb der Stadt Gütersloh im Bereich der Grundschulen den Start in eine inklusive Bildungslandschaft zu wagen“ (ebd., S. 14).

Die Grundschulen der Stadt Gütersloh konnten sich folgend auf das Projekt des Kommunalen Kompetenzzentrums, das den Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ trägt, bewerben. „[Es] beinhaltet eine systematische und systemisch orientierte Zusammenarbeit des Kompetenzzentrums und seiner Partner mit einzelnen Grundschulen“ (ebd.). Spezifische Aspekte, die einerseits das Kommunale Kompetenzzentrum Gütersloh und andererseits die jeweilig Grundschule sichern sollen, werden wie folgt beschrieben:

„Das Kommunale Kompetenzzentrum Gütersloh bietet darin:

- eine sonderpädagogische Grundversorgung im Umfang von 20 Wochenstunden durch [...] einen Lehrer für Sonderpädagogik vor Ort
- eine Schulentwicklungsbegleitung des Kollegiums der Grundschule durch zwei Moderatoren des K-Teams⁷
- ein Schulleitungs-Coaching durch eine Moderatorin [...]
- Sozialarbeit vor Ort über Mittel des Schulträgers Stadt Gütersloh

Die Grundschule sichert in dieser Zusammenarbeit zu:

- die Förderung der Kinder mit besonderem Förderbedarf im Rahmen der Allgemeinen Schule
- die Zusammenarbeit mit [...] dem Lehrer für Sonderpädagogik vor Ort zur präventiven Förderung dieser Kinder
- die Arbeit am Schulentwicklungsschwerpunkt ‚Inklusive Schule‘
- die Teilnahme an den angebotenen Schulentwicklungsmaßnahmen sowie dem Schulleitungs-Coaching“ (ebd., S. 14f.)

Fünf der 18 Grundschulen der Stadt Gütersloh haben sich um das Projekt beworben. Am Anfang des Schuljahres 2009/10 ist das Projekt in einem sukzessiven Aufbau der zugesicherten Ressourcen gestartet. Am 14.01.2010 wurden die Kooperationsvereinbarungen mit den drei Grundschulen, die für das Projekt ausgewählt worden sind, im Rahmen einer Auftaktveranstaltung unterschrieben. Seit dem 01.02.2010 stehen die Ressourcen vollständig zur Verfügung (vgl. ebd. S. 15). Eine Stellenbeschreibung für die Lehrer für Sonderpädagogik des Kommunalen Kompetenzzentrums Gütersloh liegt ebenfalls seit diesem Zeitpunkt vor (vgl. KoKo-G o.J.b).

3 Die Studie: Das Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ – Tätigkeiten und Erwartungen

3.1 Zeitliche Abschnitte der Studie

Der Studie können verschiedene Abschnitte zugeordnet werden (s. Anhang S. 41). Es ist wichtig, dass es sich bei der Studie um eine offene Studie handelt, das heißt, die Studie stellt einen ergebnisoffenen Prozess dar, der sich stetig weiter entwickelt.

⁷ Das K-Team (Kompetenz-Team des Kreises Gütersloh) fungiert als regionale Fortbildungsinstanz (vgl. KoKo-G o.J.a)

3.2 Vorstellung der Pilotschulen und der Interviewpartner

Im Rahmen dieser Studie werden die drei Sonderpädagoginnen und jeweils eine Grundschullehrerin der Pilotschulen interviewt. Weitere Angaben zu dem jeweiligen Interviewpartner befinden sich im Anhang (S. 42). Die folgenden Informationen über die jeweilige Pilotschule werden innerhalb eines Gesprächs mit den Schulleitern gesammelt.

Eine der drei Pilotschulen ist die **Nöstlinger-Schule**, die zurzeit von ca. 200 Schülern besucht wird. Während der zweite Jahrgang dreizügig ist, sind die anderen Jahrgänge zweizügig. An der Nöstlinger-Schule arbeiten 13 Grundschullehrer, ein Lehramtsanwärter und eine Sonderpädagogin, die neben Frau A 12 Stunden an der Nöstlinger-Schule tätig ist.

Rund 160 Schüler werden an der **Kästner-Schule** von 10 Grundschullehrern, einem Lehramtsanwärter und einer Sozialpädagogin beschult. Davon haben sechs Schüler einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein Schüler hat einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Hörens, ein anderer im Bereich des Sehens und ein weiterer im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Bei drei Schülern ist ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich des Lernens festgestellt worden. Alle Jahrgänge sind zweizügig.

Die **Funke-Schule** ist eine selbstständige Schule mit knapp 180 Schülern. Ein Schüler hat einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens. An der Schule arbeiten zwölf Lehrer und ein Lehramtsanwärter. Es gibt vier jahrgangsübergreifende Klassen⁸ 1/2, von denen jeweils zwei dasselbe Klassenlehrerteam haben. Der dritte und vierte Jahrgang ist zweizügig.

3.2.1 Die Lehrer für Sonderpädagogik der Pilotschulen

Frau A ist seit August 2009 an der Nöstlinger-Schule tätig. Von August 2009 bis Februar 2010 umfasst ihre Arbeitszeit an der Schule 14 Stunden. Im Rahmen des Pilotkonzeptes hat Frau A gemeinsam mit Frau B und Frau C an der einjährigen Fortbildung „Lösungs- und Entwicklungsorientierte Beratung“ teilgenommen.

Das Interview mit Frau A ist das erste Interview, das im Rahmen dieser Studie durchgeführt wird. Das Gespräch findet in einem Zimmer von Frau A statt, das sie für Beratungsgespräche nutzt. Im Gespräch mit Frau A wird deutlich, dass sich ihre Tätigkeiten an der Nöstlinger-Schule auf der beobachtenden und beratenden Ebene einordnen lassen. Darüber hinaus führt sie eine Einzelförderung durch und testet auf Anfrage einzelne Schüler.

Frau B arbeitet seit August 2009 an der Kästner-Schule. In der Anfangszeit hat sie sechs Stunden gearbeitet. Nach den Herbstferien hat sie die Stundenanzahl auf 12 Stunden erhöht. Neben den Fortbildungen, die Frau A besucht hat, ist Frau B Moderatorin im K-Team.

Das Interview mit Frau B findet im Besprechungszimmer der Preußler-Schule statt. Zusammenfassend wird offensichtlich, dass sich Frau B primär dem Arbeitsfeld Unterricht zuordnet. Hier fühlt sie sich für die Unterstützung aller Schüler verantwortlich. Im Mathematikunterricht führt sie mit dem Lehrer eine äußere Differenzierung durch, indem sie eine Schülergruppe übernimmt.

⁸ Im Folgenden JÜ-Klassen, bzw. JÜ-Klasse abgekürzt.

Im Gegensatz zu Frau A und Frau B arbeitet **Frau C** erst seit November 2009 an der Funke-Schule. Bis Februar 2010 ist sie dort 13 Stunden tätig.

Das Interview mit Frau C findet in der Schulbibliothek der Funke-Schule statt, die Frau C auch für Beratungen nutzt. Frau C verdeutlicht in dem Gespräch, dass sie von dem Grundschulkollegium sehr offen empfangen worden ist. Während des Gesprächs betont sie immer wieder die inklusive Idee, die hinter dem Pilotprojekt steht. Sie sieht ihre Aufgabe vor allem in der Beratung der Lehrkräfte und der Förderung der Schüler, die einen besonderen Förderbedarf haben, in einem inklusiven Rahmen.

3.2.2 Die Grundschullehrer der Pilotschulen

Frau D arbeitet seit 12 Jahren an der Nöstlinger-Schule und hat zurzeit eine halbe Stelle, deren Stunden sie als Klassenlehrerin einer ersten Klasse tätig ist.

Frau D und ich haben das Interview in dem Klassenraum ihrer ersten Klasse geführt. Im Interview mit Frau D wird deutlich, dass sie nur wenig mit der Sonderpädagogin Frau A zu tun hat. Abgesehen von einer Hospitation, einem Gespräch über ein vorher durchgeführtes Diagnoseverfahren mit zwei Schülern aus ihrer Klasse, hat es bis jetzt noch keine gemeinsame Berührungspunkte gegeben. Stattdessen führt eine weitere Sonderpädagogin, die im ersten Jahrgang tätig ist, zurzeit Fördermaßnahmen durch. Des Weiteren versucht Frau D durch eigene Tests, innere Differenzierungsmaßnahmen und die Installation außerschulischer Maßnahme die Bedürfnisse ihrer Schüler zu erfüllen.

Frau E ist seit 26 Jahren Lehrerin an der Kästner-Schule. Sie ist die Klassenlehrerin von einer ersten Klasse. Frau E ist Moderatorin für ReLv und Unterrichtsentwicklung und arbeitet zusammen mit Frau B als Moderatorin im K-Team.

Das Interview mit Frau E findet nach ihrer Unterrichtszeit in dem Büro der Schulleiterin statt. Im Interview wird deutlich, dass Frau E sehr motiviert ist, eine inklusive Schulentwicklung zu unterstützen. Sie versucht, ihre Schüler gemäß ihren individuellen Fähigkeiten durch innere Differenzierungsmaßnahmen zu fördern, um so möglichst allen Schülern gerecht werden zu können. Sie hat vor allem im Feld Beratung mit Frau B zu tun. Sie empfindet es als Unterstützung, jemanden an der Schule zu haben, der ihr bei Fragen helfen kann, der ihren eigenen Unterrichtsstil kritisch reflektiert und an Elterngesprächen teilnimmt.

Frau F arbeitet seit Februar 2007 an der Funke-Schule und ist die Klassenlehrerin zweier JÜ-Klassen 1/2.

Nach dem Gespräch mit Frau C findet das Gespräch mit Frau F in einem Besprechungszimmer statt. Konträr zu den restlichen Interviews, die ohne Störungen ablaufen, muss dieses Interview aufgrund eintretender Lehrer zweimal gestoppt werden. Zusammenfassend steht Frau F dem Pilotprojekt sehr offen gegenüber und betont, dass dies auch für den Rest des Kollegiums zutrifft. Da Frau C primär in einer ihrer JÜ-Klassen tätig ist, hat Frau F vor allem im Feld Unterricht mit der Sonderpädagogin Frau C zu tun, wodurch sie sich Unterstützung im Umgang mit den Schülern, die sie als auffällig beschreibt, und bei der Materialauswahl erhofft.

3.3 Die methodischen Instrumente

3.3.1 Das leitfadengestützte Interview

Ein leitfadengestütztes Interview, auch Leitfaden-Interview genannt, hat das zentrale Charakteristikum, „[...] daß (sic) vor dem Interview ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen erarbeitet wird“ (Friebertshäuser 1997, S. 375). Durch den Leitfaden können die Forschenden die Interviewthematik eingrenzen und einzelne Themenkomplexe vorgeben. Der Leitfaden dient einer Strukturierung des Interviews. Möchte man die Ergebnisse verschiedener Interviews vergleichen, so kann der Leitfaden eine Vergleichbarkeit sichern (vgl. ebd.; Friebertshäuser 2010, S. 339). Eine Voraussetzung für die Durchführung des leitfadengestützten Interview ist „[...] ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf Seiten der Forschenden [...], denn das Erkenntnisinteresse bei Leitfaden-Interviews richtet sich in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe“ (ebd.).

Die Fragetechnik dieser Studie ist eine offene. Es werden keine Antwortalternativen vorgegeben. Dadurch sollen die Befragten dazu angeregt werden, sich in eigenen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern.

Für diese Studie ist die Möglichkeit, das Interview einerseits durch den Leitfaden einzugrenzen, andererseits aber auch offen gestalten zu können, für die Auswahl des methodischen Instrumentes für die Datengewinnung ausschlaggebend.

Die Entwicklung der Fragen für die Studie mit dem Titel „Das Projekt mit dem Arbeitstitel ‚Inklusive Schulentwicklung – Tätigkeiten und Erwartungen‘“ beruht auf der theoretischen Basis. Sie orientiert sich an einzelnen Punkten, wobei der Großteil der Fragen sich auf die vier Säulen, die im Eckpunktepapier beschrieben werden, bezieht. Die Strukturierung der (sonder-) pädagogischen Tätigkeiten in den Feldern Unterricht, Diagnose, Beratung und Prävention soll durch die Befragung der jeweiligen Personen deutlich werden. Die Einleitung in das Thema und die Frage nach den Arbeitsfeldern zu Beginn des Interviews dienen der Überleitung zu den einzelnen Handlungsfeldern. Am Ende des Interviews erfolgt durch die Einschätzung der inklusiven Schulentwicklung ein Ausblick, der das Ziel einer inklusiven Schulentwicklung, die Schule für Alle, fokussiert. An einzelnen Stellen differiert der Leitfaden für die Sonderpädagogen von dem der Grundschullehrer (s. Anhang S. 43ff., 93ff.).

Nach der Durchführung des Interviews wird dieses gewöhnlich transkribiert, also schriftlich festgehalten. Bei der Transkription gibt es verschiedene „Genauigkeitsgrade“ (vgl. Schmidt 1997, S. 546). Die Interviews dieser Studie werden in einer bereinigten Form transkribiert, d.h. Wiederholungen, Interjektionen werden nicht niedergeschrieben, um eine bessere Lesbarkeit der Transkription zu erreichen.

3.3.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der Ergebnisse und einer anschließenden Analyse, wird die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (2002) verwendet. „Die Stärke [dieser] Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert“ (Mayring 2002, S. 114). Das Material wird in Einheiten zerlegt, die dann schrittweise bearbeitet werden. „Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategorien-

system werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (ebd.).

Es gibt drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Für die Studie im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Grundform der Strukturierung gewählt. Die strukturierende Analyse hat das Ziel „[...] bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd., S. 115).

Die qualitative Inhaltsanalyse wird für die Auswertung der Ergebnisse dieser Studie gewählt, da sie eine strukturierte und übersichtliche Auswertung ermöglicht und dabei sowohl durch den zuvor entwickelten Leitfaden produzierte Kategorien als auch neue, von den Interviewpartnern genannte Kategorien zulässt.

4 Darstellung der Ergebnisse der Studie „Das Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ – Tätigkeiten und Erwartungen“

4.1 Tätigkeiten und Erwartungen der Sonderpädagogen

Im Folgenden werden die Tätigkeiten und Erwartungen der Sonderpädagogen anhand der gebildeten Kategorien dargestellt (vgl. Anhang S. 81ff.). Da die Stellenbeschreibung der Lehrer für Sonderpädagogik erst Anfang Februar 2010 veröffentlicht worden ist, wird im Rahmen dieser Studie nicht auf die Beschreibung Bezug genommen.

Des Weiteren ist zu betonen, dass die Darstellung der Ergebnisse ausschließlich das wiedergibt, was die befragten Lehrkräfte dargestellt haben. Folglich lassen sich die Ergebnisse und die anschließende Interpretation nicht auf die gesamte Pilotschule und alle Lehrkräfte verallgemeinern.

• Kategorie 1: Arbeitsfelder

Die drei Sonderpädagoginnen geben an, dass sich ihre Tätigkeiten primär in den Arbeitsfeldern Beratung, Diagnose und Unterricht bewegen.

Sowohl Frau A als auch Frau C pointieren, dass sich die Arbeitsfelder am Anfang erst eröffnen mussten. Frau A konkretisiert: „Und da habe ich schon die Erfahrung gemacht, dass es gut ist, nicht mit der Tür ins Haus zu fallen, sondern wirklich abzuwarten, Bedarfe abzuwarten, und dann auf entsprechende Bedürfnisse, Äußerungen einzugehen“ (127-129).

• Kategorie 2: Unterricht

Die **Tätigkeiten während des Unterrichts** differieren bei den Sonderpädagoginnen.

Frau A hat in der Zeit bis Februar 2010 keinen festen Stundenplan. Während der Unterrichtszeit hospitiert sie auf Anfrage in Klassen, führt eine Einzelförderung durch, befindet sich für Diagnostik in einer Einzelsituation oder berät die Lehrkräfte. Ihr Einsatz in Klassen hängt von der Fragestellung, bzw. der Aufgabe ab, mit der sie in den Unterricht geht. Sie betont: „Wenn ich jetzt eine klare Hospitationsaufgabe habe, dann halte ich mich auch ganz klar raus [...]“ (A, 127-

129). Seit Februar 2010 verbringt sie sechs Stunden in einer Klasse, um die Klassenlehrerin bei der Öffnung des Unterrichts zu unterstützen.

Im Gegensatz zu Frau A verbringt Frau B zwei Tage und damit den Großteil ihrer Stunden in einer Klasse. Auch ihr Einsatz hat das Ziel, den Grundschullehrer zu unterstützen: „Ich sehe mich schon im Moment erstmal als Unterstützung, auch gerade für die Klassenlehrerin, die wirklich auch an vielen Stellen sagt: Mensch, das wird mir dann zuviel“ (B, 102-104). Frau B erklärt, dass die Kinder in der Klasse sehr unterschiedliche Voraussetzungen haben und der Bedarf an Hilfe und Unterstützung dadurch hoch ist. Ein Kind hat einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens, ein anderes im Bereich des Lernens und im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Frau B akzentuiert, dass sie, während die Grundschullehrkraft für den Klassenunterricht zuständig ist, für die gesamte Klasse als Unterstützung da ist. Sie fühlt sich für alle Schüler verantwortlich, denn „[...] das ist ja auch eigentlich das, was wir mit dem Konzept wollen, eben auch nicht mehr bezogen auf einzelne Schüler [...]“ (B, 112-114). Frau B übernimmt häufig den erzieherischen Part, wobei sie einzelne Kinder und dabei häufig das Kind mit den zwei Förderschwerpunkten unterstützt. Frau B ist drei Tage an der Kästner-Schule. Den dritten Tag hält sie sich für Hospitationsanfragen frei. Als ihre Aufgabe bei Hospitationen nennt sie das Beobachten bestimmter Schüler. Anlass für Hospitationen können Schwierigkeiten mit bestimmten Schülern oder z.B. ein bevorstehendes Elterngespräch, für das noch Argumente fehlen, sein.

Ebenso wie Frau A, ist Frau C ab Anfang Februar 2010 für sechs Stunden in einer bestimmten Klasse. An drei Tagen ist sie in einer Doppelstunde einer JÜ-Klasse als Doppelbesetzung mit im Unterricht, um dort eine Öffnung zur Freiarbeit zu unterstützen. Als Ziel gibt Frau C die Förderung der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einem inklusiven Rahmen durch Freiarbeit an. Da in der Klasse viele Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf unterrichtet werden, davon ein Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens, verbringt Frau C die sechs Stunden in dieser Klasse. Beispiele aus dieser Klasse sollen später schließlich auf den Unterricht in anderen Klassen übertragen werden. Die restlichen Stunden steht sie für Hospitationen und Beratungen zu Verfügung. Konträr zu Frau A, erklärt Frau C, dass während Hospitationen keine reinen Beobachtungsphasen entstehen, da zum einen die Kinder es anders einfordern und zum anderen durch ihre Aktivität vertrauensbildende Maßnahmen für die Lehrer entstehen sollen. Ebenso wie Frau A und Frau B hat Frau C in ihrer Anfangszeit in vielen Klassen hospitiert, was sie mit dem inklusiven Gedanken des Pilotprojektes begründet.

Während Frau C betont, dass das gesamte Kollegium der Funke-Schule hinsichtlich **innerer Differenzierungsmaßnahmen** fortschrittlich ist, hängt die Durchführung dieser Maßnahmen an der Kästner- und der Nöstlinger-Schule deutlich vom jeweiligen Arbeitsstil des Grundschullehrers ab und wird als ein Ziel definiert. Frau B erklärt: „Man muss auch dazu sagen, dass die Kolleginnen selber sehr unsicher noch sind. Also das ist so der nächste Acker, der da bearbeitet werden muss“ (196-198).

An der Nöstlinger-Schule fällt Frau A auf, dass die Lehrer wesentlich im Rahmen von Mengenveränderungen differenzieren. Leistungsschwache Schüler bekommen weniger Aufgaben.

Frau B pointiert, dass sie an der Kästner-Schule unterschiedliche Arten von Unterricht beobachtet. Hinsichtlich einer inneren Differenzierung erlebt sie, dass Schüler in ihrem Tempo arbeiten dürfen, dass einige Schüler Zusatzaufgaben machen müssen, während bei anderen Schülern reduziert wird oder dass manche Schüler im Gegensatz zu ihren Mitschülern keine Noten bekommen.

Frau C erklärt, dass die inneren Differenzierungsmaßnahmen an der Funke-Schule eher defizitorientiert stattfinden. Maßnahmen erfolgen meistens auf der quantitativen Ebene, d.h. durch Reduktionen. Manche Schüler bekommen darüber hinaus andere Arbeitshefte oder gesonderte Aufgabenformate. In der JÜ-Klasse erfolgt eine innere Differenzierung oft entsprechend des Jahrganges nach Erst- und Zweitklässlern. Wie bereits oben erwähnt, wird eine Öffnung des Unterrichts hin zur Freiarbeit erstrebt, um so eine Förderung der Schüler mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf in einem inklusiven Rahmen ermöglichen zu können. Frau C betont zwar, dass das Kollegium hinsichtlich der inneren Differenzierungsmaßnahmen fortschrittlich ist, jedoch weist sie ebenfalls darauf hin, dass das Verständnis von zieldifferentem Unterricht noch erweitert werden muss und dass weitere Reduktionen erforderlich sind, um den Bedürfnissen der Schüler noch stärker gerecht zu werden.

Maßnahmen **der äußeren Differenzierung** finden an allen drei Pilotschulen statt. Sowohl an der Nöstlinger-Schule als auch an der Kästner-Schule werden Maßnahmen der äußeren Differenzierung durch die jeweilige Sonderpädagogin vollzogen. Frau A führt an der Nöstlinger-Schule eine Einzelförderung mit einem Schüler durch, der Schwierigkeiten im Bereich Mathematik hat. Sie akzentuiert, dass sie eine Einzelförderung nur dann macht, wenn sie ihr „unbedingt nötig“ erscheint (29). In dem einen Fall, erklärt Frau A, ist die Einzelförderung erforderlich, um das strategische Denken des Kindes beobachten zu können. In der Klasse, in der Frau B den Großteil ihrer Stunden verbringt, wird ebenfalls im Mathematikunterricht äußerlich differenziert. Auf Wunsch der Mathematiklehrerin wird die Klasse nach Leistungsniveau in zwei Gruppen geteilt. Während die Mathematiklehrerin versucht, die leistungsstärkeren Schüler weiter nach oben zu fördern, findet in der Gruppe von Frau B mit den anderen Schülern „Basisarbeit“ statt (81). In anderen Klassen erlebt sie, dass z.B. einzelne Schülergruppen innerhalb der Klasse separat von dem Lehrer gefördert werden, während die restlichen Kinder andere Aufgaben erledigen.

Frau C beschreibt zwei Formen von äußerer Differenzierung an der Funke-Schule, an der sie, im Gegensatz zu den zwei anderen Sonderpädagoginnen, jedoch nicht beteiligt ist. Einerseits gibt es in der JÜ-Klasse ein so genanntes Förderband, in dem die Förderlehrerin Frau F Schülergruppen aus dem Unterricht nimmt, um sie gezielt zu fördern. Andererseits werden in Freiarbeitsphasen die Zweitklässler innerhalb des Klassenraumes zeitweise von den Erstklässlern getrennt, um z.B. neues Material einzuführen. Frau C spürt die Erwartung von den Grundschullehrern, dass sie sich um einzelne Kinder kümmert. Eine äußere Differenzierung führt sie lediglich bei einem Schüler durch, indem sie ihn aus dem Unterricht nimmt, wenn der Lehrer das Gefühl hat, dass der Schüler in seinem Unterricht nicht mehr tragbar ist. Sie akzeptiert das Vorgehen, da für diesen Schüler eine verkürzte Beschulung beantragt worden ist und somit die Differenzierung bald nicht mehr notwendig sein wird. Sowohl in diesem Fall als auch bei ande-

ren Fällen ist es Frau C wichtig zu betonen, „[...] dass es eben um das Projekt Inklusion geht und dass wir da, wenn ich ihn rausnehme, dann vielleicht auch den Fokus darauf setzen müssen: Wie sind die Bedingungen zu ändern, damit er auch wieder gut in der Klasse mitlernen kann?“ (130-133). Frau C erklärt darüber hinaus, dass sie eine individuelle Förderung in manchen Fällen für sinnvoll betrachtet. Schüler, die einen Förderbedarf im Bereich des Lernens haben und z.B. falsche Strategien entwickelt haben, könnten durch eine intensivere Arbeit in einem kleineren Kreis besser gefördert werden. Allerdings ist die Voraussetzung hierfür eine vorhergehende Diagnostik, die laut Frau C bereits geplant ist (C, 133-140).

Die **Unterrichtsplanung** erfolgt bei Frau A und Frau C teilweise gemeinsam mit den Grundschullehrern. Während die Grundschullehrer die Verantwortung für die inhaltliche Planung übernehmen, geben Frau A und Frau C methodische Anregungen. Frau A erläutert weiter, dass sie „quasi unterstützend tätig“ wird (83-84). Frau B erklärt, dass sie nicht für die Unterrichtsplanung zuständig ist und betont, ebenso wie Frau A und Frau C, dass die Grundschullehrer die Verantwortlichen für die Unterrichtsplanung bleiben.

Ähnlich wie die Unterrichtsplanung, bleibt das Geben von **Feedback** in der Verantwortung der Grundschullehrer. Allerdings gab es an der Nöstlinger-Schule bereits Beratungen zum Geben von Feedback und daraus resultierende Ideen sind umgesetzt worden. Darüber hinaus setzt Frau A in der Einzelförderung ein Lerntagebuch ein. Frau B sagt klar, dass die Notengebung die Aufgabe des Grundschullehrers ist, wird jedoch beim Geben von Feedback ebenfalls aktiv, indem sie den Schülern z.B. Zusatzaufgaben oder positive Rückmeldungen gibt.

- **Kategorie 3: Diagnose**

Die diagnostischen Bereiche, in denen die Sonderpädagoginnen aktiv sind, ähneln sich sehr. Frau A gibt an, dass sie bis jetzt auf Anfrage der Grundschullehrer die Fähigkeiten einzelner Schüler in den Bereichen Intelligenz und Kulturtechniken, also Lesen, Schreiben und Rechnen, diagnostiziert. Sie würde gerne im Bereich Motorik Schüler testen, doch da bis jetzt keine Anfrage zu diesem Bereich gekommen ist, hat dies noch nicht stattgefunden. Neben den Tests, die Frau A durchführt, gibt es zu Beginn des ersten Schuljahres eine Diagnostikwoche, in der die gesamten Erstklässler in allen Bereichen getestet werden.

Frau B führt die Verfahren HSP⁹ und CFT¹⁰ durch und diagnostiziert damit ebenso in den Bereichen Intelligenz und Rechtschreiben. Der SON-R¹¹ soll angeschafft werden, um zu erkennen, ob Schüler aus kognitiven oder sprachlichen Gründen Schwierigkeiten im Unterricht haben. Während Frau B generell einzelne Schüler testet, hat sie die HSP mit einer Kleingruppe durchgeführt.

Frau C gibt als Diagnoseverfahren die HSP und den SON-R an. Während sie den SON-R mit einer Schülerin durchgeführt hat, bei der im Kindergarten ein AO-SF-Verfahren gelaufen ist, hat sie den Vorteil der HSP, sie mit mehreren Schülern durchführen zu können, ebenfalls genutzt und sie bei einer Kleingruppe aus der JÜ-Klasse eingesetzt.

⁹ HSP = Hamburger Schreibprobe

¹⁰ CFT = Culture Fair Test

¹¹ SON-R = Snijders-Oomen non-verbaler Intelligenztest

Die Diagnoseverfahren werden meist auf Anfrage der Grundschullehrer durchgeführt um z.B. Schwierigkeiten zu analysieren und Hinweise für den Entwicklungsstand oder für eine Förderung zu bekommen, wobei die Verfahren von den Sonderpädagoginnen vorgeschlagen und auch von ihnen durchgeführt werden. Frau B erklärt diesbezüglich: „[...] Diagnostik [...] muss auch nicht Aufgabe der Grundschulleute sein, also dafür [...] gibt es einfach Sonderpädagoginnen, die entsprechend eben ausgebildet wurden und das Potential muss man auch nutzen. Grundschulleute haben ganz andere Stärken [...]“ (305-310).

- **Kategorie 4: Beratung / Austausch**

Ob eine Beratung oder ein Austausch zustande kommt, hängt von dem jeweiligen Kollegen ab. Frau A betont, dass die Beratung deutlich einen Austauschcharakter haben soll, da Beratung schließlich nicht heißen soll „Ich komme mit meinen Rezepten, präsentiere die und der Andere kann dann gucken, wie er damit klar kommt. Sondern Beratung heißt schon möglichst ein Austausch auf Augenhöhe. Mit Verantwortung beim Ratsuchenden weiterhin“ (259-263). Gespräche mit dem Team der JÜ-Klasse, in der Frau C tätig ist, haben für sie durch gemeinsame Reflektionen und gemeinsames Überlegen häufig Austauschcharakter. Bei anderen Gesprächen entwickelt sich durch einen „Meinungsvorsprung“ dagegen oft eine Beratungssituation (C, 257).

An den drei Pilotschulen finden **Beratungsgespräche mit Lehrkräften** primär im Vormittagsbereich statt, da viele Grundschullehrer ihren Arbeitsfokus in diesem Bereich sehen. Sowohl Frau A als auch Frau B betonen, dass der Wille der Grundschulkollegen für eine Beratung Voraussetzung ist. Die Bereitschaft für einen Austausch oder eine Beratung und das Interesse an Tipps und Anmerkungen müssen vorhanden sein. Erst auf Anfrage werden die zwei Sonderpädagoginnen in diesem Bereich aktiv. Frau A legt besonderen Wert darauf, dass die Gespräche zu einem vereinbarten Termin stattfinden. Frau C wünscht ebenfalls, dass die Beratung gezielt angefragt wird und hat mit den Kollegen der Grundschule abgesprochen, dass es eine kurze Kontaktaufnahme vor einem Gespräch geben soll. Jedoch klappt dies an der Funke-Schule erst ansatzweise und viele Gespräche finden in Pausen statt. Frau C meint, dass die Bereitschaft für einen Beratungstermin eher begrenzt ist, vor allem, wenn es sich thematisch um Weiterarbeit, Reflexion der bisherigen Arbeit oder Elternarbeit handelt. Frau B gibt ebenfalls an, dass Beratungen nur teilweise mit Termin erfolgen, sondern eher in Pausen. Viele Beratungen ergeben sich an der Kästner-Schule aus Gesprächen oder nach einer Unterrichtshospitation.

Gespräche finden an den drei Schulen zu ähnlichen Themen statt. Primär beziehen sich die Gespräche auf einzelne Schüler, Elternarbeit und außerschulische Maßnahmen. Frau A gibt darüber hinaus die Themen Klassenraumgestaltung und Feedbacksysteme an und Frau B fügt hinzu, dass es oftmals um eine andere Meinung über das System der jeweiligen Schule geht.

Alle drei Sonderpädagoginnen nehmen an **Elterngesprächen** teil, um die Grundschullehrer zu unterstützen. Hierbei geht es z.B. um die Aufklärung von Konsequenzen, um das Klären von rechtlichen Fragen oder um die Darstellung einer weiteren Sichtweise. Die Gespräche finden fast ausschließlich mit den Eltern statt, deren Kinder besondere Schwierigkeiten zeigen.

- **Kategorie 5: Prävention**

Frau A erklärt ihren gesamten Einsatz als Präventionsmaßnahme, fügt jedoch hinzu: „[...] ich verstehe meinen Einsatz hier schon als eine deutliche Präventions- und Integrationsmaßnahme. [...] Die Einrichtung des Kompetenzzentrums hat ja wirklich die Überschrift Inklusion. Das heißt dann, man kann nicht in der Prävention verhaftet bleiben“ (298-302). Hinsichtlich **schulischer Präventionsmaßnahmen** nennt Frau A die Diagnosewoche, ein Gewaltpräventionsprogramm, das in einzelnen Klassen durchgeführt wird und den Einsatz der zweiten Sonderpädagogin, die Fördermaßnahmen durchführt und in der Elternarbeit aktiv ist. Sie selber versucht z.B. durch einen Blick auf die Gestaltung des Schulalltags präventiv zu agieren.

Frau C nennt im schulischen Bereich das Förderband der JÜ-Klassen und die Streitschlichtergruppe, an denen sie nicht beteiligt ist.

Frau B hebt präventive Maßnahmen im **vorschulischen Bereich** hervor. Gemeinsam mit der Schulleiterin betrachtet sie Kinder, die bei der Schulanmeldung auffällig waren, im Kindergarten noch einmal genauer. Nachdem der Fokus auf den auffälligen Kindern gelegen hat, werden noch einmal alle Kinder betrachtet, „[...] um frühzeitig den Weg zu ebnen, um zu gucken: Gibt es gewisse Sachen, die wir berücksichtigen müssen bei der Planung der ersten Klasse?“ (34-36). Schließlich soll der Schulanfang so gestaltet werden, dass die Rahmenbedingungen für alle Kinder geeignet sind und so alle Kinder von Anfang an ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend den Schulalltag erleben können.

Bezüglich **außerschulischer Maßnahmen** sieht Frau B ihre Aufgabe primär darin, eine Vernetzung zwischen allen Beteiligten herzustellen, um so eine bessere Zusammenarbeit zu ermöglichen. Der Kontakt zum Fachbereich Jugend, zur Schul- und Beratungsstelle und zu Psychologen wurde bereits vor Frau Bs Einsatz an der Kästner-Schule installiert. Dazu gehört, dass eine Erziehungsberaterin regelmäßig in die Schule kommt.

An der Funke-Schule fanden manche außerschulische Maßnahmen schon vorher statt, andere wurden durch Frau C installiert. Sie weist auf Fördermaßnahmen in einem sozialpädagogischen und psychomotorischen Institut hin, wo z.B. eine sozialpädagogische Familienhilfe und eine ergotherapeutische Unterstützung in Anspruch genommen werden.

Frau A sieht ihre Aufgabe im außerschulischen Bereich erst einmal darin, eine Bewusstseins-erweiterung zu schaffen, um den Lehrern zu vergegenwärtigen, was an Maßnahmen möglich ist. Während von manchen Grundschullehrern schon Maßnahmen installiert worden sind, gibt es „[...] sicherlich auch Kolleginnen, die im Augenblick noch so die Haltung haben: Das ist nicht meine Aufgabe“ (A, 320-321). Frau A ist jedoch der Meinung, dass es wichtig ist, die Schule „[...] nicht mehr so als Insel zu sehen, sondern die Fühler nach außen auch auszustrecken. Ich glaube da kann im Rahmen von Grundschule...da kann und muss ganz viel passieren“ (327-329)

- **Kategorie 6: Veränderungen durch das Pilotprojekt**

Fragt man die Sonderpädagoginnen nach ihrer Wahrnehmung von **Veränderungen**, so beschreiben sie diese als punktuelle Veränderungen, die langsam entstehen. Frau A erklärt: „So der Übergang von der theoretischen Entscheidung: Wir wollen das machen als Pilotschule zum praktischen Tun war sehr sehr schwierig“ (334-336).

Sowohl Frau B als auch Frau C führen Veränderungen bezüglich der Elternarbeit an. Durch engere Absprachen mit Eltern, konnten an der Kästner- und der Funke-Schule kleine Veränderungen herbeigeführt werden.

Frau A nennt eine größer werdende Offenheit als Veränderung. Fragt man sie, welche Veränderungen sie sich **wünscht**, gibt sie an, dass diese Offenheit noch weiter wachsen soll. Darüber hinaus hofft sie auf mehr Tatkraft und mehr Interesse an Veränderungen. Sie glaubt, dass die Einsicht, dass etwas geändert werden muss, einerseits vorhanden ist, am Status quo jedoch andererseits festgehalten wird.

Frau B betont ebenfalls, dass sie sich wünscht, dass die Grundschullehrer weiter dafür offen sind, Veränderungen herbeizuführen.

Frau C hofft auf ein umfassenderes Umdenken, wozu das Bewusstsein gehört, dass sie für alle Kinder der Funke-Schule da ist, und dass sie an der Schule tätig ist, um Lehrer zu unterstützen, indem sie ihnen konkrete Hilfen gibt. Des Weiteren wünscht sie sich „[...] die Motivation auch sich noch mal mehr auf dieses Projekt Inklusion einfach auch einzulassen und zu sagen, das ist eine Riesenaufgabe und sich auch wirklich diese Zeit für diese Aufgabe zu nehmen“ (310-313).

- **Kategorie 7: Ausblick: eine Schule für Alle**

Geht es um die **Wahrnehmung der Schüler**, geben alle Sonderpädagoginnen an, dass sie sich bei einem Schüler ihrer jeweiligen Schule nicht sicher sind, ob er auf einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkte *Emotionale und soziale Entwicklung* besser aufgehoben wäre. Sie können sich vorstellen, dass die Bedürfnisse der Schüler, z.B. nach Verlässlichkeit und Kontinuität, auf einer Förderschule besser erfüllt werden könnten. Es ist für die Sonderpädagoginnen fraglich, ob diese Bedürfnisse in der Grundschule zurzeit aufgefangen werden können. Frau As und Frau Bs Aussagen stimmen mit der von Frau C überein, in der sie sagt: „Also ganz unabhängig auch von meiner Person. Die Rahmenbedingungen an einer Grundschule sind in dem Fall nicht so zu verändern, dass dieses Kind hier die Unterstützung erfährt, die es braucht (171-173).

Während der Schüler der Nöstlinger-Schule seit Anfang Februar eine Förderschule besucht, werden an der Kästner-Schule außerschulische Maßnahmen wie z.B. der Besuch einer Tagesgruppe eingeleitet und an der Funke-Schule durch einen Antrag auf eine verkürzte Beschulung versucht, dem Schulwechsel vorzubeugen.

Auf die Frage nach der Umsetzung des Ziels der UN-Behindertenrechtskonvention, **eine Schule für Alle**, betont Frau A, dass die Teilnahme an dem Projekt eine erste Voraussetzung und damit ein erster Schritt für die Umsetzung ist. Die inklusive Schule beschreibt sie als ein Ziel, von dem man jedoch noch nicht weiß, wie es realisiert werden kann und wie es aussehen wird. Es ist noch nicht konkret. Darüber hinaus glaubt sie, dass zwar alle Grundschullehrer der Nöstlinger-Schule hinter dem Ziel der inklusiven Schule stehen, jedoch nicht, ob sie auch dahinter stehen können. Frau A vergleicht die Schule für Alle mit einem Nordstern und betont, dass es wichtig ist, zu beginnen und konkret zu werden, „[damit] das nicht irgendwie nur so ein leuchtender Stern ist irgendwo am Horizont, den man ab und zu mal in den Blick nimmt, aber nicht so wirklich“ (377-379).

Frau B ist dagegen der Meinung, dass die Schule für Alle eine Utopie bleiben wird. Der Prozess der inklusiven Schulentwicklung wird zwar z.B. durch Eltern angetrieben, jedoch glaubt sie, dass vor allem Politiker nicht so sehr hinter dem Projekt stehen, dass sie alle erforderlichen Mittel zur Verfügung stellen. Als einen möglichen Grund nennt sie die Überzeugung vieler, dass die leistungsstarken Schüler von dem separierenden Schulsystem profitieren.

Frau C glaubt einerseits, dass die Umsetzung der Schule für Alle immer konkreter wird, die Schule für Alle andererseits jedoch eine Utopie bleiben wird. Ihrer Meinung nach wird es aufgrund bestimmter fehlender Rahmenbedingungen keine Schule geben, an der alle Schüler beschult werden können. Frau C beschreibt z.B. eine höhere Anzahl an (Sonder-) Pädagogen, kleine Lerngruppen und therapeutische Maßnahmen als notwendige Voraussetzungen für eine Schule für Alle, die den Bedürfnissen aller Schüler gerecht werden kann.

4.2 Tätigkeiten und Erwartungen der Grundschullehrer

Parallel zu der vorhergehenden Auswertung werden als nächstes die Tätigkeiten und Erwartungen der Grundschullehrerinnen anhand der gebildeten Kategorien dargestellt (vgl. Anhang S. 119ff.).

- **Kategorie 1: Gemeinsame Arbeitsfelder**

Frau E und Frau F geben als gemeinsame Arbeitsfelder mit der Sonderpädagogin das Feld der Beratung und das des Unterrichts an. Bei der Betrachtung der einzelnen Felder wird deutlich, dass sie im Feld Diagnose ebenfalls ein gemeinsames Arbeitsfeld haben. Frau D nennt die gemeinsamen Arbeitsfelder Beratung und Diagnose.

- **Kategorie 2: Unterricht**

Im Feld Unterricht hatten Frau D und Frau E mit der jeweiligen Sonderpädagogin insoweit miteinander zu tun, dass sie in ihrer ersten Zeit an der Pilotschule in allen Klassen hospitiert haben. Frau E erklärt, dass sie gemeinsame Arbeitsfelder haben, da „[...] Frau B für alle Kinder, die irgendeinen Förderbedarf haben, [...] zuständig ist“ (11-12). Frau F gibt das Feld Unterricht als gemeinsames Arbeitsfeld an, da Frau C fest sechs Stunden während Freiarbeitsphasen in einer ihrer JÜ-Klassen tätig ist. Auf die Frage, warum Frau C in dieser Klasse ist, gibt sie an, dass Frau C sie unterstützt, weil das Gewicht zwischen Erst- und Zweitklässler sehr unausgewogen ist, mindestens drei Kinder einen erhöhten Förderbedarf haben und ein Kind einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens hat.

Frau D **gestaltet** ihren Unterricht durch Klassenunterricht und Wochenplanarbeit. Frau E führt an, dass sie ihre Schüler primär Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit und dazu Kreis- und Tischgespräche durchführen lässt. Die Tischgespräche finden im Rhythmus von vier Wochen in anderen Konstellationen statt, da Frau E alle vier Wochen eine neue Sitzordnung auslöst. Der Unterricht von Frau F wird sowohl durch Klassenunterricht als auch durch Freiarbeitsphasen, in denen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit möglich ist, gestaltet.

Auf die Frage nach den **Tätigkeiten der Sonderpädagogin im Unterricht** erklärt Frau E, dass sie sich von der Sonderpädagogin gewünscht hat, dass diese während der Hospitation ihren Fokus auf bestimmte Schüler legt. Frau E erklärt, dass sie es angenehm findet, eine zweite

Person in ihrer Klasse zu haben, die sie einerseits unterstützt und andererseits ihren Unterricht kritisch betrachtet.

Frau F erläutert, dass die Verteilung der Tätigkeiten zwischen ihr und Frau C im Vorfeld besprochen werden und diese sehr unterschiedlich sein kann. Es ist sowohl möglich, dass sie einzelne Kinder fördert, während Frau C mit dem Rest der Klasse arbeitet, als auch, dass Frau C die Förderung einzelner Kinder übernimmt. Darüber hinaus betont Frau F, dass Frau C sich in Krisensituationen um das jeweilige Kind kümmert, das Schwierigkeiten hat, damit sie sich auf die anderen Kinder konzentrieren kann.

In der ersten Klasse von Frau D findet durch verschiedenes Material in der Wochenplanarbeit eine **innere Differenzierung** statt. Hier gibt es vier verschiedene Stufen, die sich durch vollkommen andere Aufgaben oder Reduzierungen unterscheiden. In der Klasse gibt es keinen Schüler, der aufgrund eines festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs zieldifferent unterrichtet werden soll. Frau D weist diesbezüglich auf einen Schüler hin, der nicht zieldifferent unterrichtet wird, jedoch die Schuleingangsphase im Gegensatz zu seinen Mitschülern voraussichtlich drei Jahre durchlaufen muss, da Frau D bei ihm deutlich reduziert.

Frau F führt ähnliche Differenzierungsmaßnahmen wie Frau D durch. Anstatt vier Stufen bietet sie in der Freiarbeitsphase für jedes Fach zwei verschiedene Aufgaben an, die sich in ihrem Schwierigkeitsgrad unterscheiden. Die Schüler können dann selbstständig oder mit Unterstützung eines Lehrers entscheiden, auf welchem Niveau sie arbeiten. Frau F beschreibt, dass bei manchen Kindern so weit reduziert wird, dass sie sich zurzeit im vorschulischen Bereich bewegen. Sie weist darauf hin, dass sie einen Schüler mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* und darüber hinaus ein Kind, das im Kindergarten ein Integrationskind war, zieldifferent unterrichtet.

Frau E expliziert, dass sich ihre gesamten Schüler auf einem individuellen Stand befinden. Innere Differenzierungsmaßnahmen ergeben sich sowohl durch die Förderung besonders leistungsstarker Schüler nach oben, d.h. einzelne Kinder lernen bereits Themen, die nach dem Lehrplan erst in der zweiten Klasse eingeführt werden, als auch durch Reduktionen. Sie akzentuiert, dass ihre Schüler in ihrem individuellen Tempo und Vermögen arbeiten dürfen. Alle Schüler sollen dabei nach den Grundschulrichtlinien unterrichtet werden. Jedoch hat sie einen Schüler in ihrer Klasse, der zurzeit reduziert am Unterricht teilnimmt. Aufgrund seines Verhaltens, reduziert Frau E den Unterricht insofern für ihn, dass er zu Beginn zehn Minuten intensiv arbeiten muss, danach eine Stunde oder zwei Stunden leichte Aufgaben bekommt, um dann anschließend noch einmal zehn Minuten intensiv zu arbeiten.

Eine **äußere Differenzierung** erfolgt in der Klasse von Frau D dadurch, dass die zusätzliche Sonderpädagogin drei Schüler zu bestimmten Zeiten aus dem Unterricht nimmt, um sie separat zu fördern. Bei einem dieser Schüler vermutet Frau D einen besonderen Förderbedarf im Bereich des Lernens, die anderen zwei Schüler beschreibt sie in diesem Bereich als sehr schwach. Die Förderung findet begleitend zum Unterricht statt, Themen sind z.B. grundlegende Lese- und Lautübungen. Des Weiteren werden die Schüler durch eine Förderschleife, die zwei Stunden pro Woche in den ersten Schuljahren durchgeführt wird, äußerlich nach Defiziten differenziert. Dadurch, dass die sieben Fördergruppen durchlässig sind, können die Schüler die Gruppen wechseln und in verschiedenen Bereichen gefördert werden.

Schüler aus der Klasse von Frau E werden, ähnlich wie die drei Kinder in Frau Fs Klasse, zu bestimmten Stunden für eine separate Förderung aus dem Unterricht genommen. Die Sozialpädagogin führt mit ihnen und weiteren Kindern aus der anderen ersten Klasse eine Förderung zur Wahrnehmung durch. Darüber hinaus entstehen in der Klasse von Frau E zeitweise verschiedene Lerngruppen, wenn sie für einzelne Schülergruppen innerhalb der Klasse neue Themen oder neues Material einführt.

Da Frau F Förderlehrerin ist, zieht sie einzelne Erst- oder Zweitklässler aus dem Unterricht, um sie in Mathematik oder Deutsch zu fördern. Die äußere Differenzierung orientiert sich hierbei an dem Jahrgang. Sie merkt an, dass für äußere Differenzierungsmaßnahmen durch Frau C noch Absprachen getroffen werden müssen.

Während Frau D angibt, dass sie die **Unterrichtsplanung** alleine durchführt, finden bei Frau E und Frau F gemeinsame Überlegungen mit der jeweiligen Sonderpädagogin statt. Überlegungen mit Frau B fokussieren primär das Vorgehen mit dem Schüler, der erhebliche Schwierigkeiten zeigt. Frau F überlegt gemeinsam mit Frau C, welches Material sie den etwas leistungsschwächeren Schülern geben kann.

Das Geben von **Feedback** und Noten übernehmen die Grundschullehrerinnen alleine. Frau F erwähnt, dass es in ihrer JÜ-Klasse ein Punktesystem gibt, dessen Durchführung zeitweise auch von Frau C übernommen wird.

- **Kategorie 3: Diagnose**

Frau D führt in ihrer Klasse keine Diagnoseverfahren durch. Stattdessen versucht sie durch die Wiederholung bestimmter Übungen heraus zu finden, was die Kinder bereits können, bzw. wo Schwierigkeiten liegen. Die zwei Schüler, bei denen Frau D Auffälligkeiten im Bereich des Lernens annimmt, sind von Frau A mit dem SON-R getestet worden, um zu überprüfen, auf welchem Stand sich die Schüler wirklich befinden.

Frau E führt ebenfalls kein standardisiertes Verfahren durch, sondern hat mit ihrer ersten Klasse ein Verfahren eingesetzt, das sie selber entwickelt hat, um die Aussprache der Schüler zu überprüfen. Das Verfahren ist zu Beginn mit allen Schülern durchgeführt worden. Bei einzelnen Schülern schaut sie noch einmal genauer hin und sucht bei Schwierigkeiten das Gespräch mit den Eltern, um z.B. logopädische Maßnahmen vorzuschlagen. Darüber hinaus sind u.a. die Wahrnehmung und die Reflexe der Schüler zu Beginn des Schuljahres mit einem Diagnoseverfahren, das in der Schule entwickelt worden ist, getestet worden. Schüler, die Schwierigkeiten gezeigt haben, werden anschließend in der Fördergruppe von der Sozialpädagogin gefördert.

Frau F teilt mit, dass Frau C mit Schülern aus ihrer Klasse die HSP durchgeführt hat. Im vorschulischen Bereich werden die zukünftigen Erstklässler mit dem Rundgang durch Hörhäuser und einem Motorik- und Wahrnehmungstest, basierend auf Aufgabenstellungen der Sonderpädagogengruppe der Bezirksregierung Detmold¹² getestet. Dies erfolgt unabhängig von Frau C.

¹² AG: Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Schuleingangsphase – BR Detmold: Förderdiagnostische Aufgabenstellungen zum Schulstart

- **Kategorie 4: Beratung / Austausch**

Frau D beschreibt, dass bisher stattgefundenene **Gespräche** mit Frau A überwiegend einen Austauschcharakter hatten. Eine Beratungssituation gab es für sie nur phasenweise. Thema der Gespräche waren die zwei getesteten Schüler. Frau D merkt an, dass es über die Unterrichtshospitation keinen Austausch gegeben hat.

Frau E nimmt Gespräche mit Frau B so wahr, dass es sich erst um einen Austausch handelt, der sich bei einer Konkretisierung zu einer Beratung entwickelt. Ein Gespräch gab es nach der Unterrichtshospitation in Frau Es Klasse und weitere Gespräche in Pausen und nach Unterrichtsschluss. Steht nach diesen Gesprächen fest, dass es weiteren Bedarf an Austausch oder Beratung gibt, wird ein Termin vereinbart. Bezüglich der Themen bemerkt Frau E: „Zu allen Themen, wo es Schwierigkeiten mit Eltern und Kindern gibt. Das ist wirklich ganz umfassend“ (188-189). Nach der Hospitation hat Frau B Ratschläge für den Unterricht gegeben.

Frau F definiert Gespräche mit Frau C sowohl als Beratung als auch als Austausch. Themen sind einzelne Kinder, Tipps für den Unterricht, außerschulische Fördermaßnahmen und Vorbereitung von Elterngesprächen.

Im Gegensatz zu Frau D, die bis jetzt alle **Elterngespräche** alleine führt, haben an der Kästner- und der Funke-Schule bereits Elterngespräche stattgefunden, an denen die jeweilige Sonderpädagogin teilgenommen hat. Frau E hat um den Beistand von Frau B gebeten, als es ein Gespräch bei einem Psychologen gab und somit auch außerschulische Hilfsorganisationen beteiligt waren. Frau F hat sich an Frau C gewandt, um von ihr bei einem Gespräch mit Eltern unterstützt zu werden, bei deren Kind sie einen besonderen Förderbedarf vermutet.

Die drei Grundschullehrerinnen geben an, dass sie sich **Qualifikationsangebote** wünschen, die sie in verschiedenen Bereichen unterstützen. Bis jetzt fanden keine Qualifikationsangebote statt. Frau D erhofft sich Hilfe darin, wie sie in ihrem Unterricht stärker differenzieren kann, um so jedem Schüler gerecht werden zu können. Nachdem Frau E betont hat, dass Fortbildungen erst dann sinnvoll sind, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen sind, verweist sie ebenfalls auf Angebote zur Differenzierung und außerdem zu Methoden und Unterrichtsgestaltung. Ein gemeinsames Überlegen, wie eine inklusive Schule aussehen kann, würde Frau F wünschenswert finden. Darüber hinaus nennt sie Angebote zum Umgang mit Schülern, die im emotionalen und sozialen Bereich auffällig sind und zum (vorschulischen) Material.

- **Kategorie 5: Prävention**

Als **schulische Maßnahme** nennt Frau D ein Gewaltpräventionsprojekt, das an der Nöstlinger-Schule, jedoch noch nicht in ihrer Klasse, läuft und die Förderung der zusätzlichen Sonderpädagogin.

Frau E gibt ein Streitschlichterprojekt und ein Selbstbehauptungs- und Deeskalationstraining an. Letztere finden im Rahmen des Offenen Ganztages unter der Leitung von Lehrern, wie z.B. von einem Sportlehrer und von Frau B, für alle Drittklässler statt. Gespräche vor der Pause, in denen jeder Schüler ein Ziel für die Pause festlegen muss, bezeichnet sie als präventive Maßnahme in ihrer Klasse. Erreicht ein Schüler sein Ziel dreimal in der Woche nicht, wird ein Pausenverbot erteilt.

An der Funke-Schule gibt es ebenfalls ein Streitschlichterprojekt, in dem die Drittklässler zu Streitschlichtern ausgebildet werden. Des Weiteren merkt Frau F an, dass sie als präventive Maßnahme für ein Kind die gelbe und rote Karte eingeführt hat, um ihm sein Verhalten direkt und visuell rückzumelden und um so eine Verbesserung des Verhaltens zu erreichen.

Hinsichtlich **vorschulischer Maßnahmen** verweist Frau D auf Maßnahmen, die in zwei Familien durch Erzieher im Kindergarten oder durch den Kinderarzt eingeleitet wurden. Frau F erwähnt in diesem Bereich das Testen aller zukünftigen Erstklässler durch die Verfahren Rundgang durch Hörhausen und den Motorik- und Wahrnehmungstest der Sonderpädagogengruppe der Bezirksregierung Detmold.

Außerschulische Maßnahmen werden in allen Klassen wahrgenommen. Einer der Schüler aus Frau Ds Klasse, der im Bereich Lernen auffällig ist, geht zu einer Ergotherapie und zu einem Kinderpsychologen. Bei anderen Kindern aus der Klasse werden Erziehungsberatungsgespräche geführt und in einer Familie arbeitet ein Sozialpädagoge. Frau D akzentuiert, dass sie sich dafür zuständig fühlt, außerschulische Maßnahmen zu initiieren, wie z.B. Schüler zu motivieren in Sportvereine zu gehen oder den Offenen Ganzttag zu besuchen und z.B. das Projekt „Sprache verbindet“ für ihre Schüler zu installieren, in dem Oberstufenschüler Grundschüler zu Hause besuchen, um mit ihnen zu arbeiten und zu spielen, damit sie sprachlich gefördert werden.

Frau E betont diesbezüglich die Freiwilligkeit der Eltern. Sie versucht erst die Eltern zu motivieren, aktiv zu werden, danach, wenn dies nicht erfolgreich ist, unterstützt sie die Eltern darin, außerschulische Maßnahmen in Anspruch zu nehmen. Sie sagt, dass bereits viele Maßnahmen stattfinden.

Frau F beschreibt ebenfalls, dass außerschulische Maßnahmen in Anspruch genommen werden, wie z.B. Fördermaßnahmen in einem sozialpädagogischen und psychomotorischen Institut. Durch Frau C soll ein Sprachkurs für irakische Mütter initiiert werden.

- **Kategorie 6: Veränderungen durch das Pilotprojekt**

Frau D beschreibt **Wahrnehmungen von Veränderungen**, die sie in ihrer Klasse und im Kollegium bemerkt. Dadurch, dass die Schüler nun an der Schule verbleiben können, versucht sie ihren Unterricht weiter zu öffnen und stärker zu differenzieren. Dies erfolgt allerdings, so betont sie, unabhängig von der Anwesenheit von Frau A. Im Kollegium nimmt sie wahr, dass das Engagement und die Gesprächsbereitschaft, höher geworden sind, wobei sie bei letzterem mit Frau F übereinstimmt. Auch sie bemerkt, dass stärker kommuniziert wird. Dazu glaubt sie, dass sich die Offenheit im Kollegium ausgeweitet hat.

Während Frau F auf Veränderungen in ihrem Unterricht nicht eingeht, betont Frau E, dass sich ihr Unterricht durch die Teilnahme an dem Pilotprojekt nicht verändert hat. Sie spürt insgesamt eine Entlastung durch die mögliche Hilfe und Beratung der Sonderpädagogin vor Ort.

Frau D äußert die **Hoffnung**, dass der Einsatz und der Wille des Kollegiums noch weiter wachsen. Frau E wünscht sich einerseits, dass das Kollegium mehr Begeisterung für eine inklusive Schule zeigt, andererseits auch mehr Unterstützung, wie z.B. durch mehr Personal und eine

Multiprofessionalität an der Schule. Frau F gibt als Wunsch eine gute Zusammenarbeit an, in der man viel voneinander lernen kann.

- **Kategorie 7: Ausblick: eine Schule für Alle**

Geht es um die **Wahrnehmung der Schüler**, sind sich alle drei Grundschullehrerinnen bei mindestens einem Schüler nicht sicher, ob er momentan auf einer anderen Schule besser aufgehoben wäre. Frau D glaubt nicht, dass ihr Schüler, bei dem sie einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernens sieht, durch Frau A aufgefangen werden kann, da sie dafür regelmäßig mit in ihrem Unterricht sein müsste. Frau E beschreibt in diesem Zusammenhang den Schüler, den sie zurzeit nur phasenweise fordern kann. Sie erklärt, dass er motorisch unruhig, vergesslich, aggressiv und distanzlos ist und Regeln nicht einhält. In einer der JÜ-Klassen ist Frau F sich nicht sicher, ob der Schüler mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* und das ehemalige Integrationskind an der Funke-Schule gut aufgehoben sind.

Die **Schule für Alle** beschreibt Frau D als „[...] ein hehres Ziel, es ist ein weiter Weg noch, aber es ist ein lebenswertes Ziel und ein lohnendes Ziel, also von daher würde ich sagen, hochgestecktes, aber erreichbares Ziel“ (221-224). Aufgrund der Förderschulen kann die Schule für Alle zurzeit nicht Realität sein. Als eine unerreichbare Utopie kann Frau D die Schule für Alle nicht betrachten, da sie das Projekt in diesem Fall nicht angehen könnte.

Sowohl Frau E als auch Frau F definieren die Schule für Alle als eine konkrete Vision, für deren Umsetzung bestimmte Rahmenbedingungen, wie z.B. räumliche und medizinische Bedingungen, notwendig sind. Frau F betont weiter, dass für sie kleinere Klassen eine essentielle Voraussetzung für eine Schule für Alle sind.

4.3 Vergleichende Analyse der Tätigkeiten und Erwartungen der Sonderpädagogen und der Grundschullehrer

Die Sonderpädagoginnen und die Grundschullehrerinnen ordnen sich denselben (gemeinsamen) Arbeitsfeldern zu.

Die Wahrnehmung der Sonderpädagoginnen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung, der Unterrichtsplanung und des Gebens von Feedback stimmt mit den Ausführungen der Grundschullehrerinnen überein. Frau B und Frau C geben z.B. an, dass sie als Unterstützung in der jeweiligen Klasse sind, weil es dort einige Kinder mit einem erhöhten, manche Kinder mit einem festgestellten sonderpädagogischem Förderbedarf gibt. Frau B hospitiert lediglich stundenweise in der Klasse von Frau E, daher kann Frau E nur als Wunsch angeben, dass sie Frau B gerne als Unterstützung in ihrer Klasse hätte.

Im Feld Diagnose scheint die Aufgabenverteilung an der Nöstlinger- und der Kästner-Schule so vorgesehen, dass die Sonderpädagoginnen auf Anfrage der Grundschullehrerinnen Schüler oder kleine Schülergruppen mit standardisierten Diagnoseverfahren testen, um den Leistungsstand einzelner Schüler zu erfahren und die Grundschullehrerinnen dagegen eigene, selbst entwickelte Tests mit der gesamten Klasse durchführen.

Sowohl die Sonderpädagoginnen als auch die Grundschullehrerinnen geben an, dass Gespräche meist einen Austauschcharakter haben, in manchen Phasen jedoch auch eine Beratungssi-

tuation entstehen kann. Die Themen für Gespräche überschneiden sich, sie umfassen einzelne Schüler, Unterricht, Elternarbeit, außerschulische Förderung.

Das Thema Prävention ergibt ebenfalls ein konformes Meinungsbild. Die Aussagen der interviewten Personen kongruieren und ergänzen sich.

Bezüglich der Wahrnehmung von Veränderungen, stellen sowohl Frau A als auch Frau D fest, dass die Offenheit im Kollegium gewachsen ist, wünschen sich jedoch ebenso, dass diese Offenheit und der Einsatz des Grundschulkollegiums noch größer werden. Die Äußerungen der Sonderpädagoginnen und der Grundschullehrerinnen der zwei anderen Pilotschulen differieren, widersprechen sich aber nicht.

Alle Befragten geben an, dass sie sich bei einzelnen Schülern nicht sicher sind, ob die Beschulung auf einer Förderschule besser für sie wäre. In allen Fällen ist nicht gewiss, ob die Bedürfnisse der jeweiligen Schüler durch die Sonderpädagogin aufgefangen werden können.

Vergleicht man die Einschätzung einer inklusiven Schulentwicklung, so gibt es sowohl bei den Sonderpädagoginnen als auch bei den Grundschullehrerinnen verschiedene Äußerungen. Während Frau A, Frau D und Frau F äußern, dass die Schule für Alle ein konkretes und erreichbares Ziel ist, machen die Aussagen der anderen drei Befragten deutlich, dass sie der Entwicklung und einer endgültigen Realisation der Schule für Alle eher skeptisch gegenüber stehen. Frau B, Frau C und Frau E weisen vor allem auf fehlende Rahmenbedingungen hin, die diese eine Schule für Alle verhindern.

5 Interpretation der Studie vor dem Hintergrund von Theorie und politischen Zielperspektiven

Die Studie zeigt, dass sich das Pilotprojekt noch deutlich in der Anfangsphase befindet. Dies kann einerseits mit einer gewissen Gewöhnung an die neue Situation, die teilweise durch Zurückhaltung, Unsicherheit, Skepsis geprägt ist, andererseits durch die bis Februar 2010 reduzierte Stundenanzahl und eine dadurch noch nicht volle Präsenz der Sonderpädagoginnen an den Pilotschulen, begründet werden. Jedoch stellen sich erste Bewegungen und Veränderungen heraus. Arbeitsfelder werden neu definiert und umstrukturiert. Neue Arbeitsfelder eröffnen sich.

Im Arbeitsfeld Unterricht ordnen sich die Sonderpädagoginnen primär einer Klasse zu, in der sie besondere Unterstützungsbedarfe sehen. Frau B betont zwar, dass sie für alle Kinder ansprechbar ist, jedoch wird, ähnlich wie bei den anderen zwei Sonderpädagoginnen deutlich, dass sie in der jeweiligen Klasse tätig sind, da in dieser Kinder beschult werden, die einen besonderen oder festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Die Sonderpädagoginnen akzentuieren zwar, dass sie sich für alle Kinder zuständig fühlen und verweisen damit auf den inklusiven Leitgedanken des Pilotprojektes, jedoch wird durch die Beschreibungen der Tätigkeiten offensichtlich, dass zumindest der erste Fokus auf bestimmten Kindern liegt, die einer besonderen Förderung bedürfen. Dieses Augenmerk erinnert an die so genannte „Additionspädagogik“ des Gemeinsamen Unterrichts, in der die sonderpädagogische Förderung ledig-

lich auf die Kinder mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf gerichtet wird. Hospitationen und Beratungen fokussieren ebenfalls überwiegend Schüler, die Probleme im Unterricht haben. Auf der kooperativen Ebene befinden sich die Lehrkräfte in diesem Arbeitsfeld nur partiell. Eine Kooperation findet lediglich dadurch statt, dass äußere und innere Differenzierungsmaßnahmen abgesprochen und durchgeführt werden. Die Verantwortlichen für den Unterricht bleiben bis jetzt stets die Grundschullehrer. Ein Grund hierfür können die Rahmenbedingungen der organisatorischen Ebene sein. Da die Sonderpädagoginnen insgesamt bis zu 20 Stunden an den jeweiligen Pilotschulen arbeiten, können sie nur einen kleinen Teil ihrer Stunden in Klassen verbringen, da sie, zusätzlich zu ihrer Tätigkeit im Unterricht einer bestimmten Klasse, Lehrer beraten, hospitieren, Diagnoseverfahren einsetzen, Fördermaßnahmen durchführen usw. Dadurch bleibt ihnen nur ein Rest der Stunden, um in einer Klasse produktiv tätig zu werden. In der anfänglichen Zeit reichten diese Stunden hauptsächlich für die Unterstützung der Lehrer und das Einführen oder Verändern von Material oder Klassenregeln. Inwieweit die kooperative Ebene durch die volle Stundenanzahl ausgebaut werden kann, bleibt angesichts der Fülle der Aufgabenbereiche fraglich. Allerdings betont Frau C, dass die Grundschullehrer auch weiterhin die Verantwortlichen für den Unterricht bleiben sollen. Sie hofft, dass sich der Unterricht von Frau F durch ihre Anregungen so verändern lässt, dass die anderen Lehrer die Vorschläge auf ihren Unterricht übertragen können und so ebenfalls von den Impulsen profitieren. Während die Kooperation beim Gemeinsamen Unterricht ein ausschlaggebender Aspekt ist, so muss dies, folgt man der Vorstellung von Frau C, an den Pilotschulen nicht gegeben sein, wenn man das System Schule systemisch und in einem inklusiven Rahmen verändern möchte. Möchte man jedoch einer wachsenden Heterogenität gerecht werden, so scheint es unabdinglich, dass der Grundschullehrer Unterstützung, z.B. von einem weiteren Grundschullehrer, Sonderpädagogen, Erzieher usw., bekommt. Frau D versucht bereits ihre Schüler durch Differenzierungsmaßnahmen individuell und durch die Installation von (außer-) schulischen Maßnahmen optimal zu fördern. Jedoch betont sie, dass eine Beschulung in einem inklusiven Rahmen nur möglich ist, wenn fortwährend oder zumindest zeitweise eine zweite Person als Doppelbesetzung in ihrer Klasse ist. So, wie das Pilotprojekt zurzeit ausgestattet ist, kann dies nicht realisiert werden. Soll der Unterricht an einer Schule den Großteil der Stunden in einer Doppelbesetzung stattfinden, so sind eindeutig mehr (Sonder-) Pädagogen und ein größerer Stundenumfang notwendig. Die beschriebenen Maßnahmen der inneren Differenzierung und Individualisierung, wie z.B. Freiarbeit und Wochenplanarbeit, sind Prinzipien integrativer Didaktik und versuchen die individuellen Stärken und Fähigkeiten der Schüler zu berücksichtigen. Frau E betont, dass alle Schüler in ihrer Klasse in ihrem individuellen Tempo arbeiten dürfen. Es ist bemerkenswert, dass sich ihre Differenzierungsmaßnahmen sowohl an leistungsstarken als auch an leistungsschwächere Schüler orientieren. Hier wird deutlich, dass die Maßnahmen bereits inklusive Merkmale aufweisen. Auch durch die vierwöchige Auslosung der Tischgruppen wird offensichtlich, dass Frau E versucht, den Bedürfnissen aller Schüler gerecht zu werden und alle Schüler gleich zu behandeln. Indem Frau D in ihrer Wochenplanarbeit zwischen drei Stufen und Frau F in ihrer Freiarbeit zwischen zwei Stufen unterscheidet, unterstreichen sie dagegen eher die Zwei-Gruppen-Theorie. Möchte man die Schüler in einem inklusiven Rahmen unterrichten, bieten

sich noch weitere Differenzierungsmaßnahmen an. Unterscheidet man lediglich zwischen zwei oder drei Stufen, wird noch kein individuelles Lernen möglich. Allerdings ermöglicht die Differenzierung ein gemeinsames Lernen in der Klasse.

Die angeführten Maßnahmen der äußeren Differenzierung beziehen sich einerseits auf bestimmte Schüler oder Schülergruppen, andererseits auf gesamte Jahrgänge. Die Förderung einzelner Schüler oder Schülergruppen übernehmen an der Kästner- und der Nöstlinger-Schule Sonder-, bzw. Sozialpädagogen. An der Funke-Schule führt Frau F als Förderlehrerin eine Förderung durch. Allerdings ist auch hier geplant, dass Frau C die Förderung von einzelnen Schülern und einer Schülergruppe übernimmt. In der Klasse, in der Frau B tätig ist, wird durch eine Aufteilung der Schüler in zwei leistungshomogene Lerngruppen differenziert. Fördergruppen werden durch die Sozialpädagogin installiert. Lediglich an der Nöstlinger-Schule findet neben der Förderung von bestimmten Kindern, eine Förderschleife mit allen Schülern des ersten Jahrganges statt, die von den Klassenlehrern und weiteren Grundschullehrern durchgeführt wird. Diese Förderschleife ist die einzige Maßnahme, die an den Pilotschulen mit allen Schülern durchgeführt wird und durch die eine Herstellung von Gemeinsamkeiten möglich wird. Dadurch, dass alle Schüler gefördert werden, wird akzentuiert, dass alle Schüler gewisse Fähigkeiten noch weiter ausbauen können und damit jeder sowohl Stärken als auch Schwächen hat. Die Förderung einzelner Schüler oder Schülergruppen macht explizit darauf aufmerksam, dass hier ein besonderer Förderbedarf vorliegt. Im Sinne einer inklusiven Schulentwicklung müssten, wie z.B. durch die Förderschleife, die Bedürfnisse aller Schüler durch individuelle Fördermaßnahmen erfüllt werden. Fördert man lediglich die Schüler, die einen besonderen Förderbedarf haben, erinnert dies an die Zwei-Gruppen-Theorie, in der es lediglich eine spezielle Förderung für behinderte oder beeinträchtigte Kinder gibt. Zu berücksichtigen ist hier, dass die spezielle Förderung einerseits eine Stigmatisierung der Kinder hervorrufen kann, andererseits den Förderbedarf der Schüler sichern kann, die dieser eventuell dringend bedürfen.

Anknüpfend an die außerschulische Maßnahmen, werden standardisierte Diagnoseverfahren mit einzelnen Schülern von den Sonderpädagoginnen, selbst entwickelte Tests mit allen Schülern von den Grundschullehrerinnen durchgeführt.

Beratungsgespräche fokussieren sich deutlich auf den Umgang mit einzelnen Schülern, Elternarbeit und die Einbeziehung außerschulischer Maßnahmen. Elterngespräche werden punktuell von der jeweiligen Grundschullehrerin und Sonderpädagogin geführt. Aufgrund der geringen Ressourcen ist fraglich, inwieweit sich die Beratung entwickeln kann. Schließlich folgen auf ein Beratungsgespräch weitere Folgegespräche, Gespräche mit Eltern oder außerschulischen Maßnahmen usw. Die Arbeitszeit der Sonderpädagoginnen mit 20 Wochenstunden ist, ähnlich wie im Bereich Unterricht, scheinbar zu knapp bemessen, um im Arbeitsfeld Beratung intensiv und mit allen Grundschullehrern zu arbeiten.

Im Arbeitsfeld Prävention sind die Sonderpädagoginnen eher gering explizit aktiv geworden und die Grundschullehrerinnen setzen primär die Maßnahmen fort, die sie bereits vor der Teilnahme an dem Pilotprojekt durchgeführt haben. Die Äußerungen zu diesem Feld machen einerseits deutlich, dass es sich um Maßnahmen handelt, die die Schüler dabei unterstützen, an der Schule, im Unterricht usw. zurecht zu kommen und die Anforderungen zu erfüllen, wie z.B. die

genannten Fördergruppen oder Förderschleifen, Gewaltpräventionsprogramme, Streitschlichtergruppen. Andererseits gibt es Maßnahmen, bzw. sind Maßnahmen geplant, die es ermöglichen, dass sich das System Schule den individuellen Bedürfnissen der Schüler anpasst. Dadurch, dass z.B. Frau B sich zukünftige Erstklässler im Kindergarten anschaut, damit der Schulstart für sie passend gestaltet werden kann und Frau A versucht, den Schulalltag gemäß der Bedürfnisse der Schüler zu ändern, wird eine Anpassungsleistung vom System Schule an die individuellen Fähigkeiten, Bedürfnisse, Eigenschaften der Schüler verlangt. Diesbezüglich werden inklusive Ansätze an den Pilotschulen offensichtlich. Die Schulen sollen so verändert werden, dass viele Schüler auf der Grundschule verbleiben können und ein Wechsel zur Förderschule nicht notwendig ist.

Der Ausblick in eine inklusive Schullandschaft macht deutlich, dass die Befragten dieser eher skeptisch gegenüberstehen. Insgesamt sind sie der Meinung, dass eine solche Schule realisiert werden kann und ihre Bereitschaft, diese Entwicklung anzutreiben und ihre Tätigkeiten entsprechend zu verändern, scheint vorhanden. Personen, die nicht dahinter stehen und fehlende Rahmenbedingungen können eine endgültige Installation der einen Schule für alle Kinder ihrer Meinung nach jedoch verhindern. Allerdings kann durch die Arbeit der Sonderpädagoginnen, die Vernetzung mit außerschulischen Hilfen, eine engere Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehern aus dem Kindergarten eine Entwicklung in Richtung eine Schule für Alle stattfinden.

6 Ausblick

Betrachtet man das Ergebnis der Studie hinsichtlich der Strukturierung sonderpädagogischer Förderung, werden tendenzielle Entwicklungen deutlich. Während sich die sonderpädagogische Förderung im Gemeinsamen Unterricht oder in der Integrativen Lerngruppe auf die Schüler bezieht, die einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, wird an den Pilotschulen nun der Versuch deutlich, die sonderpädagogische Förderung, bzw. Unterstützung allen Schülern zukommen zu lassen. Zum Zeitpunkt der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie wird jedoch offensichtlich, dass sich die sonderpädagogische Förderung noch deutlich auf die Schüler richtet, die die Anforderungen der allgemeinen Schule aufgrund ihres Lernvermögens oder Sozialverhaltens zurzeit nicht erfüllen oder gegebenenfalls nicht erreichen können. Die Sonderpädagoginnen werden hauptsächlich im Arbeitsfeld Unterricht tätig, wobei sie hier primär als Unterstützung agieren, bzw. Beobachtungen durchführen und weniger im Bereich Teamteaching aktiv sind. Im Gegensatz zum Arbeitsfeld Prävention, in dem sich die Arbeit der Sonderpädagoginnen und der Grundschullehrerinnen auf alle Kinder bezieht, fokussieren sich die Felder Diagnose und Beratung auf die Kinder, die Schwierigkeiten an der Schule haben. Allerdings akzentuieren die Sonderpädagoginnen, dass sich ihre Tätigkeiten an der Schule in Zukunft davon weg bewegen sollen, dass sie lediglich für die Schüler da sind, die einen besonderen Förder- und Unterstützungsbedarf haben, um so eine inklusive Schulentwicklung zu ermöglichen.

Die Pilotprojekte weisen folglich zurzeit integrative, teilweise inklusive Ansätze auf. Hinsichtlich der Ressourcen bleibt es jedoch fraglich, inwieweit diese ausreichen, um in allen vier Säulen aktiv zu werden und dazu eine inklusive Schulentwicklung anzutreiben. Die 20 Stunden der

Sonderpädagoginnen an den Pilotschulen reichen allerdings immerhin für die Vermittlung neuer Ansätze, Anregungen für den Unterricht, Tipps im Umgang mit bestimmten Schülern, Vernetzung mit außerschulischen Maßnahmen. Wie weit die einzelnen Grundschullehrer die Vorschläge für ihren Unterricht annehmen und integrative und eventuell bereits inklusive Ansätze umsetzen, scheint weiter an dem Willen des Einzelnen zu liegen, aber auch deutlich an schulpolitischen Entwicklungen.

Schließlich fehlen für eine endgültige Installation der einer Schule für Alle maßgebliche Rahmenbedingungen, wie z.B. der Einsatz mehrerer (Sonder-) Pädagogen, eine mögliche Umstrukturierung des Schulgebäudes, die Möglichkeit weniger Schüler in einer Klasse zu beschulen, die Einrichtung medizinischer Maßnahmen usw. Sind diese Maßnahmen nicht gegeben, ist es bedenklich, ob eine Schule für Alle zugunsten aller Schüler ausfallen würde. Geht man von einem inklusiven Leitbild aus, nach dem alle Schüler gleich behandelt werden und womöglich allen Schülern ein ähnliches Maß an individueller Förderung zusteht, ist fraglich, ob alle Schüler die Förderung bekommen, die sie für ihre Weiterentwicklung bedürfen. Ist es z.B. nicht möglich, Rahmenbedingungen wie kleine Klassen mit einem konstanten Team aus zwei Lehrern oder einem Lehrer und einem (Sonder-) Pädagogen zu installieren, die Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung häufig benötigen, scheint es weiterhin sinnvoller, diesen Schülern die Möglichkeit zu bieten, zumindest zeitweise, ihren Bedürfnissen entsprechend auf einer Förderschule gefördert zu werden. Wichtig ist hier die Durchlässigkeit der Systeme, damit die Schüler nicht auf einer Förderschule verbleiben müssen. Allerdings kann eine Stigmatisierung nicht umgangen werden, wenn Schüler weiterhin auf einer Förderschule oder in kleinen Gruppen an allgemeinen Schulen gefördert werden. Ein Umgehen von Etikettieren und Stigmatisieren ist vermutlich lediglich durch eine inklusive Schule erreichbar. Ein erster deutlicher Schritt in diese Richtung scheint die Umstrukturierung des Unterrichts der allgemeinen Schule zu sein. Offene Unterrichtsformen, wie sie im integrativen Unterricht bekannt sind, erlauben es Schülern, individuell in ihrem Vermögen an der allgemeinen Schule zu lernen, was letztendlich dazu führen würde, dass schon heute viele Schüler, die z.B. einen Förderbedarf im Bereich des Lernens haben, auf der allgemeinen Schule verbleiben könnten.

Wichtige Voraussetzung für die Weiterentwicklung des Systems Schule in einem inklusiven Rahmen sind darüber hinaus eine Erweiterung auf den Sekundarbereich und die Teilnahme aller Förderschulen mit ihren verschiedenen Förderschwerpunkten.

Erfolgen ein Umdenken der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, indem sie sich gemeinsam mit anderen (Sonder-) Pädagogen für alle Schüler zuständig fühlen, das Loslassen der Sonderpädagogen von „ihrem Klientel“ und letztendlich vor allem die Unterstützung der Politik, so können wir vielleicht irgendwann reflektieren:

„Es war einmal eine Zeit,
da kostete ein Stern auf der Brust das Leben.
Es war einmal ein Land,
da durften Weiß und Schwarz nicht heiraten.
Es war einmal eine Stadt,
da lief eine Mauer mitten durch.

Es war einmal eine Universität,
an der Frauen nicht studieren durften.
Es war einmal eine Schule,
die keine behinderten Kinder aufnahm.
Können Sie sich das heute noch vorstellen?“
(aus: „betrifft:integration“ Wien,
in: Heimlich 2003, S. 195)

7 Literaturverzeichnis

- Aichele, Valentin (2008): Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihr Fakultativprotokoll. Ein Beitrag zur Ratifikationsdebatte. [online] URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads//tx_commerce/policy_paper_9_die_un_behindertenrechtskonvention_und_ihr_fakultativprotokoll.pdf [Stand 06.12.2009].
- Antor, Georg / Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2006.
- Bertelsmann Stiftung (o.J.): Positionspapier der Bertelsmann Stiftung zur Inklusion im Schulsystem. [online] URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-98F49893-7E67FB48/bst/xcms_bst_dms_29317_29318_2.pdf [Stand 06.01.2010].
- Bleckmann, Ulrike / Knauf, Tassilo: Nordrhein-Westfalen. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied: Luchterhand, 1998, 268 – 286.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2009): Menschenrechtsübereinkommen über die Rechte behinderter Menschen. [online] URL: http://www.bmas.de/portal/40452/2008_04_30_rechte_von_menschen_mit_behinderungen_lang_text.html [Stand 06.01.2010].
- BMAS (2010): UN-Konvention. [online] URL: http://www.bmas.de/portal/41694/property=pdf/a729_un_konvention.pdf [Stand: 25.02.2010].
- Bleidick, Ulrich; Roth, Waldtraut und Schuck, Dieter: Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 1995, 2, S. 247 – 264.
- Boban, Ines / Hinz, Andreas (2003): *Index* für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. [online] URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index&20German.pdf> [Stand 02.04.2010]
- Boban, Ines / Hinz, Andreas: Sonderpädagogische Förderung in der Allgemeinen Schule (Integration) und in Sonderschulen. In: Arnold, Karl-Heinz; Graumann, Olga und Rakhkockhine, Anatoli (Hrsg.): Handbuch Förderung. Weinheim: Beltz, 2008, S. 410 – 419.
- Deppe- Wolfinger, Helga: Was macht die inklusive Qualität einer guten Schule aus und wie kann sie umgesetzt werden? In: Geiling, Ute / Hinz, Andreas: Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2005, S. 106 – 109.
- Drave, Wolfgang; Rumpler, Franz und Wachtel, Peter (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Edition Bentheim, 2000.
- Feuser, Georg: Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim / Basel. Beltz, 1988, S. 170-179.
- Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München: Juventa, 1997, S. 371-395.
- Friebertshäuser, Barbara / Langer Antje: Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim / München: Juventa, 2010, S. 437 – 455.

- Frühauf, Theo: Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 2008, S. 11-32.
- Haupt, Ursula: Integrierte Förderung. In: Stein, Roland / Orthmann Bless, Dagmar (Hrsg.): Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009, S. 85 – 109.
- Heidenreich, Ruppert (2007): Der lange Weg von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Kompetenzzentrum in Nordrhein-Westfalen. [online] URL: http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0307.pdf [Stand 10.11.2009].
- Heimlich, Ulrich: Integrative Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003.
- Hinz, Andreas: Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration – Gemeinsame Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hans, Maren / Ginnold, Antje: Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied: Luchterhand, 2000, S. 230 – 237.
- Hinz, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2002, 9, S. 354 – 361.
- Hinz, Andreas: Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des „Index für Inklusion“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2004a, 5, S. 245 – 250.
- Hinz, Andreas: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?. In: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred: Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2004b, S. 41 – 74.
- Hinz, Andreas: Inklusive Qualität von Schule. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 76, 2007a, 1, S. 10 – 21.
- Hinz, Andreas (2007b): Inklusion – Eine Einführung: Historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. [online] URL: http://inklusive-schule.de/wDeutsch/aus_fachlicher_sicht/downloads/integrationzurinklusion/Hinz.pdf [Stand 04.01.2010].
- Hinz, Andreas: Gemeinsamer Unterricht. In: Eberwein, Hans / Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008, S. 197 – 211.
- Hinz, Andreas: Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende??. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, 2009, 5, S. 171 – 179.
- Ianes, Dario: Die besondere Normalität. Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2009.
- Klemm, Klaus (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen im Ausland. [online] URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf [Stand 06.01.2010].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. [online] URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/so_pae94.pdf [Stand 14.01.2010].
- KMK (2010): Sonderpädagogische Förderung. [online] URL: http://www.kmk.org/bildung-schule/all_gemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html [Stand 23.02.2010].

- KoKo-G (Kommunales Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung Gütersloh) (o.J.a): Fortbildung, Schulentwicklungsplanung und Schulentwicklungsbegleitung durch das K-Team des Kreises Gütersloh. [online] URL: <http://www.KoKog.de/index.php?auswahl=3> [Stand 08.04.2010].
- KoKo-G (o.J.b): Stellenbeschreibung - Lehrer(in) für Sonderpädagogik des KOKO.G an einer Pilotschule. [online] URL: <http://www.kokog.de/index.php?auswahl=5> [Stand 01.04.2010].
- KoKo-G (2009): 1. Dokumentationsbericht zur Entwicklung und Weiterentwicklung des Kommunalen Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung Gütersloh. [online] URL: <http://www.KoKog.de/inhalte/7evaluation/Berichte/projektbericht1.pdf> [Stand 12.01.2010].
- Lersch, Rainer: Gemeinsamer Unterricht – Schulische Integration Behinderter. Neuwied: Luchterhand, 2001.
- Mayring, Philipp: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz, 2002.
- Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Schleswig-Holstein (o.J.): Alle inklusive. [online] URL: <http://www.alle-inklusive.de> [Stand 10.12.2009]
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2001): Rahmenvorgabe und Richtlinien für die sonderpädagogische Förderung in Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. [online] URL: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/richtlinien/ensopae/rahmenvorgabe/rv.pdf> [Stand: 12.12.2009].
- MSW (2005): Integrative Lerngruppen an allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I. RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 19.5.2005. [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/Integrative_Lerngruppen.pdf [Stand 19.02.2010].
- MSW (2007a): Gemeinsamer Unterricht. [online] URL: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gemeinsamerunterricht/> [Stand 13.03.2010].
- MSW (2007b): Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gemäß § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW. [online] URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Foerderschulen/Kompetenzzentren/Eckpunkte.pdf> [Stand 05.11.2009].
- MSW (2008a): Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung: Was kommt auf die Grundschulen zu?. [online] URL: http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/GST_Fleischhauer0508.pdf [Stand 20.09.2009].
- MSW (2008b): Nordrhein-Westfalen geht neue Wege in der sonderpädagogischen Förderung. [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Meldungen/PM_2008/pm_19_05_2008.html [Stand 03.11.2009].
- MSW (2008c): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung den Hausunterricht und die Schule für Krank (Ausbildungsordnung gemäß § 52 SchulG – AO-SF) vom April 2005 zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. November 2008. [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_SF.pdf [Stand 01.02.2010].
- MSW (2009a): 30 weitere Regionen können an den Start gehen – Pilotprojekt zur sonderpädagogischen Förderung wird deutlich ausgeweitet. [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Meldungen/PM_2009/pm_28_04_2009.html [Stand 05.01.2010.]
- MSW (2009b): Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Unterricht und individuelle Förderung in den Pilotregionen. [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Projekte/Kompetenzzentren_sonderpaedagogische_Foerderung/Grundsatzpapier.pdf [Stand 10.12.2009].

- MSW (2010): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Vom 15. Februar 2005 zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. April 2009 [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf [Stand 22.02.2010].
- MSW (2006-2010a): Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung. Leitgedanken im Kontext des UN-Abkommens über die Rechte der Menschen mit Behinderungen. [online] URL: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Projekte/Kompetenzzentren_sonderpaedagogische_Foerderung/index.html [Stand 04.01.2010].
- MSW (2006-2010b): Gemeinsamer Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf [online] URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Foerderschulen/GemUnterricht.html> [01.03.2010].
- Niedersächsisches Kultusministerium (o.J.): Förderschule. [online] URL: http://www.mk.niedersachsen.de/master/0,,C26680_N304199_L20_D0_I579,00.html [Stand 02.05.2010].
- Niehoff, Ulrich (o.J.): Inklusion – eine Herausforderung für die Lebenshilfe und die Behindertenhilfe. [online] URL: <http://www.lebenshilfe.de/wSchultagung/downloads/Schwerpunktthema-Inklusion.pdf> [Stand 04.01.2010].
- Rosenberger, Manfred: Zur Entwicklung der Idee einer «Schule ohne Aussonderung». In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied: Luchterhand, 1998, S. 12 – 27.
- Rülcker, Tobias: Integration – eine Chance für die Erziehung in der Schule von heute?. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 2001, S. 58-75.
- Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. [online] URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> [Stand 25.02.2010].
- Sander, Alfred: Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2004a, S. 11-22.
- Sander, Alfred: Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 2004b, 5, S. 240 – 244.
- Schmidt, Christiane: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München: Juventa, 1997, S. 544 – 586.
- Schröder, Ulrich: Schulformen und organisatorische Strukturen. In: Stein, Roland / Orthmann Bless, Dagmar (Hrsg.): Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009, S.64 – 84.
- Schumann, Brigitte (2009a): Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel – deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. [online] URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/17/23> [Stand 15.11.2009].
- Schumann, Brigitte: Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Sonderdruck Pädagogik, 2009b, 2, S. 51 – 53.
- SoVD (Sozialverband Deutschland) (2009a): UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen – Inklusive Bildung verwirklichen. [online] URL: http://www.sovd.de/fileadmin/downloads/broschueren/pdf/un-behindertenrechtskonvention_umsetzen.pdf [Stand 20.02.2010]

- SoVD (2009b): UN-Behindertenrechtskonvention. Aufbruch in eine inklusive Gesellschaft – auch in Deutschland. [online] URL: http://www.sovd.de/fileadmin/downloads/pdf/sonstiges/1_-_Sozial-Info_UN-Behindertenrechtskonvention_2009-04-20.pdf [Stand 06.01.2010].
- Stein, Roland: Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen. In: Stein, Roland / Orthmann Bless, Dagmar (Hrsg.): Schulische Förderung bei Behinderungen und Benachteiligungen. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009, S. 16 – 33.
- UN-Behindertenrechtskonvention (Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. [online] URL: <http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf> [Stand 25.02.2010].
- vds (Verband Sonderpädagogik e.V.) (2007): Von der Förderschule zum Kompetenzzentrum Sonderpädagogische Förderung. [online] URL: <http://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/Stellungnahmen/Kompetenzzentrum/vds%20NRW%20-%20Positionen%20Kompetenzzentrum.pdf> [Stand 12.12.2009].
- Vernooij, Monika A.: Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2005.
- Vernooij, Monika A.: Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. 8. Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer, 2007.
- Wachtel, Peter (o.J.): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung. [online] URL: <http://nibis.ni.schule.de/~infosos/kmk-sopaed-foerderung.htm> [Stand: 13.02.2010].

8	Anhang	
1	Die zeitlichen Abschnitte der Studie	41
2	Die Interviewpartner – eine Übersicht	42
3	Interview zum Thema: Das Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ – Tätigkeiten und Erwartungen der Sonderpädagogen	
3.1	Interviewleitfaden für die Interviews A, B, C	43
3.2	Interview A	46
3.3	Interview B	57
3.4	Interview C	71
3.5	Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews mit den Sonderpädagogen	81
3.6	Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews A, B, C in tabellarischer Form	82
4	Interview zum Thema: Das Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ – Tätigkeiten und Erwartungen der Grundschullehrer	
4.1	Interviewleitfaden für die Interviews D, E, F	93
4.2	Interview D	96
4.3	Interview E	103
4.4	Interview F	112
4.5	Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews mit den Grundschullehrern	119
4.6	Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews D, E, F in tabellarischer Form	120
5	Eigenständigkeitserklärung	127
6	Audiomaterial	128

1 Die zeitlichen Abschnitte der Studie

	Zeitpunkt	Tätigkeit
Vorbereitung	Ab Oktober 2009	Beginn: Literaturrecherche
	27. November 2009	Gespräch mit Georg Robra
	14. Januar 2010	Auftaktveranstaltung „Gütersloh startet die Entwicklung in eine inklusive Bildungsregion“ mit einem Vortrag von Prof. Andreas Hinz und Ines Boban
Durchführungsphase	26. Januar 2010	Interview mit Frau A → Nöstlinger-Schule, 08.34 – 09.03 Uhr
	27. Januar 2010	Interview mit Frau B → Preußler-Schule, 09.18 – 09.50 Uhr
	28. Januar 2010	Interview mit Frau E → Kästner-Schule, 11.53 – 12.14 Uhr
	02. Februar 2010	Interview mit Frau D → Nöstlinger-Schule, 12.05 – 12.18 Uhr
	03. Februar 2010	Interview mit Frau C → Funke-Schule, 11.04 – 11.29 Uhr
	03. Februar 2010	Interview mit Frau F → Funke-Schule, 11.52 – 12.07 Uhr
Aufarbeitung	Ab 04. Februar 2010	Auswertung, Analyse und Interpretation der Ergebnisse, Ausblick

2 Die Interviewpartner – eine Übersicht

	Studium	Referendariat	Schule(n)	Anmerkungen
Frau A	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • <i>Sprache, Lernen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderschule mit dem Fsp <i>Sprache</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 Jahre: Förderschule Fsp <i>ESE</i> • 9 Jahre: Maar-Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Frau A 2005 während eines Praktikums an der Maar-Schule kennen gelernt (Frau A bildete mit der Mentorin ein Klassenlehrerteam)
Frau B	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch, Mathematik, ev. Religion • <i>Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderschule mit dem Fsp <i>ESE</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 Jahre: Preußler-Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Frau B 2008 während eines Praktikums an der Preußler-Schule kennen gelernt (Frau B war die Mentorin)
Frau C	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Textilgestaltung • <i>Sprache, Lernen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderschule mit dem Fsp <i>Lernen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • 8 Monate: Förderschule mit den Fsp <i>Lernen, Sprache, ESE</i> • 4 Jahre: Preußler-Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Frau C 2008 an der eines Praktikums an der Preußler-Schule kennen gelernt (s.o.)
Frau D	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch, Mathematik, Kunst 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Seit 12 Jahren: Nöstlinger-Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schulleiterin der Nöstlinger-Schule hat Frau D als Interviewpartnerin empfohlen
Frau E	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematik, Biologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptschule • Seit 26 Jahren: Kästner-Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Frau B hat den Kontakt zu Frau E hergestellt
Frau F	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch, Mathematik, Englisch, Religion 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Seit 3 Jahren: Funke-Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Frau C hat den Kontakt zu Frau F hergestellt.

3.1 Interviewleitfaden für die Interviews A, B, C

(Sonder-) Pädagogische Förderung im Kontext der Entwicklung von Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung

Interview zum Thema: Das Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ – Tätigkeiten und Erwartungen der Sonderpädagogen
Einführung in das Thema
Im Juni 2009 hat die Steuergruppe des Kommunalen Kompetenzzentrums Gütersloh eine Erweiterung des Pilotkonzeptes beschlossen. Die Grundschule ___ ist eine von drei Grundschulen, die seit Anfang dieses Schuljahres an dem Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ teilnimmt.
Arbeitsfelder
<ul style="list-style-type: none">• Sie arbeiten nun seit dem ___ im Umfang von ___ Wochenstunden an der Grundschule ___. In welchen Arbeitsfeldern sind Sie tätig?<ul style="list-style-type: none">- Unterricht, Diagnose, Prävention, Beratung?- In welchem Arbeitsfeld sind Sie primär tätig?
Unterricht
<ul style="list-style-type: none">• Wo sind Sie während der Unterrichtszeit?<ul style="list-style-type: none">- Sind Sie in verschiedenen Klassen tätig?- Sind Sie seit Anfang des Projektes in den Klassen?- Wann sind Sie in den einzelnen Klassen? Festgelegte Unterrichtsstunden, nach Bedarf?• Wie gestaltet sich der Unterricht, wenn Sie in einer Klasse sind?<ul style="list-style-type: none">- Welche Sozialformen werden eingesetzt? Klassenunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit?- Wer plant den Unterricht?- Wer erteilt Klassenunterricht? Was macht derjenige, der gerade nicht unterrichtet?• Wird in Unterrichtsstunden, die Sie begleiten, äußerlich differenziert? D.h. wird die Klasse zu bestimmten Zeiten getrennt und in kleineren Gruppen unterrichtet? Werden einzelne Schüler zu bestimmten Zeiten von der Klasse getrennt?<ul style="list-style-type: none">- Wann? Abhängig vom Unterrichtsfach, abhängig von den Schülern- Warum?- Gibt es eine bestimmte Anzahl von Gruppen, die in Phasen der äußeren Differenzierung entsteht?- Welche Lerngruppen entstehen? Wie wird getrennt?

- Sind die Lerngruppen festgelegt? Durch wen?
- Ist ein Lehrer für eine Gruppe zuständig?
- Wie? (in verschiedenen Räumen?)
- Wird innerlich differenziert? Findet individualisiertes Lernen statt und arbeiten nicht immer alle Schüler am gleichen Lerngegenstand?
 - Wann?
 - Wie? Reduktionen, andere Zugangsweisen...?
 - Bei welchen Schülern?
 - Warum findet nicht bei allen Schülern individualisiertes Lernen statt?
 - Wer plant die innere Differenzierung?
- Werden manche Schüler zieldifferent unterrichtet? D.h. gibt es Schüler, die nicht nach dem Lehrplan der Grundschule unterrichtet werden?
 - Welche Auffälligkeiten zeigen diese Schüler?
 - Wurde bei den Schülern bereits ein sonderpädagogischen Förderbedarf festgestellt?
- Wer gibt den Schülern Feedback? D.h. wer gibt den Schülern Noten, Belohnungen/Bestrafungen?
- Gibt es Schüler in Ihrer Klasse, bei denen Sie das Gefühl haben, dass sie auf einer anderen Schule besser aufgehoben wären, wenn Sie nicht an der Schule tätig wären? Wenn ja, welche Schwierigkeiten oder Auffälligkeiten zeigen diese?

Diagnose

- Werden Diagnoseverfahren durchgeführt?
 - Welche?
 - Wozu?
 - Wann?
 - Welche Schüler werden geprüft?
 - Wer testet?
 - Haben Sie die Verfahren vorgeschlagen und eingeführt?

Beratung

- Findet ein Austausch zwischen Ihnen und den Grundschullehrern statt?
 - Mit welchen Grundschullehrern?
 - Wann findet der Austausch statt?
 - Worüber gibt es einen Austausch / eine Beratung? Umgang mit den Schülern, Umgang mit bestimmten Schülern, Gestaltung des Unterrichts, Gestaltung des Klassenraums, Geben von Feedback / Noten?
 - Hat der Austausch Beratungscharakter?
- Wer führt Elterngespräche?

Prävention

- Gibt es Maßnahmen an der Schule, die Sie als präventiv bewerten? Z.B. Antiaggressionstraining, soziale Familienbetreuung?
 - Sind präventive Maßnahmen / weitere präventive Maßnahmen geplant?
- Werden außerschulische Hilfen in Anspruch genommen? Z.B. Kinder- und Jugendhilfe, medizinische Einrichtungen?
 - Seit wann besteht die Zusammenarbeit?
 - Wer fühlt sich dafür zuständig, diese zu initiieren?
 - Wenn Sie noch keine externen Hilfen in Anspruch genommen haben, haben Sie dieses geplant? Welche Möglichkeiten sehen Sie?

Schluss

- Haben Sie das Gefühl, dass sich an der Schule oder in bestimmten Klassen etwas geändert hat, seitdem Sie an der Schule arbeiten? Welche Veränderungen wünschen Sie sich?
- Die UN-Konvention fordert ein inklusives Schulsystem, also eine Schule für Alle, die kein Kind abweist, sondern sich den Bedürfnissen der einzelnen Schüler anpasst. Ist diese Schule für Alle Ihrer Meinung nach...
 - ...ein konkrete Vision?
 - ...bereits Realität?
 - ...eine unerreichbare Utopie?
 - Sind bereits Voraussetzungen für eine „Schule für Alle“ gegeben?
 - Was müsste sich Ihrer Meinung nach ändern?

3.2 Interview A

- 1 G: Interview mit Frau A am 26. Januar 2010. Ok, im Juni 2009 hat die Steuergruppe
2 des Kommunalen Kompetenzzentrums Gütersloh eine Erweiterung des Pilotkon-
3 zeptes beschlossen und die Nöstlinger-Schule ist eine von drei Grundschulen, die
4 seit Anfang dieses Schuljahres an dem Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive
5 Schulentwicklung“ teilnimmt. Ok, du arbeitest nun seit August 2009 im Umfang von
6 14 Wochenstunden an der Nöstlinger-Schule. In welchen Arbeitsfeldern bist du da
7 tätig?
- 8 A: Also ganz in den Anfängen ging es erst einmal darum, die Schule kennen zu ler-
9 nen, das System kennen zu lernen, auch noch mal Grundschule so in ihrer einen,
10 in Führungsstrichen „reinen“ Form kennen zu lernen, so dass ich in den ersten
11 Wochen bis zu den Herbstferien erstmal eigentlich im Wesentlichen hospitiert habe.
12 Nach den Herbstferien ging es deutlich weiter so mit dem Arbeitsfeld zunächst mal
13 Diagnostik, relativ viel Einzelfalldiagnostik, Beratung. So die ersten Beratungen
14 bewegten sich darum: AO-SF einleiten - ja oder nein? Es waren dann Viertklässler
15 bei denen es dann tatsächlich auch um die Umschulung ging. Mittlerweile hat sich
16 das ausgeweitet, dann auch im Wesentlichen auf das Feld Beratung und jetzt in
17 Anfängen Unterrichtsbegleitung.
- 18 G: Ok. Würde ich erst gerne zum Arbeitsfeld Unterricht kommen und hier würde ich
19 gerne wissen, wo du während der Unterrichtszeit tätig bist? Wo du da bist, gene-
20 rell...
- 21 A: Das ist sehr unterschiedlich. Es kann sein, dass ich.. Also du meinst jetzt so den
22 Vormittag oder?
- 23 G: Ja, genau.
- 24 A: Das ist sehr unterschiedlich. Das kann sein, dass ich über den ganzen Vormittag in
25 Klassen bin. Es kann auch sein, dass ich in Beratung tätig bin. Also hier sind viele
26 Teilzeitkollegen, die, wenn sie im Rahmen von Beratung, ja, Zeiten aus ihrer Sicht
27 manchmal im Moment noch so opfern möchten, dann ist denen das oft ganz lieb,
28 wenn das im Vormittagsbereich stattfindet. Im Moment mache ich eine Einzelförde-
29 rung. Einzelförderung möchte ich eigentlich auch nur da zusätzlich machen, wo es
30 wirklich unbedingt nötig ist. Also nur dann ausweiten den Umfang der Einzelförde-
31 rung, ausweiten, wenn es absolut angesagt ist. Ja, das sind so die Felder. Ja, und
32 im Bereich Diagnostik, halt. Einzelsituationen im Rahmen von Diagnostik.
- 33 G: Ja, und wann bist du in den einzelnen Klassen? Also, ist das fest gelegt? Gibt es
34 da festgelegte Stunden oder ist das so nach Bedarf?
- 35 A: Also das hat sich bisher je nach Absprachen, nach Bedarf in der Tat immer so er-
36 geben. Ich habe das nicht erwartet. Ich habe gedacht, das kann irgendwie gar nicht
37 sein. Musste mich auch erstmal umstellen, keinen festen Stundenplan zu haben.

38 Was ich hier habe, im Rahmen dieser eingesetzten Stunden, dieser 14 Stunden, ist
39 in der Tat ganz klar eine Präsenzzeit im Rahmen dieser 14 Stunden. Und diese 14
40 Stunden waren immer gefüllt. Also, ich hab nie hier gesessen und habe gedacht:
41 Was machst du jetzt? Weil keine Anfragen da waren oder ähnliches, oder das hätte
42 theoretisch ja auch passieren können. Sondern es ist immer so gewesen, dass
43 wenn auch manchmal kurzfristig sich diese Stunden aber immer gefüllt haben.

44 G: Also gehst du eher spontan in den Unterricht?

45 A: Nee, spontan in den Unterricht nicht. Aber so, dass irgendwie eine Hospitationsan-
46 frage einen Tag vorher kam oder zwei Tage vorher. Oder, ja, diagnostisch habe ich
47 halt viel gemacht, um dann in die Beratung einsteigen zu können, Vorgespräche
48 zur Diagnostik. Oder eben Vorgespräch zur Hospitation mit einer klaren Aufgaben-
49 stellung vorher. Also das Arbeitsfeld erweitert sich so allmählich. Es ist schon ein
50 deutlicher Unterschied, was ich sonst so in der AO-SF-Zeit vorher gemacht habe.

51 G: Ok. Und wie gestaltet sich der Unterricht dann, wenn du in einer Klasse bist? Also,
52 welche Sozialformen werden da zum Beispiel eingesetzt? Klassenunterricht normal
53 dann weiter oder Einzelarbeit, Partnerarbeit?

54 A: Das ist sehr unterschiedlich. Das hängt sehr von den Kolleginnen oder dem Kolle-
55 gen ab. Wie das abläuft, was ich so während der Hospitationszeit gesehen habe,
56 ist wirklich viel Frontalunterricht, Differenzierung im Rahmen von Mengenverände-
57 rung, also Kinder, die nicht so leistungsstark sind haben dann zwar das gleiche be-
58 kommen, aber schlichtweg weniger.

59 G: Also innere Differenzierung auch?

60 A: Innere Differenzierung. Ja, wenn man das innere Differenzierung nennen will. Wie
61 mein Einsatz ist, wenn ich im Unterricht bin, das hängt erstens sehr von der Frage-
62 stellung ab, mit der ich in den Unterricht gehe. Wenn ich jetzt eine klare Hospitati-
63 onsaufgabe habe, dann halte ich mich auch ganz klar raus. Denn ich hospitiere ja
64 dann auch schon mit einem bestimmten Auftrag und wenn ich währenddessen aktiv
65 werde, es sei denn es gerade absolut notwendig, bei einem E-Kind oder so, kann
66 ich nicht wirklich beobachten.

67 G: Mmh.

68 A: Das heißt also, bei einer Hospitationsanfrage und einem entsprechenden Auftrag
69 sitze ich wirklich nur in der Klasse und gucke.

70 G: Beobachtest?

71 A: Und beobachte, ja.

72 G: Ach so, ok

73 A: Bei einer Unterrichtsbegleitung ist es eine Frage der Rollenabsprache. Da muss im
74 Vorfeld dann also schon auch eine gemeinsame Besprechung voraus gegangen

75 sein. Welche Zielrichtung hat meine Anwesenheit im Unterricht und wo unterstütze
76 ich da?

77 G: Wird der Unterricht also gemeinsam geplant auch?

78 A: Ja doch, in Teilen dann ja. Inhaltlich liegt das schon sehr im Moment in der Verant-
79 wortung der Grundschullehrer. Mein Einsatz ist eher ein methodischer da, im Au-
80 genblick.

81 G: Ach so. Es ist dann also so, dass die Grundschullehrer trotzdem dann quasi vorne
82 stehen?

83 A: Die sind im Grunde die Hauptverantwortlichen im Unterricht und ich werde quasi
84 unterstützend tätig. Wobei jetzt noch eine andere Geschichte angedacht ist... Ich
85 weiß nicht, soll ich.. Oder geht es darum, was jetzt gerade ist?

86 G: Ja, was gerade ist.

87 A: Ok.

88 G: Ok. Wird denn manchmal auch äußerlich differenziert, wenn du im Unterricht bist?
89 Das heißt, wenn die Klasse.., also, dass die Klasse zu bestimmten Zeiten dann ge-
90 trennt wird oder in kleineren Gruppen unterrichtet wird oder dass einzelne Schüler
91 von der Klasse getrennt werden? Dass du die dann...

92 A: Dass ich die rausnehme?

93 G: Mmh.

94 A: Also das ist im Augenblick nur bei einem Kind. Bei einem Kind, das große Schwie-
95 rigkeiten in Mathe hat, bei dem viel nachgearbeitet werden muss und wo ich in der
96 Tat aufgrund der Diagnostik, die da vorausgegangen ist, der Meinung bin, das geht
97 wirklich nur in der Einzelsituation, weil es da um strategisches Denken geht. Und
98 die Beobachtung dieses strategischen Denkens wirklich nur in der Einzelsituation
99 erfolgen kann.

100 G: Mmh.

101 A: Also da ist eine Gruppensituation problematisch, wenn man ganz genau mitbe-
102 kommen will, auf welchem Weg ist dieses Kind jetzt zu den Ergebnissen gekom-
103 men.

104 G: Und für dieses Kind bist du dann primär zuständig? Es ist dann nicht so, dass die
105 Grundschullehrerin sich dann mal gezielt mit dem Kind auseinandersetzt, sondern
106 das machst du dann?

107 A: Das läuft schon gemeinsam. Also da gibt es schon die Absprache, dass ich die
108 Einzelförderung mache und wir haben schon darüber gesprochen, was sie parallel
109 dazu tun kann, um dieses Kind da zu unterstützen und auch nicht zu überfordern.

110 G: Aber innerhalb der Klasse entstehen nicht manchmal mehrere Gruppen? Das dann
111 die Klasse halbiert wird...?

112 A: Nee...

113 G: Nee? Ok...

114 A: Nee, bisher noch nicht. Was nicht heißt, dass das nicht unter Umständen uns mal
115 noch kommen kann. Aber im Augenblick nicht, nein.

116 G: Noch einmal zur inneren Differenzierung. Du hast vorhin ja schon gesagt, dass
117 manchmal innerlich differenziert wird. Gibt es noch in anderen Situationen so eine
118 innere Differenzierung? Also dass nicht alle Schüler immer am gleichen Lernge-
119 genstand arbeiten?

120 A: Also das ist das, was ich eingangs vorhin gesagt habe. Das kommt sehr auf die
121 Arbeitsweise der Kollegin an. Die Zeit, die ich hier bin, die habe ich wirklich im We-
122 sentlichen dafür gebraucht, hier vertrauensbildende Maßnahmen einzuleiten, auch
123 den Kollegen gegenüber. Den Kollegen klar zu machen, dass die Arbeit weiterhin
124 im Wesentlichen in ihrer Verantwortung auch liegt. So dass so diese Maßnahmen
125 der inneren Differenzierung, die sind ein Ziel, sind aber selten im Moment, so wie
126 sie im Moment sind, sehr abhängig vom Arbeitsstil des Kollegen oder der Kollegin.
127 Und da habe ich schon die Erfahrung gemacht, dass es gut ist, nicht mit der Tür ins
128 Haus zu fallen, sondern wirklich abzuwarten, Bedarfe abzuwarten, und dann auf
129 entsprechende Bedürfnisse, Äußerungen einzugehen.

130 G: Mmh, ok. Also ein Ziel?! Werden denn alle Schüler nach den Grundschulrichtlinien
131 unterrichtet oder gibt es schon Schüler, die schon zieldifferent unterrichtet werden?

132 A: Gibt es an der Nöstlinger-Schule noch nicht, nein.

133 G: Mmh, ok. Und dann würde ich gerne noch wissen, wer den Schülern Feedback
134 gibt? Also, wer gibt den Schülern Noten, Belohnungen oder vielleicht Bestrafun-
135 gen? Ist das noch primär die Grundschullehrerin oder machst du das manchmal
136 auch schon? Dass du dann vielleicht ein Token-System einführest, Sternchensys-
137 tem? So was in der Art?

138 A: Das bleibt in der Verantwortung der Grundschullehrerin. Was nicht heißt, dass wir
139 da keine Besprechungen gehabt haben oder Beratungen stattgefunden haben.
140 Zum Teil ist das auch schon umgesetzt worden. Ich mache das hier für mich hier in
141 der Einzelsituation im Rahmen von, ja, Diagnostiksituation oder eben auch in der
142 Einzelförderung, die ich da habe. Auf dieses Feld beschränkt mache ich das durch-
143 aus selbst und auch eigenverantwortlich. Im Klassenverband ist da weiterhin die
144 Grundschullehrerin oder der Grundschullehrer verantwortlich.

145 G: Und was für eine Art System entwickelst du dann mit dem Schüler in der Einzelbe-
146 ratung?

147 A: Also mit einem Kind habe ich jetzt ein Lerntagebuch eingeführt. Im Rahmen der
148 Diagnostik ist es im Wesentlichen Spiel, Aufmunterung, Verstärkung. Denn die dia-

149 gnostischen Situationen sind ja auch eigentlich punktuell.. Das ist ja jetzt keine
150 Dauersituation, dass ein Kind dann von vorne bis hinten durchdiagnostiziert wird.
151 Sondern die Diagnostik richtet sich ja immer auf eine ganz bestimmte Zielsitzung
152 hin und das ist dann schon eher auf einen Bereich beschränkt.

153 G: Ok. Ja, dann würde ich gerne noch wissen, ob es Schüler gibt, bei denen du das
154 Gefühl hast, dass sie auf einer anderen Schule besser aufgehoben wären, wenn du
155 nicht an der Schule wärst?

156 A: Schüler, die ich bisher kennen gelernt habe in dem Rahmen.. nur bei einem Schü-
157 ler. Bei einem Schüler, aber da habe ich nicht nur das Gefühl, sondern ich glaube,
158 dass ist wirklich definitiv so, dass das die Schule im Augenblick so wie sie jetzt
159 strukturiert ist und wie das System im Moment läuft mit der Förderung absolut über-
160 fordert ist.

161 G: Ist das auch der Schüler, den du dann raus nimmst oder ist das ein anderer?

162 A: Das ist ein Kind, das im Augenblick überhaupt gar nicht beschult wird.

163 G: Ach so..

164 A: Obwohl es versucht worden ist, auch mit verschiedenen Konzepten versucht wor-
165 den ist, das aber...Also ich glaube...Also, das ist ein E-Kind. Und ich glaube, dass
166 auch die E-Schule mit diesem Kind schwer an ihre Grenzen geraten würde. Und
167 diese Verlässlichkeit und Kontinuität, die die E-Schule bietet und die dieses Kind
168 dringend braucht, kann diese Schule hier im Augenblick nicht bieten. Das gibt das
169 System im Moment definitiv nicht her. Dann müsste man eine Einzelbetreuung...
170 und zwar komplett über den ganzen Schulvormittag.

171 G: Kann das denn dann durch dich aufgefangen werden? Oder meinst du, wenn das
172 jetzt zurück kommt, dass es dann...

173 A: Dann müsste ich mich mit all meinen Stunden um dieses Kind kümmern und das ist
174 eigentlich nicht im Sinne des Erfinders, wie das Kompetenzzentrum angedacht ist.

175 G: Ok. Ja, dann würde ich gerne schon zum nächsten Aufgabenfeld kommen, zur Di-
176 agnose. Da würde ich gerne wissen, welche oder ob überhaupt Diagnoseverfahren
177 durchgeführt werden? Oder wie du diagnostizierst... Das hast du vorhin ja schon
178 gesagt...

179 A: Ja, also, Diagnostik findet statt im Rahmen von Hospitationen und im Rahmen von
180 Einzelsituationen, im Bereich Intelligenz, dann im Bereich der Kulturtechniken. Al-
181 so, das sind so die wesentlichen Bereiche. Bei einigen Kindern habe ich zwischen-
182 durch mal gedacht: Wäre schön, wenn man auch dazu käme, mal genauer auf
183 Wahrnehmung zu gucken, genauer auf Motorik zu gucken. Das sind so Bereiche,
184 die werden im Moment noch nicht so wirklich angefragt. Das brennt noch nicht so
185 unter den Nägeln. Also den Kolleginnen und Kollegen brennt dann eher unter den

186 Nägeln: Wie sind die intellektuellen Voraussetzungen des Kindes? Wo liegt im ma-
187 thematischen Bereich unter Umständen die Schwierigkeit? Wo kann man da anset-
188 zen? Wie ist das im Bereich Sprache? Aus deren Sicht läuft der Rest noch so ein
189 bisschen nebenher. Mit Ausnahme sicherlich der Erstklässler. Da gibt es hier im
190 Rahmen der ersten Wochen an der Grundschule eine Diagnostikwoche, wo die
191 Kollegen sich bemühen, alle Felder abzutesten, also wirklich basaler Bereich für
192 Schriftspracherwerb, für rechnerisches Denken, für Motorik, für Wahrnehmung. Für
193 diese Diagnostikwoche wird auch der gesamte Stundenplan umgestrickt. Da wer-
194 den ganz viele Stunden rein gesteckt. Im Moment ist es eher dann noch so das Ar-
195 beitsfeld: Was machen wir mit den Ergebnissen? Also ich glaube, da kann noch
196 ganz viel passieren. Aber es gibt diese Diagnostikwoche...

197 G: Da werden dann auch alle Schüler dann getestet? Aus der Klasse eins?

198 A: Die sämtlichen Erstklässler...

199 G: Und in den anderen Klassen, welche Schüler werden da getestet? Einzelne dann?
200 Oder ist das dann manchmal auch so die ganze Klasse dann? Oder wie läuft das
201 ab?

202 A: Nein, wenn, dann ist das auf Anfrage hin. Dann bezieht sich das auf einzelne Schü-
203 ler...

204 G: Ok. Ja, die Verfahren, hast du die dann vorgeschlagen, die du dann durchführst
205 oder gab es die vorher schon hier an der Grundschule? Die Diagnoseverfahren?

206 A: Die Diagnoseverfahren, die ich durchführe, das sind eigentlich so die, die ich aus
207 meinem Erfahrungsbereich mitgebracht habe.

208 G: Mmh, ok. Ja, dann war es das schon zu dem Feld. Zur Beratung, du hast vorhin ja
209 schon gesagt, dass ein Austausch zwischen dir und den Grundschullehrern statt-
210 findet. Würde ich gerne wissen, mit welchen Grundschullehrern das ist? Mit allen?
211 Mit dem gesamten Kollegium oder wie ist das?

212 A: Beides, also es gibt Dienstbesprechungen mit dem Thema Kompetenzzentrum. Da
213 geht es im Wesentlichen im Augenblick noch eher um das Konzept als solches, um
214 Abläufe... im Rahmen der Konzepterarbeitung sind wir schon auch dazu gekom-
215 men, dass es bestimmte Abläufe gibt, die so quasi der rote Faden der Arbeit durch
216 das Kompetenzzentrum sind. Darüber das Kollegium zu informieren, sich mit dem
217 Kollegium darüber auszutauschen, das findet mit dem gesamten Kollegium statt.
218 Prinzip einzelner Beratung ist es eigentlich, dass es die Kollegien deutlich anfragen
219 müssen, mit einem klaren Handlungsauftrag.

220 G: Mmh..

221 A: Also, ich habe so von der letzten Konferenz dazu hatten, so ein bisschen den Satz
222 von dem Leiter des Kompetenzzentrums im Ohr, der gesagt hat: Wenn Sie das
223 nicht nachfragen, passiert hier auch nichts...

224 G: Mmh...

225 A: Einfach aus der Erfahrung heraus auch, dass es eine Bereitschaft und ein Bedürf-
226 nis der Kollegen geben muss, damit die Arbeit auch fruchtbar ist und Sinn macht.

227 G: Mmh, ok.

228 A: Und die in dem Rahmen einzelner Nachfragen, findet natürlich ein intensiverer Aus-
229 tausch statt. Der fängt schon an beim Vorgespräch. Also es fängt im Grunde an mit
230 einer Terminabsprache für ein Vorgespräch, ne? Immer, egal was ist. Also wir ent-
231 scheiden nicht beim Frühstück im Lehrerzimmer vielleicht kurz: Komm doch mal
232 und guck mal eben irgendwie. Das machen wir nicht, sondern es gibt immer...da
233 kann man höchstens sagen: Können wir mal einen Termin machen für ein Vorge-
234 spräch? Und dann findet ein Vorgespräch statt und in diesem Vorgespräch wird
235 erstmal abgeklärt: Welches ist der Handlungsauftrag für mich und welches ist der
236 erste Schritt? Ist der erste Schritt vielleicht eine lösungsorientierte Beratung? Ist der
237 erste Schritt eine Hospitation? Wie kann das aussehen? Das findet so im Rahmen
238 dieses Vorgesprächs statt. So dass der Austausch mit den Kollegen, mit denen ich
239 dann zu tun habe, schon intensiv ist..

240 G: Mmh, und wann findet der Austausch statt? Also im Vormittagsbereich oder...

241 A: Beides, im Vormittagsbereich, im Nachmittagsbereich, im Abendbereich. Das hängt
242 sehr von den Bedürfnissen der Kollegen ab und auch von meinem Terminkalen-
243 der...

244 G: Und worüber gibt es generell einen Austausch? Umgang mit der gesamten Klasse?
245 Umgang mit bestimmten Schülern? Gestaltung des Unterrichts? Gestaltung des
246 Klassenraums vielleicht? Geben von Feedback?

247 A: Eigentlich alles das, was du genannt hast schon... Also ja, wenn ich jetzt überlege,
248 was bisher so stattgefunden hat, merke ich auch, es hat schon viel mehr stattge-
249 funden als mir eigentlich so wirklich klar war, obwohl ich das eigentlich immer so
250 dokumentieren. Aber es hat schon Beratungen gegeben bezüglich einzelner Schü-
251 ler, deren Leistungsmöglichkeiten und Fördermöglichkeiten. Es hat Austausch über
252 Klassenraumgestaltung gegeben, es hat Austausch über Feedbacksysteme gege-
253 ben, über Unterrichtsrhythmisierung, ja, und im Wesentlichen über Fördermöglich-
254 keiten einzelner Schüler, über Elternberatung, über die Einleitung außerschulischer
255 Maßnahmen. Eigentlich so das gesamte Spektrum, was man auch so im Bereich
256 des klassischen Förderschullehrers kennt.

257 G: Hat der Austausch Beratungscharakter? Ist es ein Austausch oder Beratung?

258 A: Ich finde, das schließt sich nicht aus. Also es darf sich eigentlich nicht ausschlie-
259 ßen. Gerade so im Rahmen der Konzepterarbeitung habe ich gelernt, Beratung
260 heißt nicht: Ich komme mit meinen Rezepten, präsentiere die und der Andere kann
261 dann gucken, wie er damit klar kommt. Sondern Beratung heißt schon möglichst
262 ein Austausch auf Augenhöhe. mit Verantwortung beim Ratsuchenden weiterhin.
263 Was man machen kann ist, Denkvorgänge anstoßen, Optionen darstellen, die es
264 gibt, Möglichkeiten darstellen, Anregungen geben, manchmal auch Knowhow rü-
265 berbringen. Vor allem so im L-Bereich. Aber, also, es soll eigentlich deutlich die
266 Funktion von Austausch haben. Es hängt sehr vom Gegenüber ab, ob das auch
267 tatsächlich so stattfinden kann und ob der Gegenüber sich einbringt oder nicht ein-
268 bringt. Also ich hab auch schon mal, wenn ich da an eine Beratungssituation den-
269 ke, die Situation gehabt, dass die Kollegin von mir jetzt eigentlich wissen wollte,
270 was sie denn jetzt tun sollte, ohne sich selber jetzt einzubringen. Also, das war et-
271 was problematisch.

272 G: Also findet schon meistens ein Austausch statt?

273 A: Ja.

274 G: Wie ist das bei Elterngesprächen? Führst du die manchmal? Oder ist das die Klas-
275 senlehrerin, die Elterngespräche führt?

276 A: Bis jetzt habe ich erst an einem Elterngespräch teilgenommen. So quasi in unter-
277 stützender Funktion. Verantwortung liegt ganz klar bei der Grundschullehrerin.

278 G: In dem einen Fall hat die Klassenlehrerin darum gebeten dann, dass du sie unter-
279 stützt?

280 A: Genau, dass ich dazu komme und ich denke, das ist einfach eine Form der Ab-
281 sprache auch...

282 G: Ja, ok. Komme ich zum letzten Feld, der Prävention. Gibt es Maßnahmen an der
283 Schule, die du als präventiv bewertest? Wie zum Beispiel Antiaggressionstraining,
284 soziale Familienbetreuung vielleicht?

285 A: Es gibt eine Maßnahme, die zum Teil auch durch die Eltern mitgetragen wird im
286 Rahmen von Gewaltprävention. Das ist ein Projekt, das würde ich auf jeden Fall als
287 präventiv bewerten. Als präventiv würde ich auch die Diagnostikwoche bewerten,
288 die stattfindet. Ja, das sind so die systemischen Maßnahmen im Grunde. Andere
289 Präventionsmaßnahmen liegen wieder sehr in der Verantwortung der einzelnen
290 Klassenlehrer.

291 G: Aber da gibt es schon präventive Maßnahmen?

292 A: Ja, doch... Also es gibt durchaus auch Kolleginnen, die im Rahmen von Zusam-
293 menarbeit mit Jugendämtern oder außerschulischen Aktionen sehr aktiv da tätig
294 sind.

295 G: Sind noch weitere präventive Maßnahmen geplant? Speziell von dir jetzt?

296 A: Ja, mein ganzer Einsatz hier eigentlich. Also ich verstehe das schon so nicht nur
297 als Beratung, dann, wenn das Kind droht, in den Brunnen zu fallen oder schon in
298 den Brunnen gefallen ist. Sondern ich verstehe meinen Einsatz hier schon als eine
299 deutliche Präventions- und Integrationsmaßnahme. Wobei da immer so die Frage
300 ist: Was ist denn Prävention? Die Einrichtung des Kompetenzzentrums hat ja wirk-
301 lich die Überschrift Inklusion. Das heißt dann, man kann nicht in der Prävention
302 verhaftet bleiben. Also ich denke schon, das sind dann schon so zwei Dinge, die
303 sich gegenseitig ergänzen. Prävention da, wo es möglich ist und Inklusion eben
304 auch da, wo es möglich und nötig ist. Nicht jede Präventionsmaßnahme ist dann ja
305 auch wirklich erfolgreich. Aber ich denke schon, dass man im Rahmen von Präven-
306 tion viel tun kann. Ja, das fängt an bei Unterrichtsrhythmisierung, Gestaltung des
307 Alltags, Struktur des Unterrichts. Wie kommen die Kinder hier eigentlich an? Wie
308 fängt der Tag für die Kinder an? Also wirklich bei ganz basalen Geschichten fängt
309 für mich die Prävention an.

310 G: Und wie sieht das mit den außerschulischen Hilfen aus? Welche werden da in An-
311 spruch genommen? Kinder- und Jugendhilfe vielleicht? Medizinische Einrichtun-
312 gen?

313 A: Kinder- und Jugendhilfe wird in einigen Fällen in Anspruch genommen. Medizini-
314 sche Einrichtungen eher weniger, es sei denn so im Bereich der Frühförderung.
315 Logopädische Behandlung weiß ich, dass es einige gibt, parallel dazu laufen.

316 G: Aber die Zusammenarbeit mit den externen Hilfen, die bestehen schon länger?
317 Also nicht erst seitdem du hier bist?

318 A: In Ansätzen... Also, es gibt sicherlich Kolleginnen, die da relativ aktiv auch schon
319 geworden sind und sich mit außerschulischen Institutionen auseinandergesetzt ha-
320 ben. Es gibt aber sicherlich auch Kolleginnen, die im Augenblick noch so die Hal-
321 tung haben: Das ist nicht meine Aufgabe. Also das ist mir auch schon mal gesagt
322 worden: Das kann doch gar nicht meine Aufgabe sein. Also ich glaube, da ist mein
323 Einsatz in der Form auch einfach gefragt, so ein bisschen Bewusstseinsweiterung
324 zu schaffen für das, was wir tun können und was eigentlich unser Arbeitsbe-
325 reich ist.

326 G: Das auch ein bisschen zu initiieren also..?

327 A: Also Schule nicht mehr so als Insel zu sehen, sondern die Fühler nach außen auch
328 auszustrecken. Ich glaube, da kann im Rahmen von Grundschule... da kann und
329 muss ganz viel passieren.

330 G: Ok, ja, zum Schluss hätte ich gerne mal eine Einschätzung von dir. Und zwar, ob
331 sich in der Schule oder in bestimmten Klassen etwas geändert hat, seitdem du an
332 der Schule arbeitest. Ob du das Gefühl hast...? So deine Wahrnehmung.

333 A: Ja, ich glaube in Ansätzen. Mühsam ernährt sich das Eichhörnchen. Also schon
334 recht langsam. Ich glaube, es ist etwas mehr Offenheit entstanden. So der Über-
335 gang von der theoretischen Entscheidung: Wir wollen das machen als Pilotschule
336 zum praktischen Tun war sehr sehr schwierig. Mittlerweile ist schon eher eine Ge-
337 samthaltung im Kollegium entstanden: So jetzt wollen wir auch anfangen. Und zwar
338 alle gemeinsam, schon alle gemeinsam, was nicht heißt, dass jeder einzelne auch
339 so seine Klassenzimmertür öffnet, aber letztendlich hat es schon eine gemeinsame
340 Entscheidung dafür gegeben, im Rahmen der Schulentwicklungsfortbildung dann
341 auch das ganze Kollegium einzubeziehen.

342 G: Welche Veränderungen wünschst du dir noch?

343 A: Mehr Offenheit, mehr Wille und Interesse an Veränderung, sowohl was persönliche
344 Haltungen angeht so unter dem Stichwort Inklusion als auch was Schulentwicklung
345 angeht.

346 G: Ok.

347 A: Also ich glaube, Erhaltung des Status quo ist schon noch irgendwie so eine heilige
348 Kuh, obwohl so die Einsicht da ist: Funktioniert alles nicht immer alles so wie wir
349 uns das wünschen, muss doch etwas verändert werden? Der Schritt ist dann auch
350 wirklich etwas zu verändern, mit allen Konsequenzen, die man da zu tragen hat
351 noch mal zweiter und ich glaube auch ein schwerer Schritt.

352 G: Ok, ja, zum Schluss, die UN-Konvention fordert ja ein inklusives Schulsystem, also
353 eine Schule für Alle, die kein Kind abweist, sondern sich den Bedürfnissen der ein-
354 zeln Schüler anpasst. Und jetzt würde ich von dir gerne wissen, ob diese Schule
355 für Alle deiner Meinung nach eine konkrete Vision ist, bereits Realität ist oder eine
356 unerreichbare Utopie darstellt?

357 A: Allgemein oder jetzt auf die Nöstlinger-Schule bezogen?

358 G: Vielleicht erst Nöstlinger-Schule und dann allgemein...?

359 A: Ok, also auf die Nöstlinger-Schule bezogen... also ich tue mich jetzt ein bisschen
360 schwer mit diesen Begrifflichkeiten. Herr Hinz spricht immer so von diesem... nee,
361 Frau Boban spricht immer so von diesem Nordstern, also so würde ich das eher
362 sehen.

363 G: Also, eine Vision?

364 A: Ja, aber noch keine konkrete Vision. Schon eine Vision, von der man denkt, das ist
365 sinnvoll diese zu verfolgen, wirklich konkret ist sie noch nicht.

366 G: Generell jetzt gesagt, ne? Und für die Nöstlinger-Schule?

367 A: Nee, nee, das war schon auf die Nöstlinger-Schule... Also es ist schon Ziel, denke
368 ich, von dem aber alle noch nicht so genau wissen, wie man dahin kommen kann
369 und wie es aussehen wird und von dem auch alle noch nicht so wirklich wissen, ob
370 sie dahinter stehen können. Wollen glaube ich mittlerweile schon eher mehr, kön-
371 nen glaube ich noch nicht wirklich bei allen.

372 G: Sind hier denn bereits schon Voraussetzungen dafür gegeben, für eine Schule für
373 Alle?

374 A: Ja, ich glaube so die erste Voraussetzung ist im Grunde die Teilnahme am Pilotpro-
375 jekt. Und da sind wir im Moment noch. Also in diesem ersten Schritt verhaften wir
376 im Augenblick noch und ich denke, es ist dann jetzt auch wirklich an der Zeit los zu
377 legen, konkret zu werden. Damit das nicht irgendwie nur so ein leuchtender Stern
378 ist irgendwo am Horizont, den man ab und zu mal in den Blick nicht, aber nicht so
379 wirklich.

380 G: Ja, gut. Vielen lieben dank für das interview.

381 A: Gerne.

382

3.3 Interview B

1 G: Interview mit Frau B am 27. Januar 2010. Im Juni 2009 hat die Steuergruppe des
2 Kommunalen Kompetenzzentrums Gütersloh eine Erweiterung des Pilotkonzeptes
3 beschlossen. Die Kästner-Schule ist eine von drei Grundschulen, die seit Anfang
4 dieses Schuljahres an dem Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwick-
5 lung“ teilnimmt. Du arbeitest nun im Umfang von 12 Wochenstunden an der Käst-
6 ner-Schule und ich würde erst mal gerne wissen, in welchen Arbeitsfeldern du dort
7 tätig bist...?

8 B: Also was ich mache, ist ein großer Teil Beratung. Beratung von Lehrkräften, die
9 mich ansprechen, weil sie Probleme mit Schülern haben, weil sie unsicher sind in
10 der Zusammenarbeit mit Eltern, weil sie sich Unterstützung wünschen im Unter-
11 richt, in der Klasse. Das ist ein ganz großer Schwerpunkt. Was ich sehr viel auch
12 mache ist an Elterngesprächen teilnehmen, sei es auch gerade und speziell bei El-
13 tern, bei deren Kindern schon AO-SF-Verfahren gelaufen ist, die mit dem Förder-
14 schwerpunkt *Lernen* dann in der Grundschule verbleiben und zieldifferent dort ge-
15 fördert werden. Da gehe ich viel in die Elterngespräche mit, kläre die Eltern darüber
16 auf, was für Konsequenzen das hat und versuch das so einzuordnen, die Kollegen
17 darin zu unterstützen. Dann bin ich mit einem Großteil meiner Stunden in einer
18 Klasse und unterstütze dort die Lehrkräfte, weil das eine Klasse ist mit sehr sehr
19 heterogenen Voraussetzungen, Lernvoraussetzungen dort und im nächsten Jahr
20 auch klar ist, wenn am Ende dieser Klasse 2, ja wenn das aufhört ist irgendwie klar,
21 dass viele aus dieser Klasse entweder ein drittes Jahr in der Schuleingangsstufe,
22 bei einigen ist die Überlegung: Muss ein AO-SF eingeleitet werden? Und und und.
23 Also bin ich da viel in der Klasse zum einen.

24 G: Also Unterricht, ne?

25 B: Genau, Unterricht. Also dann bin ich im Bereich Teamteaching eher schon fast tä-
26 tig. Aber auch dann viel im Bereich Diagnostik. Diagnostik mache ich auch eben in
27 anderen Bereichen. Wenn es darum geht, die Kolleginnen sprechen mich an: Ich
28 bin mir da unsicher, hast du das was? Hamburger Schreibprobe? Kannst du was
29 machen? Oder CFT habe ich schon mal gemacht und so. Also das ist so der große
30 Bereich. Man könnte sagen, ich bin auch im Bereich Prävention noch viel tätig, also
31 das ganze Projekt ist ja auf Prävention ausgerichtet, aber jetzt noch mal speziell
32 dahingehend, dass ich mir noch mal speziell halt auch Kinder, die zukünftig die
33 Kästner-Schule besuchen werden, schon im Kindergarten jetzt mit angucke ge-
34 meinsam mit der Schulleitung. Einfach auch um frühzeitig so den Weg zu ebnen,
35 um zu gucken: Gibt es gewisse Sachen, die wir berücksichtigen müssen, bei der
36 Planung der ersten Klasse...? Wo ich die Kolleginnen dann auch beraten kann.
37 Das machen wir eben auch ganz viel im Moment, spielt eine große Rolle.

- 38 G: Also diese 4 Arbeitsfelder schon, Unterricht Diagnose, Prävention, Beratung?
- 39 B: Ja.
- 40 G: Zum Arbeitsfeld Unterricht vielleicht erst mal, du hast ja gerade schon gesagt, dass
41 du während der Unterrichtszeit in einer Klasse tätig bist. Wirklich nur in dieser ei-
42 nen oder auch in anderen Klassen?
- 43 B: Also im Moment bin ich dadurch, dass ich drei Tage an der Schule bin, habe ich
44 mir die Zeit so aufgeteilt, dass ich mir einen Tag ganz freigehalten habe für Hospi-
45 tationen, wenn Kolleginnen mich ansprechen. Dann könnte ich eben an dem Tag
46 kommen. Und die zwei anderen Tage habe ich erstmal gesagt, gehe ich jetzt in
47 diese Klasse, weil es einfach eine besondere Klasse auch in dieser Schule ist und
48 da so der Bedarf an Hilfe und Unterstützung und so einfach sehr sehr groß ist.
- 49 G: War es schon von Anfang an klar, dass du in diese Klasse gehst oder hat sich das
50 erst entwickelt?
- 51 B: Es hat sich sehr schnell gezeigt, einfach weil in der Klasse zwei Kinder sitzen, bei
52 denen bereits ein AO-SF-Verfahren gelaufen ist. Und gerade bei einem Kind ist es
53 ein ESE- und L-Förderbedarf, der diagnostiziert wurde und da ist halt ganz viel die
54 Frage von Anfang an gewesen: Können wir die Rahmenbedingungen hier in der
55 Schule so stricken, dass dieses Kind hier auch bleiben kann oder muss der Förde-
56 rort doch noch ein anderer sein? Von daher war irgendwie auch klar, dass ich ganz
57 viel in diese Klasse gehe, weil dieses Kind nicht nur die Kolleginnen der Klasse,
58 sondern eigentlich alle Kolleginnen ständig auf Trab hält und da war irgendwie
59 ganz schnell klar: Mensch da muss was passieren.
- 60 G: Und wie gestaltet sich der Unterricht, wenn du in der Klasse bist?
- 61 B: Also was wir bisher nicht machen ist zum Beispiel so was wie gemeinsame Unter-
62 richtsvorbereitung oder so. In der Regel ist es so, dass ich mit dabei bin, viel so an
63 erzieherischen Part auch übernehme. Zwischendurch zu Kindern gehe, nochmals
64 Hinweise gebe, gerade mit dem einem Kind speziell, mich auch daneben setze,
65 noch mal unterstütze. Das mach ich eher, wobei wir jetzt auch immer mal wieder
66 angefangen haben im Vorfeld... zum Beispiel Frau H ist ja Mathelehrerin in der
67 Klasse, die halt gesagt hat: Mensch, ich würde gerne mehr die Klasse auch mehr
68 teilen, differenzieren auch und dann haben wir halt gesagt, so sie nimmt eine
69 Gruppe, ich nehme die andere Gruppe. Wir haben vorher so überlegt, so was kann
70 ich mit meiner Gruppe machen, was sie mit ihrer Gruppe und so. Einfach auch um
71 Kindern da auch noch mal neue Lernchancen zu eröffnen.
- 72 G: Sind diese Gruppen dann schon festgelegt, ist schon klar dann, wer welche Gruppe
73 bekommt?

74 B: Ja, das haben wir schon so gemacht, also Frau H geht es halt an ganz vielen Stel-
75 len auch noch mal darum, dadurch dass das Lernniveau insgesamt in der Klasse
76 eher niedrig ist, aber bei den Kindern, wo sie auch Potential sieht, einfach auch
77 noch mal zu gucken: So, wie weit kann ich da eigentlich gehen? Das ist ihr eigent-
78 lich noch mal ein ganz wichtiges Anliegen. Wie weit kann ich die wirklich nach oben
79 fördern? Das ist uns ganz wichtig und von daher wollte sie auch gerne mit dieser
80 Gruppe arbeiten, was ich auch absolut verstehen kann und ich habe gesagt, ich
81 übernehme die andere Gruppe, wo es ganz viel wirklich eher so um Basisarbeit
82 geht.

83 G: So nach Leistung differenziert, ne?

84 B: Genau, genau, wir haben es nach Leistung differenziert, aber die sind durchlässig.
85 Also wir haben es auch so organisiert, dass ich dann auch gesagt hab, so in mei-
86 ner Gruppe ist einer , da würde ich sagen: Mensch, der kann schon einen rauf ge-
87 hen, dann kann der eigentlich das nächste Mal auch zu ihrer Gruppe hingehen und
88 umgekehrt kann sie eben auch sagen: Mensch, da ist einer, der ist doch ziemlich
89 überfordert, können wir da das noch mal probieren.

90 G: Und diese äußerliche Differenzierung, ist die nur im Matheunterricht oder auch in
91 anderen Unterrichtsfächern?

92 B: Eigentlich ist sie nur im Matheunterricht da, das ist aber eigentlich auch eine Frage
93 von Unterrichtsstil, muss man einfach mal so sagen.

94 G: Und die Unterrichtsplanung, die liegt dann noch bei der Grundschullehrerin?

95 B: Genau.

96 G Und der Klassenunterricht, wer unterrichtet den dann, ist das auch noch die Klas-
97 senlehrerin?

98 B: Das ist die Klassenlehrerin.

99 G: Oder die jeweilige Grundschullehrerin, ne?

100 B: Genau, genau, also wir haben noch kein... deswegen sage ich ja, wir haben noch
101 nicht offiziell verankert, so Teamteaching, in welchem Rahmen wollen wir das ma-
102 chen? Ich sehe mich schon im Moment erstmal als Unterstützung, auch gerade für
103 die Klassenlehrerin, die wirklich auch an vielen Stellen sagt: Mensch, das wird mir
104 dann zuviel. Oder auch sagt: Ich kann gewisse Dinge nicht immer im Blick behal-
105 ten. Oder so, dann versuche ich erstmal da die Unterstützung zu leisten. Der
106 nächste Schritt müsste eigentlich sein, zu sagen: so wenn wir das machen, Team-
107 teaching, dann müssen wir überlegen, wer übernimmt genau welche Teile, wer
108 plant vielleicht auch welche Teile, wie reflektieren wir das noch mal, und so, also
109 müsste man normalerweise systematisch angehen.

- 110 G: Und wenn du unterstützt, bist dann für die ganze Klasse denn als Unterstützung da
111 oder für einzelne Kinder?
- 112 B: Nein, also ich sehe mich für die ganz Klasse so, das ist ja auch eigentlich das, was
113 wir mit dem Konzept wollen, eben auch nicht mehr bezogen auf einzelne Schüler,
114 natürlich sag ich mal, wenn sich Konflikte gerade mit einzelnen Schülern heraus-
115 stellen dann bin ich da natürlich auch sehr aktiv. Aber insgesamt und das sehen
116 auch die Kinder so, also so bemerke ich das, die Kinder sehen mich auch als für
117 sie alle zuständig. Jeder kann mich ansprechen, jeder kriegt auch von mir eine Info,
118 eine Rückmeldung, Hilfe, Unterstützung, also da, das ist völlig egal.
- 119 G: Und wie sieht der Unterricht in den Klassen aus, in denen du hospitierst? Das
120 machst du ja auch manchmal, hast du gesagt.
- 121 B: Ja genau. Ja, völlig unterschiedlich. Also wirklich angefangen bei 45 Minuten Fron-
122 talunterricht und alle machen so das Gleiche die ganze Zeit, das ist so der eine Pol,
123 aber ich erlebe auch ganz häufig Unterricht, der ganz viel von Kooperation geprägt
124 ist, wo es ganz viel Partner- und Gruppenarbeiten gibt, wo die Kinder sich unter-
125 einander unterstützen, sich eine Rückmeldung geben. Ich erlebe Unterricht, wo es
126 zwar auch gemeinsame Inhalte gibt, wo auch eine gemeinsame Einführung für ein
127 Thema da ist, aber wo hinterher auch jeder an verschiedenen Sachen arbeitet. Es
128 ist eine ganz große Bandbreite an Unterricht.
- 129 G: Und was ist deine Aufgabe bei der Hospitation?
- 130 B: Das müssen wir immer im Vorfeld klären, also bisher ist es immer so gewesen,
131 dass die meisten Kolleginnen so auf mich zukamen und sagten: Mensch, da und
132 da mit dem Kind habe ich Schwierigkeiten. Kannst du mal kommen? Oder die Kol-
133 legin mir zum Beispiel sagte: Ich habe zwei Kinder in der Klasse, bei dem einen
134 würde ich eigentlich ganz gerne, dass der... Also der braucht drei Jahre Schulein-
135 gangsstufe, es ist jetzt Mitte Klasse 2, ich hätte es eigentlich lieber, wenn der jetzt
136 schon zurückgehen würde, anstatt als am Ende, ich finde es aber schwierig auch
137 noch mal Argumente für die Eltern zu suchen. Kannst du einfach mal kommen und
138 dir das Kind einfach auch noch mal angucken. Zukünftig werden wir das noch ge-
139 nauer einfach besprechen. Bisher haben wir es auf diesen Ebenen erst mal gelas-
140 sen.
- 141 G: Beobachtende Ebene dann, ne?
- 142 B: Genau, Beobachtung und hinterher kriegt die Kollegin eben immer eine Rückmel-
143 dung auch darüber.
- 144 G: Wir haben ja gerade etwas zur äußeren Differenzierung gesagt, wird auch innerlich
145 differenziert? Also findet individualisiertes Lernen statt?

- 146 B: Auch völlig unterschiedlich. Also bei dem einen ja, bei dem anderen nein. Man er-
147 lebt wirklich beides. Was ich sehr schön finde in der Kästner-Schule ist ,dass die
148 sich momentan so vorgenommen haben, die machen eine gegenseitig Unterrichts-
149 hospitation, im Moment ist es so , dass jeder Kollege mindestens einmal in der Pa-
150 rallelklasse auch hospitiert hat, einfach um noch mal zu sehen: Mensch, wie macht
151 der das, kann ich das auch einbauen? Ist das gut? Und darüber wird dann auch
152 noch mal gesprochen. Ich finde es ist ganz oft auch ein ganz toller Unterricht da,
153 wo ich wirklich auch ganz begeistert bin und dann gibt es wieder mal so Sachen,
154 wo ich so denke: Ach man. Es ist auch aus der Beobachterrolle manchmal dann
155 auch anstrengend zuzugucken. Dann denkt man so: Man, wie muss das für ein
156 Kind dann auch sein?!
- 157 G: Wie wird denn differenziert dann? Also gibt es dann Reduktionen oder andere Zu-
158 gangswesen?
- 159 B: Das ist sehr unterschiedlich, also was ich zum Beispiel erlebe, ist der Klassiker: alle
160 haben zwar das selbe Matheheft, jeder arbeitet aber in seinem Tempo und bei dem
161 einen ist es so, der soll dann die Knobelaufgaben unbedingt auch noch mal ma-
162 chen, der andere macht sie eben nicht und darf dann eben einen Schritt weiter ge-
163 hen. Es kann auch noch mal seien, dass die Kollegin noch mal ein, zwei Kinder
164 einfach nach vorne holt und dann noch mal separat Inhalte, andere Inhalte auch
165 noch mal kommuniziert. Also es ist eine ganze Bandbreite.
- 166 G: Das macht die Grundschullehrerin?
- 167 B: Das macht die Grundschullehrerin, ja. Also das ist ja erstmal das, was ich so beo-
168 bachtet habe und in solchen Unterrichten, was soll ich da sagen?! Also das läuft
169 gut. Da haben halt auch Kinder, also man erlebt das ja, auch gerade Kinder zum
170 Beispiel auch mit so einem Förderschwerpunkt *Lernen* oder wo wir uns sicher sind,
171 da müssen wir das Verfahren noch einleiten, das ist ja beim Förderschwerpunkt
172 *Lernen* immer noch so, wenn man dann sieht: Mensch, die sind hier aufgehoben,
173 die sind immer noch fröhlich, die erhalten immer eine Hilfe und Unterstützung, die
174 können an ihrem Stand arbeiten und das schaffen sie auch und kriegen eine Bestä-
175 tigung darüber. Also dann müsste ich auch gar nichts dazu sagen, und ich würde
176 auch nur was sagen, wenn die Kollegin mich darum bittet auch was zu sagen. Also
177 die Kollegin muss schon kommen. Klar, wenn sie mich auffordert zur Unterrichts-
178 hospitation, dann würde ich hinterher eine Rückmeldung auch geben. Aber selbst
179 dann müsste die Kollegin sagen: Ich würde gerne daran weiterarbeiten. Und dann
180 würden wir gemeinsam daran arbeiten.
- 181 G: Gibt es auch schon Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden?

182 B: Ja, gibt es einige. Wie das dann läuft, das ist sehr unterschiedlich. Also bei einigen
183 ist es wirklich nur eine Reduktion von Aufgaben, die kriegen einfach weniger Auf-
184 gaben oder bei der Bewertung wird eben einfach die Note nicht drunter geschrie-
185 ben. Das ist ganz unterschiedlich.

186 G: Das sind diese zwei Schüler, bei denen dann schon das AO-SF-Verfahren eingelei-
187 tet wurde?

188 B: Genau, genau.

189 G: Ach so, die haben den Förderschwerpunkt *Lernen*?

190 B: Genau, und für diesen Förderschwerpunkt muss das AO-SF auch weiterhin noch
191 durchgeführt werden, weil es auch, es ist eine Bildungsgangentscheidung. Es ist
192 halt nicht mehr so wie beim ESE-Förderbedarf, wo man sagt, der wird sowieso
193 zielgleich auch unterrichtet, dann brauch man das nicht, aber bei zieldifferent muss
194 man schon eine rechtliche Grundlage bislang noch haben.

195 G: Also es sind diese zwei Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden?

196 B: Ja genau. Es gibt insgesamt drei, aber man muss auch dazu sagen, dass die Kol-
197 leginnen auch selber sehr unsicher noch sind. Also das ist sicher so der nächste
198 Acker, der da so bearbeitet werden muss. Die Kolleginnen auch selber sagen: Was
199 heißt denn das genau? Wie kann ich das denn genau machen? Und das müssen
200 wir jetzt in Zukunft mehr angehen.

201 G: Und bei dem dritten Kind, wurde da auch schon ein Verfahren eingeleitet? Oder
202 noch nicht?

203 B: Bei allen drei Kindern ist das Verfahren gelaufen.

204 G: Gelaufen und festgestellt?

205 B: Genau es gibt ein weiteres Kind, wo wir einfach denken, da wird das jetzt einfach
206 dazu kommen..

207 G: Also ein Viertes?

208 B: Ja, mit Sicherheit. Minimum. Also es kann auch sein, dass es sogar noch mehr
209 werden.

210 G: Auch mit Förderschwerpunkt *Lernen*?

211 B: Genau.

212 G: Gibst du den Schülern auch Feedback, also Noten, Belohnungen, Bestrafungen..?

213 B: Bestrafungen? Konsequenzen?! Wenn ich im Unterricht bin ja, auf jeden Fall, na-
214 türlich, also in der einen Klasse, wo ich eben auch viel bin, da wissen die Kinder
215 auch genau, wenn ich dann auch sage: Also, pass mal auf, du hast jetzt heute in
216 der Stunde nicht viel gearbeitet, ich hatte dir vorher gesagt, das ist dein Pensum,
217 das musst du schaffen. Nun musst du es leider hinterher nachholen oder als
218 Hausaufgabe machen, dann wird das auch durchgezogen, das mache ich auch.

219 Genau so wie positive Rückmeldung, eben zu sagen, Mensch guck mal, was du
220 gerade geschafft hast und so. Also das mach ich ganz normal auch mit.

221 G: Und Notengebung?

222 B: Nein das ist alles Aufgabe der Klassenlehrerin. Ich stelle ja auch keine Arbeiten.
223 Also ich leite den Unterricht auch nicht. Also wenn die Kollegin sagen würde:
224 Mensch, können wir uns noch mal zusammensetzen. Ich bin mir jetzt unsicher wie
225 ich eine Note vergeben soll bei dem Kind oder so. Dann würde ich mich sicherlich
226 mit ihr zusammensetzen aber letztendlich darf man auch nicht vergessen, dass die
227 Grundschullehrer da echte Fachleute auch sind, also das ist nicht unbedingt mein
228 Aufgabenbereich.

229 G: Gibt es auch Schüler, bei denen du das Gefühl hast, dass sie auf einer anderen
230 Schule besser aufgehoben wären? Wenn du nicht in der Schule wärst?

231 B: Also es gibt einen Schüler wo wir einfach immer wieder am Schwanken sind. Bei
232 dem eben halt auch das Verfahren auch letztes Jahr noch gelaufen ist. Der halt
233 noch da ist, also der eigentlich auch zur Förderschule gehen sollte, so war das ur-
234 sprünglich mal gedacht. Die Mutter dagegen aber auch Einspruch erhoben hat.
235 Und bei dem bin ich mir manchmal nicht so ganz sicher. Das muss ich wirklich sa-
236 gen.

237 G: Auch jetzt, wo du da bist?

238 B: Ja, trotzdem. Also, das ist so, weil ich denke, der hat einfach Bedürfnisse, die in
239 einem solchen System einfach nicht immer aufgefangen werden können. Da haben
240 wir aber ganz viel angefangen, drum herum zu installieren. Der geht jetzt in eine
241 Tagesgruppe, wir haben regelmäßige Gespräche mit dem Jugendamt, mit der Mut-
242 ter und so. Also und ich sehe Tendenzen, dass es eher aufwärts geht und von da-
243 her, aber bei dem bin ich selber auch immer so am überlegen. Den könnte ich mir
244 auch einfach hier in der Preußler-Schule auch gut vorstellen. Sonst bei den ande-
245 ren...

246 G: Also der hat auch den Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung*?

247 B: Ja beides und Förderschwerpunkt *Lernen*. Das ist so... beides hat sich dabei raus
248 kristallisiert.

249 G: OK, dann würde ich gerne zum nächsten Aufgabenfeld kommen. Diagnose, hast
250 du ja vorhin schon gesagt, dass du Verfahren durchführst. Welche waren das noch
251 mal genau?

252 B: Also, die Hamburger Schreibprobe, habe ich jetzt schon gemacht und ich würde
253 auch immer eine Intelligenzdiagnostik machen. Bisher bei dem einen war es halt
254 schon so, dass er mit der K-ABC getestet wurde, das ist ja das Verfahren, das wir
255 hier auch im AO-SF sehr häufig anwenden. Das ist aber ein sehr langes Verfahren.

256 Bei dem Schüler war es auch schon gelaufen, da ging es mir auch eigentlich nur
257 noch mal um so einen kleinen Hinweis auch noch mal über das Arbeitsverhalten.
258 Da habe ich dann einen CFT noch mal gemacht. Was wir als nächstes hier auch
259 anschaffen werden, was auch ganz wichtig ist, ist der SONR, weil es ein sprach-
260 freier Test ist und wir auch immer wieder... jetzt speziell auch an der Grundschule
261 stelle ich auch fest, immer noch mal mehr mit Kindern zu tun haben, bei denen ein-
262 fach nicht klar ist, können sie dem Unterricht nicht folgen, weil sie eben von der
263 Sprache her es nicht schaffen oder ist es wirklich eine kognitive Sache, eine Wahr-
264 nehmungssache, ist es was ganz anderes? Und von daher muss der SONR noch
265 mal sein.

266 G: Und welche Schüler testest du dann oder bei welchen führst du so Diagnoseverfah-
267 ren durch? Bei bestimmten oder teilweise gibt es ja auch so Tests für die ganze
268 Klasse. Findet das auch statt?

269 B: Ja. Also für die ganze Klasse habe ich es noch nicht gemacht, was ich aber ge-
270 macht habe, ist zum Beispiel bei der HSP, da ging es mir schon bei dem einen
271 Kind, bei dem der Förderbedarf eben auch klar war, da wollte ich die Kollegin gerne
272 noch mal darin unterstützen, weil sie den Jungen auch erst seit Anfang dieses
273 Schuljahres hatte, wollte ich ihr gerne noch mal Hinweise für eine Förderung auch
274 einfach liefern. Es sind ja auch Hinweise, wie eine zieldifferente Förderung eben
275 auch aussehen kann. Also habe ich ihr angeboten dass ich das mit dem machen
276 könnte, mit dem Jungen, aber dann habe ich auch gesagt: Mensch, das ist einfach
277 ein Verfahren, das man mit mehreren durchführen kann, dann habe ich sie einfach
278 gefragt, ob es auch andere Kinder gibt, wo sie sich wünschen würde: Mensch da
279 bin ich mir nicht so ganz sicher, da würde ich gerne noch mal Hinweise erhalten
280 Und dann hatte ich einfach eine Gruppe von Schülern mit dabei. Bei dem anderen
281 Jungen ging es einfach jetzt darum, da musste ein Folgegutachten, Folgebericht für
282 das AO-SF-Gutachten geschrieben werden. Ja, da ist eben ESE und Lernen bis-
283 her, so stand es im Raum, und wir hatten so aus dem Gespräch und aus der Erfah-
284 rung heraus immer so das Gefühl: Ach Förderschwerpunkt *Lernen*, ist es das wirk-
285 lich, also wirklich sein Ding? So das konnten wir uns nicht so richtig vorstellen. Und
286 dann habe ich gesagt: Komm, ich nehme mir den auch noch mal plus unsere Beob-
287 achtungen aus dem Unterricht, plus dann eben auch da noch mal so ein Testergeb-
288 nis um einfach noch mal zu gucken: Wie gehen wir jetzt weiter vor?

289 G: Hast du die Verfahren alle eingeführt und vorgeschlagen oder gab es manchmal
290 Verfahren auch schon vorher an der Schule?

291 B: Also die HSP gibt es an der Schule, ist aber nicht so fest verankert, also es kennt
292 auch nicht jeder Kollege muss man dazu sagen. Die eine Kollegin wo ich es ge-

293 macht habe zum Beispiel, die kannte es nicht, andere Kolleginnen kennen das aber
294 durchaus. So CFT, K-ABC, SONR ist den meisten Leuten kein Begriff oder ist viel-
295 leicht ein Begriff weil sie es schon mal gehört haben, aber haben sie eigentlich wei-
296 ter keine Kenntnis drüber. Ich weiß aber, also zumindest ist so von einzelnen Kol-
297 legen schon so geäußert worden, dass sie gerne mehr Einblick in die Diagnostik
298 hätten.

299 G: Ach so, dass die es selber durchführen können dann?

300 B: Ja, oder dass sie einfach auch mehr wissen, wozu ist das gut oder wo könnten wir
301 noch mal was testen, bei welchem Kind oder so. Also einfach auch mal um einen
302 Überblick zu bekommen, das wurde schon noch mal so als Bedürfnis geäußert.

303 G: Aber schon eher so gerichtet immer auf das einzelne Kind, also einzelne Kinder
304 werden dann schon getestet?

305 B: Ja, ja. Aber ich glaube auch Aufgabe an Diagnostik gerade so in diesem Bereich
306 muss auch nicht Aufgabe der Grundschulleute sein, also dafür gibt es auch immer
307 noch, das muss man ja auch wirklich sagen, es gibt im Moment zumindest und es
308 wird auch lange Jahre so sein, gibt es einfach Sonderpädagogen, die entsprechend
309 eben auch ausgebildet wurden und das Potential muss man auch nutzen. Grund-
310 schulleute haben ganz andere Stärken, würde ich sagen und dann muss man nicht
311 noch sagen: Dann müsst ihr das aber auch können. Andere Sachen, muss ich
312 auch sagen, das können die viel besser.

313 G: Du hast ja vorhin schon gesagt, dass Beratung auch stattfindet, welche Art von
314 Austausch... Findet überhaupt ein Austausch statt, oder hat das alles dann mehr
315 Beratungscharakter?

316 B: Ich würde sagen, das ist ganz unterschiedlich. Das kommt ganz auf die Kollegin
317 und auch die Situation an, würde ich sagen. Also viele Beratungen... ergibt sich so
318 aus einer Unterrichtshospitation oder aus einem Gespräch, dann ist es aber auch...
319 Also häufig kommt schon erst mal so die Frage: Mensch hast du eine Idee, was
320 könnte ich da noch machen? So und dann ist es eher eine Beratung in die Rich-
321 tung. Aber natürlich findet auch oft erst mal ein Austausch auch über das Kind statt.
322 Was nehme ich wahr, zum Beispiel, was habe ich in der Unterrichtssituation wahr-
323 genommen, kann die Kollegin das bestätigen, ist ihr das auch aufgefallen? Oder
324 so. Was bringt sie von dem Hintergrund des Kindes noch mit? Dann ist es natürlich
325 mehr ein Austausch.

326 G: Und mit wem findet das statt, mit den ganzen Grundschullehrern, sind das nur be-
327 stimmte die dann zu dir kommen, oder die eine Grundschullehrerin primär bei der
328 du in der Klasse bist?

329 B: Nee, ist eigentlich bunt gemischt. Also ich sag mal so, es hat mich bis jetzt noch
330 nicht jede Kollegin angesprochen, oder doch? Ich glaube fast jede Kollegin. Es ist
331 schon noch häufig so, dass man doch zumindest so eine Meinungsanfrage noch
332 mal kommt: Du, wir haben das hier so und so, wie siehst du das, kannst du dir das
333 auch vorstellen? Oder so. Ich glaube, dass die meisten es auch noch mal ganz an-
334 genehm finden, dass ich jemand bin, der erst mal von außen kommt. Ich glaube es
335 ist weniger dieses Gefühl von ja Kontrolle, oder: Tut so, als würde sie es besser
336 wissen. Sondern ich glaube, es ist eher auch bei manchen Stellen noch mal dieses:
337 Mensch, wir sind so verhaftet in unserem System, es ist ganz gut, wenn jemand
338 auch noch mal von außen kommt und seine Meinung noch mal reinbringt.

339 G: Und wann findet der Austausch statt? Hast du da bestimmte Zeiten oder ist das so
340 oft nach dem Unterricht, in Pausen oder...?

341 B: Also viel in Pausen, klar oder zum Beispiel Montags eben, wenn ich meinen Hospi-
342 tationstag habe und ich aber vielleicht für eine Hospitation nicht angefragt bin, dann
343 bin ich halt trotzdem im Lehrerzimmer, meistens arbeite ich dann eben an Berich-
344 ten oder so, aber häufig kommt es auch da eben dann dazu, dass Kollegen, die ir-
345 gendwie auch eine Stunde Zeit haben, dass man da so in Gespräche verwickelt
346 wird und so. Teilweise ist es aber auch klar mit Termin, wo wir wirklich sagen: Wir
347 nehmen uns die Zeit. Gerade auch mit Frau H dann noch mal, weil die einfach zwischendurch nicht immer so Zeit hat. Das ist ganz unterschiedlich. Also am Nach-
348 mittag ist es bisher schon noch schwierig stelle ich fest, weil schon so der Arbeits-
349 fokus in der Schule ist wirklich der Vormittag für die meisten Kolleginnen. Also so
350 nachmittags findet eher weniger in der Schule statt.

352 G: Und worüber der Austausch stattfindet, ist auch ganz unterschiedlich?

353 B: Es gibt eine riesige Bandbreite, würde ich mal sagen. Also klar ganz, viel ist immer
354 noch bezogen auf einzelne Schüler oder auf Schülergruppen.

355 G: Umgang mit denen, ne?

356 B: Ja, Umgang damit. Wie können wir weiter vorgehen? Und ganz oft geht es auch
357 darum erst mal zu sagen... also Informationen zu sammeln. Also wenn eine Kolle-
358 gin zu mir sagt: Ja, ich weiß, der Junge war schon mal beim Psychologen, dann ist
359 immer so meine erste Frage: Wo war er denn, gibt es da Kontakt, gibt es Informati-
360 onen was dabei herausgekommen ist? Also meistens, ganz oft fängt es damit
361 erstmal an.

362 G: Und bei Elterngesprächen bist du auch dabei, ne? Hast du gesagt... Bei einzelnen
363 Kindern dann oder bei der ganzen Klasse zum Beispiel, in der du tätig bist?

364 B: Beim Elternabend oder so?

365 G: Ja genau oder Elterngespräche meine ich jetzt...

366 B: Also ich sage mal, dass alle Eltern da sind, dass ist wirklich nur an Elternabenden,
367 die haben jetzt alle schon stattgefunden. Jetzt kommt demnächst die Schulpfleg-
368 schaftssitzung, da werde ich wahrscheinlich mit dran teilnehmen, einfach um meine
369 Funktion auch noch mal mehr zu klären, dass ist halt unter den Eltern auch noch
370 nicht so ganz klar. An Elterngesprächen nehme ich halt entweder auf Anfrage der
371 Kollegin teil oder manchmal, wenn ich weiß bei dem und dem Schüler gibt es ein
372 Elterngespräch, dann frage ich auch, ob ich dazukommen kann. Das ist ganz ganz
373 unterschiedlich. Aber da bin ich schon häufig dabei, einfach bei manchen geht es
374 klar um so rechtliche Sachen, Förderschwerpunkt *Lernen* eben: Was heißt das
375 noch mal? Manchmal geht es aber auch darum, wenn eine Situation schon zum
376 Beispiel sehr verfahren ist, so dass die Kollegin mich dazu holt und wir so gemein-
377 sam mit Eltern dann versuchen, so einen neuen Weg zu finden, Vereinbarungen zu
378 treffen...

379 G: Zur Unterstützung, ne?

380 B: Also ich glaube, die Kollegen sehen das schon häufig wirklich als Unterstützung
381 auch so noch mal an. Was weiß ich, jetzt demnächst bin ich, jetzt, wenn die Zeug-
382 nisse rauskommen, wenn die Förderempfehlungen raus gehen, bin ich bei einigen
383 Kindern mit dabei, oder bei einigen Eltern mit dabei. Weil es auch da noch mal dar-
384 um geht: So, wie kann es jetzt in Zukunft weiterlaufen? Was machen wir hier? Ich
385 war schon mit dabei, bei einem Gespräch zwischen Eltern, Schule und einem Psy-
386 chologen. Da ging es auch ganz viel als Unterstützung noch mal so darum Sicht-
387 weise von Schule noch mal darzustellen und zum Einem ist ja die Sichtweite der
388 Klassenlehrerin, dann ist aber auch die Sichtweise der Sonderpädagogin, die auch
389 immer nur mal das Kind erlebt oder auch in anderen Zusammenhängen das Kind
390 erlebt, das ist meistens auch sehr oder hab ich jetzt bei den Eltern, bei denen ich
391 so dabei gewesen bin, so das Gefühl sehr gut angekommen, weil die dann auch so
392 das Gefühl haben: Man, da guckt noch jemand noch mal hin und kann Dinge viel-
393 leicht manchmal anders einordnen...

394 G: Eine andere Meinung noch mal, ne?

395 B: Ja. Auch die Eltern, das finde ich sehr interessant, also wenn man häufig zum AO-
396 SF kommt, dann empfinden die Eltern das auch schnell als: Oh, da kommt die ext-
397 ra von der Förderschule hier hin und macht dieses Verfahren und das hat eine
398 rechtliche Auswirkung auf mein Kind und sind häufig auch erstmal abwehrend oder
399 halt wenig offen. Jetzt in der Kästner-Schule erlebe ich es ganz anders, da habe
400 ich so das Gefühl die Eltern finden das total klasse, dass es dieses Angebot gibt.
401 Dass da jemand immer vor Ort ist und die empfinden mich dann wirklich eher als
402 die Unterstützende, nicht als die, die sagt irgendwie: So, ihr Kind kann nicht hier

403 bleiben, es muss zur Förderschule oder so was. Das macht die Arbeit sehr ange-
404 nehm.

405 G: Das glaube ich. Präventiv wird hier auch gearbeitet?

406 B: Ja.

407 G: Und welche Maßnahmen gibt es in diesem Bereich?

408 B: Also zum einen was ich vorhin ja schon mal sagte, ich geh jetzt mit... Die Schul-
409 anmeldungen sind im November gelaufen. Wir haben jetzt erstmal im Rahmen
410 dessen haben wir Kindergärten besucht und Kinder uns angeguckt, Frau H und ich
411 zusammen, die in der Schulanmeldung besonders auffällig waren. Bei dem einen
412 war es zum Beispiel so, dass die Eltern gleich wollten dass wir ein AO-SF einleiten
413 im Bereich ESE. Da haben wir gesagt: So, wir gucken uns das Kind auch noch mal
414 an. Wir haben Informationen gesammelt. Bei einem Kind oder bei mehreren Kin-
415 dern ist es so, dass man so überlegt hat: Mensch, Zurückstellung - ja oder nein?
416 Und dann haben wir noch mal im Kindergarten geschaut und haben uns mit den
417 Erzieherinnen unterhalten und werden dann als nächstes daran basteln: Mensch,
418 wie kann man eigentlich den Schulanfang so gestalten, dass diese Kinder von An-
419 fang an mitgenommen werden? Was kann man an Rahmenbedingungen schaffen?
420 Jetzt, der nächste Schritt, nachdem wir diese Kinder uns angeguckt haben, ist der
421 nächste Schritt wirklich noch mal insgesamt sich eigentlich fast alle Kinder noch
422 mal anzugucken. Und auch da noch mal zu schauen: Gibt es das Konstellationen
423 die schwierig sind, gibt es Dinge, die wir beachten müssen. Gibt es Eltern wo man
424 frühzeitig das Gespräch suchen müsste...

425 G: Im Bereich Schule jetzt?

426 B: Ja genau, im Bereich Schule. Manche Kinder sind in der Frühförderung. Das ist für
427 uns natürlich auch immer interessant. Da werden wir ein Augenmerk darauf legen,
428 dass wir zu Beginn des Schuljahres auch noch mal ein Gutachten haben. Also mir
429 geht es auch ganz viel um Vernetzung von ganz vielen Sachen.

430 G: Werden auch externe Hilfen in Anspruch genommen? Zum Beispiel Kinder- und
431 Jugendhilfe, oder medizinische Einrichtung sag ich mal?

432 B: Also an der Schule ist schon einiges installiert. Also zum Beispiel kommt eine Er-
433 ziehungsberaterin regelmäßig in die Schule und kann genutzt werden. Dann gibt es
434 die Schul- und Bildungsberatungsstelle, da gibt es einen Kollegen, der direkt nur für
435 die Kästner-Schule jetzt zuständig ist. Die haben sich diesem Pilotprojekt so ein
436 bisschen angeschlossen und haben für jede Pilotschule wirklich einen Ansprech-
437 partner geschaffen. Natürlich gibt es die Zusammenarbeit mit Psychologen, Fach-
438 bereich Jugend immer. Es gibt natürlich viele Kinder, die durch den Fachbereich
439 Jugend einfach auch betreut werden. Und ich sehe meine Aufgabe schon auch e-

440 ben ganz viel dann darin, alle Beteiligten an einen Tisch zu holen und zu sagen wir
441 machen hier einen runden Tisch.. Oder eben auch Vernetzung überhaupt herzu-
442 stellen, um zu sagen: So, wie gesagt da gibt es einen Psychologen, gibt es da eine
443 Möglichkeit eine Schweigepflichtsentbindung zu regeln, den mit rein zuholen ins
444 Boot...? Also so was ganz viel.

445 G: Aber diese Zusammenarbeit gab es schon bevor du an der Schule warst oder sind
446 die jetzt erst aktiv geworden an der Schule?

447 B: Also die Erziehungsberatung gab es bereits schon vorher. Es gab bereits auch die
448 Schul- und Bildungsberatungsstelle. Allerdings halt nicht so systematisch eben halt
449 ein Kollegen, der da ist... und dieser Kollege und ich werden uns demnächst auch
450 zusammen setzen und werden genau überlegen: Was ist mein Bereich, was ist
451 sein Bereich, wo können wir uns austauschen wo macht es Sinn? Manchmal macht
452 das, finde ich, ganz viel Sinn, die Eltern erstmal zur Schul- und Bildungsberatungs-
453 stelle zu schicken und sie da Rat holen zu lassen.

454 G: Mehr Struktur, ne?

455 B: Genau. Also, es gibt ganz viel. Es gibt auch eine sozialpädagogische Fachkraft an
456 der Schule. Die ist allerdings die frühere Schulkindergärtnerin, die halt da auch
457 ganz viel da arbeitet. Ganz viel Förderung macht. Auch Elternberatung macht. Und
458 wir müssen jetzt eigentlich alle erst mal anfangen zu sagen: Das ist meine Rolle,
459 das ist deine, das ist deine und dann zu gucken, wo sind Überschneidungen, wo
460 können wir uns ergänzen, wo trennen wir uns aber ganz klar...?

461 G: Dass man das zusammen anpackt, ne?

462 B: Genau. Und dass nicht alle so unterschiedlich in diesen Pöten so rumwühlen.

463 G: Ja dann hätte ich noch gerne eine Einschätzung von dir und zwar wüsste ich gerne
464 ob du das Gefühl hast dass sich in der Schule oder in bestimmten Klassen etwas
465 geändert hat, seitdem du an der Schule bist. Oder welche Veränderungen
466 wünschst du dir?

467 B: Also wenn überhaupt, sind es so kleine punktuelle Veränderungen. Vielleicht so bei
468 manchen Kollegen noch mal dahingehend, zumindest ist das auch so eine Rück-
469 meldung auch manchmal schon gewesen. Zum Beispiel was die Arbeit mit Eltern
470 betrifft. Einen positiveren Blick noch mal darauf zu kriegen. Mehr auf das: Was
471 können wir gemeinsam tun? Mehr darauf: Wo ist eigentlich unsere gemeinsame
472 Basis, was wollen wir eigentlich alle? Das ist so punktuell. In manchen Bereichen
473 sicherlich auch so auch Umgang mit manchen Kindern. Einfach noch mal klar zu
474 sagen wir müssen feste Vereinbarung treffen, an die müssen wir uns alle halten.

475 G: Das hat sich schon geändert oder...?

476 B: Das hat sich schon punktuell an manchen Stellen, glaube ich, aber wirklich ganz
477 ganz punktuell. Ich weiß nicht, ob es sich verändert hat, aber was ich schon merke,
478 ist erstmal eine große Offenheit dahingehend wirklich um Rat fragen, oder auch
479 wirklich zu sagen: Können wir das gemeinsam angehen? Was ich mir einfach wün-
480 schen würde ist, dass die Kollegen einfach offen dafür bleiben, systematisch Ver-
481 änderungen herbeizuführen.

482 G: Ja ok. Ja, zum Schluss: Es ist ja so dass die UN-Konvention ein inklusives Schul-
483 system fordert, also eine Schule für Alle, die kein Kind abweist, sondern sich den
484 Bedürfnissen der einzelnen Schüler anpasst. Und ist diese Schule für Alle deiner
485 Meinung nach eine konkrete Vision; bereits Realität oder eine unerreichbare Uto-
486 pie?

487 B: Ich glaube wenn man es wirklich auf die Spitze treibt und es wirklich genau so
488 sieht, wird es eine Utopie sein.

489 G: Unerreichbar?

490 B: Ja.

491 G OK, Glaubst du denn, dass bereits schon so kleine Voraussetzungen dafür gege-
492 ben sind? Eine Schule für Alle?

493 B: Ich glaube, was einfach dafür da ist, ist an vielen Stellen starke Eltern, die das sehr
494 stark vorantreiben. Es ist einfach ein Prozess, das glaube ich schon. Es ist ein Pro-
495 zess, der nicht mehr zu stoppen ist. Es gibt klare Rechtsgrundlagen dafür, von da-
496 her glaube ich ist es nicht so, dass es nicht angegangen wird oder so.

497 G: Was macht das Ganze dann Unerreichbar? Also, woran würde es dann quasi ha-
498 ken?

499 B: Ich glaube, es hat ganz viel damit zu tun, weil in letzter Konsequenz viele, gerade
500 auch so im Bereich Politik, viele Leute es dann doch nicht so sehr wollen, dass sie
501 wirklich auch alle, alle Mittel dann reinsetzen würden. Ich glaube, dass in Deutsch-
502 land auch ganz viel immer noch so dieses Bild von: Ja, wir müssen eben separie-
503 ren, weil die Starken müssen ja auch weiterkommen und so und die Schwachen
504 müssen ja auch gefördert werden auf ihre Weise... Ich glaube, das ist ganz viel in
505 den Köpfen noch drin. Ich glaube nicht, dass es überall Klick macht oder auch ge-
506 macht hat, wirklich zu sagen, dass alle voneinander profitieren können. Ich glaube
507 so ist unsere Gesellschaft auch gar nicht ausgerichtet.

508 G: Ja gut, vielen Dank für das Interview.

509 B: Sehr gerne

3.4 Interview C

- 1 G: Interview mit Frau C am 3. Februar 2010. Ja, im Juni 2009 hat die Steuergruppe
2 des Kommunalen Kompetenzzentrums Gütersloh eine Erweiterung des Pilotkon-
3 zepthes beschlossen und die Funke-Schule ist eine von drei Grundschulen, die seit
4 Anfang dieses Schuljahres an dem Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schul-
5 entwicklung“ teilnimmt. Ja, du arbeitest jetzt ja an der Funke-Schule und da wüsste
6 ich gerne einmal generell, in welchen Arbeitsfeldern du tätig bist...?
- 7 C: Also Arbeitsfeldern eröffnen sich jetzt gerade auch eigentlich erst noch mal. Zu-
8 nächst bin ich zum einen begleitend im Unterricht tätig, zum anderen berate ich un-
9 terschiedliche Lehrkräfte noch mal bezüglich der Elternarbeit und auch außerunter-
10 richtlicher Fördermöglichkeiten. Und noch mal ein anderes Handlungsfeld ist ein-
11 fach mit an der Schulentwicklung beteiligt zu sein im Sinne von Mitarbeit in der
12 Steuergruppe oder auch Entwicklungsgespräch mit der Schulleitung.
- 13 G: Also Unterricht, Beratung auf jeden Fall erstmal, ne?
- 14 C: Mmh.
- 15 G: Ja, während der Unterrichtszeit, bist du da in verschiedenen Klassen tätig, hast du
16 ja gerade schon gesagt, dass du auch manchmal im Unterricht bist. Wann bist du
17 dann in den einzelnen Klassen? Je nach Bedarf oder gibt es da festgelegte Zeiten?
- 18 C: Ich habe jetzt seit Februar fest gelegt, dass ich in einer Klasse des jahrgangsüber-
19 greifenden Unterrichts fest in der Doppelbesetzung bin, das heißt ich bin an drei
20 Tagen, Dienstag, Mittwoch und Donnerstag jeweils in einer Doppelstunde mit einer
21 Klassenlehrerin drin. In dieser Zeit öffnen wir den Unterricht noch mal hin zur Frei-
22 arbeit, so dass eben auch die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen
23 Förderbedarfen in einem inklusiven Rahmen einfach erfolgen kann, das ist der Au-
24 genmerk dabei, dass ich jetzt dieses Team jetzt noch einmal begleite.
- 25 G: Und warum bist du gerade in dieser Klasse?
- 26 C: In dieser Klasse hat sich eigentlich von Anfang an gezeigt, dass da verschiedene
27 Kinder sind, die einen erhöhten Förderbedarf haben. Es ist auch ein Kind, das ei-
28 nen Förderschwerpunkt Lernen nachgewiesen hat über ein AO-SF. Die Mutter hat
29 aber von Anfang an gesagt, für sie kommt auch kein.. der Besuch einer Förder-
30 schule nicht in Frage. Es sind.. es ist ein Kind mit starker Epilepsie, aus der auch
31 eine Lernstörung oder Lernschwierigkeiten resultieren dabei. Es sind.. Also es gibt
32 einfach unterschiedliche Kinder, die viel Unterstützung brauchen und wir gedacht
33 haben, in so einer Klasse, wo es so viele Herausforderungen gibt, ist es vielleicht
34 auch ganz gut, gerade da noch mal anzusetzen, um zu gucken, was kann Team-
35 teaching da auch bewirken, um vielleicht auch von diesen Klassen dann noch mal
36 Beispiele mit in den Unterricht der anderen Klassen zu nehmen.
- 37 G: Und in anderen Klassen, warst du da auch?

38 C: Ich hab am Anfang eigentlich in allen Klassen bis auf die vierer Klassen hospitiert.
39 In der Funke-Schule war die Bereitschaft sehr groß, mich mit in den Unterricht zu
40 nehmen, mich in Unterricht zu lassen. Allerdings auch sehr die Hoffnung so ge-
41 spürt, dass ich mich um einzelne Kinder kümmern würde, viele Einzelmaßnahmen
42 machen würde. Was ja eigentlich jetzt erstmal unbedingt so im inklusiven Gedan-
43 ken das Hauptanliegen ist. Dementsprechend habe ich jetzt erstmal viele Klassen
44 kennen gelernt, die Bedingungsgefüge kennen gelernt und jetzt dann auch transpa-
45 rent gemacht noch mal, dass es darum geht, dass ich auf Anfrage sozusagen zur
46 Verfügung stehe, gerne auch noch mal gezielt mit Beobachtungsaufträgen in die
47 Klasse komme, um dann noch mal Entwicklungshilfen zu geben.

48 G: Also hast du bis jetzt eher beobachtet in den Klassen oder bist du so auch schon in
49 irgendeiner Form dann aktiv geworden?

50 C: Nein, also, es war keine reine Beobachtungsphase, zum Einen haben die Kinder
51 das auch anders eingefordert und zum Anderen fand ich es auch, sage ich mal,
52 vertrauensbildende Maßnahme für die anderen Lehrkräfte auch zu sehen, dass ich
53 auch mit präsent im Unterricht bin.

54 G: Also, dass du mit unterstützt und einzelne Kinder auch gefördert?

55 C: Genau.

56 G: Und welche Sozialformen werden dann eingesetzt? Wenn du im Unterricht bist?
57 Besondere Sozialform dann? Vielleicht Partnerarbeit oder Gruppenarbeit, sage ich
58 jetzt mal. Oder weiterhin Klassenunterricht?

59 C: Also, es ist, sage ich mal so, es ist nicht unbedingt sehr trennscharf hier an der
60 Funke-Schule, welche Sozialformen bestehen, dadurch, dass die... der JÜ in den
61 Klassen 1 und 2 besteht, gibt es vier JÜ Klassen insgesamt, die immer phasenwei-
62 se einen offeneren Unterricht haben, sei es ein Wochenplan, ein Tagesplan oder
63 eine Freiarbeit und da gibt es dann verschiedene Mischformen.

64 G: Und die Planung und Durchführung des Unterrichts, lag das bis jetzt bei den Klas-
65 senlehrern?

66 C: Die Planung liegt bei den Klassenlehrern, ja.

67 G: Soll weiterhin auch so bleiben?

68 C: Jetzt in der Teamzeit selber, also, nein nicht in der Teamzeit, sondern in dem Klas-
69 senteam, dem ich mich da jetzt zugeordnet habe, liegt die Verantwortung für die
70 Unterrichtsinhalte weiterhin bei den Klassenlehrern. Ich berate da noch mal oder
71 gebe verschiedene Anregungen gerade wie jetzt die Freiarbeit zu optimieren ist,
72 einfach weil es da unterschiedliche..ja, unterschiedliche Vorstellungen davon gab.
73 Bisher war es einfach auch möglich, oder wie man es auch noch mal anders struk-
74 turieren kann. Da kommen schon viele Impulse auch von mir...

- 75 G: Zum Thema innere Differenzierung dann, ne?
- 76 C: Zum Thema innere Differenzierung, aber einfach auch zum Thema grundsätzlich
77 Strukturierung von einer Freiarbeit, sprich welche Regeln müssen eingeführt wer-
78 den, wie kann man einfach auch mal Kinder motivieren ihren Fokus auf bestimmte
79 Regeln zu legen. Solche Grundsätzlichkeiten teilweise auch.
- 80 G: Mmh, und durch die Wochenplanarbeit findet auch individualisiertes Lernen statt?
- 81 C: Auf jeden Fall. Also es ist keinesfalls so, dass irgendwie ein Frontalunterricht der
82 Art: Wir schlagen jetzt das Buch auf und rechnen auf der und der Seite. Da ist die
83 Funke-Schule wirklich sehr weit. Meine Aufgabe ist es da auch eher noch mal zu
84 gucken, was sind Inhalte wirklich dann eben auch für Kinder mit Lernschwierigkei-
85 ten, ne? Dass die noch mal viel mehr konkret handelndes Material bekommen und
86 da auch den Anspruch noch mal von Regelschullehrern einfach zu relativieren.
- 87 G: Also wird bei den individualisiert, reduziert, vielleicht und bei anderen dann nicht
88 oder wie ist das? Oder wird bei der ganzen Klasse.. bekommt jeder einen eigenen
89 Wochenplan?
- 90 C: Die Wochenpläne sind eigentlich schon, sage ich mal, für Zweitklässler und Erst-
91 klässler, also für die Zweitklässler relativ homogen, ähnlich wie die Erstklässler. Ei-
92 ne Differenzierung erfolgt da auf quantitativer Ebene, wer schafft wie viel? In man-
93 chen Fällen gibt es dann auch noch mal Kinder, die andere Arbeitshefte haben o-
94 der noch mal ein gesondertes Aufgabenformat bekommen, aber das ist dann...
- 95 G: Ist das defizitorientiert dann oder schon, dass man die leistungsstarken Schüler
96 dann besonders fördert?
- 97 C: Ich glaube schon, dass es sich eher da an Kindern orientiert, die Defizite haben, ja.
98 Nach oben hin wird, wie ich das bisher einschätze, nicht so viel gefördert. Wobei
99 man auch sagen muss, dass das Schülerklientel hier auch tendenziell eher
100 schwach ist, ja. Also es ist wenig leistungsstarke, wirklich starke Schüler gibt.
- 101 G: Und wie sieht das mit äußerer Differenzierung aus, findet das auch statt?
- 102 C: Mmh, es gibt so ohnehin an der Funke-Schule ein so genanntes Förderband im JÜ,
103 eine Lehrkraft hat dafür glaube ich fünf Stunden, in den sie immer einzelne Kinder
104 auch noch mal raus nimmt und gezielt fördert. In sofern gibt es eine äußere Diffe-
105 renzierung, aber die wird jetzt nicht durch mich an dieser Stelle praktiziert.
- 106 G: Und innerhalb der Klasse dann auch nicht? Dass da noch mal Gruppen entstehen?
- 107 C: In Freiarbeitsphasen wird dann vielleicht noch mal.. werden die Zweitklässler raus
108 genommen, dann wird noch mal ein bestimmtes Material eingeführt oder so, aber
109 nicht im Sinne von: Wir bilden zwei Lerngruppen, die einen gehen in Raum A und
110 die anderen in Raum B. Dafür gibt es hier allerdings auch wirklich keine Räumlich-

111 keiten. Der einzige Raum, der weiterhin noch zur Verfügung wäre, wäre hier die
112 Bibliothek und da...

113 G: Ziehst du denn auch einzelne Schüler raus? Also ein Kind manchmal?

114 C: Bisher nicht, nein.

115 G: Wird das denn erwartet?

116 C: Ja.

117 G: Aber ja, wie reagierst du dann, wenn die Anfrage kommt: Kannst du den nicht mal
118 mitnehmen...?

119 C: Genau.. Das ist unterschiedlich, es kommt immer auch auf die Person an. Es gibt
120 hier zum Beispiel ein Kind, das war auch eben der Fall, zu dem sie mich da gerufen
121 hat. Es ist ein Kind wirklich mit einem massiven Förderbedarf im Bereich ESE, das
122 hier auch einfach den Schulalltag nach der zweiten Stunde hier nicht mehr bewälti-
123 gen kann. Da ist dann schon oft die Hoffnung: Frau C kümmert sich, ne? Frau C.
124 macht... Wir haben jetzt auch noch mal in einem Hilfeplangespräch mit dem Ju-
125 gendamt auch besprochen, dass wir eine verkürzte Beschulung beantragen wer-
126 den. So ist das für mich, sage ich mal, auch in Ordnung, wenn ich in bestimmten
127 Stunden da bin mit dem gezielten Fokus: Wenn es bei Kerlos nicht klappt, nehme
128 ich ihn mit raus. Weil ich auch weiß, dass es eine Sache von zwei oder drei Wo-
129 chen sein wird. In anderen Fällen, wo dieser Wunsch auch besteht, erinnere ich
130 zum Einen die Lehrkräfte daran, dass es eben um das Projekt "Inklusion" geht und
131 dass wir da, wenn ich ihn rausnehme, dann vielleicht auch den Fokus darauf set-
132 zen müssen: Wie sind die Bedingungen zu ändern, damit er auch wieder gut in der
133 Klasse mitlernen kann? Es gibt andererseits auch Fälle, wo ich sage, da wäre auch
134 tatsächlich noch mal eine individuelle Förderung notwendig oder sinnvoll. Bei eini-
135 gen Kindern, die einfach im Bereich Lernen, zum Beispiel, falsche Strategien ent-
136 wickelt haben, ist das teilweise wirklich sinnvoller noch mal intensiver mit ihnen zu
137 arbeiten und dann auch nicht von anderen Kindern sozusagen dabei gestört zu
138 werden, sodass er sich wirklich fokussieren kann. Dafür ist für mich aber die
139 Grundlage tatsächlich noch mal eine differenziertere Diagnostik, die jetzt aber auch
140 in einzelnen Fällen anläuft.

141 G: Mmh, ok. Du hast ja vorhin schon gesagt, dass ein Schüler den Förderschwerpunkt
142 Lernen hat. Gibt es auch noch andere Schüler, die dann zieldifferent unterrichtet
143 werden? Ist ja beim Förderschwerpunkt Lernen so, dass dann nicht nach den
144 Grundschulrichtlinien unterrichtet wird.

145 C: Genau, das ist jetzt zum Beispiel hier großes Thema. Das auch den Lehrern klar zu
146 machen, dass es eben nicht die Grundschulrichtlinien sind, nach denen er unter-
147 richtet wird. Dementsprechend ist die zieldifferente Förderung meines Erachtens,

148 ja.. also, es werden sicherlich, wird ein anderer Anspruch an ihn gelegt, also jeder
149 hat vollstes Verständnis, dafür, wenn es sein Arbeitsheft eben nicht in dem selben
150 Tempo erledigt wie andere. Nichtsdestotrotz wird es nicht gesehen, dass dieses
151 Kind wahrscheinlich noch nicht einmal mit diesem Arbeitsheft arbeiten kann.

152 G: Gibt es auch noch andere Kinder, die zieldifferent gefördert werden, hier an der
153 Schule?

154 C: Werden sollten oder werden?

155 G: Werden erst einmal.

156 C: Werden nein. Meines Wissens nicht.

157 G: Werden sollten?

158 C: Ja.

159 G: Das schon.. Welche Auffälligkeiten zeigen die Kinder? Auch Bereich des Lernens
160 oder vielleicht in anderen Bereichen?

161 C: Ja, nein. Vor allem im Bereich des Lernens, ja. Ja...

162 G: Laufen da jetzt zurzeit AO-SF-Verfahren hier an der Schule? Dass man diese Defi-
163 zite vielleicht schwarz auf weiß dann hat?

164 C: Nein, es sind momentan keine AO-SF-Verfahren beantragt.

165 G: Ja, dann habe ich eine generelle Frage: und zwar, ob es Schüler gibt, bei denen du
166 das Gefühl hast, dass sie auf einer Förderschule oder generell einer anderen Schü-
167 ler besser aufgehoben wären, wenn du nicht hier an der Schule wärst...? Dass die
168 dann nicht aufgefangen werden könnten vielleicht...?

169 C: Ja, bei dem Schüler, von dem ich vorhin gesprochen habe, da bin ich mir sicher,
170 der ist an einer Förderschule ESE besser aufgehoben. Auch wenn ich hier an der
171 Schule bin. Also ganz unabhängig auch von meiner Person. Die Rahmenbedin-
172 gungen an einer Grundschule sind in dem Fall nicht so zu verändern, dass dieses
173 Kind hier die Unterstützung erfährt, die es braucht..

174 G: Also, wenn da ein AO-SF-Verfahren wahrscheinlich eingeleitet werden würde, dann
175 würde man den Förderbedarf feststellen?

176 C: Mmh.

177 G: Ja, zum Arbeitsfeld Diagnose, würde ich gerne wissen, ob du Diagnoseverfahren
178 durchführst?

179 C: Ja.

180 G: In welchen Klassen? Gezielt dann oder mit einzelnen Kindern oder mit gesamten
181 Klassen?

182 C: Ich habe in einigen Lerngruppen des JÜs Kleingruppen rausgenommen, die Ham-
183 burger Schreibprobe durchgeführt...

184 G: Warum?

185 C: Weil der Bedarf der Klassenlehrerin erstmal da war, der Wunsch..

186 G: Hat sie dann auch gesagt, gezielt mit den Kindern?

187 C: Genau. Also ich hatte bei zwei Kindern... war mir aufgefallen, dass es da Schwierigkeiten gibt und den Klassenlehrerinnen das angeboten, die Hamburger Schreibprobe durchzuführen und die waren da sehr motiviert. Die Funke-Schule kennt die Hamburger Schreibprobe auch, führt sie allerdings nicht so regelmäßig durch und dementsprechend waren die einfach dankbar, da noch mal auch Erkenntnisse zu bekommen.

192 C: Noch andere Diagnoseverfahren?

193 G: In einem Fall habe ich jetzt noch mal einen SONR durchgeführt und werde den nächsten Woche auch noch mal einsetzen.

194 G: Auch dann, weil die Klassenlehrerin es gewünscht hat, dass du den durchführst?

195 C: Nein. In dem einen Fall, ist ein AO-SF gelaufen und das Kind hatte sich damals dem Intelligenztest völlig verwehrt und verweigert und einfach, um da auch noch mal eine differenzierte Einsicht zu bekommen, wo das Kind steht, in welchem Wahrnehmungsbereichen da noch mal gezielter auch der Förderbedarf einsetzen muss.

201 G: Und das AO-SF-Verfahren hatte dann nichts ergeben oder...?

202 C: Das AO-SF-Verfahren fand im Kindergarten statt und hat ein Förderbedarf im Bereich Lernen ergeben, aber eben, ja ohne eine differenzierte Aussage über die verschiedenen Teilleistungen im Bereich Kognition.

203 G: Hast du die Verfahren hier eingeführt oder gab es die vorher schon? Diese Diagnoseverfahren?

204 C: Hamburger Schreibprobe war hier bekannt. Der SONR oder so nein.

205 G: Das bringst du dann mit?

206 C: Ja.

207 G: Ja, zum Thema Beratung, du hast ja vorhin schon gesagt, dass du auch da tätig bist. Welche Art von Beratung ist das? Also nur für einzelne Kinder quasi dann oder vielleicht auch, hast du ja vorhin auch schon gesagt, Rhythmisierung vielleicht..?

208 C: Also, das ist so. Im Idealfall wird ja Beratung angefordert und gewünscht. Auch mit dem gezielten Beratungsanliegen, mit einem gezielten Beratungsauftrag. Das klappt, würde ich sagen, erst ansatzweise in dieser Form, wie man es sich vielleicht wünscht oder ich mir wünschen würde. Nichtsdestotrotz gibt es Beratungsanfragen, die sich dann erstmal an dem Punkt aufhängen: Ich habe Probleme mit dem Kind XY oder der und der Schüler geht gar nicht, was kann ich da tun? Also wirklich erstmal so auch einfach formuliert. In Gesprächen dann äußert sich dann vielleicht auch mal was anderes oder kristallisieren sich andere Maßnahmen heraus als die

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222 Lehrkraft auch erstmal vermutet hat. Also das kann dann in den Bereich gehen
223 noch mal, die Eltern mehr ins Boot zu holen, eben außerunterrichtliche Hilfen ein-
224 zufordern oder einfach auch nur die Kommunikation mit außerunterrichtlichen
225 Maßnahmen erstmal herzustellen, dann einen Austausch zu ermöglichen, teilweise
226 aber auch im Bereich dann Unterrichtsplanung und nicht inhaltlich eben, sondern
227 über die äußere Form.

228 G: Und die Beratung findet mit einzelnen Kollegen dann statt oder auch manchmal mit
229 dem gesamten Kollegium?

230 C: Überwiegend mit einzelnen Kollegen oder eben auch mit Klassenlehrerteams.

231 G: Ach so, gibt es da bestimmte Zeiten oder ist das, sage ich mal, in der Pause oder
232 nach Unterrichtsschluss?

233 C: So wie wir es konzeptionell überlegt haben, stehe ich, eben abgesehen davon von
234 den Stunden, die ich hier im Unterricht irgendwie eingeplant bin, prinzipiell sämtli-
235 chen Lehrkräften zur Verfügung. Abgesprochen ist eine kurze Kontaktaufnahme in
236 welcher Form auch immer, sei es ein kurzer Zettel: Ich möchte diesbezüglich mit dir
237 darüber reden. Und auf Grundlage dieser Kontaktaufnahme wird dann ein Termin
238 vereinbart. Der kann im Vormittagsbereich, Nachmittagsbereich, wann auch immer
239 stattfinden. Die Realität sieht allerdings anders aus. Es ist oft so das kleine Ge-
240 spräch bei der Kaffeemaschine, so... Und man muss sie dann oft auch noch mal
241 bremsen und sagen: Lass uns doch noch mal zusammensetzen. Der Bedarf, auch
242 da sich mehr Zeit für zu nehmen ist, sage ich mal, begrenzt. Also gerne findet noch
243 das erste Beratungsgespräch statt, dann aber sich noch ein zweites Mal hinzuset-
244 zen, um zu gucken: Hat das denn auch wirklich geklappt? Oder was kann noch mal
245 geändert werden? Ist oft auch schon dann wiederum schwieriger. Noch deutlicher
246 wird das, wenn man zum Beispiel dann auch noch mal gezielt in Richtung Elternar-
247 beit geht, Elterngespräche wirklich gemeinsam vorzubereiten, auch noch mal
248 nachzubereiten...

249 G: Du sagst ja, es ist eine Beratung. Hat die Beratung auch Austauschcharakter oder
250 würdest du sagen, es ist auf jeden Fall Beratung in erster Linie?

251 C: Also, wenn ich zum Beispiel in diese Gespräche gehe, jetzt noch mal, wenn ich an
252 diese JÜ-Klasse denke, da hat es oft schon Austauschcharakter, weil ich einfach
253 dann auch noch mal erfahre, was hat bereits statt gefunden, was ist installiert und
254 es dann wirklich eher so ist auch noch mal ein gemeinsames Überlegen: Mmh, hat
255 das denn dann geklappt, dieses System oder müsst wir das dann noch mal verän-
256 dern? In anderen Fällen gestaltet es sich oft so, dass ja, einfach es schon eher ist,
257 dass ich, sage ich mal, einen Meinungsvorsprung habe und den auch so mitteile,
258 wenn er angenommen werden sollte.

259 G: Führst du auch schon Elterngespräche?
260 C: Mmh.
261 G: Bei einzelnen Schülern als Unterstützung oder...?
262 C: Genau, also im Rahmen dieser außerunterrichtlichen Fördermaßnahmen kam es
263 zu Hilfeplangesprächen, in denen den Eltern einfach auch noch mal transparent
264 gemacht worden ist, dass ich hier eine mögliche Ansprechpartnerin bin. Über ande-
265 re Kinder wiederum ist einfach noch mal der Kontakt mit den Eltern verstärkt wor-
266 den, damit das Erziehungsfeld enger gestrickt wird.
267 G: Also schon bei den Eltern der Kinder, wo du auch sagst, dass die auffällig sind hier
268 an der Schule?
269 C: Ja, überwiegend tatsächlich das. Allerdings hatte ich letztens auch mal ein Eltern-
270 gespräch mit einer Mutter von einem normalen Kind, das also nicht auffällig ist, die
271 sich allerdings über eines unserer Problemkinder beschwert hat. Wo dann auch
272 noch mal darüber ein Gespräch einfach jetzt statt gefunden hat.
273 G: Ja, zum Arbeitsfeld Prävention, würde ich gerne wissen, ob es Maßnahmen hier in
274 der Schule gibt, die du als präventiv bewertest...?
275 C: Ja, dieses Förderband, von dem ich gesprochen habe, des jahrgangsübergreifenden
276 Unterricht ist sicherlich eine Möglichkeit einfach schon mal ja....
277 G: Ist da was geplant noch? Also präventive Maßnahmen?
278 C: Im Sinne von Streitschlichtung oder so was?
279 G: Ja, genau. Oder Antiaggressionstraining...
280 C: Also es gibt eine Streitschlichtergruppe hier, wobei ich denke, da muss sicherlich
281 noch mal einiges überarbeitet werden in ihrer Arbeitsweise. Nein, also Prävention
282 sicher nicht im Bereich ESE, sondern im Bereich Lernen wäre das eine Maßnah-
283 me. Im Bereich ESE sehe ich außer der Streitschlichtung jetzt erstmal keine...
284 G: Du hast ja vorhin schon gesagt, dass du vorschlägst, außerschulische Hilfen in
285 Anspruch zu nehmen. Werden da auch schon welche in Anspruch genommen?
286 C: Durch die Beratung oder schon ohnehin?
287 G: Beides..
288 C: Ja, Kinder, die im SPI gefördert werden oder wo das noch mal motiviert wird, da
289 eine Fördermaßnahme zu nehmen, ergotherapeutischen Unterstützung... In einer
290 Familie haben wir eine sozialpädagogische Familienhilfe installiert...
291 G: Hast du das initiiert oder gab es das schon vorher?
292 C: Nein, also es fand teilweise vorher statt und an anderen Stellen wurde das initiiert.
293 G: Hast du das Gefühl, dass sich an der Schule oder in bestimmten Klassen schon
294 etwas geändert hat seitdem du jetzt hier an der Schule bist? So eine Einschätzung
295 von dir... Oder was wünschst du dir noch?

296 C: Also ich denke sicher, so findet teilweise ein Umdenken statt, das ist sicherlich
297 erstmal das Erste, was in der kurzen Zeit auch erstmal hat passieren können.

298 G: Im Kollegium?

299 C: Im Kollegium, ja. Dass ich mir das noch deutlich umfassender wünsche, steht auf
300 einem anderen Blatt. Ja, also es gibt schon erste Kinder einfach, wo sich zeigt,
301 dass das so noch mal dieses engere Erziehungsfeld, die engeren Absprachen mit
302 Eltern erstmal greifen. Dass sich alle Probleme in Luft auflösen, wäre zu viel ver-
303 langt, aber wo Verbesserungsansätze auf jeden Fall schon mal bemerkbar sind.

304 G: Und welche Veränderungen wünschst du dir noch, sagen wir mal für die nächsten
305 Monate?

306 C: Also, was ich mir sehr wünschen würde, ist so, dass dieser Fokus von diesem:
307 „Frau C ist die Lehrerin für alle Kinder, die es nicht gut machen“ weg geht schon zu
308 einem Bewusstsein, dass ich eigentlich dafür da bin auch, um Lehrer mehr zu un-
309 terstützen, im Sinne von ihnen auch wirklich konkrete Hilfen zu geben. Dass da die
310 Bereitschaft auch größer ist, sich darauf einzulassen. Das ist das Eine. Und auch
311 die Motivation auch sich noch mal mehr auf dieses Projekt „Inklusion“ einfach auch
312 einzulassen und zu sagen, das ist eine Riesenaufgabe und sich auch wirklich diese
313 Zeit für diese Aufgabe zu nehmen.

314 G: Ja, zum Schluss. Hast du ja schon angesprochen: Inklusion. Die UN-Konvention
315 fordert ja ein inklusives Schulsystem, also eine Schule für Alle, die kein Kind ab-
316 weist, sondern sich den Bedürfnissen der einzelnen Schüler anpasst. Jetzt würde
317 ich gerne wissen, ob diese Schule für Alle, deiner Meinung nach, eine konkrete Vi-
318 sion ist, bereits Realität oder eine unerreichbare Utopie darstellt...?

319 C: Mischung aus a und c. Also ich finde, die Überlegungen werden immer konkreter
320 und haben auch sehr sehr viele wertvolle Ansätze. Ich glaube trotzdem, dass für
321 eine gute Arbeit an der Grundschule einfach auch noch mal mehr Sonderpädago-
322 gen vor Ort erforderlich sind oder wenn nicht mehr Sonderpädagogen, mehr Pädä-
323 gogen einfach, auch dass der Personenschlüssel noch mal ein anderer ist. Und
324 damit ist es eben noch nicht Realität. Ich würde mir da einfach auch noch tatsäch-
325 lich andere Rahmenbedingungen wünschen für die Kollegen, weil es einfach sehr
326 viele Lehrerinnen gibt, die das wirklich ermöglichen wollen, aber einfach da vor ei-
327 nem sehr sehr großen Berg stehen. Und zum anderen glaube ich auch, dass eine
328 Schule, die wirklich alle, alle alle Kinder fördert, nicht existieren wird. Also ich glau-
329 be immer, dass es Kinder geben wird, die noch mal andere Rahmenbedingungen
330 brauchen, denen eine sehr sehr kleine, sehr verlässliche Lerngruppe zum Beispiel
331 eine Hilfe gibt. Wenn ich Kinder mit Schwerstmehrfachbehinderung denke, sehe ich
332 die auch nicht in der Regelschule...

- 333 G: Weil es nicht machbar ist oder weil es für die Kinder vielleicht auch nicht gut ist?
- 334 C: Ich glaube tatsächlich, dass es für die Kinder auch so gut ist. Vielleicht wäre
335 dann eine Schule eben zu sagen: Es gibt ein großes Schulgebäude und dann
336 gibt es eben auch noch mal einen bestimmten Trakt mit all den therapeutischen
337 Maßnahmen, die es für diese Kinder einfach bedarf. Dann wäre das vielleicht
338 eine Schule für Alle, aber in dieser Schule gäbe es dann ja eben doch eine,
339 sage ich mal, einen kleinen Lernraum...
- 340 G: Ja, vielen Dank für das Interview.
- 341 C: Gerne.

3.5 Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews mit den Sonderpädagogen

Kategorie 1 Arbeitsfelder

Kategorie 2 Unterricht

- 2.1 Unterrichtsgestaltung
 - 2.1.1 Tätigkeiten während der Unterrichtszeit
 - 2.1.2 Innere Differenzierung
 - 2.1.3 Äußere Differenzierung
- 2.2 Unterrichtsplanung
- 2.3 Feedback, Noten

Kategorie 3 Diagnose

- 3.1 Verfahren / Bereiche
- 3.2 Schüler
- 3.3 Ziel

Kategorie 4 Beratung / Austausch

- 4.1 Einzelne Beratung von Lehrkräften
- 4.2 Elterngespräche

Kategorie 5 Prävention

- 5.1 Schulische Maßnahmen
- 5.2 Vorschulische Maßnahmen
- 5.3 Außerschulische Maßnahmen / Hilfen

Kategorie 6 Veränderungen durch das Pilotprojekt

- 6.1 Wahrnehmung von Veränderungen
- 6.2 Ziele / wünschenswerte Veränderungen

Kategorie 7 Ausblick: eine Schule für Alle

- 7.1 Wahrnehmung der Schüler
- 7.2 Eine Schule für Alle

3.6 Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews A, B, C in tabellarischer Form

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
1 Arbeitsfelder	<ul style="list-style-type: none"> - Am Anfang: Schule/System kennen lernen – bis zu den Herbstferien Hospitation, danach Diagnostik, Einzelfalldiagnostik, Beratung, Unterrichtsbegleitung (A, 8-16) - wichtig: abwarten, auf Bedürfnisse reagieren (A, 127-129) - Beratung, Unterricht in einer Klasse, Diagnostik (B, 8-26) - Arbeitsfelder eröffnen sich momentan (C, 7) - Begleitend im Unterricht, Beratung, Beteiligung an der Schulentwicklung (Mitarbeiterin der Steuergruppe, Entwicklungsgespräche mit der Schulleitung) (C, 7-12) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Und da habe ich schon die Erfahrung gemacht, dass es gut ist, nicht mit der Tür ins Haus zu fallen, sondern wirklich abzuwarten, Bedarfe abzuwarten, und dann auf entsprechende Bedürfnisse, Äußerungen einzugehen“ (A, 127-129)
2 Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - während der Unterrichtszeit : in Klassen, Beratung, Einzelförderung, Einzelsituation für Diagnostik (A, 24-32) 	
2.1 Unterrichtsgestaltung		
2.1.1 Tätigkeiten während der Unterrichtszeit	<ul style="list-style-type: none"> - nach Hospitationsanfrage, Absprache, Bedarf in verschiedenen Klassen, kein fester Stundenplan (A 35-46) - Einsatz hängt von der Fragestellung, Aufgabe ab (A, 60-62) - Hospitationsaufgabe: deutliche Zurückziehung, Beobachten, Ziel: gute Beobachtung (A, 60-66) - bei Unterrichtsbegleitung: Frage der Rollenabsprache, Zielsetzung (A, 73-76) - mit dem Großteil der Stunden in einer Klasse: Unterstützung der GS-Lehrer - Klasse mit sehr heterogenen Voraussetzungen (B, 17-23) - in der Klasse: Teamteaching (noch nicht verankert), Diagnostik (B, 25-26; 101-102) - drei Tage an der Schule, ein Tag: Hospitationen, die zwei anderen Tage: in der einen Klasse (B, 43-48) - in der einen Klasse: hoher Bedarf an Hilfe und Unterstützung, zwei Kinder bei denen ein AO-SF gelaufen ist, ein Kind mit L & ESE (B, 51-59) - Frau B übernimmt viel an erzieherischem Part, geht zu einzelnen Kind, speziell auch zu dem einen Kind, um zu unterstützen (B, 62-65) - Klassenunterricht gibt der GS-Lehrer (B, 96-98) - Unterstützung der Lehrerin (B, 102-104) - für die gesamte Klasse da (B, 112) - Aufgabe bei Hospitation: Beobachtung bestimmter Kinder, Grund: Schwierigkeiten mit Schüler, fehlende Argumente für Elterngespräch, danach Rückmeldung (B, 130-140; 142-143) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Wenn ich jetzt eine klare Hospitationsaufgabe habe, dann halte ich mich auch ganz klar raus...“ (A, 62-63) - „Ich sehe mich schon im Moment erstmal als Unterstützung, auch gerade für die Klassenlehrerin, die wirklich auch an vielen Stellen sagt: Mensch, das wird mir dann zuviel“ (B, 102-104) - „Ich sehe mich für die ganz Klasse so, das ist ja auch eigentlich das, was wir mit dem Konzept wollen, eben auch nicht mehr bezogen auf einzelne Schüler, natürlich sag ich mal, wenn sich Konflikte gerade mit einzelnen Schülern herausstellen dann bin ich da natürlich auch sehr aktiv. Aber insgesamt und das sehen auch die Kinder so, also so bemerke ich das, die Kinder sehen mich auch als für sie alle zuständig. Jeder kann mich ansprechen, jeder kriegt auch von mir eine Info, eine Rückmeldung, Hilfe, Unterstützung, also da, das ist völlig egal“ (B, 112-118) - „Also es gibt einfach unterschiedliche Kinder, die viel Unterstützung brauchen und wir gedacht haben, in so einer Klasse, wo es so viele Herausforderungen gibt, ist es vielleicht auch ganz gut, gerade da noch

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<ul style="list-style-type: none"> - ab Februar als Doppelbesetzung mit einer Klassenlehrerin in einer JÜ-Klasse (an drei Tagen jeweils eine Doppelstd), Ziel: Förderung der Kinder mit einem sp Fb in einem inklusiven Rahmen durch Freiarbeit, Begleitung des Teams bei der Öffnung zur Freiarbeit (C, 18-24) - in der einen Klasse, da dort viele Kinder sind, die einen erhöhten Förderbedarf haben, ein Kind mit Fsp Lernen (Mutter möchte nicht, dass das Kind auf eine Förderschule geht) (C, 26-30) - am Anfang in allen Klassen außer den 4. Klassen hospitiert, Hoffnung auf Einzelmaßnahmen gespürt; aufgrund inklusiven Gedankens viele Klassen, Bedingungsgefüge kennen gelernt, danach transparent gemacht, dass sie auf Anfrage zur Verfügung steht, evtl. mit Beobachtungsaufträgen, um Entwicklungshilfe zu geben (C, 38-47) - während Hospitation keine reine Beobachtungsphase, Grund: Kinder haben es anders eingefordert, vertrauensbildende Maßnahme für die Lehrer (sie ist präsent im Unterricht) (C, 50-53) 	<p>mal anzusetzen, um zu gucken, was kann Teamteaching da auch bewirken, um vielleicht auch von diesen Klassen dann noch mal Beispiele mit in den Unterricht der anderen Klassen zu nehmen“ (C, 31-36)</p>
2.1.2 Innere Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrer differenzieren im Rahmen von Mengenveränderungen: Reduktion für leistungsschwache Kinder (A, 56-58) - Maßnahmen der inneren Differenzierung sind ein Ziel, momentan noch abhängig vom Arbeitsstil des GS-Lehrers (A, 124-126) - es gibt keine Kinder, die zieldifferent unterrichtet werden (A, 132) - unterschiedliche Arten von Unterricht, auch: gemeinsame Einführung, danach Arbeit an verschiedenen Sachen (B, 125-128); - manchmal: unterschiedliche Tempi, Reduktionen, Zusatzaufgaben (B, 159-165) - einige Schüler werden zieldifferent unterrichtet – sehr unterschiedlich, Reduktionen, keine Noten (B, 182-185) - Ziel: Öffnung des Unterrichts hin zur Freiarbeit, damit die Förderung der Schüler mit einem sp Fb in einem inklusiven Rahmen erfolgen kann (C, 21-23) - findet durch Wochenplanarbeit statt (C, 81) - Getrennt nach Erst- und Zweitklässlern, Differenzierung erfolgt auf der quantitativen Ebene, manche Kinder haben andere Arbeitshefte, bekommen gesondertes Aufgabenformat (C, 90-94) - defizitorientiert, nach oben hin wird nicht so viel gefördert (C, 97-100) - Lehrkräfte haben Verständnis, dafür, dass L-Schüler nicht in dem gleichen Tempo arbeitet wie andere, allerdings muss ihnen noch einmal klar gemacht werden, dass er nicht nach den Grundschulrichtlinien unterrichtet wird, so dass er noch weniger bekommt (C, 145-151) - Nur das Kind mit dem Fsp Lernen wird zieldifferent gefördert, Frau C ist der Mei- 	<ul style="list-style-type: none"> - „Man muss auch dazu sagen, dass die Kolleginnen auch selber sehr unsicher noch sind. Also das ist sicher so der nächste Acker, der da so bearbeitet werden muss. Die Kolleginnen auch selber sagen: Was heißt denn das genau? Wie kann ich das denn genau machen? Und das müssen wir jetzt in Zukunft mehr angehen“ (B, 196-200) - „In dieser Zeit öffnen wir den Unterricht noch mal hin zur Freiarbeit, so dass eben auch die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in einem inklusiven Rahmen einfach erfolgen kann“ (C, 21-23) - „Also es ist keinesfalls so, dass irgendwie ein Frontalunterricht der Art: Wir schlagen jetzt das Buch auf und rechnen auf der und der Seite. Da ist die Funke-Schule wirklich sehr weit. Meine Aufgabe ist es da auch eher noch mal zu gucken, was sind Inhalte wirklich dann eben auch für Kinder mit Lernschwierigkeiten, ne? Dass die noch mal viel mehr konkret handelndes Material bekommen und da auch den Anspruch noch mal von Regelschullehrern einfach zu relativieren“ (C, 81-86)

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
2.1.3 Äußere Differenzierung	<p>nung, dass dies bei weiteren notwendig wäre (C, 156-158)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einzelförderung: nur wenn es „nötig“ ist (A, 29-31) - Einzelförderung findet bei einem Kind statt – Förderung im Bereich Mathematik, Ziel: Nacharbeiten, Beobachten des strategischen Denkens nicht in einer Gruppensituation möglich (A, 94-99) - Absprache: Frau A übernimmt Einzelförderung, Mathelehrerin versucht parallel das Kind zu unterstützen und nicht zu überfordern (A, 107-109) - auf Wunsch der Mathelehrerin: äußere Differenzierung nach Leistung; Gruppen sind vorher festgelegt, können aber auch durchlässig sein - in dieser Klasse: äußere Differenzierung nur in Mathe, Frage von Unterrichtsstil (B, 92-93) - Manchmal: Schüler werden innerhalb der Klasse separat vom GS-Lehrer gefördert (B, 163-165) - Förderband im JÜ, eine Lehrkraft nimmt Schüler raus, um sie gezielt zu fördern (C, 102-104) - in Freiarbeitsphasen werden die Zweitklässler raus genommen, um Material einzuführen (innerhalb der Klasse, da es keine Räumlichkeiten für weitere Differenzierungsmaßnahmen gibt) (C, 107-112) - Spürt die Hoffnung, dass sie Kinder mit raus nimmt, sich um die kümmert, macht sie nur im Notfall bei einem Schüler, evtl. nach Diagnostik Förderung (C, 119-140) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Einzelförderung möchte ich eigentlich auch nur da zusätzlich machen, wo es wirklich unbedingt nötig ist. Also nur dann ausweiten den Umfang der Einzelförderung, ausweiten, wenn es absolut angesagt ist“ (A, 29-31)
2.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsamer Unterricht wird teilweise zusammen geplant: Frau A - methodische Planung, GS-Lehrerin: inhaltliche Planung(A, 78-80) - GS-Lehrer: bleiben die Hauptverantwortlichen, Frau A: Unterstützung (A, 83-84) - bisher keine gemeinsame Unterrichtsplanung (B, 61-62) - Unterrichtsplanung liegt in der Verantwortung der GS-Lehrer (B, 94-95) - Planung liegt bei den Klassenlehrern (C, 66) - in der einen Klasse liegt die Verantwortung für die Inhalte bei den Lehrern, Frau C gibt Anregungen, z.B. wie man die Freiarbeit optimieren kann (C, 68-74) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Die sind im Grunde die Hauptverantwortlichen im Unterricht und ich werde quasi unterstützend tätig“ (A, 83-84)
2.3 Feedback, Noten	<ul style="list-style-type: none"> - Das Geben von Feedback bleibt in der Verantwortung der GS-Lehrer, es gab allerdings schon Beratungen zu dem Thema, Ideen sind umgesetzt worden (A, 138-140) - in Diagnostiksituationen, in Einzelsituation: Frau A (A, 140-144) - in der Einzelförderung: Einsatz eines Lerntagebuches (A, 147) - im Rahmen der Diagnostik: Spiel, Aufmunterung, Verstärkung (A, 147-148) 	

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<ul style="list-style-type: none"> - im Unterricht: Feedback, Zusatzaufgaben, positive Rückmeldung (B, 213-220) - Notengebung: Aufgabe des GS-Lehrers (da sie auch keine Arbeiten stellt) (B, 222) 	
3 Diagnose	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnose findet statt, um dann mit dem Ergebnis in die Beratung einsteigen zu können (A, 46-48) - Diagnostische Situationen: punktuell, keine Dauersituation (A, 149-150) - Diagnostik findet im Rahmen von Hospitationen und von Einzelsituationen statt (A, 179-180) - Diagnoseverfahren hat Frau A aus ihrem Erfahrungsbereich mitgebracht (A, 206-207) - HSP war ein paar GS-Lehrern bekannt, über andere Diagnoseverfahren haben sie eher keine Kenntnisse, einzelne würden gerne mehr über die Verfahren erfahren, um zu wissen, was möglich ist (B, 291-302) 	<ul style="list-style-type: none"> - „...ich glaube auch Aufgabe an Diagnostik gerade so in diesem Bereich muss auch nicht Aufgabe der Grundschulleute sein, also dafür gibt es auch immer noch, das muss man ja auch wirklich sagen, es gibt im Moment zumindest und es wird auch lange Jahre so sein, gibt es einfach Sonderpädagogen, die entsprechend eben auch ausgebildet wurden und das Potential muss man auch nutzen. Grundschulleute haben ganz andere Stärken, würde ich sagen und dann muss man nicht noch sagen: Dann müsst ihr das aber auch können. Andere Sachen, muss ich auch sagen, das können die viel besser“ (B, 305-312)
3.1 Verfahren / Bereiche	<ul style="list-style-type: none"> - im Bereich der Intelligenz, im Bereich der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) (A, 180-181) - Wunsch: Motorik, wurde aber noch nicht angefragt (A, 181-184) - Diagnostikwoche: alle Felder (Schriftspracherwerb, Rechnen, Motorik, Wahrnehmung) (A, 189-192) - Hamburger Schreibprobe, CFT (Intelligenzdiagnostik) (B, 28-29; 252-253) - Demnächst: Anschaffung des SON-R (sprachfreier Test) (B, 258-260) - Hamburger Schreibprobe auf Wunsch der Klassenlehrerin, nachdem Frau C Schwierigkeiten bei zwei Schülern fest gestellt hat (C, 182-183; 185; 187-188) - SON-R einmal durchgeführt (C, 194) 	
3.2 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - alle Erstklässler werden im Rahmen einer Diagnostikwoche getestet (A, 189-192) - in den anderen Fällen: einzelne Schüler (A, 202-203) - generell nur mit einzelnen Schülern, bei HSP mit mehreren, da der Test sich dafür anbietet (B, 276-280) - mit Kleingruppen des JÜs Hamburger Schreibprobe durchgeführt (C, 182-183) - SON-R: mit einer Schülerin, bei der im Kindergarten ein AO-SF gelaufen ist und sie sich dem Intelligenztest verweigert hatte (C, 197-198) 	
3.3 Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnostikwoche: Arbeit mit den Ergebnissen muss genauer geklärt werden (A, 194-195) 	

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<ul style="list-style-type: none"> - CFT bei einem Schüler, der im Rahmen des AO-SFs bereits mit dem K-ABC getestet worden ist :Hinweis über das Arbeitsverhalten (B, 257) - SON-R: bei vielen Schülern ist nicht klar, ob sie dem Unterricht aus kognitiven oder sprachlichen Gründen oder aufgrund Schwierigkeiten mit der Wahrnehmung nicht folgen können (B, 260-265) - HSP: Lehrer hat Schüler erst seit diesem Schuljahr, Hinweisen für eine Förderung, auch zieldifferente Förderung (B, 269-276) - Folgebericht für das AO-SF-Gutachten, passt das Ergebnis des AO-SF-Verfahrens?, wie geht man weiter vor? (B, 280-288) - Hamburger Schreibprobe: Analyse möglicher Schwierigkeiten (C, 187-189) - SON-R: differenzierte Einsicht: Wo steht das Kind? In welchen Wahrnehmungsbe- reichen muss das Kind gefördert werden? (C, 197-201) 	
4 Beratung / Austausch	<ul style="list-style-type: none"> - sowohl Beratung als auch Austausch (A, 258-259) - es soll deutlich die Funktion von Austausch haben, hängt stark vom Gegenüber ab (A, 265-266) - Möglichkeiten: Denkvorgänge anstoßen, Optionen darstellen, Anregungen geben, Know-how überbringen (vor allem im Bereich Lernen) (A, 263-265) - es hängt von der Kollegin und von der Situation ab, ob ein Austausch oder eine Beratung statt findet (B, 316-317) - Beteiligung an der Schulentwicklung: Mitarbeit in der Steuergruppe, Schulentwick- lungsgespräche mit der Schulleitung (C, 10-12) - mit einzelnen Kollegen oder Klassenlehrerteams (C, 230) - Gespräche haben oft Austauschcharakter, vor allem mit dem JÜ-Team – was hat bereits statt gefunden?, gemeinsames Überlegen, Reflektieren, durch „Meinungs- vorsprung“ Beratung (C, 251-258) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Gerade so im Rahmen der Konzepterarbeitung habe ich gelernt, Beratung heißt nicht: Ich komme mit mei- nen Rezepten, präsentiere die und der Andere kann dann gucken, wie er damit klar kommt. Sondern Be- ratung heißt schon möglichst ein Austausch auf Au- genhöhe. Mit Verantwortung beim Ratsuchenden weiterhin“ (A, 259-263)
4.1 Einzelne Beratung von Lehrkräften	<ul style="list-style-type: none"> - Vorgespräche zur Diagnostik (A, 46-48) - Prinzip einzelner Beratung: deutliche Anfrage, klarer Handlungsauftrag (A, 218-219) - wichtig: GS-Lehrer müssen nachfragen, Bereitschaft und Bedürfnis als Vorausset- zungen für sinnvolle, fruchtbare Arbeit (A, 222-226) - immer: erst Vorgespräch, um Handlungsauftrag und ersten Schritt zu klären – nicht zwischendurch! (A, 228-239) - kann im Vormittags-, Nachmittags-, Abendbereich stattfinden (A, 241) - Themen bisheriger Beratungen: Schüler, deren Leistungs- und Fördermöglichkeiten, Klassenraumgestaltung, Feedbacksysteme, Elternberatung, Einleitung außerschuli- 	<ul style="list-style-type: none"> - „Also hier sind viele Teilzeitkollegen, die, wenn sie im Rahmen von Beratung, ja, Zeiten aus ihrer Sicht manchmal im Moment noch so opfern möchten, dann ist denen das oft ganz lieb, wenn das im Vormittags- bereich stattfindet“ (A, 25-28) - „Also häufig kommt schon erst mal so die Frage: Mensch hast du eine Idee, was könnte ich da noch machen? So und dann ist es eher eine Beratung in

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<p>scher Maßnahmen (A, 250-255)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Themen: Probleme mit Schülern, Unsicherheit bei der Zusammenarbeit mit Eltern, Unterstützung im Unterricht, in der Klasse (B, 8-11), riesige Bandbreite an Themen, viel ist auf einzelne Schüler oder Schülergruppen bezogen – Umgang mit denen, weiteres Vorgehen, Sammeln von Informationen (B, 353-354; 356-361) - Tipps, Anmerkungen o.ä. nur auf Anfrage (B, 175-180) - nach Unterrichtshospitation: Rückmeldung, danach muss GS-Lehrer Wille zur Weiterarbeit zeigen, erst dann wird gemeinsam weiter gearbeitet (B, 177-180) - viele Beratungen ergeben sich aus einem Gespräch oder einer Unterrichtshospitation - ein Austausch über ein Kind kann ebenfalls statt finden - fast jede Kollegin hat Frau B schon angesprochen, oft Meinungsanfrage, um z.B. eine andere Meinung zum System zu bekommen, von jemandem, der von außen kommt (B, 330-338) - Zeit für Beratung: In den Pausen, am Hospitationstag Montag, teilweise auch mit Terminen, am Nachmittag eher schwierig da der Arbeitsfokus im Vormittagsbereich liegt (B, 341-351) - unterschiedliche Lehrkräfte werden bezüglich der Elternarbeit und außerunterrichtlichen Fördermöglichkeiten beraten (C, 8-10) - im Idealfall wird die Beratung erwünscht und angefragt, mit einem gezielten Beratungsanliegen, Beratungsauftrag; klappt erst ansatzweise (C, 214-217) - Beratungsfragen fokussieren sich oft auf einzelne Schüler, im Gespräch kristallisieren sich manchmal andere Maßnahmen als erwartet, wie z.B. Elternarbeit, außerschulische Maßnahmen (C, 218-227) - Bereitschaft für einen Beratungstermin ist begrenzt, vor allem, wenn es um Reflexion, Weiterarbeit, Elternarbeit geht (C, 241-248) 	<p>die Richtung“ (B, 319-321)</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Was nehme ich wahr, zum Beispiel, was habe ich in der Unterrichtssituation wahrgenommen, kann die Kollegin das bestätigen, ist ihr das auch aufgefallen? Oder so. Was bringt sie von dem Hintergrund des Kindes noch mit? Dann ist es natürlich mehr ein Austausch“ (B, 3222-325) - „Ich glaube es ist weniger dieses Gefühl von ja Kontrolle, oder: Tut so, als würde sie es besser wissen. Sondern ich glaube, es ist eher auch bei manchen Stellen noch mal dieses: Mensch, wir sind so verhaftet in unserem System, es ist ganz gut, wenn jemand auch noch mal von außen kommt und seine Meinung noch mal reinbringt“ (B, 334-338) - „Abgesprachen ist eine kurze Kontaktaufnahme in welcher Form auch immer, sei es ein kurzer Zettel: Ich möchte diesbezüglich mit dir darüber reden. Und auf Grundlage dieser Kontaktaufnahme wird dann ein Termin vereinbart. Der kann im Vormittagsbereich, Nachmittagsbereich, wann auch immer stattfinden. Die Realität sieht allerdings anders aus. Es ist oft so das kleine Gespräch bei der Kaffeemaschine, so... Und man muss sie dann oft auch noch mal bremsen und sagen: Lass uns doch noch mal zusammensetzen. Der Bedarf, auch da sich mehr Zeit für zu nehmen ist, sage ich mal, begrenzt“ (C, 235-242)
<p>4.2 Elterngespräche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - als Unterstützung an einem Elterngespräch teil genommen (A, 276-277) - mit Eltern, bei deren Kindern ein AO-SF-Verfahren gelaufen ist und die mit dem Fsp L zielfähig in der GS gefördert werden, Ziel: Aufklärung über Konsequenzen, Unterstützung des GS-Lehrers (B, 12-17) - bald: Schulpflegschaftssitzung, um Funktion zu klären (B, 367-370) - Teilnahme an Elterngesprächen auf Anfrage hin oder aufgrund eigenen Interesses (B, 370-372) - Themen: rechtliche Fragen wie z.B.: was heißt Fsp Lernen?, Unterstützung der Lehrerin, um einen neuen Weg zu finden, Vereinbarungen zu treffen (B, 373-378) - Ein Gespräch mit Eltern, Schule und Psychologe – Unterstützung bei der Darstel- 	<ul style="list-style-type: none"> - „So quasi in unterstützender Funktion. Verantwortung liegt klar bei der Grundschullehrerin“ (A, 276-277) - „Genau, also im Rahmen dieser außerunterrichtlichen Fördermaßnahmen kam es zu Hilfeplangesprächen, in denen den Eltern einfach auch noch mal transparent gemacht worden ist, dass ich hier eine mögliche Ansprechpartnerin bin. Über andere Kinder wiederum ist einfach noch mal der Kontakt mit den Eltern verstärkt worden, damit das Erziehungsfeld enger gestrickt wird“ (C, 262-266)

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<p>lung der Sichtweise von Schule aus einer anderen Perspektive (Sonderpädagogen, erlebt das Kind nur manchmal und in anderen Situationen) (B, 386-393)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wird als Unterstützung empfunden – sowohl von den Lehrern als auch von den Eltern (B, 380-381; 401-402) - Nimmt an Elterngesprächen teil (C, 262-272) - im Rahmen außerunterrichtlichen Fördermaßnahmen: Hilfeplangespräche mit Eltern - überwiegend bei Eltern, deren Kinder auffällig sind, aber auch mit einer Mutter, die sich über ein auffälliges Kind beschwert hat (C, 269-272) 	
5 Prävention	<ul style="list-style-type: none"> - Frau As ganzer Einsatz (A, 296) - wichtig: Vernetzung von Maßnahmen, Hilfen (B, 461) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Also ich verstehe das schon so nicht nur als Beratung, dann, wenn das Kind droht, in den Brunnen zu fallen oder schon in den Brunnen gefallen ist. Sondern ich verstehe meinen Einsatz hier schon als eine deutliche Präventions- und Integrationsmaßnahme. Wobei da immer so die Frage ist: Was ist denn Prävention? Die Einrichtung des Kompetenzzentrums hat ja wirklich die Überschrift Inklusion. Das heißt dann, man kann nicht in der Prävention verhaftet bleiben“ (A, 296-302) - Und dass nicht alle so unterschiedlich in diesen Pöten so rumwühlen“ (B, 461)
5.1 Schulische Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> - eine Maßnahme im Rahmen von Gewaltprävention, wird von Eltern mitgetragen (A, 285-287) - Diagnostikwoche (287-288) - Blick auf Unterrichtsrythmisierung, Gestaltung des Alltags, Struktur des Unterrichts (A, 305-307) - Sozialpädagogische Fachkraft führt Förderung durch, macht Elternarbeit (B, 454-456) - Förderband des JÜs, präventive Maßnahme für den Bereich L, Streitschlichtergruppe im Bereich ESE (C, 275-283) 	
5.2 Vorschulische Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> - zukünftige Schüler werden im Kindergarten angeschaut (mit der Schulleiterin) (B, 31-37) - Besuch des Kindergartens, Betrachtung der Kinder, die bei der Schulanmeldung auffällig waren (ein Kind, dessen Eltern wollten, dass ein AO-SF eingeleitet wird, Kinder, die evtl. zurückgestellt werden sollen) (B, 408-410) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Einfach auch um frühzeitig so den Weg zu ebnen, um zu gucken: Gibt es gewisse Sachen, die wir berücksichtigen müssen, bei der Planung der ersten Klasse...?“ (B, 34-36) - „Und dann haben wir noch mal im Kindergarten

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<ul style="list-style-type: none"> - erst Blick auf einzelne, auffällige Kinder, dann auf alle (B, 419-423) - wichtig: Vernetzung, z.B. Gutachten der Frühförderung (B, 425-428) 	<p>geschaut und haben uns mit den Erzieherinnen unterhalten und werden dann als nächstes daran basteln: Mensch, wie kann man eigentlich den Schulanfang so gestalten, dass diese Kinder von Anfang an mitgenommen werden? Was kann man an Rahmenbedingungen schaffen?“ (B, 415-418)</p>
5.3 Außerschulische Maßnahmen / Hilfen	<ul style="list-style-type: none"> - Manche GS-Lehrer arbeiten zusammen mit Jugendämter, leiten außerschulische Aktionen an (A, 292-294) - In einigen Fällen: Kinder- und Jugendhilfe, medizinische Einrichtungen weniger (A, 313-314) - Aufgabe von Frau A: Bewusstseinerweiterung für das, was man tun kann und was die Arbeitsbereiche sind (A, 322-325) - an der Schule ist schon einiges installiert: Erziehungsberaterin kommt regelmäßig in die Schule, Schul- und Bildungsberatungsstelle, Psychologen, Fachbereich Jugend, Frau Bs Aufgabe: Alle Beteiligten an einen Tisch holen (B, 431-443) - Fördermaßnahme im SPI, z.B. ergotherapeutische Unterstützung, sozialpädagogische Familienhilfe (C, 288-290) - fand teilweise schon vorher statt, teilweise initiiert (C, 292) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Es gibt aber sicherlich auch Kolleginnen, die im Augenblick noch so die Haltung haben: Das ist nicht meine Aufgabe“ (A, 320-321) - „Also Schule nicht mehr so als Insel zu sehen, sondern die Fühler nach außen auch auszustrecken. Ich glaube, da kann im Rahmen von Grundschule... da kann und muss ganz viel passieren“ (A, 327-329)
6 Veränderungen durch das Pilotprojekt		
6.1 Wahrnehmung von Veränderungen	<ul style="list-style-type: none"> - langsam, es ist mehr Offenheit entstanden (A, 333-334) - eventuell kleine punktuelle Veränderungen (B, 466) - ein Umdenken findet statt (C, 296) - engere Absprachen mit Eltern greifen (C, 301-302) 	<ul style="list-style-type: none"> - „So der Übergang von der theoretischen Entscheidung: Wir wollen das machen als Pilotschule zum praktischen Tun war sehr sehr schwierig“ (A, 334-336) - „Zum Beispiel was die Arbeit mit Eltern betrifft. Einen positiveren Blick noch mal darauf zu kriegen. Mehr auf das: Was können wir gemeinsam tun? Mehr darauf: Wo ist eigentlich unsere gemeinsame Basis, was wollen wir eigentlich alle? Das ist so punktuell. In manchen Bereichen sicherlich auch so auch Umgang mit manchen Kindern. Einfach noch mal klar zu sagen wir müssen feste Vereinbarung treffen, an die müssen wir uns alle halten“ (B, 463-478)

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
		<ul style="list-style-type: none"> - „Ja, also es gibt schon erste Kinder einfach, wo sich zeigt, dass das so noch mal dieses engere Erziehungsfeld, die engeren Absprachen mit Eltern erstmal greifen. Dass sich alle Probleme in Luft auflösen, wäre zu viel verlangt, aber wo Verbesserungsansätze auf jeden Fall schon mal bemerkbar sind“ (C, 300-303)
6.2 Ziele, wünschenswerte Veränderungen	<ul style="list-style-type: none"> - mehr Offenheit, mehr Wille, mehr Interesse an Veränderungen (A, 343-345) - Einsicht, dass etwas verändert werden muss ist da, wichtig: Schritt muss getan werden, Status quo möchte behalten werden (A, 347-351) - Wunsch: Kollegen sollen offen dafür bleiben, Veränderungen systematisch herbeiführen (B, 478-480) - umfassenderes Umdenken (C, 299-300) - Bewusstsein, dass Frau C für alle Kinder da ist, nicht nur für die, die es nicht gut machen, dass sie da ist, um Lehrer auch zu unterstützen (C, 306-309) - mehr Motivation sich auf das Projekt „Inklusion“ einzulassen 	<ul style="list-style-type: none"> - „Mehr Offenheit, mehr Wille und Interesse an Veränderung, sowohl was persönliche Haltungen angeht so unter dem Stichwort Inklusion als auch was Schulentwicklung angeht“ (A, 343-345) - „Also, was ich mir sehr wünschen würde, ist so, dass dieser Fokus von diesem: „Frau C ist die Lehrerin für alle Kinder, die es nicht gut machen“ weg geht schon zu einem Bewusstsein, dass ich eigentlich dafür da bin auch, um Lehrer mehr zu unterstützen, im Sinne von ihnen auch wirklich konkrete Hilfen zu geben. Dass da die Bereitschaft auch größer ist, sich darauf einzulassen. Das ist das Eine. Und auch die Motivation auch sich noch mal mehr auf dieses Projekt „Inklusion“ einfach auch einzulassen und zu sagen, das ist eine Riesenaufgabe und sich auch wirklich diese Zeit für diese Aufgabe zu nehmen“ (C, 306-313)
7 Ausblick: eine Schule für Alle		
7.1 Wahrnehmung der Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - ein Schüler wäre auf einer Förderschule besser aufgehoben, wird momentan gar nicht beschult, Verlässlichkeit und Kontinuität, die die Förderschule mit dem Fsp ESE bietet, kann die GS kann die Schule zurzeit nicht bieten, Schüler würde an der GS eine Einzelbetreuung benötigen (A, 156-170) - Beobachtung: gerade Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich L sind fröhlich, bekommen Unterstützung, Hilfe: sind gut aufgehoben (B, 168-175) - es wird noch mehr Kinder geben, bei denen ein AO-SF-Verfahren eingeleitet wird (B, 205-206) - bei einem Schüler unsicher, ob er auf der GS gut aufgehoben ist, sollte auf FS gehen, Mutter hat jedoch Einspruch erhoben; Bedürfnisse können im System GS nicht aufgefangen werden (B, 238-245) 	<ul style="list-style-type: none"> - „...sondern ich glaube, dass ist wirklich definitiv so, dass das die Schule im Augenblick so wie sie jetzt strukturiert ist und wie das System im Moment läuft mit der Förderung absolut überfordert ist“ (A, 157-160) - Dann müsste ich mich mit all meinen Stunden um dieses Kind kümmern und das ist eigentlich nicht im Sinne des Erfinders, wie das Kompetenzzentrum angedacht ist (A, 173-174) - „...wenn man dann sieht: Mensch, die sind hier aufgehoben, die sind immer noch fröhlich, die erhal-

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<ul style="list-style-type: none"> - unabhängig von Frau Cs Person, wäre ein Schüler auf einer ESE-Schule besser aufgehoben (C, 169-171) 	<ul style="list-style-type: none"> - ten immer eine Hilfe und Unterstützung, die können an ihrem Stand arbeiten und das schaffen sie auch und kriegen eine Bestätigung darüber“ (B, 172-175) - „Also, das ist so, weil ich denke, der hat einfach Bedürfnisse, die in einem solchen System einfach nicht immer aufgefangen werden können. Da haben wir aber ganz viel angefangen, drum herum zu installieren. Der geht jetzt in eine Tagesgruppe, wir haben regelmäßige Gespräche mit dem Jugendamt, mit der Mutter und so. Also und ich sehe Tendenzen, dass es eher aufwärts geht und von daher, aber bei dem bin ich selber auch immer so am überlegen“ (B, 238-243) - „Also ganz unabhängig auch von meiner Person. Die Rahmenbedingungen an einer Grundschule sind in dem Fall nicht so zu verändern, dass dieses Kind hier die Unterstützung erfährt, die es braucht“ (C, 171-173)
7.2 Eine Schule für Alle	<ul style="list-style-type: none"> - ein Ziel, jedoch weiß man noch nicht, wie man dahin kommen kann und wie es aussehen wird (A, 367-369) - nicht alle der GS wissen, ob sie dahinter stehen können, wollen schon (A, 369-371) - erste Voraussetzung für eine Schule für Alle: Teilnahme am Projekt (A, 374-375) - wichtig: los legen, konkret werden, damit es kein leuchtender Stern bleibt, der ab und zu in den Blick genommen wird (A, 376-379) - nach der Definition wird es eine Utopie bleiben (B, 86-487) - was bereits da ist: starke Eltern, die den Prozess vorantreiben (B, 492-493) - es ist ein Prozess, der nicht mehr zu stoppen ist; es gibt klare Rechtsgrundlagen, von daher wird es angegangen (B, 493-495) - Schwierigkeit: viele Leute, vor allem aus der Politik, stehen nicht so sehr dahinter, dass sie wirklich alle Mittel in das Projekt setzen; Einstellung: Separation ist gut für die Starken bleibt (B, 498-506) - immer konkreter werdende Überlegungen, viele wertvolle Ansätze, für eine gute Arbeit an GS sind allerdings mehr Sonderpädagogen, Pädagogen an GS erforderlich, andere Rahmenbedingungen (C, 319-327) - eine Schule, die alle Schüler fördert, wird es nicht geben, da es Kinder gibt, die andere Rahmenbedingungen brauchen (C, 327-332) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Frau Boban spricht immer so von diesem Nordstern, also so würde ich das eher sehen“ (A, 361-362) - „Ich glaube, das ist ganz viel in den Köpfen noch drin. Ich glaube nicht, dass es überall Klick macht oder auch gemacht hat, wirklich zu sagen, dass alle voneinander profitieren können. Ich glaube so ist unsere Gesellschaft auch gar nicht ausgerichtet“ (B, 503-506) - „Und zum Anderen glaube ich auch, dass eine Schule, die wirklich alle, alle alle Kinder fördert, nicht existieren wird. Also ich glaube immer, dass es Kinder geben wird, die noch mal andere Rahmenbedingungen brauchen, denen eine sehr sehr kleine, sehr verlässliche Lerngruppe zum Beispiel eine Hilfe gibt. Wenn ich Kinder mit Schwerstmehrfachbehinderung denke, sehe ich die auch nicht in der Regelschule...“ (C, 327-332) - Ich glaube tatsächlich, dass es für die Kinder auch

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
		<p>so gut ist. Vielleicht wäre dann eine Schule eben zu sagen: Es gibt ein großes Schulgebäude und dann gibt es eben auch noch mal einen bestimmten Trakt mit all den therapeutischen Maßnahmen, die es für diese Kinder einfach bedarf. Dann wäre das vielleicht eine Schule für Alle, aber in dieser Schule gäbe es dann ja eben doch eine, sage ich mal, einen kleinen Lernraum... (C, 334-339)</p>

4.1 Interviewleitfaden für die Interviews D, E, F

(Sonder-) Pädagogische Förderung im Kontext der Entwicklung von Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung

Interview zum Thema: Das Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ – Tätigkeiten und Erwartungen der Grundschullehrer
Einführung in das Thema
Im Juni 2009 hat die Steuergruppe des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung Gütersloh eine Erweiterung des Pilotkonzeptes beschlossen. Die Grundschule ____ ist eine von drei Grundschulen, die seit Anfang dieses Schuljahres an dem Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schulentwicklung“ teilnimmt.
Gemeinsame Arbeitsfelder
<ul style="list-style-type: none">• Eine Sonderpädagogin arbeitet seit Anfang des Projektes im Umfang von __ Wochenstunden an der Grundschule ____ . Welche gemeinsamen Arbeitsfelder haben Sie?<ul style="list-style-type: none">- Das heißt, in welchen Arbeitsfeldern haben Sie mit der Sonderpädagogin zu tun?- Unterricht, Diagnose, Prävention, Beratung?- In welchem Arbeitsfeld haben Sie primär mit ihr zu tun?
Unterricht
<ul style="list-style-type: none">• Begleitet die Sonderpädagogin Ihren Unterricht zu festgelegten Zeiten? Wann ist die Sonderpädagogin in Ihrer Klasse?<ul style="list-style-type: none">- Warum ist die Sonderpädagogin in Ihrer Klasse?- In welchen Fächern ist die Sonderpädagogin in Ihrer Klasse?• Wie gestaltet sich der Unterricht, wenn die Sonderpädagogin in Ihrer Klasse ist?• Welche Sozialformen setzen Sie ein? Klassenunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit?• Wer erteilt den Klassenunterricht? Was macht derjenige, der gerade nicht unterrichtet?• Wer plant den Unterricht?• Wird in Ihrer Klasse äußerlich differenziert? D.h. wird die Klasse zu bestimmten Zeiten getrennt und in kleineren Gruppen unterrichtet? Werden einzelne Schüler zu bestimmten Zeiten von der Klasse getrennt?<ul style="list-style-type: none">- Wann? Abhängig vom Unterrichtsfach, abhängig von den Schülern, abhängig davon, ob die Sonderpädagogin da ist?

- Warum?
- Welche Lerngruppen entstehen? Wie wird getrennt?
- Sind die Lerngruppen festgelegt? Durch wen?
- Ist ein Lehrer für eine Gruppe zuständig?
- Wie? (in verschiedenen Räumen?)
- Wird innerlich differenziert? Findet individualisiertes Lernen statt und arbeiten nicht immer alle Schüler am gleichen Lerngegenstand?
 - Wann?
 - Wie? Reduktionen, andere Zugangsweisen...?
 - Bei welchen Schülern?
 - Wer plant die innere Differenzierung?
- Gibt es in Ihrer Klasse Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden? D.h. Schüler, die nicht nach dem Lehrplan der Grundschule unterrichtet werden?
 - Welche Auffälligkeiten zeigen diese Schüler?
 - Wurde bei diesen Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt?
- Wer gibt den Schülern Feedback? D.h. wer gibt Noten, Belohnungen usw.?
- Gibt es Schüler in Ihrer Klasse, bei denen Sie das Gefühl haben, dass sie auf einer anderen Schule besser aufgehoben wären, wenn die Sonderpädagogin nicht in Ihrer Klasse oder an der Schule wäre? Wenn ja, welche Schwierigkeiten oder Auffälligkeiten zeigen diese?

Diagnose

- Werden Diagnoseverfahren durchgeführt?
 - Welche?
 - Wozu?
 - Wann?
 - Welche Schüler werden geprüft?
 - Wer testet?
 - Haben Sie die Diagnoseverfahren auch schon vor diesem Schuljahr durchgeführt?

Beratung

- Findet ein Austausch zwischen Ihnen und der Sonderpädagogin statt?
 - Wann findet dieser statt?
 - Worüber gibt es einen Austausch / eine Beratung? Umgang mit den Schülern, Umgang mit bestimmten Schülern, Gestaltung des Unterrichts, Gestaltung des Klassenraums, Geben von Feedback / Noten?
 - Hat der Austausch einen Beratungscharakter?
- Wer führt Elterngespräche?

- Finden für Sie, also für die Grundschullehrer, Qualifikationsangebote statt? Z.B. Angebote, die Sie darauf vorbereiten, im Teamteaching zu arbeiten oder mit verhaltensauffälligen Kindern umzugehen?
 - Welche Angebote?
 - Welche Angebote wünschen Sie sich?

Prävention

- Gibt es Maßnahmen in Ihrer Klasse oder allgemein an Ihrer Schule, die Sie als präventiv bewerten? Z.B. Antiaggressionstraining, soziale Familienbetreuung?
 - Sind präventive Maßnahmen / weitere präventive Maßnahmen geplant?
- Werden außerschulische Hilfen in Anspruch genommen? Z.B. Kinder- und Jugendhilfe, medizinische Einrichtungen?
 - Seit wann besteht die Zusammenarbeit?
 - Wer fühlt sich dafür zuständig, diese zu initiieren?
 - Wenn noch keine externen Hilfen in Anspruch genommen wurden, sind diese geplant? Welche Möglichkeiten sehen Sie?

Schluss

- Hat sich in Ihrer Klasse und an Ihrer Schule etwas geändert, seitdem die Sonderpädagogin an Ihrer Schule arbeitet? Welche Veränderungen wünschen Sie sich?
- Die UN-Konvention fordert ein inklusives Schulsystem, also eine Schule für Alle, die kein Kind abweist, sondern sich den Bedürfnissen der einzelnen Schüler anpasst. Ist diese Schule für Alle Ihrer Meinung nach...
 - ...ein konkrete Vision?
 - ...bereits Realität?
 - ...eine unerreichbare Utopie?
 - Sind bereits Voraussetzungen gegeben?
 - Was müsste sich Ihrer Meinung nach ändern?

4.2 Interview D

1 G: Interview mit Frau D am 2. Februar 2010. Ja, im Juni 2009 hat die Steuergruppe
2 des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung Gütersloh eine Er-
3 weiterung des Pilotkonzeptes beschlossen und die Nöstlinger-Schule ist eine von
4 drei Grundschulen, die seit Anfang dieses Schuljahres an dem Projekt mit dem
5 Arbeitstitel "Inklusive Schulentwicklung" teilnimmt. Ja, jetzt würde ich gerne gene-
6 rell einmal von dir wissen, also eine Sonderpädagogin arbeitet ja seit Anfang die-
7 ses Projektes an der Nöstlinger-Schule und jetzt würde ich gerne wissen, in wel-
8 chen Arbeitsfeldern ihr da tätig seid oder welche gemeinsamen Arbeitsfelder ihr
9 habt...?

10 D: Also bei uns lief es bislang so, dass sie sich gesondert zwei Schüler aus meiner
11 Klasse rausgesucht hat und die zum Einen getestet hat und gemeinsam haben
12 wir uns dann noch mal hingesezt und mögliche Fördermöglichkeiten entwickelt.

13 G: Also, Beratung, ne? Würde ich jetzt primär sagen...

14 D: Ja, genau.

15 G: Und wie ist das im Arbeitsfeld Unterricht? War sie auch schon bei dir mit im Un-
16 terricht?

17 D: Sie war am Anfang, ist sie ja durch die ganze Schule gegangen, hat sich bei allen
18 Kollegen mal so den Unterricht angeguckt und eigentlich auch um so ein Bild zu
19 kriegen, was hier läuft. Aber das war bisher noch nicht Gegenstand von irgend-
20 welchen Gesprächen.

21 G: Ok. Hat sich der Unterricht irgendwie geändert seitdem sie jetzt hier an der Schu-
22 le ist?

23 D: Durch sie speziell nicht, sondern vielleicht mehr dadurch, dass eben man weiß,
24 die Kinder verbleiben im Unterricht, sodass man da natürlich versucht den Unter-
25 richt zu öffnen und einfach doch stärker zu differenzieren.

26 G: Du hast ja gerade schon äußere Differenzierung angesprochen, dass dann ein
27 oder zwei Kinder rausgezogen werden. Differenzierst du so auch äußerlich?

28 D: Also das mit den zwei Kindern war nur um die wirklich zu testen. Also, weil ich da
29 bei dem einen schon denke.. beide sind eigentlich für mich LB-Kinder und da
30 wollten wir mal gucken, was ist überhaupt so da...? Also da hat sie mit denen
31 einfach diesen normalen.. SON irgendwas Test gemacht und ansonsten differen-
32 zieren wir schon so, dass nicht nur diese beiden, sondern auch in anderen Grup-
33 pen manchmal einzelne Kinder herausgezogen werden, um eben von einer wei-
34 teren Kraft, die wir eben auch noch zusätzlich bekommen haben separat eigent-
35 lich noch gefördert zu werden.

36 G: Ach so. Was für Kinder sind das dann, die dann getrennt werden?

- 37 D: Da ist einmal auch einer dabei, den sie getestet hat und zwei, die mir jetzt aufge-
38 fallen sind, so im Laufe der Zeit, die einfach auch sehr sehr schwach sind, aber
39 nicht das andere Kind, den sie getestet hat, das ist schon ein Wiederholer. Und
40 da wollten wir einfach mal sehen, was läuft denn da eigentlich. Da sind aber jetzt
41 auch so mit den Eltern noch andere Sachen eingestiebt worden, der kriegt also
42 außerschulisch noch eine Förderung.
- 43 G: In welchen Bereichen?
- 44 D: Ja, der macht Ergotherapie jetzt und im Moment heute war er zum Beispiel auch
45 nicht da, ist beim Kinderpsychologen. Also da müssen wir jetzt einfach auch mal
46 gucken, was wird da in der Folge noch machen müssen und machen können.
- 47 G: Und hier in der Schule, wenn die andere Person die Schüler raus nimmt, wo, zu
48 welchen Gebieten wird dann gefördert?
- 49 D: Dann machen wir eigentlich.. nee, also wenn die das macht, das ist ausm Unter-
50 richt raus, das ist quasi begleitend, da werden noch mal ganz grundlegend Lese-
51 übungen gemacht, Lautübungen. Und dann haben wir aber noch mal so zwei
52 Stunden in der Woche, da ist die ganze Klasse, oder beide ersten Schuljahren in
53 Förderschleifen aufgeteilt und da haben wir die Kinder schon sehr stark nach e-
54 ben.. was weiß ich, einmal nach Wahrnehmungsförderung oder nach Konzentra-
55 tionsförderung oder Motorikförderung oder so was eingeteilt.
- 56 G: Mmh, ach so.
- 57 D: Da hatten wir eine ganze Diagnosewoche, um wirklich so zu gucken, wer hat wo
58 einen besonderen Förderschwerpunkt und daraufhin sind sechs oder sogar sie-
59 ben Fördergruppen eingerichtet worden für zwei Stunden. So dass wir da in klei-
60 nen Gruppen wirklich noch mal ganz gezielt auch anderes anpacken können.
61 Weil natürlich einige Kinder auch in mehreren Bereichen großen Förderbedarf
62 haben, aber das soll jetzt im Halbjahr jetzt auch noch mal geändert werden.
- 63 G: Sind das dann quasi drei Gruppen dann? Also eine übernimmst du, dann die an-
64 dere Klassenlehrerin..
- 65 D: Ja, noch mehr. Also aus beiden Einserklassen haben wir sieben Fördergruppen.
- 66 G: Und wer fördert die dann?
- 67 D: Ja, also die beiden Klassenlehrer sind da drin plus eben noch fünf weitere Kolle-
68 gen.
- 69 G: Ach so. Ok.
- 70 D: Also Sprachförderung haben wir zum Beispiel zwei Motorikförderung, Wahrneh-
71 mung, Konzentration... mehr habe ich gerade nicht parat.
- 72 G: Und Schleife heißt dann, dass die Schüler auch alles dann durchlaufen?

- 73 D: Nee, muss nicht sein. Also, soll aber durchlässig sein, dass wir natürlich die Kin-
74 der, die jetzt besondere viele Bereich abdecken müssten oder bei denen wir das
75 abdecken müssen, dass die eben auch noch mal in den Gruppen gewechselt
76 werden.
- 77 G: Ach so. Und es wird schon geguckt "Wer hat wo Defizite?", das da dann gezielt
78 gefördert wird?
- 79 D: Genau.
- 80 G: Wird auch innerlich differenziert?
- 81 D: Ja klar. Also ich hab auch so Arbeitspläne, da gebe ich auch sehr unterschiedli-
82 ches Material raus.
- 83 G: Wochenplanarbeit?
- 84 D: Ja, genau.
- 85 G: Ach so. Und wie finden dann, wie findet das statt? Durch Reduktionen?
- 86 D: Unterschiedlich. Also teilweise durch Reduktionen und teilweise wirklich auch
87 andere Aufgaben, ne? Also, dass der eine jetzt hauptsächlich schreibmotorisch
88 Übungen bekommt und die anderen schon Leseübungen, Purzelwörter und so
89 was.
- 90 G: Ach so was. Und bei welchen Schülern? Ist das bei allen dann individualisiert?
- 91 D: Na ja, ich habe auch welche, die nach oben schon sehr viel weiter sind, klar. Also
92 das ist, sagen wir mal so, im Schnitt sind das so vier unterschiedliche Stufen.
- 93 G: Und planst du das alleine, den Unterricht? Also innere Differenzierung?
- 94 D: Ja.
- 95 G: Gibt es auch Schüler in deiner Klasse, die zieldifferent unterrichtet werden? Also
96 nicht nach Grundschulrichtlinien?
- 97 D: Nein, so im Prinzip nicht. Bei dem einen, der eben so sehr von Anfang an auch
98 raus fiel. Ja, sage ich natürlich schon am Ende des Ersten muss der jetzt vieles
99 andere noch nicht können, also da gehe ich ganz klar davon aus, dass der die
100 Schuleingangsphase in drei Jahren durchläuft, weil der in vielen Bereichen hier
101 überhaupt noch nicht soweit ist hier, um so richtig mitarbeiten zu können und
102 dem gebe ich so natürlich Material, der wird es allein aufgrund des Materials
103 schon nicht schaffen können, aber anders rum halt auch nicht.
- 104 G: Lief da auch schon ein AO-SF-Verfahren?
- 105 D: Nein, bei einem, der wiederholt da ist schon eins, glaube ich, eingeleitet worden
106 und bei ihm überhaupt nicht. Er ist auch ein schwieriger Kandidat, der ist auch
107 erst so zwei, drei Monate vorher im Kindergarten vorstellig geworden und der hat
108 gar keine Einrichtung besucht und...
- 109 G: Bei dem anderen wurde das eingeleitet jetzt, aber wurde noch nichts festgestellt?

110 D: Ja, oder sollte eingeleitet werden und dann hieß es eben "Erstmal wiederholen
111 und gucken und so", hat sich jetzt alles so ein bisschen erledigt, ne?

112 G: Hast du denn auch Schüler in deiner Klasse, bei denen du das Gefühl hast, dass
113 sie auf einer anderen Schule, also einer Förderschule, besser aufgehoben wä-
114 ren?

115 D: Bei dem einen ja, bei dem Felix.

116 G: Kann das durch die Sonderpädagogin jetzt so aufgefangen werden?

117 D: Eigentlich nicht, weil sie ja nicht hier mit im Unterricht ist, ne? Also das ist
118 schon... Ich hatte am Anfang acht Wochen eine Praktikantin, das war sensatio-
119 nell. Die hat sich quasi nur um ihn kümmern können, aber ich alleine kann das
120 nicht auffangen und da ich eben, ja, keine oder selten eine doppelte Besetzung
121 hier drin habe... Dafür sind so viele einfach auch förderbedürftig. Das ist schwie-
122 rig. Also, glaube ich nicht, dass das da wirklich aufgefangen werden kann.

123 G: Ja, zum Arbeitsfeld Diagnose würde ich gerne wissen, ob du Diagnoseverfahren
124 durchführst? Und wenn ja, welche?

125 D: Also keine standardisierten. Was ich jetzt schon natürlich mache, was ich, sei es
126 so mit unserer Anlauttabelle, dass ich so bestimmte Übungen immer mal wieder
127 im zeitlichen Rhythmus, was ich manchmal von Wochen, manchmal eben von
128 Monaten noch mal durchführe, um zu gucken "Wo stehen sie?" Aber das ist jetzt
129 nicht eine gezielte Diagnose auf die Schwierigkeiten, die die einzelnen Kinder
130 haben.

131 G: Da testest du dann alle Schüler oder...?

132 D: Ja.

133 G: Ach so. Und die Sonderpädagogin, hat die Diagnoseverfahren durchgeführt?

134 D: Ja, die hat eben nur gezielt bei den beiden, die ich ihnen dann quasi geschickt
135 habe. Nee, sonst nicht.

136 G: Ach so. Ja, zum Thema Beratung. Du hast ja vorhin schon gesagt, dass ihr da
137 ein gemeinsames Arbeitsfeld habt und da wüsste ich gerne, welche Art von Bera-
138 tung da stattfindet, also gezielt auf diese zwei Schüler nur oder...?

139 D: Ja, bisher ja.

140 G: Also hast du sie darauf angesprochen, dass sie dir da Unterstützung gibt und
141 Anregungen? Ist es eher eine Beratung oder ein Austausch?

142 D: Ja, gute Frage. Sowohl als auch. Also in manchen Phasen ist es sicherlich eine
143 echte Beratung, überwiegend aber ein Austausch.

144 G: Mmh, ok. Bei Elterngesprächen, führst du die alleine?

145 D: Ja.

146 G: Dann wüsste ich gerne ob Qualifikationsangebote für die Grundschullehrer statt-
147 finden oder ob du dir welche wünschst?

148 D: Ja, wünschen auf alle Fälle, aber..

149 G: In welche Richtung?

150 D: Ja, ich würde gern eben mehr in der Richtung Unterstützung erhoffen für mich,
151 wie ich hier mehr differenzieren kann, wie ich wirklich den einzelnen da auch ge-
152 rechter werden kann. Sei es eben in Unterrichtsorganisationsformen oder so Or-
153 ganisationen der Arbeitsmittelmateriale und.. ja, da hätte ich gerne so ein biss-
154 chen mehr Rückenwind.

155 G: Ja, zum Thema Prävention. Gibt es Maßnahmen in deiner Klasse oder allgemein
156 in der Schule, die du als präventiv bewertest? Zum Beispiel Antiaggressionstrai-
157 ning oder soziale Familienbetreuung?

158 D: Ja, gibt es aber nicht an der Schule, ne? Das ist in einzelnen Familien, weiß ich,
159 dass es läuft. An der Schule, wir haben ja schon das Gewaltpräventionsprojekt
160 laufen ist aber in meiner Klasse jetzt noch nicht angelaufen, könnte aber auch..
161 da sind sehr engagierte Eltern bei. Fände ich sehr wünschenswert. Ich hab hier
162 schon auch so ein sehr sehr sehr gemischtes Feld. Durchaus nicht ganz geringes
163 Aggressionspotential bei einigen Kindern, auch teilweise sehr schwierige soziale
164 Verhältnisse und von daher fände ich das sehr gut. Und dann auf der anderen
165 Seite habe ich auch so sehr sehr intelligente Kinder, die aber sozial nicht immer
166 kompetent sind. Also die da schon auch viel Unterstützung brauchen.

167 G: Und abgesehen von diesem Training, gibt es noch andere präventive Maßnah-
168 men?

169 D: Nee...

170 G: Die Förderung vielleicht durch die weitere Pädagogin, ne?

171 D: Mmh.

172 G: Gut, werden auch außerschulische Hilfen in Anspruch genommen? Hier in der
173 Klasse jetzt erst einmal?

174 D: Hier in der Klasse? Ja, bei einzelnen Kindern, ne? Also wir haben schon viele
175 jetzt mit Erziehungsberatungsgesprächen außerhalb. In einer Familie ist eine So-
176 zialpädagogin mit drin. Andere Hilfestellungen hier, habe ich auch so ein paar,
177 die eben so richtig Fördereinrichtungen noch nutzen.

178 G: Seit wann besteht die Zusammenarbeit da?

179 D: Ja, halt jetzt erst, das erste Schuljahr ist ja noch nicht so lang. Also der erste El-
180 ternsprechttag war im November, also das greift jetzt erst alles. Wobei, bei einzel-
181 nen, in zwei Familien ist es schon vor meiner Klassenübernahme gewesen, das
182 heißt, entweder durch Kindergarten eingeleitet oder auch Kinderarzt...

183 G: Fühlst du dich dafür zuständig, das zu initiieren oder..?

184 D: Klar, bei einzelnen, wo ich das merke, unbedingt. Also wir haben jetzt ein Projekt
185 zum Beispiel, das soll jetzt starten, "Sprache verbindet". Wo also Schüler, auch
186 überwiegend vom Gymnasium, ja, muss eigentlich Oberstufe, in die Familien
187 reingehen und das wird dann von Paten begleitet und so was. Also da versuche
188 ich auch massiv die Leute hier so ein bisschen zu sensibilisieren.

189 G: Was für ein Ziel hat das dann? Also, wenn die in die Familien reingehen?

190 D: Ja, weil es einfach.. es soll mit den Kindern gespielt, gearbeitet werden. Also,
191 dass einfach viel gesprochen wird, denn ich habe zum Beispiel auch ganz viele
192 Kinder, die wirklich sehr sehr fehlerhaft sprechen. Einen habe ich, der Vater ist 15
193 Jahre in Deutschland, ich kann mich kaum mit dem unterhalten. Das ist natür-
194 lich... und das sind so Zielgruppen, ne? Da finde ich es schon absolut wichtig,
195 dass die Kinder entweder auch in Sportvereine kommen oder in andere Gruppen,
196 in Offenen Ganztag oder so was. Klar, da versuche natürlich sehr wohl Einfluss
197 drauf zu nehmen.

198 G: Also, hat sich in deiner Klasse etwas geändert oder an der Schule, was meinst
199 du? Seitdem die Sonderpädagogin hier ist? Eine Einschätzung...

200 D: Auf alle Fälle. Also allein durch die Tatsache, dass wir als Pilotschule da natürlich
201 jetzt auch einfach da enger zusammen rücken müssen und wirklich sagen "Da
202 muss ich was tun" und wir müssen uns da alle bewegen und wir müssen vor al-
203 lem irgendwie einen Konsens finden, was wir in welchen Schritten machen wol-
204 len. Also Gesprächsbereitschaft im Kollegium ist sicherlich höher geworden und
205 Einsatz, Engagement bei einzelnen sicherlich auch.

206 G: Welche Veränderungen wünschst du dir so für die nächsten Monate sage ich mal?

207 D: Jo, dass da natürlich alles noch ein bisschen mehr in Gang kommt. Dass da..
208 Also Schwierigkeiten im Kollegium sehe ich eigentlich mehr daran, dass eben
209 nicht alle an einem Strang ziehen. Das ist.. Wir haben einen großen Teil, der ein-
210 fach schon ein bisschen älter ist und die das für sich jetzt nicht wirklich so auf die
211 Fahne schreiben und das bremst natürlich ein bisschen aus, ne?

212 G: Mehr Offenheit im Kollegium, ne?

213 D: Mmh.

214 G: Ja gut, zum Schluss, die UN-Konvention fordert ja ein inklusives Schulsystem,
215 also eine Schule für alle, die kein Kind abweist, sondern sich den Bedürfnissen
216 der einzelnen Schüler anpasst. Ja, jetzt wüsste ich gerne, ob diese Schule für al-
217 le deiner Meinung nach eine konkrete Vision, bereits Realität oder eine uner-
218 reichbare Utopie ist?

219 D: Also, Realität auf gar keinen Fall. Ist sie nicht, kann sie ja auch noch gar nicht
220 sein, so wie wir es im Moment leben mit den Förderschulen. Unerreichbare Uto-
221 pie will ich nicht sagen, sonst würde ich es nicht angehen können. Es ist ein heh-
222 res Ziel, es ist ein ganz weiter Weg noch, aber es ist ein lebenswertes Ziel und
223 ein lohnendes Ziel, also von daher würde ich sagen, hochgestecktes, aber er-
224 reichbares Ziel.

225 G: Ja gut, vielen Dank fürs Interview.

226 D: Gerne, gerne.

4.3 Interview E

1 G: Interview mit Frau E am 28. Januar 2010. Ok, im Juni 2009 hat die Steuergruppe
2 des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung Gütersloh eine Erwei-
3 terung des Pilotkonzeptes beschlossen und die Kästner-Schule ist eine von drei
4 Grundschule, die seit Anfang dieses Schuljahres an dem Projekt mit dem Arbeitsti-
5 tel „Inklusive Schulentwicklung“ teilnimmt. Ok, ja eine Sonderpädagogin arbeitet
6 zurzeit im Umfang von 12 Wochenstunden an der Kästner-Schule und da würde ich
7 gerne generell erst einmal wissen, welche gemeinsamen Arbeitsfelder Sie ha-
8 ben...?

9 E: Ja, wir haben ja einmal das gemeinsame Arbeitsfeld, dass wir zusammen, also ich
10 zusammen mit der Sonderpädagogin in unserer Schule, die anderen Schulen auch
11 beratend begleiten. Gemeinsame Arbeitsfelder haben wir, dass Frau P. für alle
12 Kinder, die irgendeinen Förderbedarf haben, ja, sage ich erst einmal, zuständig ist.
13 Man kann sie ansprechen, Beratung von ihr bekommen, man kann sie bitten, mit in
14 den Unterricht zu kommen, wir überlegen dann gemeinsam, was kann ich mit die-
15 sem Kind tun, wie finde ich Wege, um auch dieses Kind zu erreichen? Und wir ma-
16 chen auch gemeinsam Elterngespräche, in denen eben auch außerschulische
17 Hilfsorganisationen, oder was weiß ich eingebunden werden.

18 G: Also in erster Linie also erst einmal Unterricht und Beratung..

19 E: Ja.

20 G: Ja, zum Arbeitsfeld Unterricht, gibt es da festgelegte Zeiten, in denen Frau P. dann
21 in Ihrer Klasse ist oder ist das dann eher spontan? Nach Bedarf...?

22 E: Also es war bisher nach Absprachen. Sie war in allen Klassen dieser Schule drin,
23 um sich ein Bild zu machen und jetzt soll ein fester Plan kommen, wann sie in wel-
24 chen Klassen geht, wann sie für Beratung da ist, wann sie mit einzelnen Kindern
25 arbeitet. Das kommt jetzt aber erst noch.

26 G: Aber in Ihrer Klasse war sie aber auch schon mal?

27 E: Ja, sie war in jeder Klasse hier.

28 G: Also, generell einfach oder haben sie drum gebeten?

29 E: Ich hab auch drum gebeten, weil zu Anfang war sie überall und kam erstmal nicht
30 zu mir. Ich weiß nicht warum.. Weil sie von vielen Seiten halt gebeten wurde. Und
31 dann habe ich schon gebeten und habe sie auch gebeten, ein Auge auf bestimmte
32 Kinder zu haben und wir haben uns anschließend natürlich drüber unterhalten.

33 G: Mmh..

34 E: Sie hat mir Tipps gegeben, worauf ich noch achten soll oder wie ich die vielleicht
35 packen kann.

36 G: Durch Unterrichtsmethoden? Dann verschiedene?

- 37 E: Ja, oder auch einfach in Ruhe lassen, ne? Mit Schule und Unterricht.. So Kinder,
38 die noch so gar nicht in der Schule angekommen sind.
- 39 G: Hat sich Ihr Unterricht jetzt irgendwie anders gestaltet, seitdem die Sonderpädago-
40 gin in Ihrer Klasse mal war? Oder als sie in der Klasse war, war der Unterricht dann
41 anders? Oder so wie immer?
- 42 E: Nein, eigentlich war der Unterricht wie immer. Dankbar war ich für so kleine Tipps
43 und Hilfen, die sie mir gegeben hat. Und es ist natürlich schön, einen zweiten mit in
44 der Klasse zu haben, der einfach mitguckt und Hilfestellungen gibt und einem an-
45 schließend natürlich auch mal sagt: Mensch, da haste das übersehen oder hättest
46 du da mal drauf achten können. Also aufmerksam machen auf meine Defizite, aber
47 auch die Hilfe im Unterricht fand ich sehr gut.
- 48 G: Ja... Was hat sie da gemacht, als sie bei Ihnen in der Klasse war? Also, beobachtet
49 eher oder...?
- 50 E: Ja, sie hat zu Anfang beobachtet, ist dann zu einzelnen Kindern hingegangen, hat
51 geholfen, hat sie unterstützt, hat sich so ein Gesamtbild erstmal verschafft.
- 52 G: Und welche Sozialform setzen Sie ein im Unterricht? Also Klassenunterricht primär
53 oder sagen wir mal Gruppenarbeit...?
- 54 E: Also im ersten Schuljahr ist sehr viel Einzelarbeit, Partnerarbeit. Aber auch Grup-
55 penarbeit. Ist das alles an Sozialform oder möchten Sie genauere Sachen wissen?
56 Wir machen viele Kreisgespräche, viele Gespräche, Tischgespräche, also die Kin-
57 der werden jetzt so langsam dazu geführt, an ihrem Gruppentisch Tischgespräche
58 zu machen. Sie arbeiten individuell, das heißt, die sind alle unterschiedlich weit ir-
59 gendwie. Zum Beispiel im Lesen und dann treffen sich halt die Kinder, die jetzt Sei-
60 te 44 als Hausaufgaben hatten. Die treffen sich zu zweit, zu dritt, wenn es vier sind,
61 wieder zwei zweier Gruppen, lesen sich gegenseitig laut vor ihre Hausaufgabe, es
62 wird anschließend reflektiert hat es geklappt? muss das Kind noch mal üben? Und
63 da sind so Methoden eingeübt worden. „Nein“ zu sagen, wenn es falsch ist, dann
64 muss der Satz halt noch mal gelesen werden..
- 65 G: Und diese Gruppentische, wie kann ich mir das vorstellen? Ist das so eingeteilt
66 nach Leistung, sage ich jetzt mal oder bewusst durcheinander?
- 67 E: Nein, nein. Es ist bewusst durcheinander und das wird alle vier Wochen neu aus-
68 gelost, die Sitzordnung. Und wirklich mit Memorykarten dann lösen. Die einzige
69 Sache ist dann, wenn man durch Zufall wieder den gleichen Partner erwischt, dann
70 einigen die sich irgendwie, dass sie umtauschen. Aber das klappte bisher problem-
71 los, dass die dann sagen: Ja, dann geh ich weg und geh dahin...
- 72 G: Findet der Unterricht manchmal auch in äußeren Differenzierungsformen statt?
73 Also dass dann die Klasse zu bestimmten Zeiten getrennt wird oder dass dann

74 kleinere Gruppen entstehen. Das ist dann ja wahrscheinlich dann durch diese
75 Gruppentische vielleicht...

76 E: Also äußere Differenzierung.. richtige äußere Differenzierung?

77 G: Ja, also dass einzelne Schüler vielleicht getrennt werden von der Klasse?

78 E: Ja, auch dadurch, dass Frau T., also unsere sozialpädagogische Fachkraft, einzel-
79 ne Kinder in ihren Wahrnehmungsdefiziten stärkt noch. Die sind zu Anfang durch
80 Diagnosesachen, die wir so mit den Kindern durchführen, die da auffällig waren in
81 irgendwelchen Bereichen, die werden zusammengefasst und dann zu bestimmten
82 Stunden rausgeholt.

83 G: Ach so, zu fest gelegten Zeiten dann, ne?

84 E: Ja, genau.

85 G: Aber jetzt nicht durch die Sonderpädagogin? Dass da auch manchmal schon Schü-
86 ler rausgezogen werden?

87 E: Noch nicht, nein. Das wird vielleicht noch kommen.

88 G: Mmh..

89 E: Weil sie ist ja jetzt erst ab Februar voll bei uns.

90 G: Wird innerlich differenziert auch? Also findet individualisiertes Lernen statt? Und
91 arbeiten nicht immer alle Schüler am gleichen Lerngegenstand?

92 E: Es arbeiten im Grunde fast nie alle am gemeinsamen Stoff bei mir. Sie arbeiten in
93 ihrem individuellen Tempo, die Buchstaben, die wir erarbeiten. Es gibt einen Kern
94 sage ich mal der Klasse, die eine Neueinführung immer mitmachen. So etwa die
95 Hälfte, für die ich das mache. Die dann aber trotzdem manchmal noch wieder einen
96 Schritt zurückgehen und noch mit ihrem alten Buchstaben arbeiten.

97 G: Also mit einer Gruppe arbeiten sie schon ein bisschen vor. Kann ich das so verste-
98 hen?

99 E: Ja, und es sind Kinder in der Klasse, die haben im Grunde den Stoff des ersten
100 Schuljahrs schon durch. Also sind heute zum Beispiel mit Schreibschrift angefan-
101 gen, was eigentlich immer erst im zweiten Schuljahr ist. Drei Kinder von 15. Die al-
102 les lesen können, die alle Druckschriftbuchstaben schreiben können... also die dür-
103 fen in ihrem Tempo und in ihrem Vermögen weiter arbeiten. Es sind aber auch
104 noch Kinder da, die immer noch kaum Sätze lesen können, sondern immer noch
105 Silben lesen, einzelne Wörter lesen und ganz ganz viel Übung noch brauchen.

106 G: Also bei manchen wird auf jeden Fall noch reduziert auch dann?

107 E: Ja.

108 G: Auch andere Zugangsweisen teilweise? Oder hauptsächlich durch Reduktion, dass
109 dann innerlich differenziert wird?

110 E: Das verstehe ich jetzt nicht...

111 G: Zum Beispiel... da habe ich mir natürlich kein Beispiel aufgeschrieben..

112 E: Also, andere Zugangsweisen.. ist natürlich schon, dass die spielerisch noch mal
113 Silbenlesen üben...

114 G: Ja genau, so was meine ich..

115 E: So was, lesen.. oder dass sie zuordnen, Anlaut zu Bildern zu ordnen, Hörübungen
116 machen in Partnerarbeit. Also es ist nicht so, dass, wenn lesen angesagt ist, dass
117 die ganze Klasse dann immer da sitzt und liest. Nur..und einer leichter und schwe-
118 rere Texte. Sondern es gibt Kinder, die sitzen da und lesen richtige Bücher schon,
119 es gibt Kinder, die lesen ihre Lesebuchtexte, es gibt Kinder, die arbeiten mit Lese-
120 karten, hab ich gemacht, also die so fortlaufend sind. Es gibt Kinder, die arbeiten
121 mit Würfel und Farb- und Zahlwürfel und lesen halt Wörter oder Silben, je nachdem
122 was sie jetzt gewürfelt haben, danach lesen sie. Ja, und dann auch noch dieses
123 Anlautzuordnung. Also es ist schon recht vielfältig.

124 G: Individuell sehr, ja.. Gibt es auch schon Schüler in der Klasse, die zieldifferent un-
125 terricht werden, also nicht nach Grundschulrichtlinien?

126 E: Nein, gibt es noch nicht. Ist ja das erste Schuljahr erst.

127 G: Ja, aber es gibt ja auch Schüler, die einen festgestellten sonderpädagogischen
128 Förderbedarf haben..

129 E: Ist keiner in meiner Klasse.

130 G: Ach so...

131 E: Also der ist... noch keiner, der festgestellt ist.

132 G: Mmh, ok. Ja, eine generelle Frage: Gibt es Schüler in Ihrer Klasse bei denen Sie
133 das Gefühl haben, dass sie auf einer anderen Schule besser aufgehoben wären,
134 wenn die Sonderpädagogin jetzt nicht an Ihrer Schule tätig wäre?

135 E: Also ich bin mir nicht sicher bei einem Schüler. Ob da nicht wirklich psychiatrische
136 Diagnose zu etwas führt, was wir hier nicht auffangen können.

137 G: Welche Auffälligkeiten oder Schwierigkeiten zeigt der Schüler?

138 K; Ja, wir sagen ausrasten. Keine Anstrengungsbereitschaft, motorisch sehr unruhig,
139 oft aber auch ganz müde, vergisst alles, was er einmal einen Tag kann, weiß er am
140 nächsten Tag nicht mehr, ist nicht bereit Regeln einzuhalten, gibt unartikulierte Ge-
141 räusche von sich, plötzlich, mitten im Unterricht, hört damit auch nicht auf, wenn
142 man ihn anspricht. Er ist sozial nicht fähig, auf andere irgendwie andere Kinder ir-
143 gendwie zuzugehen, die anzusprechen, sondern versucht das durch anpuffen oder
144 durch wehtun halt Aufmerksamkeit zu kriegen. andererseits ist er sehr distanzlos,
145 also er kommt noch auf den Schoß, er.. wenn ich nicht auf den Schoß lasse, sitzt
146 er neben mir und legt seinen Kopf auf meinen Schoß und sucht die Körpernähe.
147 Dann wieder kommen Dinge: Ich hasse dich. Und: Ich hasse die Schule. Also ganz,

148 ganz extrem. Wobei wir, also ich jetzt einen Weg gefunden habe, er ist schon mal
149 so zehn Minuten bereit, zu arbeiten und wenn er das gemacht hat, dann kann ich
150 ihn nicht weiter fordern, das weiß ich jetzt. Dann braucht er eine Aufgabe, irgend-
151 was bauen oder was leichtes und dann kann man ihn nach einer Stunde oder viel-
152 leicht auch zwei Stunden noch mal dazu kriegen, dass er zehn Minuten intensiv ar-
153 beitet. Also der kann einfach nicht so am Unterricht teilnehmen, das geht noch
154 nicht.

155 G: Ok. Ja, dann würde ich gerne schon zum nächsten Aufgabenfeld kommen, der Di-
156 agnose. Da würde ich gerne wissen, ob Sie Diagnoseverfahren durchführen, selber
157 in der Klasse?

158 E: Also ich habe dieses Mal nur die.. also ich habe nur auf die Aussprache geachtet.
159 Welche Silben, welche Buchstabenverbindungen die Kinder nicht sprechen kön-
160 nen.

161 G: Und was für ein Verfahren war das?

162 E: Ich habs mir selbst überlegt...

163 G: Ach so. Ok.. und dann haben sie auch alle getestet? Also die ganze Klasse? Oder
164 einzelne?

165 E: Ja, schon die ganze Klasse und einzeln dann noch mal genauer hingeguckt. Und
166 dann mit den Eltern ein Gespräch geführt, dass doch eine logopädische Sache da
167 notwendig ist.

168 G: Mmh..

169 E: Das war nämlich relativ viel bei mir in der Klasse.

170 G: Haben Sie das alleine durchgeführt? Oder haben Sie Hilfe geholt?

171 E: Habe ich alleine gemacht, aber ich habe ja eine kleine Klasse.

172 G: Ach so, wie viele Schüler haben Sie da?

173 E: 15.

174 G: Ah, ok. Aber ansonsten wurden keine Diagnoseverfahren durchgeführt?

175 E: Doch. Wir haben mal vor zwei Jahren hier in der Schule ein Diagnoseverfahren
176 entwickelt. Durchaus aus verschiedenen.. so spielerisch, wo bestimmte Wahrneh-
177 mungssachen und ja, und auch die ersten automatischen Sachen abgetestet wer-
178 den und das führen wir immer mit den Kindern durch und die Defizite versucht
179 dann Frau T., wie wir vorhin schon sagten, in ihrem Unterricht, oder ja... es gibt so
180 einen Fachausdruck dafür, weiß ich jetzt gerade nicht.. Also, wenn sie die Kinder
181 holt, dann arbeitet sie speziell an diesen Sachen, die da fehlen mit den Kindern.

182 G: Ja, zum Thema Beratung. Das haben Sie vorhin ja schon gesagt, dass Sie auch
183 beraten werden durch die Sonderpädagogin. Zu welchen Themen findet diese Be-
184 ratung statt? oder ist es überhaupt eine Beratung? Ist es eher ein Austausch..?

185 E: Beides. Es ist ein Austausch natürlich. Erst immer mal ein Austausch. Und dann,
186 wenn man das konkretisiert, dann wird es eine Beratung. Ganz genau gesagt: Da
187 kannst du das machen, da kannst du das machen oder du kannst dir Hilfe holen...

188 G: Zu welchen Themen? Zum Beispiel?

189 E: Zu allen Themen, wo es Schwierigkeiten mit Eltern und Kindern gibt. Das ist wirk-
190 lich ganz umfassend.

191 G: Ja. und wann findet dieser Austausch statt? Haben Sie da bestimmte Zeiten dann
192 oder vielleicht so in den Pausen oder nach dem Unterricht?

193 E: Natürlich Austausch auch viel nach Unterrichtsschluss, in den Pausen, wenn Zeit
194 ist. Wenn man merkt, da ist mehr Bedarf, da genauer hinzugucken, haben wir im-
195 mer einen Termin vereinbart. Was weiß ich, meist recht schnell: Morgen fünfte
196 Stunde. Dann setzen wir uns hin und dann haben wir auch wirklich eine Stunde
197 ganz gut und ernsthaft geredet.

198 G: Ja, ok. Ja, das Thema Elterngespräch haben Sie vorhin ja auch schon erwähnt.
199 Wie war das bis jetzt? Also ist die Sonderpädagogin als Unterstützung dazu ge-
200 kommen? Haben Sie sie darum gebeten bei einzelnen Schülern, oder mit einzel-
201 nen Eltern dann gezielt zu unterstützen oder wie war das?

202 E: Ich habe sie gebeten mitzukommen und es war auch ihr Anliegen als es darum
203 ging mit einem Psychologen, einem Elternteil und so. also über einen Schüler zu
204 sprechen.

205 G: Der auch so auffällig ist? Den Sie vorhin schon erwähnt haben?

206 E: Nein, das ist noch ein anderer.

207 G: Ok..

208 E: Ja, da waren wir dann gemeinsam bei diesem Psychologen und haben ein intensi-
209 ves Gespräch geführt.

210 G: Mmh..

211 E: Ansonsten habe ich meine Elterngespräche bisher noch alleine, aber wir haben
212 eine Sache jetzt noch, die wir in nächster Zeit durchführen.

213 G: Ein Elterngespräch?

214 E: Ja, genau.

215 G: Finden für Sie, also für die Grundschullehrer Qualifikationsangebote schon statt?

216 E: Im Moment noch nicht.

217 G: Oder ist das geplant? Zum Beispiel, das sie darauf vorbereitet im Teamteaching zu
218 arbeiten, das habe ich hier als Schlagwort, oder...

219 E: Ja, das.. darauf brauchen wir gar nicht vorbereitet werden, weil wir einfach keine
220 Lehrer haben, dass man zusammen unterrichtet. Warum soll man sich da vorberei-
221 ten solange sich da nichts ändert?

222 G: Ok...

223 E: Natürlich mehr so, ja, dass man sich Methoden und Dinge überlegt, wie wir den
224 Unterricht für alle Kinder sinnvoll gestalten. also, die Differenzierung, wie...

225 G: Ist das schon da oder wünsche Sie sich solche Angebote?

226 E: Die wünsche ich mir und die sind geplant, aber noch nicht... der Termin ist nicht
227 geplant. Aber da wir Pilotschule sind, wird das kommen.

228 G: Mmh. Ok, ja, zum Thema Prävention, gibt es Maßnahmen in Ihrer Klasse oder all-
229 gemein an Ihrer Schule, die Sie als präventiv bewerten?

230 E: Joa, gibt es.

231 G: Und was für welche?

232 K Sicherlich die Streitschlichter gibt es hier und dann gibt es für die Kinder im dritten
233 Schuljahr immer mit einer von außen geholten Kraft auch, ja, Selbstbehauptungs-
234 training oder Deeskalationstraining, das passt eigentlich beides dazu. Das wird
235 schon seit vielen Jahren hier durchgeführt und einzelnen Elemente aus dieser, die-
236 sen Sachen werden auch im Offenen Ganzttag regelmäßig durchgeführt mit Leh-
237 rern, die sich da so ein bisschen kundig gemacht haben, Frau B. zum Beispiel, die
238 Sportlehrerin.

239 G: Mmh, und in Ihrer Klasse? Gibt es da auch Maßnahmen? Also speziell jetzt in Ihrer
240 Klasse?

241 E: Also so Maßnahmen in diesem Sinne nicht. Also ich versuche immer durch Ge-
242 spräche, durch Reflektionen nach der Pause, wenn wir reinkommen: Wie war es
243 heute? Vor der Pause: Was nehme ich mir vor?

244 G: Mit einzelnen Schülern?

245 E: Nein, mit der Klasse.

246 G: Mit allen zusammen dann?

247 E: Jaja.

248 G: Aha.

249 E: Dass jeder auch sagen muss: In dieser Pause mache ich das nicht oder in dieser
250 Pause versuche ich keinen anzurempeln. Oder irgendwie sowas vornehmen und
251 anschließend gesagt wird: Hat es geklappt oder nicht?

252 G: Also 15 Schüler?

253 E: Ja, das geht aber ganz schnell. Das kennen die inzwischen.

254 G: Und wenn es nicht klappt? Also haben Sie ein System dann? Ich kenne das in der
255 Förderschule so mit diesem Sternchensystem, Sonnensystem, so was in der Art.
256 Dann bekommen sie keine Sonne für die Pause.. Mmh, das haben wir noch nicht.
257 Es gibt es schon so, dass wir gesagt haben... dass ich mir das aufschreibe und die
258 Kinder auch wissen, den und den habe ich jetzt

259 E: aufgeschrieben, es hat nicht geklappt. und wenn es innerhalb von einer Woche
260 dreimal nicht klappt, dann ist eine Pause Verbot. Also es ist nicht so sichtbar so an
261 der Wand so, aber das wissen die Kinder und das klappt eigentlich.

262 G: Ja, muss vielleicht ja auch nicht. Werden auch außerschulische Hilfen in Anspruch
263 genommen? Zum Beispiel Kinder und Jugendhilfe, medizinische Einrichtungen?
264 Haben Sie vorhin ja schon gesagt, dass ein Gespräch stattgefunden hat.

265 E: Ja, also das ist.. ich nehme das natürlich nicht in Anspruch, aber ich bitte die El-
266 tern. Das gibt es ja bei uns, ne? Freiwilligkeit der Eltern und so weiter. Ich mache
267 die Eltern darauf aufmerksam und da werden ganz viele, laufen ganz viele Sachen.
268 In meiner Klasse...

269 G: Auch schon länger?

270 E: Ja, schon länger oder jetzt neu. Also von dem Kind, von dem wir vorhin sprachen,
271 habe ich ja um diese psychiatrische Abklärung gebeten. Die Mutter hat jetzt einen
272 Termin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

273 G: Fühlen Sie sich denn dafür zuständig diese zu initiieren oder sagen Sie dann eher,
274 das liegt bei den Eltern, bei der Sonderpädagogin...

275 K: Also ich sage erst einmal, das liegt bei den Eltern und mache es dringend. Wenn
276 ich aber merke, dass gar nichts kommt, dann habe ich auch schon zusammen mit
277 den Eltern.. also gefragt: Soll ich denn mal einen Termin machen? Und: Wann
278 könnten Sie? Und so....

279 G: Mmh...

280 E: Also schon. Aber ich lasse es schon erstmal in der Verantwortung der Eltern, nur
281 wenn dies gar nicht schaffen, dann unterstütze ich da massiver.

282 G: Ja, mmh. Hat sich in Ihrer Klasse oder in Ihrer Schule etwas geändert seitdem die
283 Sonderpädagogin an der Schule tätig ist? Was für ein Gefühl haben Sie? Ich mein,
284 es geht um eine Einschätzung..

285 E: Also, das... ich finde es bereichernd. Auch zu wissen, da ist jemand, der vielleicht
286 ein bisschen mir hilft, der denn.. ja, einfach Ahnung hat und ich finde es ganz gut
287 auch zu wissen, dass, wenn jetzt ein sonderpädagogischer Förderbedarf festge-
288 stellt werden muss. Muss ja leider rechtlich noch immer. Dass das dann hier pas-
289 siert und mit der Frau B und dass dann nicht erst wieder jemand von außen kom-
290 men muss. Das finde ich schon sehr gut. Diese Sachen..

291 G: Welche Veränderungen wünschen Sie sich noch? Für die nächsten Monate sage
292 ich jetzt mal..

293 E: Also, ich wünsche mir für unsere Schule, dass da mehr, ja, mehr Begeisterung für
294 diese Inklusivität ist von allen. Sind relativ viele, die das tragen, aber manche eben

295 auch noch nicht. Und ich wünsche mir natürlich noch mehr Unterstützung, ein biss-
296 chen mehr Personal...

297 G: Sonderpädagogisches Personal? Kann man das so spezifisch sagen?

298 E: Muss nicht sein, nein.. Leute, die sich halt nur alle einsetzen. Und eben so eine
299 Multiprofessionalität, also das auch andere mit ins Boot geholt werden können.
300 Dass eine Logopädin zum Beispiel, dass man weiß, wenn man Kinder hat, die
301 kommt in der fünften Stunde an dem und dem Tag und da arbeitet sie mit den und
302 den Kindern oder so. Also, dass andere Leute in der Schule...gut, jetzt haben wir
303 Frau T, aber vielleicht Schulpsychologe.

304 G: Außerschulische Hilfen? Was ich eben schon gesagt habe?

305 E: Jaja, also die, aber in die Schule kommen.. Ich fände es so wichtig, wenn die hier
306 hinkommen, weil wir so viele Eltern haben, die es nicht schaffen von sich aus die
307 Hilfen in Anspruch zu nehmen, die es gibt.

308 G: Ja, zum Schluss. Es ist ja so, dass die UN-Konvention ein inklusives Schulsystem
309 fordert, also eine Schule für Alle, die kein Kind abweist, sondern sich den Bedürf-
310 nissen der einzelnen Schüler anpasst. Und jetzt würde ich gerne von Ihnen wissen,
311 ob diese Schule für Alle Ihrer Meinung nach eine konkrete Vision ist, bereits Real-
312 tät ist oder eine unerreichbare Utopie darstellt?

313 E: Also, ich würde sagen das erste, konkrete Vision.

314 G: Woran machen Sie das fest?

315 E: Also ich denke immer noch, dieses „Alle“ ist nur unter ganz bestimmten Bedingun-
316 gen möglich. Also, wenn ich einfach sehe, ein körperbehindertes Kind an unserer
317 Schule mit den vielen Treppen. Wie soll das gehen? Ein Kind, was gar nicht ir-
318 gendwie soziale Erfahrungen hat, das kann ich gar nicht anfassen kann, wenn das
319 keinen Integrationshelfer oder Schulassistenten oder wie auch immer hat, wie soll
320 das gehen? Wenn ich alleine mit denen bin.

321 G: Aber es ist schon machbar, denken Sie?

322 E: Aber wenn ich entsprechende Sachen habe, ist das schon machbar. Wo vielleicht
323 die Grenzen sind, ist wenn es sehr stark körperbehindert ist, praktisch im Bett lie-
324 gen muss noch, ja, wie, da weiß ich nicht, die medizinischen Apparate braucht, wie
325 das dann.. Das kann ich mir jetzt nicht vorstellen. Also ich sag jetzt mal so Extrem-
326 fälle. Dass es da nicht geht... Aber für ganz, also zumindest für viel viel mehr als
327 bisher gedacht war geht!

328 G: Ja, vielen Dank für das Interview

4.4 Interview F

- 1 G. Interview mit Frau F am 3. Februar 2010. Ja, im Juni 2009 hat die Steuergruppe
2 des Kommunalen Kompetenzzentrums Gütersloh eine Erweiterung des Pilotkon-
3 zeptes beschlossen und die Funke-Schule ist eine von drei Grundschulen, die seit
4 Anfang dieses Schuljahres an dem Projekt mit dem Arbeitstitel „Inklusive Schul-
5 entwicklung“ teilnimmt. Eine Sonderpädagogin arbeitet jetzt ja seit November an
6 der Funke-Schule und da würde gerne ich generell erst einmal wissen, welche ge-
7 meinsamen Arbeitsfelder ihr habt...?
- 8 F: Unsere Sonderpädagogin arbeitet insofern in meiner Klasse, dass sie in Doppelbe-
9 setzung mit mir in den Unterricht kommt und dass wir dann gemeinsam im Vorfeld
10 überlegen, welche Aufgaben sie übernehmen kann. Die können sehr unterschied-
11 lich sein. Es kann sein, dass ich mich um einzelne Kinder kümmere und sie sich um
12 den Rest der Klasse kümmert. Es kann sein, dass sie einzelne Kinder fördert und
13 ich mit dem Rest der Klasse arbeite. Und natürlich auch in Krisensituationen, wenn
14 ein Kind sehr auffällig reagiert im Verhalten, dann kommt sie hinzu, interveniert da
15 und hilft dem Kind sozusagen aus der Situation herauszukommen, so dass ich
16 mich möglichst auf die anderen Kinder konzentrieren kann.
- 17 G: So primär Aufgabenfeld Unterricht, ne?
- 18 F: Mmh.
- 19 G: Ist sie zu festgelegten Zeiten bei dir im Unterricht oder ist das so nach Bedarf?
- 20 F: Nein, sie ist zu festgelegten Zeiten in meiner Klasse, sechs Stunden bei mir und
21 meiner Teamkollegin und dann kommt sie noch zusätzlich nach Bedarf.
- 22 G: Ist das zu bestimmten Fächern?
- 23 F: Sie kommt in der Freiarbeitsphase zu uns.
- 24 G: Ach so.
- 25 [Pause]
- 26 G: Warum ist sie in der Klasse, welchen Grund gibt es da, bestimmte Schüler,
27 oder.....?
- 28 F: Es ist so, dass in meiner Klasse das Gewicht zwischen Erst- und Zweitklässlern
29 sehr unausgewogen ist. Ich habe nur acht Zweitklässler und 17 Erstklässler. Und
30 zudem habe ich mindestens vier Kinder mit großem Förderbedarf, wovon ein Kind
31 sonderpädagogischen Förderbedarf nachgewiesen hat und ich aus dem Kindergar-
32 ten ein Integrationskind in meiner Klasse habe und aufgrund dieser Tatsache ist sie
33 halt sechs Stunden bei mir.
- 34 G: Als zusätzliche Unterstützung?
- 35 F: Ja genau und auch um mich auch zu unterstützen, mit welchem Material ich mit
36 diesen Kindern arbeiten kann zum Beispiel.
- 37 G: Jetzt habe ich als nächste Frage, welche Sozialformen du einsetzt?

38 F: In der Phase der Freiarbeitsphase kann es Einzel- oder Partnerarbeit sein. Also die
39 Kinder suchen sich ihr Material dann frei, meistens auch fächerfrei, also Deutsch,
40 Mathe, Sachunterricht frei und dann entscheiden sie selbst, ob es Gruppen- oder
41 Partnerarbeit ist. Meistens sind es dann so zweier Teams, manchmal auch mehr
42 oder halt auch die Einzelarbeit....

43 G: Ist das Wochenplanarbeit dann oder?

44 F: Nee, Freiarbeit. Es gibt dann Materialien in den Farben rot und blau, für die Kinder
45 klar eingeführt und dann entscheiden die Kinder selber, mit mir gemeinsam oder
46 auch alleine mit welchem Material sie arbeiten.

47 G: Und abgesehen von der freien Form, Klassenunterricht dann primär, oder?

48 F: Genau.

49 G: Planst du den Unterricht selber oder mit der Sonderpädagogin auch zusammen,
50 wenn sie dann da ist?

51 F: Also natürlich plane ich meinen Unterricht jetzt speziell selber, erstelle die entspre-
52 chenden Materialien für die Kinder. In Absprache mit unserer Sonderpädagogin
53 kläre ich zum Beispiel bestimmtes Material für gerade diese sehr leistungsschwa-
54 chen Kinder. Was ich denen anbieten kann, damit die entsprechend ihrer Fähigkei-
55 ten gefördert werden.

56 G: Also wird inhaltlich differenziert auch?

57 F: Auf jeden Fall.

58 G: Und durch Reduktionen?

59 F: Ja, es ist bei einigen Kindern soweit reduziert, dass es eine vorschulische Sache
60 ist. Da es eher der Stoff einer Vorschule ist als der eines ersten Schuljahres.

61 G: Findet auch außerhalb der Freiarbeitsphase ein individualisiertes Lernen statt?

62 F: Ja natürlich, also die Kinder haben nicht alle das gleiche Material. In den Fächern
63 Deutsch und Mathematik, auch in Sachunterricht arbeiten sie nicht immer alle am
64 gleichen Thema und das kommt halt entsprechend auf die Fähigkeiten der Kinder
65 an. Manche Kinder können ja jetzt zum Beispiel bei dem einen Satz schon ganze
66 Wörter schreiben, andere schreiben nur Buchstaben, und wieder andere schreiben
67 schon Sätze und von daher können sie sich das Material mit dem sie arbeiten....
68 Auch da wird im Material differenziert und genau so ist es bei den Zweiern auch.

69 G: Für die gesamte Klasse dann? Dass alle individualisiert arbeiten?

70 F: Richtig.

71 G: Und zum Thema äußere Differenzierung, wird auch äußerlich differenziert in deiner
72 Klasse? Also, dass die Klasse zu bestimmten Zeiten getrennt wird oder in kleineren
73 Gruppen unterrichtet wird?

- 74 F: Also, ich als Förderlehrerin des ersten und zweiten Schuljahres, die ich zu meiner
75 normalen Aufgabe als Klassenlehrerin noch habe, habe in der Woche noch drei
76 Förderstunden, wo ich Kinder aus den ersten und zweiten Schuljahren rausnehme
77 und entsprechend in Mathematik und Deutsch noch fördere. Und dann gibt es na-
78 türlich auch einzelne Stunden, wo wir nur den Jahrgang 1 haben, oder nur den
79 Jahrgang 2 und da dann halt entsprechend nach dem Schwerpunkt fördern.
- 80 G: Und die Sonderpädagogin, zieht die auch manchmal einzelne Schüler raus?
- 81 O: Dadurch, dass wir noch relativ am Anfang dieser Phase sind, gibt es da einfach
82 noch so Absprachen, die wir treffen müssen. Sie hat erstmal eine ganze Zeit lang
83 hospitiert und ist mit in den Unterricht gekommen. Aber es kann halt auch jetzt
84 sein, dass sie in kleinen Gruppen einzelne Kinder fördert und mit denen zum Bei-
85 spiel noch ein Training zum Lesen und Schreiben macht oder so. Oder jetzt hat sie
86 einige Kinder mal rausgezogen, um die HSP zu machen. Das gibt es auch, aber
87 das passiert auch immer nur in Absprache. Deswegen ist sie ja auch nur sechs
88 Stunden bei uns. Fest eingesetzt, um dann flexibel zu reagieren.
- 89 G: Gibt es Schüler in deiner Klasse, die zieldifferent unterrichtet werden, also nicht
90 nach Grundschulrichtlinien?
- 91 F: Ja, ich habe ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf nachgewiesen und
92 wie gesagt, das Kind, was in Schule als Integrationskind lief, kann natürlich auch
93 nicht nach den Richtlinien des ersten Schuljahres unterrichtet werden.
- 94 G: Also zwei Schüler dann? Einmal Förderschwerpunkt Lernen und das andere Kind?
- 95 F: Das andere ist auch ein Förderschwerpunkt Lernen
- 96 G: Ach so. Dann habe ich als Frage noch, wer gibt den Schülern Feedback? Gibst du
97 das? Also Notengebung, Belohnung, Konsequenzen, oder ist das auch schon die
98 Sonderpädagogin, die da aktiv ist?
- 99 F: Das machen wir eigentlich gemeinsam. Allerdings ist es bei uns so, dass wir so ein
100 Punktesystem in der Klasse haben, wo halt die Kinder nach jedem Block eine
101 Rückmeldung bekommen und auch gemeinsam wir uns überlegen: Wie war jetzt
102 dieser Block und wie habe ich gearbeitet?
- 103 G: Verstärkersystem?
- 104 F: Genau, richtig.
- 105 G: Gibt es das auch schon länger, oder hat die Sonderpädagogin das eingeführt?
- 106 F: Nein, das gibt es schon länger.
- 107 G: Dann hab ich eine generelle Frage, und zwar gibt es Schüler in deiner Klasse bei
108 denen du das Gefühl hast, dass sie auf einer anderen Schule besser aufgehoben
109 wären, wenn die Sonderpädagogin nicht in deiner Klasse wäre?
- 110 F: Ja, die gibt es, das sind die beiden genannten.

- 111 G: Aber die können jetzt dadurch aufgefangen werden, oder denkst du, dass es darauf
112 hinauslaufen wird, dass sie vielleicht dann nach Klasse 2 doch zur Förderschule
113 müssen?
- 114 F: Das kann ich Moment noch gar nicht so genau sagen. Also dadurch, dass die Son-
115 derpädagogin da ist, habe ich natürlich eine Hilfe, aber wir müssen halt gemeinsam
116 noch überlegen, weil wir auch nicht wissen, was in den nächsten ein, zwei Jahren
117 ist und wie da die Entwicklung dieser beiden Kinder ist, kann ich das im Moment
118 gar nicht absehen. Vielleicht, vielleicht auch nicht.
- 119 G: Ja, zum Arbeitsfeld Diagnose würde ich gerne wissen, ob Diagnoseverfahren
120 durchgeführt worden sind, seit die Sonderpädagogin jetzt da ist...?
- 121 F: Seit die Sonderpädagogin da ist, hat sie mit einigen meiner Kinder die Hamburger
122 Schreibprobe durchgeführt zum Beispiel und wir vorschulisch machen auch relativ
123 viel Diagnoseverfahren. Das fängt bei Hörhausen an und endet in irgendwelchen
124 Motorik- und Wahrnehmungstests der Sonderpädagogengruppe der Bezirksregie-
125 rung Detmold, die haben solch ein Skript geschrieben und solche Dinge machen
126 wir halt. Aber das unabhängig von der Sonderpädagogin.
- 127 G: Ja und wird dann die ganze Klasse dann getestet oder auch einzelne Schüler?
- 128 F: Also es ist so, dass wir vorschulisch, also im Mai bevor die Kinder in die Schule
129 kommen, eine Diagnose haben mit allen Kollegen, wo alle Kollegen alle Kinder des
130 ersten Schuljahres, des nächsten ersten Schuljahres, testen und das ist einmal und
131 da sind, und ist unabhängig von der Sonderpädagogin alle Kinder und dann gibt es
132 halt noch nach den Sommerferien so kleine Tests von mir, wo halt Wahrnehmung
133 und Motorik zum Beispiel noch mal etwas gezielter abgefragt wird.
- 134 G: Ja zum Arbeitsfeld Beratung, da hast du ja vorhin schon gesagt, dass sie dich auch
135 berät. Zu welchen Themen ist das dann genau?
- 136 F: Also, ich mache einen Beratungstermin mit ihr und wir sprechen dann über einzel-
137 ne Kinder. Wo wir halt gemeinsam überlegen, wie kann es im Unterricht besser
138 funktionieren, ich muss ihr einen klaren Arbeitsauftrag formulieren, das heißt ich
139 muss ihr einen Anlass für das Gespräch geben, zum Beispiel: Welche Materialien
140 kann ich einsetzen um dieses Kind noch zieldifferenter in meinem Unterricht zu för-
141 dern? Und dann erörtern wir das in dem gemeinsamen Beratungsgespräch. Es
142 kann aber auch ein Beratungsgespräch sein: Wie kann das Kind noch außerschu-
143 lisch gefördert werden, durch den Fachbereich Jugend oder durch eine Therapie-
144 maßnahme am Nachmittag? Es kann aber auch ein Beratungsgespräch sein, wo
145 sie gemeinsam mit mir ein Elterngespräch führt. Was wir dann vorbereiten dann,
146 mit welcher Zielsetzung wir in dieses Elterngespräch gehen.
- 147 G: Also schon gerichtet auf einzelne Schüler dann, oder?

148 F: Auf jeden Fall im Moment noch. Ob sich das ändert weiß ich nicht.

149 G: Und Elterngespräche, da hat sie auch schon mit dran teilgenommen?

150 F: Da ist sie mit dabei und

151 G: Generell oder bei einzelnen Schülern?

152 F: Nur bei einzelnen Schülern.

153 G: Bei Schülern, wo du denkst, dass es schwierig ist, oder..?

154 F: Sie ist dabei, bei den Schülern, wo wir einen besonderen Förderbedarf sehen. Wo sie einfach uns unterstützt, noch mal den Eltern deutlich macht, auch aus Sicht einer Sonderpädagogin, wie die Kinder halt lernen und was sie können müssen, um halt versetzt zu werden oder solche Dinge. Da ist sie dann dabei.

158 G: Ja finden für dich, also für die Grundschullehrerin Qualifikationsangebote statt?

159 F: Ja wir werden vom Kompetenzzentrum Gütersloh, werden wir, bekommen wir Fortbildungen, die von ausgebildeten Trainern stattfinden. Aber bis jetzt hat nur eine Fortbildung stattgefunden, zur inklusiven Schule, das war so eine Informationsveranstaltung, aber eine genaue Fortbildung hatten wir jetzt noch nicht.

163 G: Und was kommt, weißt du das? So zu welchen Gebieten?

164 F: So genau wissen wir das auch nicht, wir wissen, das Trainer ausgebildet werden, die halt noch mal genau mit uns das Thema inklusive Schule halt beraten und erörtern werden.

167 G: Und was für Angebote wünschst du dir? Gibt es da bestimmte?

168 F: Ich würde mir wünschen, dass wir gemeinsam darüber nachdenken, wie wirklich eine inklusive Schule für alle Kinder stattfinden kann, also wie das halt funktionieren kann. Ich würde mir wünschen, weiter Tipps und Anregungen zum Material zu haben. Wir arbeiten hier schon sehr stark mit Montessorimaterialien, aber darüber hinaus noch, gerade in diesem vorschulischen Bereich und natürlich auch würde ich mir noch mehr Tipps Anregungen wünschen, gerade bei Kindern mit sehr hohen Aufmerksamkeitsstörungen oder auch Auffälligkeiten, die sehr aggressiv oder schwierig und anstrengend im Unterricht sind.

176 G: Gut, zum Arbeitsfeld Prävention, gibt es Maßnahmen in deiner Klasse oder allgemein an der Schule, die du als präventiv bewerten würdest? Zum Beispiel Antiaggressionstraining, sag ich jetzt mal als Beispiel

179 F: Also bei uns an der Schule gibt es schon seit vielen Jahren die Streitschlichter, wo die Kinder im dritten Schuljahr ausgebildet werden zu Streitschlichtern und die dann auf dem Schulhof ja Streit schlichten. So dass wir als Lehrer nicht immer ins Boot genommen werden, das unter sich regeln. Und dann gibt es so einzelne Maßnahmen, um Kindern in der Klasse, um denen deutlich zu machen, so jetzt,

184 zum Beispiel die gelbe Karte, die die Sonderpädagogin eingeführt hat und die rote
185 Karte ...bei einem Kind in meiner Klasse.

186 G: Also Verhaltensmodifikation, wird versucht da vorzubeugen?

187 F: Ja richtig, für einzelne Kinder.

188 G: Werden auch außerschulische Hilfen in Anspruch genommen?

189 F: Ja, das fängt bei der Familienhilfe an, es geht über, ja an der Hundertwasserschule
190 ist ja dieses ...

191 G: SPI?

192 F: SPI genau, da gehen einige Kinder hin, und ja manchmal sind es auch einfach die
193 Anregungen von unserer Sonderpädagogin, zum Beispiel jetzt aktuell für irakische
194 Mütter um da halt, die kümmert sich darum, dass da jetzt ein so Sprachkurs für ira-
195 kische Mütter stattfinden kann und wie man dahin kommt und solche Dinge.

196 G: Also wurde das jetzt meiste durch die Sonderpädagogin initiiert oder gab es die
197 Zusammenarbeit auch schon vorher?

198 F: Also die Zusammenarbeit mit der SPI und mit dem Fachbereich Jugend gab es
199 schon vorher und unsere Sonderpädagogin kümmert sich jetzt darüber hinaus jetzt
200 noch über andere Maßnahmen für Eltern und für Kinder.

201 G: Dann hätte ich jetzt gerne noch eine Einschätzung von dir und zwar ob sich in dei-
202 ner Klasse oder an deiner Schule schon was geändert hat seit dem die Sonderpä-
203 dagogin hier ist oder seit dem die Schule an dem Projekt teilnimmt?

204 F: Ich glaube wir sind eine Schule immer schon gewesen, die ein sehr offenes und
205 freundliches Betriebsklima hat und wir deswegen die Sonderpädagogin sehr offen
206 empfangen haben. Ich glaube, dass es noch ausgeweitet wurde, also die Kollegen
207 sind eigentlich alle so offen, dass sie jederzeit mit in jeden Unterricht gehen kann
208 und das hat war sicherlich ein Vorteil. Was sich vielleicht noch ausgebaut hat ist
209 einfach, wirklich so diese Kommunikation, das man noch mehr mit Kindern kom-
210 muniziert, noch mehr mit Eltern kommuniziert, das ist einfach noch stärker vertre-
211 ten jetzt, auch durch die Unterstützung unserer Sonderpädagogin.

212 G: Und welche Veränderungen wünschst du dir noch so für die nächsten Monate?

213 F: Ja ich wünsche mir einfach, dass wir weiter so gut zusammenarbeiten können und
214 dass wir viel voneinander lernen können.

215 G: Die Sonderpädagogin und du?

216 F: Genau.

217 G: Ja zum Schluss, die UN-Konvention fordert ja ein inklusives Schulsystem also eine
218 Schule für alle Kinder, die kein Kind abweist sondern sich den Bedürfnissen der
219 einzelnen Schüler anpasst. Ja, jetzt hätte ich gerne eine Einschätzung von dir und

220 zwar ob diese Schule für alle deiner Meinung nach eine konkrete Vision ist, bereits
221 Realität ist oder eine unerreichbare Utopie darstellt.

222 F: Unter bestimmten Rahmenbedingungen, die ich eben noch vergessen habe, zum
223 Beispiel kleine Klassen also, das ist das, was wir uns ja auch als Auslauf für dieses
224 Projekt wünschen, dass wenn wir daran teilnehmen, dass wir halt auch sagen kön-
225 nen, wir können bei 20 oder 22 die Klasse belassen. Dann glaube ich, dass wir das
226 erreichen können.

227 G: Also eine konkrete Vision?

228 F: Auch eine konkrete Vision. Ja!

229 G: Die auch erreichbar ist?

230 F: Auf jeden Fall.

231 G: Ja, vielen Dank für das Interview

4.5 Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews mit den Grundschullehrkräften

Kategorie 1 Gemeinsame Arbeitsfelder

Kategorie 2 Unterricht

- 2.1 Unterrichtsgestaltung
 - 2.1.1 Tätigkeiten während der Unterrichtszeit
 - 2.1.2 Innere Differenzierung
 - 2.1.3 Äußere Differenzierung
- 2.2 Unterrichtsplanung
- 2.3 Feedback, Noten

Kategorie 3 Diagnose

- 3.1 Verfahren / Bereiche
- 3.2 Schüler
- 3.3 Ziel

Kategorie 4 Beratung / Austausch

- 4.1 Einzelne Beratung
- 4.2 Elterngespräche
- 4.3 Qualifikationsangebote

Kategorie 5 Prävention

- 5.1 Schulische Maßnahmen
- 5.2 Vorschulische Maßnahmen
- 5.3 Außerschulische Maßnahmen / Hilfen

Kategorie 6 Veränderungen durch das Pilotprojekt

- 6.1 Wahrnehmung von Veränderungen
- 6.2 Ziele / wünschenswerte Veränderungen

Kategorie 7 Ausblick: eine Schule für Alle

- 7.1 Wahrnehmung der Schüler
- 7.2 Eine Schule f

4.6 Qualitative Inhaltsanalyse der Interviews D, E, F in tabellarischer Form

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
1 Gemeinsame Arbeitsfelder	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnose, Beratung (D, 10-12) - Beratung von anderen Schulen mit Frau B, einzelne Beratung mit Frau B, Unterricht (E, 9-17) - Unterricht, Beratung (F, 8-10) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Gemeinsame Arbeitsfelder haben wir, dass Frau B für alle Kinder, die irgendeinen Förderbedarf haben, ja, sage ich erst einmal, zuständig ist“ (E, 11-12)
2 Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Am Anfang hat Frau A sich den Unterricht in allen Klassen angeschaut, also auch bei Frau D, bis jetzt gab es darüber keinen Austausch (D, 17-20) - Frau B war nach Absprache in der Klasse von Frau E (Frau B war am Anfang in allen Klassen) (E, 22) - Frau C ist fest sechs Stunden in Doppelbesetzung in eine von Frau Fs JÜ-Klassen und nach Bedarf (F, 8-9; 20-21) - Frau C kommt zu den Freiarbeitsphasen (F, 23) - Frau C ist in Frau Fs Klasse, da das Gewicht zwischen Erst- und Zweitklässler sehr unausgewogen ist, mindestens drei Kinder haben erhöhten Förderbedarf, ein Kind hat Fsp Lernen: als Unterstützung, z.B. bei Materialwahl (F, 28-36) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Und es ist natürlich schön, einen Zweiten mit in der Klasse zu haben, der einfach mitguckt und Hilfestellungen gibt und einem anschließend natürlich auch mal sagt: Mensch, da haste das übersehen oder hättest du da mal drauf achten können. Also aufmerksam machen auf meine Defizite, aber auch die Hilfe im Unterricht fand ich sehr gut“ (E, 43-47)
2.1 Unterrichtsgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> - Wochenplanarbeit, Klassenunterricht (D, 83-84) - In Frau Es Klasse: z.B. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Kreisgespräche, Tischgespräche (E, 54-56) - Kinder, die auf einem ähnlichen Niveau arbeiten, treffen sich, um Aufgaben gemeinsam zu bearbeiten und Lösung gemeinsam zu reflektieren (E, 58-64) - Sitzordnung: wird alle vier Wochen ausgelost (E, 67-68) - In der Freiarbeitsphase: Einzel- Gruppen- oder Partnerarbeit, Klassenunterricht (F, 38-42; 47-48) 	
2.1.1 Tätigkeiten während der Unterrichtszeit	<ul style="list-style-type: none"> - Wunsch für die Hospitation: Blick auf einzelne Kinder, danach Gespräch (E, 30-32) - Frau E findet es angenehm, eine zweite Person mit in der Klasse zu haben, die sie unterstützt und auch ihren Unterricht kritisch betrachtet (E, 43-47) - Frau B hat am Anfang beobachtet und ist dann zu einzelnen Kindern gegangen, hat geholfen, unterstützt, sich ein Gesamtbild gemacht (E, 50-51) - Tätigkeiten werden im Vorfeld besprochen (F, 8-10) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Es kann sein, dass ich mich um einzelne Kinder kümmere und sie sich um den Rest der Klasse kümmert. Es kann sein, dass sie einzelne Kinder fördert und ich mit dem Rest der Klasse arbeite. Und natürlich auch in Krisensituationen, wenn ein Kind sehr auffällig reagiert im Verhalten, dann kommt sie hinzu,

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenverteilung kann sehr unterschiedlich sein (F, 10-11) 	<p>interveniert da und hilft dem Kind sozusagen aus der Situation herauszukommen, so dass ich mich möglichst auf die anderen Kinder konzentrieren kann“ (F, 11-16)</p>
<p>2.1.2 Innere Differenzierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wochenplanarbeit mit unterschiedlichem Material (D, 81-84) - Differenzierung durch Reduktionen und durch anderes Material (D, 86-89) - Differenzierung erfolgt durchschnittlich in vier unterschiedlichen Stufen (D, 91-92) - Es gibt keinen Schüler, der offiziell zieldifferent unterrichtet werden muss (D, 97) - Ein Schüler wird aufgrund der Reduktionen die Schuleingangsphase voraussichtlich in drei Jahren durchlaufen (D, 97-103) - Alle Schüler befinden sich auf einem individuellen Stand (E, 58-59; 92-96) - Förderung nach oben: drei Kinder von den 15 lernen bereits Themen aus dem 2. Schuljahr, für andere Schüler auch Reduktionen (E, 99-105; 106-107) - Schüler dürfen in ihrem Tempo und Vermögen arbeiten (E, 99-105) - Alle Schüler werden nach den Grundschulrichtlinien unterrichtet (E, 124-126) - Ein Schüler, der nicht am Unterricht teilnehmen kann: zehn Minuten intensiv arbeiten, dann eine Stunde oder zwei Stunden leichte Aufgaben, z.B. etwas bauen, dann evtl. noch einmal zehn Minuten arbeiten (E, 148-152) - In der Freiarbeitsphase: Material unterscheidet sich durch zwei Farben; Kinder entscheiden selber oder mit Hilfe eines Lehrers welche Farbe sie wählen (F, 44-46) - Bei manchen Kindern wird so weit reduziert, dass sie sich im vorschulischen Bereich bewegen (F, 59-60) - Material orientiert sich an den Fähigkeiten der Kinder (E, 62-68) - Zieldifferente Unterrichtung bei zwei Schülern (E, 91-93) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Also teilweise durch Reduktionen und teilweise wirklich auch andere Aufgaben, ne? Also, dass der eine jetzt hauptsächlich schreibmotorisch Übungen bekommt und die anderen schon Leseübungen, Purzelwörter und so was“ (D, 86-89) - „Sie arbeiten individuell, das heißt, die sind alle unterschiedlich weit irgendwie“ (E, 58-59) - „Es arbeiten im Grunde fast nie alle am gemeinsamen Stoff bei mir. Sie arbeiten in ihrem individuellen Tempo (...). Es gibt einen Kern sage ich mal der Klasse, die eine Neueinführung immer mitmachen. So etwa die Hälfte, für die ich das mache. Die dann aber trotzdem manchmal noch wieder einen Schritt zurückgehen und noch mit ihrem alten Buchstaben arbeiten“ (E, 92-96)
<p>2.1.3 Äußere Differenzierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zusätzlich zu einem Schüler, der im L-Bereich auffällig ist, werden zwei weitere Kinder, die „sehr sehr schwach sind“, von der zusätzlichen Kraft (nicht Frau A) raus gezogen, um sie separat zu fördern (D, 31-35; 37-38) - Der andere Schüler, der im L-Bereich auffällig ist, ist ein Wiederholer und wird nicht von der zusätzlichen Kraft gefördert, stattdessen außerschulisch (D, 38-42) - Förderung: begleitend zum Unterricht: grundlegende Leseübungen, Lautübungen (D, 49-51) - Zwei Stunden pro Woche in den ersten Schuljahren: Förderschleifen; Einteilung nach Defiziten (D, 51-55) - Förderschleife: gezielte Förderung in sieben Kleingruppen, durchgeführt von den zwei Klassenlehrern plus fünf Kollegen (D, 59-62; 65; 67-68) 	<p>-</p>

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<ul style="list-style-type: none"> - Förderschleife: z.B. 2xMotorikförderung, Wahrnehmung, Konzentration (D, 70-71) - Die Gruppen sind durchlässig; Kinder, die in verschiedenen Bereiche Defizite haben, können Gruppen wechseln (D, 73-76) - Findet durch eine sozialpädagogische Fachkraft statt: Kinder, die Wahrnehmungsdefizite zeigen, werden von Frau T zu bestimmten Stunden aus der Klasse geholt und gefördert (E, 78-82) - Frau F zieht als Förderlehrerin Erst- und Zweitklässler aus dem Unterricht raus, um sie in Mathe oder Deutsch zu fördern (F, 74-77) - Differenzierung nach dem Jahrgang (F, 77-79) - Für eine äußere Differenzierung durch Frau C müssen noch Absprachen getroffen werden (F, 81-82) 	
2.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> - Frau D plant ihren Unterricht alleine (D, 17-18) - Gemeinsame Überlegung: Was kann Frau E mit diesem Kind tun? (E, 14-15) - Frau F plant ihren Unterricht selber, besonderes Material für die leistungsschwachen Schüler klärt sie mit Frau C (F, 51-55) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Wir überlegen dann gemeinsam, was kann ich mit diesem Kind tun, wie finde ich Wege, um auch dieses Kind zu erreichen?“ (E, 14-15) - „In Absprache mit unserer Sonderpädagogin kläre ich zum Beispiel bestimmtes Material für gerade diese sehr leistungsschwachen Kinder. Was ich denen anbieten kann, damit die entsprechend ihrer Fähigkeiten gefördert werden (F, 52-54)
2.3 Feedback, Noten	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsames Geben von Feedback durch Punktesystem (F, 99-102) 	
3 Diagnose		
3.1 Verfahren / Bereiche	<ul style="list-style-type: none"> - Führt selber keine standardisierten Verfahren durch, stattdessen Diagnose anhand Wiederholungen bestimmter Übungen im zeitlichen Rhythmus, z.B. mit Hilfe einer Anlauttabelle (D, 125-128) - Selbst ausgedachtes Verfahren zur Überprüfung der Aussprache (E, 157-161) - Diagnoseverfahren, welches die Schule entwickelt hat, wird zu Beginn durchgeführt (E, 174-180) - Frau C hat die Hamburger Schreibprobe mit Schüler aus ihrer Klasse durchgeführt (F, 121-122) - Vorschulisch: Hörhausen, Motorik- und Wahrnehmungstests der Sonderpädagogengruppe der Bezirksregierung Detmold, erfolgt unabhängig von Frau C (F, 122-126) 	
3.2 Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - Zwei Kinder aus der Klasse wurden getestet, mit dem SON-R (D, 28; 30-31) 	

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<ul style="list-style-type: none"> - Übungen werden mit allen Schülern durchgeführt (D, 131-132) - Frau E führt ihr selbst ausgedachtes Verfahren mit allen Schülern durch und schaut dann bei einzelnen noch einmal genauer hin, nach Ergebnis bei Bedarf Gespräch mit Eltern, um z.B. logopädische Maßnahme vorzuschlagen (E, 164-166) - Verfahren der Schule wird mit allen Erstklässlern durchgeführt (E, 177) 	
3.3 Ziel	<ul style="list-style-type: none"> - Frau D denkt, die zwei Kinder seien LB-Kinder, möchte wissen „Was ist überhaupt so da?“ - Übungen: Wo stehen sie? (D, 128) - Frau E führt ihr Verfahren durch, um heraus zu finden, welche Silben, Laute die Schüler nicht sprechen können und anschließend den Kontakt zu den Eltern suchen zu können, um eine außerschulische Maßnahme zu empfehlen (E, 157-166) - Das Verfahren der Schule testet die Wahrnehmung, Reflexe, Schüler, die Schwierigkeiten zeigen, werden von der sozialpädagogischen Fachkraft gefördert (E, 174-180) 	
4 Beratung / Austausch		
4.1 Einzelne Beratung	<ul style="list-style-type: none"> - Bisher nur gezielt über die zwei getesteten Schüler (D, 138-139) - In manchen Phasen Beratung, überwiegend Austausch (D, 142-143) - Nach Hospitation Gespräch: Tipps, worauf Frau E achten soll, Vorschläge für den Unterricht (E, 32; 34-35) - Erst ist es ein Austausch, bei der Konkretisierung wird es eine Beratung (E, 184-186) - Austausch findet oft in den Pausen nach Unterrichtsschluss statt, bei weiterem Bedarf findet eine Terminabsprache statt (E, 192-196) - Erst Beratungstermin mit klarem Arbeitsauftrag (F, 136; 138-139) - Themen: einzelne Kinder – Wie kann es im Unterricht besser funktionieren? Wie kann man das Kind außerschulisch fördern?, Vorbereitung eines Elterngesprächs (F, 136-146) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Zu allen Themen, wo es Schwierigkeiten mit Eltern und Kindern gibt. Das ist wirklich ganz umfassend“ (E, 188-189)
4.2 Elterngespräche	<ul style="list-style-type: none"> - Elterngespräche führt Frau D alleine (D, 144-145) - Gemeinsame Elterngespräche, in denen auch außerschulische Hilfsorganisationen eingebunden werden (E, 15-17) - Hat Frau B gebeten, an einem Elterngespräch teil zu nehmen, das bei einem Psychologen statt gefunden hat (E, 201-203; 207-208) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Ich habe sie gebeten mitzukommen und es war auch ihr Anliegen als es darum ging mit einem Psychologen, einem Elternteil und so. also über einen Schüler zu sprechen.“

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsame Elterngespräche bei Eltern, bei deren Kinder sie einen besonderen Förderbedarf sehen; Frau C als Unterstützung (F, 154-157) 	
4.3 Qualifikationsangebote	<ul style="list-style-type: none"> - Wunsch: Unterstützung darin, wie sie mehr differenzieren kann, wie sie jedem einzelnen Schüler gerecht werden kann (D, 150-154) - Vorbereiten erst dann, wenn auch die Rahmenbedingungen geschaffen sind, sonst hat Vorbereitung keinen Sinn (E, 218-220) - Angebote zu Methoden, Unterrichtsgestaltung, Differenzierung wünscht sich Frau E, sind auch geplant (E, 222-226) - Geplant: Fortbildungen vom KsF, durchgeführt von ausgebildeten Trainern zum Thema inklusive Schule (F, 159-160; 164-166) - Wunsch: gemeinsames Überlegen, wie eine inklusive Schule wirklich aussehen kann; Tipps und Anregungen zum Material (auch Material für den vorschulischen Bereich), Tipps für den Umgang mit Schülern, die im emotionalen und sozialen Bereich auffällig sind (F, 168-175) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Sei es eben in Unterrichtsorganisationsformen oder so Organisationen der Arbeitsmittelmateriale und.. ja, da hätte ich gerne so ein bisschen mehr Rückenwind“ (D, 152-154)
5 Prävention		
5.1 Schulische Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> - Gewaltpräventionsprojekt läuft an der Schule, aber noch nicht in ihrer Klasse, wäre wünschenswert für alle Kinder in ihrer Klasse (D, 159-161) - Förderung durch die zusätzliche Kraft (D, 170-171) - Streitschlichter (E, 231) - Elemente aus dem Selbstbehauptungstraining, Deeskalationstraining werden im Offenen Ganztage mit Lehrern, z.B. Frau B, die Sportlehrerin durchgeführt (E, 234-237) - Gespräche vor der Pause als präventive Maßnahme, jeder Schüler nennt ein Ziel, nach der Pause wird reflektiert, wenn es in einer Woche dreimal nicht klappt: Pausenverbot (E, 240-242; 256-259) - Streitschlichter, Drittklässler werden zu Streitschlichtern ausgebildet (F, 179-182) - Für ein Kind in der Klasse gelbe, rote Karte (direkte Rückmeldung für das Verhalten, gelb als Warnung) (F, 182-185) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Ich hab hier schon auch so ein sehr sehr sehr gemischtes Feld. Durchaus nicht ganz geringes Aggressionspotential bei einigen Kindern, auch teilweise sehr schwierige soziale Verhältnisse und von daher fände ich das sehr gut. Und dann auf der anderen Seite habe ich auch so sehr sehr intelligente Kinder, die aber sozial nicht immer kompetent sind“ (D, 161-166)
5.2 Vorschulische Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> - In zwei Familien sind Maßnahmen bereits durch den Kindergarten oder durch Kinderarzt eingeleitet worden (D, 181-182) - Testen aller Kinder des nächsten ersten Schuljahres; Hörhausen, Motorik- und Wahrnehmungstests der Sonderpädagogengruppe der Bezirksregierung Detmold, erfolgt unabhängig von Frau C (F, 122-126; 128-130) 	

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
5.3 Außerschulische Maßnahmen / Hilfen	<ul style="list-style-type: none"> - Der eine Schüler, der im L-Bereich auffällig ist, bekommt außerschulische Förderung; Ergotherapie, Kinderpsychologie (D, 41-42; 44-46) - Einige außerschulische Erziehungsberatungsgespräche (D, 174-1175) - In einer Familie ist eine Sozialpädagogin (D, 175-176) - Frau D fühlt sich dafür zuständig, außerschulische Maßnahmen zu initiieren, z.B. „Sprache verbindet“, Sportvereine, Offenen Ganztage (D, 184-188; 190-197) - Selbstbehauptungstraining oder Deeskalationstraining für die Drittklässler, durchgeführt von einer außerschulischen Kraft (E, 231-233) - Wichtig: Freiwilligkeit der Eltern; Frau E macht die Eltern auf bestimmte Dinge aufmerksam (E, 264-267) - Frau E hat Eltern um psychiatrische Abklärung gebeten, jetzt Termin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (E, 269-270) - Familienhilfe, SPI (Sozialpädagogisches und Psychomotorisches Institut Gütersloh) (F, 189-192) - Initiiert durch Frau C: Sprachkurs für irakische Mütter (F, 192-195) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Also ich sage erst einmal, das liegt bei den Eltern und mache es dringend. Wenn ich aber merke, dass gar nichts kommt, dann habe ich auch schon zusammen mit den Eltern.. also gefragt: Soll ich denn mal einen Termin machen? Und: Wann könnten Sie? Und so...“ (E, 244-277)
6 Veränderungen durch das Pilotprojekt		
6.1 Wahrnehmung von Veränderungen	<ul style="list-style-type: none"> - Dadurch, dass man weiß, dass die Kinder im Unterricht bleiben, wird versucht, den Unterricht weiter zu öffnen und stärker zu differenzieren, unabhängig von Frau A (D, 23-25) - Höhere Gesprächsbereitschaft im Kollegium, Einsatz und Engagement bei einzelnen (D, 204-205) - Der Unterricht hat sich nicht verändert, Frau E ist dankbar für kleine Tipps und Hilfen, die sie von Frau B bekommen hat (E, 42-43) - Entlastung durch mögliche Hilfe, Beratung, Sonderpädagogen vor Ort, der ein AO-SF-Verfahren durchführen kann (E, 284-289) - Offenheit im Kollegium hat sich ausgeweitet (F, 206-208) - Ausbau der Kommunikation (F, 208-211) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Ich glaube, dass es noch ausgeweitet wurde, also die Kollegen sind eigentlich alle so offen, dass sie jederzeit mit in jeden Unterricht gehen kann und das hat war sicherlich ein Vorteil. Was sich vielleicht noch ausgebaut hat ist einfach, wirklich so diese Kommunikation, das man noch mehr mit Kindern kommuniziert, noch mehr mit Eltern kommuniziert, das ist einfach noch stärker vertreten jetzt, auch durch die Unterstützung unserer Sonderpädagogin“ (F, 206-211)
6.2 Ziele, wünschenswerte Veränderungen	<ul style="list-style-type: none"> - Mehr Aktivität, Einsatz / Wille des gesamten Kollegiums (D, 207-213) - Mehr Begeisterung des Kollegiums für Inklusion, mehr Unterstützung, mehr Personal (E, 292-295) - Multiprofessionalität an der Schule: z.B. Logopädin, Schulpsychologin (E, 297-302) - Multiprofessionalität auch als Möglichkeit, wenn die Eltern es von sich auch nicht schaffen, die außerschulischen Hilfen in Anspruch zu nehmen (E, 304-306) 	

Kategorie	Paraphrase	Ankerbeispiel
	<ul style="list-style-type: none"> - Gute Zusammenarbeit, viel voneinander lernen (F, 213-214) 	
7 Ausblick: eine Schule für Alle		
7.1 Wahrnehmung der Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - Frau D hat bei dem einen Schüler das Gefühl, dass er auf einer Förderschule besser aufgehoben wäre; kann durch die Sonderpädagogin nicht aufgefangen werden, dafür müsste sie mit im Unterricht sein (D, 115-117) - Frau E ist sich bei einem Schüler nicht sicher, ob er auf der Grundschule richtig aufgehoben ist (E, 135-136) - Auffälligkeiten des Schülers: motorisch unruhig, vergesslich, aggressiv, hält Regeln nicht ein, versucht durch Anpuffen Aufmerksamkeit zu bekommen, distanzlos, sucht Körpernähe von Frau E (E, 183-147) - Hat bei den zwei Schülern, die Förderbedarf im Bereich Lernen haben das Gefühl, dass sie auf einer anderen Schule besser aufgehoben wären (F, 107-109) 	<ul style="list-style-type: none"> - „...aber ich alleine kann das nicht auffangen und da ich eben, ja, keine oder selten eine doppelte Besetzung hier drin habe... Dafür sind so viele einfach auch förderbedürftig. Das ist schwierig. Also, glaube ich nicht, dass das da wirklich aufgefangen werden kann“ (D, 119-122) - „Also ich bin mir nicht sicher bei einem Schüler. Ob da nicht wirklich psychiatrische Diagnose zu etwas führt, was wir hier nicht auffangen können“ (E, 135-136)
7.2 Eine Schule für Alle	<ul style="list-style-type: none"> - Schule für Alle ist durch Förderschulen auf gar keinen Fall Realität; unerreichbare Utopie, sonst könnte Frau D es nicht angehen, sie ist ein hochgestecktes, erreichbares Ziel (D, 219-224) - Die Schule für Alle ist eine konkrete Vision (E, 312) - Allerdings sind bestimmte Bedingungen nötig, wenn es eine Schule für alle Kinder geben soll: z.B. räumliche, medizinische Bedingungen (E, 321-326) - Die Schule für Alle ist eine konkrete Vision, die erreichbar ist. Voraussetzung dafür: bestimmte Rahmenbedingungen, wie z.B. kleine Klassen (F, 222-228) 	<ul style="list-style-type: none"> - „Es ist ein hehres Ziel, es ist ein ganz weiter Weg noch, aber es ist ein lebenswertes Ziel und ein lohnendes Ziel, also von daher würde ich sagen, hochgestecktes, aber erreichbares Ziel“ (D, 221-224) - „Das kann ich mir jetzt nicht vorstellen. Also ich sag jetzt mal so Extremfälle. Dass es da nicht geht... Aber für ganz, also zumindest für viel viel mehr als bisher gedacht war geht!“ (E, 324-326) - Unter bestimmten Rahmenbedingungen, die ich eben noch vergessen habe, zum Beispiel kleine Klassen also, das ist das, was wir uns ja auch als Auslauf für dieses Projekt wünschen, dass wenn wir daran teilnehmen, dass wir halt auch sagen können, wir können bei 20 oder 22 die Klasse belassen. Dann glaube ich, dass wir das erreichen können (F, 222-226)

5 Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbstständig erstellt habe. Ich habe keine andere Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind – einschl. verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Gütersloh, den 26.04.2010

Nadine Grunert

-Nadine Grunert-