

Einfach so integriert?

Integration Lernbehinderter nach dem Konzept
„Schwerpunktschule“ in Rheinland-Pfalz
- eine Fallstudie -

Dissertation

vorgelegt am Fachbereich 2
Erziehungswissenschaft – Psychologie – Sportwissenschaft
der Universität Siegen

von
Gabriele Lindemer
im Juli 2006

Betreuer: Prof. Dr. Hans Brügelmann

urn:nbn:de:hbz:467-2182

ABSTRACT

Die Integration beeinträchtigter Schüler in die Sekundarstufe I der Regelschule wird in Rheinland-Pfalz seit dem Schuljahr 2001/2002 nach dem Modell der sog. Schwerpunktschulen betrieben.

Die ethnografische Fallstudie einer integrierten Gesamtschule dokumentiert über einen Zeitraum von drei Jahren exemplarisch, welche Entwicklungen im Mikrosystem der Schule für die integrierten lernbehinderten Schüler aus der Sicht der unmittelbar Beteiligten wirksam werden.

Generell kommt die Studie zu dem Schluss, dass das untersuchte Umsetzungsmodell einer Schwerpunktschule insofern erfolgreich ist, als die lernbehinderten Schüler überwiegend sozial integriert sind, eine angemessene Leistungsentwicklung vollziehen und auch in ihrem Selbstkonzept keine Auffälligkeiten aufweisen, die auf die Integrationssituation zurückgeführt werden könnten. Es zeigt sich auch, dass bei Lehrern die veränderte Unterrichtssituation professionelle Entwicklungsprozesse in Gang setzen kann.

Aus den Untersuchungsergebnissen werden im Anschluss Hinweise für die weitere landesweite Ausgestaltung der Schwerpunktschule abgeleitet.

The mainstreaming of handicapped children in secondary schools in Rheinland-Pfalz (a federal state in Germany) has been organized according to a model called Schwerpunktschule since the year of 2001.

In this ethnographical case study lasting over a period of three years at a comprehensive school developments which influence the micro system for the mainstreamed learning disabled pupils are documented from different perspectives.

Generally speaking the results of the study indicate that the investigated example of Schwerpunktschule is successful for learning disabled pupils as far as social and emotional integration, academic achievement and self-concept are concerned.

Moreover it is shown that the modified teaching situation can influence teachers' professional development.

Conclusions from the results of the study draw attention to hints and suggestions for helpful arrangements which can support the model Schwerpunktschule.

Inhalt

<u>Vorwort</u>	VI
<u>Bestimmung der Begrifflichkeiten</u>	1
A Lernbehinderung	1
A.1 <u>Geschichtlicher Exkurs zur Begriffsentwicklung</u>	1
A.2 <u>Ausgewählte Theorien von Lernbehinderung</u>	2
B Separation – Integration – Inklusion	6
B.1 <u>Entwicklung des gegliederten deutschen Sonderschulwesens</u>	6
B.2 <u>Integrationsansätze</u>	9
B.3 <u>Zielperspektive Inklusion</u>	12
C Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts in Rheinland-Pfalz	15
C.1 <u>Einzelintegration</u>	16
C.2 <u>Schulversuche</u>	16
C.2.1 <u>Gemeinsamer Unterricht in der Grundschule</u>	16
C.2.2 <u>Kooperation von Sonderschulen und allgemeinen Schulen</u>	17
C.2.3 <u>Förderschule (Worms-Dauner-Modell)</u>	17
C.2.4 <u>Integrierte Förderung</u>	18
C.2.5 <u>Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung</u>	18
C.2.6 <u>Folgekonzept</u>	19
C.2.7 <u>Zusammenfassung</u>	20
C.3 <u>Schwerpunktschule</u>	21
C.3.1 <u>Rahmenbedingungen</u>	22
C.3.2 <u>Unterricht</u>	22
C.3.3 <u>Organisation</u>	23
<u>Beschreibung des Forschungsdesigns</u>	24
D Forschungsfragen	24
E Untersuchungsdesign	26
E.1 <u>Methodologisches Basisdesign</u>	28
E.2 <u>Ökosystemischer Ansatz</u>	29
E.3 <u>Ethnografie/Triangulation</u>	31
E.4 <u>Gütekriterien</u>	32

F	Untersuchungsplan	35
F.1	<u>Methoden im Überblick</u>	35
F.2	<u>Zeitplanung</u>	38
F.3	<u>Förderschüler in der Untersuchung</u>	39
	<u>Empirie</u>	42
G	Rahmenbedingungen	42
G.1	<u>Beschreibung der Untersuchungsschule</u>	42
G.2	<u>Die Untersuchungsschule als Schwerpunktschule</u>	43
G.2.1	Entwicklung	43
G.2.2	Das Schwerpunktschulkonzept	44
H	Förderschüler	45
H.1	<u>Selbstkonzept</u>	45
H.1.1	Forschungsüberblick	45
H.1.2	Untersuchungsdesign	49
H.1.2.1	<i>Forschungsfragen</i>	49
H.1.2.2	<i>Methode</i>	50
H.1.2.3	<i>Durchführung</i>	52
H.1.2.4	<i>Auswertung</i>	53
H.1.3	Ergebnisse	54
H.1.3.1	<i>Leistungskonzept</i>	54
H.1.3.2	<i>Sozialkonzept</i>	66
H.1.3.3	<i>Weitere Ergebnisse</i>	73
H.1.4	Resümee	76
H.2	<u>Leistung</u>	77
H.2.1	Forschungsüberblick	77
H.2.2	Untersuchungsdesign	79
H.2.2.1	<i>Forschungsfrage</i>	79
H.2.2.2	<i>Methode</i>	80
H.2.2.3	<i>Auswertung</i>	83
H.2.3	Ergebnisse	83
H.2.3.1	<i>Übereinstimmung von Entwicklungserwartung und Leistungsbild</i>	83
H.2.3.2	<i>Nähere Betrachtungen zu einzelnen Clustern</i>	87
H.2.4	Resümee	92
I	Mitschüler – soziale Integration	93
I.1	<u>Forschungsüberblick</u>	93
I.2	<u>Untersuchungsdesign</u>	97
I.2.1	<i>Forschungsfragen</i>	97
I.2.2	<i>Methode</i>	98
I.2.3	<i>Durchführung</i>	101
I.2.4	<i>Auswertung</i>	102

I.3	<u>Ergebnisse</u>	106
I.3.1	<i>Soziometrischer Status der Förderschüler</i>	106
I.3.2	<i>Soziometrischer Status und Integrationsbedingungen</i>	116
I.3.3	<i>Soziometrischer Status und Verhaltenskomponenten</i>	121
I.3.4	<i>Entwicklungsbericht zu Klasse 6.1</i>	124
I.3.5	<i>Bewertung der sozialen Integration durch die Förderschüler selbst</i>	134
I.3.6	<i>Bewertung der sozialen Integration aus der Sicht der Lehrer</i>	135
I.4	<u>Resümee</u>	137
J	Lehrer	138
J.1	<u>Forschungsüberblick</u>	138
J.2	<u>Untersuchungsdesign</u>	140
J.2.1	Forschungsfragen	140
J.2.2	Methode	142
J.2.2.1	<i>Fragebögen</i>	142
J.2.2.2	<i>Experteninterview/Gruppendiskussion</i>	144
J.2.3	Durchführung	146
J.2.4	Auswertung	147
J.3	<u>Ergebnisse der ersten Befragung</u>	150
J.3.1	Einschätzungen und Einstellungen der Regellehrer	150
J.3.1.1	<i>Grundsätzliche Einstellung zum gemeinsamen Unterricht</i>	150
J.3.1.2	<i>Einstellungen zum eigenen Einsatz im gemeinsamen Unterricht</i>	152
J.3.1.3	<i>Durchführung des gemeinsamen Unterrichts</i>	161
J.3.1.4	<i>Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht</i>	165
J.3.2	Einschätzungen und Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte	170
J.3.2.1	<i>Selbtsicht und Schwerpunktsetzung</i>	170
J.3.2.2	<i>Kompetenz</i>	171
J.3.2.3	<i>Kollegiale Zusammenarbeit</i>	175
J.3.3	Zusammenfassung	178
J.4	<u>Ergebnisse der zweiten Befragung im Vergleich</u>	179
J.4.1	Einschätzungen und Einstellungen der Regellehrer	179
J.4.1.1	<i>Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht</i>	180
J.4.1.2	<i>Durchführung des gemeinsamen Unterrichts</i>	181
J.4.1.3	<i>Bewertung der Arbeitsbedingungen</i>	187
J.4.1.4	<i>Unterrichtserfolg und Arbeitszufriedenheit</i>	191
J.4.2	Einschätzungen der Pädagogischen Fachkräfte	193
J.4.3	Einschätzungen und Einstellungen der Sonderschullehrer	196
J.4.4	Zusammenfassung	198
J.5	<u>Resümee</u>	200
J.5.1	Lehrer als Teil des Mikrosystems der Förderschüler	200
J.5.2	Professionelle Entwicklung des Kollegiums	201
	<u>Diskussion und Ausblick</u>	203
K	Beantwortung der Forschungsfragen	203
K.1	<u>Ist die untersuchte Schwerpunktschule prinzipiell ein angemessener Förderort für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen?</u>	203

<u>Exkurs</u>	<u>Zum Beispiel Ronny und Florian</u>	204
K.2	<u>Welche Hinweise lassen sich aus der Beschreibung des Fallbeispiels für die Weiterentwicklung der Schwerpunktschule der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz unter besonderer Berücksichtigung lernbehinderter Schüler geben?</u>	211
K.2.1	Betreuersystem	211
K.2.2	Unterricht	212
K.2.3	Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten	213
K.2.4	Personalzuweisung	214
L	Vision	216
M	Offene Fragestellungen	217
	<u>Literatur</u>	219
	<u>Anhang</u>	230
	Anhang A – Soziometrische Grunddaten	
	Anhang B – Materialien zum Experteninterview	
	Anhang C – Lehrerfragebögen	
	Anhang D – Schülerinterviews	

Hinweise zum Text:

- ▶ Weibliche Formen werden im Text der besseren Lesbarkeit halber nur gesetzt, wenn es sich um bestimmte weibliche Personen handelt, ansonsten gilt die männliche Form universal.
- ▶ In allen Zitaten wurde die Rechtschreibung an die neue Regelung angepasst.

Vorwort

Noch eine Integrationsstudie... Seit Jahrzehnten wird international und national auf diesem Gebiet geforscht, und wir wissen, dass Integration nicht nur möglich, sondern auch erfolgreich ist. In der wissenschaftlichen Diskussion wird bereits der weitergehende Begriff der Inklusion thematisiert und als Zielvorstellung propagiert. Also, warum noch eine Integrationsstudie?

Weil die Praxis anders aussieht. Weil Integration in Deutschland immer noch etwas Exotisches ist, das in den meisten Bundesländern in den letzten Jahrzehnten in eingegrenzten Schulversuchen mit erheblichem Aufwand vor allem an Personal und Organisation ein Inseldasein führte. Weil Integration von vielen Pionieren in der Lehrerschaft als ganz besondere Herausforderung und Anstrengung gesehen und verkauft wird, die nur mit übermenschlichem Engagement und einer unbedingt altruistischen Grundeinstellung zu bewältigen ist. Weil auch die bekannten Beispiele derjenigen Schulen, die in der Sekundarstufe I gemeinsamen Unterricht seit Jahren durchführen, kein Durchschnitt sind, sondern Schulen mit besonderen Profilen. Weil Integration nicht Alltagsgeschäft ist. Wenn gemeinsamer Unterricht - perspektivisch sogar einmal als Inklusion – selbstverständlich werden soll, müssen wir uns von diesem Mythos des Besonderen lösen.

Das Land Rheinland-Pfalz macht mit seinem Modell der Schwerpunktschule einen mutigen Schritt in diese Richtung, indem es Schulen einfach vor die Aufgabe stellt, Integration zu praktizieren.

Und genau das geschah an meiner Schule. Plötzlich wurden von der vorgesetzten Dienstbehörde zwei Schüler in die Klassenstufe 5 eingewiesen, die wir integrativ nach dem Lehrplan der Schule mit dem „Förderschwerpunkt Lernen“ unterrichten sollten. Wir waren nicht vorbereitet, wir hatten uns nicht freiwillig gemeldet, wir hatten keine Ahnung, was auf uns zukommen würde, aber die Schüler waren da, und es war unsere pädagogische Aufgabe, uns für diese beiden zu engagieren.

Natürlich gaben wir uns Mühe, aber niemand von uns war Fachmann, und ein Arbeitszeugnis, in dem festgestellt wird, der Mitarbeiter *bemühe* sich, reicht nicht aus. Das weiß jeder. Nach und nach gab es Informationen und erste Fortbildungsveranstaltungen, es entstanden Kontakte zu anderen Schwerpunktschulen, und es wurde deutlich, dass das Land keine Anstalten machen würde, die Qualität der integrativen Arbeit in den Schwerpunktschulen zu überprüfen.

In Anbetracht der pädagogischen Verantwortung fand ich das nicht in Ordnung. Hier ging es um Kinder, und zwar um Kinder, die benachteiligt waren, die ein besonderes Recht auf Unterstützung hatten, weil sie sich allein weniger helfen konnten als andere. Da durfte es doch nicht sein, dass man einfach so vor sich hin probierte, ohne Rechenschaft darüber abzulegen, welche Auswirkungen die Arbeit hatte.

Die Entscheidung, den aufwändigen Weg einer wissenschaftlichen Untersuchung zu gehen, statt lediglich im Alltag intern zu evaluieren, fiel aus zwei Gründen: Ich wollte durch den Einsatz von Forschungsmethoden für mich selbst die Gewissheit, bei der Beurteilung der Entwicklung an unserer Schule genügend Distanz wahren zu können, und ich wollte Ergebnisse, die präsentabel sind, die ernst genommen werden, die Entwicklungen anstoßen können. Ein einfacher Erfahrungsbericht aus einer Schule findet landesweit kein Gehör, aber vielleicht eine wissenschaftliche Studie ...

Erforscht werden die soziale und emotionale Integration der lernbehinderten Schüler als Gruppe und ihre Leistungsentwicklung. Bei einer Teilgruppe werden Daten zum Selbstkonzept erhoben. Einstellungen der Lehrer zu gemeinsamem Unterricht und ihre Einschätzungen der praktischen Umsetzung vervollständigen das Bild vom Alltag an einer Schwerpunktschule. Auf der Basis der Untersuchungsergebnisse wird zunächst die Frage beantwortet, ob das vorgestellte Beispiel als Förderort für lernbehinderte Schüler prinzipiell geeignet ist. Darüber hinaus werden aber auch allgemeine Hinweise zur Weiterentwicklung des landesweiten Modells Schwerpunktschule formuliert.

Am Anfang der Arbeit steht die Klärung der zum weiteren Verständnis notwendigen Begrifflichkeiten. Nach der Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des Begriffes Lernbehinderung wird eine für die Arbeit grundlegende Definition auf der Basis relevanter aktueller Theorien entwickelt. Ein historischer Abriss schildert, wie sich die Praxis der Beschulung beeinträchtigter Kinder in Deutschland im Laufe der Jahrhunderte verändert hat und gibt einen Ausblick auf die diskutierte Zielperspektive Inklusion. Abgerundet wird dieser Teil der Arbeit durch die Erläuterung der Situation des gemeinsamen Unterrichts in Rheinland-Pfalz. Die Übersicht über die einzelnen Schritte seit Beginn der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts endet mit der Beschreibung der Schwerpunktschule, die zentrales Thema der Arbeit ist.

Die Darstellung des Forschungsdesigns umfasst neben den Forschungsfragen das Untersuchungsdesign und den Untersuchungsplan. Es wird gezeigt, dass die Anlage der Arbeit als Einzelfall-Feldstudie mit ökosystemischem Ansatz eine Methodentriangulation mit qualitativem Schwerpunkt erfordert. Einzelne Methoden, die Zeitplanung und die untersuchte Schülergruppe werden im Überblick genannt.

Der empirische Teil ist so aufgebaut, dass der Leser je nach Erkenntnisinteresse an unterschiedlichen Stellen einsteigen und auch jeweils individuell entscheiden kann, ob er Detailinformationen erfahren oder einen Gesamteindruck erhalten möchte. In diesem Bereich sind auch die Forschungsüberblicke angesiedelt, und die verwendeten Methoden werden ausführlich dargestellt. Im Einzelnen untergliedert sich der empirische Teil in die Beschreibung der Rahmenbedingungen, das Selbstkonzept und die Leistungsentwicklung der Förderschüler, die soziale und emotionale Integration und Entwicklungen im Kollegium. Die Schlussfolgerungen aus den Untersuchungsergebnissen finden sich im Kapitel *Diskussion und Ausblick*. Hier werden die Resultate der in sich abgeschlossenen Untersuchungsteile zusammengeführt. Eine Zukunftsvision und Anregungen zu weitergehender Forschung beschließen die Arbeit.

Für mich persönlich war es eine Herausforderung, nach über 25 Berufsjahren noch einmal die reine Praxis zu verlassen und mich wissenschaftlich mit meiner Arbeit auseinanderzusetzen. Dass ich mit der Doppelbelastung Beruf und Dissertation nicht überfordert wurde, verdanke ich einem Netzwerk von Unterstützern.

An erster Stelle ist meine Familie zu nennen: Meine **Eltern**, die mir immer Perspektiven eröffnet haben, meine Tochter **Eva**, die stundenlang Interviews transkribierte und Dokumente tippte, und mein Mann **Otto-Günter**, der nicht nur auf viel gemeinsame Freizeit verzichtete, sondern den Haushalt übernahm, mich zu ausreichend viel Bewegung an frischer Luft zwang, beim Walken im Wald geduldig zuhörte, kommentierte, diskutierte und dann auch noch Konzepte las – und das alles unendlich geduldig.

Hans Brügelmann als Doktorvater gewinnen zu können war wie ein Haupttreffer im Lotto. Abgesehen von seiner unglaublich schnellen und unbürokratischen Arbeitsweise, die mir sehr half, meinen selbst gesteckten Zeitrahmen einzuhalten, faszinierte mich immer wieder die Fähigkeit, Sachverhalte nicht nur blitzartig zu erfassen, sondern auch noch auf den Punkt zu formulieren. Ein solches Vorbild spornt an, vor allem wenn es verbunden ist mit hoher sozialer Kompetenz. Das Gefühl angenommen zu sein, erstreckte sich auch auf das **Doktorandenkolloquium** um Hans Brügelmann und **Hans-Werner Heimann**. Die angenehm konstruktive Grundstimmung trug ihren Teil dazu bei, dass ich mich wissenschaftlich einarbeiten konnte, und die Hinweise zu meinen Forschungsansätzen halfen, Sackgassen zu vermeiden.

Zwei Semester lang erfuhr ich auch die Unterstützung von **Sabine Maschke**, die als Methodenberaterin an der Universität Siegen tätig war, und durfte an der Forschungswerkstatt der Sozialpädagogen unter der Leitung von **Karin Schittenhelm**

teilnehmen, was sich gerade für die Auswertung der Gruppendiskussionsphasen als sehr hilfreich erwies.

Mit den Worten „Mach das, das finde ich gut!“ ermunterte mich mein Schulleiter **Dietmar Schumacher** zu Beginn und ließ mir vertrauensvoll völlig freie Hand in jeder Hinsicht, was ich nie als Selbstverständlichkeit gesehen habe. Aus unseren Gesprächen und Diskussionen konnte ich manche Anregung gewinnen. Auch das **Kollegium** meiner Schule war sehr hilfsbereit und unterstützte mich in vielerlei Hinsicht. Besonders hervorzuheben sind hier die **pädagogischen Fachkräfte**, denn gerade in der Anfangsphase bildeten unsere Gespräche die Basis für mein weiteres Vorgehen.

Ohne das Zusammenwirken der genannten Personen und Personengruppen hätte ich mein Vorhaben nicht umsetzen können – deshalb ist diese Arbeit eigentlich ein Gemeinschaftswerk. Ich danke allen für die Unterstützung, auch denjenigen, die hier keine gesonderte Erwähnung gefunden haben, denn es ist mir bewusst, dass gerade die feinen Maschen ein Netz tragfähig machen.

Bestimmung der Begrifflichkeiten

A Lernbehinderung

„Sich über eine Sache zu verständigen, setzt die Verwendung von Begriffen voraus. Insofern mag zwar die Erörterung der Terminologie ein etwas trockenes Geschäft sein, unvermeidlich und notwendig ist sie allemal. Denn die Namen sind eben nicht nur ‚Schall und Rauch‘: einerseits fließen in die sonderpädagogischen Bezeichnungen theoretische Annahmen oder auch nur ein gewisses Vorverständnis, Setzungen und Tendenzen ein, andererseits werden aus ihnen Schlüsse gezogen, und sie haben unter Umständen praktische Konsequenzen.“¹

Die folgenden Ausführungen sollen einerseits unterschiedliche Begrifflichkeiten erläutern, andererseits aber auch begründen, warum und unter welchem Blickwinkel die Autorin den Begriff *Lernbehinderung* als Terminus technicus verwendet.

A.1 Geschichtlicher Exkurs zur Begriffsentwicklung

1864 legte Heinrich Ernst STÖTZNER „allen Schulbehörden an’s Herz“², sich gezielt um die „Schwachsinnigen“, [die] ... Stiefkinder der Volksschule“³ zu kümmern. Gemeint waren Schulversager, die zwar im Vergleich zu den anderen Volksschülern deutliche Defizite aufwiesen, aber prinzipiell in Grenzen bildbar erschienen. STÖTZNER schlug als Namen für die von ihm geforderte Schule „Nachhilfeschule“⁴ vor, um den betroffenen Kindern und Eltern die Bezeichnung „Schule für Schwachsinnige“⁵ zu ersparen.

Der Begriff *Behinderung* war in dieser Zeit den offensichtlichen Körper- und Sinnesbehinderungen vorbehalten. Obwohl STÖTZNER durchaus bei der Beschreibung der Schwachsinnigen körperliche Anzeichen nannte und auch das soziale Umfeld erwähnte, lag der Schwerpunkt des Terminus auf dem individuellen Begabungsdefizit.

Dieser Schwerpunkt manifestierte sich auch bei den in der Folge eingerichteten Hilfsklassen und Hilfsschulen: In ihnen wurden *Schwache*, *Schwachbegabte*, *Geistesschwache*, *krankhaft Gestörte* und *Schwachbefähigte* unterrichtet. Kinder aus sozial problematischen Verhältnissen und Erziehungsschwierige wurden zwar auch in die Hilfsschulen aufgenommen, aber explizit nicht als eigentliche Zielgruppe bezeichnet.⁶

¹ SCHRÖDER 2000, 67.

² STÖTZNER 1864, 33.

³ STÖTZNER 1864, 34.

⁴ STÖTZNER 1864, 35.

⁵ STÖTZNER 1864, 35.

⁶ Vgl. hierzu den Quellenband von MÖCKEL 1984b.

Parallel zur Verfestigung des monokausalen Erklärungsmodells der Schwachbegabung entwickelten sich Intelligenztests: Die *Staffelmethode zur Intelligenzmessung* nach Binet-Simon-Bobertag diente schon 1914 zur „Auswahl hilfsschulbedürftiger Schüler aus den Normalschulklassen“⁷. Von den 1950er Jahren an wurden die unterschiedlichen Formen des Intelligenztests nach Wechsler – in Deutschland HAWIK, HAWIK-R und HAWIK III – gebräuchlich.

„Der Begriff ‚lernbehindert‘ wurde eingeführt im Zusammenhang [...] mit dem Streben nach einem neuen Verständnis der Hilfsschule als ‚Leistungsschule‘ und nach Durchlässigkeit zur Volksschule hin. Zugleich sollte die Diskriminierung, die dem Namen Hilfsschüler anhaftete, durch eine neue, unbelastete Benennung unterbunden werden. Schließlich sollte es dadurch gelingen, alle sondererziehungsbedürftigen Kinder unter den Oberbegriff ‚Behinderte‘ zu subsumieren, sodass sich alle Sonderschulen und ihre Schülerpopulationen in ein System bringen ließen.“⁸

Inhaltlich änderte der neue Begriff zunächst nichts an der monokausalen Defizitorientierung. In den 1970er Jahren begann dann eine rege Diskussion um sozialisationsspezifische Einflüsse auf die schulische Entwicklung von Kindern, und parallel dazu entwickelten sich multikausale Theorien von Lernbehinderung.

Obwohl der Begriff sich von Anfang an in der Kritik befand, eben weil er zunächst noch in der Tradition der Schädigungszuschreibung stand, hat er sich doch durchgesetzt. *Lernbeeinträchtigung* oder *Förderschwerpunkt Lernen* als gut gemeinte, angeblich weniger stigmatisierende Bezeichnungen konnten bis jetzt im allgemeinen Sprachgebrauch nicht Fuß fassen. In der Verwaltungspraxis – so bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen – wird Lernbehinderung heute folgendermaßen umschrieben:

„Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können. Diesen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern muss Hilfe durch Angebote im Förderschwerpunkt Lernen zuteil werden.“⁹

A.2 Ausgewählte Theorien von Lernbehinderung

Das *Modell der bio-sozialen Interaktion und Kumulation*, das Gustav KANTER in den 1970er Jahren entwarf, hatte großen Einfluss auf die Entwicklung des neuen Begriffs der Lernbehinderung und fand Eingang in die Praxis sowohl als Grundlage des Sonderschulaufnahmeverfahrens in Nordrhein-Westfalen und anderer Bundesländer als

⁷ EGGERT 200⁴, 44.

⁸ SCHRÖDER 2000, 71.

⁹ SEKRETARIAT KMK 1999, 2.

auch der *Empfehlungen für den Unterricht in den Schulen für Lernbehinderte* der KMK von 1978.

Basis der Konzeption ist die Lernbiografie des Einzelnen, die durch Kumulation und Interaktion verschiedenster Bedingungen belastet ist. KANTER versteht unter Bedingungen „einzelne exogene oder endogene Faktoren, Gruppen von Faktoren und Situationen im Sinne des Zusammenwirkens verschiedener Einflussgrößen.“¹⁰ Er unterscheidet soziale/kulturelle und biologisch-organische Bedingungen erster Ordnung, die sich auf den Verlaufscharakter des Lernens beziehen und Bedingungen zweiter Ordnung, nämlich das frühe/primäre Lernen und Stabilisierungs- bzw. Verfestigungstendenzen, die die Personengese und den Lernaufbau betreffen.¹¹

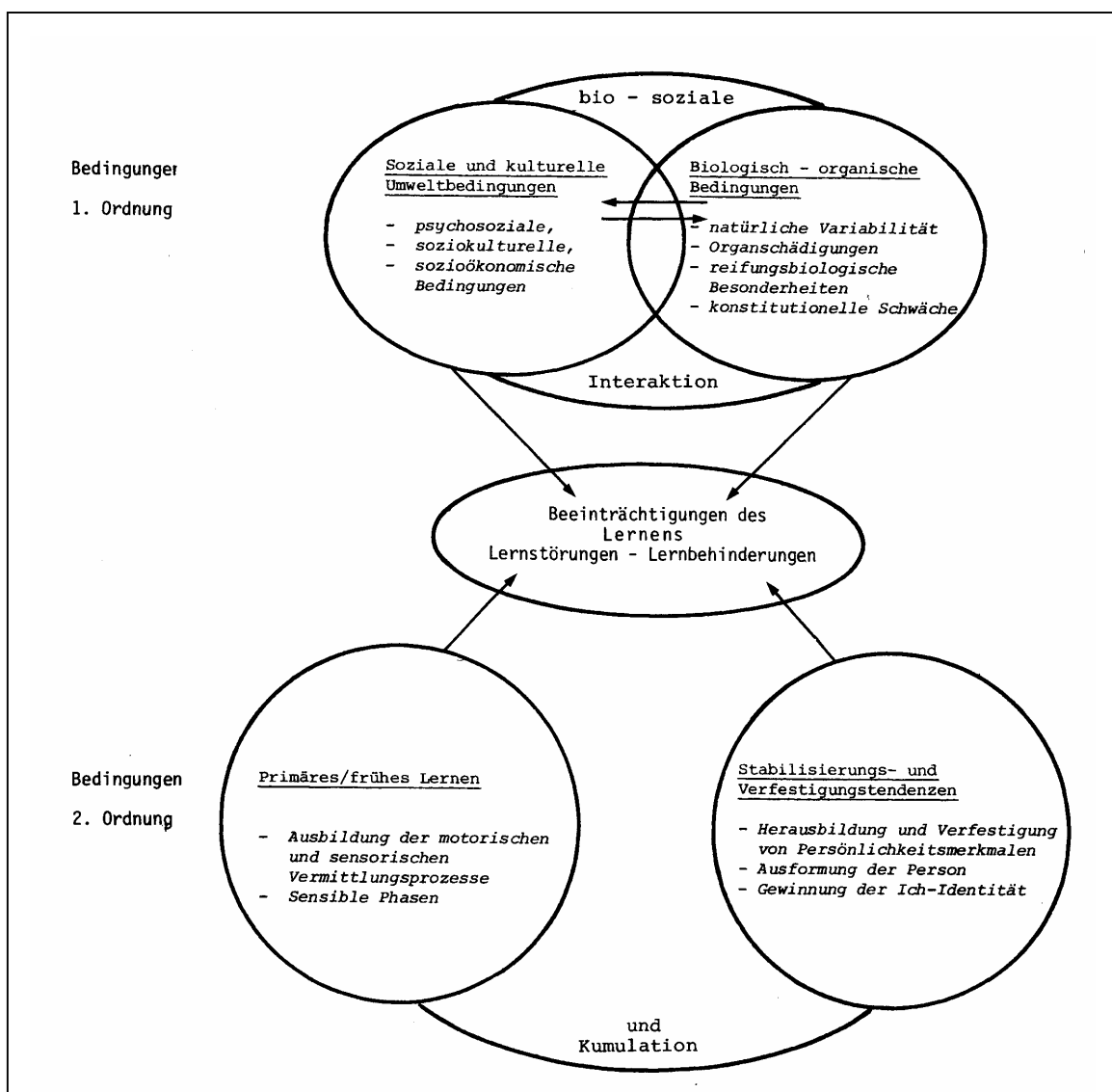


Abbildung 1:
Gruppen von Bedingungen für das Entstehen von Lernbehinderung¹²

¹⁰ KANTER 1984, 74.

¹¹ Vgl. zu den weiteren Unterteilungen der einzelnen Bedingungen die Ausführungen in KANTER 1984, 75-90.

¹² Abbildung entnommen aus KANTER 1984, 91.

„Das, was wir mit dem Arbeitsbegriff ‚Lernbehinderung‘ bezeichnen, ist weder ein spezifisches psychologisches, medizinisches, soziologisches oder sonst einzelwissenschaftliches Syndrom noch ein bestimmter ursächlicher Faktor oder Defektzustand, sondern bezeichnet ein Verhaltens- und Leistungsbild.“¹³, das KANTER explizit auf den schulischen Bereich eingrenzt und nicht als globale Lernbehinderung verstanden wissen will.

So gesehen stellt sich Lernbehinderung nicht als Merkmal einer Person dar, sondern als Merkmal einer Situation, die im Verlauf der individuellen Entwicklung durch das Zusammenspiel zwischen personalen und Umwelt-Gegebenheiten entstanden ist.¹⁴

SCHRÖDER¹⁵ ergänzt KANTERs Modell durch eine ausdifferenzierte Darstellung einzelner Bedingungsmomente. Er bezeichnet diese Bedingungsmomente als hypothetisch, d.h. „bei den verschiedenen, im Blick auf Lernbehinderung diskutierten Aspekten wird zwar unterstellt, dass sie auf die Person einwirken, oft ist aber auch festzustellen, dass offenkundig gleiche äußere oder innere Bedingungsfaktoren bei verschiedenen Personen nicht zum gleichen Ergebnis, etwa zu einer Lernbehinderung, führen.“¹⁶

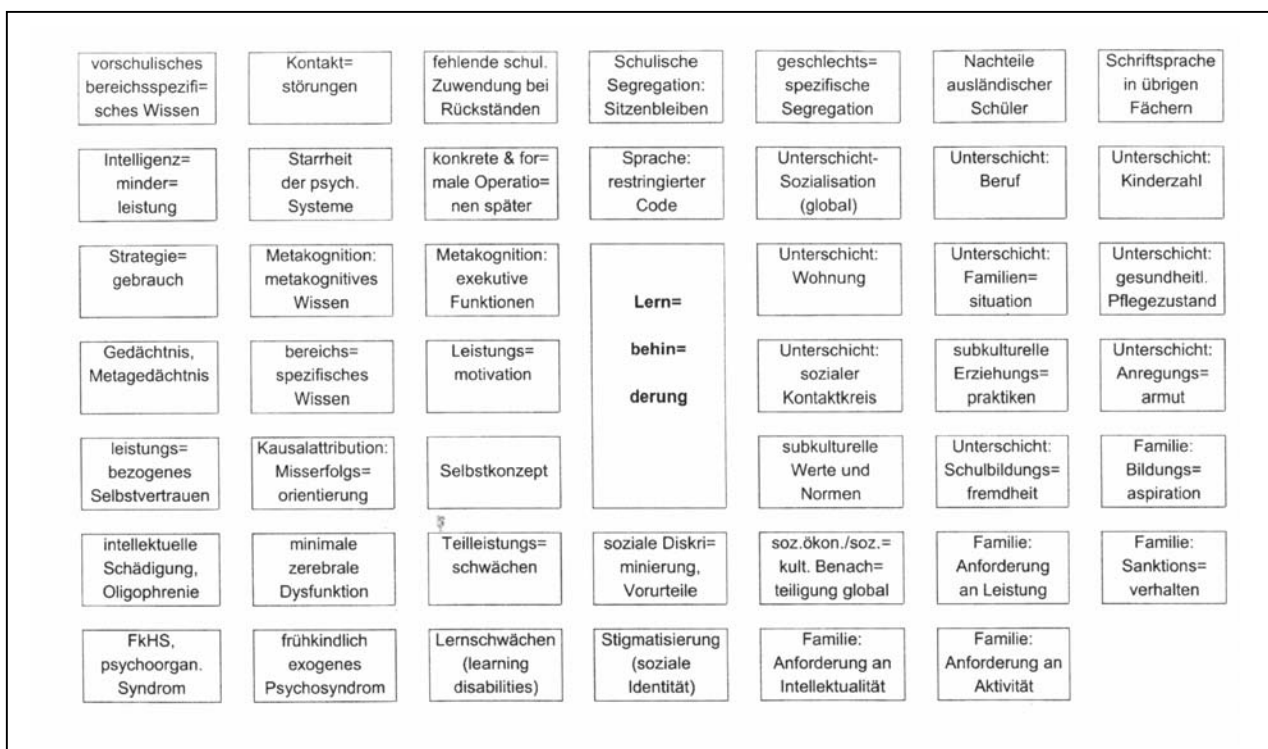


Abbildung 2:
Bedingungsfaktoren der Lernbehinderung¹⁷

¹³ KANTER 1998b, 15.

¹⁴ Vgl. KANTER 1998a, 50.

¹⁵ Vgl. SCHRÖDER 2000, 171ff.

¹⁶ SCHRÖDER 2000, 171.

¹⁷ Entnommen aus: SCHRÖDER 2000, 173.

Er verzichtet in der Grafik bewusst auf das Setzen von Beziehungspfeilen und ordnet lediglich einzelne Aspekte der Bedingungsfaktoren¹⁸ räumlich benachbart an.

Diese Abbildung soll „als Aufforderung dazu verstanden werden, das im individuellen Fall spezifische ‚Bedingungsgeflecht‘ zu ermitteln und dadurch das Kind in seiner biografisch entwickelten Lern- und Lebenssituation und in seinem Bedürfnis nach besonderer Förderung zu verstehen. Aus Beobachtungen, Anamnesen und direkten Kontakten sind Fragen nach Bedingungsbeziehungen zu entwickeln, die sich auf diese oder jene Felder (wohl kaum jemals auf alle) beziehen und zu deren Beantwortung methodische und theoretische Ansätze der Psychologie, insbesondere der Entwicklungspsychologie, der Pädagogischen Psychologie und der Sozialpsychologie sowie der Sozialwissenschaften herangezogen werden müssen. Ein ‚geschlossenes‘ Bild, dessen man sich gewiss sein dürfte, kann – und soll – dabei jedoch nie herauskommen.“¹⁹

Wesentlich weniger konkret, mit einer starken Fokussierung auf den sozialen Aspekt, formuliert WERNING den *systemisch-konstruktivistischen Ansatz*, der als nachträglich ausformulierter theoretischer Unterbau des *Modells der bio-sozialen Interaktion und Kumulation* von KANTER dienen kann:

„Die grundlegende These besagt, dass wir nicht in der gleichen, quasi objektiv vorgegebenen Wirklichkeit leben. Wir leben vielmehr in mehr oder weniger unterschiedlichen Wirklichkeiten, die das Ergebnis und gleichzeitig die Basis unserer Handlungen, unserer Interaktionen und unserer Kommunikation sind.“²⁰

Der Mensch kann die ihn umgebende ontische Umwelt nicht direkt abbilden, sondern konstruiert eine individuelle, subjektiv determinierte Lebenswelt, die abhängig von den Möglichkeiten und Grenzen seiner Erfahrungsfähigkeit ist.²¹

Die Konstruktion erfolgt in Lernprozessen über strukturelle Kopplungen zwischen dem Individuum und der Umwelt, d.h. über Interaktionsstrukturen, die als erfolgreich oder zumindest verträglich empfunden werden und bei weiteren Verstörungen oder Anregungen rekursiv wirken.

WERNING beschreibt vor diesem Hintergrund Lernbehinderung als eine mögliche Folge von „biographisch entstandenen, im Kontext der jeweiligen Lebenswelten entwickelten Wirklichkeitskonstruktionen“²², die nicht zu den Ansprüchen der Schule passen, wobei allerdings biologisch-organische Bedingungen anscheinend ausklammert. Er erwähnt zwar

¹⁸ SCHRÖDER trifft keine dezidierte Unterscheidung zwischen Bedingungs-moment, -aspekt, und -faktor. Was inhaltlich gemeint ist, erschließt sich jeweils aus dem Satzzusammenhang.

¹⁹ SCHRÖDER 2000, 174.

²⁰ WERNING/LÜTJE-KLOSE 2003, 64.

²¹ Im Unterschied zu Platons Höhlengleichnis gibt es im Konstruktivismus also keinen *Losgebundenen*, der die *Ideenwelt* erkennen kann, die Menschen bleiben immer als subjektive Beobachter in der *Sinneswelt* verhaftet.

²² WERNING/LÜTJE-KLOSE 2003, 64.

nebenbei „individuelle Verständniszugänge“²³, es wird aber nicht deutlich, ob er damit z.B. auch Intelligenzlagen meint.

In der Zusammenschau der drei Modelle entsteht ein umfassendes Bild von Lernbehinderung, das nichts mit monokausalen Eigenschaftszuweisungen zu tun hat und sich „bewusst und radikal von einer allein individuumszentrierten Sichtweise“²⁴ absetzt. Dieses Begriffsverständnis legt die Autorin ihrer Arbeit zu Grunde.

B Separation - Integration - Inklusion

Der folgende kurze geschichtliche Abriss gibt einen Überblick über Entwicklung und Zukunftsperspektiven der Beschulung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher in Deutschland bzw. Rheinland-Pfalz und dient als Hintergrund zum besseren Verständnis der Ausgangslage und Situation an der Untersuchungsschule.²⁵

B.1 Entwicklung des gegliederten deutschen Sonderschulwesens

„Das Sonderschulwesen der Bundesrepublik Deutschland kann auf eine zweihundertjährige Geschichte zurückblicken, die sich als Prozess der Ausweitung und Ausdifferenzierung darstellt.“²⁶

Zwischen dem Ende des 18. und der Mitte des 19. Jahrhunderts entstanden parallel zu ähnlichen Entwicklungen in anderen europäischen Ländern die ersten Schulen für Beeinträchtigte. Es handelte sich um überwiegend als Heimschulen organisierte Einrichtungen zunächst für Taubstumme und Blinde, dann auch für verwahrloste Kinder, für „Krüppel“ und „Idioten“.²⁷ Im Zentrum der Bemühungen stand die praktische Erziehung zum Beruf: Arbeiten lernen durch Arbeit.

Diese Schulen konnten mangels geregelter öffentlicher Unterstützung nur durch privates Engagement einzelner Personen oder christlich-karitative Initiativen bestehen. Ein gesellschaftliches Interesse an der Bildung der Beeinträchtigten bestand nicht, denn die aufklärerische Idee der Bildungsfähigkeit dieser Kinder überhaupt war noch nicht Allgemeingut. Das Angebot der Beschulung bestand daher nur für wenige Beeinträchtige. Die meisten verblieben ohne professionelle Förderung im Elternhaus.

²³ WERNING/LÜTJE-KLOSE 2003, 69.

²⁴ WERNING/LÜTJE-KLOSE 2003, 74.

²⁵ Informationen zur internationalen Entwicklung werden nur am Rande erwähnt, können aber z.B. in LERSCH 2001 oder SCHRÖDER 2000 knapp zusammengefasst nachgelesen werden. Eine sehr ausführliche Darstellung internationaler Tendenzen in der Sonderpädagogik gibt BÜRLI 1997.

²⁶ SEKRETARIAT KMK 2003a, 131.

²⁷ Die für heutige Verhältnisse diffamierenden Formulierungen waren zum Zeitpunkt ihrer Entstehung wertfreie Begriffe: „Den medizinischen Ausdruck ‚idiotisch‘ muss man in dieser Zeit anders lesen, als er heute gelesen wird. Es haftete ihm noch nichts Abfälliges an.“ (MÖCKEL, 1984a, 36).

Daran änderte auch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht ab 1871²⁸ nichts, denn sie erfasste die beeinträchtigten Kinder vorerst nicht. Es trat aber ein neues Phänomen auf: Es gab Schüler, die dem Unterricht der Volksschulen nicht folgen konnten, die Jahr für Jahr wiederholen mussten und schließlich nach Beendigung der Schulpflicht aus der zweiten oder dritten Klasse entlassen wurden. Für diese Schüler, die „Schwachsinnigen“²⁹, wurden von der öffentlichen Verwaltung Hilfsklassen, Nachhilfeklassen und schließlich die Hilfsschule³⁰ eingerichtet, in der sich im Laufe der Zeit auch diejenigen Schüler fanden, die nicht unbedingt schwach begabt waren, aber aus sozialen Gründen erfolglos blieben. Insofern erfüllte die Hilfsschule eine Doppelfunktion: Sie bedeutete für die lernschwachen Schüler Hilfe, für die Volksschule Entlastung.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde in den Schulgesetzen der Länder auch eine Schulpflicht für Behinderte anerkannt, die sich auf Sinnesgeschädigte bezog und die Gründung öffentlicher Blinden- und Taubstummschulen zur Folge hatte. Für geistig und körperlich schwer behinderte Kinder existierten nach wie vor keine öffentlichen Angebote.

Im Laufe dieser Entwicklungen entstanden spezielle pädagogische Ansätze auf meist medizinischer Basis, und es entwickelte sich eine zunehmend spezialisierte Lehrerschaft, die sich um eine wissenschaftliche Begründung ihrer Arbeit bemühte.

Zu Beginn des Nationalsozialismus gab es in Deutschland ein staatliches System von Sonderschulen für Sinnesgeschädigte und Schulversager aller Art und daneben ein geringes privates Angebot für geistig und körperlich Behinderte.

Die defizitorientierte³¹ Sichtweise der Sonderpädagogik barg in dieser Zeit der Einteilung in wertem und unwertem Leben Gefahren, weil sie dem Regime Rechtfertigungen lieferte. Das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“³² von 1933 z.B. führte zur Zwangssterilisierung Beeinträchtigter, wobei die Liste der so genannten Erbkranken alle Arten von Sonderschülern umfasste. Beeinträchtigte wurden in zwei Gruppen eingeteilt: diejenigen, die für die Volksgemeinschaft *brauchbar* waren, denn „... zum Straßenkehren

²⁸ Die „Schulpflicht wurde im 18. Jahrhundert in Preußen wiederholt proklamiert (1717 "General Edict", 1763 "Generalschulreglement", 1794 "Allgemeines Landrecht"), aber erst im 19. Jahrhundert tatsächlich realisiert (1816 besuchten etwa 60 %, 1846 etwa 80 % und 1871 etwa 90 % aller Heranwachsenden Schulen).“ – KLEMM 2001, 11.

²⁹ Vgl. STÖTZNER in MÖCKEL 1984b, 34.

³⁰ „Der Name **Hilfsschule** stammt aus Braunschweig. Er tauchte zuerst in einem Aufsatz [...] aus dem Jahre 1884 auf, wurde von den ersten Hilfsschulen des Rheinlandes übernommen und setzte sich dann allgemein durch.“ (MÖCKEL 1984a, 52f).

³¹ Begriffe wie „Heilpädagogik“, „geschädigt“ oder auch „verstandesschwach“ machen deutlich, dass jeweils im Vergleich zum Gesunden ein Defizit vorliegt, an dessen Ausgleich gearbeitet werden muss, um möglichst nahe an das Normale heranzukommen.

³² Vgl. MÖCKEL 1984b, 80-83.

und Aschekübelabfahren muss es auch Menschen geben...“³³, und diejenigen, die nichts beitragen konnten und deren Schicksal oft Labore oder Gaskammern wurden.

Die Institution Sonderschule blieb vom Regime verschont. Die politische Gleichschaltung durch die Überführung der einzelnen Verbände in die „Reichsfachschaft V – Sonderschulen des NS-Lehrer-Bundes“ ebnete den Weg für eine systemkonforme innere Umgestaltung der Sonderschulen und sicherte dadurch ihre weitere Existenz.³⁴

Die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg knüpfte an die Strukturen der Weimarer Republik an: Sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik entstand ein Sonderschulsystem, das neben Lern- und Sinnesbeeinträchtigten jetzt auch Kinder und Jugendliche mit geistiger und körperlicher Behinderung in die Schulpflicht einbezog. Die Sonderpädagogik löste sich von der allgemeinen und etablierte sich zunächst in postgradualen Studiengängen als Wissenschaft. Intelligenztests bestimmten die Verfahren zur *Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit*.

Anfang der siebziger Jahre begann in der Bundesrepublik die Phase des verstärkten Ausbaus des gegliederten Sonderschulwesens in der heutigen Form. „Nach dem *Hamburger Abkommen* [...] zwischen den Ländern zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 14.10.1971 gehört zur Länder übergreifenden Grundstruktur des Schulwesens die Differenzierung von allgemeinen Schulen und Sonderschulen [in einigen Ländern auch als Förderschulen bezeichnet]. Entsprechend der *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.3.1972] werden im Einzelnen 10 Typen von Sonderschulen unterschieden:

Schulen für Blinde

Schulen für Gehörlose

Schulen für Sehbehinderte

Schulen für Schwerhörige

Schulen für Geistigbehinderte

Schulen für Körperbehinderte

Schulen für Kranke

Schulen für Lernbehinderte

Schulen für Sprachbehinderte

Schulen für Verhaltensgestörte“.³⁵

³³ Zitat aus der Zeitschrift „Die Hilfsschule“ (1933, 354) -zitiert nach SYNWOLDT 2004, 5.

³⁴ Die Rolle der Sonderpädagogen in dieser Zeit ist umstritten: „Die These, dass ein Teil der Sonderschullehrer nach außen hin mitmachte, um zu retten, was zu retten war, lässt unbefragt, auf welchen Zeitpunkt sich diese Nachkriegsbehauptungen beziehen oder ob diese Behauptungen eine allgemeine Aversion der eher national konservativen Sonderschullehrerschaft gegenüber den Nazis charakterisieren und den sicherlich nicht zu bestreitenden Versuch der Fachschaft V im Nationalsozialistischen Lehrerbund wiedergeben, seine Existenzberechtigung unter Beweis zu stellen.“ (WAGNER 1977, 170).

³⁵ SEKRETARIAT KMK 2003a, 132.

Die Empfehlung von 1972 betonte die Eigenständigkeit der Sonderschulen und argumentierte „gegen eine Eingliederung in allgemeine Schulen: ‚Für die Beibehaltung eigenständiger Sonderschulen spricht die Notwendigkeit, eine umfassend angepasste Hilfe für behinderte Schüler zu geben und gleichzeitig die allgemeine Schule zu entlasten“³⁶

Immer noch war der Schädigungsaspekt Ausgangspunkt der Beurteilung. Dennoch muss man rückblickend gerechterweise anerkennen, dass „den Behinderten eine bis dahin in der Geschichte der deutschen Schule unbekannte Zuwendung zuteil“³⁷ wurde. Erklärtes Ziel der Separation in Sonderschulen war die Integration in die Gesellschaft, nachdem der Behinderte sich durch spezielle Fördermaßnahmen der Normalität der Gesellschaft angenähert hatte.

B.2 **Integrationsansätze**

Gleichzeitig mit dem Ausbau des Sonderschulwesens in den siebziger Jahren deutete sich aber - beeinflusst durch Entwicklungen im Ausland³⁸ – ein Paradigmenwechsel an.

Beeinträchtigte sollten nicht mehr als Person durch ein Defizit charakterisiert und typologisiert³⁹, sondern als Menschen anerkannt werden, die in bestimmten Bereichen einen besonderen Förderbedarf haben.

„In der Sozialgesetzgebung der skandinavischen und angelsächsischen Länder hat sich unter dem Wirken des *Normalisierungsprinzips* ein Wechsel von der Schädigungsbeschreibung zum Normalisierungsanspruch und der Zielsetzung eingestellt, auch für Behinderte ein Leben so normal wie möglich anzustreben. [...] Im schulischen Bereich hat dieser Prozess zum **Mainstreaming** geführt mit dem Ziel, so viele Kinder wie möglich unter dem Normalisierungsgedanken mit besonderen pädagogischen und therapeutischen Hilfen und unter Berücksichtigung ihrer besonderen Förderbedürfnisse (‘special needs’) gemeinsam mit den anderen Kindern ihres Schulbezirkes leben und lernen zu lassen.“⁴⁰

Erste Hinweise auf eine gesellschaftlich gewollte schulische Integration in Deutschland finden sich in der Einführung zur Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1972:

„Für diese neue Empfehlung musste die Bildungskommission davon ausgehen, dass behinderte Kinder und Jugendliche bisher in eigens für sie eingerichteten Schulen unterrichtet wurden, weil die Auffassung vorherrschte, dass ihnen mit besonderen Maßnahmen in abgeschirmten Einrichtungen am besten geholfen werden könnte. Die

³⁶ WEIGT 1998, 3.

³⁷ LERSCH 2001, 16.

³⁸ Vgl. SCHNELL 2003, 85ff.

³⁹ Vgl. EGGERT 2000⁴, 54f.

⁴⁰ EGGERT 2000⁴, 59/60.

Bildungskommission folgt dieser Auffassung nicht. Sie legt in der vorliegenden Empfehlung eine neue Konzeption zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher vor, die eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht. Damit stellt sie der hier vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen.“⁴¹

Dennoch dauerte es fast weitere 10 Jahre bis das Engagement von Eltern vor allem geistig behinderter Kinder Erfolge zeigte und neben den seltenen Einzelintegrationen die ersten Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht etabliert wurden. Es gab allerdings durch die Bildungshoheit der Länder und die daraus resultierenden Unterschiede in Sichtweisen und Organisationsstrukturen keine einheitliche Entwicklung, so dass die Chance auf integrative Beschulung für ein Kind mit Beeinträchtigung stark zufallsabhängig blieb.

Mit den *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* von 1994 setzte die Kultusministerkonferenz letztlich aber doch das deutliche bundesweite Zeichen, „dass im Vordergrund der Betrachtung das einzelne Kind mit seinem je individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf stehen soll und nicht die Frage, an welchem Ort und in welcher Schulart (allgemeine Schule oder Sonderschule) diesem individuellen Förderbedarf Rechnung zu tragen ist. Mit der Feststellung der Kultusministerkonferenz, dass Integration von Schülern und Schüler mit einer Behinderung Aufgabe aller Schulen ist, wird die Ablösung von früheren, defizitorientierten Ansätzen deutlich unterstrichen.“⁴² Nach diesen Empfehlungen vollzogen sich in den Schulgesetzen der meisten Bundesländer Änderungen, die Möglichkeiten der Integration festschreiben. Allerdings wird auch hier wieder eine große Bandbreite offensichtlich. Die Organisationsformen und der Anspruch an die inhaltliche Ausgestaltung von gemeinsamem Unterricht unterscheiden sich erheblich.⁴³ Gemeinsam ist aber allen Gesetzen der Vorbehalt des Möglichen, d.h. es besteht kein einklagbares Recht auf Integration.

Im Jahr 2002 wurden in Deutschland 495.244 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet, davon 65.804 in allgemeinen Schulen (inklusive der integrierten Vorschulerziehung) – das waren ca. 13 Prozent. Für die einzelnen Förderschwerpunkte ergab sich folgende Verteilung⁴⁴:

⁴¹ DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1972, zitiert nach WEIGT 1998, 4.

⁴² FÜSSEL 2002⁶, 161.

⁴³ Vgl. hierzu die bis 2000 aktualisierte Übersicht der GEW.

⁴⁴ Vgl. SEKRETARIAT KMK, 2003b XI und XV.

Förderschwerpunkt	insgesamt	integriert
Lernen	262.389	31.251
Sehen	6.613	1.852
Hören	14.518	3.419
Sprache	44.891	9.646
Körperliche und motorische Entwicklung	26.483	4.297
Geistige Entwicklung	70.451	1.981
Emotionale und soziale Entwicklung	41.012	11.762
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	19.295	1.430
Kranke	9.592	166
insgesamt	495.244	65.804

Abbildung 3:

Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2002

Abbildung 3⁴⁵ veranschaulicht drei wesentliche Aspekte des Standes der Integration in Deutschland im Jahre 2002:

- ▶ Der Umfang von gemeinsamem Unterricht differiert zwischen den Bundesländern erheblich.
- ▶ In zehn Bundesländern übersteigen die Zahlen der Primarstufe die der Sekundarstufe noch deutlich.
- ▶ In der Sekundarstufe liegt der Integrationsschwerpunkt in Hauptschulen bzw. Schulen mit mehreren Bildungsgängen.⁴⁶

Land	GS	OS ⁴⁷	HS	Systeme ⁴⁸	RS	GY	Summe
Baden-Württemberg	12.970	-	3.140	-	300	218	16.628
Bayern	6.627	3	2.388	12	170	239	9.439
Berlin	2.537	1.702	668	523	112	71	5.613
Brandenburg	1.542	868	-	1.413	152	80	4.055
Bremen	2.505	272	140	44	8	4	2.973
Hamburg	608	-	81	586	1	7	1.283
Hessen	1.692	215	302	528	38	18	2.793
Mecklenburg-Vorpommern	491	-	128	294	153	26	1.092
Niedersachsen	710	146	158	131	14	11	1.170
Nordrhein-Westfalen	7.194	-	1.359	1.048	92	62	9.755
Rheinland-Pfalz	1.079	-	353	170	42	64	1.708
Saarland	-	8	-	594	-	16	618
Sachsen	810	-	-	457	-	115	1.382
Sachsen-Anhalt	180	64	-	80	-	28	352
Schleswig-Holstein	2.364	-	1.607	163	134	75	4.343
Thüringen	949	-	-	725	-	18	1.692
	42.258	3.278	10.324	6.695	1.216	1.052	64.896

Abbildung 4

Anzahl der integriert beschulten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2002 – nach Schularten und Ländern

⁴⁵ Zusammengestellt aus SEKRETARIAT KMK, 2003b 53/65/71/77/83/89/95/101/107.

⁴⁶ Die hier zitierten Zahlen geben keine Auskunft darüber, inwieweit die Integrationen zieldifferent bzw. zielgleich durchgeführt werden. So sind z.B. 201 der 239 Schüler am Gymnasium in Bayern sinnesgeschädigt, 30 haben eine Körperbehinderung (vgl. SEKRETARIAT KMK, 2003b 95-100).

⁴⁷ Gemeint sind schulartunabhängige Orientierungsstufen.

⁴⁸ Systeme meint integrierte bzw. kooperative Systeme und beinhaltet alle Schularten mit mehreren Bildungsgängen inklusive der IGS und der Freien Waldorfschulen.

Zusätzlich zu den Sonderschulen etablieren sich Integrationsschulen⁴⁹, die innerhalb des gegliederten Schulsystems die Aufgabe der Integration übernehmen, wobei in der Sekundarstufe I die Schwerpunkte klar verteilt sind.

Schon 1998 kritisiert FEUSER diese Praxis:“ Geht man von den heute in Bezug auf die Integrationsbewegung sichtbar werdenden Tendenzen aus, dass die *gemeinsame Erziehung und Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder und Schüler* im Sinne der Realisierung humanitärer gesellschaftlicher Trends und zur Ausweitung der Pluralität im Erziehungs- und Unterrichtssystem zukünftig ein Angebot neben anderen sein und bleiben soll, wird es sich mit ‚Integration‘ im Grunde nur um eine weitere zu etablierende Form der Sonderpädagogik handeln können [...] Die Integrationsschule muss [...] ein im Kern segregierendes System bleiben. [...] Integrationspädagogik ist kaum mehr als eine sich an zeitgemäßerem Sichtweisen orientierende Neujustierung sozial segregierender und bildungsinhaltlich reduktionistischer Pädagogik, die den Erhalt des hierarchisch gegliederten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems und mithin auch eine weitgehend schichtenspezifische Wahrung des ‚Bildungsprivilegs‘ garantiert.“⁵⁰

Bei aller Berechtigung dieser Kritik sollte aber nicht außer Acht bleiben, dass Ziele vor allem im Bildungsbereich immer nur schrittweise erreicht werden können. Versteht man die aktuelle Situation lediglich als Meilenstein auf einem - zugegeben noch langen - Weg, sieht die Perspektive nicht so ungünstig aus.

B.3 Zielperspektive Inklusion

Bereits seit einigen Jahren wird der nächste Schritt diskutiert. Häufig werden die Begriffe Integration und Inklusion synonym gebraucht, zunehmend setzt sich aber eine inhaltliche Differenzierung durch.

Bei dem Begriff Integration geht man im Grunde immer noch davon aus, dass *Andersartige/Geschädigte* in die Gruppe der *Normalen/Gesunden* einbezogen werden. Zusätzliche Programme, Ressourcen und Anstrengungen sind geboten, um diese Aufgabe zu bewältigen.

Darüber hinaus kann hinterfragt werden, ob eine Integration in allen Fällen Sinn macht oder ob es Schädigungsgrade gibt, bei denen eine Sonderbeschulung Erfolg versprechender wäre, d. h. eine Klassifizierung in integrierbare und nicht integrierbare Behinderte wird möglich.

„Inklusion als Konzept legt seinen Schwerpunkt deutlich anders: Das Einbezogensein als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft ist zentral [...] unabhängig von Fähigkeiten und

⁴⁹ Vgl. FEUSER 1998, 21ff.

⁵⁰ FEUSER 1998, 21f.

Unfähigkeiten. Es ist keine Qualifikation nötig für die Zugehörigkeit zum Gemeinsamen Unterricht, die über eine Diagnose von Mindestfähigkeiten erfolgen müsste ...“⁵¹

Inklusion verlangt eine Schule für alle, die ernst damit macht, dass Unterschiedlichkeit normal und Heterogenität bewusst gewollt ist.⁵²

Dies ist nur auf der Basis umfassender Schulreformen zu erreichen und von daher momentan in der deutschen Schullandschaft wirklich lediglich eine Zielperspektive.⁵³

Die UNESCO beschreibt Inklusion als den Königsweg in der Schulentwicklung:

“We must take these concerns seriously and dispel them by showing examples of positive experiences, which demonstrate that inclusive education can most certainly address quality issues in education.

It is our belief that inclusive education provides the best solution for a schools system which can meet the needs of all learners. The Flagship ‘The Right to Education for Persons with Disabilities: towards Inclusion’ has accordingly been designed to serve as a tool to provide strategies for the development of an inclusive education of high quality.

In addition, we believe that inclusive education cannot be developed in isolation from overall school development. Inclusive education cannot be seen as a specific issue, but must be regarded as an approach to the development of the entire school system. A decisive issue is that of how the individual pupil can be ensured optimal education in accordance with his/her capabilities and needs. In the holistic view of the pupil, opportunities for participation and sharing in the work of the class are a dominant factor in the planning of classroom activities.

Human differences are natural, contribute to the richness of every society and must, of course, be reflected in schools. Schools must ensure opportunities for participation and sharing through a wide range of working methods and individual treatment. Inclusive education means that the school can provide a good education to all pupils irrespective of their varying abilities. All children will be treated with respect and ensured equal opportunities to learn together.

Inclusive education is an on-going process. Teachers must work actively and deliberately to reach its goals.”⁵⁴

⁵¹ HINZ 2002, 356.

⁵² Vgl. hierzu die Ausführungen von FEUSER (1998) zu einer Allgemeinen Pädagogik.

⁵³ So blieben schon die zeitgleich verabschiedeten Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der deutschen KMK inhaltlich hinter der UNESCO-Erklärung von Salamanca 1994 zurück, in der von allen Regierungen gefordert wurde, to „give the highest policy and budgetary priority to improve their education systems to enable them to include all children regardless of individual differences or difficulties...” (STATEMENT of SALAMANCA, IX).

⁵⁴ UNESCO 2004.

Ein Blick auf die Gegenüberstellung der jeweiligen Praxis von Integration und Inklusion (vgl. Abb 5) verdeutlicht den hohen Anspruch.

.Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht behindert; mit/ohne sonderpäd. Förderbedarf) • Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch ExpertInnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses von Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team

Abbildung 5⁵⁵

Die Spannung zwischen diesen beiden Positionen ist für die Frage, an welchen Maßstäben man den Erfolg eines gemeinsamen Unterrichts misst, hoch bedeutsam. Die Bestimmung von Untersuchungsschwerpunkten und Bewertungskriterien der vorliegenden Studie orientiert sich realitätsnah an den Kriterien für Integration

⁵⁵ Entnommen aus HINZ 2002, 359.

C Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts in Rheinland-Pfalz

Seit Beginn der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts gibt es in Rheinland-Pfalz - ursprünglich initiiert durch das Engagement von Eltern mit beeinträchtigten Kindern⁵⁶ - Bemühungen um gemeinsamen Unterricht.

Über einen Zeitraum von 20 Jahren wurden unterschiedliche Maßnahmen ergriffen bzw. Schulversuche eingerichtet, denen gemeinsam war, dass sie meist auf die Primarstufe beschränkt blieben und nur wenige Betroffene erreichten, da sie entweder räumlich begrenzt oder zwar landesweit, aber dann auf nur wenige Schulen ausgerichtet waren.

Seit dem Schuljahr 2001/2002 ist die Phase der Versuche abgeschlossen. In einer Presseerklärung zur Einführung der Schwerpunktschule am 6.12.2000 verkündete die damalige Bildungsstaatssekretärin Doris Ahnen:

„Ich bin sicher, dass mit diesem Schritt den Eltern beeinträchtigter Kinder, die dies wünschen, zufrieden stellend und verlässlich die schulische Integration ihrer Kinder ermöglicht wird. Der gemeinsame Unterricht von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern wird damit über die bisherigen Einzelmaßnahmen hinaus fester Bestandteil unseres Schulsystems.“⁵⁷

Durch das „Landesgesetz zur Herstellung gleichwertiger Lebensbedingungen für Menschen mit Behinderungen“ erfolgte im Dezember 2002 eine Änderung des Schulgesetzes:

„Dem 1§b wird folgender Absatz 5 angefügt:

„(5) Behinderte Schüler sollen das schulische Bildungs- und Erziehungsangebot grundsätzlich selbstständig, barrierefrei im Sinne des §2 Abs. 3 des Landesgesetzes zur Gleichstellung behinderter Menschen und gemeinsam mit nicht behinderten Schülern nutzen können, wenn hierfür die sächlichen, räumlichen, personellen und organisatorischen Bedingungen geschaffen werden können...“⁵⁸

Wie auch in den Schulgesetzen anderer Bundesländer⁵⁹ wird das Recht auf die freie Wahl des Förderortes eingeschränkt.

Die folgenden Kapitel beschreiben die wichtigen Stationen der Entwicklung im Überblick.

⁵⁶ 1979 wurde der „Verein zur Förderung der gemeinsamen Erziehung und Ausbildung behinderter und nicht behinderter Kinder e. V.“ gegründet. Seit 1996 gibt es einen Landesverband „Gemeinsam Leben - Gemeinsam Lernen e.V.“

⁵⁷ PRESSEDIENST 2000, 1.

⁵⁸ Gemeinsames Amtsblatt 2003, 729.

⁵⁹ Vgl. hierzu die Schulgesetze bzw. die zugehörigen Verwaltungsvorschriften. Einen ausführlichen Überblick bietet die GEW auf ihrer Internetseite (s. Literaturliste). Allerdings wurde die Seite seit 2001 nicht mehr aktualisiert, sodass z.B. die Änderung in Rheinland-Pfalz noch nicht aufgeführt wird.

C.1 Einzelintegration

Die Einzelintegration gibt es seit Beginn der 80er Jahre bis heute. Meist handelt es sich um zielgleiche Integration körperbehinderter Kinder in eine Regelschule. 6 bis 8 Wochenstunden sonderpädagogische Förderung und im Bedarfsfall mit unterschiedlichem zeitlichen Umfang ein Integrationshelfer, der als Unterstützung bei den alltagspraktischen Verrichtungen fungiert, gehören zu diesem Modell, das zu Beginn der 80er Jahre als Modellversuch lief und in die Regelform überführt wurde.

In einigen wenigen Fällen werden auch Kinder mit dem Schwerpunkt Ganzheitliche Entwicklung (geistig behindert) in Regelschulen - in erster Linie Grundschulen - aufgenommen, wenn die Eltern sich intensiv darum bemühen. Die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die die größte Gruppe der beeinträchtigten Kinder stellen⁶⁰, bleiben bei der Einzelintegration außen vor.

Seit dem Schuljahr 1999/2000 wurden „verstärkt **Einzelintegrationsmaßnahmen** – überwiegend in der Grundschule – eingerichtet. Im Schuljahr 2000/2001 wurden landesweit 36 Einzelintegrationsmaßnahmen von den Schulbehörden an Grundschulen neu eingerichtet.“⁶¹ Im Schuljahr 2001/2002 standen knapp 17000 Schülern an Sonderschulen gut 50 Einzelintegrationen gegenüber.⁶²

C.2 Schulversuche

C.2.1 Gemeinsamer Unterricht in der Grundschule

Auf Initiative des *Vereins zur Förderung der gemeinsamen Erziehung und Ausbildung behinderter und nicht behinderter Kinder e. V.* begann 1983 der erste Schulversuch zur ziendifferenten Integration in Rheinland-Pfalz.

Die Hartenbergschule in Mainz richtete in diesem Jahr eine Integrationsklasse 1 ein, 1985 folgte die Keune-Grundschule in Trier. Jeweils 5 Kinder mit und 15 Kinder ohne Beeinträchtigung wurden gemeinsam von einem Regelschullehrer und einem Sonderschullehrer in Doppelsetzung unterrichtet. Die Schüler kamen jeweils aus dem gesamten Stadtgebiet, d.h. Wohnortnähe gehörte nicht zu den Grundsätzen des Konzeptes. 1992 hatten die letzten Schüler den Schulversuch in der Grundschule durchlaufen. Eine Fortsetzung in der Sekundarstufe I gab es nicht, die beeinträchtigten Schüler wechselten an die entsprechenden Sonderschulen.

⁶⁰ Vgl. SCHRÖDER 2000, 97: 1997 waren bundesweit im Durchschnitt 54% aller Sonderschüler an Lernbehindertenschulen.

⁶¹ PRESSEDIENST 2000, 2.

⁶² Vgl. hierzu PRESSEDIENST 2002, 2 und STATISTISCHES BUNDESAMT 2002, 55.

C.2.2 Kooperation von Sonderschulen und allgemeinen Schulen

Zunächst 24, später dann 48 Schulen beteiligten sich parallel zum Versuch „Gemeinsamer Unterricht in der Grundschule“ ab 1987 landesweit an dem Schulversuch „Kooperation von Sonderschulen und allgemeinen Schulen“. Es ging hier um den Aufbau einer Art Partnerschaft zwischen den beteiligten Schulen, die in gemeinsamen Klassenfahrten und Ausflügen, in Projekten und Arbeitsgemeinschaften und auch in gemeinsamem Unterricht vor allem in den musisch-ästhetischen Fächern realisiert wurde. Eine Begründung für diesen Versuch gab Staatssekretärin Elisabeth RICKAL 1988: „Nach allen bisher vorliegenden Erfahrungen aber, insbesondere auch in unserem Modellversuch 'Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern in der Grundschule', gehe ich davon aus, dass ein ständig gemeinsamer Unterricht oft zu einer Fülle von Problemen führt und oft behinderten Kindern mehr Erschwernisse als Erleichterungen bringt.“⁶³ Dieser Versuch endete 1990.

C.2.3 Förderschule (Worms-Dauner Modell)

Von 1989 bis 1993 lief der Schulversuch „Erprobung einer Förderschule mit integrierten Fördermaßnahmen an allgemeinen Schulen“ in Worms und Daun/Eifel. Nach Ablauf des Versuchs wurden die drei Förderschulen in den Regelstatus überführt und existieren bis heute, allerdings seit dem Jahre 2000 unter der Bezeichnung „Förderzentrum“.

In Koblenz, Landau und Trier gelten die Richtlinien für integrierte Förderung nach dem Worms-Dauner Modell ab dem Schuljahr 1994/95, wobei die zuständigen Sonderschulen nicht in Förderzentren umgebildet wurden.⁶⁴ Die Förderschule ist – wenn man so will – eine „Gesamtsonderschule“⁶⁵. Es gibt keine Differenzierung nach Beeinträchtigungsarten, sondern eine Beschreibung der benötigten Förderung. Die Leistungsbeurteilung erfolgt verbal, im halbjährlichen Rhythmus werden Förderpläne für die einzelnen Schüler formuliert. Der Förderbedarf wird nach einem Stufenmodell festgestellt und bestimmt den Förderort und –umfang. Ein Förderausschuss schlägt die Stufe vor, die Schulbehörde entscheidet. An dieser Stelle wird der integrative Zusammenhang deutlich. Sonderschullehrer arbeiten ambulant an den Regelschulen und ermöglichen so einem Teil der Schüler - besonders in der Förderstufe 3 - den Verbleib, der sonst auf Dauer eher unwahrscheinlich wäre⁶⁶. Die Stigmatisierung als *Sonderschüler* entfällt. Die Leistungen der Schüler der Stufen 1 bis 3

⁶³ RICKAL 1988, zitiert nach KROPPEMBERG 1994, 29

⁶⁴ Vgl. ZÖLLNER 1994, VII.

⁶⁵ KROPPEMBERG 2003, 5.

⁶⁶ Vgl. BACH/PFIRRMANN 1994, 33: Die Beschreibung der Schüler, für die Stufe 3 gedacht ist, entspricht im Wesentlichen der Beschreibung in den Gutachten, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen feststellen.

werden inhaltlich verbal beschrieben und in Bezug zu den Regelanforderungen gesetzt, Ziffernoten sind möglich.⁶⁷

Stufe	Förderort	Förderart und -umfang
1	Regelschule	Förderstunden durch RegelLehrer nach Vorgaben für die jeweilige Schulart
2	Regelschule	bis zu 2 Wochenstunden sonderpädagogische Förderung
3	Regelschule	bis zu 6 Wochenstunden sonderpädagogische Förderung
4	Förderzentrum	bedarfsorientierter Unterricht

Abbildung 6:

Stufen des Förderbedarfs nach dem Worms-Dauner Modell

C.2.4 Integrierte Förderung

Seit 1993 gibt es die so genannte „integrierte Förderung“ für Kinder mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen, die nicht mit der integrierten Förderung nach dem Worms-Dauner Modell verwechselt werden darf.

„Schüler mit Beeinträchtigungen, die sonderpädagogische Hilfen benötigen, können integrierte Fördermaßnahmen durch Sonderschullehrkräfte erhalten. Der Schulleiter meldet diese Schüler nach Anhören der Eltern der zuständigen Sonderschule. Diese erteilt im Rahmen ihrer personellen und organisatorischen Möglichkeiten Fördermaßnahmen in der Grundschule.“⁶⁸

Die Möglichkeit zur differenzierten Leistungsbewertung wird in einer Verwaltungsvorschrift⁶⁹ festgeschrieben, wobei neben der Individualnorm immer die objektive Norm des Regellehrplans Bezugsgröße bleibt. „Für Schüler, die mit individueller Förderung in der Grundschule nicht ausreichend gefördert werden können, wird das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet. Das Nähere regelt die Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen.“⁷⁰

C.2.5 Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen

Im Schuljahr 1991/92 startete der Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen“ mit zunächst drei Vorlaufklassen an den beiden Grundschulen des Vorgängerversuches (Hartenberg, Mainz und Keune, Trier) und wurde vom Schuljahr

⁶⁷ Vgl. BACH/PFIRRMANN 1994, 74.

⁶⁸ SCHULORDNUNG für die öffentlichen Grundschulen in Rheinland-Pfalz vom 21. Juli 1988, § 29.

⁶⁹ VV „Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen in der Grundschule“, 1993.

⁷⁰ SCHULORDNUNG für die öffentlichen Grundschulen in Rheinland-Pfalz vom 21. Juli 1988, § 7.

1992/93 an in 13 Grundschulen landesweit durchgeführt. Die letzte Aufnahme erfolgte 1996/97.

Ab 1995/96 wechselten die ersten Schüler in die Sekundarstufe I, in der sich ebenfalls 13 Schulen – bis auf eine Ausnahme Hauptschulen bzw. integrierte Systeme⁷¹ – bereit erklärten, den Versuch weiterzuführen.

Das Konzept griff nach Aussagen des Ministeriums Erfahrungen aus dem ersten Modellversuch Gemeinsamer Unterricht und dem Worms-Dauner Modell auf.⁷² Es galten die Prinzipien der Freiwilligkeit für alle Beteiligten und das der Wohnortnähe für die Schüler. Eine I-Klasse konnte bei einer Gesamtzahl von 20 Schülern zwei bis drei beeinträchtigte Kinder aufnehmen, wobei nur jeweils eins geistig beeinträchtigt sein sollte. Generell gab es keine Einschränkungen bezüglich der Integrierbarkeit in Abhängigkeit von der Schwere der Beeinträchtigung, Förderung und Leistungsbewertung erfolgten zieldifferent.

Die Doppelsetzung von Regelschullehrer und Sonderschullehrer erfolgte zu fast 100 Prozent der Unterrichtszeit, sodass beide zusammen das sog. Integrationsstammteam bildeten und gleichberechtigt die Klassenleitung übernahmen, was auch bedeutete, dass es keine Zuständigkeitstrennung für beeinträchtigte bzw. nicht beeinträchtigte Kinder gab.

C.2.6 Folgekonzept

Von 1996 bis zum Jahre 2000 bestand für alle Grundschulen aus den Schulversuchen „Gemeinsamer Unterricht“ und „Lern- und Spielschule“⁷³ die Option, im so genannten Folgekonzept weiter zu arbeiten.

Ziel war die Aufnahme und Förderung möglichst aller Kinder eines Grundschulbezirkes.

Für eine 4-zügige Schule wurden ein Sonderschullehrer und eine Pädagogische Fachkraft zur Verfügung gestellt. Bei 5 Zügen gab es zusätzlich einen Jahrespraktikanten, bei weniger Zügen gewährte das Land eine anteilmäßige Berechnung der zusätzlichen Stunden.

Wegen des gegenüber dem Versuch massiven Personalabbaus waren nur 5 Grundschulen aus dem Versuch „Gemeinsamer Unterricht“ bereit, das Folgekonzept zu akzeptieren.

C.2.7 Zusammenfassung

⁷¹ In Rheinland-Pfalz liegt der bildungspolitische Schwerpunkt noch immer in der Dreigliedrigkeit. Ungeachtet dessen sind in den letzten Jahren integrierte Systeme im Schnittpunkt von Hauptschule und Realschule entstanden: die Duale Oberschule (DOS) und die Regionale Schule. Die Zahl der Integrierten Gesamtschulen stieg bis 2004 auf 19.

⁷² HOFFMANN-GÖTTIG 1991, erste Seite.

⁷³ Die Lern- und Spielschule war ein Schulversuch, der mit einem veränderten Zeitkonzept neue Formen des Grundschulunterrichtes erprobte. Die personelle Ausstattung der Versuchsschulen sollte die Umsetzungen reformpädagogischer Gedanken und die Verwirklichung offener Unterrichtsformen unterstützen.

„Rheinland-Pfalz hat in den letzten zwei Jahrzehnten Gemeinsamen Unterricht von Schüler und Schülern mit und ohne Behinderungen versucht, versucht und versucht ... Ergebnis sind Regionen im Bundesland mit unterschiedlichen Realisierungen für die gemeinsame Beschulung...“⁷⁴

Außerhalb der betroffenen Gegenden fanden die einzelnen Modellversuche keine Öffentlichkeit. Die Vermutung, dies könnte vielleicht beabsichtigt gewesen sein, wird gestützt durch eine Passage im Abschlussbericht zum Worms-Dauner Modell:

„Hinsichtlich der Öffentlichkeitsarbeit wurde im Rahmen des Modellversuchs relativ große Zurückhaltung geübt. Dies hatte folgende Gründe:

- Es sollten nicht noch im Anfangsstadium befindliche Überlegungen u.U. sachfremd bzw. indoktrinär von außen blockiert oder dirigiert werden.
- Das Versuchsgeschehen sollte nicht durch voreilige Akklamation oder Kritik seines wirklichen Probiercharakters enthoben werden.
- Es sollten keine später nicht einlösbaren Erwartungen geweckt werden.
- Die sensiblen Förderbemühungen sollten nicht durch verständliches Besucherinteresse gestört, die Betroffenen nicht womöglich allein durch öffentliche Aufmerksamkeit ungewollt stigmatisiert werden.“⁷⁵

Eine Versuchsstruktur, sprich: eine Verbindung zwischen den einzelnen Schulversuchen, eine Weiterentwicklung auf der Basis bereits erworbener Kenntnisse oder eine Berücksichtigung von Forschungsergebnissen ist nur bedingt erkennbar.

Das hat mehrere Gründe:

Die Modellversuche waren schon vom Ansatz her recht unterschiedlich, sodass Vergleiche bzw. die Übertragung von Ergebnissen nicht auf der Hand lagen.

Bei einigen Modellversuchen gab es keinerlei wissenschaftliche Begleitung (Folgekonzept, Fortsetzung Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I), bei anderen wurden die Berichte nicht publiziert (beide Versuche Gemeinsamer Unterricht).⁷⁶ Im Schulversuch „Kooperation“ erstellte der Schulpsychologische Dienst in Rheinland-Pfalz nicht wie vorgesehen einen Abschlussbericht.⁷⁷ Lediglich der Bericht zum Worms-Dauner Modell wurde veröffentlicht.

Im Vergleich der zugänglichen Berichte⁷⁸ wird darüber hinaus deutlich, dass die Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitungen sich stark unterschieden:

⁷⁴ KROPPEMBERG 2003, 7.

⁷⁵ BACH/PFIRRMANN 1994, 22.

⁷⁶ Dem Abschlussbericht des ersten Versuchs Gemeinsamer Unterricht wurde vom zuständigen Staatssekretär vorgeworfen, er sei tendenziös und wissenschaftlich nicht seriös. Vgl. hierzu RICKAL 1991.

⁷⁷ Vgl. KROPPEMBERG 2003, 4 – Die von Kroppenberg erwähnte Abschlussdokumentation des Ministeriums konnte die Verfasserin trotz intensiver Nachfrage nicht auffinden.

⁷⁸ KROPPEMBERG/SCHRODIN 1991, BACH/PFIRRMANN 1994 und KRAWITZ/THEIS-SCHOLZ 1999

- ▶ Bei der wissenschaftlichen Begleitung zum ersten Versuch Gemeinsamer Unterricht lag der Schwerpunkt auf der Lernprozessentwicklung aller beteiligten Schüler. Darüber hinaus wurde die Persönlichkeitsentwicklung durch Lehrer und Eltern eingeschätzt. Auch die Zusammenarbeit der Lehrer wurde thematisiert.
- ▶ Zum Worms-Dauner Modell wurden umfangreiche empirische Daten erhoben und soziale Integration, Eltern- und Lehrersicht insbesondere für die Schüler der Förderstufe III erfragt. Pädagogische Entwicklungen bzw. die Veränderung von Unterricht wurden dargestellt, eine Leistungsentwicklung wurde nicht dokumentiert.
- ▶ Der Auftrag zum zweiten Versuch Gemeinsamer Unterricht lautete *Entwicklung und Erprobung didaktischer Konzepte*. Die Forschung bezog sich auf die Zusammenarbeit der Lehrer und deren Einschätzungen bzgl. Unterrichtsentwicklung, Elternakzeptanz und Integrationserfolg.

Die Ergebnisse der einzelnen Modellversuche werden im Rahmen der Darstellung des Forschungsstandes zitiert.

C.3 Schwerpunktschule

Ab dem Schuljahr 2001/2002 gibt es landesweit Schwerpunktschulen.⁷⁹ Eine flächendeckende Versorgung von ca. je 100 Schulen in der Primar- und der Sekundarstufe I ist im Endausbau angedacht.

Der Rückblick auf die bisherige Entwicklung macht deutlich, dass die Schwerpunktschule sich nicht auf eine konzeptionelle Tradition ausgewerteter Ergebnisse aus den vorangegangenen Modellversuchen stützen kann. Vor diesem Hintergrund ist auch das Fehlen eines in sich geschlossenen Konzeptes zu sehen.

Lehrerzuweisung, rechtliche Grundlagen, finanzielle Verantwortlichkeiten etc. sind in Papieren des Ministeriums niedergelegt, zur unterrichtlichen Umsetzung gibt es die Entwurfsfassung einer Handreichung „Standards für integrativen Unterricht“ einer Arbeitsgruppe aus dem Raum Trier. Alle Texte können über eine spezielle Internetseite abgerufen werden.⁸⁰

Eine wissenschaftliche Begleitung ist nicht vorgesehen, da es sich nicht um einen Modellversuch handelt, aber das Land bildet sog. Fachberater⁸¹ aus, die die Schwerpunktschulen in ihrer individuellen Arbeit unterstützen sollen.

⁷⁹ Den Anfang machten 30 Grundschulen, im zweiten Jahr kamen die ersten 13 Schulen der Sekundarstufe I hinzu.

⁸⁰ www.sopaed.bildung-rp.de - login über Zugangsname: schule, Passwort: integration.

⁸¹ Diese Lehrer absolvieren vier dreitägige Qualifikationseinheiten und werden nach Bedarf und Eignung von der Schulaufsichtsbehörde als schulfachliche Beratung in der Region eingesetzt und mit vier Anrechnungsstunden entlastet.

C.3.1 Rahmenbedingungen

Der sonderpädagogische Förderbedarf wird wie bisher nach den Schwerpunkten des gegliederten Sonderschulwesens festgestellt. Auf Wunsch der Eltern weist die Schulaufsichtsbehörde in der Regel den beeinträchtigten Schüler einer Schwerpunktschule zu, die diesen integrativ nach dem Lehrplan der Schule mit dem entsprechenden Förderschwerpunkt unterrichten soll.

Um diesen Auftrag zu erfüllen, erhält die Schwerpunktschule sog. „Sockelstunden Grundausrüstung“ und „Rucksackstunden“.⁸² Je nach Schulgröße handelt es sich bei den Sockelstunden um 1 bzw. 1,33 SL⁸³-Stellen und 0,5 bis 1 PF⁸⁴-Stelle. Die Rucksackstunden bringt jedes beeinträchtigte Kind selbst mit, wobei die Anzahl abhängig von der Beeinträchtigung ist.⁸⁵

Die beeinträchtigten Kinder haben aber kein Anrecht auf persönliche Inanspruchnahme ihrer Rucksackstunden, denn Sonderschullehrer und pädagogische Fachkräfte sind für die ganze Schwerpunktschule mitverantwortlich.⁸⁶

Deshalb gibt es auch keine I-Klassen im herkömmlichen Sinne mit gesenkten Messzahlen mehr. Es sollen möglichst nicht mehr als drei beeinträchtigte Kinder, die nicht doppelt gezählt werden, gleichzeitig einer Klasse zugeordnet sein.

C.3.2 Unterricht

Der „Auftrag des zieldifferenten Unterrichts geht an alle Lehrkräfte der Schule. [...] Die Schwerpunktgrundschule sollte also alle Kinder zu den ihnen möglichen Leistungen führen, sei es nach dem Sonderschullehrplan, sei es – möglicherweise auch teilweise – nach dem Grundschullehrplan. Oberstes Prinzip bleibt ein insgesamt fördernder und differenzierender Unterricht für **alle** Kinder.“⁸⁷ Der hier formulierte Anspruch gilt gleichermaßen auch für die Schwerpunktschulen im Sekundarbereich I.

Die „Standards für integrativen Unterricht“⁸⁸ erwarten

- ▶ zieldifferentes Arbeiten und differenzierte Leistungsbeurteilung unter voller Ausschöpfung aller gesetzlichen Spielräume,
- ▶ Förderpläne – eigentlich für alle Kinder, nicht nur die beeinträchtigten,

⁸² Vgl. MBFJ: Eckpunkte des Konzepts „Schwerpunktschulen in der Sekundarstufe I“.

⁸³ Sonderschullehrer.

⁸⁴ Pädagogische Fachkraft.

⁸⁵ Für ein lernbehindertes Kind werden z.B. 2,5 SL-Stunden gerechnet, für ein Kind mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung (geistig behindert) 2,5 SL-Stunden + 6 PF-Stunden.

⁸⁶ Vgl. MBFJ: 20 Fragen – 20 Antworten.

⁸⁷ MBFJ: 20 Fragen – 20 Antworten, 2.

⁸⁸ REGIONALES NETZWERK FÜR INTEGRATION (a).

- ▶ Zusammenarbeit von Regellehrer und Sonderschullehrer im Team, auch wenn die Sonderschullehrer nur mit wenigen Stunden in der Klasse eingesetzt ist,
- ▶ sozialerzieherische Aspekte im Umgang mit dem Thema Behinderung,
- ▶ Zusammenarbeit mit Eltern in Form von Information, Beratung, Beteiligung und Unterstützung,
- ▶ außerschulische Kontakte zu Beratungsstellen, Therapieeinrichtungen, Jugendamt, Sozialamt, Schulaufsicht.

C.3.3 <u>Organisation</u>

Die organisatorische Ausgestaltung der Schwerpunktschule bleibt der einzelnen Institution überlassen. Die sonderpädagogischen Lehrerwochenstunden können individuell nach Beschluss der Gesamtkonferenz eingesetzt werden. Vorschriften existieren für eine differenzierte Zeugnisausstellung. Gewünscht ist der Austausch zwischen den Schwerpunktschulen innerhalb einer Region in Arbeitsgemeinschaften und Netzwerken unter der Leitung der Fachberater, es gibt aber auch landesweite Fortbildungsveranstaltungen, die der gegenseitigen Information dienen und die Basis für einen darüber hinausgehenden informellen Kontakt schaffen sollen.

Beschreibung des Forschungsdesigns

D Forschungsfragen

Die Schwerpunktschule in Rheinland-Pfalz ist kein Versuch, sondern soll im Endausbau flächendeckende Normalität sein, über die es – im Einklang mit der Landesverfassung - keine Grundsatzdiskussion mehr gibt.

Demzufolge gilt das den Versuchen eigene Prinzip der Freiwilligkeit aller Beteiligten nicht. Das bedeutet zumindest für die Anfangsjahre, dass auf Seiten der Eltern der nicht beeinträchtigten Klassenkameraden vielleicht Zweifel und Ablehnung vorhanden sind, die bei Problemen zu Konflikten führen können. Da auch die Regellehrer sich der Aufgabe der integrativen Arbeit nicht freiwillig stellen, ist es möglich, dass einerseits der Unterricht qualitativ nicht den erwarteten Standards entspricht, andererseits aber auch die soziale Integration der beeinträchtigten Schüler durch eine negative Vorbildhaltung ablehnend eingestellter Lehrer gefährdet wird. Aber auch Sonderschullehrer, die aus dem vertrauten Kollegium gerissen werden und sich in einem fremden System zurecht finden müssen, stehen ihrer neuen Aufgabe sicher nicht immer vorbehaltlos gegenüber, insbesondere wenn sie Verfechter des gegliederten Sonderschulwesens sind.

Auch die gegenüber den Schulversuchen reduzierte schematische Personalzuweisung birgt Gefahren für eine erfolgreiche Umsetzung. Je größer eine Schule ist und je mehr beeinträchtigte Schüler unterrichtet werden, desto ungünstiger wird das Zahlenverhältnis von sonderpädagogischen Lehrerwochenstunden im Verhältnis zum beeinträchtigten Kind speziell und allen anderen Kindern, die Hilfe brauchen, allgemein.

Dazu steht einer von Lehrern als zusätzliche Belastung empfundenen umfänglicheren Vorbereitungsarbeit weniger Entlastung durch Teamteaching gegenüber, wodurch motivationale Reibungsverluste erzeugt werden können.

Für manche Schüler wird der organisatorisch mögliche Umfang der Unterstützung nicht ausreichen, wenn man davon ausgeht, dass nicht alle Förderbedürfnisse durch offenen Unterricht allein befriedigt werden können. Mit dem Einverständnis der Eltern wird es dann doch zu einer Umschulung in die Sonderschule kommen, oder das Kind verbleibt, wenn die Eltern nicht zustimmen, in der Schwerpunktschule, wird aber nicht angemessen gefördert. Ebenfalls problematisch für die angemessene Förderung ist in Verbindung mit der Personalzuweisung der Verzicht auf die sog. I-Klassen. Eine Reduzierung der Messzahl oder eine Mehrfachzählung der beeinträchtigten Kinder, wie in den Versuchen üblich, kann in der

Schwerpunktschule nur über interne Umverteilungen zu Lasten anderer Klassen oder spezieller Unterrichtsangebote realisiert werden. Da solche Möglichkeiten aber nicht überall gegeben oder gewollt sind, kann es durchaus dazu kommen, dass ein Kind mit dem Schwerpunkt ganzheitliche Entwicklung (geistig behindert) in einer Klasse mit 28 Mitschülern *gefördert* wird. Aber auch wenn dieser Extremfall nicht eintritt - individualisierender Unterricht, der Kinder professionell fördern will, die kognitive, entwicklungsbedingte oder soziale Probleme haben, ist effektiver, wenn weniger Kinder auf eine Lehr- bzw. Betreuungskraft kommen.⁸⁹

Die Organisationsstrukturen der Sekundarstufe I mit Fachlehrersystem, 45-Minuten-Takt und äußerer Differenzierung⁹⁰ stellen für beeinträchtigte Schüler eine besondere Herausforderung dar, die gemeistert werden muss, denn systemische Umstellungen auf der Gesamtebene einer Schule brauchen Zeit und sind außer von äußeren Umständen wie z.B. der Lehrerversorgung in Mangelfächern auch von gesetzlichen Vorgaben und Bestimmungen abhängig.

Diese denkbaren Stolpersteine führen zu der grundsätzlichen Frage, ob eine Regelschule der Sekundarstufe I nach dem Modell *Schwerpunktschule* Integration zu leisten vermag, die den besonderen Bedürfnissen beeinträchtigter Schüler gerecht wird.

Das vorliegende Forschungsprojekt nähert sich dieser Fragestellung, indem es Entwicklungen an einer Beispielschule beschreibt. Das individuelle Profil einer jeden Einzelschule, standortspezifische Gegebenheiten und die konzeptionelle Offenheit des Modells *Schwerpunktschule* verbieten eine Generalisierung, sodass die Problemstellung für die Studie zunächst auf die Untersuchungsschule eingeschränkt werden muss – und zwar auf die Gruppe der Förderschüler, die zu über 90 Prozent aus Lernbehinderten besteht, und auf das Konzept, das schulintern das Modell *Schwerpunktschule* ausgestaltet.

Die erste Forschungsfrage lautet demnach:

Ist die untersuchte Schwerpunktschule prinzipiell⁹¹ ein angemessener Förderort für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen?

⁸⁹ Vgl. hierzu BRÜGELMANN 2005, 311-317.

⁹⁰ Da Gymnasien und Realschulen als überwiegend undifferenzierte Systeme in der Sekundarstufe I eher nicht als Schwerpunktschulen ausgewählt werden, gilt für die meisten Schwerpunktschulen die äußere Facheistungsdifferenzierung in mehreren Fächern ab Klassenstufe 6 oder 7.

⁹¹ Ein Förderort muss individuell bestimmt werden.

In Bezug auf die Entwicklung der Förderschüler bezieht sich die Frage auf folgende Qualitätsindikatoren:

„Wollen wir Vorteile und Risiken für die Gruppe der Behinderten einschätzen, so ist zu unterscheiden, wie sich der gemeinsame Unterricht auswirkt auf...

- das Niveau der *fachlichen* Leistungen,
- die Entwicklung der Persönlichkeit (Selbstbild, Erfolgszuversicht,...) und auf
- die *soziale* Position in den Beziehungen zu anderen.“⁹²

Diese Einschätzung erfolgt vor dem Hintergrund der speziellen Ausgestaltung des gemeinsamen Unterrichts in der Untersuchungsschule und muss so neben der Beschreibung organisatorischer Gegebenheiten auch Einstellungen der Lehrer zu der übertragenen Aufgabe und die unterrichtliche Umsetzung reflektieren.

Ein dritter Aspekt der Forschungsfrage ist die zeitliche Dimension. Ausgehend von der Annahme, dass die Aufgabe Schwerpunktschule die Entwicklung der Einzelschule beeinflusst, ist zu erkunden, ob bzw. welche Veränderungen beobachtbar sind, die Einfluss auf die Qualität von Integration haben können.

Obwohl die Ergebnisse der Untersuchung - wie oben bereits begründet - nicht repräsentativ sind, können sie doch über die Individualität der Einzelschule hinaus Anhaltspunkte für Chancen und Risiken einer landesweiten Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts geben.

Deshalb lautet die zweite Forschungsfrage:

Welche Hinweise lassen sich aus der Beschreibung des Fallbeispiels für die Weiterentwicklung der Schwerpunktschule der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz unter besonderer Berücksichtigung lernbehinderter Schüler geben?

E Untersuchungsdesign

Für die Untersuchung der Schule wären unterschiedliche Forschungsdesigns denkbar gewesen. Eingeschränkt wurden sie für die Autorin durch die Randbedingung, dass sie als Ein-Person-Studie durchgeführt werden musste. Doch auch in diesem Rahmen standen verschiedene Optionen offen.

So zielten z.B. erste Überlegungen - beeinflusst durch anerkannte Untersuchungen⁹³ - auf einen Vergleich zwischen den Förderschülern der Untersuchungsschule und einer Kontrollgruppe an der benachbarten Förderschule. Es wäre auf der Basis der guten Kontakte zwischen beiden Schulen sicherlich möglich gewesen, Schüler für eine solche

⁹² BRÜGELMANN 2005, 175.

⁹³ Vgl. Forschungsüberblicke im empirischen Teil.

Kontrollgruppe zu gewinnen. Sozialstatus, Leistungsentwicklung und Selbstbild hätten quantitativ vergleichend erhoben werden können. Allerdings wäre das dafür notwendige Aufstellen paralleler Paare nicht befriedigend zu lösen gewesen. Geht man davon aus, dass Lernbehinderung multikausal begründet ist⁹⁴, finden sich in einer begrenzten Population wie der vorliegenden keine Schüler mit ausreichend großen Übereinstimmungen. Eine Reduzierung der Parallelität auf IQ-Werte, Alter, Geschlecht und sozioökonomischen Status hätte einen Vergleich fragwürdig gemacht und die für eine quantitative Untersuchung doch geringe Schülerfallzahl wäre wenig aussagekräftig gewesen. Unabhängig davon besteht bei quantitativen Designs in pädagogischer Forschung immer die Gefahr, bedeutsame Besonderheiten einzelner Personen oder Situationen in Durchschnittswerten zu übersehen und das Wirken isolierter Merkmale nicht richtig einzuschätzen.⁹⁵

Eine rein quantitative Studie mit dem Focus auf die Untersuchungsschule schloss sich aus den genannten Gründen für die Autorin aus, dennoch blieb die Notwendigkeit, Sozialstatus, Leistungsentwicklung und Selbstbild zu erfassen, erhalten.

Die Alternative einer qualitativen Herangehensweise z.B. in Form von ausführlichen Fallbeispielen einzelner – nach vorher festgelegten Kriterien ausgewählter – Schüler auf der Basis von offener Befragung und Beobachtung bot sich an, denn die Erkenntnisse aus individuellen Lernbiografien, die in dichten Bildern auch den sozialen Kontext und die Wahrnehmungen der Beteiligten wiedergeben, können hilfreich bei der Beurteilung pädagogischer Praxis sein und Hinweise zur Übertragbarkeit auf eine andere Situation durchaus beinhalten.⁹⁶ Das Augenmerk dieses Designs hätte sich intensiv auf einzelne Schüler gerichtet, wobei die aus personellen und zeitlichen Gründen notwendige Auswahl der Schüler sich als methodisch problematisch darstellt. Die Festlegung der Auswahlkriterien allein engt den Blickwinkel ein, wenn man nicht vorher die Gesamtheit schon intensiv untersucht und aus der Situation heraus Anhaltspunkte für nicht direkt augenfällige Kriterien gewonnen hat. Ähnlich wie bei dem oben geschilderten quantitativen Ansatz die Ungenauigkeit einer Parallelisierung hätte hier die Beschränkung auf offensichtliche Kriterien unzulängliche Ergebnisse provoziert, sodass auch ein solches Vorgehen verworfen wurde. Andererseits sollte aber das Besondere im Einzelnen sichtbar werden.

Eine weitere Überlegung galt der Notwendigkeit einen Weg zu finden, die Schule nicht randständig als Einflussfaktor zu betrachten, sondern mit in das Zentrum der Untersuchung zu stellen.

⁹⁴ Vgl. Kapitel A.2.

⁹⁵ Vgl. BRÜGELMANN 2005, 340.

⁹⁶ Vgl. BRÜGELMANN 2005, 341f.

Elemente der verworfenen Optionen mussten miteinander verbunden werden, quantitative und qualitative Methoden mussten sich ergänzen – zu entscheiden blieb, welche Gewichtung getroffen werden sollte.

„Statistische Aussagen sind lediglich Ausgangspunkte der Forschung – oder wie es der englische Bildungsforscher Lawrence Stenhouse schon vor über 30 Jahren formuliert hat: Nicht die Fallstudien erzeugen Hypothesen für Großstudien, sondern umgekehrt liefern die Repräsentativerhebungen Folien für die Analyse von Einzelfällen. ... In Einzelfallstudien kann mehr von dem erhalten bleiben, was man wissen muss, um einen neuen Fall zu verstehen, als im Modelldenken der abstrahierten Variablen. Diese Argumentationsform ist nicht induktiv-deduktiv, sondern beruht auf Analogie, auf einem Denken von „Fall zu Fall“.⁹⁷ Für die Integrationsforschung liegen umfassende Großstudien vor, die eben diese Folie liefern können, was eine Konzentration auf den Einzelfall Untersuchungsschule und damit auf qualitative Verfahren nahe legt.

Dennoch:

„Forschung in den Humanwissenschaften ist [...] wie ein schwieriges Jonglieren mit mehreren Bällen, von denen man keinen ständig im Griff haben kann, von denen aber auch keiner verzichtbar ist.“⁹⁸ Das gewählte Design der Studie bemüht sich, durch vielfältige Zugänge eine Transparenz zu schaffen, die dem Leser einen Nachvollzug und eigene Interpretationen ermöglicht.

E.1 Methodologisches Basisdesign

Die vorliegende Untersuchung ist zuallererst eine *Fallstudie*, wobei der Fall die untersuchte Schule ist: „Fallstudien zielen auf die genaue Beschreibung oder Rekonstruktion eines Falles ab [...]. Das Fallverständnis ist dabei eher weit gefasst - neben Personen können auch soziale Gemeinschaften [...], Organisationen und Institutionen [...] Gegenstand einer Fallanalyse werden.“⁹⁹

Als *deskriptive Studie* verzichtet sie auf Hypothesen, gleichwohl handelt es sich dadurch nicht um einen völlig offenen Zugang zum Forschungsfeld. Bereits vorliegende internationale und nationale Forschungsergebnisse aus mehreren Jahrzehnten setzen Standards für Integration und bilden den Hintergrund der einzelnen Untersuchungsaspekte, wobei die Offenheit darin besteht, dass keine Erwartungshaltung bezüglich eines Erfolgs oder Misserfolgs des untersuchten Modells formuliert wird.

Die oben erwähnte zeitliche Dimension, mit der versucht wird, Entwicklungen zu finden und zu beschreiben, gibt der Untersuchung in Teilen auch eine *Längsschnittperspektive*. Sie als

⁹⁷ BRÜGELMANN 2005a, 8.

⁹⁸ BRÜGELMANN 2005, 342.

⁹⁹ FLICK 2000, 253f.

Längsschnittstudie zu bezeichnen, wäre trotz der Erhebungsdauer von drei Jahren ungenau, da während des Untersuchungszeitraumes wechselnde Teilnehmer unterschiedlich involviert werden.

E.2 Ökosystemischer Ansatz

Jede Schule ist ein System: Unterschiedliche Menschen sind direkt und indirekt daran beteiligt, sie ist vielfältigen Einwirkungen von außen ausgesetzt, und durch die Kombination der einzelnen Faktoren entsteht eine Gesamtheit, die wiederum zumindest die direkt Beteiligten beeinflusst. Will man ein solches System als *Fall* mit dem oben erwähnten Anspruch beschreiben, bietet sich ein ökosystemischer Forschungsansatz¹⁰⁰ an.

Die Terminologie dieses Forschungsansatzes stammt von BRONFENBRENNER¹⁰¹, der 1981 den *Begriff der ökologischen Forschung* prägte: „Eine theoretische Vorstellung der Umwelt, die außer dem Verhalten der Individuen auch funktionale Systeme (die modifiziert und erweitert werden können) in und zwischen Lebensbereichen einbezieht, hebt sich krass von den üblichen Forschungsmodellen ab.“¹⁰²

BRONFENBRENNER geht dabei von einem breiten, aber sehr strukturierten Umweltbegriff aus, indem er definiert, dass „die Umwelt aus ökologischer Perspektive topologisch als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen“¹⁰³ besteht. Die einzelnen Strukturen nennt er *Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme*, später fügt er den Begriff des *Chronosystems* hinzu.¹⁰⁴

In diesem Sinne ist die Schule vom Schüler aus gesehen eines der *Mikrosysteme*, an denen er direkt Teil hat. Die wechselseitigen Beziehungen zwischen der Schule und anderen Mikrosystemen wie z.B. der Familie bilden das *Mesosystem*, das wiederum durch *Exosysteme* mitbestimmt wird, die - wie z.B. der Arbeitsplatz des Vaters – indirekt Einfluss auf den Schüler nehmen. Diese Systeme niedrigerer Ordnung werden durch grundsätzliche formale bzw. inhaltliche – auch weltanschauliche – Ähnlichkeiten einer Kultur oder Subkultur, das *Makrosystem*, geprägt. So gestaltet sich Schule in Deutschland in einzelnen Bundesländern grundsätzlich ähnlich, während sich deutliche Unterschiede z.B. zu Schulen in Finnland zeigen.¹⁰⁵ Als *Chronosystem* wird zum einen ein *Lebensübergang* bezeichnet, in dem die Person ihre Position in der Umwelt verändert – z.B. durch den Übergang von der

¹⁰⁰ „Etwas „systemisch“ betrachten, z.B. ein Individuum oder eine Schulklasse, bedeutet, eine Einheit sowohl als ein System eigener Organisiertheit und eigener Intentionalität, als auch unter dem *Aspekt* seiner spezifischen Umwelt zu sehen, mit der es kommuniziert und damit in Wechselwirkung steht. *System* und *Umwelt* sind die Grundbegriffe einer Theorie psychischer und sozialer Systeme.“ - SPECK, 1994, 13.

¹⁰¹ BRONFENBRENNER 1981.

¹⁰² BRONFENBRENNER 1981, 23.

¹⁰³ BRONFENBRENNER 1981, 38.

¹⁰⁴ Vgl. BRONFENBRENNER 1981 und 1990.

¹⁰⁵ Vgl. BRONFENBRENNER 1981, 38-42.

Grundschule in eine weiterführende Schule -, zum anderen aber auch eine Kette von Übergängen über eine längere Zeit hinweg.¹⁰⁶

Die vorliegende Fallstudie fokussiert die Untersuchungsschule als ein Mikrosystem der betroffenen Förderschüler:

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt.“¹⁰⁷

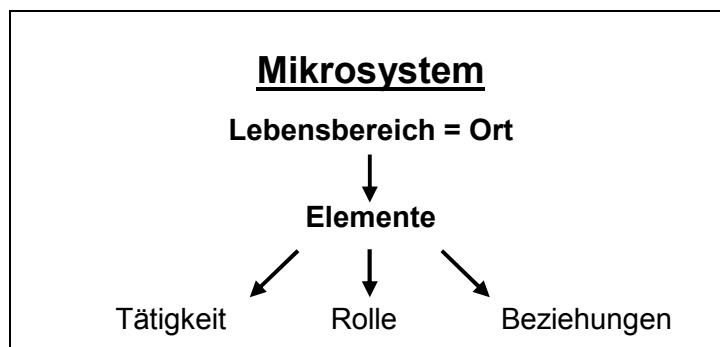


Abbildung 7

Zu untersuchen sind nach dieser Definition das Zusammenwirken von objektiv beschreibbaren Merkmalen des Lebensbereiches, von sozialen Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen und von Teilhabe.

Als wesentlicher Punkt muss die persönliche Wahrnehmung der Förderschüler, was sie selbst und ihre Rolle angeht, zentrales Thema sein. „Ein entscheidender Terminus in der Definition des Mikrosystems ist das Wort ‚erlebt‘. Ich möchte durch diesen Ausdruck deutlich machen, dass nicht nur die objektiven Eigenschaften der Umwelten wissenschaftlich relevant sind, sondern auch die Art und Weise, wie diese Eigenschaften von den Personen in diesen Umwelten wahrgenommen werden. [...] Nur sehr wenige der äußeren Einflüsse, die das menschliche Verhalten und die menschliche Entwicklung nennenswert beeinflussen, können als objektive physikalische Bedingungen und Ereignisse allein hinreichend beschrieben werden.“¹⁰⁸ Hieraus begründet sich die im Folgenden sichtbare hohe Gewichtung qualitativer Forschungsmethoden in der Studie.

¹⁰⁶ Vgl. BRONFENBRENNER 1990, 77.

¹⁰⁷ BRONFENBRENNER 1981, 38.

¹⁰⁸ BRONFENBRENNER 1981, 38.

Als Teil eines Mesosystems zeigen sich in dem zu erforschenden Mikrosystem selbstredend Einflüsse aus anderen Mikrosystemen - z.B. der Familie – und auch aus dem Exosystem Bildungspolitik, die allerdings nicht explizit untersucht, sondern als Einflussfaktor erwähnt und beschrieben werden, wenn es darum geht, Hintergründe zu verdeutlichen.

Aus den Ergebnissen der Studie sollten sich Hinweise für die entsprechenden Institutionen der Bildungspolitik ableiten lassen, sodass hier eine wechselseitige Beeinflussung stattfinden kann.

E.3 Ethnografie / Triangulation

Als Schulleitungsmitglied der Untersuchungsschule, in dessen direktes Aufgabengebiet der gemeinsame Unterricht fällt, befindet sich die Forscherin als steuerndes Element mitten im Mikrosystem und ist Teil des Forschungsfeldes, womit eine Unabhängigkeit des Beobachters vom Forschungsgegenstand nicht mehr gegeben ist. Die Methode der Feldforschung oder auch Ethnografie ist also keine frei gewählte der vorliegenden Studie, sondern ergibt sich aus der Situation. Sie bietet aber andererseits auch die Chance, „dass durch die Teilnahme an face-to-face-Interaktionen bzw. die unmittelbare Erfahrung von Situationen Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden, die in Gesprächen und Dokumenten – gleich welcher Art – über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht in dieser Weise zugänglich wären.“¹⁰⁹ Das von Bronfenbrenner als zentral erachtete Erleben der beteiligten Personen im Mikrosystem kann so intensiver beobachtet werden als bei einer distanzierteren Stellung des Forschers.

„Im Zentrum der ethnografischen Neugierde steht - theoretischer formuliert – die Frage, wie die jeweiligen Wirklichkeiten praktisch <erzeugt> werden; es geht ihr also um die situativ eingesetzten Mittel zur Konstitution sozialer Phänomene aus der teilnehmenden Perspektive. Ein derartiges Erkenntnisinteresse ist nicht identisch mit dem alltäglichen Blick der Teilnehmer. Während diese üblicherweise daran interessiert sind, ihre handlungspraktischen Probleme zu lösen, konzentriert sich der ethnografische Blick auf jene Aspekte der Wirklichkeit, die diese gleichsam als selbstverständlich voraussetzen.“¹¹⁰

Die exponierte und verantwortungsvolle Position im Forschungsfeld verlangt in besonderer Weise nach klarer Trennung zwischen den Rollen als Forscherin und als Mitglied des Feldes. Auf der einen Seite muss für das Feld – sprich alle Beteiligten der Untersuchung – deutlich sein, welcher Rolle jeweils welche Aktivitäten der Forscherin zuzuordnen sind, auf der anderen Seite muss gewährleistet sein, dass der Blick auf das Feld mit der nötigen Distanz geschieht.

¹⁰⁹ LÜDERS 2003, 151.

Gegenüber Schülern, Eltern und Kollegen wird deshalb jeweils offen thematisiert, dass die Studie anhand von *Beobachtungen und den jeweiligen Befragungsergebnissen* das Ziel hat, die Arbeit im gemeinsamen Unterricht der Untersuchungsschule mit all ihren Facetten zu optimieren und darüber hinaus der Landesregierung Anregungen zur weiteren Ausgestaltung des Modells Schwerpunktschule zu geben, sodass sich die Beteiligten der konkreten Bedeutung der Studie bewusst sind.

Die Chance, Insider- oder auch Alltagswissen aus der *teilnehmenden Beobachtung* bzw. genauer gesagt der *beobachtenden Teilhabe*¹¹¹ einfließen zu lassen, wird in Randbemerkungen und Interpretationen von Ergebnissen genutzt und jeweils entsprechend kenntlich gemacht. Die gebotene Distanz zum Forschungsfeld wird durch dadurch erzeugt, dass unterschiedliche Methoden zur Erfassung des Feldes eingesetzt werden.

Ethnografisches Vorgehen ist grundsätzlich „für alle Forschungsmethoden offen. Neben der teilnehmenden Beobachtung in einer Vielzahl von Kontexten werden Interviews unterschiedlicher Art geführt, quantitative Daten erhoben und eingesammelt, Gespräche mit natürlichen Gruppen arrangiert, historische und aktuelle Dokumente aller Art gehortet, die Alltagspraxis zu unterschiedlichen Formen der Selbstdarstellung angeregt,...“¹¹²

In der vorliegenden Studie wird zur Beschreibung des Falles ein Design gewählt, das über eine *Between-Method-Triangulation* quantitativer und qualitativer Methoden versucht, „unterschiedliche Bereiche des untersuchten Gegenstandsbereiches“¹¹³ zu erfassen. Diese implizite Triangulation wird pragmatisch eingesetzt, aber es wird darauf geachtet, dass die verwendeten Methoden gleichberechtigt nebeneinander stehen und an den entsprechenden Stellen im empirischen Teil ausführlich dargestellt werden, wobei die teilweise „divergenten theoretischen Hintergründe und erkenntnistheoretischen Basisannahmen mitberücksichtigt werden.“¹¹⁴

E.4 Gütekriterien

Als Fallstudie gehört die vorliegende Untersuchung in den Bereich der qualitativen Forschung, auch wenn sie sich im Rahmen der Triangulation durchaus quantitativer Einzelmethode bedient. Damit taucht die Problematik der Gütekriterien auf.

„Gütekriterien dienen als Maßstäbe für die Bewertung von Forschung. Seit ihren Ursprüngen begleitet die qualitative Sozialforschung allerdings die Frage, auf der Basis welcher Kriterien ihre Praxis sachgerecht beurteilt werden kann. Auch heute noch [...] erweist sich diese Frage als ein heikles, in der Sache strittiges Thema, bei dem es kaum möglich ist, so etwas wie

¹¹¹ HITZLER/HONER (2003) benutzen diesen Begriff im Zusammenhang mit der lebensweltlichen Ethnografie für einen Forscher, der im Feld intensiv involviert ist.

¹¹² LÜDERS 2000, 393.

¹¹³ FLICK 2000, 313.

¹¹⁴ FLICK 2003, 161.

einen identifizierbaren Minimalkonsens auszumachen.“¹¹⁵ Als akzeptiert gilt, dass die Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung¹¹⁶ nicht eins zu eins auf qualitative Forschung übertragen werden können, darüber hinaus herrscht wenig Einigkeit.

Ines STEINKE¹¹⁷ differenziert in ihrem Überblick über die Grundpositionen zur Bewertung qualitativer Forschung drei unterschiedliche Ansätze:

- Eine Anpassung der quantitativen Kriterien an qualitative Forschung wird durch Reformulierung und Operationalisierung angestrebt. Dies bezieht sich häufig auf bestimmte Methoden. MAYRING¹¹⁸ z.B. stellt Konzepte inhaltsanalytischer Gütekriterien zusammen, die die quantitativen Kriterien mit speziellen Inhalten füllen – wie z.B. mit dem Begriff der *Intercodierreliabilität*.
- Eine generelle Ablehnung der Übertragbarkeit quantitativer Kriterien führt zur Formulierung eigener qualitativer Prüfsteine. Hierzu gehört z.B. die *kommunikative Validierung*, bei der Auswertungsergebnisse dem Untersuchten zur Bewertung vorgelegt werden, genauso wie die Beurteilung eines Interviews hinsichtlich der *Aufrichtigkeit* des Interviewten. Triangulation wurde ebenfalls als Instrument zur Validierung genutzt, hat heute aber eher den Rang einer methodischen Technik.
- Eine dritte Position lehnt die Formulierung von Gütekriterien für qualitative Forschung grundsätzlich als unmöglich oder unvereinbar ab.

Es gibt also nicht **die** gültigen Kriterien, an denen sich qualitative Forschung messen lassen kann. „Für die Suche nach einer Antwort auf die Frage nach den Gütekriterien macht es [...] es einen gravierenden Unterschied, ob man an eine ethnografische Feldstudie, die Erhebung und Auswertung narrativer Interviews im Sinne narrationsstruktureller Analyse oder z.B. an eine Fallanalyse mit Hilfe der objektiven Hermeneutik denkt.“¹¹⁹

Für die vorliegende Untersuchung bedeutet diese Sachlage, dass die anerkannten Gütekriterien der einzelnen eingesetzten Methoden erfüllt werden müssen. Darüber hinaus soll aber auch das Gesamtdesign auf seine Angemessenheit hin betrachtet werden.

Ines STEINKE¹²⁰ hat den Versuch unternommen, ein Set von Gütekriterien für qualitative Forschung zusammenzustellen. In ihren Katalog der 7 Kernkriterien, den sie als Orientierungsrahmen, der jeweils untersuchungsspezifisch angepasst werden muss, versteht, ordnen sich inhaltlich und begrifflich bereits existierende sowohl reformulierte und operationalisierte quantitative als auch spezifisch qualitative Kriterien ein. Damit entsteht kein grundsätzlich neuer Ansatz, sondern ein ordnendes Instrumentarium, das durch

¹¹⁵ LÜDERS 2003, 80.

¹¹⁶ Objektivität, Validität, Reliabilität.

¹¹⁷ Vgl. STEINKE 2000, 319ff.

¹¹⁸ Vgl. MAYRING 2003⁸, 109ff.

¹¹⁹ LÜDERS 2003, 81f.

¹²⁰ Vgl. STEINKE 2000.

Ausführlichkeit und Flexibilität die Chance eröffnet, qualitative Forschung unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten und zu beurteilen.

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie die vorliegende Studie versucht, die sieben Kriterien¹²¹ in der Planung zu berücksichtigen, wobei ähnliche bzw. sich inhaltlich überschneidende Kriterien zusammengefasst werden.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, reflektierte Subjektivität und Indikation des Forschungsprozesses

Diese Kriterien erfordern die genaue Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses, damit der Leser eine Studie im Licht seiner eigenen Kriterien beurteilen kann. Insbesondere soll auch die Gegenstandsangemessenheit überprüfbar sein. Aus diesem Grund erfolgt in der vorliegenden Untersuchung eine klare inhaltliche Trennung zwischen der forschungsmethodologischen Einordnung bzw. dem Forschungsdesign und den Einzelmethoden, die im Dienste des Designs stehen.

Dazu wird der empirische Teil besonders ausführlich gestaltet. Eine Beschreibung der Bedingungsfelder, Forschungsergebnisse zu Einzelaspekten, Erhebungs- und Auswertungsverfahren werden im Detail in den entsprechenden Kapiteln des empirischen Teils begründet und beschrieben, um den direkten Bezug zum untersuchten Inhalt zu gewährleisten. Zahlen, Grafiken, Textproben und Zitate belegen Resultate direkt am Material, auch wenn dadurch der Textfluss oft unterbrochen wird. Das Interesse der Transparenz wird hier dem literarischen Aspekt übergeordnet, weshalb auch Deutungen und Interpretationen nach Möglichkeit in jeweils getrennten Abschnitten formuliert werden. Besondere Sorgfalt gilt der präzisen Dokumentation der Informationsquellen aus der beobachtenden Teilhabe, da diese einen partiell sicherlich subjektiven Blick der Forscherin repräsentieren und als solcher auch gekennzeichnet werden müssen.

Empirische Verankerung und Kohärenz

Verlangt werden sowohl die Bildung kohärenter Theorien und Hypothesen als auch deren Prüfung am Material.

Die vorliegende Studie verzichtet absichtlich auf die Ausweisung von Hypothesen, sie formuliert Fragen, um das Feld ergebnisoffen zu betrachten und zu beschreiben. Dies ist besonders wichtig, da die Forscherin nicht nur intensiv Teil hat, sondern darüber hinaus im Wesentlichen verantwortlich für das schulinterne Konzept Schwerpunktschule und auch die organisatorische Durchführung ist. Hypothesen geben durch ihre Formulierung – positiv oder negativ – eine Denkrichtung vor, die in der deskriptiven Zielsetzung nicht gewollt ist. Dennoch impliziert z.B. die Frage, wie es um die soziale Integration der Förderschüler an der

¹²¹ Vgl. STEINKE 2000.

Untersuchungsschule bestellt ist, ebenso wie eine Hypothese eine konkrete Antwort, die durchaus mit einer Verifizierung bzw. Falsifizierung qualitativ gleichgesetzt werden kann. Als Basis für die einzelnen Fragenkomplexe dienen die Ergebnisse umfassender jahrelanger Integrationsforschung, die den Zusammenhang der Fragen garantieren und im empirischen Teil ausführlich dargestellt werden.

Relevanz und Limitation

Bei diesen Kriterien geht es darum, die Relevanz der Fragestellung zu beurteilen und die Übertragbarkeit der Erkenntnisse zu prüfen, also den Geltungsbereich richtig einzuschätzen. In einer deskriptiven Einzelfallstudie ist eine Generalisierung per se nicht das Ziel und auch nicht erreichbar, dennoch muss es möglich sein, aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen zu ziehen, die Denkanstöße, Hinweise, Ratschläge, Prognosen oder auch Warnungen für ähnlich gelagerte Problemstellungen oder Anregungen für weitere Forschung geben.

Die vorliegende Studie stellt deshalb zwei gleichberechtigte Forschungsfragen. Nachprüfbar Ergebnisse werden für den untersuchten Einzelfall erwartet, die damit indirekt zur Evaluationsforschung für das schulinterne Konzept beitragen. Darüber hinaus - aus der Diskussion der Ergebnisse abgeleitet - sollen sich die erwähnten Hinweise an die weitere Ausgestaltung der Schwerpunktschule in Rheinland-Pfalz ergeben, deren Konzept in seiner Offenheit von Erkenntnissen, die über Alltagsbeobachtung hinausgehen, nur profitieren kann. Diese haben den Status von fokussierten Hypothesen, die für die Arbeit in einem neuen Kontext als gut begründeter Ausgangspunkt dienen können, aber situationsbezogen jeweils zu überprüfen sind.

F Untersuchungsplan

F.1 Methoden im Überblick

Abbildung 8 überträgt die Definition des Begriffes *Mikrosystem*¹²² auf die vorliegende Situation und ordnet dem Beziehungsgeflecht, das aus Übersichtsgründen nicht die wechselseitigen Beeinflussungspfeile zwischen den einzelnen Elementen zeigt, diejenigen Untersuchungsverfahren zu, die einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung leisten können. Die Methoden werden an dieser Stelle nur kurz im Überblick in ihrer Bedeutung für das Forschungsdesign erläutert, die detaillierte Darstellung findet sich - wie bereits begründet - an den entsprechenden Stellen im empirischen Teil.

¹²² Vgl. Kapitel E.2.

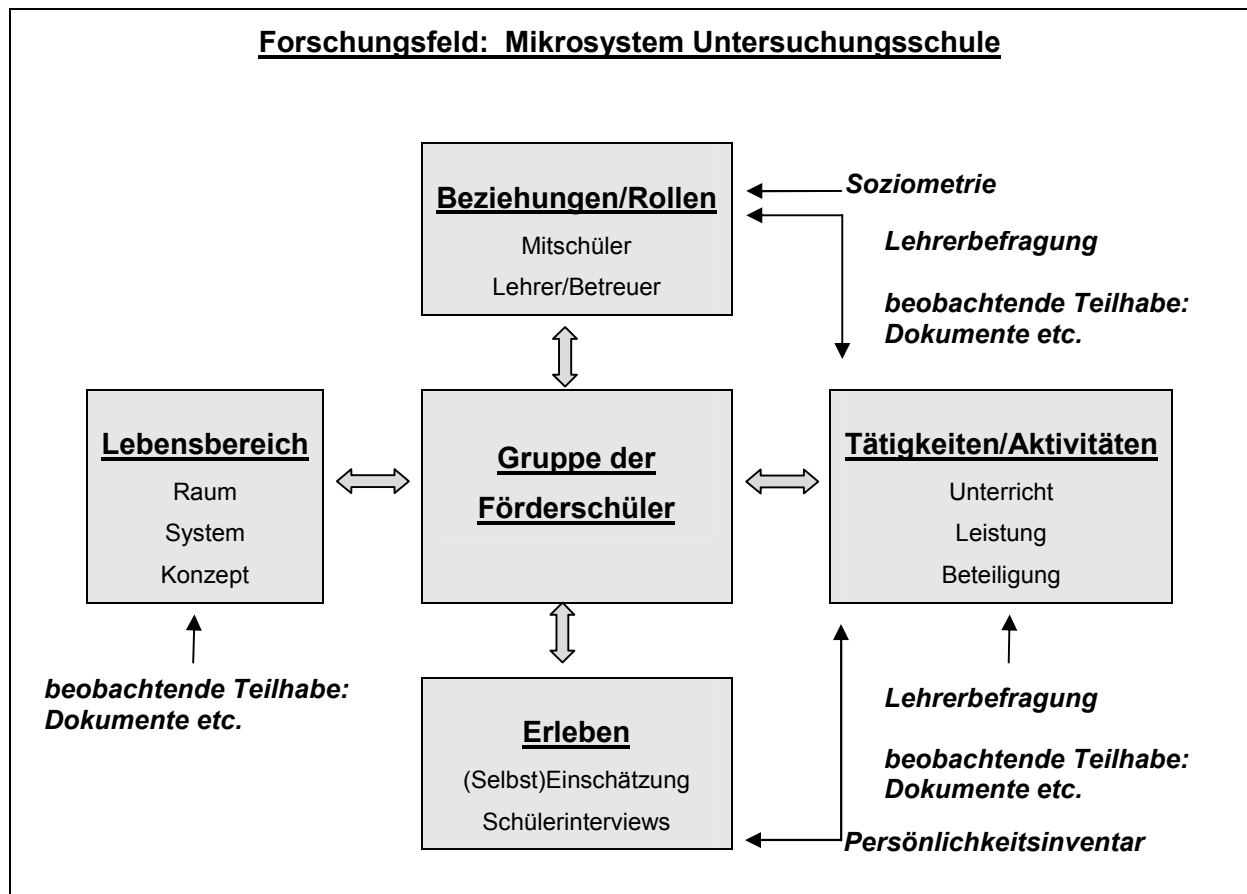


Abbildung 8

Beobachtende Teilhabe

Aus der beobachtenden Teilhabe stammt eine Sammlung unterschiedlicher Arten von offiziellen Dokumenten. Das sind auf der einen Seite konzeptionelle Informationstexte der Schule, die jedem zugänglich sind, und auf der anderen Seite personenbezogene Förderpläne, Aktennotizen, Zeugnisse und verbale Beurteilungen, die dem Datenschutz unterliegen und deshalb streng anonymisiert werden müssen. Die Dokumente werden nicht systematisch analysiert, sondern vorwiegend zur Informationsentnahme genutzt, um Hintergründe verständnisfördernd zu beleuchten. Von daher haben sie eine dienende Funktion und rücken forschungsmethodisch, obwohl sie inhaltlich sehr viel beitragen, nicht in den Mittelpunkt.¹²³

Darüber hinaus gibt es informelle Notizen der Forscherin zu einzelnen Schülern, Situationen und Gesprächen. In der Bedeutung nicht zu unterschätzen ist auch das Expertenwissen der Forscherin, das nirgends schriftlich fixiert ist. Diese Kenntnisse machen es möglich, einzelne Ergebnisse zu erläutern, zu hinterfragen oder zu relativieren. Da es sich hier aber nicht um

¹²³ „Wenn man sich nicht überhaupt darauf beschränkt, Dokumente auf die in ihnen enthalten Informationen zu reduzieren, nimmt die Beschäftigung damit bis heute einen vorwiegend exegetischen Charakter an, d.h. sie werden als Quellen angesehen [...], die auf andere, hinter ihnen liegende Phänomene und Absichten verweisen.“ – WOLFF, 2000, 503f.

methodisch kontrollierte Erhebungen handelt, muss darauf geachtet werden, die persönlichen Kommentare auch deutlich als solche kenntlich zu machen.

Soziometrie

Soziometrische Verfahren werden in mehreren Jahren hintereinander in den Integrationsklassen der Untersuchungsschule eingesetzt, um den Grad der sozialen Integration auf eine Art zu messen, dass er zu vorliegenden Forschungsergebnissen vergleichbar wird. Die so gewonnenen quantitativen Daten werden zusätzlich mit Informationen aus der beobachtenden Teilhabe verknüpft und zeichnen ein individuelles Bild der Untersuchungsschule bzw. auch einzelner Personen, sofern das Datenmaterial Anlass zur näheren Betrachtung gibt.

Lehrerbefragung

Die Befragungen, die Einstellungen und Praxis der Lehrer und Betreuer jeweils zu Beginn und Ende des Untersuchungszeitraumes ergründen bzw. auch Wertungen und Beobachtungen wiedergeben sollen, sind methodisch unterschiedlich angelegt.

In der Eingangsbefragung wird bei Lehrern ein teilstandardisierter Fragebogen eingesetzt, der neben rein quantitativen Daten durch viele offene Fragestellungen auch Texte produziert, die über eine inhaltsanalytische Kategorienbildung qualitativ ausgewertet werden können.

Die Betreuer werden zu einem Experteninterview in der Gruppe eingeladen, in dem sich auch Gruppendiskussionsphasen ergeben. Diese Mischform erlaubt über die inhaltlichen Erkenntnisse hinaus auch Aussagen über die Gruppenstruktur.

Auf der Basis dieser Ergebnisse werden für die Abschlussbefragung unterschiedliche Fragebögen für die einzelnen professionellen Gruppen erstellt, deren Aufgabe es ist, erkannte Problematiken oder Themen aus der ersten Befragung zielgerichtet wieder aufzugreifen bzw. zusätzliche Informationen zu erfragen. Diese Bögen sehen zwar die Möglichkeit zusätzlicher persönlicher Kommentare vor, sind aber ansonsten standardisiert.

Persönlichkeitsinventar

Die Selbsteinschätzung der Förderschüler wird im PFK 9-14 in einer Normstichprobe verortet, sodass ein Vergleich zu bereits existierenden Forschungsergebnissen gezogen werden kann. Darüber hinaus wird auch hier wieder aus der beobachtenden Teilhabe die jeweils individuelle Ebene der Untersuchungsschule mit einbezogen, die die quantitativen Resultate gleichwertig ergänzt.

Schülerinterviews

Mit ausgewählten Schülern werden gegen Ende ihrer Laufbahn an der Untersuchungsschule Leitfadenterviews geführt, deren Aussagen gemeinsam mit den Informationen aus der Gesamtuntersuchung zu Schlaglichtern verdichtet werden, die versuchen sollen, die Aussagen der Studie in einem Exkurs individuell greifbar zu machen.

F.2 Zeitplanung

Die zeitliche Planung (⇒ Abb. 9) macht deutlich, inwiefern die Studie eine Längsschnittperspektive aufweist.

	Vorlauf	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
beobachtende Teilhabe	Dokumentensammlung und -sichtung, Notizen,...			
Lehrerbefragung		Fragebogen und Experten- interview		Fragebogen
Soziometrie		in jeder Integrationsklasse jährlich		
PFK 9-14		pro Förderschüler einmal in Klassenstufe 7		
Schülerinterviews				2 ausgewählte Schüler

Abbildung 9
Zeitliche Planung der Untersuchung

Als Fall bleibt die Schule dieselbe, man könnte von daher annehmen, dass es sich um eine Längsschnittuntersuchung handelt. In der Realität aber wechseln viele der Personen von Jahr zu Jahr. Sowohl in der Gruppe der Lehrer als auch in der Gruppe der Förderschüler gibt es natürliche Fluktuation, die Förderschüler sind in den einzelnen Untersuchungsteilen unterschiedlich repräsentiert (⇒ Abb. 10) und auch in den Integrationsklassen wechselt mitunter die Zusammensetzung der Schülerschaft. Von daher muss der Längsschnittanspruch eingeschränkt werden.

F.3 Förderschüler in der Untersuchung

Während des Untersuchungszeitraumes wurden insgesamt 36 beeinträchtigte Schüler integrativ unterrichtet:

- ▶ 33 Schüler waren als lernbehindert eingestuft.
- ▶ Bei einem Schüler lag zusätzlich zur Lernbehinderung eine Körperbehinderung vor.
- ▶ Eine Schülerin war körperbehindert und benötigte wegen motorischer Störungen Unterstützung beim Schreiben und einen zeitlichen Nachteilsausgleich. Ihre Leistungen lagen durch sehr viel Fleiß und Ausdauer im mittleren Bereich des Hauptschulniveaus.
- ▶ Eine Schülerin hatte zwar den *Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung*, fiel aber in Aussehen und Sozialverhalten nicht deutlich als behindert auf. Leistungsmäßig bewegte sie sich auf dem Niveau des ersten bis zweiten Schuljahres.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft entsprach den Statistiken der KMK¹²⁴ und des Statistischen Bundesamtes¹²⁵: Jungen (20) waren gegenüber Mädchen (16) überrepräsentiert. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund¹²⁶ (15) lag mit 42 Prozent deutlich höher als der Anteil an der Gesamtschülerschaft (ca. 15%).

Bereits mit einem Gutachten aus der Grundschule bzw. aus einer Förderschule wurden 23 Förderschüler aufgenommen. 13 Schüler erhielten ihr sonderpädagogisches Gutachten während ihrer Laufbahn an der Untersuchungsschule, überwiegend in der Klassenstufe 6. Zehn deutsche Schüler stammten aus deutlich randständigen Familien oder waren in Erziehungshilfemaßnahmen bei Pflegefamilien untergebracht. In dieser Hinsicht kann die Gruppe der Förderschüler insgesamt als repräsentative Zufallsauswahl gelten.

Generell können nach den Anteilen in der Untersuchung vier Gruppen (A, B, C, S) von Förderschülern unterschieden werden.

¹²⁴ Vgl. SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003b.

¹²⁵ Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2002.

¹²⁶ Schüler aus Aussiedlerfamilien und türkischer Herkunft.

Code	„Name“	SOZIOGRAMM ¹²⁷			PFK	DOKUMENTE				Kennung
		1	2	3		V	1	2	3	
M1	Mehmet									S
M2	Paul									A
M3										A
M4										A
W3	Fathma									A
W1										A
M6										A
W2										A
M5										A
M7	Florian									A
M8	Ronny									A
M19	Michael									B
W6	Birgit									A
M20										C
M9	Volker									A
M10										B
W5										C
W4	Jutta									A
W7	Sandy									B
M13	Tobias									B
M12	Daniel									B
M11	Murat									B
W7	Susanne									C
M15										B
M14										B
W9										S
W8										C
M21										C
W10										C
W11										C
M22										C
W12										S
W13										C
M23										C
W14										C
W15										C

Abbildung 10

Beteiligung der Förderschüler an einzelnen Untersuchungselementen

¹²⁷ Vorhandene Daten sind grau gefärbt. Die Zahlen 1,2,3 bezeichnen jeweils das Durchführungsjahr. Das V bei *Dokumente* bedeutet, dass auch Notizen aus der Zeit vor dem Untersuchungsbeginn vorliegen.

Die 13 Schüler mit der Kennung A (⇒ Abb. 10) haben umfangreich teilgenommen. Von ihnen liegen Integrationswerte und Leistungsentwicklung über mindestens zwei Jahre und die Ergebnisse des Persönlichkeitsinventares vor.

Ähnliches gilt für die 8 Schüler mit der Kennung B, allerdings fehlt hier das Persönlichkeitsinventar, da die Schüler entweder zum Abschluss des Untersuchungszeitraumes zu jung waren oder keine Teilnahmeerlaubnis der Eltern hatten.

Die 12 Schüler mit der Kennung C konnten lediglich einmal - in der Regel im letzten Jahr des Untersuchungszeitraums - in die soziometrische Untersuchung mit einbezogen werden. Entwicklungsdaten liegen für diese Schüler nicht vor.

Die Kennung S haben W9 und W12 erhalten, weil sie nicht in die Gruppe der Lernbehinderten gehören, bei der soziometrischen Untersuchung aber als solche berücksichtigt werden, da sich ihre Beeinträchtigung für die Mitschüler nicht wesentlich von den Lernbehinderten unterscheidet. M1 war nur im ersten Untersuchungsjahr als Lernbehinderter an der Schule, über ihn liegen aber umfangreiche Dokumente und Gesprächsnotizen vor.

Die Anonymisierung der Schüler erfolgt über einen Code aus Geschlechtskürzel und Kennziffer. In allen Untersuchungsteilen werden jeweils dieselben Codes verwendet. Einige Schüler haben darüber hinaus Decknamen erhalten, wenn es in episodischen Illustrationen darum ging, Personen plastisch herauszustellen.

Empirie

G Rahmenbedingungen

G.1 Beschreibung der Untersuchungsschule

Die Untersuchungsschule ist eine Integrierte Gesamtschule ohne Oberstufe in Rheinland-Pfalz. Sie liegt in einem zunehmend strukturschwachen Gebiet und ist auf Grund der Zusammensetzung der Schülerschaft nicht von ungefähr *Schule im sozialen Brennpunkt*.

Für eine reine Sekundar-I-Schule ist sie mit knapp 800 Schülern im Verhältnis als groß zu bezeichnen.¹²⁸ In jedem Aufnahmejahrgang müssen Schüler abgewiesen werden.

Außer mehr als 50 Lehrern aller Lehrämter arbeiten Erzieherinnen als pädagogische Fachkräfte, eine Schulsozialarbeiterin und Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen im freiwilligen Bereich zusammen.

Die Gebäude sind hell, freundlich und großzügig mit einer sehr guten Fachraum- und Materialausstattung. Eine räumliche Struktur wird durch die Trennung in Orientierungsstufen- und Sekundarstufentrakt geschaffen, die einzelnen Klassenstufen haben jeweils ein Stockwerk für sich.

In den Klassenstufen 5 und 6 gilt das doppelte Klassenlehrerprinzip. Die beiden Klassenlehrer decken möglichst viel Unterricht in der eigenen Klasse ab. Von Klassenstufe 7 an erfolgen Fachleistungs- und Neigungsdifferenzierung.¹²⁹ Es ist nur noch ein Klassenlehrer zuständig, der lediglich wenige Wochenstunden in der Gesamtklasse unterrichtet. Die Lehrer sind in Teams organisiert, die für die pädagogische Arbeit auf ihrer Stufe verantwortlich sind.

Durch eine Vielzahl von unterschiedlichen Angeboten und Aktivitäten wird versucht, ein Konzept des Förderns und Forderns umzusetzen. Dazu gehören flexible Ganztagsmodelle, Bläserklassen¹³⁰, Kontakte zu ausländischen Schulen¹³¹, Firmenprojekte und die *Aktion Schule ohne Rassismus* genauso wie die unbenoteten einstündigen Pflichtfächer *Selbstständiges Lernen* und *Informationstechnische Grundbildung*.

Die Atmosphäre an der Schule wird von Gästen als offen und freundlich beschrieben, auffällig wenig Vandalismus weist darauf hin, dass die Schüler sich mit der Schule identifizieren. Neu hinzu gekommene Lehrer betonen, dass sie sich im Kollegium von Anfang an aufgenommen und unterstützt fühlen.

¹²⁸ Fünf- bis sechszügig.

¹²⁹ Zweierdifferenzierung in Deutsch, Mathematik und Englisch - Wahlpflichtfach als neues Hauptfach.

¹³⁰ In den Bläserklassen 5 und 6 wird nach einem festgelegten Konzept in 4-stündigem Unterricht ein Blasinstrument erlernt. Ab der Klassenstufe 7 können die Kinder freiwillig in die Big Band aufrücken.

¹³¹ Comeniusprojekt.

Als pädagogisch zweifelhaft anzusehen sind die Konsequenzen der vorgeschriebenen äußeren Fachleistungsdifferenzierung und die dadurch entstehenden organisatorischen Zwänge, die besonders in den Stufen 7 und 8 die Orientierung der Schüler, die Nachhaltigkeit des Lernens und die pädagogische Arbeit insgesamt negativ beeinflussen und stundenplangestalterisch auch auf die anderen Stufen ausstrahlen. Dies ist zwar kein Problem der Untersuchungsschule an sich, sondern trifft allgemein für die integrierten Systeme zu, solange die Dreigliedrigkeit im Kleinen abgebildet wird, doch es macht deutlich, dass diese äußeren Grundvoraussetzungen für die Integration Behinderter bei allen internen Bemühungen suboptimal sind, aber - auch auf längere Sicht - als gegeben hingenommen werden müssen.

G.2 Die Untersuchungsschule als Schwerpunktschule

G.2.1 Entwicklung

Im Schuljahr 2001/2002 wurden der Untersuchungsschule von der vorgesetzten Dienstbehörde in die Klassenstufe 5 zwei lernbehinderte Schüler mit der Maßgabe zugewiesen, sie integrativ nach dem Lehrplan der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu unterrichten. Mit der Unterstützung einer zufällig durch eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme an der Schule beschäftigte Erzieherin und einer Sonderpädagogin, die einen Vormittag pro Woche als Beraterin zur Verfügung stand, übernahmen die betroffenen Lehrer die neue Aufgabe. In dieser Zeit entstand durch die gemeinsame Arbeit und deren Reflexion das Schwerpunktschulkonzept.

Aus diesen Anfängen, in denen Integration kein explizites Thema der Schule war, sondern eine von vielen Facetten der Förderung, wurde eine selbstläufige Entwicklung. Ganz selbstverständlich wechselten in den folgenden Jahren fast alle integrierten Förderschüler der Schwerpunktgrundschule im Schulbezirk nach der Klasse 4 an die Untersuchungsschule, wobei die Zahl pro Jahrgang kontinuierlich anstieg. An der Untersuchungsschule selbst wurden häufiger als zuvor Überprüfungen auf sonderpädagogischen Förderbedarf eingeleitet. Quereinstiege durch – teilweise gezielte – Zuzüge in den Schulbezirk kamen hinzu, sodass zum Schuljahr 2005/2006 insgesamt 41 beeinträchtigte Schüler, davon 39 Lernbehinderte, die Untersuchungsschule in 11 Integrationsklassen besuchten. So wurde Integration in dem Sinne zum Teil des Alltagsgeschäfts, dass immer mehr Lehrer im gemeinsamen Unterricht tätig waren und die anfangs intensive Betreuung der Entwicklung durch die Schulleitung zugunsten dezentraler Verantwortlichkeiten zurückgefahren wurde.

Unabhängig vom festgelegten Förderort werden Schüler, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, nach den entsprechenden Lehrplänen und Richtlinien der zuständigen Sonderschule unterrichtet. Die Lernbehinderten streben den Abschluss der besonderen Berufsreife an, bei besonders guten Leistungen ist aber auch das Erreichen des Hauptschulabschlusses in einem freiwilligen 10. Schuljahr möglich.

Die Untersuchungsschule leitete aus dieser gesetzlichen Vorgabe in ihrem Konzept folgende Imperative ab:¹³²

- ▶ *„Wir sprechen mit der zuständigen Sonderschule die Situation jedes einzelnen Kindes genau durch. In diesen Gesprächen werden die Lernumgebungsbedürfnisse und Zukunftsprognosen erläutert und abgewogen.*
- ▶ *Wir empfehlen unsere Schule nur als Förderort, wenn wir davon ausgehen können, dass der Schüler oder die Schülerin wirklich in die Lernarbeit der Regelklasse einbezogen werden kann. Dazu gehört die Fähigkeit, mit der Organisationsstruktur unserer Schule mit Unterstützung umgehen zu können (Fachlehrersystem, Differenzierungen,...). Das weitgehend themengleiche Arbeiten mit den Regelschülern auf allerdings einfacherem Niveau sehen wir ebenfalls als Voraussetzung für eine gelungene Integration an.*
- ▶ *Wir versuchen, den Schüler oder die Schülerin soweit wie möglich an das Regelniveau heranzuführen, und beobachten genau, wie die Entwicklung verläuft, damit ein eventuell möglicher Hauptschulabschluss auch erreicht werden kann.*
- ▶ *Wir behalten für die Benotung die Lernziele des Sonderschullehrplans im Auge und für Bewertung und Leistungsbeschreibung auch den Hauptschullehrplan. Jedes Kind wird individuell gefördert und gefordert.*
- ▶ *Eine räumliche Differenzierung wird nur in Ausnahmefällen bzw. in Verbindung mit Kleingruppenarbeit vorgenommen.“*

Um einen angemessenen Umfang der Förderung zu garantieren, wurde festgelegt, dass die sonderpädagogischen Stunden

- ▶ nur I-Klassen zugewiesen wurden, sodass mindestens 10 Wochenstunden pro Klasse zur Verfügung standen;
- ▶ für zusätzliche nachmittägliche Fördergruppen eingesetzt wurden, sofern Förderschüler daran teilnahmen;
- ▶ der Sonderschullehrer von Zeit zu Zeit von anderen Klassen zur Diagnostik angefordert werden konnten.

Die pädagogische Fachkraft bzw. der Sonderschullehrer als Betreuer sollte für das einzelne Kind eine feste Bezugsgröße sein, die den Stress der ständigen Lehrerwechsel im Laufe

¹³² Die Prinzipien wurden aus dem schulinternen *Konzept Schwerpunktschule* (Stand 2003/2004) übernommen.

des Morgens abfederte. Gewinnbringend für die gesamte Klasse sollte die Anwesenheit der PF durch die Möglichkeit der Förderung weiterer Kinder mit Problemen sein.

Die Aufgaben der Betreuer wurden wie folgt beschrieben:¹³³

- ▶ *Eine PF oder ein Sonderschullehrer wird einer Klasse fest zugeordnet und begleitet diese Klasse und insbesondere die Förderschüler der Klasse als Bezugsperson während der gesamten Laufbahn.*
- ▶ *Die Bezugsperson arbeitet mit den entsprechenden Lehrern im Hinblick auf Differenzierungsmaßnahmen für die Förderschüler (auch im Bereich der Leistungsmessung) kontinuierlich zusammen und unterstützt die Schüler oder die Schülerinnen während des laufenden Unterrichts, indem sie z.B. Aufgabenstellungen vereinfacht erklärt, bei der Durchführung von Arbeiten den Fortgang unterstützt, differenzierte Aufgaben erarbeitet, zu schwere Texte reduziert¹³⁴ oder bei Leistungsmessungen durch Bestätigung unterstützt.*
- ▶ *Die Bezugsperson hält in Absprache mit den Klassenlehrern Kontakt zu den Eltern der Förderschüler.*
- ▶ *Die Bezugsperson führt den individuellen Entwicklungsplan (IEP), der Zeugnisse, Verbalbeurteilungen, zwei Entwicklungsprotokolle pro Schuljahr (Herbst und Ostern) und andere zur Beschreibung der Entwicklung relevante Informationen enthält.*

H Förderschüler

H.1 Selbstkonzept

H.1.1 Forschungsüberblick

Der Begriff Selbstkonzept basiert auf der Grundannahme, „dass die Person über eine (organisierte) Menge von Vorstellungen hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten, Eigenschaften, Merkmale usw. verfügt, dass die eigene Person in einem ‚internen Selbstmodell‘ abgebildet ist und dass sich solche Vorstellungen von oder Einstellungen zur eigenen Person sprachlich explizieren lassen ...“¹³⁵

Erfahrungen mit der eigenen Person werden in der Auseinandersetzung mit der Umwelt in vielfältigen Situationen erworben, „sodass selbstbezogene Informationen vor dem

¹³³ Die Prinzipien wurden aus dem schulinternen *Konzept Schwerpunktschule* (Stand 2003/2004) übernommen.

¹³⁴ Reduzierung von Texten bedeutet Verkürzung und Vereinfachung von Satzbau und Wortschatz ohne Inhalte zu verfälschen.

¹³⁵ FILLIP 1981, 332.

Hintergrund mehr oder weniger breiter Situationsklassen verarbeitet und gespeichert werden.“¹³⁶

Dadurch entsteht ein „multidimensionales System von selbstbezogenen Kognitionen“¹³⁷, die im Einzelnen jeweils thematisch voneinander abgegrenzt werden können, indem sie einen bestimmten Erfahrungsbereich bzw. spezielle Merkmals- und Verhaltensdimensionen zu Grunde legen.¹³⁸ So lassen sich als Teilaspekte eines Gesamt-Selbstkonzeptes z.B. akademisches, soziales, emotionales und körperliches Selbstkonzept beschreiben, wobei die Begrifflichkeiten nicht festgelegt sind, sondern durchaus variieren.¹³⁹ Darüber hinaus können die Teilkonzepte hierarchisch differenziert werden. Beispielsweise ist eine Auffächerung des akademischen Selbstkonzeptes in schulfachspezifische Konzepte denkbar.

„Unter der Annahme eines als universell und fundamental postulierten Bedürfnisses von Menschen nach Selbstachtung und Selbstakzeptierung ...“¹⁴⁰ spielen Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugung eine übergeordnete Rolle im Gesamtgefüge Selbstkonzept.

In der schulischen Integrationsforschung bildet das Selbstkonzept der integrierten unterrichteten Behinderten einen der Schwerpunkte. In der Regel arbeiten die Forscher quantitativ mit Persönlichkeitsinventaren und Kontrollgruppen – den integrierten Lernbehinderten werden entweder Schüler an Sonderschulen oder Regelschüler gegenübergestellt, und Signifikanzprüfungen werten die Unterschiede in den Testergebnissen.

In diesem Zusammenhang ist der zentrale Begriff der *Bezugsgruppeneffekt*:

„Die Zufriedenheit von Menschen hängt nur zum Teil von ihrer objektiven Lage ab. Die Lebenssituationen müssen danach unterschieden werden, in welchem Maße und für wen sie materielle und symbolische Gratifikationen zur Verfügung stellen. Die Variation der Gratifikationen steht in Abhängigkeit von sozialen Umwelten und der subjektiven Wahrnehmung der relativen Einbettung der eigenen Person. Die persönliche Lebenszufriedenheit oder das Wohlbefinden an einem Arbeitsplatz bzw. in der Schule dürfte sich bei den meisten Menschen vor allem als Ergebnis von sozialen Vergleichsprozessen darstellen [...] Wer Informationen über sich selbst einholt, kogniziert sich in Relation zu anderen [...] Dort wo institutionell bedingte Personengruppierungen mit abgestuftem Sozialprestige vorgenommen werden (z.B. Schule, Betrieb, Militär), ist die freie Wahl von Bezugsgruppen nur sehr begrenzt möglich, so dass die fortwährende soziale Nähe von

¹³⁶ SCHWARZER 1982, 125.

¹³⁷ PISA KONSORTIUM Jahr unbekannt, 13.

¹³⁸ Vgl. FILLIP 1981, 332.

¹³⁹ An Stelle des Begriffes *akademisches Selbstkonzept* findet man z.B. häufig auch die Bezeichnung *Begabungskonzept*.

¹⁴⁰ FILLIP 1981, 331f.

Vergleichspersonen nicht nur psychische Vorteile, sondern auch Nachteile in der Gestalt von Selbstwertbedrohungen mit sich bringen kann.“¹⁴¹

SCHWARZER¹⁴² untersuchte die Selbstkonzepte von leistungsguten Hauptschülern und leistungsschwachen Gymnasiasten. Zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule in die Orientierungsstufe zeigten die Gymnasiasten günstigere Selbstkonzeptwerte als die Hauptschüler. Bereits nach wenigen Monaten hatte sich dieses Bild aber relativiert, denn nun erreichten die leistungsguten Hauptschüler bessere Werte als die leistungsschwachen Gymnasiasten. Es zeigte sich, dass der subjektive Vergleich mit der direkten Bezugsgruppe Klasse entscheidend war: Gehörten die Übergänger zum Gymnasium während ihrer Grundschulzeit wahrscheinlich zum oberen Leistungsdrittel (positives Selbstkonzept), so ergab sich innerhalb der neuen Bezugsgruppe eine andere Positionierung, die zum niedrigeren Selbstkonzept der Leistungsschwächeren führte. Der entgegengesetzte Effekt trat bei den Hauptschülern auf.

Vor diesem Hintergrund erklären sich die Übereinstimmungen der umfangreichen Forschungsergebnisse zum Begabungskonzept¹⁴³, die belegen, dass

- ▶ bei Lernbehinderten die Überweisung in eine Sonderschule anfangs zu einem Anstieg des Begabungskonzepts führt.
- ▶ das Begabungskonzept von Lernbehinderten in der Sonderschule annähernd gleich hoch ist wie das von begabten Schülern in Regelklassen.
- ▶ in den höheren Klassen der Sonderschule das Begabungskonzept der Lernbehinderten sinkt.
- ▶ integrierte beschulte Lernbehinderte in der Regel ein niedrigeres Begabungskonzept aufweisen als Regelschüler oder Lernbehinderte in Sonderschulen.

„Das tiefere Begabungskonzept von integrierten Lernbehinderten kann als gesicherter Befund behandelt werden.“¹⁴⁴ Wahrscheinlich ist dies auch der Grund, warum in den neueren deutschen Untersuchungen das Begabungskonzept nicht mehr mit einbezogen wurde.¹⁴⁵

¹⁴¹ SCHWARZER 1979, 153f.

¹⁴² Vgl. SCHWARZER 1979 und SCHWARZER 1982.

¹⁴³ Vgl. hierzu die detaillierten Forschungsüberblicke in HAEBERLIN 1991, 178f, HAEBERLIN 2003, 272f und MADDEN/SLAVIN 1983.

¹⁴⁴ HAEBERLIN 2003, 107.

¹⁴⁵ Vgl. KROPFENBERG/SCHRODIN 1991, KRAWITZ/THEIS-SCHOLZ 1999, DUMKE/SCHÄFER 1993, HEYER/PREUSS-LAUSITZ/SCHÖLER 1997, HEIMLICH/JACOBS 2001.

Für den Selbstkonzeptbereich in seiner Gesamtheit liegen Befunde vor, die kein einheitliches Bild ergeben. Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und nicht klar abgrenzbare Begrifflichkeiten komplizieren Vergleiche und Interpretationen:

- ▶ In einer Studie von STRANG/SMITH/ROGERS (1978)¹⁴⁶ stieg bei 6 bis 10-jährigen Lernbehinderten, die an einem Vormittag pro Woche in einer Regelklasse integriert unterrichtet wurden, der Gesamtwert für Selbstkonzept (Angst, Befinden, Beliebtheit, körperliche Einschätzung, schulisches Begabungskonzept, Zufriedenheit) gegenüber einer Kontrollgruppe von sonderbeschulerten Lernbehinderten signifikant an. Im selben Jahr stellte SHEARE (1978)¹⁴⁷ mit demselben Inventar ein signifikant niedrigeres Selbstkonzept der Lernbehinderten gegenüber Regelschülern fest.
- ▶ MADDEN/SLAVIN (1983) formulieren als Ergebnis eines Forschungsüberblicks: „The research reviewed above is reasonably consistent in showing that MAH students [students with mild academic handicaps – Lernbehinderte, *Anm. d. Verf.*] who are mainstreamed in regular classes with appropriate supports (such as individualized instruction or well-designed resource programs) have better self-esteem, more appropriate behavior, and are less self-deprecating than are students in special classes.“¹⁴⁸
- ▶ Lernbehinderte, die vollintegriert in einer Regelklasse mit sonderpädagogischer Unterstützung unterrichtet wurden, zeigten in einer Studie von WANG/BIRCH (1984)¹⁴⁹ in den Bereichen Selbstwertgefühl und Einschätzung der sozialen Kompetenz keine Unterschiede zu Regelschülern.
- ▶ Lernbehinderte in Regelklassen mit besonderem Förderunterricht hatten gegenüber den Regelschülern signifikant tiefere Werte im Selbstwertgefühl, stellte BÄCHTOLD (1987)¹⁵⁰ fest.
- ▶ Eine Untersuchung von HAEBERLIN (1990)¹⁵¹ ergab, dass Lernbehinderte sich weniger gut sozial integriert einschätzten als Regelschüler. RANDOLL (1991)¹⁵² erweiterte dieses Ergebnis mit derselben Methode auch auf verhaltensauffällige Regelschüler und Teilleistungsschwache. Unterschiede in der Einschätzung des subjektiven Befindens in der Schule (emotionale Integration) zwischen Lernbehinderten und Regelschülern ergaben sich nicht.
- ▶ TENT u. a. (1991)¹⁵³ verglichen die Selbstkonzepte von Lernbehinderten in Sonderschulen und Regelschulen. Die Prüfungsangst der integrierten Schüler war

¹⁴⁶ Vgl. HAEBERLIN 2003, 103f.

¹⁴⁷ Vgl. HAEBERLIN 2003, 107.

¹⁴⁸ MADDEN/SLAVIN 1983, 557.

¹⁴⁹ Vgl. HAEBERLIN 2003, 106.

¹⁵⁰ Vgl. HAEBERLIN 2003, 102.

¹⁵¹ Vgl. HAEBERLIN 2003, 328.

¹⁵² Vgl. RANDOLL 1991, 22f.

¹⁵³ Vgl. TENT u. a. 1991, 10.

signifikant höher, ansonsten ergaben sich leichte Tendenzen zu einem höheren Selbstkonzept in den Sonderschulen.

- ▶ Höhere Werte der leistungsschwachen Schüler für Schulangst fanden DUMKE/SCHÄFER 1993¹⁵⁴ bei einem insgesamt relativ niedrigen Angstniveau, wobei die Anstrengungsbereitschaft gegenüber den Leistungsstärkeren deutlich geringer war.
- ▶ HEYER/PREUSS-LAUSITZ/SCHÖLER (1997)¹⁵⁵ entdeckten in der Selbsteinschätzung der sozialen Beziehungen keine signifikanten Unterschiede zwischen integrierten Behinderten und Regelschülern, stellten aber fest, dass rund 20 Prozent der Behinderten anscheinend die Beziehungssituation in der Schule als nicht befriedigend einschätzten.
- ▶ HEIMLICH/JACOBS (2001)¹⁵⁶ bestätigten diese Grundtendenzen, konnten aber insgesamt positivere Ergebnisse für emotionale Integration verzeichnen.

Die Unterschiedlichkeit dieser Ergebnisse weist darauf hin, dass bei einem tiefen Begabungskonzept nicht per se auch andere Selbstkonzeptbereiche, die mit der Bezugsgruppe zusammenhängen, negativ beeinflusst sein müssen, obwohl die Grundtendenz der Aussagen eher schon dafür spricht. Es scheint aber Settings innerhalb der Lernumwelt zu geben, die positiv wirken können. So begründen DUMKE/SCHÄFER das insgesamt niedrige Schulangstniveau in ihrer Untersuchung mit dem Lehr- und Lernkonzept der Schulen: „Sie reagieren auf das große Fähigkeitsspektrum der Schüler von vornherein mit einer Unterrichtsorganisation, die wesentlich stärker die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigt.“¹⁵⁷ MADDEN/SLAVIN sehen - wie in dem Zitat oben schon erwähnt - einen Zusammenhang zwischen Unterrichtsmethoden und positivem Selbstkonzept. Die Organisationsform der Integration scheint ebenfalls eine Rolle zu spielen, deren Einfluss aber aus den vorliegenden Ergebnissen nicht eindeutig abgeleitet werden kann.

H.1.2 Untersuchungsdesign

H.1.2.1 Forschungsfragen

Gemeinsamer Unterricht nach dem Modell der Schwerpunktschule bedeutet für die Förderschüler zwar Integration, aber dennoch eine auch selbstempfundene Sonderstellung gegenüber der Bezugsgruppe: Das beginnt bei speziellen - in der Regel negativen -

¹⁵⁴ Vgl. DUMKE/SCHÄFER 1993, 26 und 44.

¹⁵⁵ Vgl. HEYER/PREUSS-LAUSITZ/SCHÖLER 1997, 197f.

¹⁵⁶ Vgl. HEIMLICH/JACOBS 2001, 78.

¹⁵⁷ DUMKE/SCHÄFER 1993, 28.

Schullaufbahnerfahrungen, die je nach Testzeitpunkt bis zu sechs Jahren betragen können. Hinzu kommt das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, das für die Schüler in vielen Fällen mit Sicherheit eine psychische Belastung darstellt, indem es eine persönliche Unzulänglichkeit manifestiert. Im Unterricht selbst gelten Sonderregelungen im Umgang mit Leistung, die den Schülern bewusst sind – und auch sein müssen, damit sie einerseits ihre Leistungsfähigkeit realistisch einschätzen können und andererseits lernen, Beeinträchtigungen im Vergleich zu anderen für sich zu akzeptieren. Es wird außerdem im Alltag immer wieder Situationen geben, in denen Regelmitschüler das Wissen um die Lernbeeinträchtigung als Mittel in Auseinandersetzungen benutzen.

Für die vorliegende Untersuchung ergeben sich aus diesem Abhängigkeitsgefüge mehrere Fragenkomplexe:

- ▶ Wie stellen sich die Selbstkonzepte der betroffenen Förderschüler dar? Werden bestehende Forschungsergebnisse bestätigt, in Frage gestellt oder erweitert?
- ▶ Zeigen die betroffenen Förderschüler auffällig häufig bestimmte Gemeinsamkeiten, so dass eventuell eine Typisierung möglich wird?
- ▶ Lassen sich Auffälligkeiten - falls es sie gibt – in Bezug auf die Integrationssituation deuten?

H.1.2.2 Methode

Um sich der Fragestellung anzunähern, wird ein Instrumentarium benötigt, das

- ▶ die Eigenschaft der Schüler abbildet,
- ▶ einzelne, vielfältige Persönlichkeitsdimensionen erfassen kann,
- ▶ die Ergebnisse in Normstichproben verortet,
- ▶ die Möglichkeit bietet, Einzelaussagen auszuwerten,
- ▶ und für 16 Probanden durchgeführt und ausgewertet werden kann.

Von daher bietet sich die Verwendung eines etablierten Persönlichkeitsinventars an, obwohl Ergebnisse immer vor dem Hintergrund zu interpretieren sind, dass diese Fragebogentests insofern ein grundlegendes Validitätsproblem haben, als sie einen rekonstruierenden Rückschluss „vom Antwortverhalten des Getesteten auf dispositionelle, psychische Komponenten unter Einkalkulierung subjektiver Verzerrungen und sozial erwünschter Antworttendenzen sowie anderer Ehrlichkeitsprobleme“¹⁵⁸ ziehen. Ungeachtet dessen geben Persönlichkeitsfragebögen aber in der Art eines Screenings Hinweise auf Auffälligkeiten und Abweichungen, die dann genauer hinterfragt werden müssen.

Um die Befragung der Schüler zu einem entwicklungspsychologisch und schulorganisatorisch möglichst sensiblen Zeitpunkt durchführen zu können, wird ein Inventar gesucht, das in der Klassenstufe 7 eingesetzt werden kann, denn die Schüler sind dann in

¹⁵⁸ ZIMMERMANN 1994, 94.

der Regel zwischen 12 und 14 Jahren alt¹⁵⁹ und die äußere Fachleistungs- und Wahldifferenzierung hat begonnen¹⁶⁰.

In der psychologischen Diagnosepraxis gibt es eine Reihe von etablierten Persönlichkeitsfragebögen¹⁶¹, die bei Kindern und Jugendlichen häufig eingesetzt werden und demzufolge auch zusätzliche Vergleichshorizonte in den Ergebnissen bieten.

Für die vorliegende Untersuchung kommen das „Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI)“ und der „Gießen Test (GT)“ nicht in Frage, weil sie für Probanden ab 16 bzw. 18 Jahren konzipiert sind, ebenso wie das überdies sehr klinisch orientierte „Minnesota-Multiphasic Personality Inventory (MMPI-2)“. Der „Angstfragebogen für Schüler (AFS)“ und die „Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder (HANES)“ sind in ihren Dimensionen – wie die Titel schon andeuten – inhaltlich sehr beschränkt und konnten so die Fragestellung nicht erfüllen.

Einen speziellen Fragebogen zur Integration, den FDI 4-6¹⁶², hat HAEBERLIN entwickelt. Er beschränkt sich für die Klassenstufen 4 bis 6 auf drei Dimensionen zum eigenen Befinden in der Schule, zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und der Beziehungen zu anderen Schülern und kommt von daher auch nicht für die vorliegende Untersuchung in Betracht.

Als passend erweist sich der „Persönlichkeitsfragebogen für Kinder 9-14 (PFK 9-14)“¹⁶³ als ein „psychometrisch sehr gut standardisiertes Persönlichkeitsdiagnostikum, welches deutlich über eine Screeningfunktion hinausreicht“¹⁶⁴ und unter anderem auch zum Einsatz in der pädagogischen Grundlagenforschung konzipiert ist. Der PFK 9-14 ist die Weiterentwicklung der ursprünglichen PFK 1 und 2. Die Items wurden Mitte der neunziger Jahre inhaltlich und sprachlich aktualisiert und neu normiert. Zusätzlich wird die diagnostische Validität durch Ergebnisse anderer Studien gestützt, die PFK-unabhängige, aber vergleichbare Skalen benutzt haben bzw. Studien, die zu unterschiedlichen Fragestellungen mit dem PFK selbst geforscht haben.

Der PFK basiert auf dem Traits-Konzept, wobei Traits als „nur relativ zeitstabile (weitere und engere) Generalisierungen von Lernerfahrungen und kognitiven Urteilen“¹⁶⁵ verstanden werden sollen. Drei Äußerungsbereiche (Motivation, Selbstbild, Verhaltensstile) werden jeweils in einzelne Dimensionen differenziert (⇒ Abb. 11).

¹⁵⁹ IPFLING 1974 (150 und 154) z. B. bezeichnet die Pubertät im Alter von 13/14 Jahren als abrupten Bruch gegenüber der Kindheit, der häufig mit hohen psychosozialen Belastungen verbunden ist.

¹⁶⁰ Vgl. Abschnitt zur Schulorganisation.

¹⁶¹ Vgl. hierzu die Untersuchungen von SCHORR 1995 und STECK 1997- Alle im Folgenden erwähnten Tests sind im Literaturverzeichnis aufgelistet.

¹⁶² HAEBERLIN 2003.

¹⁶³ SEITZ/RAUSCHE 1992.

¹⁶⁴ ZIMMERMANN 1994, 107.

¹⁶⁵ SEITZ/RAUSCHE 1992, 5.

MO1	Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition
MO2	Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit
MO3	Schulischer Ehrgeiz
MO4	Bereitschaft zu sozialem Engagement
MO5	Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen
MO6	Maskulinität der Einstellung
SB1	Selbsterleben von allgemeiner Angst
SB2	Selbstüberzeugung
SB3	Selbsterleben von Impulsivität
SB4	Egozentrische Selbstgefälligkeit
SB5	Selbsterleben von Unterlegenheit
VS1	Emotionale Erregbarkeit
VS2	Fehlende Willenskontrolle
VS3	Extravertierte Aktivität
VS4	Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt

Abbildung 11

Diese Primärdimensionen können einzeln nach ihrer spezifischen Bedeutung ausgewertet oder in übergeordneten Mehrfaktorenlösungen zusammengefasst werden.

Die Schüler bearbeiten 3 Fragebögen mit insgesamt 180 Items in der Form Zustimmung-Ablehnung, für die eine Bearbeitungszeit von ca. 30 bis 45 Minuten veranschlagt wird.

Die Auswertung erfolgt über Schablonen. Nach Geschlecht, Alter und Schulart differenzierte Prozentrang- und T-Wert-Tabellen verorten die Ergebnisse in der Normstichprobe.

H.1.2.3 Durchführung

Der Test wurde jeweils gegen Ende des ersten Halbjahres der Klassenstufe 7 von den jeweiligen Betreuerinnen mit den Schülern durchgeführt. Insgesamt waren im Untersuchungszeitraum 17 Schüler in der Klasse 7¹⁶⁶, ein Schüler durfte von den Eltern aus am Test nicht teilnehmen. Als Begründung wurde den Kindern wahrheitsgemäß angegeben, es sei wichtig für die Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts an der Untersuchungsschule, wie sie sich selbst und ihre Situation in der Schule einschätzten. Die Testsituation wurde von den Betreuerinnen selbstständig im Rahmen der Vorgaben des Handbuches gestaltet und auf die Kinder individuell angepasst, so dass in allen Fällen eine

¹⁶⁶ 4 Schüler 2002/03, 7 Schüler 2003/04 und 6 Schüler 2004/05.

vertraute Atmosphäre und das Bewusstsein, eine wichtige Aufgabe zu erfüllen, zusammenkamen.

Allerdings bedingte die Entscheidung für den gemeinsamen, von der schulischen Situation her vergleichbaren Zeitpunkt der Testdurchführung das Problem, dass in 2 Fällen die Altersbeschränkung des PFK um ein Jahr überschritten wurde, was bei der Auswertung entsprechend berücksichtigt werden musste.

H.1.2.4 Auswertung

Die Auswertung des Tests erfolgt auf zwei Ebenen – allgemein als Verortung in der Normstichprobe und speziell in der Auswertung der Antworten zu schulrelevanten Einzelitems.

Zunächst werden für jeden Schüler die T-Werte zu den einzelnen Primärdimensionen ermittelt. Die Bezugsgruppe ist hierbei jeweils die Gesamtstichprobe¹⁶⁷, wobei bei Grenzwerten auch die T-Werte der Altersgruppe bzw. der Geschlechtergruppe mit beachtet werden. T-Werte „von einem Betrag über 57.5 und unter 42.5 (entsprechend Prozenträngen über 77 und unter 23) können als bedeutsam gelten. Sie fallen nicht mehr in den ‚Normalbereich‘ der Merkmalsausprägung.“¹⁶⁸ Deshalb werden für eine Zusammenstellung der auffälligen Ergebnisse alle T-Werte zwischen 42 und 58 eliminiert, so dass mit einer hohen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass die dokumentierten Auffälligkeiten interpretationsrelevant sind.¹⁶⁹

Die Primärdimensionen *Schulischer Ehrgeiz (MO3)*, *Selbstüberzeugung (SB2)*, *Selbsterleben von Impulsivität (SB3)*, *Selbsterleben von Unterlegenheit (SB5)* und *Egozentrische Selbstgefälligkeit (SB4)* werden unter dem Begriff **Leistungskonzept** zusammengefasst und beschreiben in ihrer Kombination über die individuelle Einschätzung der Begabung hinaus auch weitere Persönlichkeitsfacetten, die innerhalb von Schule zur leistungsmäßigen Einordnung in die Bezugsgruppe dienen, indem sie auch die übergeordneten Bedürfnisse des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit einbeziehen.¹⁷⁰

Dem Begriff **Sozialkonzept** liegen die Primärdimensionen *Bereitschaft zu sozialem Engagement (MO4)*, *Extravertierte Aktivität (VS3)*, *Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt (VS4)* und *Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit (MO2)* zu Grunde, in denen die Probanden sowohl ihr aktives soziales Potential einschätzen als auch

¹⁶⁷ Die Förderschüler befinden sich in der Gesamtschule in einem Umfeld, das durch Schüler aller Schularten des dreigliedrigen Systems gebildet wird.

¹⁶⁸ SEITZ/RAUSCHE 1992, 47.

¹⁶⁹ Die Werte der beiden etwas älteren Schüler befanden sich jeweils so eindeutig im Normalbereich bzw. im Bereich der signifikanten Abweichung, dass sie ohne weitere Kennzeichnung in die Auswertung mit einbezogen wurden.

¹⁷⁰ Vgl. hierzu FILLIP 1981, 33f.

dessen Einschränkungen, so dass ein Bild der selbstempfundenen Handlungsspielräume entsteht.

Zur Auswertung werden die Rohwert-Prozentverteilungen¹⁷¹ der Normstichprobe und der untersuchten Förderschüler verglichen und grafisch dargestellt, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich zu machen. Darüber hinaus erfolgt eine getrennte Betrachtung von Jungen und Mädchen, denn auch das Testhandbuch weist hier Unterschiede aus.

Auf eine theoretisch mögliche und in der Vorüberlegung auch angedachte gesonderte Betrachtung der Ergebnisse unter dem Blickwinkel des Zeitpunkts der sonderpädagogischen Überprüfung wird bewusst verzichtet, weil sich geschlechtsspezifische Unterschiede ergeben und die entstehenden Gruppierungen unter der Berücksichtigung von Geschlecht und Testzeitpunkt zu klein werden, um Aussagen treffen zu können.

Zusätzlich wird im Anschluss die zweite – von der Normstichprobe unabhängige – Auswertungsebene einbezogen, auf der nur die schulrelevanten Einzelitems aller Dimensionen untersucht werden, denn die Primärdimensionen des PFK sind in der Hauptsache nicht speziell auf Schule ausgelegt, sondern beziehen das gesamte Sozialgefüge mit ein.

Im dritten Schritt werden die bisher nicht berücksichtigten Primärdimensionen auf Abweichungen von der Normstichprobe untersucht.

Die Ergebnisse zu den Dimensionen *Bedürfnis nach Ichdurchsetzung (MO1)*, *Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen (MO5)*, *Maskulinität der Einstellung (MO6)* und *Fehlende Willenskontrolle (VS2)* können unter dem Begriff Verhaltenskonzept zusammengefasst werden. Schließlich wird der Gesamtüberblick über alle Dimensionen dahingehend überprüft, ob sich bestimmte Ergebnismuster beobachten lassen.

H.1.3 Ergebnisse

H.1.3.1 Leistungskonzept

Schulischer Ehrgeiz (Primärdimension MO3)

In der Primärdimension MO3 „treffen [...] grundlegende Qualitäten schulischer Leistungsmotivation zusammen: zum einen die auf die Sache selbst gerichtete Motivation, der Spaß daran, für die Schule zu arbeiten, zum anderen eine Motivation aus Pflichteifer, aus dem Bedürfnis, sich positiv darzustellen und sozial erwünschtem Verhalten gerecht zu

¹⁷¹ Die Ergebnisse der Förderschüler werden um der Anschaulichkeit willen in Prozentsätzen berichtet, obwohl es sich nur um 16 Personen handelt. Interpretierbar sind demzufolge nur deutliche Abweichungen, da bereits ein Schüler 6 Prozentpunkte ausmacht.

werden und schließlich die außenabhängige, von Bestätigung durch andere (z.B. den Lehrer) abhängige und mit anderen Schülern konkurrierende Motivation.¹⁷²

Hohe Werte weisen auf Schulerfolg hin, allerdings dürften sich Schulerfolg und schulischer Ehrgeiz gegenseitig bedingen: „Was die Kausalwirkung zwischen MO3 und schulischem Erfolg anbetrifft, ist neben einer leistungsfördernden Wirkung des schulischen Ehrgeizes auch umgekehrt die Entwicklung des Ehrgeizes als Ergebnis bisheriger Erfolge bzw. ein wechselseitiger Verursachungsprozess nahe liegend.“¹⁷³

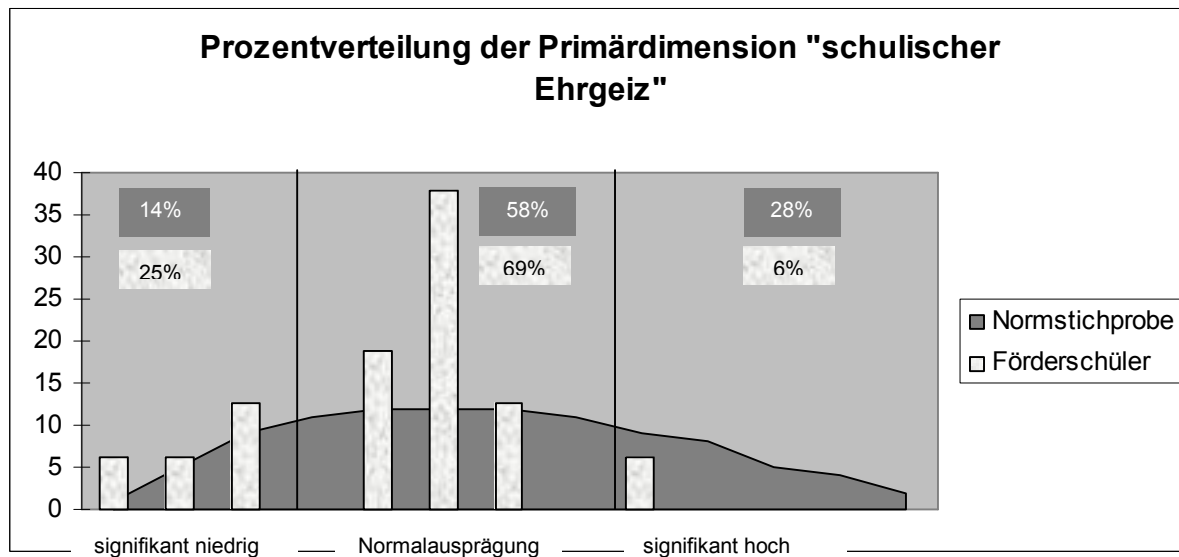


Abbildung 12

Abbildung 12 zeigt die Verteilung der erreichten Rohwerte. Im Feld der normalen Merkmalsausprägung konzentrieren sich die Förderschüler im mittleren Bereich und entsprechen in etwa der Gesamtprozentzahl der Normstichprobe. Ein Ungleichverhältnis besteht bei den signifikant abweichenden Werten. Hier zeigt sich ein überproportionaler Anteil an besonders niedrigem Ehrgeiz gegenüber einem wesentlich zu kleinen Anteil an besonders hohem Ehrgeiz.

Im Vergleich zur Normstichprobe verteilen sich die Werte für schulischen Ehrgeiz der untersuchten Schüler insgesamt ungünstiger. Zwischen Jungen und Mädchen zeigt sich ein Unterschied: Während die Mädchen bei den signifikant niedrigen Werten ein vergleichbares Ergebnis zur Normstichprobe aufweisen, also nicht besonders wenig schulischen Ehrgeiz äußern, aber auch keine Spitzen bilden und damit in der Verteilung von der Normstichprobe deutlich abweichen, ohne jedoch ein objektiv negatives Ergebnis zu zeigen, häufen sich die Werte der Jungen zwar auch im Bereich der Normalausprägung, aber darüber hinaus ergibt sich eine in Richtung weniger Ehrgeiz verschobene Verteilung (⇒ Abb. 13).

¹⁷² SEITZ/RAUSCHE 1992, 75.

¹⁷³ SEITZ/RAUSCHE 1992, 75.

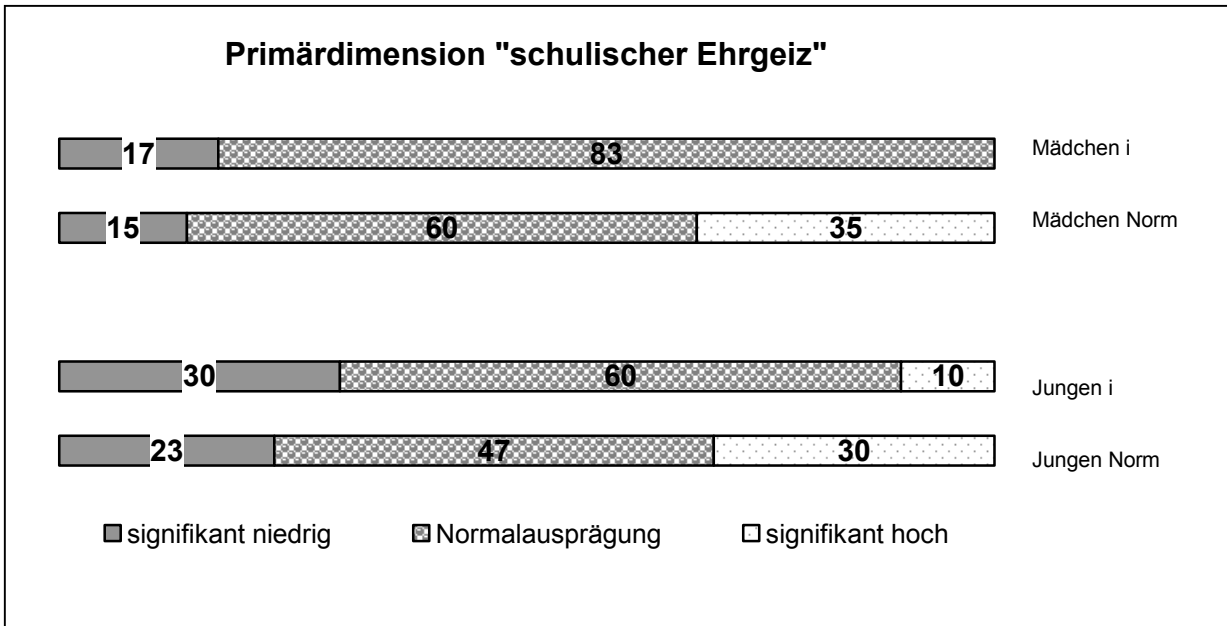


Abbildung 13

Selbstüberzeugung (Primärdimension SB2)

Der wesentliche Merkmalsinhalt der Primärdimension SB2 ist „die Überzeugung der Person, dass sie die (positiven, erwünschten) Folgen des eigenen Verhaltens selbst kontrollieren kann.“¹⁷⁴ Diese Selbstüberzeugung bezieht sich auf Zielstrebigkeit, Vertrauen auf Erfolg und die Gewissheit, leistungsfähig zu sein und Anerkennung zu finden. Die Items dieser Dimension beinhalten aber keine direkt schulleistungsbezogenen Aussagen, so dass hier ein allgemeiner Leistungsaspekt des Selbstbildes abgebildet wird.

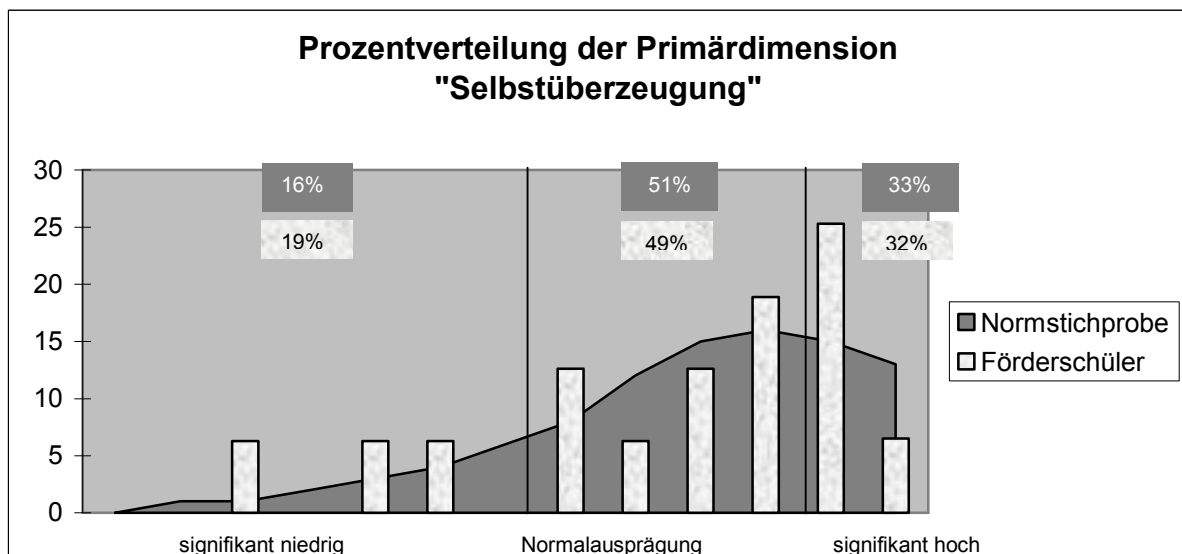


Abbildung 14

¹⁷⁴ SEITZ/RAUSCHE 1992, 93.

Die Verteilung der Rohwerte in Abb. 14 zeigt, dass die untersuchten Förderschüler sich insgesamt in der Ausprägung des Merkmals Selbstüberzeugung nicht von der Normstichprobe unterscheiden. Allerdings kommt dieses Gesamtergebnis durch deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zustande. Während die Mädchen häufiger als in der Normstichprobe signifikant niedrige Werte aufweisen und keine signifikant hoch ausgeprägte Selbstüberzeugung zeigen, sind die Jungen deutlich stärker von sich überzeugt als die Jungen der Normstichprobe (⇒Abb. 15).

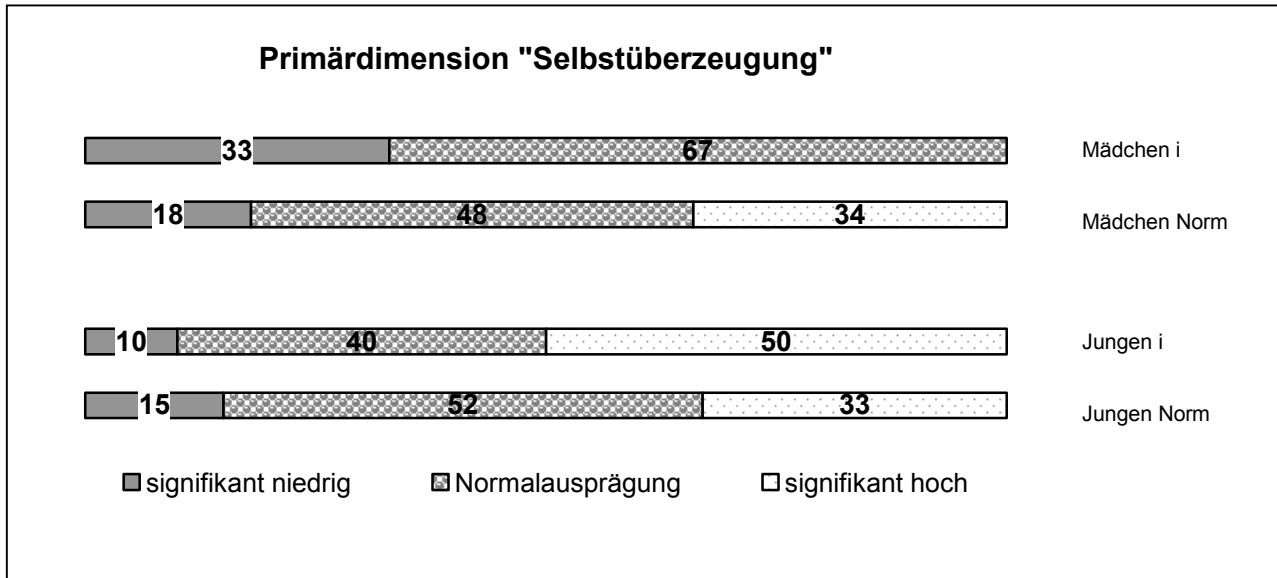


Abbildung 15

Selbsterleben von Impulsivität (Primärdimension SB3)

Es handelt sich bei SB3 „... um einen besonderen Stil des Planens, Entscheidens und der Meinungsbildung und um einen Stil der kognitiven Kontrolle über den Ablauf der Handlungsprozesse ...“¹⁷⁵ Die Items umfassen viele schulische Situationen und geben so Hinweise auf die Einschätzung der Bewältigung des schulischen Alltags.

Hohe Werte für SB3 deuten darauf hin, dass die Probanden sich als wenig ordentlich und strukturiert empfinden und sich selbst wenig Durchhaltevermögen bescheinigen.

¹⁷⁵ SEITZ/RAUSCHE 1992, 97.

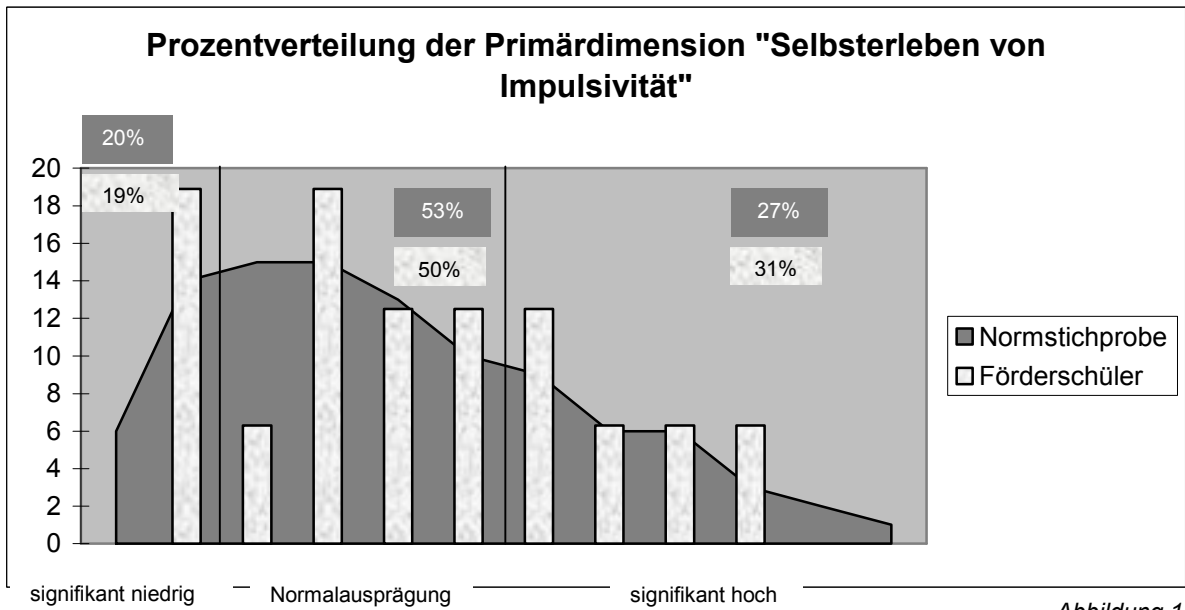


Abbildung 16

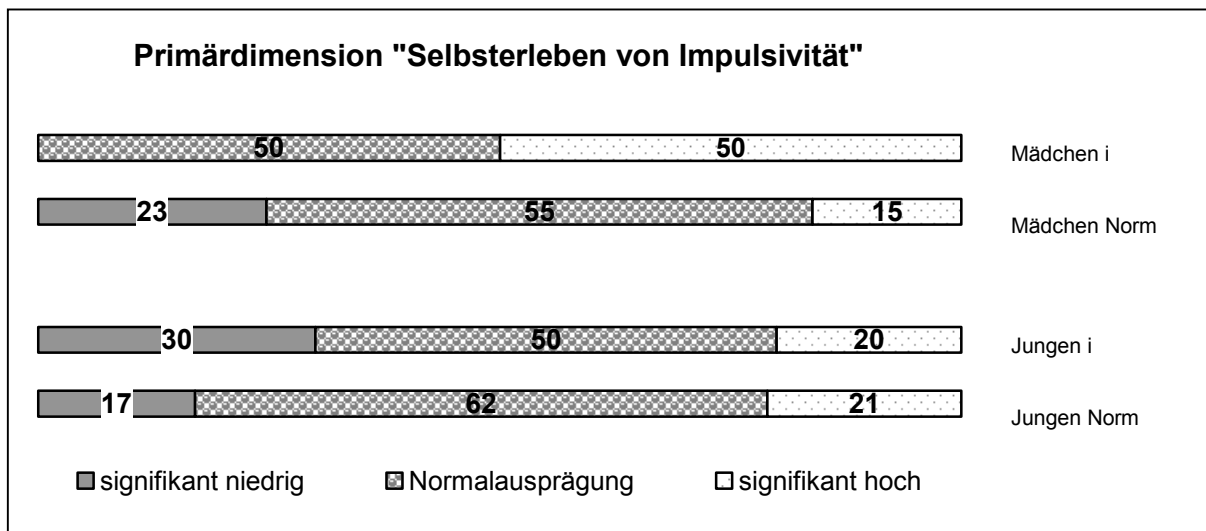


Abbildung 17

Im Vergleich zur Normstichprobe zeigen die untersuchten Förderschüler kaum Unterschiede in der Beurteilung, abgesehen von einer leichten Verschiebung der Werte in den signifikant hohen Bereich, die aber von der Größenordnung her nicht als Beleg für einen bedeutsamen Unterschied dienen kann (⇒Abb. 16).

Anders erscheint das Bild aber wieder, wenn man Jungen und Mädchen getrennt betrachtet (⇒Abb. 17): Die Mädchen erleben sich selbst als deutlich weniger gerüstet für den Schulalltag als die Jungen und auch die Mädchen der Normstichprobe. Das auf den ersten Blick ausgeglichene Gesamtergebnis dieser Primärdimension könnte bei einem größeren Mädchenanteil der untersuchten Schüler anders aussehen.

Selbsterleben von Unterlegenheit (Primärdimension SB5)

„Bei SB5 handelt es sich um eine Art der kindlichen Selbstbewertung, bei der sich das Kind auf einen Vergleich seiner selbst mit anderen stützt. Bei diesem Vergleich sieht sich der Proband den anderen Kindern unterlegen, wobei sich diese Haltung aber als ‚generalisierte Erwartung‘ [...] stabilisiert hat und auch an zukünftige soziale Vergleiche herangetragen wird.“¹⁷⁶ Von daher ist SB5 für die Untersuchung besonders interessant. Kinder und Jugendliche mit hohen Werten für SB5 nehmen andere positiver wahr als sich selbst und halten sich für weniger leistungsfähig. Eine tendenzielle Bewunderung für andere, die etwas besser können, kann sich auch in dem Wunsch äußern, so sein zu wollen wie andere.

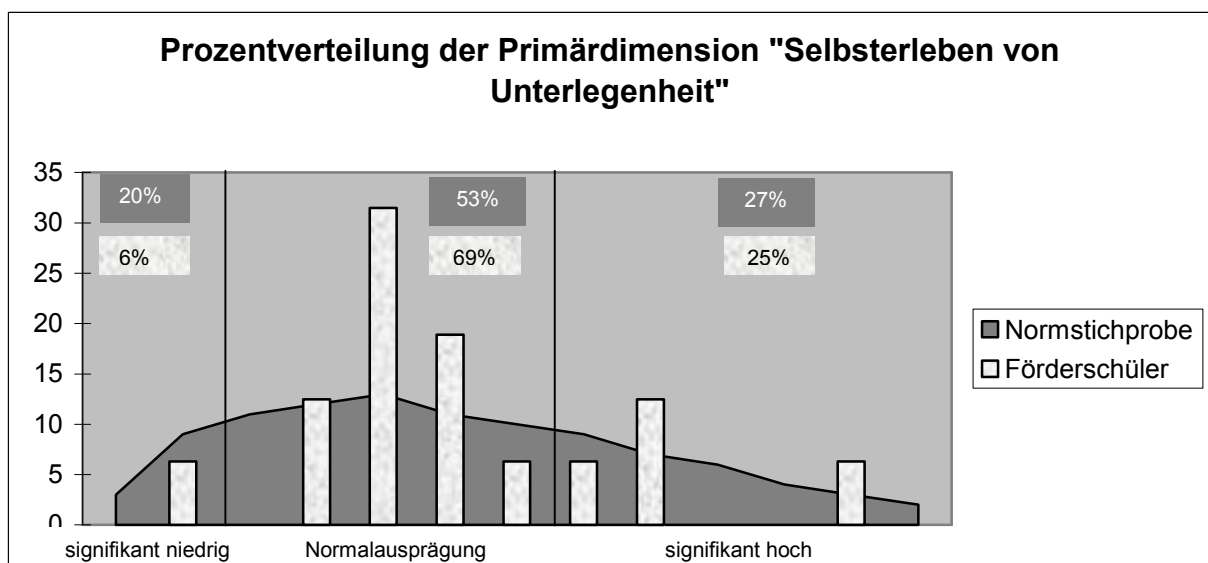


Abbildung 18

Bei den untersuchten Förderschülern sieht man in Abb. 18 eine Verschiebung von signifikant wenig erlebter Unterlegenheit in Richtung auf die Normalausprägung des Merkmals. Signifikant starkes Erleben von Unterlegenheit zeigt sich insgesamt entsprechend der Normstichprobe.

Während aber die Jungen mit der Normstichprobe fast übereinstimmen, äußern die Mädchen deutlich mehr Unterlegenheitsgefühle im Vergleich (⇒ Abb. 19)

¹⁷⁶ SEITZ/RAUSCHE 1992, 103.

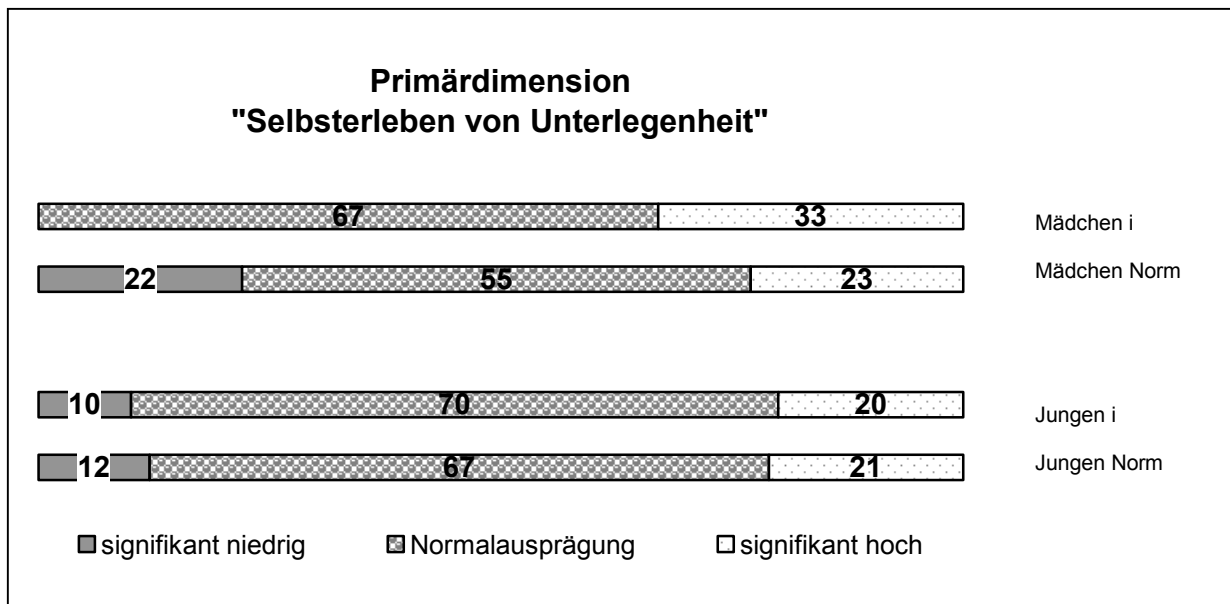


Abbildung 19

Egozentrische Selbstgefälligkeit (Primärdimension SB4)

Die Dimension SB4 erfasst die Tendenz des Probanden, sich selbst aufzuwerten oder zu überschätzen. „Man könnte vermuten, dass sowohl eine Übersteigerung in diesem Persönlichkeitsmerkmal im Sinne von ‚mehr Schein als Sein‘, als auch eine Unterschätzung der eigenen Person, d.h. der eigenen Möglichkeiten, zu einer gewissen Verkennung und falschen Einschätzung realer Möglichkeiten“¹⁷⁷ führt. Die Testautoren gehen bei hohen Werten von einer ausgeprägten inneren Spannung des Probanden aus.

Wie Abb. 20 verdeutlicht, weichen die Probanden erheblich von der Normstichprobe ab. Gut die Hälfte der Schüler zeigen signifikant erhöhte Werte, wobei hier vor allem die Jungen besonders ausgeprägte egozentrische Selbstgefälligkeit äußern (⇒ Abb. 21).

¹⁷⁷ SEITZ/RAUSCHE 1992, 101.

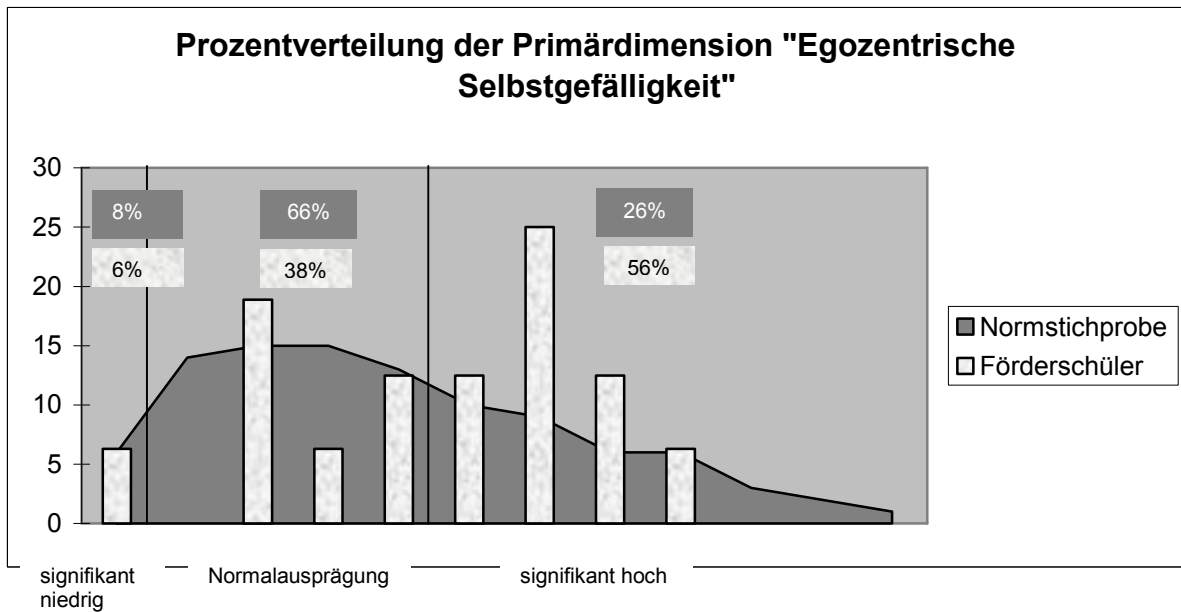


Abbildung 20

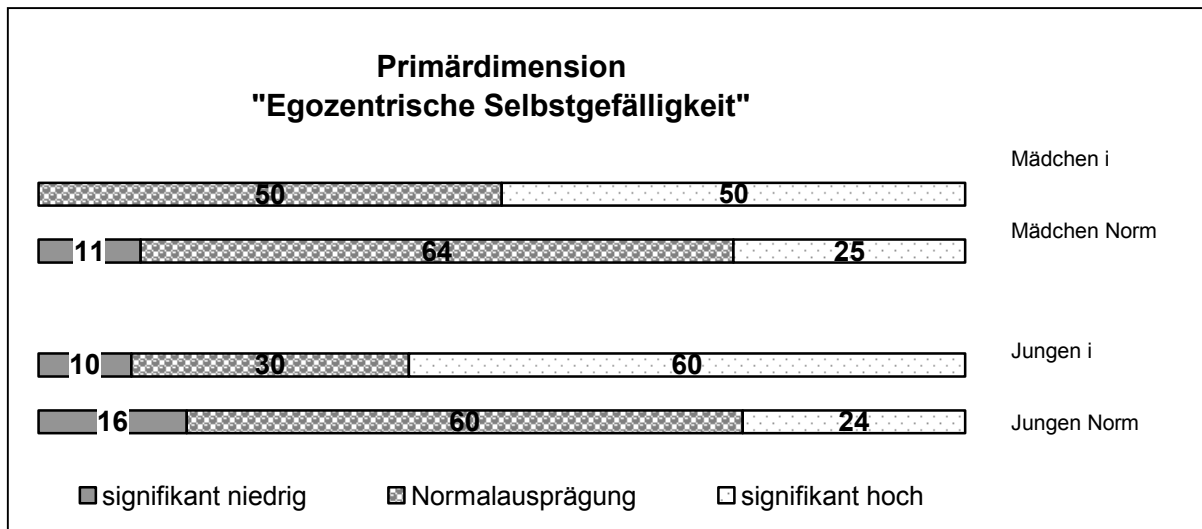


Abbildung 21

Auswertung der schulrelevanten Einzelitems

Die überwiegende Mehrheit der Förderschüler scheint die schulische Leistung im Vergleich mit den Mitschülern objektiv einzuschätzen (Item 1). Sie realisieren die Unterschiede in den Leistungsanforderungen und vor allem in den Arbeitsergebnissen (Items 2+3). Entsprechend formulieren sie die Ansprüche an sich selbst nicht zu hoch (Items 4+5).

		stimmt	stimmt nicht
1	Ich bin schlechter in der Schule als die anderen.	10	6
2	Die anderen wissen mehr als ich.	11	5
3	Die anderen bringen auch nicht mehr zustande als ich.	5	11
4	Es stört mich, wenn ich einmal etwas schlechter kann als die anderen.	6	10
5	Ich habe den Ehrgeiz, unter den Besten meiner Klasse zu sein.	3	13

Die Items 6 bis 9 und auch 10 kommen in einem fragend-entwickelnden, frontal geprägten Unterricht zum Tragen, in dem die Schüler - überspitzt formuliert - aufmerksam zuhören und einzelne Gesprächsbeiträge beisteuern, wenn sie Antworten wissen. Hier haben die Lernbehinderten, außer bei Item 6, bei realistischer Einschätzung ihrer Situation nicht die Chance, die Items mit *stimmt* zu beantworten. Dennoch äußert fast die Hälfte von ihnen den Wunsch nach aktiver mündlicher Mitarbeit auch in solchen Unterrichtsphasen (Item 6). Zu dieser anscheinend positiven Einstellung passt auch die relativ hohe Zustimmung von über einem Drittel bei Item 11, das auch offene Arbeitsformen einschließt, in denen die Förderschüler eine reelle Chance zur Mitarbeit haben.

		stimmt	stimmt nicht
6	Wenn ich im Unterricht etwas weiß, dann versuche ich immer, der (die) Erste zu sein, der (die) sich meldet.	7	9
7	Mit meinen Antworten bin ich in der Schule immer sehr schnell.	3	13
8	Wenn der Lehrer (die Lehrerin) in der Schule etwas fragt, worauf niemand eine Antwort weiß, melde ich mich meistens.	4	12
9	Ich melde mich oft im Schulunterricht.	4	12
10	In der Schule bin ich ziemlich aufmerksam.	5	11
11	Ich arbeite gern für die Schule.	7	9

Die Prüfungssituation in einer Klassenarbeit ist den Schülern nicht angenehm, bei der Hälfte ist sie sogar in gewisser Weise angstbesetzt (Items 12 bis 14), was aber nicht zu Täuschungsversuchen zu führen scheint (Item 15). Inwieweit bei Item 15 auf die Ehrlichkeit der Antwort zu vertrauen ist, bleibt fraglich – allerdings geben die Reaktionen auf die anderen Items keinen Hinweis darauf, dass die Schüler bewusst sozial erwünscht angekreuzt hätten. Allgemeine Schulangst äußern 4 Schüler, wobei aus der Formulierung des Items die Gründe nicht hervorgehen - es könnte Versagens- aber auch soziale Angst sein.

Die überwiegend objektive Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit zeigt sich wieder in Item 17.

		stimmt	stimmt nicht
12	Ich mag Klassenarbeiten gern.	2	14
13	Ich habe häufig Angst vor Klassenarbeiten.	8	8
14	Wenn ich weiß, dass eine Klassenarbeit bevorsteht, bin ich in der Pause meistens aufgeregt.	8	8
15	Bei Klassenarbeiten versuche ich oft abzuschreiben.	3	13
16	Ich habe manchmal Angst, am nächsten Tag in die Schule zu gehen	4	12
17	Es fällt mir leichter als den anderen, eine Klassenarbeit zu schreiben.	3	13

Die meisten Schüler sind überzeugt, die (reduzierten) Anforderungen selbstständig bewältigen zu können (Item 18) und trauen sich an schwierig erscheinende Aufgaben zuversichtlich heran (Items 19+20).

Sie möchten vor den Mitschülern gerne verbergen, wenn sie Probleme mit Aufgabenstellungen haben (Item 21), andererseits ist über die Hälfte von ihnen aber auch bereit, sich von Mitschülern unterstützen zu lassen (Item 22).¹⁷⁸

		stimmt	stimmt nicht
18	Das meiste kann ich allein, ohne dass mir jemand dabei hilft.	12	4
19	Wenn ich eine schwere Aufgabe lösen soll, gebe ich schnell auf.	5	11
20	Wenn ich eine Aufgabe nicht sofort lösen kann, dann weiß ich, dass ich sie auch durch Nachdenken nicht löse.	5	11
21	Wenn ich eine Aufgabe nicht gleich lösen kann, dann fange ich an zu raten, damit man nicht merkt, dass mir die Lösung schwer fällt.	11	5
22	Ich lasse mir oft von anderen helfen.	9	7

		stimmt	stimmt nicht
23	Ich werde oft gelobt, weil ich fleißig bin.	7	9

Gut ein Drittel der Schüler fühlt sich durch externes Lob in der Arbeitshaltung bestätigt.

Diskussion

Die untersuchten Schüler als Gruppe zeigen in 3 von 5 untersuchten Dimensionen große Übereinstimmung mit der Normstichprobe, das heißt, in der besonderen Situation sind nur zwei allgemein auffällige Selbstbildaspekte zu beobachten (⇒Abb. 22). Hinterfragt werden müssen die ungünstigeren Werte für schulischen Ehrgeiz und egozentrische Selbstgefälligkeit. Allerdings zeigt die geschlechtsspezifische Auswertung eine deutliche

¹⁷⁸ Es ist nicht auszuschließen, dass die doppelten Verneinungen in den Items 20 und 21 zu falsch gemeinten Kreuzen geführt haben könnten. Allerdings spricht die inhaltliche Übereinstimmung zwischen den Items 19 und 20 dagegen. Die gegensätzliche Ausprägung in Item 21 könnte sich auf eine andere Unterrichtssituation (vielleicht das mündliche Aufgerufenwerden) beziehen.

Tendenz der Mädchen zum negativeren leistungsbezogenen Selbstkonzept, das ebenfalls einer genaueren Betrachtung bedarf.

negative Werte im Überblick ¹⁷⁹	insgesamt		Jungen		Mädchen	
wenig schulischer Ehrgeiz	(14)	25	(23)	30	(15)	17
wenig Selbstüberzeugung	(16)	19	(15)	10	(18)	33
starke Impulsivität	(27)	31	(21)	20	(15)	50
starkes Unterlegenheitsgefühl	(27)	25	(21)	20	(23)	33
starke egozentrische Selbstgefälligkeit	(26)	56	(24)	60	(25)	50

Abbildung 22

Gründe für einen geringer ausgeprägten schulischen Ehrgeiz können in der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler selbst liegen: Misserfolgserlebnisse in der Schullaufbahn, das Wissen um den Sonderstatus und der Bezugsgruppenvergleich können zu einer eher gleichgültigen Haltung geführt haben. Die Vermutung, dass die Testformulierung bei der speziellen Schülerschaft zu einer Verzerrung des Bildes führt, da einige der Einzelitems der Dimension MO 3 von den meisten Förderschülern bei realistischer Einschätzung der Situation gar nicht positiv beantwortet werden können, was den erreichbaren Rohpunktewert und damit auch den T-Wert drückt, wird durch das Ergebnis der Mädchen, die in der niedrigen Ausprägung des Merkmals vergleichbar der Normstichprobe vertreten sind, nicht bestätigt. Die Antworten auf bestimmte Items verstärken den Eindruck, dass die ungünstigeren Werte der Jungen eher auf geringeren Ehrgeiz als auf die Auswahl der Skala zurückzuführen sind, denn

- ▶ von den 7 Schülern, die versuchen, der Erste zu sein, der sich meldet, wenn er etwas weiß, sind 3 Mädchen.
- ▶ von den 4 Schülern, die sich im Unterricht oft melden, sind 2 Mädchen.
- ▶ von den 7 Schülern, die angeben, gerne für die Schule zu arbeiten, sind 4 Mädchen.
- ▶ und von den 5 Schülern, die denken, dass sie in der Schule ziemlich aufmerksam sind, sind 4 Mädchen.

Ihre schulische Leistung im Vergleich zu den Regelmitschülern schätzen die Förderschüler überwiegend realistisch ein.

In den Dimensionen *Selbstüberzeugung*, *Selbsterleben von Impulsivität* und *Selbsterleben von Unterlegenheit* weichen die Jungen aber von der Verteilung der Normstichprobe nicht ab. Sie formulieren die Ansprüche an sich selbst anscheinend so, dass sie sie bewältigen können und trauen sich im Rahmen dessen eine Menge zu. Darüber hinaus ist die

¹⁷⁹ In Klammern ist jeweils angegeben, wie viel Prozent der Schüler der Normstichprobe die signifikant negativen Werte erreicht haben. Die fett gedruckten Zahlen repräsentieren die Werte der Untersuchungsschüler.

Vermutung nahe liegend, dass das Leistungskonzept der Jungen sich nicht ausschließlich über schulische Leistung definiert, sondern auch andere Lebensbereiche mit einbezieht, was besonders aus dem niedrigen Wert für signifikant geringe Selbstüberzeugung geschlossen werden kann.

Die Mädchen scheinen auf den Vergleich anders zu reagieren. Sie halten sich für unorganisierter, weniger leistungsfähig und den anderen gegenüber für eher unterlegen. 3 von 5 Schülern, die sich nicht zutrauen, eine Aufgabe durch Nachdenken zu lösen bzw. meinen, sie gäben bei schweren Aufgaben schnell auf, sind Mädchen. Anscheinend gelingt es den Mädchen weniger gut, die Schulerfolgsunterschiede zu den Regelmitschülern zu kompensieren.

ULICH berichtet über die Ergebnisse einer Längsschnittstudie an hessischen Gesamtschulen von 1987: „Jungen entwickeln zwischen 10 und 15 Jahren ein deutlich höheres Selbstvertrauen als Mädchen, die – bei gleichen Schulleistungen – ein schwächeres Selbstwertgefühl und Leistungsselbstbild sowie mehr Schulangst haben. Diese Unterschiede nehmen im Lauf der Schulzeit zu, wobei das Selbstvertrauen der Mädchen vor allem aus der Erfüllung der schulischen Erwartungen, das der Jungen hingegen eher aus positiven Mitschülerbeziehungen resultiert.“¹⁸⁰

Im Zusammenhang mit dem geäußerten schulischen Ehrgeiz könnte hier die Erklärung dafür liegen, dass bei den Mädchen das Bewusstsein, die *normalen* schulischen Anforderungen nur teilweise oder weniger gut als die Regelmitschüler zu erfüllen, zu dem im Verhältnis niedrigen Leistungskonzept führt.

Einen Hinweis auf ein eventuell vorhandenes Bedürfnis nach Kompensation – nicht nur bei den Mädchen, sondern auch bei den Jungen - gibt das abweichende Ergebnis der Dimension *egozentrische Selbstgefälligkeit*. Die signifikant hohen Werte deuten auf Selbstüberschätzung, Selbstbeschönigung oder Selbstaufwertung¹⁸¹ hin.

Fraglich bleibt, ob eine dieser Facetten der Dimension ausschlaggebend für die erhöhten Ergebnisse ist. Betrachtet man die Antworten auf die Einzelitems, so fällt auf, dass der Wunsch nach Lob und Beachtung (mit jeweils mehr als 50 Prozent Bejahungen) und dem Zeigen von Stärke (fast 50 Prozent Zustimmung) deutlicher ins Gewicht fällt als die eher als überheblich zu interpretierenden Zustimmungen zu den Äußerungen

- ▶ Vieles, was die Lehrer in der Schule erzählen, ist falsch.
- ▶ Meine Meinung ist oft richtiger als die Meinung von anderen.
- ▶ Viele Leute, die ich kenne, sind ziemlich dumm.,
die mit 20 bis 25 Prozent erheblich geringer ausfallen.

¹⁸⁰ Vgl. ULICH 2002⁶, 395.

¹⁸¹ Vgl. SEITZ/RAUSCHE 1992, 101.

Von daher liegt die Vermutung nahe, dass die hohen Werte für *egozentrische Selbstgefälligkeit* bei den Schülern eher dem Wunsch nach Anerkennung entsprechen als einer Selbstüberschätzung.

Gerade bei den Jungen liegt im Vergleich mit den durchschnittlichen Ergebnissen der Dimensionen *Selbstüberzeugung* und *Selbsterleben von Unterlegenheit* der Schluss nahe, dass ein großer Teil der Schüler bei allem geäußerten Selbstbewusstsein doch nicht so selbstverständlich mit den festgestellten Diskrepanzen umgeht und das seelische Gleichgewicht eben durch Selbstaufwertung herzustellen sucht. Dafür spricht auch der Wunsch nach mehr Beachtung und Lob. Bei den Mädchen passt das Ergebnis zu den negativeren Ausprägungen von *Selbstüberzeugung* und *Selbsterleben von Unterlegenheit*.

Das in der Forschung berichtete niedrigere Begabungskonzept der integrierten Lernbehinderten wird in der vorliegenden Untersuchung nicht global bestätigt, aber auch nicht widerlegt, sondern in der Verbindung mehrerer Faktoren relativiert.

Die Schüler äußern zwar deutlich ein Bewusstsein für die objektiv bestehenden Leistungsunterschiede zwischen ihnen und den Regelschülern, ziehen daraus aber offensichtlich unterschiedliche Schlüsse. Während sich die Mädchen prinzipiell weniger positiv sehen, schätzen sich die Jungen selbst als genauso zielstrebig und strukturiert ein wie die Schüler der Normstichprobe, vertrauen auf den Erfolg ihrer Bemühungen und fühlen sich anderen nicht unterlegen, wobei die Tendenz zur allgemeinen Selbstaufwertung wahrscheinlich eine gewisse Schutzfunktion ausübt. Nur drei Schüler geben an, sie wollten, sie wären wie andere.

H.1.3.2 Sozialkonzept

Bereitschaft zu sozialem Engagement (Primärdimension MO4)

„Die beiden wesentlichen Komponenten von MO 4 und der vergleichbaren, in der Literatur bekannten Dimensionen sind zum einen eine kognitive Überzeugung von sozialer Verpflichtung und sozialer Verantwortung (leitendes soziales Über-Ich) und zum anderen eine emotional offene Haltung des Wohlwollens. Auf der Seite fehlender sozialer Engagiertheit und fehlender sozialer Verpflichtung ist dagegen Argwohn als emotionale Komponente beteiligt.“¹⁸² Probanden mit hohen Werten für MO 4 sind hilfsbereit, rücksichtsvoll, mitfühlend und teamfähig.

¹⁸² SEITZ/RAUSCHE 1992, 78.

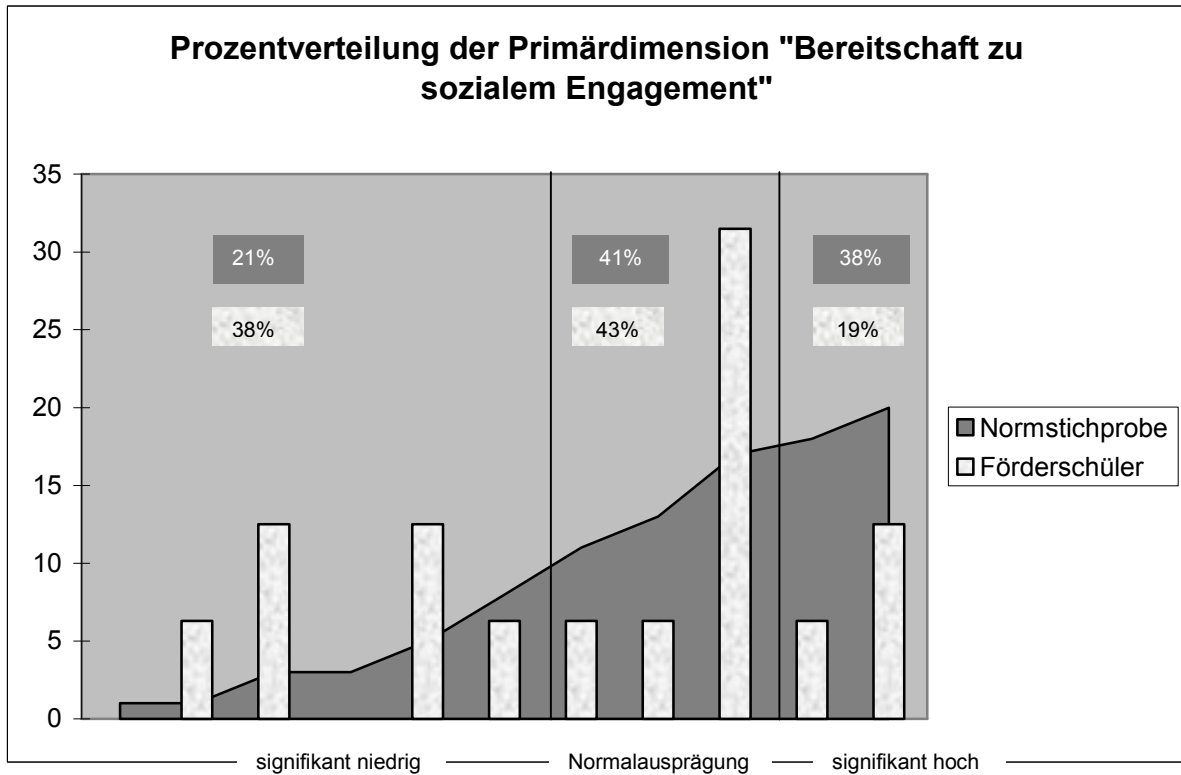


Abbildung 23

Deutlich mehr Schüler als in der Normstichprobe - besonders die Mädchen - weisen auffällig wenig Bereitschaft zu sozialem Engagement auf im Sinne der Dimension auf (⇒ Abb. 23 und 24).

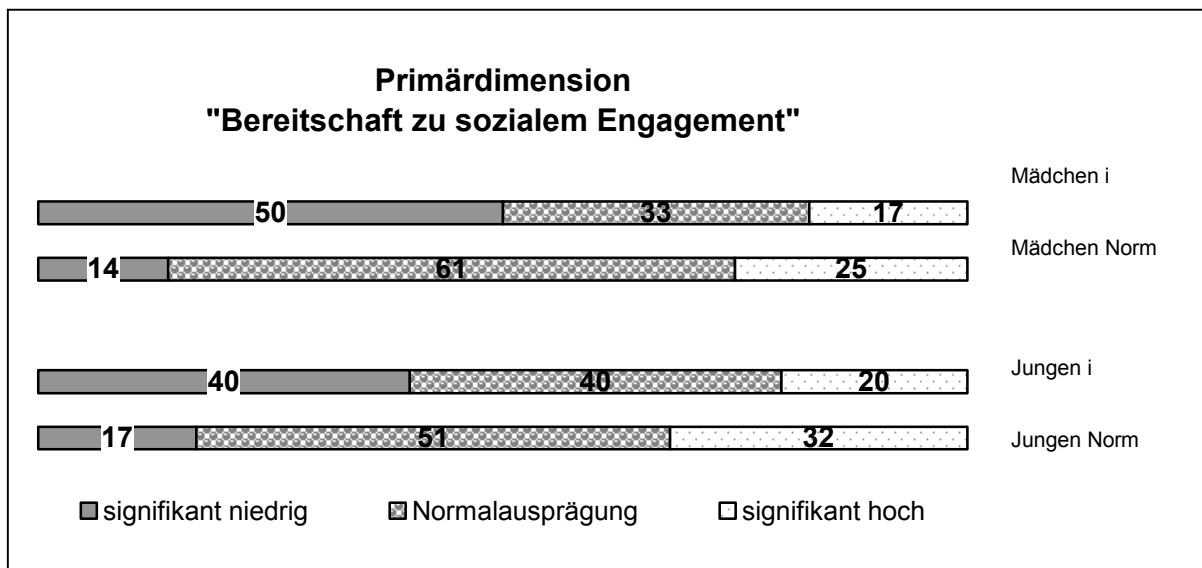


Abbildung 24

Bei der Betrachtung ausgewählter Einzelitems zeigt sich, dass es ihnen eher schwer zu fallen scheint, sich mit anderen über deren Erfolge zu freuen als zu helfen (Items 1-4). Das legt die Vermutung nahe, dass die Schüler zwar soziale Verpflichtung und Verantwortung empfinden, aber weniger über eine emotional offene, wohlwollende Grundhaltung verfügen.

		stimmt	stimmt nicht
1	Wenn einem anderen etwas gelingt, dann freue ich mich mit ihm.	10	6
2	Ich freue mich über den Erfolg anderer.	9	7
3	Wenn ein anderes Kind etwas verloren hat, dann helfe ich ihm suchen.	14	2
4	Wenn ich irgendwelche Aufgaben besser kann, dann helfe ich den anderen immer.	15	1

Extravertierte Aktivität (Primärdimension VS3)

In der Dimension VS 3 – auch „fröhlich-optimistische soziale Initiative“¹⁸³ genannt – beschreiben die Probanden, wie aktiv sie im Sozialkontakt agieren. Kinder und Jugendliche mit einer hohen Ausprägung „organisieren gerne, machen Vorschläge, schließen Freundschaften, unterhalten andere, sind gerne Anführer einer Gruppe.“¹⁸⁴

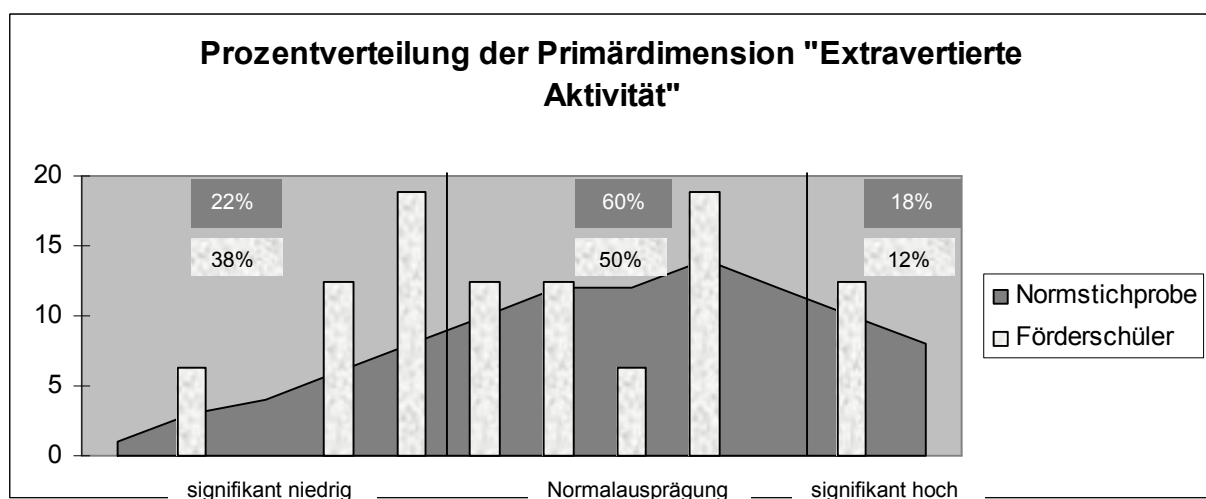


Abbildung 25

Auch hier zeigen die Schüler im Verhältnis zur Normstichprobe scheinbar deutlich niedrigere Ausprägungen (⇒ Abb. 25). Allerdings verfehlen drei Schüler mit einem T-Wert von 42 nur ganz knapp die Normalausprägung.

Würde man diese Schüler in die Normalausprägung einrechnen, ergäbe sich folgende Verteilung, die als durchaus unauffällig bezeichnet werden könnte:

¹⁸³ SEITZ/RAUSCHE 1992, 58.

¹⁸⁴ SEITZ/RAUSCHE 1992, 58.

	signifikant niedrig	Normalausprägung	signifikant hoch
Normstichprobe	22%	60%	18%
Förderschüler	19%	69%	12%

Dies ist aber lediglich als Hinweis zu sehen, dass die Abweichung zur Normstichprobe nicht überbewertet werden sollte. Festzuhalten bleibt: Die Förderschüler gehören nach eigener Einschätzung eher nicht zu denjenigen in der Klasse, die das soziale Leben organisieren.

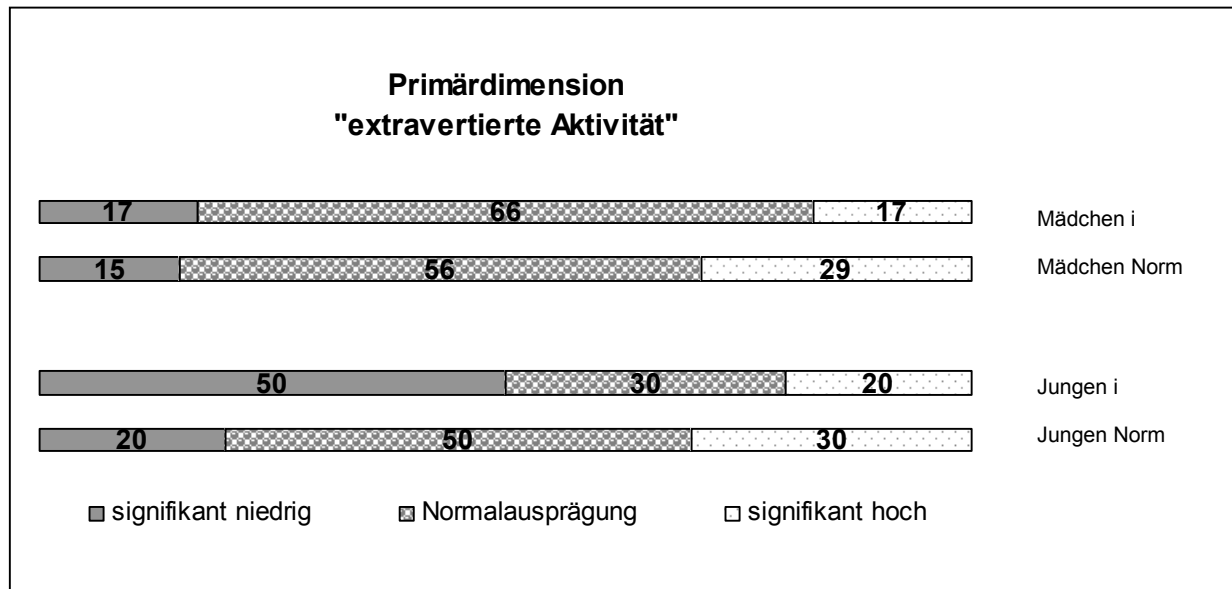


Abbildung 26

Die Mädchen zeigen eine deutlich größere Bereitschaft sich aktiv einzubringen als die Jungen (⇒ Abb. 26). Fast alle sind aber offensichtlich gerne bereit, sich mit anderen zusammen zu engagieren (Items 5+6).

		stimmt	stimmt nicht
5	Es macht Spaß, irgendwelche Aufgaben zusammen mit anderen zu lösen.	14	2
6	Ich habe es gern, wenn ich den Auftrag bekomme, mit anderen Kindern etwas vorzubereiten.	13	3

Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt (Primärdimension VS4)

„Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt ist eine der gravierendsten Reaktionen auf schulischen Misserfolg.“¹⁸⁵ Probanden mit hohen Werten in VS 4 schließen wenige Freundschaften, meiden soziale Konfrontation und fühlen sich gehemmt und befangen. Es fällt ihnen schwer, auf andere zuzugehen. Die Items dieser Dimension beziehen sich kaum

¹⁸⁵ SEITZ/RAUSCHE 1992, 63.

auf konkrete schulische Konstellationen in der Klasse, sondern eher auf allgemeine Situationen im Umgang mit unbekanntem Personen, Gruppen oder Situationen. Die Verteilung der Werte häuft sich im Bereich der Normalausprägung (⇒Abb. 27), dafür zeigen sich besonders wenige signifikant niedrige Ausprägungen. Diese Verteilung ist aber auf die eher durchschnittlichen Werte der Jungen zurückzuführen, denn die Mädchen zeigen deutlich erhöhte Scheu, wie Abbildung 28 zeigt.

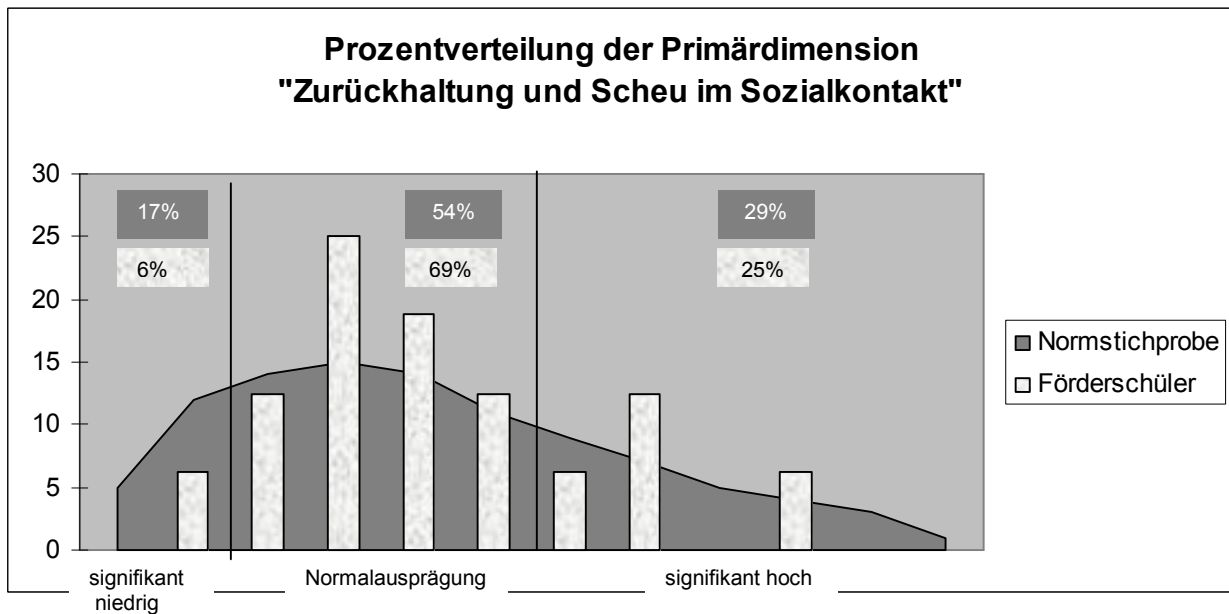


Abbildung 27

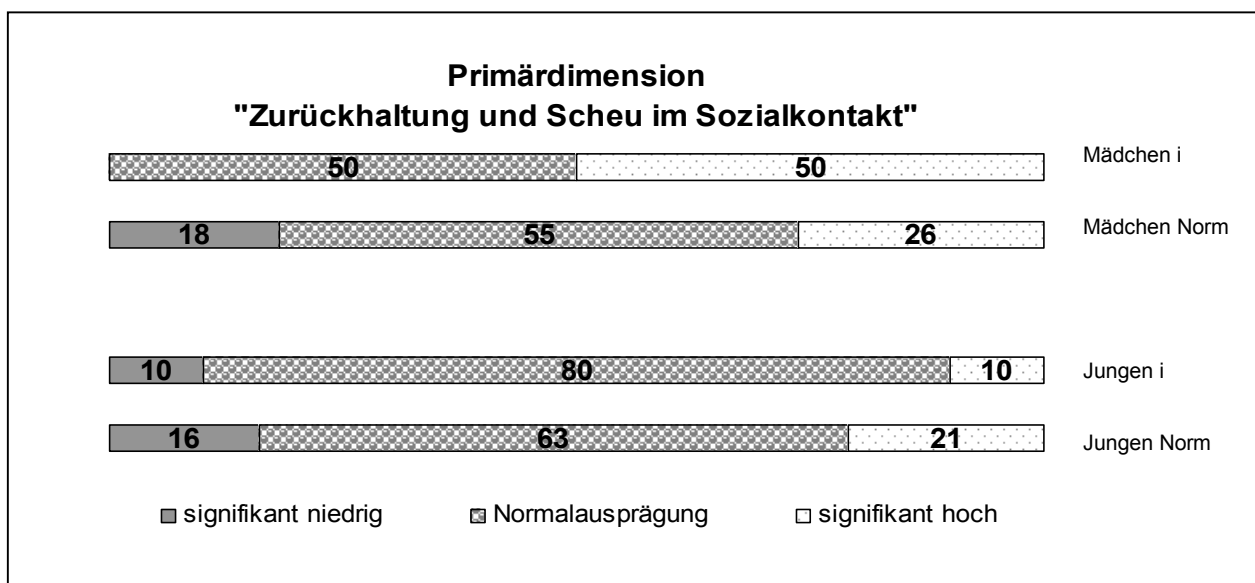


Abbildung 28

Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit (Primärdimension MO2)

Probanden mit hohen Werten für MO2 „fühlen sich alleine nicht unwohl“¹⁸⁶. Sie ziehen das Alleinsein der Gemeinschaft vor, was „als für die Psyche des Kindes eher problematisch und nachteilig“¹⁸⁷ angesehen wird. Wie Abbildung 29 zeigt, befinden sich unter den Probanden deutlich mehr Schüler mit signifikant hohen Werten.

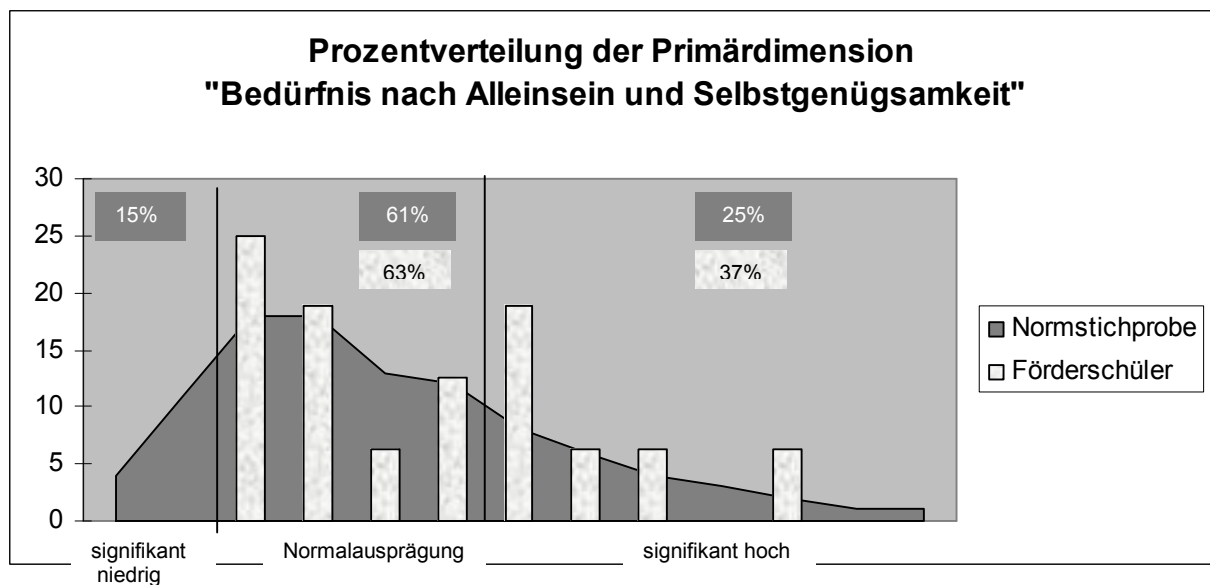


Abbildung 29

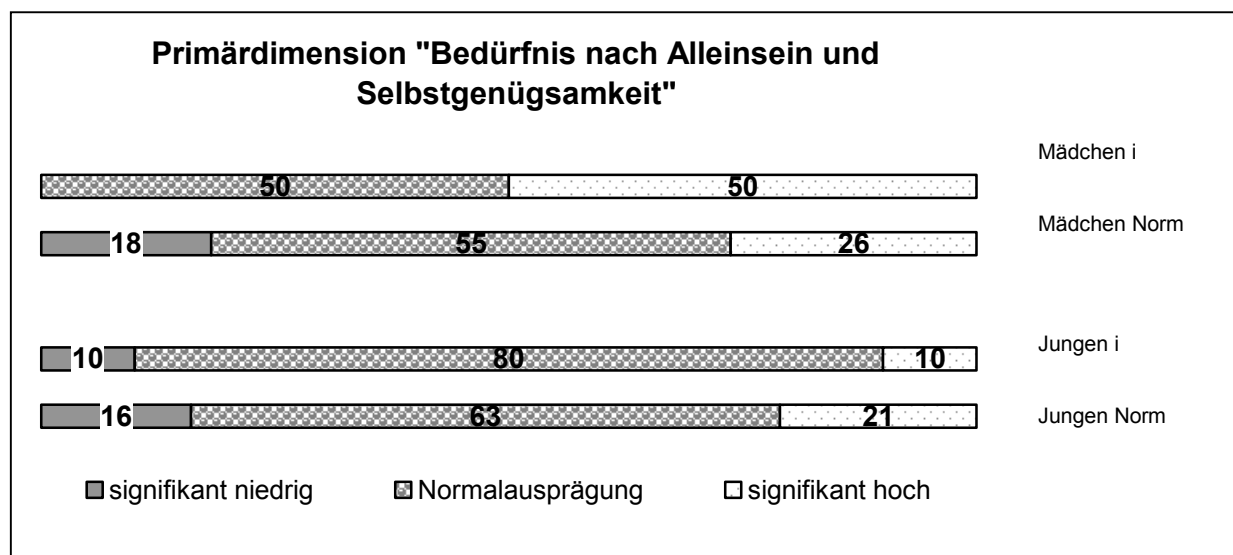


Abbildung 30

Auch hier zeigen wieder die Mädchen deutlich höhere Werte als die Normstichprobe und die Jungen (⇒. Abb. 30).

¹⁸⁶ SEITZ/RAUSCHE 1992, 72.

¹⁸⁷ SEITZ/RAUSCHE 1992, 72.

Die Schüler äußern klar, dass sie auf Gesellschaft eher wenig Wert legen (Items 7-9), als in der Normstichprobe.

		stimmt	stimmt nicht
7	Ich wäre gern öfter allein.	9	7
8	Ich wäre gern irgendwo ganz allein.	9	7
9	Auch wenn ich in der Pause oft mit anderen spiele, würde ich die Pause im Grunde lieber allein verbringen.	7	9

Allerdings scheinen die Probanden das Bedürfnis nach Alleinsein situationsgebunden zu sehen, bei Aufgaben und Vorhaben ziehen sie die Zusammenarbeit mit anderen deutlich vor (Items 10-12) und auch auf dem Schulweg sind fast zwei Drittel lieber in Gesellschaft.

		stimmt	stimmt nicht
10	Spielen macht mir am meisten Spaß, wenn ich mit anderen zusammen spiele.	13	3
11	Ich würde viel lieber allein arbeiten als in einer Gruppe	2	13
12	Wenn ich etwas vor habe, dann plane ich	lieber mit anderen. 12	lieber allein. 4
13	Auf dem Schulweg gehe ich am liebsten allein.	6	10

Einschätzung der sozialen Stellung

		stimmt	stimmt nicht
1	Ich bin bei den Leuten beliebt.	10	6
2	Die anderen mögen mich, weil ich fröhlich bin.	7	9
3	Eigentlich habe ich viel weniger Freundschaften als die anderen.	3	13
4	Manchmal möchte ich, dass mich die Leute mehr beachten.	11	5

4 Schüler halten sich für beliebt und geben gleichzeitig als Grund ihre Fröhlichkeit an. 5 Schüler halten sich für beliebt, aber nicht weil sie fröhlich sind. 3 Schüler sind der Meinung, dass die anderen sie mögen, weil sie fröhlich sind, empfinden sich aber nicht als beliebt. 12 Schüler äußern sich also mindestens einmal positiv zur Einschätzung ihrer sozialen Stellung. Die mehrheitliche Aussage, nicht weniger Freundschaften zu haben als die anderen, passt in dieses Bild. Doch obwohl der Eindruck entsteht, dass die Schüler sich mehrheitlich akzeptiert fühlen, bleibt dennoch der Wunsch nach mehr Beachtung.

Diskussion

Das soziale Selbstkonzept der Schüler zeigt mehrere Abweichungen von der Normstichprobe. So sind z.B. die Dimensionen *Bereitschaft zu sozialem Engagement* und *Extravertierte Aktivität* weniger ausgeprägt. Die Schüler beschreiben sich selbst im Sozialkontakt zurückhaltender und weniger aktiv, sie arbeiten zwar gerne mit anderen zusammen und sind auch hilfsbereit, sind aber in der Regel nicht diejenigen, die Führungsrollen oder Verantwortungen übernehmen. Und sie zeigen in der Dimension

Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit häufiger als die Normstichprobe Tendenzen, sich teilweise einem sozialen Kontakt entziehen zu wollen. Da hiervon das gemeinsame Arbeiten oder Planen mit anderen nicht betroffen zu sein scheint, wie die positiven Äußerungen zu Gruppenvorhaben belegen, bleibt zu fragen, inwieweit sich die hohen Werte auf die Schulrealität beziehen oder vielmehr ihre Ursachen in anderen Bereichen zu suchen sind. Denn andererseits äußern zumindest die Jungen keine auffällige Scheu vor Sozialkontakten, was laut Aussage der Testkonstrukteure¹⁸⁸ als Reaktion auf schulische Misserfolgserlebnisse eigentlich in der Dimension *Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt* erwartet werden könnte. Dieses Ergebnis lässt auf ein Gefühl des Akzeptiertseins schließen, das durch die Zustimmung zu den Beliebtheitsitems bestätigt wird. Bei den Mädchen stellt sich die Situation differenzierter dar. Einerseits zeigen sie in der Dimension *Extravertierte Aktivität* mehr Bereitschaft, sich handelnd in die Gruppe einzubringen als die Jungen, andererseits äußern sie mehr *Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt* allgemein. Dieser scheinbare Gegensatz wäre erklärbar, wenn man davon ausgeht, dass die Schülerinnen sich in der überschaubaren Gemeinschaft in der Klasse geborgen und sicher genug fühlen, die allgemeine Scheu zu überwinden. Die vorliegende Untersuchung kann sich denjenigen Forschungsarbeiten anschließen, die kein negatives Sozialkonzept für integrierte Lernbehinderte festgestellt haben.

H.1.3.3 Weitere Ergebnisse

Ergänzende Primärdimensionen

	MO1	MO5	MO6	SB1	VS1	VS2
M1					-	
M2		+		+		+
M3					-	
M4						
W1	-	-	+	-		
W2	+	+	+		+	
M5					+	
W3		+				
M6	+					
M7	+	+				+
M8	-		-	+	-	
W4			+		-	-
M9		-			-	
M10	-		-			-
W5				-	-	
W6						-

Die Tabelle (⇒ Abb. 31) zeigt die Ergebnisse derjenigen Primärdimensionen im Überblick, die im Sozial- und Leistungskonzept noch nicht berücksichtigt sind. Im Vergleich kann davon ausgegangen werden, dass bis zu drei Schüler (19%) mit signifikant abweichenden Werten immer im Rahmen der Normstichprobe liegen, also kein auffälliges Ergebnis bedeuten.

Abbildung 31¹⁸⁹

¹⁸⁸ Vgl. SEITZ/RAUSCHE 1992, 63.

¹⁸⁹ Ein leeres Feld steht für die Normalausprägung des Merkmals, + und – kennzeichnen jeweils signifikante Abweichungen und werten je nach positiver oder negativer Auswirkung.

Näher betrachtet werden muss demzufolge die Dimension *emotionale Erregbarkeit (VS1)*, die mit sechs signifikant negativen Werten aus diesem Rahmen fällt, wobei die Verteilung zwischen Jungen (4) und Mädchen (2) nicht auf eine geschlechtsspezifische Ausprägung schließen lässt.

„Probanden mit einem hohen Testwert für VS1 haben folgende Charakteristika:

- Sie sind irritierbar, leicht zu verwirren durch belastende Bedingungen und durch emotionalen Stress, durch Widerstände leicht zu frustrieren,
- sie haben eine dranghafte innere Unruhe und sind ungeduldig,
- sie zeigen Unruhe und Nervosität vor Klassenarbeiten.“¹⁹⁰

	signifikant niedrig	Normalausprägung	signifikant hoch
Normstichprobe	21%	51%	28%
Förderschüler	12%	50%	38%

Ausprägung der Dimension VS 1

Abbildung 32

Die Testautoren sehen die entwicklungspsychologischen Gründe für eine hohe Ausprägung der emotionalen Erregbarkeit im Zusammenwirken von konstitutionellen und Umgebungsfaktoren, wobei eine latente Angstbereitschaft eher weniger ursächlich ist als negative Erfahrungen, „die sich allmählich zu einer generelleren Neigung, auf frustrierende Bedingungen emotional zu reagieren, habitualisiert haben...“¹⁹¹ Vor dem Erfahrungshorizont der Förderschüler und den durchschnittlichen Werten für die Dimension *Selbsterleben von allgemeiner Angst (SB1)* sind sowohl die erhöhte Anzahl der Negativwerte als auch die Deutung der Testautoren nachvollziehbar.

Unauffällig ist das Gruppenergebnis für die Dimensionen *Bedürfnis nach Ichdurchsetzung (MO1)*, *Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen (MO5)*, *Maskulinität der Einstellung (MO6)* und *Fehlende Willenskontrolle (VS2)*, die Hinweise auf Verhaltensauffälligkeiten geben können. Opposition, Dominanzstreben und Aggressivität sind eher weniger ausgeprägt als in der Normstichprobe, Schwierigkeiten, sich an Regeln zu halten bzw. eigene Bedürfnisse zu unterdrücken, entsprechen weitgehend der Verteilung der Normstichprobe. Allerdings muss das Resultat insofern mit Vorsicht betrachtet werden, als viele der Items der vier Dimensionen allgemein als Verhaltensgrundsätze formuliert sind,

¹⁹⁰ SEITZ/RAUSCHE 1992, 50.

¹⁹¹ SEITZ/RAUSCHE 1992, 50.

konkretes Verhalten wird weniger nachgefragt, so dass eher eine theoretische Akzeptanz als die wahrnehmbare Umsetzung Inhalt dieses Verhaltenskonzepts ist.¹⁹²

Ergebnismuster

	Leistungskonzept					Sozialkonzept				Verhaltenskonzept					
	SB2	SB3	SB4	SB5	MO3	VS3	VS4	MO2	MO4	VS2	MO1	MO5	MO6	VS1	SB1
M1			-		-	-	+	-						-	
M2	+	+				+				+		+			+
M3	+	+		-					+					-	
M4			-												
W1	-	-						-	-		-	-	+		-
W2			-	-	-		-				+	+	+	+	
M5		+				-	-							+	
W3						-	-	-	-			+			
M6	-		-	-	-	-			-		+				
M7			-		+	+				+	+	+			
M8	+		-	+	-	-			-		-		-	-	+
W4	-	-	-	-				-	-	-	-		+	-	
M9	+	-	-						-			-		-	
M10	+	-	-			-		-	-	-	-		-		
W5		-	-					-						-	-
W6									+	-					

Abbildung 33

Abbildung 33 zeigt die Ergebnisse aller Primärdimensionen, wobei nur die signifikant hohen oder niedrigen Merkmalsausprägungen als positive (+) oder negative (-) Wertung eingetragen sind. Ein freies Feld steht für die Normalausprägung.

Der Überblick macht deutlich, dass es keine Schülertypen gibt, bei denen sich bestimmte Ergebnismuster wiederholen, wohl aber einzelne Schüler, die durch Häufungen auffallen.

W4 und M10 weisen in mehr als der Hälfte der Dimensionen negative Abweichungen auf, bei W1 und M8 ist es fast die Hälfte. 25 Prozent der Förderschüler zeigen also ein

¹⁹² So sind z.B. die Werte des Schülers M1 völlig durchschnittlich, obwohl sein Verhalten so auffällig war, dass ihm sogar der Schulausschluss angedroht wurde.

Persönlichkeitsprofil, das mit Sicherheit Problematiken beinhaltet. M2 weist neben den mindestens durchschnittlichen Ergebnissen sechs positive Abweichungen auf, auch M7 erreicht mit fünf positiven Abweichungen, die einen Schwerpunkt im Verhaltenskonzept bilden, auffallend gute Werte. Bei W2 steht das gering ausgeprägte Leistungskonzept einem besonders angepassten Verhaltenskonzept gegenüber. Bei W3 fällt das Ergebnis im Sozialkonzept völlig aus dem Rahmen der anderen Werte. Genauso verhält es sich bei M6 mit dem Leistungskonzept.

Die Tabelle ist so geteilt, dass Schüler einer Klasse jeweils einen Block bilden. Eine Beziehung zwischen Klassenzugehörigkeit und Persönlichkeitskomponenten ist nicht festzustellen. Diese Beobachtung spricht dafür, dass Unterschiede innerhalb der Schule – Personen, Unterrichtsstile, Klassenzusammensetzung – nicht so gravierend sind, dass sie Einfluss auf das Selbstkonzept haben.

H.1.4 Resümee

Die Selbstkonzepte der Förderschüler weisen einige Abweichungen zur Normstichprobe auf, deren Beachtung für die schulische Arbeit zielführend sein kann:

- ▶ Mädchen scheinen den realistisch empfundenen Leistungsunterschied zu den Regelmitschülern weniger gut zu verkraften als Jungen. Sie zeigen eine höhere Leistungsmotivation, trauen sich aber gleichzeitig weniger zu.¹⁹³
- ▶ Jungen äußern weniger schulischen Ehrgeiz und schöpfen ihr eher überdurchschnittlich ausgeprägtes Selbstvertrauen augenscheinlich aus anderen Bereichen.
- ▶ Bei Jungen und Mädchen finden sich ein gesteigertes Bedürfnis nach Selbstaufwertung und Beachtung und gleichzeitig die Tendenz, sich leicht verwirren zu lassen und auf belastende Situationen emotional zu reagieren.
- ▶ Die Förderschüler integrieren sich in die Klassengemeinschaft, gehören aber in der Regel eher nicht zu denjenigen, die das soziale Gefüge aktiv mitgestalten.
- ▶ Sowohl Mädchen als auch Jungen zeigen eher wenig Auffälligkeiten im Bereich des Verhaltenskonzeptes.

Unabhängig vom Vergleich mit der Normstichprobe ergibt die Auswertung von Einzelitems aus den Primärdimensionen folgendes Bild:

Die Förderschüler fühlen sich überwiegend akzeptiert und bringen sich hilfsbereit in die soziale Gemeinschaft ein. Sie schätzen die Zusammenarbeit mit den Regelschülern. Trotz

¹⁹³ Allerdings muss diese Aussage vor dem Hintergrund, dass nur 4 Mädchen beteiligt sind, von denen 2 ein insgesamt auffälliges Profil aufweisen, mit Vorsicht betrachtet werden.

eines eher weniger ausgeprägten schulischen Ehrgeizes äußern sie sich mehrheitlich nicht negativ zur schulischen Arbeit.

Beim Vergleich der Gesamtergebnisse des PFK 9-14 lassen sich keine bestimmten Schülertypen ausmachen und keine Gemeinsamkeiten auf der Basis der Klassenzugehörigkeit feststellen. Jeder Schüler ist als Individuum zu betrachten. Das bestätigt auch der mit 25 Prozent hohe Anteil von Schülern mit augenscheinlichen Problemen, die sich aber ebenfalls nicht zu einer Gruppe zusammenfassen lassen, da die Auffälligkeiten sich individuell verteilen.

H.2 Leistung

H.2.1 Forschungsüberblick:

Forschungsergebnisse aus den USA belegen mehrheitlich, dass Integration in Bezug auf die Leistungsentwicklung Lernbehinderter der Sonderbeschulung mindestens ebenbürtig, meist jedoch überlegen ist. HAEBERLIN¹⁹⁴ stellt diese Ergebnisse zusammen, weist aber darauf hin, dass eine Übertragung auf deutsche bzw. deutschschweizerische Verhältnisse nicht unproblematisch ist, da sich sowohl Schulsysteme, Lehrpläne als auch die Definitionen von Lernbehinderung unterscheiden. Dennoch können einzelne Erkenntnisse aus den USA, die vor allem im Zuge des *Mainstreamings*¹⁹⁵ gewonnen wurden, sicher als hilfreiche Hinweise gewertet werden.

Die amerikanischen Studien arbeiten überwiegend mit standardisierten Leistungstests in nach Intelligenzquotient parallelisierten und nach Beschulung differenzierten Gruppen. Die Überlegenheit der integrativen gegenüber der Sonderbeschulung geht fast immer einher mit speziellen Unterrichtskonzepten und Unterstützungsmodellen. Ein Einfluss des IQ auf den Erfolg der Integration im Leistungsbereich wird in der Metaanalyse von MADDEN/SLAVIN¹⁹⁶ festgestellt: Schüler mit höherem IQ profitieren von der integrierten Beschulung mehr als Schüler mit einem niedrigen IQ.

Im deutschsprachigen Raum können unterschiedliche Gruppen von Untersuchungen beobachtet werden¹⁹⁷:

¹⁹⁴ Vgl. HAEBERLIN 2003, 113-128.

¹⁹⁵ „... weil seit 1975 durch einen Gesetzeserlass die ‚Erziehung aller behinderten Kinder‘ (‘Education for all Handicapped Children Act’) staatlich geregelt wird. [...] Diese schulische und soziale Integration von Sonderschülern in Klassen mit nicht behinderten Gleichaltrigen läuft unter dem Namen ‚mainstreaming‘. ‚Mainstreaming‘ ist jedoch nicht ein bloßes Rückführen von Sonderschülern in die Regelschule; es bringt vielmehr eine sorgfältige Planung und den Einsatz spezieller Maßnahmen mit sich.“ – HAEBERLIN 2003, 113.

¹⁹⁶ „There is no support in the research for a retreat from mainstreaming toward self-contained special education classes, except perhaps for very low IQ students in cases where individualized instruction or other supports cannot be used in regular classes containing MAH [mild academically handicapped – Anm. d. Verf.] students (in which case mainstreaming in nonacademic classes may still be possible).“ – MADDEN/SLAVIN 1983, 560.

¹⁹⁷ Vgl. HAEBERLIN 2003⁴, 109-113.

- ▶ Vergleiche zwischen den Schulleistungen von Abgängern aus Sonderschule und Hauptschule,
- ▶ Studien zur Intelligenzentwicklung in der Sonderschule,
- ▶ Untersuchungen zur Dauer des Besuchs der Sonderschule im Zusammenhang mit dem erreichten Abschluss.

Die Aussagen dieser Studien sind für eine Beurteilung der Leistungsentwicklung integrierter beschulter Lernbehinderter eigentlich nicht relevant. Sie stellen lediglich fest, dass eine Sonderbeschulung anscheinend die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt.

Die Begleitforschung zu integrativen Schulversuchen in Deutschland beschränkt sich vorwiegend auf die Untersuchung der Leistungsentwicklung der nicht beeinträchtigten Kinder in Integrationsklassen.¹⁹⁸ Grund hierfür ist zum einen mit Sicherheit die Notwendigkeit, Integration zu legitimieren, indem festgestellt wird, dass die Regelschüler in ihrer Leistungsentwicklung nicht gestört werden. Zum anderen hat die soziale Komponente des Miteinanders in der Integrationsdiskussion einen ideell höheren Stellenwert als der Leistungsaspekt.¹⁹⁹

Studien, die sich, ähnlich wie in den USA, mit einem Vergleich zwischen Sonderbeschulung und integrativem Unterricht beschäftigen, liegen nur in sehr begrenztem Umfang vor. Zu nennen sind hier die Untersuchungen von MERZ²⁰⁰, HAEBERLIN²⁰¹ und WOCKEN²⁰².

MERZ fasst seine Ergebnisse sehr eindeutig zusammen: „In der vorliegenden Untersuchung ergaben sich keine Resultate, welche die Beschulung in der Schule für Lernbehinderte gegenüber der Förderung in der Regelschule als effektiver auswiesen.“²⁰³ Allerdings fehlt in dieser Längsschnittuntersuchung im Primarbereich die Parallelisierung der Kontrollgruppe in Bezug auf IQ und soziale Herkunft, was die Tragfähigkeit des Resultats zumindest abschwächt.

Aber auch HAEBERLIN kommt in seiner groß angelegten, gut kontrollierten Studie in der Schweiz zu derselben Schlussfolgerung: „Alle dargestellten Prüfmethode führen zu dem Ergebnis, dass schulleistungsschwache Schüler in Sonderklassen für Lernbehinderte bzw. Hilfsschulklassen einen geringeren Anstieg der schulischen Gesamtleistung zeigen als schulleistungsschwache Schüler in Regelklassen, unabhängig davon, ob diese Heilpädagogische Schülerhilfe anbieten oder nicht. [...] Angesichts unserer methodischen Vorkehrungen und vor dem Hintergrund der bisherigen, vorwiegend amerikanischen

¹⁹⁸ Vgl. WOCKEN 1987, DUMKE/SCHÄFER 1993, HEYER/PREUSS-LAUSITZ/SCHÖLER 1997.

¹⁹⁹ „Integrative Erziehung und Förderung schulischer Leistungen scheinen nicht selbstverständlich zusammenzugehören und für eine harmonische Beziehung nicht geschaffen. Die Beziehung zwischen Integration und Leistung wird als fragwürdig, ja als widersprüchlich und konfliktträchtig wahrgenommen und beurteilt.“ – WOCKEN 1987, 277.

²⁰⁰ Vgl. MERZ 1984.

²⁰¹ Vgl. HAEBERLIN 2003⁴.

²⁰² Vgl. WOCKEN 2000.

²⁰³ MERZ 1984, 67.

Forschung dürfte der bessere Leistungsfortschritt von integrierten Lernbehinderten, begrenzt auf den IQ-Bereich zwischen 70 und 100, gegenüber vergleichbaren Lernbehinderten in Sonderschulen zum weitgehend gesicherten Wissen gehören.“²⁰⁴

WOCKENs Untersuchung, die sämtliche 7. Klassen der Hamburger Förderschulen mit einer vorher durchgeführten Studie in allen 5. Schuljahren der Hansestadt vergleicht, bestätigt ebenfalls diese Aussage: „Der Leistungsrückstand zwischen Förderschülern und Hauptschülern, der bei der Überweisung nach traditioneller Lehre etwa zwei Jahre beträgt, wird nicht aufgeholt, sondern vergrößert sich. Kompensatorische Effekte sind nicht feststellbar. Bei gleicher intellektueller Ausgangslage erbringen Schüler der Hauptschule bessere Schulleistungen als vergleichbare Schüler der Förderschule. Der Anspruch einer besseren oder optimalen Förderung in der Förderschule ist empirisch nicht gedeckt.“²⁰⁵

H.2.2 Untersuchungsdesign

H.2.2.1 Forschungsfragen

Der gemeinsame Unterricht an der Untersuchungsschule ist so organisiert²⁰⁶, dass die Förderschüler in allen Fächern themengleich mit der Klasse arbeiten. Das Niveau der Anforderungen wird dabei individuell für den einzelnen Schüler festgelegt. Die Förderung erfolgt laut Konzept zwar überwiegend ohne äußere Differenzierung, aber durchaus flexibel je nach fachlichen und pädagogischen Erfordernissen auch räumlich getrennt. Die Doppelsetzung durch Lehrer und Betreuer besteht nur in 10 bis 12 Wochenstunden.

Daraus ergeben sich folgende Einflussfaktoren auf die Leistungsentwicklung:

- ▶ Die Förderschüler arbeiten permanent an Themen, mit denen sie sich an der Sonderschule entweder überhaupt nicht oder erst später beschäftigen würden.²⁰⁷
- ▶ Die individuelle Festlegung des Arbeitsniveaus orientiert sich am Regelniveau, indem sie die Anforderungen so reduziert, dass sie vom Schüler bewältigt werden können.
- ▶ Für die Förderschüler gelten die gleichen Sekundarstufenbedingungen wie für die Regelschüler: 45-Minuten-Takt, Fachlehrersystem und wechselnde Lerngruppen.
- ▶ Circa zwei Drittel der Unterrichtszeit arbeiten die Förderschüler ohne zusätzliche Unterstützung.

²⁰⁴ HAEBERLIN 2003, 258f.

²⁰⁵ WOCKEN 200, 501f.

²⁰⁶ Vgl. Kapitel G.2.2.

²⁰⁷ Das Fach Englisch z.B. gehört nicht zum Kanon der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und wird dort höchstens als Arbeitsgemeinschaft angeboten. Besonders in der Mathematik kann man davon ausgehen, dass die einzelnen Themen sich gegenüber dem Hauptschulplan um mindestens ein Jahr, meist 2 Jahre nach hinten verschieben.

Das bedeutet für die Förderschüler, dass sie sich in einer ständigen Forderungssituation befinden, mit der sie über weite Strecken des Unterrichts allein zurecht kommen müssen, und kaum Muße zum Verweilen bei einzelnen Themen oder Inhalten haben, andererseits aber ein hohes Anregungspotenzial in der Lernumgebung antreffen.

Die Messlatte bezüglich der Leistungsentwicklung liegt für integrierte Beschulung durch die Forschungsergebnisse hoch. Es ergibt sich die Frage, ob das untersuchte System diesem Anspruch gerecht wird. Die Beantwortung folgender Einzelfragen soll zur Klärung beitragen:

- ▶ Zeigen die Förderschüler insgesamt Leistungen, die vor einem vorher definierten Anforderungshintergrund – also orientiert an einer objektiven Norm - als zufrieden stellend bezeichnet werden können?
- ▶ Zeigen sich Besonderheiten der Leistungsentwicklung bei einzelnen Schülern?
- ▶ Lassen sich Beziehungen zwischen Erwartungserfüllung, Sozial- und Arbeitsverhalten und familiärem Hintergrund finden?

H.2.2.2 Methode

Ein Vergleich von Leistungen zwischen den Förderschülern der Untersuchungsschule und Schülern einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist wegen der notwendigen Schaffung paralleler Paare im Rahmen der vorliegenden Studie nicht durchführbar und – wie aus der Fragestellung hervorgeht - auch nicht gewollt. Die Untersuchung geht von einer objektiv definierten Entwicklungserwartung²⁰⁸ aus, die an die erreichten Leistungen zur Überprüfung angelegt wird. Als Basis zur Leistungsbeschreibung dienen die Zeugnisnoten, da diese ja auch Anlass zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs waren und zum Gutachtenzeitpunkt in der Regel mindestens in den Fächern Deutsch und Mathematik mit *mangelhaft* beurteilt wurden.

Definition der Entwicklungserwartung

Um die Entwicklungserwartung für den einzelnen Förderschüler zu definieren, wird der im sonderpädagogischen Gutachten festgestellte IQ herangezogen.

Bei der Einordnung des Intelligenzquotienten ergeben sich Unsicherheiten, die auf der Testproblematik allgemein und der Bestimmung von Grenzwerten für Lernbehinderung im Besonderen beruhen. Akzeptiert man den IQ als aussagekräftige Variable zur Einschätzung des Schulerfolgs, was in der Literatur nicht unbedingt ungeteilte Zustimmung findet²⁰⁹, bleiben immer noch Unwägbarkeiten: „Ein gemessener IQ stellt eigentlich nur die Mitte eines relativ breiten Streifens dar, in dem der ‚wahre Wert‘ mit großer, aber nie

²⁰⁸ „Jede Lernbehinderung zeigt ein eigenes Erscheinungsbild und eine individuelle Bedingungsstruktur.“ – KANTER 1984, 112.

²⁰⁹ Vgl. z.B. EGGERT 2000⁴, 92f.

hundertprozentiger Wahrscheinlichkeit liegt (z.B. ca. 8-10 IQ-Punkte bei 5% Irrtumswahrscheinlichkeit).²¹⁰ Darüber hinaus werden Grenzen für Lernbehinderung unterschiedlich definiert. „Angaben zur unteren Grenze schwanken zwischen einem IQ 50 und einem IQ 65 und Angaben zu einer oberen Grenze liegen zwischen IQ 70 und IQ 85.“²¹¹ KANTER nennt einen IQ von geringer als 75 einen sicheren Hinweis auf eine auftretende Störung im Lernprozess.²¹²

„Das mathematische Modell der Normalverteilung, das in der Regel für die Verteilung der Intelligenzquotienten angenommen wird, ermöglicht Aussagen über die Mengenanteile bestimmter IQ-Bereiche (dabei wird hier ein Test mit der Standardabweichung 15 wie z.B. der HAWIK unterstellt). [...] Unterhalb IQ 85 liegen ca. 16% und unterhalb 70 noch etwas mehr als 2% der Gesamtpopulation. Werte zwischen 85 und 70 weisen also etwa 14% der Gesamtheit auf.“²¹³

Diese Zahl macht deutlich, was eigentlich auf der Hand liegt und auch in Untersuchungen bestätigt wird²¹⁴: Angesichts einer Quote von rund 3 Prozent der Schüler eines Jahrgangs in der SFL gibt es eine IQ-Schnittmenge zwischen Lernbehinderten und Regelschülern, oder anders ausgedrückt: Zwei Schüler mit angenommen gleichem IQ können völlig unterschiedliche Lernerfolgsaussichten haben.

Für die vorliegende Studie werden hieraus Erwartungen an die Leistungsfähigkeit abgeleitet, wobei die scharfe Ziehung der IQ-Grenzen im Hinblick auf die Vertrauensintervalle der Intelligenztests in der Auswertung lediglich eine erste Blickrichtung vorgeben kann und dann individuell betrachtet werden muss.

Folgende Erwartungen werden für die akademischen Fächer²¹⁵ formuliert:

- ▶ Förderschüler mit einem IQ von mehr als 80 müssten mit der gegebenen Unterstützung nach und nach den zum Zeitpunkt des Gutachtens bestehenden Leistungsrückstand aufholen, mindestens zufrieden stellende Leistungen im Notenbereich der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen erzielen (Noten befriedigend und besser) und vermehrt auf dem Regelniveau²¹⁶ mitarbeiten können.
- ▶ Förderschüler mit einem IQ zwischen 70 und 80 müssten mit der gegebenen Unterstützung im Notenbereich der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen

²¹⁰ SCHRÖDER 2000, 121.

²¹¹ WERNING/LÜTJE-KLOSE 2003, 44.

²¹² Vgl. KANTER 1984, 110f.

²¹³ SCHRÖDER 2000, 118.

²¹⁴ Vgl. SCHRÖDER 2000, 119ff und WERNING/LÜTJE-KLOSE 2003, 44f.

²¹⁵ Als akademische Fächer werden im angelsächsischen Sprachgebrauch alle Fächer definiert, in denen die Kulturtechniken und schlussfolgerndes Denken verlangt werden. Im vorliegenden Fall sind dies die Fächer: Deutsch, Englisch, Mathematik, Gesellschaftslehre (Geschichte, Geografie, Sozialkunde), Naturwissenschaften.

²¹⁶ Gemeint ist das Regelniveau der Hauptschule.

mindestens im mittleren Leistungsbereich arbeiten (Noten überwiegend befriedigend) und zumindest vereinzelt Leistungen auf dem Regelniveau erreichen.

- Förderschüler mit einem IQ von unter 70 müssten mit der gegebenen Unterstützung im Notenbereich der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen mindestens ausreichende Leistungen erzielen.

In den praktischen Fächern²¹⁷ und Sport sollten alle Förderschüler generell auf dem Regelniveau mitarbeiten können.

Diese Erwartungen gelten vor dem Hintergrund einer durchschnittlich ausgeprägten Arbeitshaltung²¹⁸ und eines häuslichen Umfeldes²¹⁹, das nicht hinderlich wirkt, wobei diese beiden Faktoren häufig zusammenhängen und sich dann dem Einfluss der Schule entziehen, was bei der Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt werden muss.

Bemerkungen zu den Zeugnisnoten

Die Regelnoten der Förderschüler sind durch den Vergleich mit der Lerngruppe abgesichert und werden nur erteilt, wenn die Leistungsnachweise durchgängig auf Hauptschulniveau erbracht werden. Die Noten nach dem Lehrplan der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen orientieren sich an der Maxime, dass die Schüler die Grundstruktur des Inhalts erfassen²²⁰, wobei jeder Fachlehrer für sich formuliert, was er darunter versteht und wo er seine Schwerpunkte setzt. Da als Vergleichshorizont immer mindestens das Hauptschulniveau angelegt bleibt, fehlt hier oft der Kontrast einer Sonderschullerngruppe, auch wenn mehrere Förderschüler einer Klasse zugeordnet sind. Von daher kann davon ausgegangen werden, dass die erbrachten Leistungen an der Sonderschule eher besser bewertet würden.²²¹ Deshalb werden die definierten Erwartungen auch nicht als rechnerische Kriterien angelegt, sondern im Gesamtbild des einzelnen Schülers gewertet.

²¹⁷ Hierzu zählen alle Fächer, bei denen praktisches Tun im Mittelpunkt steht: Bildende Kunst, Musik, Darstellendes Spiel und Wahlpflichtfächer mit hohem Praxisanteil wie Handwerk, Naturkunde, Hauswirtschaft. Eine Sonderstellung scheint das Fach Religion einzunehmen, in dem die Förderschüler insgesamt auf Regelniveau mitarbeiten.

²¹⁸ Beschreibungen finden sich in den Entwicklungsberichten und Verbalen Beurteilungen.

²¹⁹ Informationen hierzu ergeben sich aus den Schülerakten (Elterngespräche, Klassenkonferenzen, schriftliche Mitteilungen) und informellen Gesprächen mit Betreuern und Lehrern.

²²⁰ „Bei allen Zielstellungen bezieht sich der Umfang der Lerninhalte auf die zumeist konkret auffindbare Grobstruktur der Sachverhalte.“ – Lehrplan Biologie, 1985.

²²¹ Diese Annahme wird gestützt durch die Rückkehr eines Förderschülers an die Untersuchungsschule, der ein Jahr wegen eines Umzugs an einer Förderschule unterrichtet wurde. Die Betreuerin wunderte sich über die guten Zeugnisnoten, obwohl der Junge in ihren Augen eher einen Leistungsrückschritt vollzogen hatte.

H.2.2.3 Auswertung

In die Auswertung werden alle Förderschüler einbezogen, für die Daten aus mindestens zwei Jahren vorliegen, und nach unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet. Die Beschreibung von Auswertungsdetails erfolgt jeweils an der entsprechenden Stelle.

H.2.3 Ergebnisse

H.2.3.1 Übereinstimmung von Entwicklungserwartung und Leistungsbild

Insgesamt liegen für 20 Förderschüler sowohl der IQ-Wert des Gutachtens²²² als auch Leistungsdaten aus mindestens zwei Jahren vor. Davon gehören 7 Schüler in die IQ-Gruppe I (mehr als 80), 8 in die Gruppe II (zwischen 70 und 80) und 5 in die Gruppe III (weniger als 70).

In der Gruppe I fordert die Entwicklungserwartung mindestens zufrieden stellende Sonderschulnoten bzw. das zunehmende Mitarbeiten auf dem Regelniveau in den intellektuellen Fächern und eine Regelbenotung in den praktischen Fächern.

Die Tabelle²²³ auf der folgenden Seite (⇒ Abb. 34) gibt einen Überblick über die betreffenden Schüler mit einer stichpunktartigen Bemerkung zur Einschätzung der Erwartungserfüllung.

Drei Schüler bleiben hinter der Erwartung zurück. Zweien von ihnen gelingt zwar die Mitarbeit auf Regelniveau in einigen – bei M9 weniger werdenden - Fächern, ansonsten zeigen sie aber im Bereich des Sonderschulniveaus zu wenig Leistung, auch wenn man berücksichtigt, dass die SFL-Noten eventuell zu streng gegeben werden. Bei den vier anderen Schülern kann in unterschiedlicher Ausprägung von einer Erfüllung der Erwartung gesprochen werden. Zu berücksichtigen ist auch, dass die IQ-Werte der Schüler M9 und M13 als grenzwertig zur Gruppe II zu betrachten sind.

²²² Bei zwei Schülern, die aus Nordrheinwestfalen zugezogen sind, sind die Akten unvollständig.

²²³ Es werden jeweils die Noten der Jahreszeugnisse angegeben. In den Klassenstufen 5 und 6 gibt es keine SFL-Noten außer in Mathematik und Deutsch, hier werden die Leistungsbeschreibungen der Verbalbeurteilungen mit den bekannten Symbolen +, # und – wiedergegeben. Sprünge zwischen SFL- und Regelnoten erklären sich meist durch Fachlehrerwechsel.

	IQ ²²⁴	Stufe	SFL-Noten ²²⁵	Regelnoten ²²⁶	Englisch	Erfüllung der Erwartung
M1	84	6	D 4, M 2 andere #	BK 3, Sp 3	teilgenommen	bleibt weit hinter der Erwartung zurück
		7	Durchschnitt 4	Sp 3	keine Teilnahme	
M3	95	8	D, GL 4	M, Bio, Ch 4 WPF, BK, Sp 3	3	erfüllt die Erwartung voll
		9		Hauptschulabschluss Rel 3, Sp 2 alle anderen 4	4	
M7	86	5	D, M 3 GL, Rel, Bio +		teilgenommen	erfüllt die Erwartung, schwankend
		6	D, M 3 Ph +	BK, Mus 1 GL, Rel, Sp 3	teilgenommen	
		7	Ph, Bio 3	D, M 4 Rel, Sp 2, WPF 3	3	
		8	D, GL 4	WPF 3, BK 2 M, Bio, Ch 4	3	
M8	89	7	D 4, Bio 6, Ph 5	M, GL 4 WPF, Sp 3 Rel 5	teilgenommen	bleibt weit hinter der Erwartung zurück
		8	D, GL 4 Bio, Ch 5, BK 6	M, WPF 4 Sp 3	teilgenommen	
M9	82	5	D, M 3 Bio +	GL, BK 4 Sp, Mus 2 Rel 3	teilgenommen	bleibt hinter der Erwartung zurück
		6	D, Ph 4 M 3	GL, BK 4 Sp, Mus 3	keine Teilnahme	
		7	D, M, GL 4 WPF 2, Bio 3, Ph 5	Sp 3	keine Teilnahme	
M13	81	5	D 4, M 3 GL, Bio #	Rel, Sp 2 BK 4, Mus 3	teilgenommen	erfüllt die Erwartung teilweise
		6	D, M 3 GL, Ph #	Rel, BK 4 Mus 3, Sp 2	teilgenommen	
M12	85	5	D, M 3 GL, Bio #	Rel 3, Sp 2, BK 4,	teilgenommen	erfüllt die Erwartung teilweise
		6	D 4, M 3 GL, Ph #	Sp 2, BK 4, statt Rel Förderunterricht D	teilgenommen	

Abbildung 34

Für die Gruppe II werden die Arbeit auf dem Regelniveau in den praktischen bzw. partiell auch in den akademischen Fächern und mittlere Leistungen auf dem Sonderschulniveau erwartet.

Bei diesen 8 Schülern ergibt ein positiveres Bild (⇒ Abb. 35). 3 Schüler übertreffen die Erwartungen, die anderen 5 erfüllen sie in unterschiedlichem Umfang, wobei allerdings die IQ-Werte mit einer Ausnahme im oberen Gruppenbereich liegen und als grenzwertig zu Gruppe I angesehen werden können. Aber auch die Zuordnung zu den Erwartungen der Gruppe I weist 5 Schüler aus, die diese Anforderung erfüllen.

²²⁴ HAWIK-R bzw. HAWIK III.

²²⁵ Noten nach dem Lehrplan der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

²²⁶ Noten nach dem Lehrplan der Hauptschule. Beim WPF handelt es sich um das Wahlpflichtfach. Die Förderschüler wählen hier zwischen Handwerk, Haushalt und Naturkunde. GL bedeutet Gesellschaftslehre.

	IQ	Stufe	SFL-Noten	Regelnoten	Englisch	Erfüllung der Erwartung
M2	79	7	Ph, Bio 3	D, M, GL 4 Rel, WPF, Sp 3	teilgenommen	übertrifft die Erwartungen <i>erfüllt die Erwartungen der Gruppe I</i>
		8		D, M, BK 3 Bio 5, Sp 2 GL, WPF, Ch 4	4	
		9		<u>Hauptschulabschluss</u> D, M, GL, Bio 4 Rel, Ph, Ch 3 WPF, Sp 2	3	
W1	79	7	D, M, GL 3, Ph 4	WPF 4, Sp 2	4	erfüllt die Erwartungen teilweise
		8	D, GL 3 M, Bio, Ch 4	WPF, BK 4, Sp 3	teilgenommen	
M5	78	7	D, GL, Bio, Ph 4 M 3	WPF 4 Sp 3	teilgenommen	erfüllt die Erwartungen teilweise
		8	D, GL, Bio, Ph 4 M, WPF 3	Ch, Sp 4 BK 3	teilgenommen	
M19	75	5	D 3	M, GL, Bio 4 Rel 3 Bk, Mus, Sp 2	teilgenommen	übertrifft die Erwartungen <i>erfüllt die Erwartungen der Gruppe I</i>
		6	D 3	M, GL, Ph, Rel 4 BK 3, Sp 2	teilgenommen	
		7	D, Ph 3	M, WPF 3, Sp 2 GL, Rel, Bio 4	teilgenommen	
W4	79	5		M 4, D, GL, Bio, Sp 3 Rel, BK, Mus 2	teilgenommen	übertrifft die Erwartungen <i>erfüllt die Erwartungen der Gruppe I</i>
		6		D, M 4 GL, Ph, Sp 3 Rel, Mus 2	teilgenommen	
		7		D, Ph 4 M, GL, Rel, Sp 3 WPF, Bio 2	3	
M11	77	5	D, M 3 GL, Bio #	BK, Mus 4 Sp 3	teilgenommen	erfüllt die Erwartungen voll <i>erfüllt die Erwartungen der Gruppe I ansatzweise</i>
		6	D 2, M 3 GL, Ph #	BK, Mus 4 Sp 3	teilgenommen	
W8	78	5	D, M 2 GL, Bio +	Rel 4, Sp 2 BK, Mus 3	teilgenommen	erfüllt die Erwartungen voll <i>erfüllt die Erwartungen der Gruppe I ansatzweise</i>
		6	D 3, M 2 GL, Ph +	Rel 3 BK, Mus, Sp 2	teilgenommen	
W2	80	7	D, M 2, GL 3	WPF, Ph 4 Bio, Sp nicht feststellbar	3	erfüllt die Erwartungen, Leistungen werden schwächer ²²⁷
		8	M 4, GL 4, Ch 5 D 3	WPF 4 Bio, BK, Sp nicht feststellbar	3	

Abbildung 35

²²⁷ W2 besucht die Schule zunehmend unregelmäßig wegen einer schweren Krankheit der Mutter. Trotz Intervention der Schulsozialarbeiterin und des Jugendamtes häufen sich die Fehltage. Wenn die Schülerin in der Schule ist, arbeitet sie zuverlässig und gewissenhaft, kann aber die entstehenden Lücken so nicht schließen.

Die Gruppe III sollte in den praktischen Fächern auf Regelniveau arbeiten und in den akademischen Fächern mindestens ausreichende SFL-Noten erreichen.

	IQ	Stufe	SFL-Noten	Regelnoten	Englisch	Erfüllung der Erwartung
W3	63	5	D 4, M 2 GL, Bio +, BK #	Sp 3	teilgenommen	übertrifft die Erwartungen weit <i>erfüllt die Erwartungen der Gruppe II</i>
		6	D 4, GL +	M, Ph 4 BK, Mus, Sp 3	2	
		7	D, Ph 4 M, GL 3	WPF, Bio, Sp 3	2	
		8	M, GL 4	D, Bio, Ch, Sp 4 BK 3	2	
W6	65	5	D 3	M, GL, Bio, Rel 4 BK, Sp 2, Mus 1	teilgenommen	übertrifft die Erwartungen <i>erfüllt die Erwartungen der Gruppe I annähernd</i>
		6	D 3	M, GL, Ph 4 Rel, BK, Sp 3, Mus 2	teilgenommen	
		7	D 3, Ph 4	M, GL, Rel 4 WPF, Bio 3, Sp 2	teilgenommen	
W7	66	5	D 4, M 3 GL, Bio #	Rel, BK 3 Sp, Mus 2	teilgenommen	erfüllt die Erwartungen voll <i>erfüllt die Erwartungen der Gruppe II</i>
		6	D, M 3 GL #, Ph -	Rel, BK, Mus 3 Sp 2	teilgenommen	
M15	67	5	D, M 3 GL #	Bio 4, BK 3, Sp 2	teilgenommen	erfüllt die Erwartungen knapp, Leitungsentwicklung rückläufig
		6	D 5, M 4 GL, Ph -	BK 4, Sp 2	keine Teilnahme	
M14	62	5	D 3, M 2	GL, BK 3 Rel, Bio 2 Mus, Sp 1	teilgenommen	erfüllt die Erwartungen, Leitungsentwicklung rückläufig
		6	D 4, M 3 Rel, Ph #	GL 3, BK 4, Mus 2, Sp 1	teilgenommen	

Abbildung 36

Die Tabelle (⇒ Abb.36) zeigt, dass in dieser Gruppe alle Schüler die Erwartungen erfüllen, wobei zwei sie übertreffen, aber bei zwei weiteren auch Anzeichen dafür erkennbar sind, dass die Leistungsentwicklung im Vergleich rückläufig ist.²²⁸

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die definierten Erwartungen insgesamt von 16 Schülern erfüllt oder übertroffen und von 4 Schülern nicht erfüllt werden.

²²⁸ Vgl. hierzu den Cluster *Schüler, die die Erwartungen erfüllen*.

H.2.3.2 Nähere Betrachtungen zu einzelnen Clustern

Schüler, die die Erwartungen nicht erfüllen

Für die Schüler M1, M8, M9 und M12 wird im Folgenden jeweils in einer Übersicht eine Zusammenfassung zu Sozial- und Arbeitsverhaltenverhalten, Unterrichtsstörungen, familiärer Situation und sonstigen relevanten Bemerkungen gegeben.²²⁹

	SV ²³⁰	AV ²³¹	US ²³²	Familie / Sonstiges
M1 Mehmet	--	-	--	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern deutsch/türkisch • in Deutschland geboren • spricht fließend Deutsch • Eltern lehnen Schule ab • bereits im Kindergarten Hinweise auf Probleme mit Regeln und Autoritäten • Verhaltensauffälligkeiten steigern sich im Laufe der Schulzeit bis zur Androhung des Ausschlusses • weicht der Ausführung durch Umzug in die Türkei aus • PFK-Ergebnis: auffällig hohe egozentrische Selbstgefälligkeit und Erregbarkeit, hohe Selbstgenügsamkeit und sehr wenig schulischer Ehrgeiz • psychiatrisches Gutachten: eigenes Werte- und Regelsystem, das mit den allgemeinen sozialen Regeln nicht korrespondiert • Delinquenz

	SV	AV	US	Familie / Sonstiges
M8 Ronny	--	--	--	<ul style="list-style-type: none"> • Mutter zweimal geschieden, allein erziehend, mit neuem Lebensgefährten • enge Beziehung zum zweiten Mann – Trennung schwierig • Umzüge (Klasse 1 und 5) • Mutter wenig Zeit durch Berufstätigkeit • Verhaltensauffälligkeiten schon in der Grundschule • Mutter beklagt, keinen erzieherischen Einfluss nehmen zu können • Angebot der Erziehungsberatungsstelle wird nicht angenommen • Familienleben nicht strukturiert • Gewalterfahrungen? • Durchsetzung materieller Wünsche gegen die Mutter • PFK-Ergebnis: auffällig hohe egozentrische Selbstgefälligkeit, Selbstüberzeugung und Erregbarkeit, hohe Selbstgenügsamkeit und sehr wenig schulischer Ehrgeiz, Maskulinität der Einstellung • Angebot der Ganztagschule wird nicht angenommen

²²⁹ Vgl. Kapitel I.3.3 für die Definition der Symbole. Die Informationen zur familiären Situation und sonstigen Bemerkungen stammen aus den Schülerakten bzw. Aufzeichnungen von informellen Gesprächen. Die Namen sind geändert.

²³⁰ Sozialverhalten.

²³¹ Arbeitsverhalten.

²³² Unterrichtsstörungen.

	SV	AV	US	Familie / Sonstiges
M9 Volker	#	-	#	<ul style="list-style-type: none"> • intensive Unterstützung durch die Mutter • intakte Familienverhältnisse • Asthma • schwere Neurodermitis • rasant fortschreitende Augenkrankheit, die zur Erblindung führen kann • PFK-Ergebnis: unauffällig • Ganztagschüler

	SV	AV	US	Familie / Sonstiges
M12 Daniel	-	--	--	<ul style="list-style-type: none"> • in Russland geboren • Deutschkenntnisse trotz Besuchs der deutschen Grundschule lückenhaft • Mutter spricht kaum Deutsch, Vater nicht gut • Familiensprache russisch • Vater arbeitet viel • Familie sehr beschäftigt mit Hausbau • zwei kleinere Geschwister • Sohn soll „funktionieren“ • Untersuchung auf ADHS wird abgelehnt • autoritärer Erziehungsstil • keine Unterstützung bei Hausaufgaben • Angebot der Ganztagschule wird nicht angenommen (Babysitter)

Betrachtet man die Schüler intensiver, so fallen Unterschiede und Parallelen auf. Volkers Entwicklung muss sicherlich vor dem Hintergrund seiner Erkrankungen gesehen werden, die ihn physisch und psychisch stark belasten und sein Arbeitsverhalten beeinflussen. So kann er gar nicht die Leistungen erreichen, die man dem IQ nach erwarten würde. Hier wird deutlich, dass Lernbehinderung multikausal ist.²³³

Die anderen drei Schüler gleichen sich in den beobachtbaren schulischen Verhaltensweisen. Sie arbeiten unzuverlässig oder fast gar nicht – weder in der Schule noch zu Hause, sind häufig in Konflikte verwickelt und halten sich nicht an Regeln. Sie fallen durch Respektlosigkeiten und ostentativ dokumentierte Selbstsicherheit auf, zeigen kein Durchhaltevermögen bei Aufgaben, die sie fordern, und auch keine Frustrationstoleranz. Gepaart damit führt die Ablehnung der Unterstützung durch Lehrer und Betreuer selbstredend zu einem Lernergebnis, das hinter den Erwartungen zurück bleibt. Die Lernbehinderung hängt hier eng mit der sozialen Entwicklung zusammen, wobei sich jeweils unterschiedliche Faktoren zeigen. Bei Mehmet liegt eine diagnostizierte psychische Störung vor, die ihm die normale Teilhabe am schulischen Leben unmöglich macht. Ronny hat von klein auf instabile Verhältnisse erlebt, wenig oder keine Grenzen gesetzt bekommen und war viel auf sich selbst gestellt. Gewalterfahrungen können nicht ausgeschlossen werden. Im

²³³ Vgl. Kapitel A.2.

Gegensatz dazu lebt Daniel in einer Familie mit klarer Rollenverteilung, in der der Vater dominiert, sich in Deutschland etablieren will und von seiner Familie verlangt, dass jeder seinen Teil dazu beiträgt. Der älteste Sohn wird als Kind kaum wahrgenommen.²³⁴ Materielle Güter stehen im Mittelpunkt, alles andere ist nachrangig.

Bezeichnend für die unterschiedlichen Bedingungen sind auch die Begründungen, warum Ronny und Daniel nicht das Unterstützungsangebot der Ganztagschule annehmen: Ronny hat „keinen Bock“ und die Mutter setzt sich nicht durch, obwohl sie es gerne sähe, wenn er seine Hausaufgaben unter Anleitung bzw. überhaupt anfertigen würde. Daniel kann nicht zur Ganztagschule kommen, weil er nachmittags auf die kleinen Geschwister aufpassen oder dem Vater auf der Baustelle helfen muss.

Beachtenswert ist, dass alle Schüler, die die Erwartungen nicht erfüllen, zur IQ-Gruppe I gehören. Die Vermutung liegt nahe, dass - mit Ausnahme von Volker – die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei anderem Verhalten nicht in Betracht gezogen worden wäre.

Schüler, die die Erwartungen übertreffen

	SV	AV	US	Familie / Sonstiges
M2 Paul	?	#	+	<ul style="list-style-type: none"> • Aussiedlerfamilie • konservativ mennonitische Erziehung²³⁵ • Jüngstes von 6 Kindern • Eltern sehr leistungsorientiert • Eltern und Paul schämen sich für Sonderschulstatus • keine Teilnahme am freiwilligen Sonderpraktikum in Klasse 8 • hat im regulären Praktikum in Klasse 9 einen sehr guten Eindruck hinterlassen • keine direkte Unterstützung bei Hausaufgaben • PFK-Ergebnis: niedrige Werte für Angst, Impulsivität und fehlende Willenskontrolle, hohe Werte für Selbstüberzeugung und extravertierte Aktivität

	SV	AV	US	Familie / Sonstiges
M19 Michael	?+	+	+	<ul style="list-style-type: none"> • Aussiedlerfamilie • konservativ mennonitische Erziehung • Zweitältestes von 4 Kindern • viel Unterstützung durch die Mutter • keine PFK-Ergebnisse, da Teilnahme verweigert • Eltern schämen sich für Sonderschulstatus • Bläser

²³⁴ Eine Äußerung von Daniel in einem Beratungsgespräch verdeutlicht diesen Sachverhalt: „Warum soll sich mein Vater Zeit nehmen für mich, der muss doch lieber arbeiten.“

²³⁵ Die Mitglieder der mennonitischen Gemeinde sind sehr strenggläubig und lehnen weltliche Vergnügungen (z.B. Weihnachtsfeiern, U-Musik, Karneval) ab. Sie legen großen Wert auf ihr Familienleben und erziehen ihre Kinder nach einem strengen Wertesystem. Bei aller berechtigten Kritik an einer gewollten Abgrenzung muss doch festgestellt werden, dass Kinder in diesen Familien zumindest Halt und Orientierung erfahren.

	SV	AV	US	Familie / Sonstiges
W6 Birgit	+	#	#	<ul style="list-style-type: none"> • Pflegekind – Pflegeeltern erziehungsberechtigt • ein Jahr Heimaufenthalt • monatlicher Kontakt zu den Eltern • Missbrauch in der Familie • viel Unterstützung bei Hausaufgaben durch Pflegeeltern • PFK-Ergebnisse: unauffällig • Bläser

	SV	AV	US	Familie / Sonstiges
W3 Fathma	?	+	+	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern türkisch, seit 20 bzw. 15 Jahren in Deutschland • Vater spricht gebrochen Deutsch, versteht viel • Mutter spricht kaum Deutsch, Analphabetin • ein jüngerer Bruder, auch lernbehindert, entwickelt sich nicht • autoritärer Erziehungsstil des Vaters • keine Unterstützung in schulischen Dingen

	SV	AV	US	Familie / Sonstiges
W4 Jutta	#	+	+	<ul style="list-style-type: none"> • eine jüngere Schwester • geordnete Familienverhältnisse • Mutter unterstützt bei Hausaufgaben • Mutter sehr leistungsorientiert • PFK-Ergebnis: hohe Werte für Selbstgenügsamkeit, Minderwertigkeit und Scheu • Bläser

Alle über die Erwartung hinaus erfolgreichen Schüler zeigen in der Schule positive Verhaltensweisen. Ihr Sozialverhalten ist unauffällig oder lobenswert, Sie arbeiten mindestens mit durchschnittlicher, meist aber hoher Zuverlässigkeit. Im Unterricht selbst verhalten sich die Schüler überwiegend sehr angepasst. Sie nehmen Hilfen an und sind in der Regel anstrengungsbereit.

Paul, Michael und Jutta kommen aus Elternhäusern, in denen eine stabile, traditionelle Familienstruktur Halt und Unterstützung gibt. Die Eltern hätten einer Beschulung an der Sonderschule nie zugestimmt, weil sie befürchten, dass ihre Kinder mehr als an der Regelschule in Kontakt mit randständigen Mitschülern kommen könnten. Allerdings ist auch der Anspruch an die Kinder hoch, der Sonderstatus wird als Stigma empfunden und trotz der Einsicht in die Notwendigkeit der Förderung wird Wert auf augenscheinliche Normalität gelegt.

Fathma und Birgit bringen schwierigere Voraussetzungen mit. Fathma ist ein Mädchen aus einer traditionell türkischen Familie. Ihre schulischen Leistungen können von der Mutter mangels Bildung und Sprachkenntnissen nicht unterstützt bzw. gewürdigt werden, der Vater

greift nur als Disziplinierungsinstanz ein, wenn es Probleme mit dem Bruder gibt.²³⁶ Birgit lebt jetzt zwar in angemessenen Umständen, hat aber psychisch Vieles aufzuarbeiten. Dennoch gelingt es beiden Mädchen, die Benachteiligungen trotz der sehr niedrigen IQ-Werte auszugleichen. Anscheinend scheinen hier Schutzmechanismen zu wirken, wie sie aus der Resilienzforschung bekannt sind.²³⁷ Als protektive Faktoren werden z.B. positive soziale Orientierung, effektiver Einsatz der vorhandenen Kompetenzen und die Fähigkeit, Bezugspersonen zu finden, genannt. „Das Fazit aus den Untersuchungen von WERNER besteht in der Erkenntnis, dass Kinder eine gewisse, wenn auch begrenzte Elastizität gegenüber schwierigen Lebensbedingungen besitzen. Die Untersuchungen zeigen aber auch, dass die ‚unverwundbaren‘ Kinder der Unterstützung Erwachsener bedürfen, um sich vor Deprivation zu schützen.“²³⁸

Schüler, die die Erwartungen erfüllen

Es wurde festgestellt, dass Schüler, die die Erwartungen nicht erfüllen, entweder durch äußere Umstände in der Arbeitshaltung behindert werden oder durch ihr Sozialverhalten – erklärbar durch familiäre Gegebenheiten - Lernchancen nicht wahrnehmen können. Schüler, die sich besser entwickeln als erwartet, fallen durch positives Sozial- und Arbeitsverhalten auf, das in einigen Fällen durch den familiären Rückhalt begründet werden kann.

Im Folgenden wird betrachtet, wie diese Faktoren sich bei den Kindern darstellen, deren Leistungen der Erwartung entsprechen (⇒ Abb. 37).

Die Einflussfaktoren bei M14 und M15 sind vergleichbar zu denen derjenigen Schüler, die hinter den Erwartungen zurück bleiben, und es zeichnet sich deutlich ab, dass auch diese beiden Jungen auf Dauer weniger lernen werden als sie könnten. Bei den anderen Schülern zeigen sich überwiegend durchschnittliches Arbeitsverhalten und angepasstes Verhalten. Die Unterstützung durch häusliche Umstände unterscheidet sich stark.

²³⁶ In einem Beratungsgespräch bzgl. der Entwicklung des Sohnes fiel sinngemäß die Äußerung: *Ich habe keine Zeit, ich muss arbeiten. Und ich kann mich doch nicht von meiner Frau scheiden lassen, weil sie das nicht auf die Reihe kriegt. Dann muss er halt mal eine ordentliche Strafe bekommen.*

²³⁷ Vgl. WERNER 1989.

²³⁸ SCHNOOR 2000, 489.

	E ²³⁹	SV	AV	US	FS ²⁴⁰	Sonstiges
M3	✓	#	#	#	#	
M5	✓	#	#	#	-	
M7	✓	+	#	+	+	
M11	✓	-	#	#	+	
M13	(✓)	#	-	#	+	
M14	(✓)	-	-	-	--	Leistungen nach einem guten Start im 5. Schuljahr abfallend, häufiges Fehlen
M15	(✓)	-	--	--	-	Leistungen nach einem guten Start im 5. Schuljahr abfallend, Bruder von Fathma (W3)
W1	(✓)	#	#	#	-	Leistungen abfallend
W2	(✓)					s. Fußnote 227
W7	✓	+	-	+	-	
W8	✓	?	+	+	-	

Abbildung 37

H.2.4 Resümee

Insgesamt kann bezogen auf die definierten Erwartungen festgestellt werden, dass die Mehrzahl der Förderschüler erfolgreich lernt. In den praktischen Fächern arbeiten alle auf dem Regelniveau, in den akademischen Fächern erfüllen viele Schüler punktuell ebenfalls die Anforderungen der Hauptschule. Fast alle nehmen am Englischunterricht teil, was bedeutet, dass sie einen kleinen Grundwortschatz mündlich beherrschen und sich in einfachen Alltagssituationen zurecht finden können, auch wenn ihre Äußerungen nicht sprachlich korrekt sind. So gesehen kann sicher davon ausgegangen werden, dass ihr Lernzuwachs nicht geringer ist als bei einer Beschulung an der Sonderschule.

Nicht zufrieden stellend verläuft die Entwicklung von männlichen Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und schwierigem familiären Hintergrund. Es gelingt der Schule augenscheinlich nicht, diese Handicaps erzieherisch so zu kompensieren, dass auf Dauer eine Lernmotivation aufgebaut wird, die dann auch verhaltensändernd wirken könnte. Bei diesen Schülern haben die Defizite in der sozial-emotionalen Entwicklung offensichtlich einen großen Einfluss auf die Entstehung der Lernbehinderung und müssten vorrangig angegangen werden, was die Untersuchungsschule aber bei der bestehenden Organisationsstruktur nicht leisten kann. Fraglich bleibt hier, ob die Umstände in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen positiver wirken könnten, wenn man weiß, dass

²³⁹ Erwartungserfüllung: ✓ bedeutet voll, (✓) bedeutet teilweise.

²⁴⁰ Familiensituation: + bedeutet viel Unterstützung, # bedeutet unauffällig, - bedeutet schwierig, keine Unterstützung, -- bedeutet desolat.

auch dort Schüler abgehen, ohne den Abschluss der besonderen Berufsreife erreicht zu haben.

Eine intensive häusliche Unterstützung der Förderschüler ist natürlich immer hilfreich, es gelingt aber einem Großteil der Schüler trotz fehlendem Beistand, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und im Verhältnis zu den individuellen Möglichkeiten ansprechende Leistungen zu erbringen, sodass von einer direkten Abhängigkeit nicht gesprochen werden kann. Ebenso wenig ist ein Zusammenhang zwischen Unterricht und Entwicklung zu erkennen: Sowohl die Schüler, die die Erwartungen nicht erfüllen, als auch diejenigen, die sie übertreffen, besuchen jeweils unterschiedliche Klassen.

Die Lehrer schätzen die Leistungsentwicklung der Förderschüler generell auch überwiegend positiv ein, wobei sie sich allerdings bei einem Teil der Schüler mehr Mitarbeit im Unterricht und vor allem mehr häuslichen Fleiß wünschen, was den Schluss zulässt, dass die Lehrer eigentlich eine noch höhere Erwartungshaltung haben.²⁴¹

I Mitschüler

I.1 Forschungsüberblick

Der Erfolg von schulischer Integration wird naturgemäß vorrangig am Gelingen der sozialen Einbindung der beeinträchtigten Schüler gemessen.

„Auf dem Wege zum Erwachsenwerden brauchen Kinder [...] nicht nur Erwachsene, Eltern, Lehrer und andere Erzieher, sondern auch gleichaltrige Kinder als Interaktionspartner, die nicht den Erfahrungs- und Kompetenzvorsprung haben wie Erwachsene.“²⁴² Die symmetrische Beziehung ermöglicht dem Kind unabhängig von einer Autorität oder pädagogischen Professionalität die Entwicklung sozialen Verhaltens. Mit dem gleichaltrigen Interaktionspartner erfolgt eine relativ wenig vorstrukturierte symmetrische Ko-Konstruktion sozialer Perspektiven, die es erforderlich macht, selbst zu gestalten und sich ständig der Wechselseitigkeit zu vergewissern.

Die Schulklasse als Gruppe koordiniert sich in diesem Verhältnis von Gleichheit und Wechselseitigkeit durch eine Ranghierarchie, in die Freundschaften und Peerbeziehungen eingebettet sind, wobei einzelne Peers sich häufig zu Teilgruppen zusammenschließen.²⁴³

„Schulkinder [...] stufen ihre Klassenkameraden weitgehend übereinstimmend in eine Rangreihe ein, wobei jüngere Kinder sich vor allem an physischer *Dominanz* orientieren, während ältere eine Vielzahl von Dimensionen wie sportliche und schulische Leistungen,

²⁴¹ Vgl. J.4.1.4

²⁴² Krappmann 2002⁶, 355.

²⁴³ „Ein Peer ist der als Interaktionspartner akzeptierte Gleichaltrige, mit dem das Kind sich in Anerkennung der jeweiligen Interessen prinzipiell zu einigen bereit ist.[...] Diese Peer schließen sich, wie soziometrische Studien nachweisen, zu *Gruppen* zusammen.“ (Krappmann 2002⁶, 364).

Sozialverhalten und Führungsqualitäten benutzen.“²⁴⁴ „In allen Gruppen begegnen sich [darüber hinaus] die Mitglieder in unterschiedlichem Ausmaß mit Sympathie, Gleichgültigkeit und Antipathie. Diese einzigartige Konstellation der emotionalen Beziehungsverflechtungen einer Gruppe bildet eine Struktur, ein mehr oder weniger stabiles, wechselseitig verknüpftes Gefüge interpersoneller Gefühle.“²⁴⁵ Die befriedigende Teilhabe an diesem sozialen System ist mitbestimmend für die Identitätsentwicklung der Schüler. Deswegen stellt sich zu Recht die Frage: Entsteht in der Integration ein Interaktionsnetz, das beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte Schüler gleichermaßen einschließt, oder bestätigt sich die Befürchtung einer sozialen Isolierung?

Die gegenseitige Akzeptanz – das Verhältnis der Kinder zueinander – wird in der Integrationsforschung meist über soziometrische Messungen erhoben und durch Klassifikationen beschrieben. Hier zeigt die Forschung zur soziometrischen Stellung integriert unterrichteter Lernbehinderter über Jahrzehnte hinweg ein einheitliches Bild: Ihr Status ist niedriger als der der Regelschüler.

- ▶ Einen ausführlichen Überblick über internationale Forschungsergebnisse zwischen 1950 und 1986 gibt HAEBERLIN²⁴⁶. Lernbehinderte in Regelklassen nehmen eine ungünstigere soziale Stellung ein als die nicht beeinträchtigten Mitschüler. Dabei ergeben sich keine Unterschiede zwischen Studien aus den USA und europäischen Ländern, es ist unerheblich, ob die Lernbehinderten eine zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung bekommen oder nicht, und die gewählte soziometrische Methode bzw. die Altersstruktur der untersuchten Schülergruppen spielen auch keine Rolle.
- ▶ Einige wenige Studien stellen einen Zusammenhang zwischen der Begabung (IQ) bzw. Schulleistung und dem niedrigeren Sozialstatus fest. Viele Studien bestätigen eine Beziehung zwischen dem Verhalten der Lernbehinderten und einer erhöhten Ablehnung. Das Zusammenfallen von Hyperaktivität und Lernbehinderung hat nach Flicek und Landau (1985)²⁴⁷ einen besonders ungünstigen Status zur Folge.
- ▶ Auch in der eigenen großen Studie 1990 in der Schweiz weist HAEBERLIN²⁴⁸ eine signifikant ungünstigere soziometrische Stellung der schulleistungsschwachen²⁴⁹ Schüler nach. Mögliche Störvariablen wie z.B. Muttersprache, Geschlecht, Intelligenz und soziale Schicht wurden hierbei kontrolliert, das Ergebnis war auch bei einer Wiederholung nach eineinhalb Jahren stabil.

²⁴⁴ Krappmann 2002⁶, 355.

²⁴⁵ WOCKEN 1987, 214.

²⁴⁶ Vgl. HAEBERLIN 2003, 57-96.

²⁴⁷ Vgl. HAEBERLIN 2003, 83.

²⁴⁸ Vgl. HAEBERLIN 1991 und 2003⁴.

²⁴⁹ „Als ‚schulleistungsschwach‘ wurden in dieser Untersuchung Schüler dann eingestuft, wenn sie im Gesamtwert der Schulleistungstests im letzten Sechstel einer ausgewogenen Stichprobe lagen und einen IQ zwischen 70 und 100 hatten.“ - (HAEBERLIN 1991, 175).

- ▶ Eine geringere Akzeptanz der beeinträchtigten Schüler im eigenen Geschlecht findet WOCKEN²⁵⁰ im *Schulversuch Integrationsklassen in Hamburg* 1987. Darüber hinaus sind soziometrische Rollen signifikant unterschiedlich verteilt: Die beeinträchtigten Schüler nehmen häufiger die negativen Rollen ein, wovon besonders die Lernbehinderten und Verhaltensauffälligen betroffen sind.
- ▶ DUMKE/SCHÄFER²⁵¹ berichten 1993 aus dem *Schulversuch Integrativer Unterricht in Bonn*, dass sich zwar etwa die Hälfte der beeinträchtigten Schüler in der sozialen Durchschnittskategorie *unauffällig* befinden, bei ihnen aber negative Typisierungen häufiger bzw. positive Typisierungen seltener auftreten als bei Regelschülern. Ungünstige Statuswerte finden sich häufiger bei Lernbehinderten bzw. Schülern mit distanzlosem, aggressivem Verhalten, was darauf zurück geführt wird, dass die Art der Beeinträchtigung den Mitschülern als ‚unsympathische Eigenschaft‘ erscheint.²⁵²
- ▶ HEYER, PREUSS-LAUSITZ und SCHÖLER²⁵³ berechnen 1997 im *Schulversuch Gemeinsame Erziehung in Brandenburg* aus positiven und negativen Wahlen einen *integrierten Sympathiestatus*²⁵⁴. Die Werte für die Förderkinder liegen durchschnittlich erheblich unter den Werten der Regelschüler, was durch eine geringere Zahl an Wahlen und die Außenseiterstellung von 7 der 43 Schüler, davon 6 Jungen, begründet ist. Ein Zusammenhang zwischen Behinderungsart und Ablehnung wird nicht festgestellt. Die Mehrheit der Förderkinder fällt in die Kategorie *unauffällig*.

Die Einheitlichkeit der Forschungsergebnisse basiert auf Messungen und Berechnungen, wobei die Aussagen immer vor dem Hintergrund betrachtet werden müssen, dass die gängigen Kategorisierungen grob sind und nicht alle Kinder einer soziometrischen Klassifikation stabil angehören. Vor allem aber bleibt zu beachten, dass Kinder mit ähnlichen Wahlprofilen in der sozialen Realität keineswegs eine *Gruppe* bilden²⁵⁵. Das einzelne Kind mit seinem individuellen Hintergrund verblasst hinter Mittelwerten. Dennoch lässt sich mit WOCKEN feststellen: „Wie behinderte und nicht behinderte Kinder wirklich miteinander umgehen, darüber machen die soziometrischen Untersuchungen zwar keine direkten Aussagen, aber hier erscheint es durchaus nicht abwegig, eine befriedigende Übereinstimmung der emotionalen und interaktionalen Beziehungen anzunehmen. [...] Auf Grund der wechselseitigen Bedingtheit zwischen Gefühlen und Verhalten wird die Häufigkeit

²⁵⁰ Vgl. WOCKEN 1987.

²⁵¹ Vgl. DUMKE/SCHÄFER 1993.

²⁵² Vgl. DUMKE 1998, 251 und DUMKE/SCHÄFER 1993, 100.

²⁵³ Vgl. HEYER/PREUSS-LAUSITZ/SCHÖLER 1997.

²⁵⁴ „Der ‚integrierte Sympathiestatus‘ wurde errechnet aus den Wahlen und Ablehnungen die ein Kind erhält: (Wahlen Freizeit + Wahlen Unterricht) : 2 – Ablehnungen Unterricht.“ – (HEYER/PREUSS-LAUSITZ/SCHÖLER 1997, 198).

²⁵⁵ Vgl. Krappmann 2002⁶, 363.

und Qualität der realen Kontakte kaum wesentlich anders sein als die soziometrisch erfasste Häufigkeit und Qualität der emotionalen Beziehungen.²⁵⁶

Versuche zur Begründung für die besondere Ablehnung der Lernbehinderten stellt HAEBERLIN zusammen²⁵⁷:

Zunächst zitiert er eine Übersicht von PETILLON über sozialisationsbedingte Schülermerkmale, die mit der soziometrischen Stellung zusammenhängen (⇒ Abb. 35).

Er leitet daraus die Hypothese ab, dass Lernbehinderte mit angepasstem Sozialverhalten und gepflegter Erscheinung größere Chancen haben, eine günstige soziale Stellung zu erreichen, als Lernbehinderte mit störendem Verhalten und vernachlässigtem Äußeren. Zur Bestätigung führt er eine Vielzahl von Untersuchungen an, die einen solchen Zusammenhang aufzeigen. Zum störenden Verhalten zählt auch eine aggressive Sprache. Darüber hinaus gehören aber oft auch besonders scheue und unauffällige bzw. passive Lernbehinderte zu den Abgelehnten.

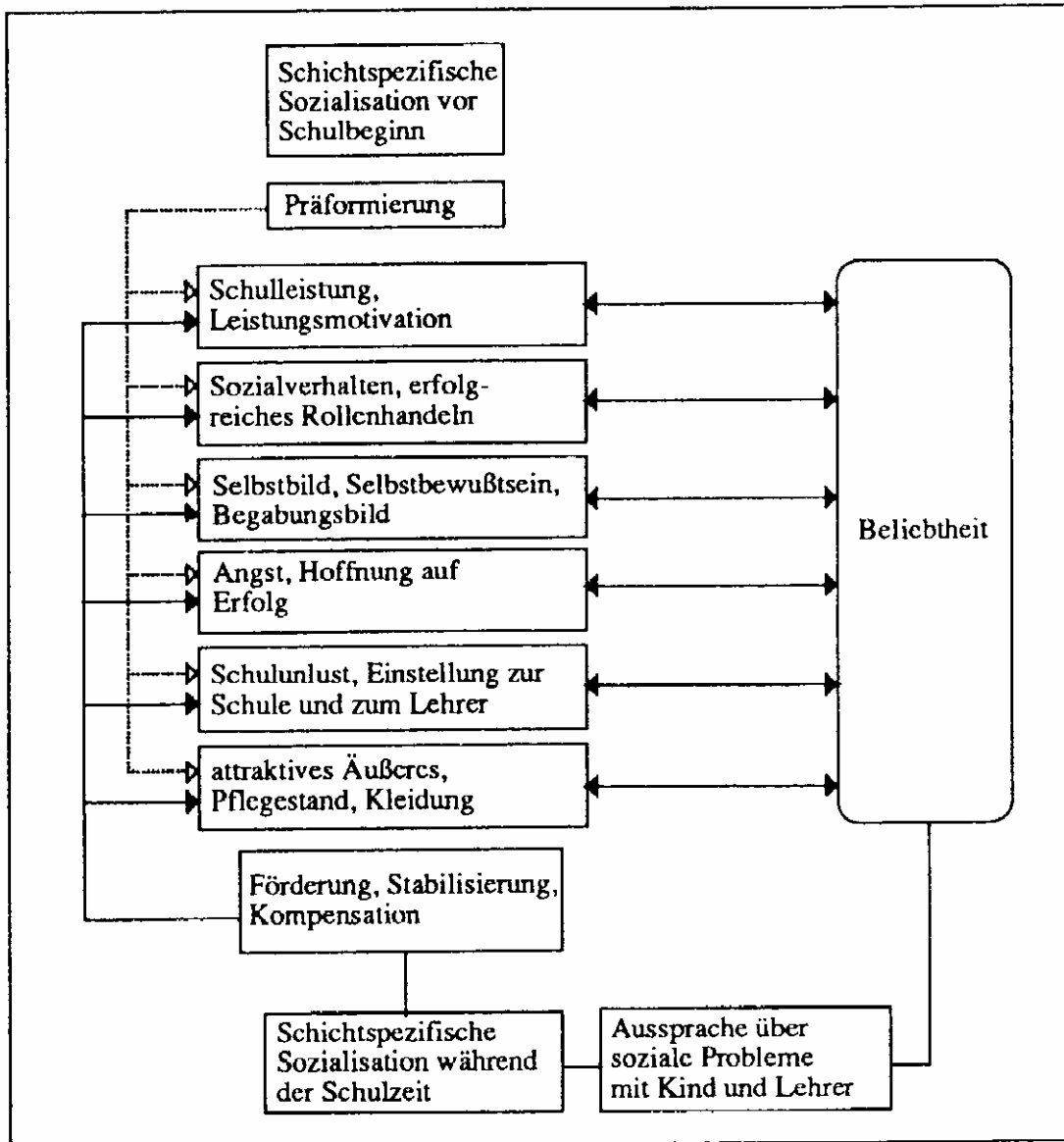
Auch ein sozioökonomisch niedriger Status der Herkunftsfamilie der Lernbehinderten kann bei der Ablehnung eine Rolle spielen, wenn die Regelschule in einem mittelschichtspezifischen Einzugsgebiet liegt und sich an entsprechenden Bezugsgruppennormen orientiert.

Über einen Zusammenhang von Unterricht und soziometrischem Status der Lernbehinderten liegen nur wenige Untersuchungen vor, die aber die Annahme stützen, dass strukturierte, kooperative Lernformen sich förderlich auswirken können. Allerdings beeinflussen sich Einstellungen der Lehrer gegenüber den Lernbehinderten und der Status der Schüler mit Sicherheit gegenseitig, wie GARRETT/CRUMP²⁵⁸ feststellen: Lehrerablehnung und niedriger Sozialstatus hängen statistisch signifikant zusammen.

²⁵⁶ WOCKEN 1987, 262.

²⁵⁷ Vgl. HAEBERLIN 2003, 144-147.

²⁵⁸ „Learning disabled subjects were less preferred by teachers than their non-learning disabled classmates. To explore the relationship of teacher preference and social status Kendall Tau rankorder correlation coefficients were computed to test the relationship between these two variables in each of the 58 classrooms. [...] 78% of the classrooms indicated a significant relationship between teacher preference and subjects' social status.”
- (GARRETT/CRUMP 1980, 44f).



Sozialisationsbedingte Schülermerkmale, die mit der soziometrischen Stellung zusammenhängen²⁵⁹

Abbildung 38

I.2 Untersuchungsdesign

I.2.1 Forschungsfragen

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht einerseits die Frage nach dem soziometrischen Status der Förderschüler, andererseits aber auch das Bemühen, wenn möglich individuelle Hintergründe und Zusammenhänge aufzudecken, die handlungsleitend für die integrative Arbeit sein könnten.

²⁵⁹ Entnommen aus HAEBERLIN 2003, 136.

Folgende Detailfragen sollen beantwortet werden:

- ▶ Wie stellt sich der soziometrische Status der betroffenen Förderschüler allgemein dar?
 - Wie ist das Verhältnis von Wahlen und Ablehnungen im Vergleich zu den Regelschülern?
 - Wie viel Beachtung finden die Förderschüler im Vergleich mit den Klassenkameraden?
 - Lässt sich eine allgemeine Entwicklung der Statuswerte über den Beobachtungszeitraum feststellen?
 - Wie sind soziale Rollen verteilt?
 - Wie erfolgreich sind Kontaktbemühungen der Förderschüler mit den Regelschülern?
 - Wie stellt sich die Beziehungssituation zwischen den Förderschülern einer Klasse dar?
- ▶ Lassen sich Rückschlüsse auf Statuswerte bzw. Rollenverteilung in Bezug auf die Integrationssituation ziehen?
- ▶ Lassen sich Rückschlüsse auf Statuswerte bzw. Rollenzuweisung in Bezug auf Persönlichkeitsaspekte der Förderschüler ziehen?
- ▶ Wie bewerten die Förderschüler ihre soziale Stellung innerhalb ihrer Klasse?
- ▶ Wie bewerten Lehrer unabhängig von der soziometrischen Messung den Sozialstatus der Förderschüler allgemein?

I.2.2 <u>Methode</u>

Im Mittelpunkt dieses Teils der Untersuchung steht die soziometrische Messung, es werden aber als zusätzliche Informationsquellen auch Dokumente der Schule und Elemente aus den Lehrerfragebögen herangezogen, denn „... soziometrische Daten sind zwar geeignet, Beziehungen und Rangordnung in einer Gruppe zu *erfassen*, nicht jedoch sie zu *erklären* [...] Sie werden ebenso bestimmt durch die äußere Organisation der Gruppe [...] Die Rolle, die der Einzelne in der Gruppe inne hat, entsteht immer durch ein Zusammenwirken von ‚äußerem‘ und ‚innerem System‘.“²⁶⁰ Beschreibungen und Erläuterungen zu den erwähnten Quellen erfolgen jeweils an der entsprechenden Auswertungsstelle, die folgende Darstellung bezieht sich ausführlicher auf die Soziometrie.

„Der soziometrische Test ist eine Methode der Erforschung sozialer Strukturen durch Messen der Anziehungen und Abstoßungen, die zwischen den Angehörigen einer Gruppe bestehen.“²⁶¹ Oft werden soziometrische Untersuchungen aus der Alltagswahrnehmung als

²⁶⁰ HÖHN/SEIDEL 1976, 18.

²⁶¹ MORENO 1996, 34.

Momentaufnahme einer Augenblickssituation mit geringer Zuverlässigkeit betrachtet, die Forschung²⁶² allerdings bestätigt seit Jahrzehnten eine Stabilität der Ergebnisse und auch befriedigende Korrelationen mit den Aussagen anderer Untersuchungsmethoden, sodass sich die Soziometrie in der Integrationsforschung als Methode der Wahl etabliert hat.

Grundsätzlich lassen sich bei den soziometrischen Methoden die Beobachtung und die Befragung unterscheiden.

Zu den Beobachtungen zählen interaktionsanalytische Verfahren bzw. Aktionstests. „Beispiele für Interaktionsanalysen wären etwa das Auszählen von Körper- und Blickkontakten, die Registrierung spontaner Spielgruppen auf dem Pausenhof oder die Feststellung häufiger Streitpartner. [...] Bei Aktionstesten werden die Gruppenmitglieder ausdrücklich aufgefordert, ihre interpersonellen Beziehungen in Handlungen, Spielen und Gesprächen darzustellen. Beziehungen werden dann durch die Beobachtung des realen Verhaltens in den arrangierten Situationen erschlossen.“²⁶³ MORENO weist zusätzlich auf die Methode der *teilnehmenden Beobachtung* hin, die verfeinerte Klassifizierungen der Individuen erbringt.²⁶⁴ Diese Verfahren sind aber von der Durchführung her sehr aufwändig und werden vorwiegend aus diesem Grund in der Integrationsforschung meist nur als Ergänzung in Einzelfallstudien eingesetzt.

Bei den Befragungsmethoden unterscheidet man Wahl- und Beurteilungsverfahren.

Die meisten Integrationsstudien arbeiten nach einem dieser Muster²⁶⁵, wobei das Wahlverfahren präferiert wird, denn es „... hat den Vorteil, dass es versuchspersonenfreundlich ist, insofern es weniger Aufwand macht, einige Personen zu nennen als sich bei jeder Person eine Beurteilung auf einer gestuften Skala abzurufen.“²⁶⁶

In der vorliegenden Untersuchung fiel die Entscheidung für das gängige Wahlverfahren.

Von erheblicher Bedeutung für das Ergebnis einer Befragung ist die Bestimmung des Wahlkriteriums, umso mehr, je älter die Probanden sind, denn ungefähr ab 10 Jahren „differenzieren sich [...] die Urteile, es kann sehr wohl zwischen Beliebtheit als Arbeitspartner und Beliebtheit als Freizeitpartner und zwischen der Eignung für verschiedene ‚Spezialistenrollen‘ unterschieden werden.“²⁶⁷ Im schulischen Bereich wird oft die Frage nach dem Sitznachbarn als Kriterium für Sympathie gewählt, wenn direkte Fragestellungen wie *Wen magst du?* oder *Mit wem kommst du gut aus?* vermieden werden.²⁶⁸ PETILLON²⁶⁹ hat starke - mit dem Alter der Probanden abnehmende, aber immer noch vorhandene -

²⁶² Vgl. hierzu die Ausführungen von WOCKEN 1987, 217f.

²⁶³ WOCKEN 1987, 212.

²⁶⁴ Vgl. MORENO 1996, 36.

²⁶⁵ Vgl. die Übersichtstabellen in HAEBERLIN 2003, 57-96.

²⁶⁶ DOLLASE 1976, 91.

²⁶⁷ HÖHN/SEIDEL 1976, 17 und 19.

²⁶⁸ Während MORENO (1976) die direkte Frage ablehnt, weil sie sich nicht auf ein Kriterium bezieht und in seinen Augen somit nicht aussagekräftig ist, vertreten WOCKEN (1987) und HÖHN/SEIDEL (1976) den Standpunkt, dass gerade bei jüngeren Kindern das Wahlkriterium eine geringe Rolle spielt. Vgl. dazu auch Krappmann 2002⁶, 355.

²⁶⁹ Vgl. PETILLON 1980.

Korrelationen zwischen direkter Sympathiefrage und Sitznachbarfrage festgestellt, so dass beide gleichermaßen legitimiert sein dürften.²⁷⁰

In der vorliegenden Untersuchung wurden alternierend zwei ähnliche Kriterien benutzt, da die Befragung (für einen Teil der Schüler) in drei aufeinander folgenden Jahren durchgeführt wurde. Im ersten und dritten Jahr wurde die Frage nach dem Sitznachbarn gestellt, im zweiten Jahr nach dem Sitznachbarn im Bus bzw. Zug bei einem Ausflug. HÖHN/SEIDEL postulieren zwar, dass bei periodischer Wiederholung nur die Ergebnisse gleicher Fragestellungen direkt miteinander verglichen werden können²⁷¹, aber die beiden ausgewählten Fragen betreffen denselben Sachverhalt: Neben wem fühlt sich ein Schüler wohl, mit wem möchte er direkten Kontakt aufnehmen können. Außerdem sind die befragten Schülergruppen nicht identisch, denn zum einen wuchs die Zahl der Befragten insgesamt, zum anderen änderten sich auch die Zusammensetzungen bestehender Gruppierungen im Laufe der Jahre. Ziel der Untersuchung ist nicht festzustellen, wie es sich mit der Sozialstruktur innerhalb einer festen Gruppe verhält, sondern wie sich die soziale Stellung der Förderschüler im Gesamtsystem Untersuchungsschule beschreiben lässt. Die Forderung nach dem Realitätsbezug des Kriteriums wurde erfüllt durch die Weiterleitung der Ergebnisse an die Klassenlehrer in Form eines Soziogramms, das jeweils bei der Umgestaltung der Sitzordnung bzw. der Einteilung der Gruppen bei der Belegung der Busse bzw. des Zuges²⁷² berücksichtigt wurde. Nach der Festlegung des Wahlkriteriums gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Anlage eines Wahlverfahrens, die in Abbildung 39 unter Angabe von Vor- und Nachteilen²⁷³ dargestellt werden.

Als Methode für die vorliegende Untersuchung wurde das begrenzte Wahlverfahren mit positiven und negativen Wahlen benutzt.

Die Beschränkung auf *höchstens* drei Nennungen ermöglicht die bereits oben erwähnte Rückmeldung an die Klassenlehrer in Form eines übersichtlichen, direkt verwertbaren Soziogramms und vermeidet den Zwang zur Angabe einer *bestimmten* Anzahl von Namen. Für die Schüler stellt die Begrenzung auch die Aufgabe einer Auswahl, sodass bei den Nennungen von eher intensiver Sympathie bzw. Antipathie ausgegangen werden kann. Für das Forschungsanliegen der vorliegenden Untersuchung reicht diese Differenzierung aus, denn im Mittelpunkt steht nicht die genaue Analyse einer Klassenstruktur, sondern die Stellung der Förderschüler im Vergleich zu den Regelmitschülern.

²⁷⁰ Zum Alltagswissen aus der Unterrichtspraxis gehört die Beobachtung, dass auch ältere Schüler lieber neben einem Mitschüler sitzen, der ihnen sympathisch ist, als neben einem, der ihnen nützlich sein könnte, denn Unterricht ist für Schüler nicht nur Arbeit, sondern in hohem Maße auch sozialer Event. Differenzierter und ergebnisorientierter fallen Wahlen aus, wenn im Vorfeld einer Gruppenzusammensetzung klare Ziel- und Lernvereinbarungen getroffen werden.

²⁷¹ Vgl. HÖHN/SEIDEL 1976, 17.

²⁷² Bei dem Ausflug handelt es sich um eine Gemeinschaftsaktion der ganzen Schule, die alle zwei Jahre zwei komplette Eisbahnen für einen Schlittschuhtag mietet. Die Fahrt mit jeweils 300 bis 400 Schülern pro Ziel muss straff organisiert werden, damit der Überblick erhalten bleibt.

²⁷³ Vgl. WOCKEN 1987, DOLLASE 1976, PETILLON 1978.

Die Notwendigkeit des Erfragens von Ablehnungen erklärt sich direkt aus der Forschungsfrage und wird in der Integrationsforschung allgemein anerkannt.

	Vorteil	Nachteil
<u>unbegrenzte Wahl</u> Die Probanden schreiben so viele Namen auf, wie sie wollen.	<ul style="list-style-type: none"> • Die Ergebnisse sind hinreichend zeitstabil. • Aussagen über die Wahl- bzw. Ablehnungsbereitschaft des Individuums können getroffen werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei sehr wahlaktiven Gruppen lassen sich die Ergebnisse nicht mehr übersichtlich als Soziogramm darstellen. • Namen können relativ unreflektiert aufgeschrieben werden.
<u>begrenzte Wahl</u> Die Anzahl der aufzuschreibenden Namen wird begrenzt.	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse lassen sich relativ übersichtlich in einem Soziogramm darstellen. • Die Auswahl einiger weniger Namen enthält indirekt eine Wertung der Beziehung. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Ergebnisse sind weniger zeitstabil. • Probanden können sich gezwungen fühlen, mehr Namen zu nennen als sie eigentlich wollen.
<u>nur positive Wahl</u> Die Probanden schreiben nur auf, welche Gruppenmitglieder sie im Sinne des Wahlkriteriums positiv bewerten.	<ul style="list-style-type: none"> • Die Gefahr der Verletzung einzelner Gruppenmitglieder bei Bekanntwerden der Ergebnisse ist gering. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spannungserzeugende Abneigungen werden nicht erfasst.
<u>positive und negative Wahl</u> Die Probanden schreiben im Sinne des Wahlkriteriums positiv bewertete Gruppenmitglieder und auch negativ bewertete Gruppenmitglieder auf.	<ul style="list-style-type: none"> • Abgelehnte und Außenseiter können identifiziert werden. • Die Stabilität von Negativwahlen ist größer als die der Positivwahlen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Negative Wahlfragen können schlummernde Abneigungen bewusst machen. • Die Gefahr der Verletzung einzelner Gruppenmitglieder bei Bekanntwerden der Ergebnisse ist hoch.

Abbildung 39

1.2.3 Durchführung

Die Befragung wurde in drei aufeinander folgenden Schuljahren²⁷⁴ jeweils zum Ende des ersten bzw. zum Beginn des zweiten Halbjahres in allen Schwerpunktklassen von den Klassenlehrern durchgeführt. Neu zusammengesetzte Gruppen hatten so die Möglichkeit sich zu konsolidieren. Durch den kumulativen Aufbau der Befragung unterscheidet sich die Anzahl der Beteiligungen für die einzelnen Förderschüler:

Für 17 Schüler liegen Ergebnisse aus einer Befragung vor, für 9 Schüler aus zwei Befragungen und 10 Schüler waren dreimal involviert.

²⁷⁴ 2002/2003 bis 2004/2005.

Die Kollegen waren über die Wichtigkeit der Vertraulichkeit und des Realitätsbezugs bzw. seiner Transparenz für die Schüler informiert und wussten, dass sie die Ergebnisse für die eigene Arbeit zur Verfügung gestellt bekommen würden.

Die Schüler erhielten vorbereitete Blätter, auf denen die Fragen standen und Zeilen für die Antworten vorgegeben waren. Nach einer kurzen Einweisung²⁷⁵ durch die Klassenlehrer füllten sie die Blätter innerhalb weniger Minuten aus und gaben sie zurück.

Jahr	Frage	R	FÖ
2002/2003	Mit wem würdest du gerne (nicht so gerne) in der Klasse zusammensitzen?	116	11
2003/2004	Mit wem würdest du beim Schlittschuhausflug im Bus/Zug gerne (nicht so gerne) zusammensitzen?	130	20
2004/2005	Mit wem würdest du gerne (nicht so gerne) in der Klasse zusammensitzen?	184	34

Anzahl der beteiligten Regelschüler (R) und Förderschüler (FÖ) pro Jahr und Frage

Abbildung 40

I.2.4 Auswertung

Die Auswertung orientiert sich am Verfahren des soziometrischen Tests von PETILLON²⁷⁶ und in Teilen an der Untersuchung, die WOCKEN in den Hamburger Integrationsklassen durchgeführt hat.²⁷⁷

In einem ersten Schritt wurden mit Hilfe eines Computerprogramms²⁷⁸ für jede Klasse die Soziomatrix und ein Soziogramm erstellt. Aus den Anzahlen der Wahlen und Ablehnungen konnten im Anschluss klassenweise die Statuswerte der beteiligten Schüler errechnet werden²⁷⁹:

$$\text{Status} = 1 + \frac{\text{erhaltene Wahlen} - \text{Klassenmittelwert der abgegebenen Wahlen}}{\text{Anzahl der Schüler} - 1}$$

Aus den Berechnungen können sich theoretisch Werte zwischen 0,2 und 1,9 ergeben. Bei der vorliegenden Untersuchung, bei der der Klassenmittelwert nicht größer als 3 sein kann, ist der Mindestwert nicht kleiner als 0,8.

²⁷⁵ Hier sollten Hinweise zum weiteren Umgang mit den Ergebnissen, zur Vertraulichkeit und der Durchführung gegeben werden.

²⁷⁶ Vgl. PETILLON 1978 und 1980.

²⁷⁷ Vgl. WOCKEN 1987.

²⁷⁸ PABST 2003.

²⁷⁹ Statusindex nach PETILLON 1978 – vgl. 104ff. Mittelwert meint das arithmetische Mittel.

Zusätzlich zu Wahl- und Ablehnungsstatus (WST, AST) wurde ein *Beachtungsstatus (BST)*, dem die Summe aus positiven und negativen Vota zu Grunde liegt, nach derselben Formel berechnet. Hier können die Werte leicht unter 0,8 sinken. Ebenso wie die Berechnung erfolgte die Einschätzung der Statuswerte nach PETILLON²⁸⁰ :

sehr niedriger Status	niedriger Status	durchschnittlicher Status				hoher Status	sehr hoher Status
0,7	0,8	0,9	1,0	1,1	1,2	1,3	
Statuswert							

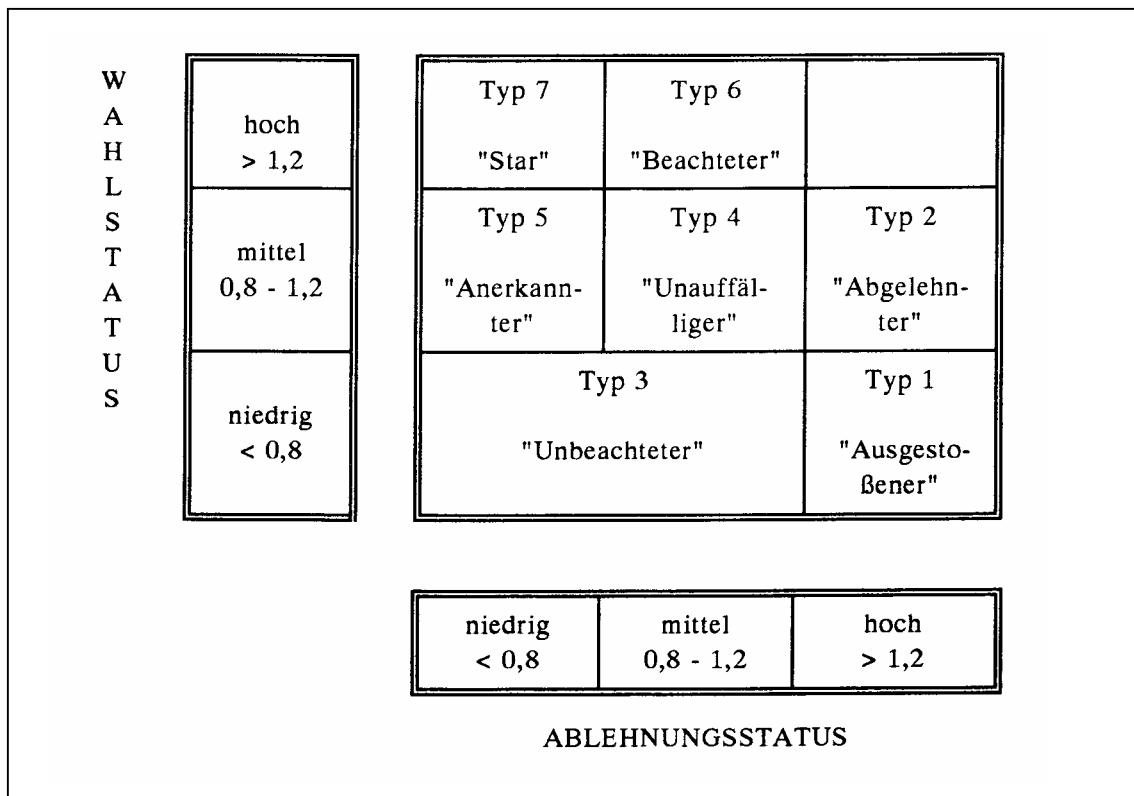
Da ein sehr niedriger Status bei der vorliegenden Untersuchung nicht vorkommen kann, wird die Grenze für einen niedrigen Status auf 0,9 verlegt, denn Statuswerte unter 0,9 entsprechen keiner bzw. höchstens einer Nennung.

niedriger Status		durchschnittlicher Status				hoher Status	sehr hoher Status
0,7	0,8	0,9	1,0	1,1	1,2	1,3	
Statuswert							

PETILLON leitet aus den Einschätzungen eine Typenbildung ab, die in Abbildung 41 dargestellt ist. Bei dem Versuch, diesen Typen einzelne Schüler plausibel zuzuordnen, fiel auf, dass das Raster vor allem im Bereich der sog. *Unauffälligen* für die vorliegende Untersuchung nicht greift. Durch die Wahlbegrenzung liegen die Werte sehr nah beieinander und lassen sich nicht genügend differenzieren.

So würde aber z.B. der Schüler Kevin mit WST = 0,88 und AST = 1,09 zu den *Unauffälligen* gehören, obwohl er real keine Positivwahl und 5 Ablehnungen bekommen hat. Auch die Schülerin Laura wäre *unauffällig*, sie hat zwar überhaupt keine Nennung erhalten, aber einen WST = 0,87 und einen AST = 0,84. Die Mittelwerte in der Klasse dieser beiden Schüler liegen bei 2,5 Wahlen und 3 Ablehnungen. In einer anderen Klasse wäre Dorothee eine *Unauffällige*. 5 Wahlen und eine Ablehnung ergeben WST = 1,11 und AST = 0,92 bei durchschnittlich 2,8 Wahlen und 2,6 Ablehnungen in der Klasse.

²⁸⁰ PETILLON 1978, 106 ff.



Typenbildung nach PETILLON²⁸¹

Abbildung 41

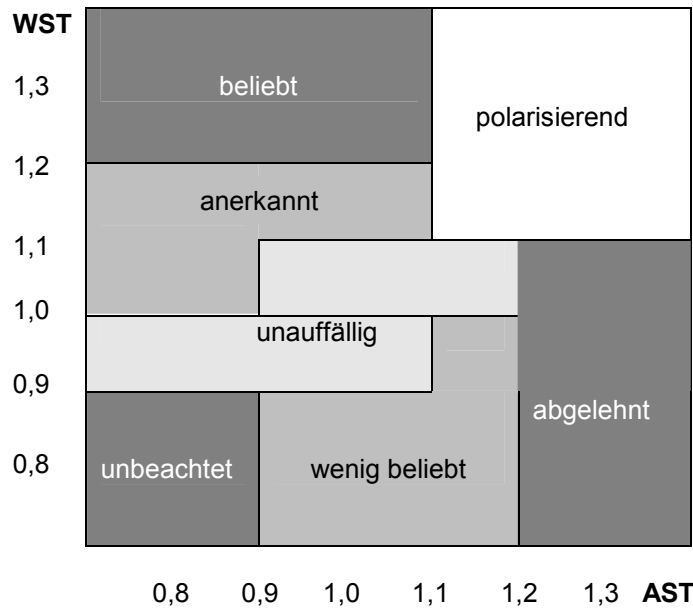
Da die hier beispielhaft genannten Schüler mit Sicherheit nicht einen vergleichbaren sozialen Status in ihrer Klasse innehaben, wurde das Raster für die vorliegende Untersuchung verfeinert.²⁸² Kevin gehört nach dieser Einteilung zu den *wenig Beliebten*, Laura ist eine *Unbeachtete* und Dorothee wird der Gruppe der *Anerkannten* zugeordnet.

Um zu dieser Einteilung zu kommen, wurden die errechneten Statuswerte mit den Rohwerten der erhaltenen Nennungen und den Mittelwerten der Klassen abgeglichen, eine Hilfe zur Orientierung dabei waren die Cluster von WOCKEN.²⁸³ Ausgehend von PETILLONs *Typus des Unauffälligen* wurden die Schüler dieser Gruppe divisiv sortiert, bis - bezogen auf die Statuswerte - elementenfremde Gruppen entstanden, deren Mitglieder sich untereinander ähnlicher sind als bei PETILLON (⇒Abb. 42).

²⁸¹ Entnommen aus DUMKE/SCHÄFER 1993, 91.

²⁸² Auch WOCKEN hat in seiner Untersuchung in Hamburger Integrationsklassen durch eine Clusteranalyse eigene Statusprofile erstellt – vgl. WOCKEN 1987, 234f und 241ff.

²⁸³ Vgl. WOCKEN 1987, 241ff.



Typenbildung der vorliegenden Untersuchung

Abbildung 42

Die Abbildung 43 zeigt die Beziehung zwischen der Typeneinteilung PETILLONs und der vorliegenden Untersuchung²⁸⁴.

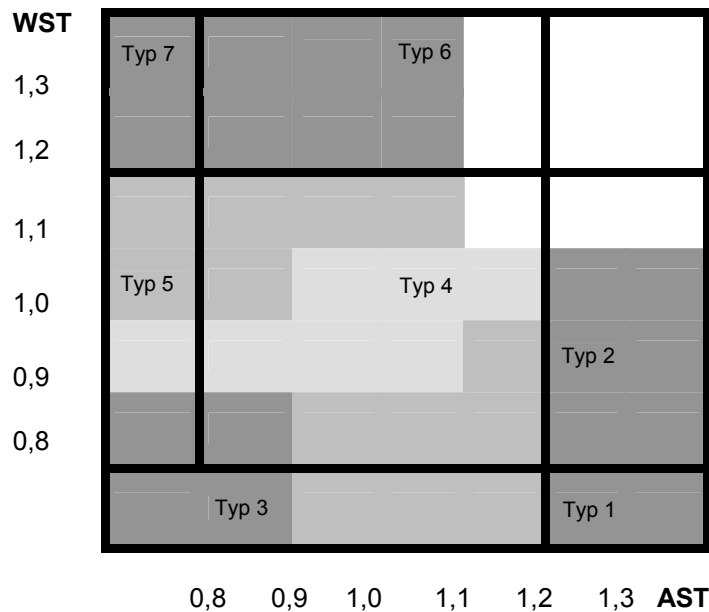


Abbildung 43

Auf der Basis dieser Berechnungen und Einteilungen erfolgte im Anschluss die eigentliche Auswertung der Daten, indem jahrgangs-, klassen und schülerbezogene Vergleiche angestellt wurden. Auf eine getrennte Betrachtung von Jungen und Mädchen im

²⁸⁴ Die Typenbezeichnungen in den Kästen beziehen sich auf PETILLON, die Graufelder auf die vorliegende Untersuchung – vgl. die Abbildungen 41 und 42.

allgemeinen Vergleich wurde verzichtet, da eventuell auftretende geschlechtsspezifische Besonderheiten im individuell personenbezogenen Auswertungsteil analysiert werden können.

Wie oben schon erwähnt, dienen in einem weiteren Schritt zusätzliche Quellen der Interpretation der Ergebnisse.

I.3 Ergebnisse

I.3.1 Soziometrischer Status der Förderschüler

„Bei der Interpretation der Werte für den Wahl- und Ablehnungsstatus und der Einstufung als soziometrische Typen ist darauf zu achten, dass die gewonnenen Erkenntnisse lediglich aus einer Wahlhandlung zu einem ganz speziellen Wahlkriterium resultieren. Annahmen, die sich über die Wahlsituation hinaus auf die allgemeine soziale Stellung eines Schülers beziehen, sollen lediglich als Hypothese betrachtet werden, d.h. als Vermutungen, die der Bestätigung durch weitere Beobachtung bedürfen und jederzeit durch gegenläufige Informationen in Frage gestellt und verworfen werden können.“²⁸⁵

Verteilung der Statuswerte und soziometrischen Rollen im Gesamtvergleich

Die Betrachtung der Verteilung der mittleren Statuswerte ist eine ungefähre Annäherung an die Beschreibung des Sozialstatus der Förderschüler und dient lediglich einem ersten Überblick, der differenziert und vertieft werden muss.

Die Grafiken für die drei Befragungsjahre (⇒ Abb.44) zeigen, dass sich alle Mittelwerte über den Erhebungszeitraum stabil im Durchschnittsbereich bewegen, d. h. es gibt keine extrem abweichenden Ergebnisse für die Förderschüler als Gesamtheit. Dennoch fallen Unterschiede auf: Ihr Wahlstatus liegt im unteren Durchschnittsbereich²⁸⁶, ihr Ablehnungsstatus eher im oberen. Die Beachtung insgesamt ist etwas höher als bei den Regelschülern.

²⁸⁵ PETILLON 1980, 106.

²⁸⁶ Als Durchschnittsbereich wird hier und im Folgenden immer der Bereich zwischen 0,9 und 1,2 bezeichnet.

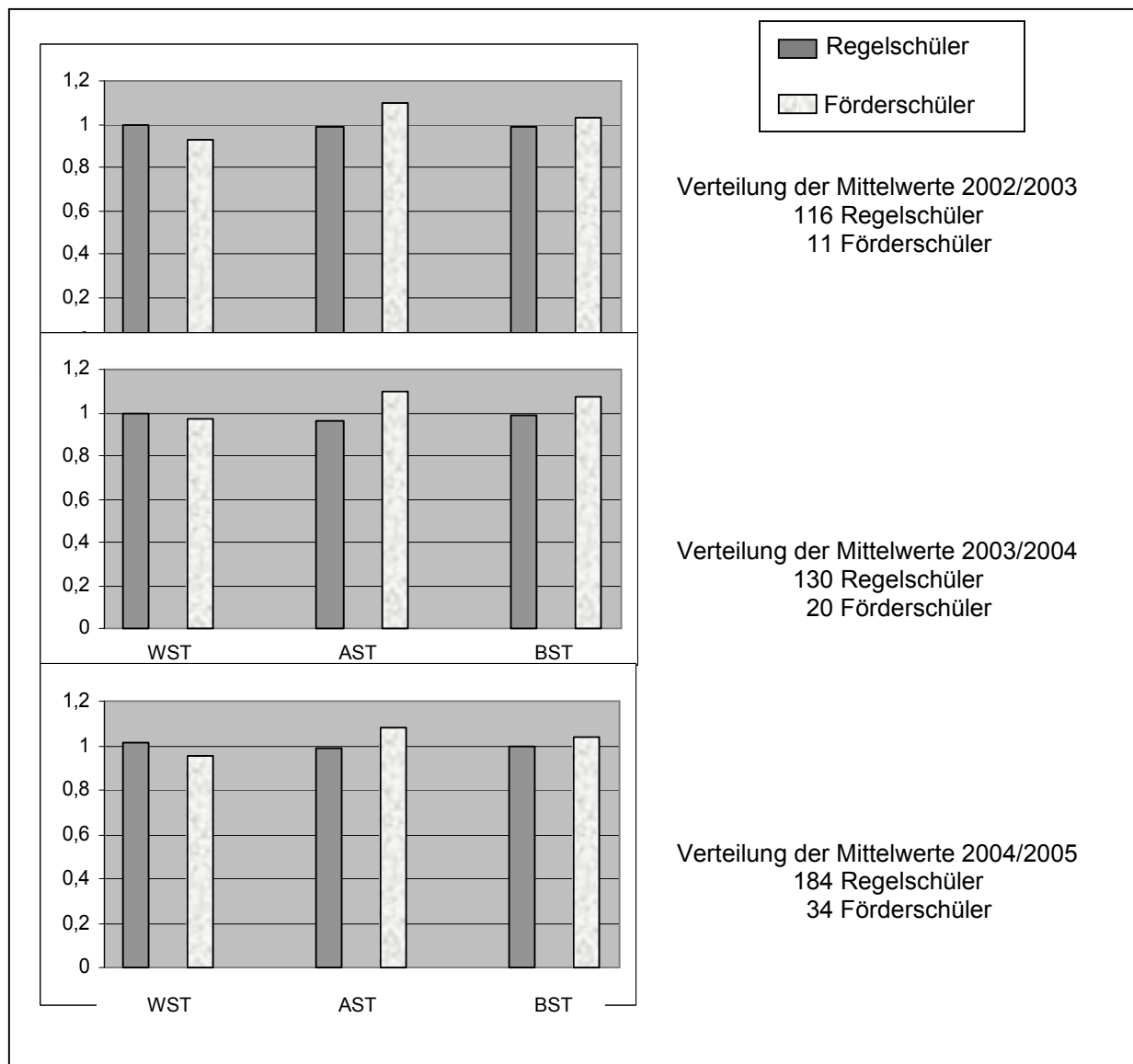


Abbildung 44

DUMKE/SCHÄFER berichten für das Kriterium *Sitznachbar* in ihrer Untersuchung in Bonn von 1986 bis 1991 ähnliche Werte für *Lernbehinderte* und *Erziehungsschwierige*²⁸⁷:

	WST (Mittelwerte)	AST (Mittelwerte)
Erziehungsschwierige (Bonn)	0,94 - 0,90 - 0,83 - 0,86 0,76 - 0,90 - 0,87	1,18 - 0,96 - 0,97 - 1,18 1,35 - 1,23 - 1,08
Lernbehinderte (Bonn)	0,92 - 0,94 - 0,92 - 0,87 0,90 - 0,80 - 0,88	1,06 - 1,10 - 1,14 - 1,15 1,11 - 1,23 - 1,16
Förderschüler Untersuchungsschule	0,93 - 0,97 - 0,95	1,10 - 1,11 - 1,08

Vergleich der vorliegenden Untersuchung mit den Ergebnissen von Dumke/Schäfer

Abbildung 45

²⁸⁷ Vgl. DUMKE/SCHÄFER 1993, 87f.

Betrachtet man die Verteilung der Schüler nach der Einschätzung der Statuswerte, wird das Bild etwas genauer (⇒. Abb. 46).

WST (%)	niedrig	Durchschnitt	hoch	sehr hoch
2002/2003				
Regelschüler	13,9	81,9	3,5	0,8
Förderschüler	36,4	63,6		
2003/2004				
Regelschüler	6,2	92,3	1,5	
Förderschüler	15,0	85,0		
2004/2005				
Regelschüler	9,2	87,5	2,7	0,6
Förderschüler	23,5	76,5		

Prozentuale Verteilung des Wahlstatus bei Regel- und Förderschülern

Abbildung 46

Ein hoher bzw. sehr hoher Wahlstatus ist bei den Förderschülern nicht vertreten. Im Vergleich mit den Regelschülern erhalten sie wesentlich häufiger einen niedrigen Status, wobei die Ergebnisse zwischen den einzelnen Erhebungen stärker schwanken als bei den Regelschülern. Im Schuljahr 2003/2004 ist das positivste Ergebnis zu verzeichnen (⇒Abb. 46).

AST (%)	niedrig	Durchschnitt	hoch	sehr hoch
2002/2003				
Regelschüler	25,0	66,4	1,7	6,9
Förderschüler	18,2	54,6	18,2	9,1
2003/2004				
Regelschüler	30,0	61,5	6,2	2,3
Förderschüler	10,0	60,0	20,0	10,0
2004/2005				
Regelschüler	20,7	74,5	2,2	2,7
Förderschüler	8,8	67,7	5,9	17,7

Prozentuale Verteilung des Ablehnungsstatus bei Regel- und Förderschülern

Abbildung 47

Anders verhält es sich mit dem Ablehnungsstatus. Hier erhalten die Förderschüler eindeutig die höheren Werte, wobei sich zwar feststellen lässt, dass die Zahl der im Durchschnitt liegenden Schüler im Erhebungszeitraum kontinuierlich ansteigt, auf der anderen Seite sich aber die Extremwerte diffus verändern. Die relativ konstanten Ergebnisse des hohen und

sehr hohen Ablehnungsstatus aus den ersten beiden Jahren sinken im dritten insgesamt, wobei allerdings eine deutliche Verschiebung zur sehr hohen Ablehnung beobachtbar ist (⇒ Abb. 47).

BST (%)	niedrig	Durchschnitt	hoch	sehr hoch
2002/2003				
Regelschüler	17,2	78,5	3,5	0,9
Förderschüler	27,3	54,6	9,1	9,1
2003/2004				
Regelschüler	25,4	66,2	5,4	3,1
Förderschüler	20,0	60,0	10,0	10,0
2004/2005				
Regelschüler	19,57	73,9	3,3	3,3
Förderschüler	20,6	58,9	5,9	14,7

Prozentuale Verteilung des Beachtungsstatus bei Regel- und Förderschülern

Abbildung 48

Während sich bei den Regelschülern die Zahl derjenigen mit einem überdurchschnittlichen Beachtungsstatus immer unter 10 Prozent bewegt, liegt der Prozentsatz bei den Förderschülern konstant bei ca. 20 %. Wie auch beim Ablehnungsstatus ergibt sich eine Verschiebung in Richtung auf besonders viel Beachtung im Schuljahr 2004/2005 (⇒ Abb. 48). In der vorliegenden Untersuchung sind die Unterschiede zwischen Regelschülern und Förderschülern bei Wahlstatus und Ablehnungsstatus auf dem 95%-Niveau signifikant, d.h. überzufällig, also mit hoher Wahrscheinlichkeit auf den Status Förderschüler zurückzuführen. Für den Beachtungsstatus lässt sich die Gleichheitshypothese nicht zurückweisen, das bedeutet, die deutlichen Verschiebungen in Richtung auf viel Beachtung können nicht mit Sicherheit dem Förderstatus zugerechnet werden.

	Signifikanz der Unterschiede		
	WST	AST	BST
2002/2003	,010	,011	,651
2003/2004	,042	,015	,097
2004/2005	,001	,001	,115

Abbildung 49

Weiter differenzierte Erkenntnisse vermittelt die Betrachtung der soziometrischen Typen, die durch die Kombination aus Wahlstatus und Ablehnungsstatus entstehen.

Aus der Ergebnistabelle (⇒Abb. 50) wird deutlich, dass auch die soziometrischen Typen zwischen Regel- und Förderschülern nicht gleich verteilt sind.

Typen (%)	beliebt	anerkannt	unauffällig	wenig beliebt	abgelehnt	unbeachtet	polarisierend
2002/2003							
Regelschüler	4,31	26,72	43,97	13,79	8,62	2,59	
Förderschüler			36,36	27,27	18,18	18,18	
2003/2004							
Regelschüler	1,54	27,69	50,77	7,69	10,00	1,54	0,77
Förderschüler		10,00	40,00	20,00	30,00		
2004/2005							
Regelschüler	1,09	25,54	55,43	7,61	7,61	2,17	0,54
Förderschüler		2,94	50,00	23,53	23,53		

Prozentuale Verteilung der soziometrischen Typen bei Regel- und Förderschülern

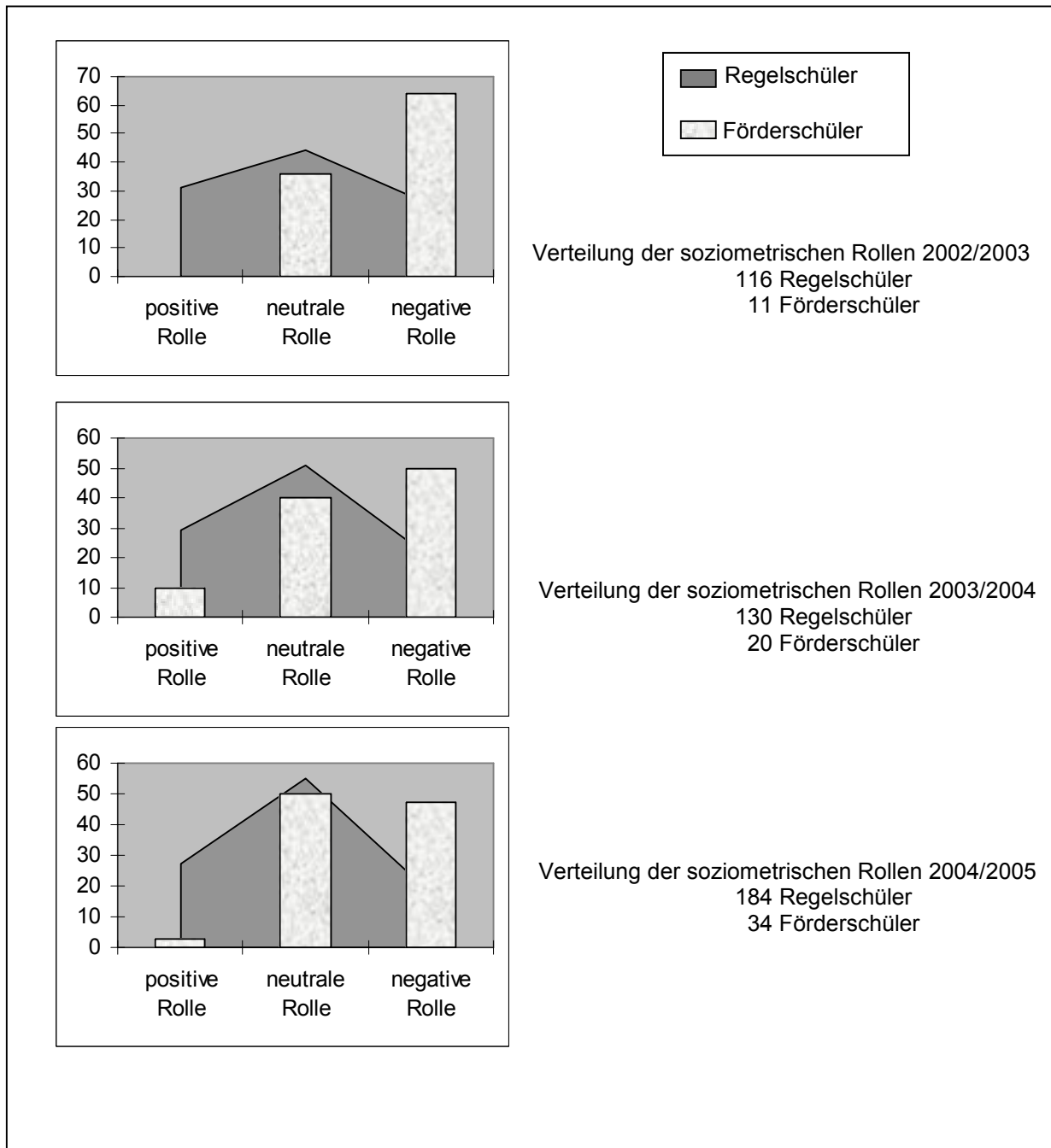
Abbildung 50

Überproportional viele Förderschüler gehören den Typen *wenig beliebt* bzw. *abgelehnt* an, während sie beim Typus *anerkannt* deutlich geringer vertreten sind als die Regelschüler und keinen der *Beliebten* stellen.

Teilt man die durch die Typen repräsentierten Rollen in positive (*beliebt, anerkannt*), neutrale (*unauffällig*) und negative (*unbeachtet, abgelehnt*)²⁸⁸ ein, ergibt sich folgende Übersicht:

Die Grafik (⇒Abb. 51) vermittelt ein relativ stabiles Bild bei den Regelschülern und die Tendenz einer Verschiebung von der negativen Rolle in die neutrale bei den Förderschülern. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass weder die Statuswerte noch die soziometrischen Rollen bei den Förderschülern im Verhältnis zu den Regelschülern gleich verteilt sind.

²⁸⁸ Der Typus *polarisierend* wird wegen des geringen Vorkommens bei der Einteilung vernachlässigt.



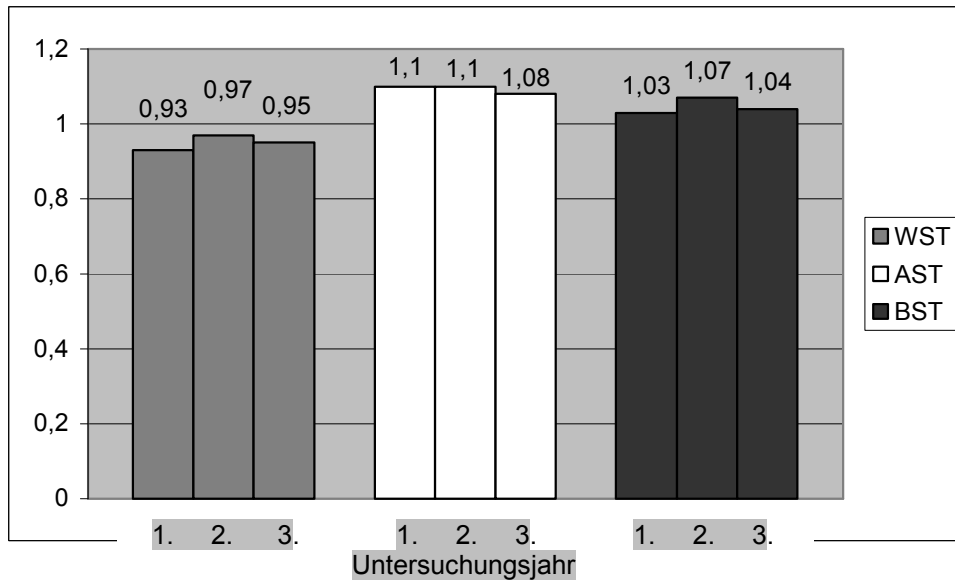
Verteilung der soziometrischen Rollen

Abbildung 51

Entwicklung der Statuswerte und Verteilungen der soziometrischen Rollen der Förderschüler über den Erhebungszeitraum

Es wäre denkbar, dass die Statuswerte bzw. die Verteilung der soziometrischen Rollen in der Gruppe der Förderschüler über den Zeitraum von drei Jahren hinweg insgesamt variieren. Die Zusammensetzung der befragten Regelschüler ändert sich durch hinzu kommende Klassen und in geringerem Maße auch durch interne Umsetzungen, und die Zahl der

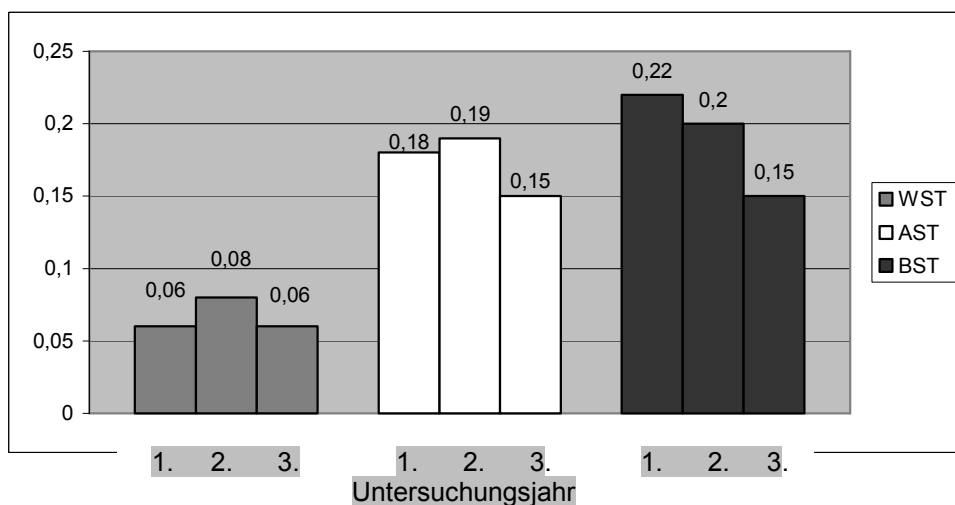
Förderschüler steigt an. Zusätzlich könnte ein Gewöhnungseffekt eintreten. Wie sich im vorangegangenen Abschnitt schon andeutet, sind die Statuswerte aber insgesamt relativ konstant, während sich bei den soziometrischen Rollen Veränderungen andeuten. Zunächst zu den Statuswerten:



Entwicklung der Statusmittelwerte der Förderschüler über den Erhebungszeitraum

Abbildung 52

Die Grafik (⇒Abb. 52) zeigt noch einmal in der Zusammenschau, wie stabil die Werte im Durchschnittsbereich angesiedelt sind. In der Regel entsprechen jeweils ein bis zwei Wahlen und drei bis vier Ablehnungen je nach Klassenzusammensetzung dem angegebenen Status. Die Beachtung insgesamt ist unauffällig, wobei nicht ignoriert werden darf, dass die Zusammensetzung dieses Wertes durch mehr Ablehnung als Zuneigung zustande kommt.

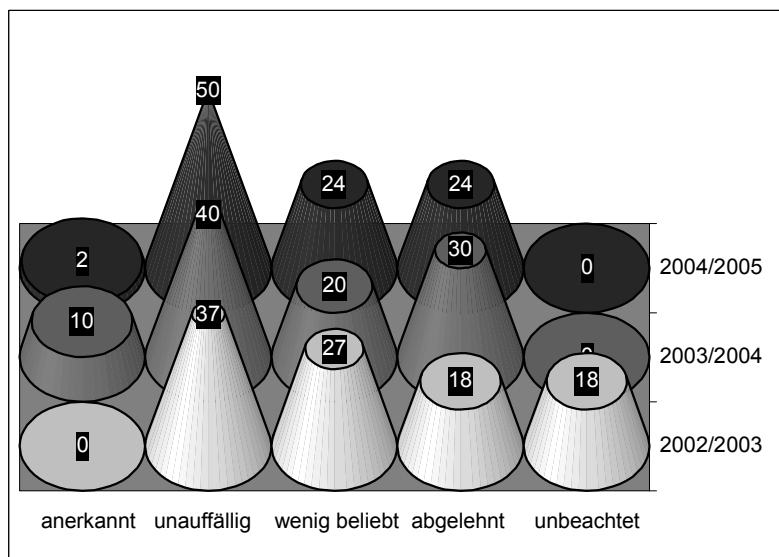


Standardabweichungen der Statuswerte der Förderschüler über den Erhebungszeitraum

Abbildung 53

Die Standardabweichungen (\Rightarrow Abb. 53) zu den einzelnen Statuswerten weisen darauf hin, dass die Ergebnisse im Bereich der Wahlen jeweils eng beieinander liegen und bei den Ablehnungen und demzufolge auch bei der Beachtung stärker streuen.

Betrachtet man die Verteilung der soziometrischen Rollen (\Rightarrow Abb. 54), scheint sich eine Entwicklung abzuzeichnen. Die Prozentsätze für die *Typen anerkannt* und *unbeachtet* sind zu vernachlässigen, da es sich in absoluten Zahlen nur jeweils um einen (2% in 2004/2005) bzw. zwei Schüler (18 % in 2002/2003 und 10% in 2003/2004) handelt. Interessanter ist die Veränderung im Mittelfeld. Die Konzentration steigt im Bereich *unauffällig* zu Lasten der negativ besetzten Typen an, was aber nicht darüber hinweg täuschen kann, dass auch im dritten Jahr der Untersuchung noch fast die Hälfte der Förderschüler die ungünstigeren soziometrischen Rollen einnehmen.



Entwicklung der Verteilung der soziometrischen Rollen der Förderschüler im Erhebungszeitraum in Prozent
Abbildung 54

WOCKEN²⁸⁹ definiert in der Untersuchung in den Hamburger Integrationsklassen Rollencluster, die in Teilbereichen den hier festgelegten zumindest ähneln: die Unauffälligen (\approx *unauffällig*), die Unbeliebten (\approx *wenig beliebt*) und die Außenseiter (\approx *abgelehnt*). Obwohl die Ergebnisse aufgrund der unterschiedlichen Befragungsmethoden, der nicht identischen Typendefinition und der Altersdifferenz der Probanden sicher nicht vergleichbar sind, fällt auf, dass von 7 Lernbehinderten drei Schüler *Unauffällige* sind, zwei *Unbeliebte* und einer ein *Außenseiter*. Der siebte Lernbehinderte nimmt eine positive Rolle ein. Bei den 7 Verhaltensauffälligen finden sich zwei *Unauffällige*, drei *Unbeliebte* und zwei *Außenseiter*.

²⁸⁹ Vgl. WOCKEN 1987, 242f und 245.

Erwiderte Wahlen, Zugehörigkeit zu Gruppierungen und das Verhältnis der Förderschüler untereinander

„In Schulklassen wird häufig beobachtet, dass die als ‚beliebt‘ eingestuft Kinder viel miteinander interagieren, zurückgewiesene Kinder dagegen weniger Partner haben, unter ihnen mehr ungleichaltrige und ebenfalls abgelehnte Kinder.“²⁹⁰ Träfe dieser Sachverhalt auf die vorliegende Integrationssituation zu, müssten die Förderschüler im Durchschnitt weniger erwiderte Wahlen als die Regelschüler vorweisen und darüber hinaus Erwidern von Schülern erfahren, die ebenfalls eher mehr Ablehnungen erhalten.

	erwiderte Wahlen prozentual ²⁹¹	erwiderte Wahlen absolut	Erwidern von neutraler/positiver Rolle absolut	Erwidern von negativer Rolle absolut	davon Erwidern innerhalb der Förderschüler
2002/2003					
Regelschüler (116)	48 %	94			
Förderschüler (11)	42 %	7	4	3	0
2003/2004					
Regelschüler (130)	45 %	88			
Förderschüler (20)	60 %	18	11	7	2
2004/2005					
Regelschüler (184)	45 %	124			
Förderschüler (34)	45 %	23	17	6	4

Abbildung 55

Die Übersicht (⇒Abb. 55) zeigt in der Anzahl der erwiderten Wahlen im Durchschnitt keine emotionale Unterversorgung der Förderschüler gegenüber den Regelschülern. Sie erhalten auf abgegebene Wahlen eine vergleichbare Resonanz.²⁹² Die wechselseitige Zuneigung zu Schülern, die auch eher *wenig beliebt* oder *abgelehnt* sind, sinkt im Laufe des Erhebungszeitraums.²⁹³

Betrachtet man allerdings die emotionale Situation des einzelnen Schülers (⇒Abb. 56), wird deutlich, dass die Durchschnittswerte ein zu positives Bild zeichnen.

Bei den Regelschülern bewegt sich die Zahl der Schüler ohne erwiderte Wahl um ca. 20%,²⁹⁴ bei den Förderschülern ist es - mit Ausnahme des Schuljahres 2003/2004²⁹⁵ - fast die Hälfte. D.h. ein großer Teil der Förderschüler erscheint emotional unterversorgt.

²⁹⁰ KRAPPMANN 2002⁶, 363.

²⁹¹ Bei n Schülern sind maximal 3n Wahlen möglich. Das begrenzt die Möglichkeit für gegenseitige Wahlen auf 3n:2. Diese maximal mögliche Anzahl von Wahlen wird 100 % gesetzt.

²⁹² Die 60 % in 03/04 sollen nicht überbewertet werden.

²⁹³ In 02/03 betragen die Erwidern mit negativen Rollen 43% der gegenseitigen Wahlen, 03/04 sind es 38 % und 04/05 noch 35 %.

²⁹⁴ In 02/03 sind das 22%, in 03/04 19% und in 04/05 24%.

²⁹⁵ In 03/04 scheint es eine Verschiebung in Richtung der Paare gegeben zu haben.

	Schüler ohne erwiderte Wahl	Schüler mit Partner	Mitglied in 3er-Gruppe ²⁹⁶	Mitglied in 4er-Gruppe ²⁹⁷
2002/2003 (11)	5 (46%)	3 (27%)		3 (27%)
2003/2004 (20)	3 (15%)	9 (45%)	5 (25%)	3 (15%)
2004/2005 (34)	16 (47%)	11 (32%)	5 (15%)	2 (6%)

Soziale Einbindung der Förderschüler

Abbildung 56

Das Verhältnis der Förderschüler untereinander stellt sich im Jahr 2004/2005 folgendermaßen dar:

Anzahl der Förderschüler in der Klasse	keine Beziehung	Wahlen		Ablehnungen	
		gegens.	einseitig	gegens.	einseitig
2	X				
2					1
3	X				
3	X				
3		1			
3		1			2
4		1	1		1
4				1	
5		1	3	2	3
5		1	1	1	2

Abbildung 57

Die Förderschüler bilden innerhalb der Klassen keine Untergruppe.

Von den 102 möglichen Wahlen der Förderschüler bleiben 15 in der Gruppe,²⁹⁸ wobei Paarbeziehungen hier den Schwerpunkt bilden. Diese lediglich 5 Paarbeziehungen von insgesamt 18 Förderschülern mit erwiderten Wahlen²⁹⁹ widersprechen einer Isolation der Förderschüler als Gruppe in einer Klasse. Bei den Ablehnungen ergibt sich ein vergleichbares Bild, hier sind es 17 von 102.

Nur ein ganz geringer Teil der Beachtungen findet also innerhalb der Gruppe der Förderschüler statt, wobei die Zahl der einer Klasse zugewiesenen Förderschüler eine Rolle spielt. Je mehr Förderschüler in einer Klasse sind, desto größer wird naturgemäß die Wahrscheinlichkeit, dass sich auch zwischen ihnen Beziehungen aufbauen. Mit einer Ausnahme zeigt die Abbildung 57 das deutlich. Ab 5 Schülern scheint das Verhältnis untereinander eher gespannt und unausgewogen.

²⁹⁶ Als Gruppe werden auch Gruppierungen gerechnet, in denen nicht alle Beziehungen gegenseitig sind.

²⁹⁷ Vgl. Fußnote 296.

²⁹⁸ Eine gegenseitige Wahl besteht aus zwei Wahlen.

²⁹⁹ Vgl. Abb. 57.

Zusammenfassung

Betrachtet man nur die Statuswerte der Förderschüler, so liegen sie im Erhebungszeitraum stabil im Durchschnittsbereich, wobei der Wahlstatus im unteren Durchschnitt angesiedelt ist, der Ablehnungsstatus mit einer stärkeren Streuung im oberen. Der Beachtungsstatus insgesamt ist etwas höher als der der Regelschüler. Dabei sind die Unterschiede von Wahl- und Ablehnungsstatus zu den Regelschülern überzufällig.

Bei der Verteilung auf soziometrische Typen sind die Förderschüler im Vergleich mit den Regelschülern bei den positiven Rollen deutlich unterrepräsentiert und bei den negativen übermäßig stark vertreten. Innerhalb des Erhebungszeitraums ist ein Anstieg der Teilhabe an der neutralen Rolle auf die Hälfte zu verzeichnen.

Die Wahlen der Förderschüler werden im Durchschnitt im gleichen Umfang erwidert wie die der Regelschüler, wobei mindestens die Hälfte der zweiseitigen Beziehungen zu Schülern mit neutralem oder positivem Sozialstaus bestehen. Die Anzahl der Förderschüler aber, die keine Wahlerwidmung erhalten, ist deutlich höher als bei den Regelschülern.

Innerhalb der einzelnen Klasse bilden die Förderschüler keine Untergruppe. Es gibt Paarverbindungen, aber eher weniger Berührungspunkte. Ab 5 Förderschülern pro Klasse ist eine Zunahme der Beziehungen zu beobachten, die aber nicht zu einer Gruppenbildung führt, sondern tendenziell zu einem unausgewogenen, gespannten Verhältnis untereinander. Die vorliegenden Resultate bestätigen im Großen und Ganzen vergleichbare Forschungsergebnisse: Die sozialen Beziehungen zwischen Regelschülern und Förderschülern sind nicht gleichgewichtig, sondern ungünstiger für die Förderschüler, wobei sich allerdings in Teilbereichen Veränderungstendenzen anzudeuten scheinen. Bei einem großen Teil der Förderschüler gelingt soziale Integration augenscheinlich befriedigend.

I.3.2 <u>Soziometrischer Status und Integrationsbedingungen</u>

An der Untersuchungsschule sind durch das Schwerpunktschulkonzept viele Voraussetzungen für die Förderschüler gleich, aber es ergeben sich doch immer wieder spezielle Bedingungen durch Klassenzusammensetzungen und unterschiedliche Organisationsstrukturen. Deshalb soll untersucht werden, ob sich Zusammenhänge zwischen Klassensituationen und der sozialen Integration ergeben.

Als Grundlage dienen die Daten der 10 Schwerpunktklassen aus 2004/2005. Sie werden daraufhin untersucht, wie die Rollenentwicklung der Förderschüler verlaufen ist bzw. wie sie im Schuljahr 2004/2005 in die Gemeinschaft eingebunden sind. Die Entwicklung wird der Klassensituation gegenüber gestellt, um eventuell vorhandene Erklärungsmuster zu finden.

Klasse	Status 02/03	Status 03/04	Status 04/05	Entwicklung
Klasse 9	- -	- #	# # #	↗ ↗ →#
Klasse 8.1	# - -	# # + - #	# # # - #	→# ↗ ~# →- →#
Klasse 8.2	#	+ -	# -	→# →-
Klasse 7.1	- #	- #	# -	↗ ↘
Klasse 7.2	- #	# # #	# - - -	↗ ↘
Klasse 6.1 ³⁰⁰		- -	- - - -	→- →-
Klasse 6.2		- - #	# # # -	↗ ↗ →#
Klasse 5.1			- # -	
Klasse 5.2			- # #	
Klasse 5.3			# # +	

Entwicklung der Rollenzugehörigkeit einzelner Schüler bezogen auf die jeweilige Klasse³⁰¹

Abbildung 58

Für 19 Schüler liegen Daten über mindestens zwei Jahre vor, sodass in diesen Fällen eine Entwicklung beobachtet werden kann (⇒ Abb. 58). Allgemein wird davon ausgegangen, dass soziometrische Ergebnisse zwar relativ stabil, aber nicht unveränderlich sind, und dass negative Zuweisungen eher konstant bleiben.³⁰²

Insgesamt sind 7 positive Veränderungen zu verzeichnen, davon 4 im jeweils zweiten Jahr und 3 im dritten Jahr. Bei zwei Schülern zeichnet sich im dritten Jahr eine negative

³⁰⁰ Die Klasse 6.1 muss wegen des auffälligen Ergebnisses gesondert betrachtet werden. Deshalb wird ein Klassenportrait erstellt – vgl. Kapitel I.3.4.

³⁰¹ Ein + steht für positive Rolle, eine # für neutrale Rolle, ein – für negative Rolle. Die Pfeile kennzeichnen die Entwicklungsrichtung.

³⁰² „Die Stabilität von Messungen darf nicht mit völliger Unveränderlichkeit verwechselt werden. Allem Sozialen ist grundsätzlich eine gewisse Flüchtigkeit eigen, [...] Aus pädagogischen Gründen scheint es überdies nicht wünschenswert, eine höhere Stabilität soziometrischer Erhebungen zu fordern. Hohe Stabilitätskoeffizienten implizieren geringe Chancen, den sozialen Status von Schülern zu beeinflussen.“ - (WOCKEN 1987, 218). „Interne Konsistenz und Stabilität der negativen Wahlen sind erheblich größer als die der positiven Wahlen...“ - (DOLLASE 1976, 95).

Entwicklung ab. Bei 10 Schülern bleiben die Rollen stabil: 6 halten die neutrale Rolle, 4 die negative. Ca. zwei Drittel der Schüler können eine positive Entwicklung verbuchen, was darauf schließen lässt, dass die Akzeptanz mit der Dauer der Integration allgemein ansteigt. Beim Eintritt in die Schwerpunktklassen der Untersuchungsschule halten sich negative und neutrale Rollen in etwa die Waage, wobei die Situation in den einzelnen Jahrgängen sich sehr unterschiedlich darstellt. Übertragene Strukturen aus der Grundschule können insofern eine Rolle spielen, als eine zwar gewollt heterogene, aber doch zum Teil wohnortbezogene Klassenbildung in der Stufe 5 der Untersuchungsschule vorgenommen wird. Es werden aber keine vollständigen Grundschulklassen übernommen, von daher ist immer die Möglichkeit der Neuorientierung gegeben. Quereinsteiger³⁰³ beginnen überwiegend (7 von 10) mit einer negativen Rolle in der neuen Klasse. Für 3 Schüler von ihnen liegen auch Ergebnisse aus einem zweiten Befragungsjahr vor, die die Ablehnung des ersten Jahres bestätigen.

Neuzusammensetzung von Klassen

In der Klassenstufe 9 werden an der Untersuchungsschule abschlussbezogene Profilklassen gebildet, in denen spezifische Themen angeboten und äußere Fachleistungsdifferenzierung zu Gunsten des Unterrichtes im festen Klassenverband aufgehoben wird.³⁰⁴ Die Schüler kennen sich aus den vorangegangenen Schuljahren aus dem Kursunterricht, gemeinsamen Stufenfahrten und Nachmittagsaktivitäten. Bei der Neubildung der Klassen werden Schülerwünsche unter Beachtung der Hinweise der abgehenden Klassenlehrer berücksichtigt. Von daher nimmt aber das Ergebnis der Klasse 9 einen Sonderstatus innerhalb der soziometrischen Messungen ein, denn die Förderschüler sind gegenüber den beiden Vorjahren gleich geblieben, die Zusammensetzung der Mitschüler hat sich aber stark verändert. In der neuen Zusammensetzung hat sich für die zwei Jahre lang abgelehnten bzw. wenig beliebten Schüler der Status allerdings positiv verändert. Ob dies auf die veränderte Konstellation oder auf die eine zunehmende Reife bei den Mitschülern zurückzuführen ist, kann nicht entschieden werden. Der unauffällige Schüler konnte seine Position auch im neuen Verband halten.

Anzahl der Förderschüler in einer Klasse

Zwei Klassen sind jeweils 5 Förderschüler zugewiesen, wobei 2 bzw. 3 Schüler jeweils Quereinsteiger sind. Diese hohe Zahl (gut 20%) verbunden mit der Quereinsteigerproblematik könnte Anlass zu der Vermutung geben, dass sich gemeinsame Besonderheiten beobachten lassen. Während die Situation in der Klasse 8.1 aber sehr ausgeglichen ist, zeigt sich ein außergewöhnlich negatives Bild in der Klasse 6.1. Auch

³⁰³ Schüler, die der Klasse zusätzlich durch Zuzug oder Nachtestung zugewiesen werden.

³⁰⁴ In Rheinland-Pfalz endet die Schulpflicht in der Sekundarstufe I nach der Klasse 9 mit dem Hauptschulabschluss.

wenn man die beiden Klassen vergleicht, in denen jeweils 4 Förderschüler integriert sind, ergeben sich keine Gemeinsamkeiten: Die Situation in der Klasse 7.2 ist schwankend, was zum Teil sicher mit den Umstellungen durch Zu- und Abgänge erklärbar ist. In der Klasse 6.2 scheint die Entwicklung dagegen insgesamt positiv. Die beiden Klassen, denen nur jeweils zwei Förderschüler zugeordnet sind, zeigen ebenfalls Unterschiede. Der gegenläufigen Entwicklung der Rollenzugehörigkeit bei den Schülern in der Klasse 7.1 steht die Stabilität in der Klasse 8.1 gegenüber. Die Zahl der Förderschüler pro Klasse zeigt keine einheitlichen Auswirkungen auf den Grad der sozialen Integration.

Bläserklassen versus normale Klassen

An der Untersuchungsschule gibt es sog. Bläserklassen. Die Schüler erhalten in den Klassen 5 und 6 zusätzlichen qualifizierten Unterricht vorwiegend an Blas- aber auch Rhythmusinstrumenten und spielen von Beginn an orchestral zusammen. Pro Stufe werden aus organisatorischen Gründen zwei solcher Klassen gebildet, in denen jeweils ca. die Hälfte der Schüler zum Orchester gehören. Ab Klassenstufe 7 mündet das Projekt in die Bigband. Die Schule geht davon aus, dass durch das gemeinsame Musizieren unter anderem positive Gruppenstrukturen entstehen.

Die Klassen 5.1, 6.1, 7.1, 7.2 und 8.2 sind solche Bläserklassen. Außer den Quereinsteigern sind fast alle Förderschüler³⁰⁵ auch Bläserkinder. Die Verteilung der soziometrischen Rollen bei diesen Kindern zeigen aber keine Ähnlichkeiten, die auf eine besonders gelungene Einbindung schließen lassen.

Wechsel von der Orientierungsstufe in die Sekundarstufe I

Mit Beginn der Klassenstufe 7 verändert sich die Organisationsstruktur des Unterrichts. Die Fachleistungs- und Neigungsdifferenzierung setzt ein, das bedeutet in 16 Wochenstunden die Auflösung des Klassenverbandes und das Entstehen von Subgruppen in den Hauptfächern. Die E-Kurse³⁰⁶ setzen sich aus Schülern dreier Parallelklassen zusammen, die G-Kurse³⁰⁷ bleiben auf Klassenebene, wobei die Schülerzahl in den Förderklassen ca. 15 beträgt.

Gemeinsamkeiten innerhalb der Klassenstufen zeigen sich bei den 7. Schuljahren. Während es beiden Mädchen gelingt, ihren Status gegenüber dem 6.Schuljahr mit steigenden Wahlen und sinkenden Ablehnungen zu verbessern, verläuft die Entwicklung bei den Jungen umgekehrt. Die Zahl der Wahlen nimmt ab, die Zahl der Ablehnungen bleibt konstant bzw. steigt. Betrachtet man die Veränderungen beim Wechsel von Stufe 6 nach 7 in den aktuellen

³⁰⁵ Ein mennonitischer Förderschüler in 7.1 ist kein Bläser, da die Religion ihm weltliche Musik untersagt. Ein weiterer Förderschüler in 5.1 ist wegen seiner zusätzlichen Körperbehinderung kein Bläser.

³⁰⁶ Erweiterungskurse.

³⁰⁷ Grundkurse.

8. Schuljahren, so bleiben bei zwei Jungen die neutralen Rollen konstant, die zwei Mädchen verbessern ihren Status. Es scheint, als sei die Umstrukturierung für die Entwicklung des Sozialstatus der Mädchen von Vorteil.³⁰⁸

Klassenlehrer und Betreuung

Für alle Klassen ab Stufe 7 gilt, dass sie auf mindestens einen Klassenlehrerwechsel zurück blicken. Die Lehrertandems aus der Orientierungsstufe geben ihre Klassen am Ende der Stufe 6 an einen einzelnen neuen Lehrer ab, der die nächsten zwei Jahre führt. Laut Schwerpunkt-Konzept der Untersuchungsschule soll dieser Wechsel für die Förderschüler durch die Konstanz der Betreuungsperson aufgefangen werden. Im Zeitraum der Untersuchung wurde dieses Vorhaben durch zwei Schwangerschaften bei den pädagogischen Fachkräften in den Klassenstufen 7 und 8 nicht durchgeführt. Andere pädagogische Fachkräfte vertraten (7.2 und 8.1) bzw. übernahmen (7.1 und 8.2) den Auftrag auf Dauer. Gleiche Auswirkungen durch Lehrerwechsel oder PF-Ersatz auf den soziometrischen Status lassen sich nicht feststellen.

Formen der Differenzierung

Nach dem Konzept der Untersuchungsschule soll räumliche Differenzierung die Ausnahme sein. In den einzelnen Klassen wird weitgehend so verfahren.

Häufigere Außendifferenzierungen finden in den Klassen 8.1, 7.2, 6.1 und 6.2 vor allem im Fach Mathematik statt. Als Begründung wird die hohe Anzahl der Förderschüler gegeben. In der Kleingruppe, in die durchaus auch andere leistungsschwache Schüler eingegliedert werden, wird vor Klassenarbeiten ein gezieltes Übungsprogramm durchgezogen. Auch hier zeigen sich den anderen Klassen gegenüber keine auffälligen Unterschiede oder untereinander besondere Gemeinsamkeiten.

Zusammenfassung

Ergänzend zu der Feststellung, dass die Teilhabe der Förderschüler an sozial neutralen Rollen im Untersuchungszeitraum überhaupt angestiegen ist, kann für den einzelnen Schüler festgehalten werden, dass mit dem Andauern der Integration seine Chancen für eine zumindest neutrale soziale Rolle steigen. Quereinsteiger haben eine weniger gute Ausgangssituation als Übergänger von der Grundschule, inwieweit dadurch auch ihre *Aufstiegschancen* beeinflusst werden, kann auf der Basis der vorliegenden Daten nicht

³⁰⁸ Der Gedanke, neue Sozialstrukturen ergäben sich eher durch die Pubertät an sich und weniger durch die Situation in der Schule, ist sicher nicht von der Hand zu weisen. Allerdings sind nicht alle Mädchen zum Messzeitpunkt gleich weit entwickelt, sodass die auffällige Übereinstimmung bei den Werten der Mädchen sicher auch mit der schulischen Veränderung zu tun hat.

prognostiziert werden. Die Zahl der Förderschüler in einer Klasse oder die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Bläser spielt zumindest für den Sozialstatus keine Rolle. Auch ohne Einfluss in diesem Bereich bleiben Klassenlehrer³⁰⁹ und Betreuer. Selbst die im Rahmen des Konzeptes stellenweise praktizierte räumliche Differenzierung zeigt keine Auswirkungen. Die unterrichtlichen Veränderungen in der Stufe 7 scheinen für die Mädchen vorteilhaft zu wirken, für Jungen lässt sich aus den Daten keine Tendenz ablesen.

Insgesamt scheinen jedoch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für Integration innerhalb des untersuchten Konzeptes für die soziale Stellung eher wenig Bedeutung zu haben.

I.3.3 Soziometrischer Status und Verhaltenskomponenten einzelner Schüler

Sowohl DUMKE/SCHÄFER als auch WOCKEN stellen fest, dass lernbehinderte und erziehungsschwierige Kinder in Integrationsklassen insbesondere zu den Abgelehnten gehören.³¹⁰ Sie erklären diese Tatsache damit, dass diese Schüler nicht so *offensichtlich* behindert sind wie z.B. ein Kind mit Down Syndrom oder ein Rollstuhlfahrer. „Möglicherweise hat es der lernbehinderte Schüler deshalb besonders schwer, weil er den Mitschülern aufgrund seiner äußeren Erscheinung keine Erklärungshilfe hinsichtlich seiner Defizite im Arbeits- und Sozialverhalten anbieten kann.“³¹¹ „Die Visibilität der Behinderungen, ihre Sichtlichkeit und unmittelbare Erkenntlichkeit scheint bei nicht behinderten Kindern spontanes Verständnis zu finden und ihre Bereitschaft zu fördern, sich prosozial zu verhalten.“³¹²

Das Sozialverhalten der Förderschüler an sich findet in den Untersuchungen jedoch keine nähere Beachtung. DUMKE/SCHÄFER bemerken dazu lediglich: „In einzelnen Fällen geht die Lernbehinderung wiederum mit distanzlosem und aggressivem Verhalten einher.“³¹³

Das Sozialverhalten ist aber eine grundlegende Bedingung für die Integration in eine Gruppe. Die Akzeptanz ist abhängig von verschiedenen Verhaltensmerkmalen. „Demnach fügen sich gut integrierte Kinder in Interaktionen ein, ohne sie zu unterbrechen, und unterstützen andere; sie ergreifen Initiativen, schlagen Vorhaben und Regeln vor und sorgen mit für ihre Einhaltung...“³¹⁴ Allerdings ist nicht eindeutig festzustellen, inwieweit ein solches

³⁰⁹ Wenn man davon ausgeht, dass das Lehrerverhalten den soziometrischen Status von Schülern beeinflussen kann (vgl. PETILLON 1978, 33ff), scheint hier ein Hinweis auf relative Homogenität seitens des Kollegiums im Umgang mit den Förderschülern vorzuliegen – vgl. dazu auch Kapitel J.5.

³¹⁰ Von 7 verhaltensauffälligen Schülern in den Hamburger Integrationsklassen nahmen 5 negative soziale Rollen ein, bei den Lernbehinderten waren es 3 von 7. Die Zuweisung der Rollen für Sprach-, Körper- und geistig Behinderte sah wesentlich positiver aus (vgl. WOCKEN 1987, 245). In Bonn ermittelten DUMKE/SCHÄFER (vgl. 1993, 88) einen vergleichbar hohen Ablehnungsstatus für Lernbehinderte und Erziehungsschwierige, der den Status für andere Behinderungsarten übertraf.

³¹¹ DUMKE/SCHÄFER 1993, 88.

³¹² WOCKEN 1987, 246.

³¹³ DUMKE/SCHÄFER 1993, 88.

³¹⁴ KRAPPMANN 2002⁶, 369.

Verhalten nicht nur ein Ergebnis gelungener Interaktion sondern auch deren Vorbedingung ist. „Einflüsse werden nicht nur in beide Richtungen wirken, sondern die überwiegende Richtung des Einflusses ist bei verschiedenen Typen der Beteiligung an der Sozialwelt der Gleichaltrigen auch unterschiedlich.“³¹⁵

Ein genauerer Blick auf den Sozialstatus der Förderschüler unter der Berücksichtigung ihres persönlichen Verhaltens ist hier notwendig. Generell ist festzuhalten - so hat die Auswertung der Persönlichkeitsinventare gezeigt³¹⁶ -, dass die Förderschüler anscheinend das Gruppenleben weniger aktiv mitgestalten und von daher auch eher weniger in den positiv besetzten sozialen Rollen zu finden sind. Das erklärt aber nicht die teilweise starke Ablehnung, die manche Förderschüler erfahren.

Aus den Verbalbeurteilungen und den Entwicklungsprotokollen wurden für die Förderschüler mit auffällig vielen Ablehnungen³¹⁷ Aussagen der Lehrer bezüglich des Sozialverhaltens allgemein, des Verhaltens im Unterricht und des Arbeitsverhaltens herausgesucht und in Kategorien zusammengefasst (⇒Abb. 59).

	Sozialverhalten	Unterrichtsstörungen	Arbeitsverhalten
--	häufige massive Regelverstöße, Aggressionen gegen Mitschüler	massive Störungen, Respektlosigkeiten gegenüber Lehrern	keine Arbeitsbereitschaft, häufiges unentschuldigtes Fehlen
-	Regelverstöße, öfter Verwicklung in Auseinandersetzungen	häufige Störungen, öfter Nichtbefolgen von Anweisungen	unzuverlässig
#	unauffällig	unauffällig	durchschnittlich
+	freundlich und hilfsbereit	sehr angepasst	zuverlässig
?	zurückhaltend und still		

Übersicht über die definierten Verhaltenskategorien

Abbildung 59

³¹⁵ KRAPPMANN 2002⁶, 370.

³¹⁶ Vgl. Kapitel H.1.3.2.

³¹⁷ Mindestens einmal mindestens ein Drittel der möglichen Ablehnungen.

Die Zuordnung dieser Kategorien zu den einzelnen besonders abgelehnten Schülern ergibt folgendes Bild:

	Teilhabe an Rollen			auffällig viele Ablehnungen			Sozialverhalten	Unterrichtsstörungen	Arbeitsverhalten
	02/03	03/04	04/05	02/03	03/04	04/05			
M1	-			7			--	--	--
M2	-	-	#	13	8		?	+	#
M8		-	-		19	13	--	--	--
M11			-			10	-	#	#
M12			-			11	-	--	--
M13		-	-		7	12	-	#	-
M15		-	#		8		-	-	--
W2		-	-		6	9	#	+	--
W6	-	-	#	8	10		+	#	#
W7		-	-			7	#	#	-
W8			-			7	?	+	+
W16			-			8	?	+	#

Übersicht über Verhaltensaspekte besonders abgelehnter Förderschüler³¹⁸

Abbildung 60

Ein auffälliger Unterschied zeigt sich zwischen Jungen und Mädchen. Bei den Mädchen liegen lediglich im Arbeitsverhalten teilweise negative Bewertungen der Lehrer vor, das Verhalten in der Gruppe und im Unterricht wird aber mindestens neutral eingeschätzt. Eine mögliche Erklärung der starken Ablehnung bietet ULICH an: Schüler, „die sich den Lehrererwartungen strikt konform verhalten, geraten in Beziehungskonflikte mit ihren Mitschülern und häufig in eine Außenseiterrolle.“³¹⁹ Allerdings zeigen sich bei den anderen Fördermädchen vergleichbare Verhaltensstrukturen, ohne dass dies mit einer derartigen Ablehnung korrespondiert. Von daher ist dieser Erklärungsversuch für die Mädchen eher abzulehnen. Das gilt auch für M2, der als einziger der massiv abgelehnten Jungen ähnlich sozial verträgliche Verhaltensweisen zeigt wie die Mädchen, sich damit aber nicht von den wenig abgelehnten Förderjungen unterscheidet. Ein Verhaltensgrund kann also für die Ablehnung nicht angegeben werden.³²⁰

Bei den anderen stark abgelehnten Jungen zeigt sich deutlich, dass die Mitschüler sozial unangepasstes Verhalten sowohl im Umgang miteinander als auch während des Unterrichts

³¹⁸ Graue Felder bedeuten: keine Werte aus dem betreffenden Jahr.

³¹⁹ ULICH 2002⁶, 384.

³²⁰ W2, W7, W8 und W16 kommen aus sozial randständigen Familien, was man den Mädchen auch äußerlich ansieht. Vielleicht spielen in diesen Fällen auch soziale Vorurteile eine Rolle.

negativ quittieren. Es gibt nur in einer Klasse zwei Jungen, die sich laut Lehrerbeurteilung auffällig verhalten, aber dennoch nicht oder nicht mehrmals hintereinander zu den extrem Abgelehnten gehören.³²¹ Inwieweit auch das Arbeitsverhalten speziell eine Rolle bei der Ablehnung spielt, lässt sich nicht sagen, da die beiden anderen Faktoren diesen Aspekt meist³²² mit beeinflussen und mit Sicherheit überlagern.

Als Fazit dieses Teils der soziometrischen Auswertung ergibt sich erwartungsgemäß, dass übereinstimmend mit bereits vorliegenden Forschungsergebnissen Schüler mit sozial wenig verträglichen Verhaltensauffälligkeiten keine positive Resonanz bei den Mitschülern finden, was bedeutet, dass eine soziale Integration nur über eine Verhaltensänderung erreicht werden kann. Bei den angepassten Schülern spielen andere Faktoren eine Rolle.

I.3.4 Entwicklungsbericht zu Klasse 6.1

Bei der allgemeinen Übersicht³²³ fällt auf, dass der Sozialstatus der Förderschüler sich im Vergleich zu den anderen Klassen besonders negativ darstellt. Der Entwicklungsbericht der Klasse 6.1 soll bei der Spurensuche helfen. Als Grundlage dienen die Detailauswertungen der beiden Soziogramme, persönliche Informationen über einzelne Schüler aus den Akten, eigene informelle Beobachtungen der Forscherin und Stellungnahmen und Aussagen von Klassen- und Fachlehrern.

Voraussetzungen

Die Klasse 6.1 setzte sich bei der Einschulung aus 20 Schülern (13 Mädchen und 7 Jungen) zusammen.

Bei den Mädchen

- ▶ brachten vier sehr schwierige persönliche Vorerfahrungen mit (P)³²⁴,
- ▶ hatte eins in der Grundschule große Probleme, sich konfliktfrei in die Gemeinschaft einzufügen (K),
- ▶ waren zwei sehr zurückhaltend und ängstlich (A),
- ▶ zeigten weitere vier Selbstvertrauen und Leistungsstärke (S),
- ▶ kam eins aus einer eher randständigen Familie (R).

³²¹ M15 aus der Tabelle und M14 mit dreimal Minus, aber keiner auffälligen Ablehnungszahl.

³²² Das Doppel-Minus beim Arbeitsverhalten von W2 beruht auf überdurchschnittlich vielen Fehltagen, die zwar entschuldigt, aber nicht gerechtfertigt sind, und fehlender häuslicher Arbeit. Im Unterricht selbst engagiert sich das Mädchen.

³²³ Vgl. Abb. 58.

³²⁴ Die Schülerinnen und Schüler werden in den folgenden Grafiken jeweils mit dem gewählten Gruppenkürzel bezeichnet.

Bei den Jungen

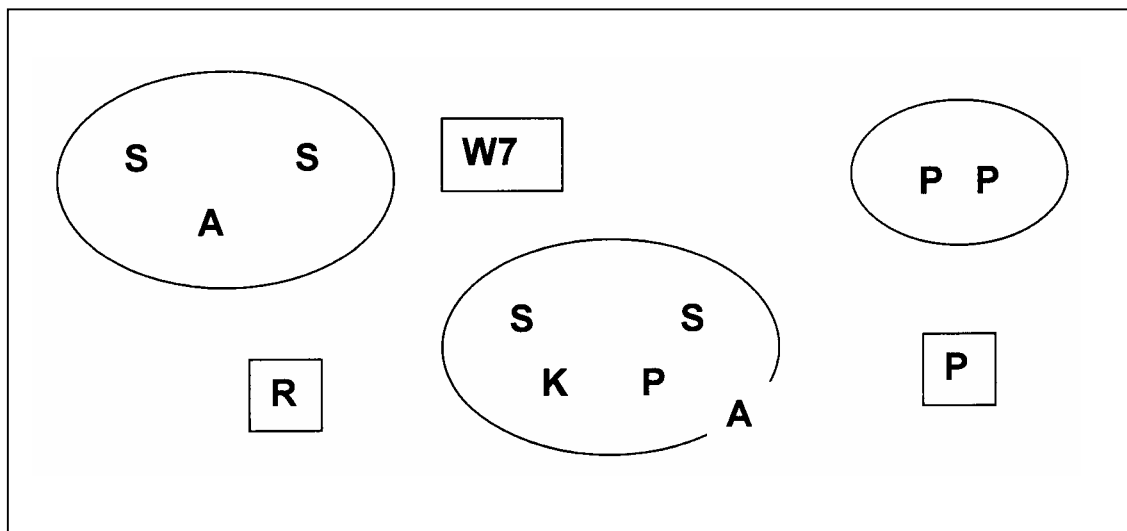
- ▶ wurde bereits von der Grundschule bei dreien auf Leserechtschreibschwäche und/oder Hyperaktivität hingewiesen (LH),
- ▶ fiel einer in der Grundschule durch häufige verbale und körperliche Konflikte auf (K),
- ▶ waren zwei unauffällig (U).

Die Förderschüler Sandy (W7)³²⁵ und Tobias (M13)³²⁶ kamen schon mit dem Fördergutachten aus unterschiedlichen Grundschulen. Sandy kannte einige Mitschüler, Tobias musste sich völlig neu einleben.

Aus dieser heterogenen Gruppe sollte sich eine Klassengemeinschaft entwickeln.

Sozialgefüge im 5. Schuljahr

Das erste Soziogramm nach 7 Monaten zeigt, dass sich Untergruppen gebildet hatten.



Gruppierungen der Mädchen in Klasse 5³²⁷

Abbildung 61

³²⁵ Name geändert - Sandy war etwas älter als die Mitschüler und weiter entwickelt. Sie zeigte schwankende Leistungsmotivation, störte aber nicht im Unterricht, wenn sie den Lehrer akzeptiert hatte. Sie kam aus einer randständigen Familie, in der sie nicht viel Unterstützung erhielt, was Regelmäßigkeit und Zuverlässigkeit anging. Ihre Leistungen entsprachen nicht ihrem Vermögen. Sie fiel in der Gruppe im alltäglichen Umgang nicht als lernbehindert auf und konnte in weiten Teilen im Rahmen ihrer Möglichkeiten mit den Regelschülern gemeinsam arbeiten.

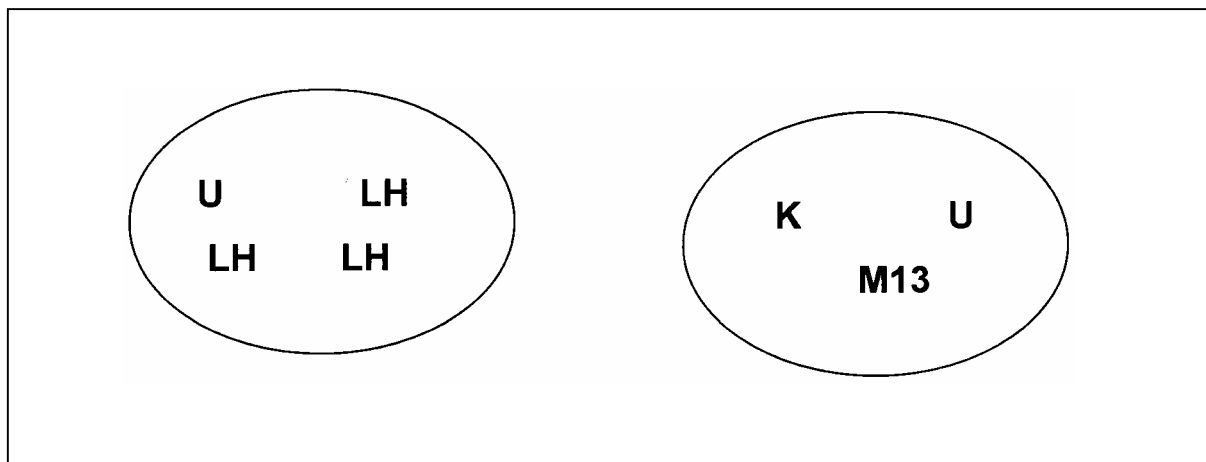
³²⁶ Name geändert - Tobias hatte eine leichte motorische Störung und eine undeutliche Sprache. Dadurch fiel er direkt als *anders* auf. Im Frontalunterricht war er oft überfordert und beschäftigte sich dann anderweitig, was mitunter störend sein konnte. Er konnte sein Leistungsvermögen nicht einschätzen, lehnte oft Hilfe ab und versuchte, die Arbeit an den differenzierten Aufgaben zu verweigern, weil er die Regelaufgaben der anderen lösen wollte, was ihm aber nicht gelang. Ohne direkte Zuwendung arbeitete er sehr oberflächlich und langsam. Es war schwierig, ihn sinnvoll in Gruppenarbeiten zu integrieren.

³²⁷ Es wurden für diese Grafik nicht alle Wahlen herangezogen, sondern nur gegenseitige und Einzelwahlen, die sich in Gruppenstrukturen einfügen.

Bei den Mädchen zeigen sich in der Grafik (⇒Abb. 61) zwei gemischt zusammengesetzte Gruppierungen, eine Paarbeziehung und drei Außenseiter, wobei das Paar auch eher eine Außenseiterrolle innehat. Innerhalb der Mädchengruppe gab es insgesamt 12 von 39 möglichen Ablehnungen, die aber jeweils einzelne Personen betrafen. Gegenseitige Ablehnung bestand nur zwischen dem Paar und der einzelnen P-Schülerin. Sandy wurde lediglich von einer Mitschülerin abgelehnt. Zwischen den Gruppen gab es einzelne Zuneigungen.

Die Mädchen hatten sich bis zum Messzeitpunkt ein internes Sozialgefüge geschaffen, in dem Ablehnungen eine untergeordnete Rolle spielten und Kooperation zwischen Gruppen und Einzelnen prinzipiell möglich war.

Bei den Jungen ergaben sich zwei Gruppen, wobei von der Dreiergruppierung vereinzelt Ablehnungen in Richtung Vierergruppe ausgingen. Darüber hinaus bestand zwischen den Jungengruppen wenig Kontakt (⇒A bb.62).



Gruppierungen der Jungen in Klasse 5

Abbildung 62

Zwischen Jungen und Mädchen gab es nur zwei Wahlen³²⁸, dafür aber viele einseitige Ablehnungen. Die Jungen aus der Vierergruppe lehnten überwiegend Sandy, die R-Schülerin und die S-Schülerin mit den meisten Wahlen ab, während die Dreiergruppe die Mädchen nicht zur Kenntnis nahm. Die Ablehnung der Mädchen insgesamt konzentrierte sich auf den unruhigsten der LH-Schüler und Tobias.

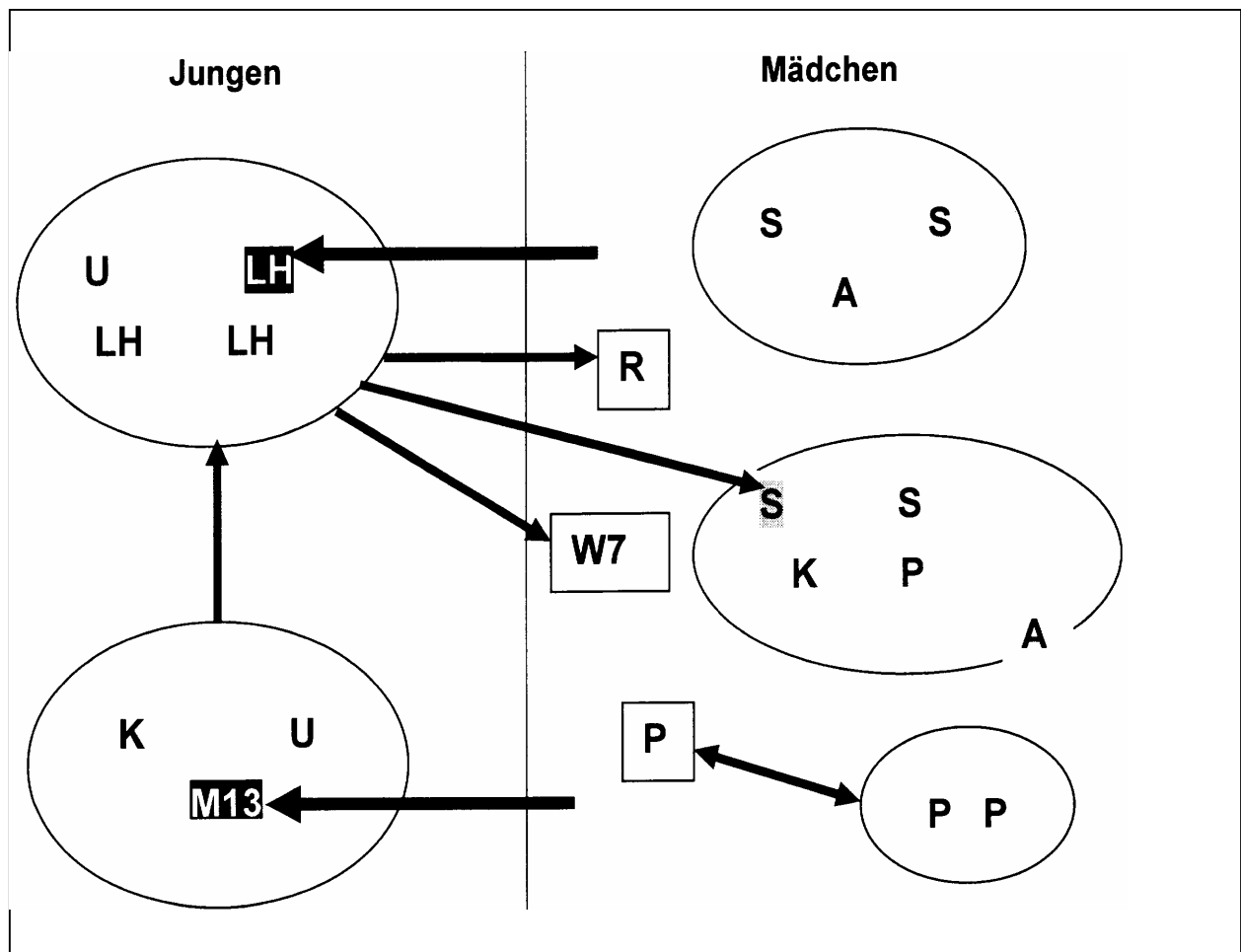
Der Sozialstatus der Förderschüler in der Klasse war zwar durch die Kombination von unterdurchschnittlicher Wahl³²⁹ und überdurchschnittlicher Ablehnung³³⁰ objektiv negativ, in der Realität aber durchaus akzeptabel. Tobias war eingebunden in die Dreiergruppe, die sich selbst genug war, und hatte dadurch emotionalen Rückhalt. Die Ablehnung der Mädchen

³²⁸ Sandy wählte einen LH- und einen U-Schüler, von denen sie aber abgelehnt wurde.

³²⁹ Der Klassenmittelwert der erhaltenen Wahlen liegt bei 2,8. Sandy erhielt 0 Wahlen, Tobias 2.

³³⁰ Der Klassenmittelwert der erhaltenen Ablehnungen liegt bei 2,6. Sandy erhielt 4 Ablehnungen, Tobias 7.

musste ihn deshalb nicht tangieren. Sandy erfuhr zwar Ablehnung durch die Vierer-Jungengruppe, war aber bei den Mädchen - wenn auch nicht Mitglied einer Gruppe - so doch nicht abgelehnt.



Ablehnungen zwischen Gruppen Klasse 5

Abbildung 63

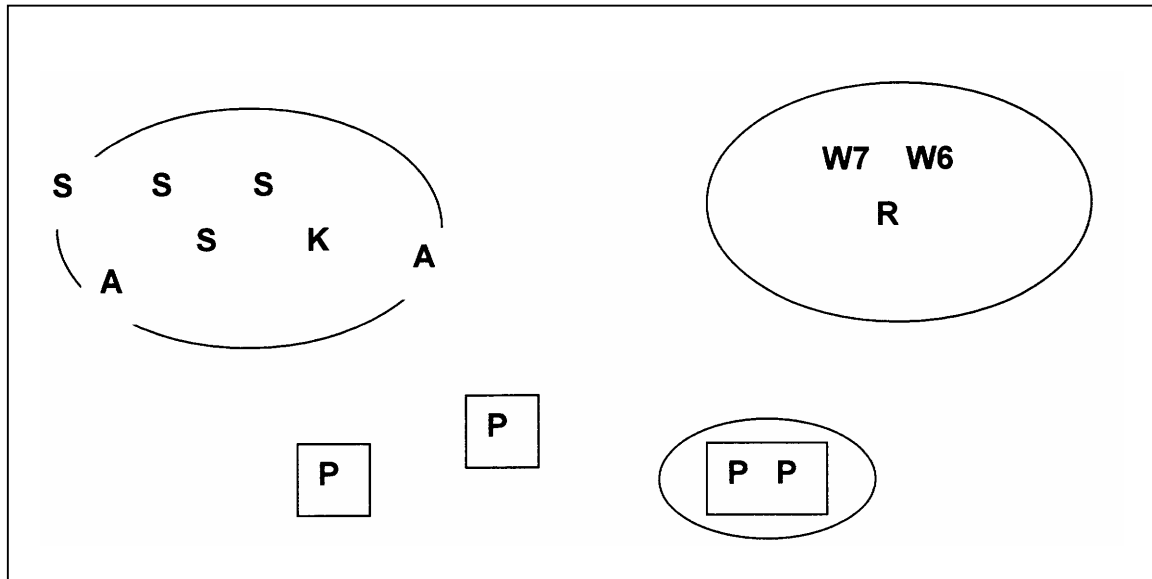
Die Beobachtung des sozialen Miteinanders in der Klasse zeigte, dass Wahl hier eine starke Präferenz bedeutete, Nichtwahl aber nicht automatisch Nichtbeachtung, genauso wie Ablehnung sich nicht im Umgang äußerte. Klassen- und Fachlehrer beobachteten von Anfang an eine insgesamt hohe Bereitschaft der Schüler, Eigenarten anderer zu akzeptieren und zu tolerieren, niemanden bei Gemeinschaftsaktionen auszuschließen, in Partner- und Gruppenarbeit Kompromisse zu schließen und Helfersysteme zu etablieren.

Deutlich wurde dies z.B. darin, dass es keine Diskussionen bei der gemischtgeschlechtlichen Zusammensetzung von Arbeitsgruppen gab und dass die Klasse in Phasen des Self-Assessment im Englischunterricht individuelle Leistungen der Mitschüler ohne Ansehen der Person wohlwollend objektiv bewertete.

Sozialgefüge im 6. Schuljahr

Gegen Ende des 5. Schuljahres kamen zwei neue Förderschüler als Quereinsteiger in die Klasse: Murat (M11)³³¹ und Daniel (M12)³³². Zu Beginn des sechsten Schuljahres stieß noch Susanne (W16)³³³ hinzu.

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich dann das für die Untersuchungsschule untypische Bild der völligen Ablehnung der Förderschüler, das Anlass für die nähere Untersuchung gab.



Gruppierungen der Mädchen in Klasse 6

Abbildung 64

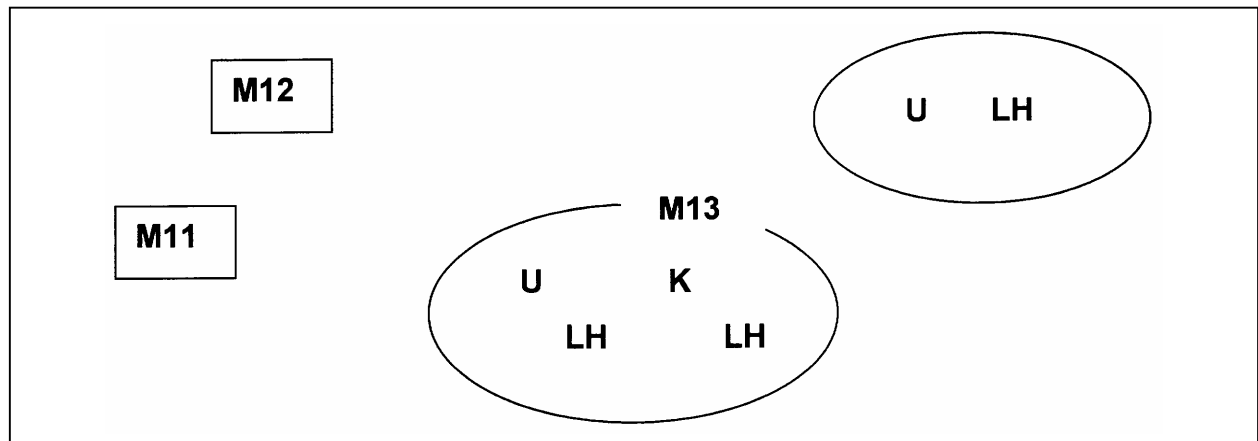
Die Dreier- und die Vierergruppe des 5. Schuljahres bei den Mädchen hatten sich im Laufe der Zeit zu einer lockeren gemeinsamen Gruppierung zusammengeschlossen, wobei eine der P-Schülerinnen, die im Vorjahr integriert war, jetzt eine Außenseiterposition inne hatte. Die Paarbeziehung blieb bestehen, und eine neue Dreiergruppe aus Sandy, Susanne und der R-Schülerin war entstanden. Innerhalb der Mädchengruppe gab es 9 von 42 möglichen

³³¹ Name geändert - Murat war von Beginn an öfter in Konflikte verwickelt und beschimpfte Klassenkameraden, gab aber sofort klein bei, wenn ein als Autorität anerkannter Lehrer ihn zur Ordnung rief. Lehrern gegenüber, die er nicht als stark ansah, verhielt er sich oft distanzlos, was dann zu Unterrichtsstörungen führte. Er arbeitete schriftlich sehr sauber und zuverlässig und konnte gut auswendig lernen, hatte aber große Defizite im Verstehen von Zusammenhängen. Er hatte den Sonderstatus für sich nicht akzeptiert und überspielte die Unsicherheit durch Großspurigkeit und gewollte *Coolness*. Bei Gruppenarbeiten verhielt er sich wenig kooperativ, Partnerarbeit gelang ihm manchmal.

³³² Name geändert – Daniel störte Unterricht massiv durch seine Unruhe. Er konnte sich nicht zuverlässig an Regeln halten, redete ständig dazwischen, lief herum, unterbrach andere Schüler in ihrer Arbeit und reagierte auf Interventionen unberechenbar. Er selbst konnte nur arbeiten, wenn er direkte persönliche Zuwendung erfuhr. Er war nicht in der Lage, sich in eine Gruppenarbeit einzubringen, Partnerarbeit gelang in Ausnahmefällen. Daniels Frustrationstoleranz war sehr gering, Misserfolge überspielte er großspurig.

³³³ Name geändert – Susanne war schon weiter entwickelt als die Klassenkameraden, sehr ruhig, freundlich und zurückhaltend. Sie fehlte häufig, nicht immer nachvollziehbar, aber entschuldigt. Eine Unterstützung in schulischen Dingen erhielt sie im randständigen Elternhaus nicht. Wenn sie in der Schule war, arbeitete sie fleißig und auch auf ansprechendem Niveau. Susanne störte nie und war dankbar für jede Art von Zuneigung. Sie beteiligte sich an Gruppenarbeiten völlig problemlos.

Ablehnungen, von denen sich 7 - ausgesprochen von 4 Schülerinnen - gegen das Dreigespann richteten.³³⁴ Insgesamt war bei den Mädchen die ausgeglichene Gruppenstruktur erhalten geblieben (⇒Abb. 64).



Gruppierungen der Jungen in Klasse 6

Abbildung 65

9 von 27 möglichen Ablehnungen wurden innerhalb der Jungen vergeben, davon richteten sich 5 vereinzelt gegen die Förderschüler und 4 vereinzelt gegen andere Schüler. Einzelne Zuneigungen zeigten sich zwischen der Paarbeziehung, der Vierergruppe und auch zu Tobias. Innerhalb der Jungen konnte von einer ausgeglichenen Struktur gesprochen werden (⇒Abb. 65).

Zwischen den Geschlechtern sah es allerdings anders aus (⇒Abb. 66).

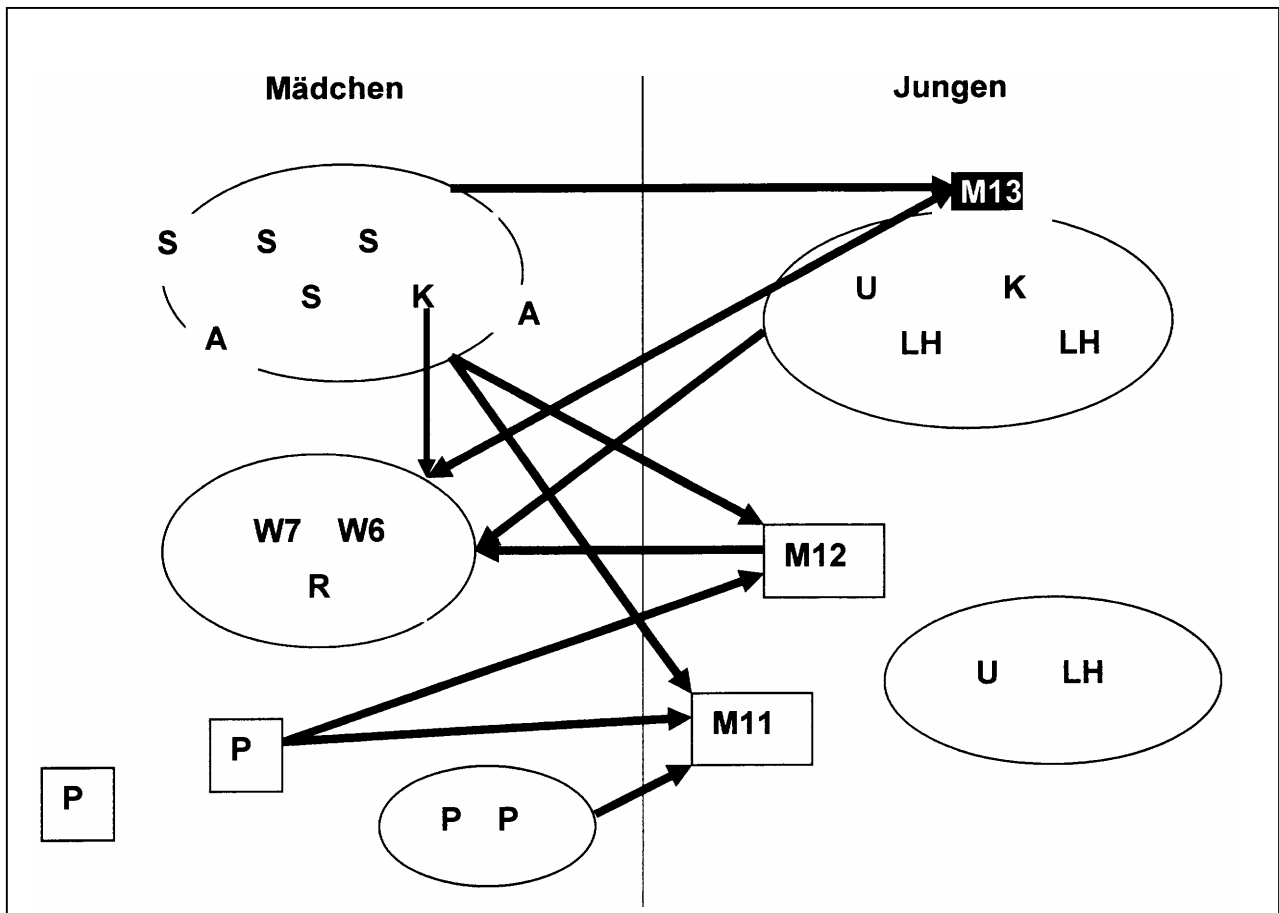
Die Förderschüler erfuhren Ablehnung jeweils vom anderen Geschlecht, wobei die Werte der Mädchen nicht so extrem waren wie die der Jungen³³⁵ und auch die Gewichtung der Ablehnung anders gesehen werden musste.

Die beliebtesten und einflussreichsten Schüler der Klasse waren in der großen Mädchengruppe zusammengeschlossen. Sie erhielten Zuneigung von allen Seiten und praktisch keine Ablehnungen. Sie waren – gemeinsam mit dem U-Schüler aus der Vierergruppe Jungen - diejenigen, die das Gemeinschaftsleben organisierten und prägten. Sie lehnten Susanne und Sandy nicht ab, sondern akzeptierten augenscheinlich das *Andersein* der Dreiergruppe, die sich in erster Linie für ältere Jungs, Make-up und Popstars interessierte und weniger für schulische Leistung. Die Ablehnung der rangniedrigeren Jungen fiel hier wenig ins Gewicht. Darüber hinaus bot die Übereinstimmung in der Dreiergruppe für Susanne und Sandy einen sozialen Bezugspunkt. Von daher kann man für die beiden Mädchen sicher feststellen, dass die reale Situation in der Klasse für sie

³³⁴ Die beiden anderen Ablehnungen sprach Sandy gegen eine A- und eine S-Schülerin aus.

³³⁵ Sandy und Susanne erhielten jeweils 6 Ablehnungen von Jungen, die R-Schülerin in der Dreiergruppe wurde viermal abgelehnt. Für Daniel werden 8 Mädchenablehnungen gezählt, für Murat 9 und für Tobias 11.

emotional befriedigender war als es aufgrund des errechneten Sozialstatus den Anschein hatte.



Ablehnungen zwischen Gruppen Klasse 6

Abbildung 66

Bei den drei Jungen ergab sich eine andere Situation. Tobias hatte seine Stellung in der Dreiergruppe verloren und nur noch eine gegenseitige Beziehung zu dem K-Schüler, der jetzt aber in eine andere Gruppe eingebunden war, sodass für Tobias nur noch eine Randposition blieb. Im Vergleich zu Murat und Daniel hatte er aber dadurch einen Vorteil, denn die beiden standen jeder für sich allein. Obwohl sie sich in Arbeitsphasen mit wechselndem Erfolg oft zusammentaten und auch gemeinsam Unterricht störten, schien es sich nur um eine Notgemeinschaft zu handeln: Es gab keine gegenseitige Wahl zwischen ihnen. Alle drei Jungen wurden von der führenden Mädchengruppe abgelehnt. Ihre soziale Situation war als besonders ungünstig zu bezeichnen.

Ein Vergleich der Entwicklung der durchschnittlichen Wahlen bzw. Ablehnungen (⇒Abb. 57) zeigt die Veränderung der Situation besonders deutlich:

	durchschnittliche Wahlen insgesamt	durchschnittliche Wahlen ohne Förderschüler	durchschnittliche Ablehnungen insgesamt	durchschnittliche Ablehnungen ohne Förderschüler
5.Schuljahr	2,8	3	2,6	2,2
6.Schuljahr	2,8	3,2	2,4	0,9

Abbildung 67

Während sich das Klassenklima zum zweiten Messzeitpunkt anscheinend verbessert hatte, wie die Konstanz der durchschnittlichen Wahlen und die Abnahme der Ablehnungen nahe legt, zeigt sich ein ganz anderes Bild, wenn man die Durchschnittswerte ohne die Förderschüler betrachtet. Die Regelmitschüler haben ihre Ablehnung auf die Förderschüler gebündelt.

Unterrichtssituation gegen Ende des 6. Schuljahres

Vom ersten Schultag an war die Klasse von den Lehrern als unruhig empfunden worden. Obwohl die Schüler willig, aufgeschlossen und kritikfähig waren, brauchte es viel Konsequenz und besonders feste Rituale, um eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Viele Auffälligkeiten, auf die von den Grundschulen und den Eltern hingewiesen worden war, reduzierten sich oder traten gar nicht erst auf. Die erzieherische Arbeit verlief in den Augen der Lehrer erfolgreich. Nachdem Murat und Daniel hinzugekommen waren, erhöhte sich das Unruhepotenzial um ein Vielfaches.

In der zweiten Hälfte des 6. Schuljahres nahmen die Störungen insgesamt und in einzelnen Fächern besonders zu, sodass eine Klassenkonferenz sich mit der Problematik der nachlassenden Arbeitshaltung, der allgemeinen Unruhe und steigenden Unzuverlässigkeit auseinander setzte. Es wurde deutlich, dass vor allem Daniel und Murat, aber auch Sandy oft die Auslöser von Unterrichtsstörungen waren.³³⁶ Zur Entlastung der betroffenen Lehrer wurden Auszeitmodelle vereinbart, in denen die drei Schüler Arbeiten in anderer Obhut erledigen konnten, wenn sie massiv störten.

³³⁶ Zitate aus der Stichwortmitschrift der Konferenz: *Murat, Daniel und Sandy sind für spielerische Elemente verschlossen. - Es ist ein Punkt in der Klasse erreicht, dass Unterricht nicht mehr möglich ist. - Sandy stört häufig, auch provokativ. - Murat kann den Mund nicht halten. - Daniel ist außer Rand und Band und beschimpft Mitschüler.*

Für die Lehrer stellte das Hinzukommen von Murat und Daniel eine objektive Erschwernis der Arbeit in der Klasse dar, die allerdings unterschiedlich gravierend empfunden wurde.³³⁷

Verunsichert durch das Ergebnis des zweiten Soziogramms und die Probleme der Kollegen führten die Klassenlehrer eine Befragung in der Klasse durch. Die Schüler nahmen zu folgenden Fragen Stellung:

- *Was läuft gut? Was gefällt mir?*

Die meisten Schüler nannten hier Aktivitäten wie Wandertage, Klassenfeiern und besondere Unterrichtsformen.

Das Zusammenleben in der Klasse insgesamt werteten 3 Schüler ausdrücklich positiv. So schrieb z.B. gerade die P-Schülerin, die in beiden Messungen keine Wahl erhalten hatte: *Die Pausen, wo der größte Teil der Klasse zusammen spielt. Dass wir uns gut verstehen können (fast alle), ohne zu streiten. Mir gefällt die Klasse, auch wenn die Klasse chaotisch ist. Ich finde und gewinne neue Freunde.* Auch die beiden P-Schülerinnen in der isolierten Paarbeziehung fanden gut, *dass alle helfen, wenn irgendjemand sich verletzt hat, dass niemand irgendwo ausgeschlossen ist und dass in unserer Klasse viel mitgeholfen wird.*

Der K-Schülerin, die die Dreiergruppe mit Susanne und Sandy bildete, gefiel es, wenn die Förderschüler im Deutschunterricht räumlich differenziert arbeiteten. Der einflussreichste Junge schrieb: *Mir gefällt, dass Schülerin X manchmal laut wird, wenn Daniel, Murat oder andere laut sind.* Die beliebteste Schülerin meinte, *dass in letzter Zeit nichts gut läuft.*

- *Was läuft nicht gut und warum? Wer oder was nervt mich und warum?*

Die Schüler reflektierten die Arbeitsatmosphäre in der Klasse sehr kritisch und differenziert. Murat und Daniel kristallisierten sich als hauptsächliche Störer heraus, aber auch andere Mitschüler wurden als *nervig* eingestuft. Einige Schüler erkannten, dass sie selbst ebenfalls einen Teil zur unbefriedigenden Unterrichtssituation beitrugen.³³⁸

- *Was kann ich als Einzelner tun? Was können wir als Klasse tun? Was können die Lehrer tun?*

Ebenso wie für die Lehrer stellte sich Unterricht für die Schüler problematisch dar, und sie machten Vorschläge zur Verbesserung der Situation. Die Hälfte der Schüler wollte bei sich

³³⁷ Zitate aus der Stichwortmitschrift der Konferenz: *Wer wann wie auffällig ist, ist tagesformabhängig.* - *Wenn der Stundenbeginn organisiert ist, geht es besser.* - *Daniel stört schon mehr als andere, wenn es gar nicht mehr geht, kann er eine Runde draußen laufen und dann wieder reinkommen, das hilft oft.* - *Richtig Gelegenheit zum Stören haben sie ja eigentlich nur im Frontalunterricht, das ist dann allerdings oft lästig.* - *Es gibt eigentlich nur 5 oder 6 Schüler, die nie auffallen. Die i-Kinder stechen da jetzt nicht so besonders hervor.*

³³⁸ Zitate aus den Schüleräußerungen: *Der Unterricht läuft nicht wirklich gut, weil zu viele Leute meinen zu reden und nicht aufzupassen. Manchmal gehöre ich auch dazu.* - *Daniel nervt mich, weil er alle paar Minuten etwas sagt, aufsteht oder irgendwas durch die Gegend wirft.* - *Wenn Daniel redet, dann fängt automatisch die halbe Klasse an zu reden.* - *Die Klassendienste klappen nicht.* - *Am Anfang der Stunde haben viele ihre Sachen nicht draußen.*

selbst ansetzen, ruhiger werden und sich bemühen, kleinere Störungen einfach zu ignorieren. Eine Schülerin regte ein Belohnungssystem für vorbildliches Verhalten an.

Viele Vorschläge gingen aber auch in eine andere Richtung. Die Klasse sollte *Druck gegen die Störer machen* und *die Lehrer sollten durchgreifen, sich mit Strafarbeiten und Nachsitzen durchsetzen* und *Störer vor die Tür setzen*. Ein Schüler schlug vor, Daniel, Murat und einen weiteren Mitschüler *in eine andere Klasse* zu setzen.

Zusammenfassung

Insgesamt betrachtet entstand in der Klasse, die trotz einiger Belastungen von Beginn an auf einem guten Weg war, eine Situation, die bei Schülern und Lehrern einen Leidensdruck erzeugte. Ursächlich hing diese Entwicklung mit dem Quereinstieg der zwei verhaltensauffälligen Förderschüler Daniel und Murat zusammen.³³⁹

Vor allem die Schüler, die selbst eine Aufmerksamkeitsproblematik hatten und zur Unruhe neigten, empfanden die zusätzlichen Unterrichtsunterbrechungen als Störung und konnten damit noch weniger umgehen als die leistungsstarken, die sich zwar auch belästigt fühlten, aber souveräner reagierten. Die selbstkritischen Bemerkungen zur Unterrichtssituation kamen in erster Linie von diesen Schülern, während die leistungsschwächeren nach der Durchsetzung von Ruhe und Ordnung verlangten.

Genauso wie bei den Mitschülern entwickelte sich auch bei dem Teil der Lehrer Frustration³⁴⁰, die das Erreichen ihrer Unterrichtsziele und die Leistungsentwicklung der Mitschüler gefährdet sahen. „Lehrerinnen und Lehrer kategorisieren und typisieren ihre Schüler aus wahrnehmungspsychologischen Gründen und nach berufsspezifischen Erfordernissen [...]; ihr Schülerbild ist eine wesentliche Determinante ihres Verhaltens gegenüber den Schülern. Als zentrale Dimensionen der *Typisierung* fungieren (die schulinstitutionellen Anforderungen an) Leistung und Konformität der Schüler [...]: Leistungsstarke *und* konforme Schülerinnen sind bei Lehrerinnen und Lehrern am beliebtesten, werden häufiger gelobt, freundlich behandelt und in ihren Persönlichkeitseigenschaften günstig beurteilt (für leistungsschwache *und* wenig konforme gilt jeweils das Gegenteil).“³⁴¹

Für die beiden von Beginn an in der Klasse integrierten Förderschüler Sandy und Tobias brachte die Entwicklung eine Verschlechterung ihres sozialen Status. Die Zahl der sie betreffenden Ablehnungen stieg an. Susanne erhielt ihren Teil der Ablehnung ohne einen offenkundigen Anlass. Ohne dass es eine Gruppe der Förderschüler in der Klasse gegeben

³³⁹ Zitat aus den Schüleräußerungen: *Es läuft nicht so gut, weil wir mit dem Unterricht nicht so gut voran kommen, seit Daniel und Murat bei uns in der Klasse sind.*

³⁴⁰ Zitat aus der Stichwortmitschrift der Konferenz: *Integration ist so nicht möglich, nicht an dieser Schule, nicht in dieser Form.*

³⁴¹ Ulich 2002⁶, 386f.

hätte, wurden die Fünf von außen anscheinend oft als solche gesehen und auch bewertet.³⁴²

Die Gesamtkonstellation der Klasse in Verbindung mit den persönlichen Problematiken von Murat und Daniel verhinderte das Entstehen einer positiven Integrationssituation wie sie z.B. in der Klasse 8.2 zu beobachten war, in der der verhaltensauffällige Schüler M8 zwar die Ablehnungen der Mitschüler auf sich zog, aber nicht das gesamte Klassenklima beeinflusste.

Am Beispiel dieser Klasse wird deutlich, dass die Integration von Lernbehinderten mit Verhaltensauffälligkeiten ein völlig anderes Feld ist, das gesondert betrachtet werden muss. Die beobachtete Entwicklung kann nicht in Zusammenhang mit der Lernbehinderung gesehen werden.

I.3.5 Bewertung der sozialen Integration durch die Förderschüler selbst

Ein Teil der Förderschüler hat eine Einschätzung der sozialen Stellung im Rahmen des Persönlichkeitsinventars abgegeben, die darauf schließen lässt, dass die Schüler sich mehrheitlich akzeptiert fühlen.³⁴³ Darüber hinaus wurden die Förderschüler³⁴⁴ gegen Ende des Schuljahres 2003/2004 nach ihrem Wohlbefinden in der Schule befragt.

Abbildung 68 zeigt in der Übersicht jeweils die Teilhabe an den sozialen Rollen für den einzelnen Schüler, seine Antwort zu einem ausgewählten PFK-Item und die Einschätzung des Wohlbefindens³⁴⁵.

Die Mädchen halten sich eher weniger für beliebt bzw. sind der Meinung, dass sie mit den Mitschülern zwar auskommen, aber nicht ganz besonders gut. Dennoch geben sie überwiegend an, sich in der Schule sehr wohl zu fühlen. Nur ein Mädchen (W7) überschätzt ihren sozialen Status.

Bei den Jungen zeigt sich die Überschätzung häufiger. Unabhängig von der sozialen Rolle halten sie sich eher für beliebt und meinen, mit den Mitschülern gut zurecht zu kommen. Auch sie fühlen sich in der Schule nach ihren Angaben sehr wohl.

Eine Ausnahme hierbei bilden die beiden verhaltensauffälligen Schüler aus der Klasse 6.1. M11 ist der einzige Schüler, der sich nach eigener Aussage mit den Mitschülern nicht versteht. Er und M12 fühlen sich auch in der Schule insgesamt nicht wohl.

³⁴² Zitat aus der Stichwortmitschrift der Konferenz: *Als die i-Gruppe draußen war, war es ganz ruhig und störungsfrei*. - Zitat aus den Schüleräußerungen: *Mir gefällt gut, wenn Sandy, Susanne, Tobias, Daniel und Murat in Deutsch mit Herrn X draußen sind, dann ist es viel leichter und auch noch viel leiser.*

³⁴³ Vgl. Kapitel H.1.3.2.

³⁴⁴ Außer den 20 bereits im Soziogramm berücksichtigten Schülern wurden auch schon die beiden Quereinsteiger M11 (Murat) und M12 (Daniel) berücksichtigt. 17 der 22 Schüler wurden durch diese Befragung erreicht.

³⁴⁵ Die Schüler haben hier Smileys in einer Dreierabstufung angekreuzt. Um die Aussagen der Lesart der übrigen Tabelleninhalte anzupassen, wurde folgende Zuordnung vorgenommen: ☹ = -, ☺ = #, ☻ = +.

Die Ergebnisse im Ganzen lassen darauf schließen, dass die Förderschüler sich unabhängig von einzelnen Statuswerten durchaus angenommen und integriert fühlen.

	Soziale Rolle	Ich bin beliebt. ³⁴⁶	Wie kommst du mit den Mitschülern zurecht?	Fühlst du dich an der Schule wohl?
--	---------------	---------------------------------	--	------------------------------------

M1	-	x		
M6	###	x		
M8	--	x		
M10	-	x		
W5	-	-		
W2	--	-		

M2	--#	-	+	#
M3	##	x	+	+
M4	--#	x	#	+
W3	###	-	#	+
M5	--	x	#	#
M7	#+#	x	+	+
W6	--#	x	+	+
M9	##-	x	#	+
W4	###	-	#	+

W1	-+#		#	#
W7	--		#	+
M12	-		#	-
M11	-		-	-
M15	-#		#	+
M14	-#		+	+
M19	##-		+	+
W9	##		+	+

Übersicht zur Selbsteinschätzung der sozialen Integration

Abbildung 68

I.3.6 Bewertung der sozialen Integration aus der Sicht der Lehrer

Im Rahmen der zweiten Lehrerbefragung zum Ende des Schuljahres 2004/2005 wurden auch Einschätzungen der sozialen Integration der Förderschüler durch die Lehrer ermittelt. Der Fragebogen enthielt 9 Items mit einer Zustimmung-/Ablehnungsskala.³⁴⁷

³⁴⁶ Item aus PFK (SB 18).

³⁴⁷ Nähere Ausführungen zum Fragebogen insgesamt s. Kapitel J.2.

Insgesamt 34 Fragebögen fließen in die Auswertung³⁴⁸ ein, wobei nicht immer alle Befragten alle Items bearbeitet haben, sodass die Summe der Zeilen nicht jeweils 34 ergibt.

	Zustimmung		Ablehnung	
	++	+	-	--
Ich beobachte in Pausen häufiger Hänseleien durch Mitschüler.	0	3	14	15
Im Unterricht arbeiten die Regelschüler bereitwillig mit den Förderschülern zusammen.	10	19	2	0
Regelschüler machen sich über die Leistungen der Förderschüler lustig.	0	3	15	15
Nach meiner Beobachtung sind die Förderschüler in den Klassen oft Außenseiter, die kaum soziale Kontakte haben.	0	1	18	14
Nach meiner Beobachtung gehören die Förderschüler in den Klassen oft zu den Abgelehnten.	0	3	19	11
Grund für eine eventuelle Ablehnung durch die Klassenkameraden ist meiner Einschätzung nach meist das Verhalten der Förderschüler.	7	8	5	10
Grund für eine eventuelle Ablehnung durch die Klassenkameraden ist meiner Einschätzung nach meist die Leistung der Förderschüler.	0	0	15	14
Insgesamt beurteile ich die soziale Integration der Förderschüler als gelingen .	11	18	3	0
Ich glaube, dass die meisten Förderschüler sich an unserer Schule wohl fühlen.	14	18	0	0

Einschätzungen zur sozialen Integration in absoluten Zahlen

Abbildung 69

Bis auf eine Ausnahme ergibt sich bei den Aussagen ein eindeutiges Bild: Die Lehrer beobachten, dass Förderschüler nicht gehänselt werden und dass sie weder Außenseiter noch Abgelehnte in den Klassen sind. Im Unterricht arbeiten Regelschüler bereitwillig mit Förderschülern zusammen, wobei sie die differenzierte Leistung akzeptieren ohne sich darüber lustig zu machen. Die Lehrer halten die soziale Integration für gelungen und sind der Ansicht, dass die meisten Förderschüler sich an der Untersuchungsschule wohl fühlen.

In den Fällen, in denen eine Ablehnung spürbar wird, ist nach Auffassung der Lehrer nie die Leistung der Förderschüler ausschlaggebend. Bei dem Item „Grund für eine eventuelle Ablehnung durch die Klassenkameraden ist meiner Einschätzung nach **meist das Verhalten der Förderschüler**.“ sind die Meinungen geteilt, d.h. die Hälfte der Befragten kann sich auch andere Gründe für eine Ablehnung vorstellen.

Die kritischen Stimmen, die von Ablehnung berichten, dürfen nicht unbeachtet bleiben und verdienen eine nähere Betrachtung. Zwei PF, deren Einschätzung ja durch die Nähe zu den Förderschülern besonders fundiert ist, beobachten Hänseleien, schränken aber ein, dass

³⁴⁸ Wie auch in der Auswertung des Lehrerteils werden im Text die Einschätzungsabstufungen bei der Nennung von Zustimmung oder Ablehnung jeweils zusammengefasst.

sich Regelschüler nur *manchmal* über eine Leistung lustig machen und *Hänseleien unter 70% der Mitschüler stattfinden (unabhängig von Förderschülern)*.

Die anderen Beobachtungen sind jeweils punktuell. Einzelnen Lehrern fallen einzelne Anzeichen auf, es gibt niemanden, der durchgängig negative Eindrücke berichtet. Auch die drei Lehrer, die die soziale Integration nicht für gelungen halten, haben bei den vorangegangenen Items keine negativen Alternativen angekreuzt.

Die Beobachtungen der Lehrer sprechen eindeutig für eine gelungene soziale Integration und decken sich mit dem Selbstempfinden der Förderschüler.

I.4 Resümee

WOCKEN³⁴⁹ fordert für eine gelungene Integration im Mittel eine Gleichverteilung der Statuswerte bei Regelschülern und Förderschülern. Danach müsste man bei den vorliegenden Ergebnissen, nämlich den niedrigeren Statuswerten und der Überrepräsentation bei den negativen sozialen Rollen, eigentlich von einem Mislingen der sozialen Integration an der Untersuchungsschule sprechen.

Zum einen ist aber „zu beachten, dass Signifikanz keinen Ersatz für Relevanz darstellt. Ein statistisch signifikanter Unterschied ist nicht mit einem sozialwissenschaftlich relevanten Unterschied gleichzusetzen. Relevanz kann nur durch theoretische Überlegungen des Sozialwissenschaftlers, die über bloße Verwendung statistischer Modelle hinausgehen, bestimmt werden. Die Relevanz von Zusammenhängen (oder Unterschieden) muss in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen die statistische Signifikanz ergänzen.“³⁵⁰

Zum anderen schränkt WOCKEN selbst den Anspruch auf Erfüllung des Ideals der gleichgewichtigen Beziehungen ein:

- ▶ „Die Diskussion der Ergebnisse befasst sich zunächst mit der Frage, ob die gewählte Norm gleichgewichtiger Beziehungen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten unangemessen und möglicherweise überhöht ist. Die Norm der Gleichgewichtigkeit wird etwa weder in den gesellschaftlichen Beziehungen zwischen Männern und Frauen oder zwischen Ausländern und Deutschen erfüllt. Wie kann sie dann für das Verhältnis von Behinderten und Nichtbehinderten geltend gemacht werden? An dem Ideal gleichgewichtiger Beziehungen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten sollte grundsätzlich festgehalten werden, auch dann, wenn es unerreichbar zu sein scheint. Einer unerwünschten oder unzulänglichen Wirklichkeit kann man nicht die normative Kraft des Faktischen zubilligen. Anstelle einer Änderung erstrebenswerter

³⁴⁹ Vgl. WOCKEN 1987, 227f.

³⁵⁰ ATTESLANDER 2003, 354.

Ideale ist es angemessener, die Untersuchungsergebnisse so zu akzeptieren und mit dem Quäntchen Unvollkommenheit in Gelassenheit zu leben.³⁵¹

Von daher darf das vorliegende Ergebnis der soziometrischen Messungen nicht als Indikator für das Misslingen der sozialen Integration gesehen werden, sondern als Station auf dem Weg zum angestrebten Ideal - die Tendenz der Messwerte in Richtung Neutralität über den Untersuchungszeitraum bestätigt eine positive Entwicklung.

Die Untersuchung einzelner Einflussfaktoren hat ergeben, dass organisatorische Bedingungen keine Auswirkungen auf den Sozialstatus der Förderschüler haben, sondern dass eher die Dauer der Integration und persönliche Faktoren eine Rolle spielen. Bei diesen persönlichen Faktoren steht sozial nicht angepasstes Verhalten unzweifelhaft im Vordergrund, wenn es um Ablehnung durch die Mitschüler geht. Inwieweit es den Lehrern und Betreuern gelingt, trotz der Auffälligkeiten ein geordnetes Arbeiten in der Klasse zu ermöglichen und selbst professionelle Distanz zu wahren, dürfte eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Akzeptanz bei den Mitschülern haben.

Die Förderschüler selbst und auch die Lehrer sehen die soziale Integration als gelungen an. Trotz der beschriebenen Probleme herrscht aus Sicht der Beteiligten an der Untersuchungsschule ein Klima, in dem die Schüler sich wohl fühlen.

J Lehrer

J.1 Forschungsüberblick

Sichtweisen der Lehrer im gemeinsamen Unterricht hinsichtlich der Akzeptanz der Aufgabe, der interprofessionellen Zusammenarbeit, der Berufszufriedenheit im weitesten Sinne und des subjektiven Empfindens von Belastungen sind in der Regel nicht zentrales Interesse der Integrationsforschung, und es liegen keine quantitativen Untersuchungsergebnisse wie z.B. für die soziale Integration oder die Leistungsentwicklung der lernbehinderten Schüler vor.

Dennoch haben sich in Deutschland Begleituntersuchungen zu Schulversuchen durchaus auch mit dieser Thematik beschäftigt³⁵², wobei die Ergebnisse auf Grund geringer Probandenzahlen nicht als repräsentativ gelten können und Schulversuche in der Regel immer eine Sondersituation im Hinblick auf positive Rahmenbedingungen wie Personalzuweisung und Unterstützung darstellen. Von daher muss bei den im Folgenden geschilderten Resultaten die Besonderheit der beschriebenen Situation im Blick bleiben.

³⁵¹ WOCKEN 1987, 271.

³⁵² Vgl. ANTOR 1987, 97-101 / PREUSS-LAUSITZ 1997, 123-150 / LIEBERT 1998 / KRAWITZ 1999, 67-93 / HEIMLICH/JACOBS 2001,140-162.

Gemeinsam ist allen Untersuchungen, dass im Rahmen der Schulversuche die befragten Lehrer fast ausschließlich freiwillig gemeinsamen Unterricht praktizierten. Die Frage nach der Einstellung zu schulischer Integration scheint sich dadurch zu erübrigen. PREUSS-LAUSITZ hat sie allerdings differenziert gestellt, und es zeigt sich, dass trotz positiver Grundeinstellung von den Lehrern Grenzen bei speziellen Behinderungen gesehen werden und dass Unsicherheiten bezüglich der Leistungsentwicklung und der sozial-emotionalen Lage der Förderschüler bestehen³⁵³, d.h. Integration wird auch von Lehrkräften, die sich hier freiwillig engagieren, nicht vorbehaltlos im Sinne einer Unteilbarkeit³⁵⁴ angenommen.

Eine zunehmende Individualisierung und damit grundlegende Veränderung von Unterricht wird allgemein als notwendig angesehen und auch real beobachtet. In diesem Zusammenhang spielen Teamarbeit und Arbeitsbelastung eine Rolle.

Die interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Sonderpädagogen und auch pädagogischen Fachkräften, die für alle Beteiligten in der Regel ein Novum darstellt, wird überwiegend geschätzt, verläuft aber nicht immer konfliktfrei. ANTOR stellt für die Hamburger Integrationsklassen tendenziell fest, dass die Grundschullehrer zwar reibungslos mit den Hilfskräften zusammenarbeiten, Probleme aber mit den Sonderschullehrern auftauchen, weil z.B. Aufgabenbereiche nicht eindeutig abgeklärt werden. Es scheint den Sonderpädagogen hier nicht zu gelingen, ihre „spezifische Kompetenz überzeugend zu demonstrieren“³⁵⁵, wobei die Regellehrer sehr wohl sonderpädagogisches Knowhow als Unterstützung erwarten. Auch LIEBERT berichtet von vereinzelt auftretenden Schwierigkeiten: „Neben der meist sachlichen Angabe der Teamarbeit als ein ‚neuer Aspekt‘ der unterrichtlichen Arbeit werden hier auch Negativwertungen formuliert. Partnerinnen und Partner werden als Konkurrenz empfunden, die Notwendigkeit der Rechtfertigung des eigenen Verhaltens gegenüber diesen wird als Belastung genannt, unterschiedliche Erwartungen im Team und die notwendigen Kooperationsschritte werden als schwierig und mühsam geschildert.“³⁵⁶ An der IGS Halle/Saale hingegen wird das Team-Kleingruppen-Modell³⁵⁷ als „effektive, die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen bereichernde und entlastende Form der Zusammenarbeit dargestellt.“³⁵⁸

Deutlich wird, dass die Zusammenarbeit in der Klasse eine Umstellung der Beteiligten verlangt und stark über „persönliche Wertschätzung“³⁵⁹ gesteuert wird. Dort, wo sie gelingt, wirkt sie entlastend: einerseits durch das Teilen von Verantwortung und andererseits durch

³⁵³ Vgl. PREUSS-LAUSITZ 1997, 129f.

³⁵⁴ Vgl. BACH 1999, 149.

³⁵⁵ ANTOR 1987, 98.

³⁵⁶ LIEBERT 1998, 25.

³⁵⁷ Bei dem Team-Kleingruppen-Modell handelt es sich um eine Gesamtschulkonzeption aus den 1970er Jahren, die auf der Gruppe als Strukturmerkmal basiert. Die Schüler sind in festen heterogenen Tischgruppen organisiert, die Lehrer in teilautonomen Jahrgangsstufenteams. Ziel ist verstärktes soziales Lernen in konstanten Bezugsgruppen unter Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung.

³⁵⁸ HEIMLICH/JACOBS 2001, 148.

³⁵⁹ ANTOR 1987, 100.

die Aufteilung der konkreten Unterrichtsvorbereitung inklusive der Herstellung von Unterrichtsmaterial.

Eine zusätzliche zeitliche Belastung für Unterrichtsvorbereitung und Besprechungen wird dennoch von fast allen Lehrern angegeben, sie geht aber einher mit überwiegend steigender Berufszufriedenheit. Die Lehrer haben das Gefühl, sich in vielerlei Hinsicht pädagogisch weiter zu entwickeln.³⁶⁰

Beklagt wird in den Untersuchungen von KRAWITZ und PREUSS-LAUSITZ allerdings, dass die Integration oft ein „Inseldasein“³⁶¹ in den Schulen führt und Sache einiger Spezialisten bleibt, die im Gesamtkollegium auf Skepsis oder Desinteresse stößt.³⁶²

J.2 Untersuchungsdesign

J.2.1 Forschungsfragen

„Einzelakte des Lehrers und der Schüler und einzelne Mittel als Vertreter des Gegenstandes machen die Elemente des Unterrichts aus. In ihrem wechselseitigen Bezug ordnen sie sich zum bekannten „Didaktischen Dreieck“. [...] Allein kann das didaktische Dreieck freilich nicht genügen, um Unterricht in seiner Komplexität darzustellen. Es zeigt nicht, dass das Zueinander der drei „Ecken“ immer in einem *Feld vielfacher Einflussfaktoren* stattfindet...“³⁶³

Zu diesen Einflussfaktoren an der Ecke der Lehrer gehören unter anderen sowohl grundsätzliche Einstellungen und persönliche Befindlichkeiten, die sich auf die Beziehungsebene zwischen Schüler und Lehrer und somit atmosphärisch auswirken können, als auch die Art der Unterrichtsgestaltung, da diese Motivation und Lernerfolg der Schüler beeinflusst.

Neben den Lehrern spielen die Pädagogischen Fachkräfte³⁶⁴ eine zentrale Rolle im Konzept des gemeinsamen Unterrichts der Untersuchungsschule. Sie begleiten die Schüler in der Regel während ihrer gesamten Schulzeit als wichtigste Bezugsperson.³⁶⁵ Ihre Einstellung zur übernommenen Aufgabe, ihre Kompetenz und ihr Engagement sind ein wesentlicher Einflussfaktor für die Entwicklung der Förderschüler, denn die „Wirksamkeit von Handlungsformen und die Tragfähigkeit von Beziehungen sind auf die Dauer gesehen abhängig von der Haltung der Pädagogen bzw. Pädagoginnen, welche die Atmosphäre des pädagogischen Raumes bestimmt, die Empfänglichkeit für das fördernde Angebot erweitert oder überhaupt erst eröffnet. Die Methode wirkt nicht automatisch. Sie wird erst voll wirksam

³⁶⁰ Vgl. PREUSS-LAUSITZ 1997, 142ff.

³⁶¹ KRAWITZ 1999, 82.

³⁶² Vgl. PREUSS-LAUSITZ 1997, 144.

³⁶³ GLÖCKEL 1992, 55f.

³⁶⁴ Im Folgenden als PF abgekürzt.

³⁶⁵ Vgl. zur Relevanz des persönlichen Bezuges BACH 1999, 105ff.

im Medium der Haltung, wobei unter Haltung die zeitüberdauernde, die einzelnen Handlungen bestimmende Disposition zu verstehen ist.“³⁶⁶

Sonderschullehrer arbeiten an der Untersuchungsschule sowohl als Lehrer als auch als Betreuer und nehmen somit unterschiedliche Rollen wahr.

Deshalb soll mit der Befragung der Lehrer, Sonderschullehrer und PF eruiert werden, welcher Art die Ausprägungen der genannten Einflussfaktoren in Bezug auf gemeinsamen Unterricht sind, wobei im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses nicht der einzelne Pädagoge steht, sondern die Gesamtheit der Lehrenden.

- ▶ Für die Förderschüler soll so ein Aspekt des Mikrosystems Schwerpunktschule beschrieben werden.
- ▶ Ein weiteres wesentliches Interesse der vorliegenden Untersuchung ist die Frage, ob sich durch die Arbeit als Schwerpunktschule Normalisierungseffekte beobachten lassen, ob es gelingt, Integration mehr oder weniger selbstverständlich zum Alltagsgeschäft der Lehrer werden zu lassen.³⁶⁷

Um entsprechende Informationen zu Entwicklungsaspekten zu erhalten, muss ein Vorher-Nachher-Stand zu einzelnen Einflussfaktoren beschrieben werden, wobei nicht gemeint ist, dass ein und dieselbe Erhebung zweimal zu getrennten Zeitpunkten durchgeführt werden soll. Eine solch scheinbare Vergleichbarkeit würde dazu verleiten, Entwicklungen rein quantitativ greifbar machen zu wollen. Zu Beginn der Untersuchung handelt es sich für die Beteiligten um einen völlig neuen Aspekt ihrer Tätigkeit, der noch nicht internalisiert ist und wahrscheinlich vom Standpunkt des Anfängers eher undifferenziert gesehen wird. Zum Ende des Untersuchungszeitraums sind die Lehrer Experten für die spezielle Form des gemeinsamen Unterrichts an der Untersuchungsschule und können so viel gezielter Auskunft geben.

Deshalb prägen zunächst vier grob unterteilte zentrale Fragenkomplexe eine erste Befragung der Lehrer zu Beginn des Untersuchungszeitraums:

- ▶ Wie stehen die Lehrer prinzipiell zum gemeinsamen Unterricht?
- ▶ Wie sehen sie ihren eigenen Einsatz im gemeinsamen Unterricht?
- ▶ Wie gestalten sie gemeinsamen Unterricht?
- ▶ Wie empfinden sie selbst erlebten gemeinsamen Unterricht?

³⁶⁶ BACH 1999, 107f.

³⁶⁷ „Schulentwicklung heißt, dass die Schule als Organisation aus eigener Motivation mit geeigneten Mitteln einen gemeinsamen Weg zu einem gemeinsamen Ziel entwickelt, um ihre Qualität zu verbessern.“ - SCHRATZ 1999², 122.

Zur Beschreibung von Haltungen und fachlichen bzw. sozialen Kompetenzen der PF als Gruppe dienen folgende Fragenkomplexe:

- ▶ Welche Schwerpunkte setzen die PF in ihrer Arbeit?
- ▶ Welche aufgabenbezogene Selbstdefinition liegt der Arbeit zu Grunde?
- ▶ Welche Kompetenzen liegen bei den PF vor?
- ▶ Wie empfinden die PF ihre Arbeitsbedingungen?

Zum Abschluss der Untersuchung werden die Fragen wieder aufgenommen, aber entsprechend den ersten Ergebnissen und der zunehmenden Erfahrung modifiziert und konkretisiert, auf die inzwischen hinzugekommenen Sonderschullehrer ausgeweitet und in wesentlichen Teilen auch für die PF formuliert :

- ▶ Welche Einstellungen zu Integration zeigen sich allgemein und speziell zum eigenen Einsatz im gemeinsamen Unterricht?
- ▶ Wie wird gemeinsamer Unterricht gestaltet?
- ▶ Wie werden die Arbeitsbedingungen empfunden?
- ▶ Wie groß ist die Arbeitszufriedenheit?
- ▶ Wie werden Rollen und Arbeit im Team verteilt?
- ▶ Wie wird der Arbeitserfolg eingeschätzt?

J.2.2 Methode

An dieser Stelle der Untersuchung wird die Befragung eingesetzt. Sie „ist ein *formalisiertes Verfahren* der empirischen Sozialforschung, mit dem sozialwissenschaftliche Sachverhalte gemessen werden sollen.“³⁶⁸

Aus den unterschiedlichen Formen von Befragung werden zwei ausgewählt, die jeweils bezogen auf die Zielgruppe und den Befragungszeitpunkt im Grad der Standardisierung bzw. der Durchführung variieren.³⁶⁹

J.2.2.1 Fragebögen

Für die Befragung der Lehrer werden teilstandardisierte schriftliche Fragebögen eingesetzt - ein Instrument, das zwar Einschränkungen impliziert, aber im Hinblick auf die Forschungsfrage und die Befragten hinreichend aussagekräftig sein sollte.³⁷⁰

Da es sich bei den Befragten um schreib- und denkgewandte Personen handelt, ist davon auszugehen, dass dieses Medium auch ohne die Unterstützung eines Interviewers keine

³⁶⁸ KROMREY 2002, 351.

³⁶⁹ Vgl. zu den Formen von Befragung KROMREY 2002, 377.

³⁷⁰ Vgl. hierzu und zu den folgenden Begründungen ATTESLANDER 2003, 175ff.

allgemeinen Verständnisschwierigkeiten hervorruft, und die Problematik der nicht kontrollierbaren Befragungssituation sollte vernachlässigbar sein, da kaum zu erwarten ist, dass andere Personen die Antworten beeinflussen. Was gemeinhin als Nachteil der schriftlichen Befragung gesehen wird, nämlich die Möglichkeit, Fragen nicht spontan sondern reflektiert zu beantworten, ist im vorliegenden Zusammenhang gewollt und kann – wenn die Zeit von den Befragten genutzt wird – zu aussagekräftigen Ergebnisse führen.

Die Risiken unvollständiger Antworten und eines geringen Rücklaufs werden in Kauf genommen, da auch eine Nichtteilnahme an der Befragung oder eine wenig sorgfältige Beantwortung interpretierbar im Sinne der Forschungsfrage sind.

Neben Items mit Zustimmung-/Ablehnungsskalen und Auswahlantworten mit der Möglichkeit der Mehrfachnennung (geschlossene Fragen) werden bei den Fragebögen zu Beginn des Untersuchungszeitraumes überwiegend Fragen für frei formulierte Antworten eingesetzt (offene Fragen), um neben dem ersten Eindruck auch Kategorien für die zweite Befragung zu generieren. Auch bei den geschlossenen Fragen wird jeweils Raum für eigene Kommentare und Ergänzungen vorgesehen.

Auswahl und Formulierung der Fragen orientieren sich außer an allgemeingültigen Kriterien³⁷¹ an der Forschungsfrage bzw. den daraus abgeleiteten Fragekomplexen und dem Kontextwissen, das die Forscherin in der teilnehmenden Beobachtung der zu Befragenden erworben hat, und werden im Zusammenhang mit der Auswertung im jeweiligen Kapitel näher erläutert.

Da zum Zeitpunkt der ersten Befragung (Ende Schuljahr 2002/2003) bereits im 2. Jahrgang gemeinsamer Unterricht praktiziert wird, muss der Fragebogen auf unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet sein, nämlich auf Lehrer, die bereits Erfahrung im gemeinsamen Unterricht gesammelt haben und einige Einstellungsfragen in der Retrospektive beantworten, und andere Lehrer, die vorausschauend antworten.

Zum Einsatz kommen 2 Versionen³⁷² für zwei Lehrergruppen:

- ▶ Der Lehrerfragebogen 0 richtet sich an die Lehrer mit Erfahrung im gemeinsamen Unterricht und besteht aus 2 Modulen.
 - Teil 1 enthält Einstellungsfragen zu gemeinsamem Unterricht allgemein und zum eigenen Einsatz sowie zusätzlich Fragen zu Eindrücken und Empfindungen im selbst erfahrenen gemeinsamen Unterricht.
 - Teil 2 erfragt Informationen zum selbst durchgeführten gemeinsamen Unterricht.

³⁷¹ Vgl. ATTESLANDER 2003, 160ff und KROMREY 2002, 363ff.

³⁷² Muster der Fragebögen s. Anhang.

- ▶ Der Lehrerfragebogen 1 für Lehrer ohne bisherige Erfahrungen enthält lediglich die Fragen zur allgemeinen Einstellung und zum eventuell anstehenden eigenen Unterricht.

Ein Pretest wird mangels einer Probegruppe nicht durchgeführt, der Aufbau der Befragung und die Formulierung der Items aber mit Lehrern anderer Systeme, Forschungsmethodikern und mit unbeteiligten Personen besprochen.

Zum Abschluss der Untersuchung (Ende Schuljahr 2004/2005) werden weitere Versionen eingesetzt. Die Items dieser Fragebögen nehmen die Fragestellungen aus der ersten Befragung auf der Basis der Ergebnisse kleinschrittig differenziert auf und sind vollständig geschlossen, wobei aber wieder Raum für persönliche freie Kommentare der Befragten vorgesehen ist. Die Items mit Zustimmung-/Ablehnungsskalen bzw. Häufigkeitsangaben sind durchgängig positiv formuliert und innerhalb der Themen nach Sinnzusammenhängen systematisch geordnet.

Ein zusätzlicher Teil dient zur Abfrage der Einschätzung der sozialen Integration der Förderschüler, hat aber inhaltlich mit den Forschungsfragen dieses Kapitels nichts zu tun.³⁷³

Zum Einsatz kommen 3 Versionen³⁷⁴ für drei Zielgruppen:

- ▶ Der Lehrerfragebogen 2a richtet sich an Regellehrer. Unterschiedliche Betroffenheit bzw. Beteiligung wird über Einordnungsfragen differenziert.
- ▶ Der Lehrerfragebogen 2b für Sonderschullehrer enthält die wesentlichen Teile des Bogens 2a und darüber hinaus Fragen zum Einsatz als Betreuer von Förderschülern.
- ▶ Der Bogen 2c ist für die pädagogischen Fachkräfte konzipiert und gleicht in weiten Teilen dem der Sonderschullehrer im Betreuungsbereich.

J.2.2.2 Experteninterview/Gruppendiskussion

Als Untersuchungsinstrument für eine erste Befragung der pädagogischen Fachkräfte (Ende Schuljahr 2002/2003) wird das thematische Interview gewählt, „das die Relevanzsetzungen durch den Informanten bis zu einem gewissen Grad kanalisiert, ... [aber] innerhalb der vorgegebenen Themenkomplexe ... in der Regel versucht, mit offenen Fragen das narrative Potenzial des Informanten zu nutzen.“³⁷⁵

Der Leitfaden des Interviews gibt deshalb nur eine grobe Dreiteilung der Gesprächsstruktur vor:

- ▶ Einstiegsfrage nach besonders positiven und negativen Erfahrungen des vergangenen Schuljahres

³⁷³ Die Auswertung dieses Teils findet sich in Kapitel I.3.5.

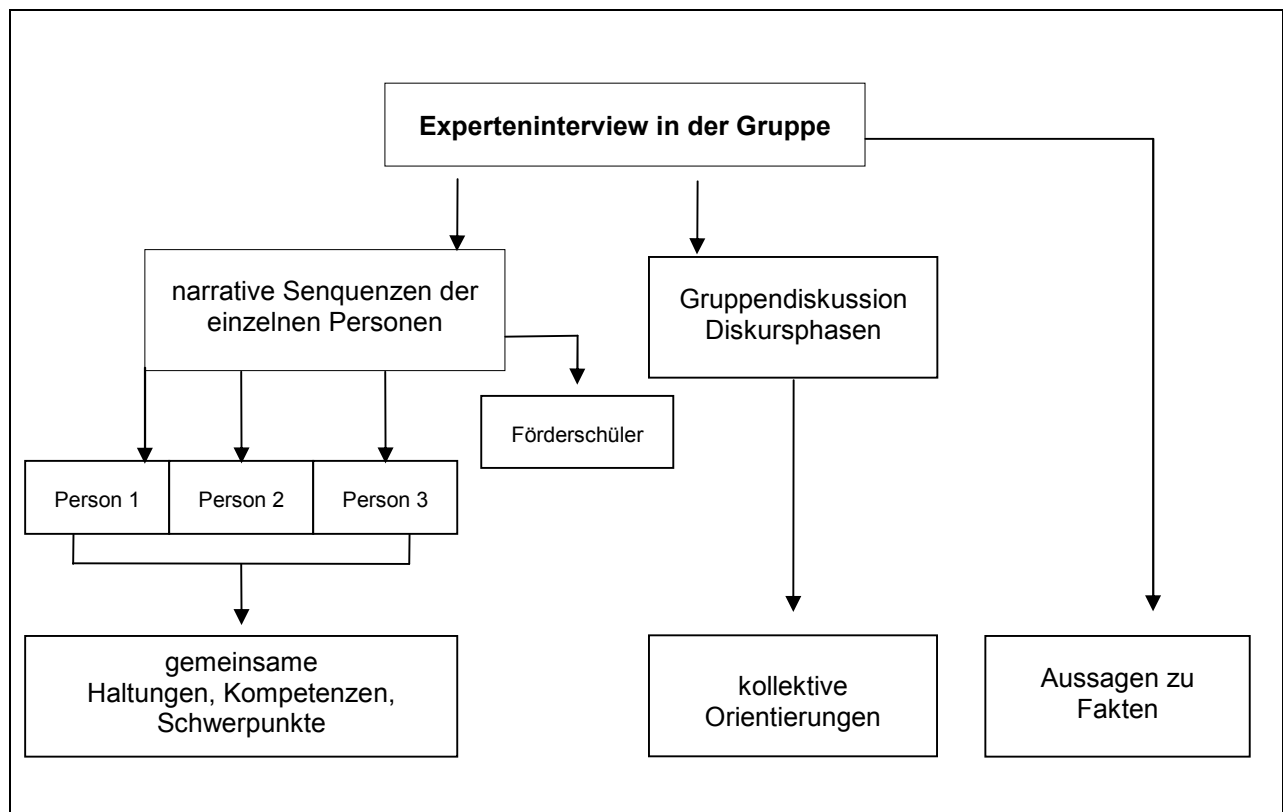
³⁷⁴ Muster der Fragebögen s. Anhang.

³⁷⁵ MAROTZKI 2003, 153f.

- ▶ Frage nach der Situation der Förderschüler, wobei auf Karten wesentliche Themenbereiche als rahmende Stichpunkte visualisiert werden (Entwicklung, Selbstbild, Stand in den Klassen, Eltern)
- ▶ Frage nach der Einschätzung der Arbeitsbedingungen, wobei wieder Karten als Impulsgeber eingesetzt werden (Zusammenarbeit mit Lehrern, untereinander, äußere Bedingungen, Wünsche)

Die Visualisierung durch Impulskarten soll den Befragten die Möglichkeit eröffnen, ihre Beiträge innerhalb des Relevanzrahmens selbstständig zu strukturieren, und die Aktivitäten des Interviewers auf ein Mindestmaß an Rezeptionssignalen zur Aufrechterhaltung der Erzählkommunikation zu beschränken.

Vergleicht man den Leitfaden mit den einzelnen Aspekten der Forschungsfrage, so fällt auf, dass diese nicht explizit als Fragen erscheinen. Bei dem vorliegenden Interview handelt es sich um den Spezialfall eines Experteninterviews³⁷⁶, und weil „sich Experten der Relevanz ihres Handelns keineswegs durchweg bewusst sind, kann Expertenwissen nicht einfach abgefragt werden; es muss aus den Äußerungen der Experten rekonstruiert werden.“³⁷⁷ Von daher ist es wichtig, durch die Interviewgestaltung die Produktion von umfanglichem Textmaterial mit längeren narrativen Phasen zu provozieren.



Interviewstruktur

Abbildung 70

³⁷⁶ Vgl. MEUSER/NAGEL 2003.

³⁷⁷ MEUSER/NAGEL 2003, 58.

Da es sich bei den PF um ein Team innerhalb der Untersuchungsschule handelt und im Fokus des Erkenntnisinteresses wie bei den Lehrern nicht die einzelne Person steht, sondern die professionelle Gruppe³⁷⁸, bietet es sich an, das Interview als Gruppeninterview zu konzipieren, denn so besteht die Möglichkeit zur Entwicklung von Gruppendiskussionsphasen, die Aufschluss über eventuelle kollektive Orientierungen geben können.

Mit der Gestaltung des Interviews soll ein je nach Erkenntnisinteresse auf unterschiedliche Weise auswertbares Textmaterial entstehen.

J.2.3 Durchführung

Schuljahr 2002/2003	Schuljahr 2004/2005
<u>Befragung PF 1</u> Experteninterview	<u>Befragung PF 2</u> Fragebogen 2c
<u>Befragung Regellehrer 1</u> Fragebögen 0 und 1	<u>Befragung Regellehrer 2</u> Fragebogen 2a
	<u>Befragung Sonderschullehrer 1</u> Fragebogen 2b

*Befragungsplan
Abbildung 71*

Als Befragungszeitpunkt wurde jeweils das Ende des Schuljahres gewählt, weil es einen organischen Einschnitt markiert, in dem ohnehin sowohl ein Rückblick auf das vergangene Schuljahr als auch schon erste Überlegungen und Planungen für das kommende anstehen. Die Lehrerfragebögen wurden nach einer entsprechenden Information während einer Dienstbesprechung in die Postfächer der hauptamtlichen Lehrer (und pädagogischen Fachkräfte) verteilt.³⁷⁹ Auf eine Erinnerung kurz vor Ablauf der Abgabefrist, die normalerweise hätte durchgeführt werden müssen, wurde bewusst verzichtet, um im Kollegium nicht den Eindruck entstehen zu lassen, dass das Forschungsinteresse das dienstliche Interesse der Forscherin überlagert.

³⁷⁸ Das Gesamtbild soll sich allerdings aus einer Zusammenfassung der Einzelanalysen ergeben.

³⁷⁹ Stundenweise beschäftigte Vertragslehrer, die vorwiegend im fakultativen Bereich des Unterrichts eingesetzt sind, wurden ausgespart.

Das Interview mit den PF fanden am letzten Schultag vor den Sommerferien statt. Die Befragten wussten, dass sie als Experten für die Arbeit in den I-Klassen interviewt werden würden, dass ihre Beobachtungen und Erfahrungen in die konzeptionelle Weiterentwicklung einmünden sollten, und hatten sich direkt einverstanden erklärt, das Gespräch in der Gruppe zu führen, um sich gegenseitig zu ergänzen.

Zu Beginn des Interviews wurden den PF der geplante Ablauf entsprechend der Grobstruktur und die Absicht der Interviewerin, sich möglichst zurückzuhalten, erläutert, damit sie sich auf die Gesprächssituation einstellen konnten.

Im Verlauf wurden Diskursphasen nicht angeregt, sondern entwickelten sich selbstständig. Die Atmosphäre war angenehm und entspannt, und die PF äußerten sich frei und sehr ausführlich zu den angeregten Themenschwerpunkten. Zwei Nachfragen rundeten das Gespräch ab, ansonsten erwiesen sich die ausführliche Einführung und die Kartenimpulse als gute Basis.

Zu bemerken ist, dass sowohl die Gruppe der Lehrer als auch die Gruppe der Pädagogischen Fachkräfte über den Untersuchungszeitraum hinweg nicht konstant ist, da sich durch Versetzungen, Mutterschutz, Erziehungsurlaub und Neueinstellungen Veränderungen im Kollegium ergeben haben.

Eine Pädagogische Fachkraft schied aus, die Nachfolgerin allerdings rückte aus einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme an der Untersuchungsschule nach und war Wunschkandidatin der Gruppe.

J.2.4 Auswertung

Ausführliche Erläuterungen zur Auswertung der Fragebögen finden sich jeweils direkt in den entsprechenden Ergebniskapiteln.

Vorab ist zu bemerken, dass trotz der geringen Fallzahl von <100 mitunter auf relative Häufigkeiten zurückgegriffen wird, um eine Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Lehrergruppen herzustellen. Grafische Darstellungen zur Vergleichsthematik werden in Form von Säulen- und Balkendiagrammen eingefügt. Statistische Kennwerte außer absoluten und relativen Häufigkeiten werden nur in Ausnahmefällen berechnet, wenn sie zum weitergehenden Verständnis der Ergebnisse notwendig sind. Kreuztabellen verdeutlichen Zusammenhänge zwischen einzelnen Fragen.

Bei den Fragekomplexen „Einstellungen zum eigenen Einsatz“ und „Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht“ der Fragebögen 0 und 1 werden Items bzw. Textteile freier Antworten inhaltsanalytisch in Kategorien zusammengefasst ausgewertet, wobei zur Veranschaulichung immer wieder konkrete Zitate die Antwortebene mit einbeziehen.

Die Auswertung der Bögen der zweiten Befragungsrunde erfolgt direkt im Vergleich mit den ersten Ergebnissen.

Das Textmaterial des Experteninterviews erfordert eine differenzierte Auswertung unter verschiedenen Gesichtspunkten und den Einsatz mehrerer Auswertungsmethoden. Aus diesem Grund ist das Interview vollständig transkribiert.

Zuerst werden die Diskursphasen aus dem Gesamttext herausgelöst und mit der *Dokumentarischen Methode*³⁸⁰ ausgewertet, um gleich zu Beginn der Beschäftigung mit dem Text eventuell offensichtlich gemeinsame Orientierungsrahmen zu erkennen und als Basis für die weitere Analyse zu nutzen.³⁸¹

Die narrativen Sequenzen werden inhaltsanalytisch in Anlehnung an den Ansatz für Experteninterviews von MEUSER/NAGEL³⁸² ausgewertet, wobei eine nachträgliche Zuordnung von Äußerungen aus den Diskursphasen erfolgt. Die Textpassagen mit Aussagen über die Förderschüler werden darüber hinaus zu einer eventuellen späteren Auswertung in die Sammlung der Materialien zu den einzelnen Kindern kopiert.

Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode

„Diskurse erscheinen oft zusammenhanglos oder in ihrem Ablauf relativ willkürlich, d.h. *strukturlos* und somit auch *nicht reproduzierbar*, wenn wir lediglich das betrachten, was in den einzelnen Redebeiträgen ‚wörtlich‘ mitgeteilt wird.“³⁸³, denn eine kollektive Orientierungsstruktur der Gesprächsteilnehmer expliziert sich nicht unbedingt begrifflich, sondern kommt oft in Textpassagen verdeckt zum Ausdruck, in denen eine hohe interaktive und/oder metaphorische Dichte vorliegt.³⁸⁴

In dem Interview mit den PF zeigen sich drei Diskursphasen, die sich in der kommunikativen Intensität vom übrigen Stil der Äußerungen unterschieden und deshalb die Vermutung nahe legen, dass jeweils eine Fokussierungsmethaphorik enthalten sein könnte.

Diese Diskursphasen werden zunächst einzeln ausgewertet.³⁸⁵ Am Anfang steht die *formulierende Interpretation*³⁸⁶, die „die thematische Struktur des Diskurses durch die

³⁸⁰ Eine von Ralf BOHNSACK in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims ab 1983 entwickelte Methode zur Auswertung von Gruppendiskussionen, die die „Ebene des Kollektiven, die durch gemeinsame bzw. strukturidentische Erfahrungen gestiftet wird“ (BOHNSACK 2003, 76), sichtbar macht.

³⁸¹ Im Rahmen einer soziologischen Forschungswerkstatt wurde der Interpretationsansatz der Forscherin von den Teilnehmerinnen überprüft und erweitert.

³⁸² Eine Auswertungsmethode, die vor dem Hintergrund des Funktionskontextes der Experten unabhängig von der Sequenzialität des Textes deren Äußerungen verortet (vgl. MEUSER/NAGEL 1991).

³⁸³ BOHNSACK 2000, 374.

³⁸⁴ Solche Passagen bezeichnet BOHNSACK als *Fokussierungsmethapher*.

³⁸⁵ Siehe einen Auswertungsausschnitt im Anhang.

³⁸⁶ Fachbegriffe der Auswertungsmethoden werden in diesem und dem folgenden Kapitel der besseren Zuordnung wegen *kursiv* gedruckt.

Formulierung von Überschriften und durch Paraphrasierungen identifiziert³⁸⁷, aber noch nicht deutet. Daran schließt sich die *reflektierende Interpretation* an, deren Aufgabe es ist, den gemeinsamen Orientierungsrahmen durch die Analyse der *Diskursorganisation* zu rekonstruieren.

Im dritten Auswertungsschritt, der *Diskursbeschreibung*, werden alle drei Diskursphasen im Sinne einer Fallbeschreibung zusammengefasst und auf andere Vergleichshorizonte hin interpretiert.

Eine *Typenbildung* – eigentlich Arbeitsschritt 4 der *Dokumentarischen Methode* – entfällt, weil das Forschungsinteresse sich nicht auf eine komparative Analyse von Orientierungsrahmen richtet, sondern auf die spezielle Gruppe der PF der Untersuchungsschule.

Inhaltsanalytische Arbeitsschritte zur Auswertung von Experteninterviews

„Die Auswertung [von Experteninterviews - Einf. d. Verf.] zielt darauf, im Vergleich der Interviews überindividuell-gemeinsame Wissensbestände herauszuarbeiten. Anders als beim einzelfallanalytischen Vorgehen orientiert sich die Interpretation an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen –nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview.“³⁸⁸

Um das Überindividuell-Gemeinsame der drei PF herauszuarbeiten, werden die narrativen Anteile der einzelnen PF zunächst getrennt als Einzelinterview ausgewertet:

Zu Beginn erfolgt eine *Paraphrasierung* der Einzeläußerungen, denen in einem zweiten Schritt *thematische Überschriften* zur weiteren Verdichtung zugeordnet werden. In der *Zusammenstellung der Passagen mit gleicher bzw. ähnlicher Überschrift* wird die Sequenzialität des Textes aufgebrochen.

Im *thematischen Vergleich* werden die Textpassagen aller drei Gesprächsteilnehmerinnen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht: „Bei welchen topoi decken sich die Angaben der ExpertInnen? Wo gibt es unterschiedliche Positionen? Zu welchen Themen äußern sich alle Interviewten? Was sind das für Themen, zu denen nur in einem Teil der Texte etwas zu finden ist? Welche ExpertInnen äußern sich wozu?“³⁸⁹

Im anschließenden Schritt der sog. *soziologischen Konzeptualisierung* werden die Ergebnisse mit dem Ziel der „Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen, Deutungsmustern“³⁹⁰ im Hinblick auf die eingangs formulierten Fragenkomplexe interpretiert.

³⁸⁷ BOHNSACK 2003, 77.

³⁸⁸ MEUSER/NAGEL 2003, 58.

³⁸⁹ MEUSER/NAGEL 1991, 461f.

³⁹⁰ MEUSER/NAGEL 1991, 462.

J.3 Ergebnisse der ersten Befragung

J.3.1 Einschätzungen und Einstellungen der Regellehrer

Der Rücklauf der Fragebögen betrug mit 29 von 52 insgesamt 56 Prozent. 16 von 27 Lehrern, die bereits im gemeinsamen Unterricht eingesetzt waren, bearbeiteten die Bögen (59%). Bei den bisher noch nicht betroffenen Lehrern waren es 13 von 25 (52%). Eine mögliche Erklärung für den eher geringen Rücklauf könnte sein, dass mit dem Befragungszeitpunkt eine Phase getroffen wurde, in der viele Lehrerinnen und Lehrer abgespannt und wenig motiviert für zusätzliche Arbeiten sind. Von daher ist es möglich, dass einige die Bögen einfach beiseite gelegt und vergessen haben, andere waren vielleicht grundsätzlich zur Mitarbeit nicht bereit.

Andererseits hatte eine im Vorjahr durchgeführte Befragung zur Schulzufriedenheit im Rahmen des Qualitätsmanagements einen Rücklauf von nur 33 Prozent. Im Vergleich dazu lässt die hier vorliegende Quote den Rückschluss zu, dass ein grundsätzliches Interesse an der Thematik „gemeinsamer Unterricht“ im Kollegium vorhanden war, ohne dass sie sich allerdings als zentrale Frage manifestierte, denn in diesem Fall wäre die Möglichkeit, sich direkt – vor allem kritisch – äußern zu können, sicher wahrgenommen worden.

<u>Funktion</u>	<u>Rücklauf der Fragebögen</u>
Klassenlehrer einer I-Klasse	5 von 10
➤ Klassenstufe 5	➤ 2 von 4
➤ Klassenstufe 6	➤ 1 von 4
➤ Klassenstufe 7	➤ 2 von 2
andere Hauptfachlehrer in I-Klassen	7 von 7
Nebenfachlehrer in I-Klassen	4 von 11
Lehrer ohne bisherigen Einsatz in I-Klassen	13 von 24

Rückläufe der Fragebögen nach Einsatz der Lehrer

Abbildung 72

J.3.1.1 Grundsätzliche Einstellung zum gemeinsamen Unterricht

Zur Erfassung der persönlichen Einstellung ist die frei zu beantwortende Frage „*Wie war Ihre grundsätzliche Einstellung zum gemeinsamen Unterricht von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern vor diesem Schuljahr?*“ formuliert. Zum einen sollen die Lehrer sich

mit ihrer Meinung ernst genommen fühlen, zum anderen sollen schnelle Gefälligkeitskreuzchen sozialer Erwünschtheit im Sinne einer unreflektierten Zustimmung zu Integration vermieden werden.

Eine persönliche Reflexion dessen, was gemeinsamer Unterricht bedeutet, welchem pädagogischen und sozialen Grundgedanken er verpflichtet ist, wird nur in fünf Fällen angedeutet.

Der Abbau von Vorurteilen, die Vermeidung von Berührungsängsten und Stigmatisierung und damit der Aspekt des sozialen Lernens vor allem der nicht beeinträchtigten Schüler werden mehrfach als positiv bezeichnet:

- ▶ *„Wenn man nur ein Kind vor der Ghettsituation einer separaten Schule bewahren kann, ist der gemeinsame Unterricht schon wertvoll.“*
- ▶ *„Die anderen Kinder lernen den Umgang mit Behinderten, Toleranz und anderen zu helfen. Die Integration kann für die Förderkinder Stärkung des Selbstbewusstseins bedeuten.“*

Eine Lehrerin, selbst Mutter einer lernbehinderten Tochter, merkt hierzu kritisch an, es sei aber

- ▶ *„...zu prüfen, inwieweit der gemeinsame Unterricht nur den nicht beeinträchtigten Kindern nutzt [...] und den beeinträchtigten Kindern dagegen gezielte Fördermöglichkeiten nimmt.“*

Die Notwendigkeit, für jedes Kind undogmatisch den geeigneten Förderort zu finden, wird zweimal angesprochen.

Zwei Befragte lehnen den gemeinsamen Unterricht generell als pädagogisch nicht sinnvoll ab:

- ▶ *„...geht auf Kosten aller Beteiligten...“* und
- ▶ *„Sonderschüler werden von Sonderschullehrern besser gefördert“.*

Den Rückgang der Anmeldezahlen von realschul- und gymnasialempfohlenen Kindern, falls die Existenz der I-Klassen sich herumspräche, befürchtet ein Lehrer.

Fünf Antworten sind ohne jede Einschränkung - aber z.T. auch ohne Begründung - positiv. Alle anderen Äußerungen sind indifferent (14) bzw. grundsätzlich positiv aber mit Einschränkungen (6).

Die Begründungen für die Unsicherheit beziehen sich direkt auf erwartete Probleme bei der Durchführung des gemeinsamen Unterrichts (Differenzierung, fachliche Qualifikation) und die vermutete zusätzliche Belastung. Es werden auch konkrete Bedingungen genannt, die Voraussetzung für gemeinsamen Unterricht seien (u. a. zweite Lehrkraft in der I-Klasse, Kollegen mit entsprechender Ausbildung, disziplinierte Klassen, Stundenreduzierung, fertige Unterrichtskonzepte).

Die Grundeinstellung im Kollegium ist insgesamt nicht ablehnend, jedoch eher geprägt durch eine zwiespältige Haltung:

- ▶ *„Auf der einen Seite halte ich die Integration von beeinträchtigten Menschen in die normale Welt für beide Seiten sehr wichtig, da Berührungsängste beseitigt werden und Vorurteile gar nicht erst entstehen. Auf der anderen Seite befürchte ich, dass wir unseren SchülerInnen, egal ob beeinträchtigt oder nicht, nicht gerecht werden können, da die Belastung für alle Beteiligten sehr hoch ist. Förderschüler bedürfen einer intensiven Betreuung. Die Belastung der KollegInnen ist aber bereits enorm hoch. Gleichzeitig in einer Klasse auf vier verschiedenen Niveaus zu arbeiten, halte ich auf die Dauer für nicht möglich.“*

J.3.1.2 Einstellungen zum eigenen Einsatz im gemeinsamen Unterricht

Zu diesem Fragenkomplex werden 11 bzw. 12 Items vorgegeben, die abgelehnt oder bestätigt werden sollen. Der Bogen für die Lehrer, die noch nicht im gemeinsamen Unterricht tätig gewesen sind, enthält ein Zusatzitem, das nach der Beeinflussung durch Kollegen fragt, ansonsten sind die Items bis auf die Zeitform identisch. Es gibt vier Möglichkeiten anzukreuzen, damit eine indifferente Antwort ausgeschlossen ist.

Die einzelnen Items sind drei Untersuchungskategorien zugeordnet, die im Vorfeld auf der Basis der folgenden Überlegungen formuliert worden sind.

Die persönliche Einstellung zu etwas Neuem und der Grad der Bereitschaft, sich darauf einzulassen, wird von zwei wesentlichen Faktoren beeinflusst: der persönlichen Disposition mit Veränderungen umzugehen und der Auswirkung der Veränderung auf geschaffene Sinnzusammenhänge.³⁹¹

Bei Lehrern in der für sie neuen Situation der Schwerpunktschule verändert sich der Sinnzusammenhang Arbeit: Die an der Gesamtschule häufigen gewollt leistungsheterogenen Lerngruppen werden um eine Facette des Spektrums erweitert, die eine solch besondere Förderung benötigt, dass bislang eine besondere Schule mit besonderen Lehrern zuständig war. Es ist anzunehmen, dass im Bezug auf die Durchführung des Unterrichts - insbesondere bei Fragen der Differenzierung - hier Irritationen auftreten, die die Kategorie „Unsicherheit“ erfassen soll. Aber auch die persönliche Berufsvorstellung und die Einschätzung der eigenen Kompetenz im Umgang mit dieser Veränderung sind wichtige Elemente des Sinnzusammenhangs Arbeit. Diese Aspekte werden in der Kategorie

³⁹¹ DOPPLER/LAUTERBURG beschreiben Widerstand gegen Veränderungen als Mechanismus zum Schutz des bedrohten Sinnzusammenhangs sehr anschaulich für den Bereich der Unternehmensplanung unter der Überschrift „Kaltstart“, die ebenso zutreffend für die Anfänge der Schwerpunktschule gelten kann. - (vgl. DOPPLER/LAUTERBURG 1998⁷, 76f).

„Ausbildung/Kompetenz“ zusammengefasst. Die Kategorie „Persönliche Einstellungen“ soll beschreiben, wie die Veränderung empfunden wird.

Die einzelnen Items greifen Aussagen und Begriffe auf, die im Vorfeld der Befragung in informellen Gesprächen im Kollegium gefallen sind. Sie wurden den Kategorien zugeordnet und ergänzt, sind in der Reihenfolge im Fragebogen nicht thematisch sortiert und willkürlich positiv oder negativ formuliert. Vom Befragten erfordert diese Gestaltung Aufmerksamkeit und Reflexion, kommt ihm aber auch entgegen, weil sie ähnlich strukturiert ist wie eine Kommunikationssituation.

Da die Lehrer nicht freiwillig im gemeinsamen Unterricht eingesetzt werden, kommt der Einstellung zu diesem Einsatz eine besondere Bedeutung zu. Es ist nicht davon auszugehen, dass – wie in Schulversuchen – bei der Mehrheit grundsätzlich Engagement für die Sache, Begeisterung und Motivation vorliegen.

Der folgende tabellarische Überblick zeigt die relativen Häufigkeiten der Antworten. Die Prozentsätze sind wegen der besseren Lesbarkeit jeweils auf ganze Zahlen gerundet. Es ergeben sich nicht immer 100 Prozent in der Summe der Zeile, weil nicht alle Lehrer alle Items bearbeitet haben.

	++	+	-	--
Ich fühlte mich unsicher.	6	50	25	13
Ich sah diese Aufgabe als eine Herausforderung.	25	38	25	0
Ich fühlte mich für diese Aufgabe nicht ausgebildet.	44	31	19	0
Ich fühle mich nicht genügend informiert, um dieser Aufgabe gerecht zu werden	19	44	31	6
Ich sah keine besonderen Probleme in dieser Aufgabe.	6	19	38	31
Ich empfand diese Aufgabe nicht als meiner Berufsvorstellung entsprechend.	19	31	19	31
Ich hatte die Befürchtung, den stärkeren Schülern nicht genug Aufmerksamkeit widmen zu können.	13	31	25	31
Ich glaubte, es wird schwierig werden, genügend zu differenzieren.	19	44	25	0
Ich wusste nicht, ob mir der Spagat zwischen Rücksicht Nehmen und Fördern gelingen würde.	25	44	31	0
Ich sah eine Menge Mehrarbeit auf mich zukommen.	25	25	44	0
Ich war neugierig, wie die integrierte Förderung funktionieren wird.	44	38	18	0

Antworten rückblickend in Prozent (gerundet, n=16)

Abbildung 73

	++	+	-	--
Ich fühle mich unsicher.	46	38	15	0
Ich sehe diese Aufgabe als eine Herausforderung.	8	38	31	15
Ich fühle mich für diese Aufgabe nicht ausgebildet.	54	46	0	0
Ich fühle mich nicht genügend informiert, um dieser Aufgabe gerecht zu werden	54	31	15	0
Was ich bisher von Kolleginnen und Kollegen gehört habe, macht mir Mut.	0	15	38	23
Ich sehe keine besonderen Probleme in dieser Aufgabe.	8	8	38	46
Ich empfinde diese Aufgabe nicht als meiner Berufsvorstellung entsprechend.	31	23	31	15
Ich habe die Befürchtung, den stärkeren Schülern nicht genug Aufmerksamkeit widmen zu können.	15	46	31	0
Ich glaube, es wird schwierig werden, genügend zu differenzieren.	46	46	8	0
Ich weiß nicht, ob mir der Spagat zwischen Rücksicht Nehmen und Fördern gelingen wird.	46	38	8	0
Ich sehe eine Menge Mehrarbeit auf mich zukommen.	62	38	0	0
Ich bin neugierig, wie die integrierte Förderung funktionieren wird.	46	31	15	0

Antworten voraussichtlich in Prozent (gerundet, n=13)

Abbildung 74

	++	+	-	--
Ich fühle/fühlte mich unsicher.	24	45	21	7
Ich sehe/sah diese Aufgabe als eine Herausforderung.	17	38	28	7
Ich fühle/fühlte mich für diese Aufgabe nicht ausgebildet.	48	38	10	0
Ich fühle/fühlte mich nicht genügend informiert, um dieser Aufgabe gerecht zu werden	34	38	24	3
Was ich bisher von Kolleginnen und Kollegen gehört habe, macht mir Mut.				
Ich sehe/sah keine besonderen Probleme in dieser Aufgabe.	7	14	38	38
Ich empfinde/empfand diese Aufgabe nicht als meiner Berufsvorstellung entsprechend.	24	28	24	24
Ich habe/hatte die Befürchtung, den stärkeren Schülern nicht genug Aufmerksamkeit widmen zu können.	14	38	28	17
Ich glaube/glaubte, es wird/würde schwierig werden, genügend zu differenzieren.	31	45	17	0
Ich weiß/wusste nicht, ob mir der Spagat zwischen Rücksicht Nehmen und Fördern gelingen wird/würde.	34	41	21	0
Ich sehe/sah eine Menge Mehrarbeit auf mich zukommen.	41	31	24	0
Ich bin/war neugierig, wie die integrierte Förderung funktionieren wird/würde.	45	34	17	0

Antworten insgesamt in Prozent (gerundet, n=29)

Abbildung 75

In der folgenden Auswertung der Antworten nach Kategorien werden Prozentsätze und Anteile im Interesse der Deutlichkeit der Ergebnisse jeweils stark gerundet und in einer vereinfachten positiv-negativ-Gegenüberstellung genannt (Addition der ++/+ bzw. --/- Werte). Grafiken sollen dem Leser die Übersicht erleichtern. Die genauen Zahlen können den Tabellen oben entnommen werden.

Kategorie „Unsicherheit“

Für diese Kategorie werden folgende Items herangezogen, die sowohl allgemeine Unsicherheit bzw. eine Problemerkundhaltung erfragen als auch die Konkretisierung dieser eventuellen Befürchtungen in Form von unzulänglicher Differenzierungsfähigkeit, wobei noch einmal unterteilt wird in Differenzierung für die Förderschüler und die leistungsstärkeren Schüler:

- ▶ *Ich fühlte/fühle mich unsicher.*
- ▶ *Ich sah/sehe keine besonderen Probleme.*
- ▶ *Ich glaubte/glaube, es würde/wird schwierig werden, genügend zu differenzieren.*
- ▶ *Ich hatte/habe die Befürchtung, den Stärkeren nicht gerecht zu werden.*
- ▶ *Ich wusste/weiß nicht, ob mir der Spagat zwischen Rücksicht nehmen und Fördern gelingen würde/wird.*

Insgesamt betrachtet äußern die Lehrer, die den Fragebogen vorausblickend ausgefüllt haben, deutlich mehr Unsicherheit als diejenigen, die nach einem Jahr Praxis retrospektiv geantwortet haben.

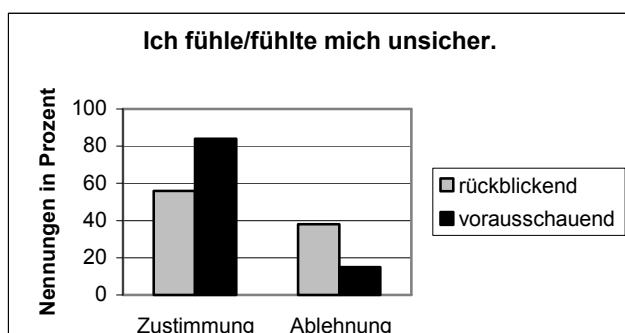


Abbildung 76

Ein Grund hierfür könnte sein, dass positive Erfahrungen die Erinnerung verfälschen, ein anderer – wahrscheinlicherer -, dass als Klassen- und Hauptfachlehrer zu Beginn mehrheitlich Lehrer eingesetzt wurden, die als engagiert und der Thematik gegenüber offen eingeschätzt wurden, während sich die Vorausbefragung an alle übrigen Kollegiumsmitglieder richtete.

Unabhängig von diesen Unterschieden kann aber für die Gesamtheit der Befragten festgehalten werden, dass Unsicherheit der Aufgabe „gemeinsamer Unterricht“ gegenüber bei mehr als zwei Dritteln besteht und drei Viertel doch besondere Probleme darin sehen.

Die Kreuztabelle (⇒Abb. 77) zeigt deutlich, dass bei einer Mehrheit Unsicherheit und die Erwartung von Problemen in der Umsetzung zusammentreffen.

Der Korrelationskoeffizient³⁹² von $r = -,43$ (signifikant auf dem 5%-Niveau) belegt zusätzlich den gegenläufigen Zusammenhang³⁹³ zwischen den Antworten auf diese Fragen.

	Unsicherheit Zustimmung	Unsicherheit Ablehnung
keine Probleme Zustimmung	2	4
keine Probleme Ablehnung	17	4

Abbildung 77

Ein solches Ergebnis war zu erwarten, denn der normale Regellehrer hat mit Lernbehinderten meist nur die Erfahrung, dass es Schüler sind, die die Leistungsanforderungen nicht erfüllen, eine unzuverlässige Arbeitshaltung haben und oft auch Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt in der Praxis meist erst, wenn dies alles sich manifestiert hat – für viele Regelschullehrer sind diese Schüler Schulversager, die speziell beschult werden müssen, weil sie die allgemeinen Ziele nicht erreichen werden.

22 Befragte äußern die Befürchtung, dass die Differenzierung im Unterricht schwierig sei. Dieses ist eins der angenommenen Probleme im gemeinsamen Unterricht, wie Kreuztabelle (⇒Abb. 78) und Korrelationskoeffizient ($r = -,66$ / signifikant auf dem 1%-Niveau) zeigen.

	Problem Differenzierung Zustimmung	Problem Differenzierung Ablehnung
keine Probleme Zustimmung	2	4
keine Probleme Ablehnung	20	1

Abbildung 78

³⁹² Nach Bravais-Pearson

³⁹³ „Unstrittig ist eine Zuordnung der Attribute stark bis sehr stark ab einem Betrag von ca. 0,9. Bei einem Betrag kleiner zirka 0,1 kann von einem schwachen bis sehr schwachen Zusammenhang gesprochen werden.“ - (BOURIER 2001⁴, 212).

Das Differenzierungsproblem wird durch die Items „Ich habe die Befürchtung, den stärkeren Schülern nicht genug Aufmerksamkeit widmen zu können.“ und „Ich weiß nicht, ob mir der Spagat zwischen Rücksicht nehmen und Fördern gelingen wird.“ spezifiziert.

Ca. die Hälfte der Befragten haben die Bedenken, weder den stärkeren Schülern noch den Förderschülern gerecht werden zu können.

	Problem mit der Förderung der Schwachen Zustimmung	Problem mit der Förderung der Schwachen Ablehnung
Problem mit der Förderung der Starken Zustimmung	14	1
Problem mit der Förderung der Starken Ablehnung	7	5

Abbildung 79

LIEBERT (1998) hat in einer bislang unveröffentlichten Umfrage³⁹⁴ Ähnliches festgestellt. Auch für die von ihm befragten Lehrer war die Durchführung einer geeigneten Differenzierung zentraler Unsicherheitsfaktor: „Bei den Fragen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler fällt auf, dass die Fragen der Sonderschullehrer und –lehrerinnen sich überwiegend auf die beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler allgemein oder auf spezielle Beeinträchtigungen beziehen, während bei den Lehrkräften der Regelschule die Sorge um die gute Förderung aller Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht und auch das Mittel hierfür, nämlich ein geeignetes unterrichtsmethodisches Knowhow, in die Gedanken mit einbezogen wird.“³⁹⁵

Allerdings deuten die 21 Nennungen, die Bedenken bezüglich der angemessenen Förderung der Förderschüler reflektieren, darauf hin, dass an der Untersuchungsschule ein erhöhtes Problembewusstsein auf Seiten der Regellehrer vorhanden ist. Da Gesamtschulen per se mit gewollt heterogenen Gruppen arbeiten und Differenzierungserfahrungen in anderem Umfang vorliegen als in gegliederten Systemen, sind wahrscheinlich auch die Überlegungen zur Umsetzbarkeit anders strukturiert.³⁹⁶

³⁹⁴ Befragt wurden Ende des Schuljahres 1996/97 31 Lehrer (20 Regellehrkräfte und 11 Sonderschullehrer), die den Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht“ nach der Grundschule in der Sekundarstufe I weiterführten. Diese Befragung ähnelt in Teilbereichen der hier vorliegenden Untersuchung, sodass Parallelen bzw. Unterschiede an einigen Stellen herausgestellt werden können.

³⁹⁵ LIEBERT 1998, 13.

³⁹⁶ Vgl. hierzu noch einmal die Lehreräußerung zum gemeinsamen Unterricht.

Kategorie „Kompetenz/Ausbildung“

Für diese Kategorie werden folgende Items herangezogen, die die Einschätzung der eigenen Kompetenz zur Bewältigung der Veränderung erfragen sollten:

- ▶ *Ich fühlte/fühle mich für diese Aufgabe nicht ausgebildet.*
- ▶ *Ich fühlte/fühle mich nicht genügend informiert, um dieser Aufgabe gerecht zu werden.*

Als zusätzliche Information zur Einordnung der Ergebnisse dient das Item:

- ▶ *Ich empfind/empfinde diese Aufgabe nicht als meiner Berufsvorstellung entsprechend.*

In Rheinland-Pfalz werden Schulartenlehrer ausgebildet. Diese Bedingung hat in der Regel Einfluss auf die Vorstellung des einzelnen Lehrers von einer bestimmten Schülergruppe, die er gerne unterrichten möchte, und einem Arbeitsschwerpunkt, für den er sich professionell gerüstet sieht. Auch die Stufenlehrer aus Nordrhein-Westfalen haben von ihrer Ausbildung her zu Sonderpädagogik keinen Bezug.

Für den Bereich der Lernbehinderten ist tatsächlich keiner der Regellehrer speziell ausgebildet, denn dafür gibt es den Sonderschullehrer mit dem Schwerpunkt Lernbehinderung. Von daher ist es erklärbar, dass der Anteil derer, die sich für gemeinsamen Unterricht nicht ausgebildet fühlen, 86 Prozent beträgt, wobei sich keine Abhängigkeiten vom studierten Lehramt ergeben.³⁹⁷

Vor dem Hintergrund dieser Information fällt aber die Bereitschaft von ca. der Hälfte der Befragten auf, die neue Aufgabe als doch der Berufsvorstellung entsprechend zu sehen.

Der Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Ausbildungsstandes für gemeinsamen Unterricht und der Berufsauffassung ist mit $r = ,35$ bei der geringen Probandenzahl nicht signifikant.

	nicht für gemeinsamen U. ausgebildet - Zustimmung	nicht für gemeinsamen U. ausgebildet - Ablehnung
nicht der Berufsvorstellung entsprechend Zustimmung	14	0
nicht der Berufsvorstellung entsprechend Ablehnung	11	3

Abbildung 80

³⁹⁷ Die drei Lehrer, die das Item bzgl. der fehlenden Ausbildung negativ beantwortet haben, sind 2 Gymnasial- und ein Hauptschullehrer. Von den Realschullehrern ist keiner darunter. Da wegen der Anonymität einzelner Bögen keine genaue Zuordnung zu den Lehrämtern insgesamt getroffen werden kann, wäre es vermessen, hier eine Abhängigkeit konstruieren zu wollen.

Die Klage über einen Mangel an Information, die von insgesamt 72 Prozent der Befragten vorgebracht wird, ist schwierig zu interpretieren.

Nicht genügend informiert fühlen sich 63 Prozent derer, die in der Retrospektive geantwortet haben, und 85 Prozent der vorausschauend Befragten (⇒ Abb. 81). Die Pioniere hatten aber objektiv weniger Informationen als diejenigen, die vorausschauend befragt wurden.³⁹⁸

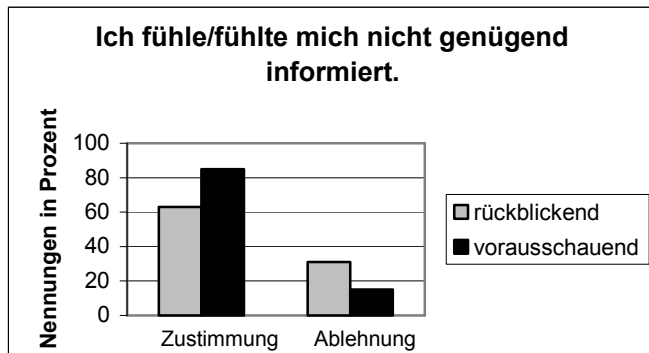


Abbildung 81

Es könnte sein, dass der Begriff „Information“ nicht unbedingt in der engen Wortbedeutung aufgefasst wird, sondern eher der Wunsch nach Anweisungen und fertigen Rezepten hinter der Klage steckt, der auch schon in der allgemeinen Einstellung zu gemeinsamem Unterricht geäußert wird:

- ▶ „Es bedarf fertiger Unterrichtskonzepte mit ausgereifter Differenzierung...

Kategorie „Persönliche Einstellungen“

Für diese Kategorie werden folgende Items herangezogen, die helfen sollten, die Bereitschaft zur Veränderung zu beschreiben:

- ▶ *Ich sah/sehe diese Aufgabe als Herausforderung.*
- ▶ *Ich sah/sehe eine Menge Mehrarbeit auf mich zukommen.*
- ▶ *Ich war/bin neugierig, wie die integrierte Forderung funktionieren würde/wird.*

Auch bei dieser Kategorie ergeben sich wieder Unterschiede zwischen den rückblickend Befragten und denjenigen, die vorausschauend antworten (⇒ Abb. 82).

³⁹⁸ Als der Untersuchungsschule ohne Vorwarnung die beiden ersten Förderschüler zugewiesen wurden, besagte das Schreiben der Schulaufsicht lediglich, dass die Schüler integrativ nach dem Lehrplan der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu beschulen seien. Die Situation war auch für die Schulaufsicht neu, sodass zunächst z.B. keine eindeutigen Regelungen für die Zeugnisausstellung bestanden. Im Laufe der ersten zwei Jahre wurde ein „Schulkonzept gemeinsamer Unterricht“ erarbeitet, das allen zugänglich war, und es gab „Pädagogische Nachmittage“ zum Thema im zweiten Jahr, zu denen außer den Pflichtteilnehmern alle Interessierten eingeladen waren.

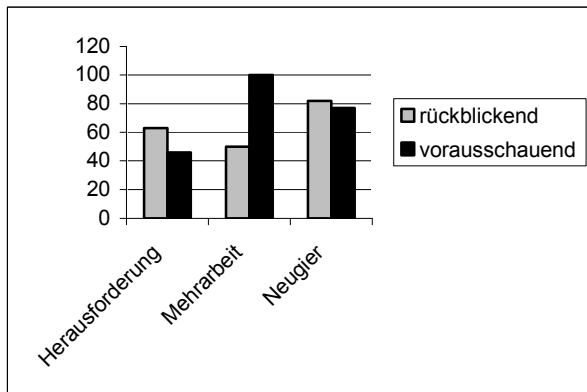


Abbildung 82

Die „Pioniere“ äußern zu 82 Prozent Neugier, wie gemeinsamer Unterricht gelingen würde, und nehmen die Aufgabe zu 63 Prozent als Herausforderung an. Große zusätzliche Arbeitsbelastung befürchtet nur die Hälfte. Die andere Gruppe ist einstimmig der Meinung, dass Mehrarbeit auf sie zukommen wird, während die Neugierde mit 77 Prozent Nennungen kaum geringer ist als bei den „Pionieren“. Gemeinsamer Unterricht wird aber nur von der Hälfte als Herausforderung gesehen. Gerade bei diesen persönlichen Einstellungsitems ist der Unterschied der Ergebnisse sicherlich in der Auswahl der Lehrer für die ersten Jahre zu suchen. Insgesamt zeichnen sich bei den Befragten mehrheitlich die Bereitschaft, die Aufgabe als Herausforderung anzunehmen, und eine gewisse Neugierde ab (⇒ Abb. 83).

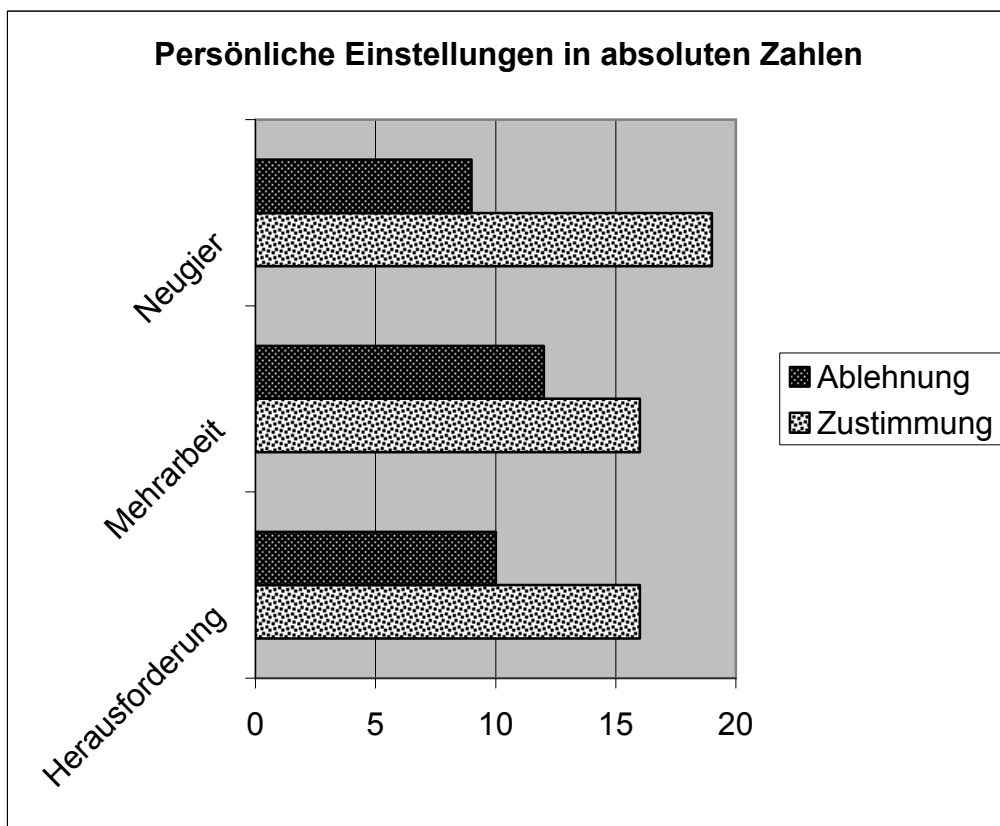


Abbildung 83

Hierbei ist anzumerken, dass zwischen Neugier und der Beurteilung der neuen Aufgabe als Herausforderung ein Zusammenhang besteht, wie die Kreuztabelle (⇒Abb. 84) und der Korrelationskoeffizient ($r = ,5$ / signifikant auf dem 1%-Niveau) zeigen. Der Begriff Neugier wird von den Befragten positiv besetzt.

	Neugier - Zustimmung	Neugier - Ablehnung
Herausforderung Zustimmung	14	2
Herausforderung Ablehnung	4	6

Abbildung 84

Schwierig einzuordnen ist, wie die Annahme, Mehrarbeit stünde an, gedeutet werden kann. Hier zeigen sich keine Zusammenhänge, es liegt mit $r = ,06$ in der kleinen Stichprobe keine Signifikanz vor, was auch in der Kreuztabelle (⇒Abb. 85) sichtbar wird.

	Mehrarbeit - Zustimmung	Mehrarbeit - Ablehnung
Herausforderung Zustimmung	12	5
Herausforderung Ablehnung	7	3

Abbildung 85

Hier können die Beweggründe, dem Item zuzustimmen, unterschiedlichen Sichtweisen entspringen. Zum einen könnten besonders gewissenhafte Lehrer so ihre Bereitschaft äußern, sich für den gemeinsamen Unterricht engagieren zu wollen – zum anderen könnte es auch Ausdruck der Ablehnung von zusätzlicher Belastung sein.

J.3.1.3 Durchführung des gemeinsamen Unterrichts

Zwei offene Fragen und eine Multiple-Choice Itemsammlung sollen diesen Teilbereich beleuchten und Auskunft darüber geben, wie der Unterricht in den I-Klassen gestaltet wird. Hierbei geht es nicht um eine genaue Analyse einzelnen Unterrichts, sondern um eine grobe Einschätzung des durchschnittlichen Schulalltags.

SCHLEY z.B. beschreibt den gemeinsamen Unterricht in Integrationsklassen in einem Hamburger Schulversuch auf der Basis einer Lehrerbefragung folgendermaßen: „Der Unterricht ist vielfältig und lebendig. Das Konzept der Arbeit in Integrationsklassen wächst und differenziert sich, Individualisierung und Selbstverantwortlichkeit der SchülerInnen machen die Grundhaltung aus. Wochenplanarbeit, Projektunterricht, Fachunterricht, Tutorenstunden, außerschulische Unternehmungen bilden die Grundbausteine.“³⁹⁹

Differenzierung für die Förderschüler

Die Items werden auf dem Hintergrund des Schulkonzepts zum gemeinsamen Unterricht⁴⁰⁰ und aus den Erfahrungen des Schuljahres formuliert. Grau unterlegte Begriffe in der Tabelle sind eigene Ergänzungen der Lehrer.

Anzahl	Item
5	In meinem Fach war eine Differenzierung nicht nötig.
3	deutliche inhaltliche Differenzierung, weil das Regelthema zu schwierig gewesen wäre
10	gleiche Inhalte, aber auf einfacherem Niveau
5	durch vereinfachte/verkürzte Texte
6	durch veränderte Aufgabenstellungen
6	durch vereinfachte/verkürzte Hausaufgaben
5	durch Weglassen einzelner Lernziele in Anlehnung an den Sonderschullehrplan
12	Differenzierung bei der Leistungsfeststellung durch
9	einfachere Aufgaben
11	zusätzliche Erklärungen der Aufgabenstellung
8	mehr Bearbeitungszeit
1	andere Bewertung
1	intensive Betreuung
4	unterschiedlich von Thema zu Thema auf die jeweilige Leistungsmöglichkeit bezogen

Anzahl der Nennungen der einzelnen Differenzierungsmöglichkeiten

Abbildung 86

Die Anzahl der einzelnen Nennungen für die verschiedenen Differenzierungsformen (⇒ Abb. 86) kann nur Tendenzen widerspiegeln, da jeder Lehrer in seinem Unterricht – bis auf wenige Ausnahmen – mindestens 2 Förderschüler in mitunter mehr als einem Fach betreut und die Aussagen eines Lehrers (Mehrfachnennungen) sich auf verschiedene Schüler, Fächer und Unterrichtssituationen beziehen.

³⁹⁹ SCHLEY 1989, 311.

⁴⁰⁰ Vgl. Kapitel G.2.2.

Deutlich werden aber drei Schwerpunkte:

- ▶ In den meisten Fällen arbeiteten die Förderschüler themengleich mit den anderen Schülern. Die Anforderungen des Inhalts werden unterschiedlich vereinfacht. Bei einigen Schülern gibt es Fächer – auch Hauptfächer –, in denen keine inhaltliche Differenzierung notwendig ist. Die gewährte Unterstützung reicht aus, damit die Förderschüler den Regelstoff bewältigen können.
- ▶ Bei der Leistungsfeststellung wird besonderes Gewicht auf die Klärung der Aufgabenstellung gelegt.
- ▶ Nur wenige Lehrer geben an, ihre Anforderungen individuell je nach Thema differenziert zu haben.

Angaben zu Formen des Unterrichts

Binnendifferenzierung, wie sie in I-Klassen verstärkt eingesetzt werden muss, verlangt neben der inhaltlichen Differenzierung eine besondere Unterrichtsorganisation, die sich in methodische, mediale und soziale Differenzierung aufgliedern lässt⁴⁰¹. Zwei Fragen sollen Aufschluss darüber geben, inwieweit diese Faktoren beim Unterricht in I-Klassen berücksichtigt werden.

Zur Frage nach dem Anteil von Frontalphasen im eigenen Unterricht erklären zwei Lehrer, in den I-Klassen weniger frontal zu arbeiten als in anderen Klassen, die anderen machen keinen Unterschied. Nach eigener Einschätzung arbeiten 5 Lehrer zu 75% frontal, 4 zu 50% und 4 weitere zu weniger als 50%. 3 Lehrer können keine prozentuale Einschätzung abgeben, bemühen sich aber, den frontalen Unterrichtsanteil „möglichst gering“ zu halten.

In der Formulierung der Frage, inwieweit offene Unterrichtsformen⁴⁰² gerade in I-Klassen sinnvoll seien bzw. welche Erfahrungen damit gemacht wurden, sind aus der Kenntnis der Schulwirklichkeit heraus als Beispiele lediglich Formen erwähnt, die im Gegensatz zum streng lehrerzentrierten Unterricht dem Schüler wenigstens teilweise Entscheidungsfreiheiten und Selbstständigkeit einräumen (Partner- und Gruppenarbeit, Helfersystem, Wochenplan, Stationentraining), d.h. eine relative inhaltliche und/oder methodische Offenheit bieten können, wenn sie reflektiert und professionell eingesetzt werden.

Die Antworten zu dieser Frage fallen unterschiedlich aus:

- ▶ *ein klares Jein – das hängt vom jeweiligen Thema ab*
 - *In Übungsphasen – vor allem Rechtschreibung – habe ich Stationentraining angeboten. Das war für alle Förderkinder kein Problem (ohne M.).*
 - *Gruppenarbeit zu Gedichten (gemischt) verlief sehr positiv.*

⁴⁰¹ Vgl. MEMMERT 1991⁴, 69.

⁴⁰² Vgl. hierzu RAMSEGER 1992. Er formuliert Indikatoren für die Offenheit von Unterricht, die Unterricht nicht absolut betrachten, sondern immer Relation schaffen: „Sind alle anderen Bedingungen gleich, so ist ein Unterricht offener als ein anderer, wenn....“ (RAMSEGER 1992, 29ff).

- ▶ *Bei den Förderkindern, die ich erlebt habe, sind offene Unterrichtsformen weniger geeignet, da sie keinen ausreichenden Antrieb haben, um vorgegebene Aufgaben fristgerecht zu erfüllen.*
- ▶ *Ja, weil ein besseres Eingehen auf den Einzelschüler möglich ist. J wuchs bei diesen Aufgaben sichtbar. A. hatte viel Unterstützung nötig.*
- ▶ *Kann ich nicht einschätzen.*
- ▶ *Der Schüler nutzte offene Unterrichtsformen häufig, um sich vom Unterrichtsinhalt zu verabschieden.*
- ▶ *Diese Unterrichtsformen stellen eher eine Erleichterung für die Förderkinder dar.*
- ▶ *Helfersystem funktioniert, Wochenplan- und Stationenarbeit auch, wenn vereinfachte und reduzierte Aufgabenstellungen angeboten werden. Problematischer sind Partner- und Gruppenarbeit – weniger in Biologie, aber in Deutsch und Englisch, weil die Defizite zu groß sind.*
- ▶ *Ich habe diese offenen Unterrichtsformen wegen der hohen Störanfälligkeit nur sehr selten durchführen können. Grundsätzlich scheint mir eine stärker lehrerzentrierte Unterrichtsform mit klaren Vorgaben für die Förderkinder hilfreicher. Für D.s Lernen war positiv, dass sie von einer Schülerin sehr stark unterstützt wurde und sich auch von ihr helfen ließ.*
- ▶ *Offene U-Formen sind für alle Schüler lernfördernd und vorwärts bringend. Nur diese Formen können die Selbstständigkeit der Schüler entwickeln. Mein Förderschüler hat gerade in offenen Lernformen seine positiven Seiten auch den anderen zeigen können: zielgerichtetes Arbeiten bei Wochenplänen, er hielt das Team zusammen, die anderen seiner Gruppe akzeptierten ihn als Teamleiter. Seine Schwäche in den schriftlichen Arbeiten (Rechtschreiben/Grammatik) wurde ohne Probleme von anderen getragen, d.h. man half ihm und korrigierte ohne Hänseleien.*
- ▶ *Auf jeden Fall – Gerade produktorientierter Unterricht kommt meines Erachtens Förderkindern entgegen (z.B. Bau einer Burg, eines Vulkans im GL-Unterricht). Wochenplan, Stationentraining funktioniert, wenn der Schüler sich auch helfen lässt.*
- ▶ *Denke schon. Problem der Integration der Lernergebnisse nach all den oben genannten Arbeitsformen*
- ▶ *Ja, besonders Helfersystem sinnvoll, Partnerarbeit z.T. auch*
- ▶ *Im musikalischen Bereich ist immer irgendeine Form von Teamarbeit nötig und unerlässlich. Im „Normalunterricht“ färbt diese Grundeinstellung positiv ab.*
- ▶ *Gruppenarbeit im G-Kurs mit Förderschülern kaum möglich (große Disziplinschwierigkeiten)*
- ▶ *Physik: Gruppenarbeit – Ich denke, dass gerade das handwerkliche Erleben den Förderkindern etwas bringt.*

Vier Befragte sind eindeutig der Meinung, dass offene Formen für den Unterricht in I-Klassen weniger geeignet seien. Ihre Argumente sind Disziplinschwierigkeiten allgemein und mangelndes Durchhaltevermögen der Förderschüler. Die anderen Lehrer äußern sich mehr

oder weniger reflektiert positiv. Handlungsorientierung im Unterricht wird als weitere wichtige Fördermöglichkeit genannt.

J.3.1.4 Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht

Das Schuljahr wird in Bezug auf die Arbeit in den I-Klassen rückblickend beurteilt. Als Leitfaden enthält der Bogen dazu 4 offene Unterfragen⁴⁰³. Eine gesonderte - ebenfalls offene - Frage fokussiert die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Fachkraft⁴⁰⁴.

Auf diese Weise entstehen Texte unterschiedlichen Stils, Umfangs und Gehalts⁴⁰⁵, in denen die Lehrer persönliche Schwerpunkte setzen.

Aus diesen Texten lassen sich 4 Kategorien ableiten:

- Persönliche Zielsetzung und Empathie,
- Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen,
- Eindrücke von den Förderschülern und
- Selbstreflexion der Lehrer.

Kategorie „persönliche Zielsetzung und Empathie“

In der Hälfte der Fragebögen finden sich Hinweise auf eine persönliche Zielsetzung und auch auf eine persönliche Anteilnahme der Lehrer im gemeinsamen Unterricht.

Lediglich eine dieser Äußerungen zielt nicht auf Leistung ab:

- ▶ *„Ich konnte in 6 Monaten erleben, wie der Förderschüler selbstbewusster wurde und selbst Freude am Lernen entwickelte.“*

Bei allen anderen steht sie im Mittelpunkt. Die Lehrer äußern Freude und Zufriedenheit, wenn es gelungen ist, die Förderschüler zumindest in die Nähe des Hauptschulniveaus zu fördern. Ansonsten sind die Äußerungen deutlich zurückhaltender:

- ▶ *„Der Schüler war zwar relativ lernwillig und auch von Verhalten her ok. Der Stoff hat ihn aber teilweise überfordert.“*
- ▶ *„Er bedurfte großer Unterstützung der Pädagogischen Fachkraft, mein Verhältnis zu ihm war somit ein mittelbares.“*

⁴⁰³ Vgl. Fragebogen im Anhang.

⁴⁰⁴ Zum Zeitpunkt der Befragung war der Schule noch kein Sonderpädagoge zugewiesen worden.

⁴⁰⁵ Einige beschreiben ihre Erfahrungen sehr detailliert, viele geben nur kurze allgemeine Stichpunktinformationen und manche lassen einzelne Unterfragen ganz unbeantwortet. Für die Auswertung der Aussagen kann unter diesen Gesichtspunkten davon ausgegangen werden, dass Punkte genannt werden, die für die Lehrer von tatsächlicher Relevanz sind.

Kategorie „Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen“

In diese Kategorie fließen Äußerungen über die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften, zu Unterrichtsorganisation und Fortbildung ein.

Im Vergleich zu den in der Einstellung zum eigenen Einsatz geäußerten Befürchtungen finden sich hier wenige Kritikpunkte.

Jeweils nur einmal werden die aufwändige Vorbereitung und das Bedürfnis nach mehr Zeit für Absprachen erwähnt. Der Informationsfluss zwischen Klassen- und Fachlehrern bzgl. des einzelnen Förderschülers wird in Einzelfällen als unzureichend empfunden, genauso wie der Umfang allgemeiner – auch rechtlicher – Hinweise.⁴⁰⁶

In der Untersuchung von LIEBERT hatten 25 Prozent der Befragten nicht mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung benötigt als sonst, 42 Prozent gaben an, dass sie mehr Zeit gebraucht hätten, und 29 Prozent sprachen von wesentlich höherem Zeitaufwand. Materialerstellung und Absprachen bzw. Konferenzen standen hierbei im Zentrum⁴⁰⁷.

Gründe dafür, dass die Arbeitsbelastung anscheinend kein zentrales Thema an der untersuchten Schule ist, sind zum einen sicherlich der ohnehin hohe Besprechungsanteil an Gesamtschulen und die Ritualisierung gemeinsamer Planungen, zum anderen aber auch die Freiheit des einzelnen Lehrers, sich im Rahmen der Absprachen mehr oder weniger einzubringen.

Außerdem hat die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte offenbar eine entscheidende Entlastungsfunktion für die Lehrer.

Fünf Äußerungen bestätigen die Wichtigkeit dieser Unterstützung. Nicht nur die Hilfe bei der Differenzierung von Inhalten und Material wird positiv erwähnt, sondern auch die zusätzlichen persönlichen Informationen über die Schüler. Lehrer, die ohne Unterstützung arbeiten mussten, fordern für die Zukunft diese Hilfe ein.

Zwei Lehrer fühlen sich überfordert und nicht genügend „angeleitet“. Eine Unterstützung durch Kollegen erwähnt nur eine Lehrerin. Ein Austausch unter Kollegen wird nicht erkennbar.

Der direkte Wunsch nach Fortbildung wird einmal geäußert. Relativ zu den 75 Prozent der retrospektiv antwortenden Lehrer, die angeben, für gemeinsamen Unterricht nicht ausgebildet zu sein, ist das sehr wenig. Über Gründe für diesen Widerspruch kann nur spekuliert werden, er zeigt aber, dass die Lehrer sich während der Arbeit wohl nicht vor

⁴⁰⁶ Heftigere Kritik äußerten hier die Lehrer im Schulversuch in Hamburg (vgl. SCHLEY 1989, 303ff).

⁴⁰⁷ Vgl. LIEBERT 1998, 67.

Schwierigkeiten gestellt sehen, die einen Leidensdruck erzeugen, der eine Fortbildung im Sinne eines Erste-Hilfe-Paketes für sie notwendig macht.

Kategorie „persönliche Erfahrungen mit Förderschülern“

Die Beurteilungen des Sozialverhaltens der Förderschüler durch die Lehrer der Klassenstufe 7 beziehen sich in erster Linie auf das Verhalten im Unterricht und weniger auf den Umgang mit den Klassenkameraden.

Einmal allerdings wird die Gefahr der sozialen Ausgrenzung angesprochen („*Außenseitergruppe?*“). Ein Lehrer macht sich Gedanken darüber, wie sich Formen der Etikettierung auswirken könnten:

- ▶ *„Problematisch wird die integrierte Förderung, wenn sich Schüler durch sie in die Rolle des Dummen gedrängt sehen und deshalb Hilfen ablehnen bzw. bewusst torpedieren.“*

Die Verhaltensauffälligkeit eines Schülers wird von zwei Lehrern differenziert betrachtet:

- ▶ *„Er ist nicht nur lernbehindert, sondern auch verhaltensauffällig. Das ist in der I-Klasse nicht zu lösen.“*
- ▶ *„Probleme, die es gab, beruhen eher auf dem Sozialverhalten einzelner Schüler.“*

Lehrer, die in den Klassenstufen 5 und 6 eingesetzt waren, haben mehr die Akzeptanz der Förderschüler in der Gruppe im Auge.

Es wird berichtet, dass die Förderschüler sich in der Klasse wohl fühlen und akzeptiert seien („*ist voll integriert und hat viele Freunde in der Klasse*“). Bei einer Schülerin aus der Klassenstufe 5 werden trotz ihres Bemühens Kontaktschwierigkeiten erwähnt, die die Lehrerin auf eine Entwicklungsverzögerung im Sozialverhalten zurückführt.

Eine negative Verhaltensbeurteilung gibt es hier nur einmal („*Störungen durch den Jungen, der am Englischunterricht nicht regelmäßig teilnahm*“).

Insgesamt reichten die Aussagen über das Sozialverhalten der Förderschüler von „*undiszipliniert, schwatzhaft, bockig*“ über „*nicht unangenehm bei entsprechender Betreuung*“ bis zu „*durchgängig positiv*“, wobei rein negative Äußerungen nur einen geringen Teil ausmachen.

Unzufriedenheit mit Motivation und Leistungsbereitschaft wird ausschließlich aus der Klassenstufe 7 berichtet:

- ▶ *„Oft fehlte es ihnen an Motivation und Leistungsbereitschaft.“*
- ▶ *„Nur wenn sie von den pädagogischen Fachkräften angetrieben werden, arbeiten sie mit.“*

- ▶ *„schlechtes Hausaufgabenverhalten, nie nachgefragt“*
- ▶ *„Leider haben 2 der 4 Förderschüler (fast) keine Arbeitsbereitschaft gezeigt.“*

In der Orientierungsstufe erleben die Lehrer eine Entwicklung ihrer Schüler, die sich in steigender mündlicher Beteiligung im Unterricht und zunehmender Selbstständigkeit äußert:

- ▶ *„M kann seine Leistungsfähigkeit inzwischen selbst einschätzen. Am Anfang reagierte er ablehnend, wenn er andere Arbeitsaufträge oder Leistungsnachweise als die anderen erhielt. Nun bemüht er sich sowohl bei der Einzelbetreuung als auch bei der Arbeit im Klassenverband.“*
- ▶ *„Anfangs war die Schülerin sehr verschlossen, zum Teil auch zurückweisend, was die Hilfsangebote anging. Das änderte sich im Verlauf des Schuljahres zunehmend. Sie nahm immer stärker auch von sich aus am Unterrichtsgespräch teil und begann sogar selbstständig zu arbeiten.“*
- ▶ *„Im Fach SL⁴⁰⁸ meldete er sich bei Diskussionen immer öfter... Er war mit seinen Beiträgen diskussionsfördernd.“*

Das Fazit aus den acht Äußerungen, die sich mit der Leistungsfähigkeit auseinandersetzen, ist, dass die Förderschüler insgesamt als leistungsfähig eingeschätzt werden:

- ▶ *„Die Förderschüler, die ich kennen gelernt habe, sind nicht weniger leistungsstark als viele Regelschüler.“*
- ▶ *„...haben nicht mehr Schwierigkeiten gehabt als andere schwächere Nicht-Förderkinder“.*

Die Lehrer sehen hier aber einen engen Zusammenhang mit Sozialverhalten und Arbeitshaltung (*„bei Wollen auch ordentlich Leistungen erbracht“*). Mehrmals erwähnt wird, dass die Annahme der Hilfen durch die pädagogische Fachkraft wesentliche Voraussetzung für den Lernerfolg der Förderschüler sei:

- ▶ *„Bei den Förderschülern, die die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte annahmen, konnte eine Leistungssteigerung festgestellt werden.“*

Diese Aussagen decken sich auf den ersten Blick nicht mit dem Ergebnis von LIEBERT, dessen Befragte zu 71 Prozent angaben, die Lernbehinderten Schülerinnen und Schüler hätten *„deutlich andere/größere/mehr Leistungsdefizite als andere schwache Schülerinnen und Schüler der Integrationsklasse“*⁴⁰⁹.

Betrachtet man aber die näheren Erläuterungen, so wird deutlich, dass ein großer Teil dessen, was als Leistungsdefizit gesehen wurde, sich als fehlende Methodenkompetenz

⁴⁰⁸ SL bedeutet Selbstständiges Lernen. Inhalt dieses unbenoteten einstündigen Faches ist Methodentraining.

⁴⁰⁹ LIEBERT 1998, 52.

(Unorganisiertheit, Langsamkeit, Unselbstständigkeit) herausstellt bzw. als Teilleistungsschwäche beschrieben wurde.

Hier ergibt sich die Parallele zur untersuchten Schule. Die Unterstützung der Förderschüler durch die pädagogische Fachkraft zielt insbesondere auf Hilfestellung bei der Bewältigung des Schulalltags ab, deshalb wird auch von den Lehrern die Wichtigkeit dieser Hilfe betont. Wenn diese Hilfe angenommen wird, sind nach ihrer Beobachtung bessere Leistungen möglich. In den letzten Jahren war außerdem an der Untersuchungsschule die Zahl der Schüler mit Teilleistungsschwächen – vor allem im Lese/Rechtschreibbereich – ständig gestiegen, sodass auch hier eine Annäherung zwischen Regelschüler und Förderschüler erfolgte.

Dennoch wird deutlich, dass die Lehrer nicht der Meinung sind, die lernbehinderten Schüler nebenbei fördern zu können, weil die Defizite nur gering seien.

Kategorie „Reflexion“

2 Lehrer äußern deutliche Unzufriedenheit:

- ▶ *„Selbsterleben: unzufrieden, da nicht optimal auf alle anfallenden Aufgaben vorbereitet bzw. informiert“*
- ▶ *„War sehr oft genervt.“*

Neben diesen eher groben Einschätzungen zeigen einige Reflexionen, dass es Lehrer gibt, die sich mit der Thematik und der eigenen Arbeit differenzierter auseinandersetzen:

- ▶ *„Ich habe die Möglichkeiten, diese beiden Schüler noch stärker zu fördern, nicht voll ausgeschöpft aufgrund der für mich neuen Gesamtsituation.“*
- ▶ *„Ich konnte [der Aufgabe] sicherlich nicht gerecht werden, fühlte mich teilweise überfordert.“*
- ▶ *„Ich denke, ich habe noch zu Vieles falsch gemacht – u.a. in Bezug auf Binnendifferenzierung.“*
- ▶ *„Differenzierung im Nebenfach war schwer.“*
- ▶ *„Ich erlebte mich oft als unsicher mit der Fragestellung: Wie werden wir allen Schülern gerecht – auch den stärkeren?“*

Der Grundtenor der anderen Aussagen macht deutlich, dass eine positive Grunderwartung bestätigt wurde bzw. Befürchtungen sich nicht erfüllten:

- ▶ *Meine Befürchtungen haben sich nicht bestätigt.*
- ▶ *Meine positive Grundeinstellung zu integrativer Förderung hat sich bestätigt.*

- ▶ *Die Befürchtungen hinsichtlich der Fähigkeit zur Differenzierung haben sich nicht bestätigt.*
- ▶ *Meine Erfahrungen sind im Großen-Ganzen positiv.*
- ▶ *Obwohl dem Gedanken grundsätzlich positiv eingestellt, bin ich in diesem einen Fall positiv überrascht worden.*

J.3.2	<u>Einschätzungen und Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte</u>
-------	--

J.3.2.1	<u>Selbstsicht und Schwerpunktsetzung</u>
---------	---

Es kann als sicher festgehalten werden, dass die PF als einzelne Person und als Gruppe die Aufgabe, Bezugsperson für die Förderkinder zu sein, für sich angenommen haben und als Schwerpunkt ihrer Arbeit betrachten. Zwei Gesprächsteilnehmerinnen beschreiben ihre Einschätzung der übernommenen Aufgabe sehr dezidiert, die dritte schließt sich in allen Bereichen an.

Eine besondere Rolle spielt der Begriff der Nähe. Die PF sehen sich als Vertraute, die die Kinder sensibler und aufmerksamer betrachten als ein Lehrer und auch „*emotionaler Auffangpunkt*“ sind:

- ▶ *„Ich habe mich auch als jemand gesehen, der einfach mal sagt: Hör mal, ich merke, mit dir stimmt etwas nicht, was ist denn los?“*
- ▶ *„...dass sie einfach auch merken können, da ist jemand, zu dem ich offener als zum Lehrer reden kann.“*

Die Bereitschaft, eine Bindung mit den ihnen anvertrauten Kindern einzugehen, dokumentiert sich auch in dem Bedürfnis, die Kinder „*abzuschirmen*“ und zu „*beschützen*“:

- ▶ *„In dem Jahr konnte ich doch gut mitverfolgen, dass die eigentlich oft überfordert wurden. Das passiert ja einfach so zwischendurch...Ein Lehrer, der vor 20 Kindern steht, bemerkt dann nicht, dass er das eine Förderkind in dem Moment total überfährt. Da bin ich derjenige, der einfach sagt: Ne, Moment, das geht jetzt einfach zu schnell und da gehen wir noch mal einen Schritt zurück und da machen wir langsamer.“*
- ▶ *„Wir haben auch schon irgendwie eine ausgleichende Funktion. Ich merke das stark bei E, dass er sehr sensibel ist und man immer schauen muss im Unterricht, wie reagiert er jetzt darauf.“*

Dennoch ist daneben die Rede von der Notwendigkeit Grenzen aufzuzeigen – ein Beleg dafür, dass die PF keine Schonraumpädagogik anstreben, sondern in einer realistischen Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Kinder auch das Prinzip des Forderns berücksichtigen:

- ▶ *„Der braucht auch jemanden, der ihm ganz klar sagt: Jetzt musst du aber noch mal was tun, sonst klappt ja gar nichts mehr.“*

Außerhalb der Beziehungsebene wird aber ebenso die Akzeptanz einer speziellen Lehrerrolle deutlich. Die PF verstehen sich als diejenigen, die Unterrichtsinhalte differenzieren bzw. methodisch aufbereiten, „positive Lernbegegnungen“ schaffen, motivieren und verstärken:

- ▶ *„Ganz wichtig ist auch, Mut zu machen, dass sie einfach merken,...indem ich da arbeite, komme ich selber voran.“*
- ▶ *„Ich versuche das [Einfügen spielerischer Elemente] dann immer so ein bisschen versteckt zu machen, dass er nicht das Gefühl hat, man macht das nur...,weil er das Förderkind ist.“*
- ▶ *„...jemand der versucht, den Kindern möglichst mit viel Ruhe und Geduld den Lernstoff beizubringen.“*
- ▶ *„... , dass eigentlich die individuelle Förderung wichtig ist.“*

In den Antworten zur Abschlussfrage des Interviews zeigt sich bei allen drei PF ein hoher Grad an Identifikation mit dem Konzept des Gemeinsamen Unterrichts, aus dem auch ein gewisser Stolz spricht, maßgeblich an der Erarbeitung des für die Schule neuen Konzeptes beteiligt zu sein. Sie sehen sich in der Verantwortung für die Weiterentwicklung der Praxis und stellen sich der Aufgabe motiviert:

- ▶ *„Also, ich denke, das ist eine wahnsinnige Chance. Wir haben gute Erfahrungswerte, die sehr vielseitig sind, und ich freue mich schon auf das nächste Jahr, ...um mehr Möglichkeiten auszuprobieren.“*

J.3.2.2 Kompetenz

Selbstsicht und Schwerpunktsetzung der PF in ihrer Arbeit spiegeln ein hohes selbst gesetztes Anspruchsniveau wider. Obwohl Pädagogik, Psychologie, Methodik/Didaktik, Sonderpädagogik und musische Erziehung mit verschiedenen Schwerpunkten zu den Inhalten ihrer Ausbildung als Erzieherin gehören, sind sie auf die speziellen Aufgaben in der Schwerpunktschule aber sicher nicht vorbereitet:

- ▶ *„Wir arbeiten halt so gut wir können und bauen darauf auf, was wir ja schon erfahren haben. Und wie gesagt, den Rest müssen wir uns halt hart erarbeiten.“*

Fachliche Probleme werden von den PF im Interview nicht angesprochen. Die Erstellung von zusätzlichen, differenzierenden Unterrichtsmaterialien oder Vereinfachung von Unterrichtsinhalten werden in Nebensätzen als Selbstverständlichkeit formuliert, allerdings

unter der Voraussetzung, dass genügend inhaltliche Vorinformation zur Planung von den Lehrern gegeben wird:

- ▶ *„Die pädagogische Fachkraft, die geht rum, die erklärt das. ...Die kann mir auch sagen, was ich jetzt nicht gemacht habe, was ich noch zu Hause zu tun habe.“*
- ▶ *„...bisschen spielerische Elemente...ich habe das gerade besonders gemerkt, dass das unheimlich bei den Kindern zieht.“*
- ▶ *„...weil wir noch mal die Klassenarbeiten, wenn sie fertig sind, nehmen und differenzieren für die Kinder.“*
- ▶ *„...hat das hervorragend geklappt mit dem Lernzirkel. Da wusste ich immer, daran arbeite ich, und meine Vorbereitung war dann auch gut.“*
- ▶ *„Es ist schon sehr hilfreich wenigstens ein, zwei Tage vorher zu wissen, was wird in der Stunde gemacht und wie kann ich mich darauf vorbereiten zu Hause.“*
- ▶ *„Die anderen werden auch davon profitieren, dass ich diese Mappe fertig gestellt habe.“⁴¹⁰*

Im Zusammenhang mit der positiven Wertung der Arbeit der PF durch die Lehrer deutet sich an, dass die PF Fähigkeiten zumindest in Bezug auf Einzel- oder Kleingruppenförderung aufweisen, die sowohl die methodische Aufbereitung der Inhalte umfasst als auch deren Reduzierung. Von daher kann ihnen sicherlich eine unterrichtliche Kompetenz in gewissem Umfang bescheinigt werden.

Die Auflistung der besonders in den Beschreibungen der Förderkinder angesprochenen Themen (⇒ Abb. 87) macht deutlich, dass die PF sich über rein unterrichtliche Tätigkeiten hinaus intensiv für die ihnen anvertrauten Kinder engagieren.

Da im Interview keine Themenliste abgehakt wurde, sondern die drei Gesprächsteilnehmerinnen ihren Erzählfluss selbstständig generierten, kann aus der Nichtnennung eines Themas nicht darauf geschlossen werden, dass es nicht innerhalb des Horizonts der einzelnen Pf liegt, sondern allenfalls darauf, dass es eventuell nicht unbedingt der Focus im Hinblick auf das aktuell beschriebene Kind ist. Deshalb sind nicht gesetzte Häkchen in der Liste nicht als Defizit der einzelnen PF zu interpretieren.

Offensichtlich wird in der Liste, dass innerhalb der Gruppe der PF eine große Übereinstimmung bezüglich der Ausgestaltung der übernommenen Aufgabe besteht.

⁴¹⁰ Die PF stellen für jede Klassenstufe Materialordner zusammen, die ständig erweitert und ergänzt werden.

	PF N	PF B	PF L
Beobachtungen			
➤ Entwicklung des Selbstbildes	✓	✓	✓
➤ Entwicklung des Arbeitsverhaltens	✓	✓	✓
➤ Motivation	✓	✓	✓
➤ Entwicklung der Leistung	✓	✓	✓
➤ Soziale Integration	✓	✓	✓
➤ Sozialverhalten	✓	✓	
➤ Gesamtklasse	✓	✓	
➤ Einstellungen der Eltern	✓	✓	✓
➤ außerschulische Sozialkontakte	✓		
➤ familiäre Situation		✓	
Analysen			
➤ Entwicklung des Selbstbildes	✓	✓	
➤ Entwicklung des Arbeitsverhaltens	✓		
➤ Motivation		✓	✓
➤ Entwicklung der Leistung		✓	✓
➤ Soziale Integration	✓	✓	
➤ Sozialverhalten	✓	✓	✓
➤ Gesamtklasse			
➤ Einstellungen der Eltern	✓	✓	✓
➤ außerschulische Sozialkontakte	✓		
➤ familiäre Situation	✓	✓	

Angesprochene Themenbereiche bei den Beschreibungen der Förderkinder

Abbildung 87

Die genaue Beobachtung der Entwicklung der Förderschüler bildete den Schwerpunkt, wobei darüber hinaus versucht wird, diese Beobachtungen zu analysieren und auch zu werten, wie das folgende Beispiel⁴¹¹ zeigt:

<p><i>„Ich habe ihn am Anfang des Jahres erst kennen gelernt. Er war ein sehr zurückhaltender Schüler und hatte wenig Selbstvertrauen. Ihn hat das mit dem Testen sehr mitgenommen. ...</i></p>	<p>N beschreibt einen ersten Eindruck. Sie beobachtet Zurückhaltung im Sozialkontakt und trifft eine Feststellung bzgl. Pauls Selbstbild. Im folgenden Satz begründet sie das geringe Selbstvertrauen mit der psychischen Belastung durch die Überprüfung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.</p>
<p><i>Sein Stand in der Klasse war so, dass er zwei Freunde hatte, mit denen er am Tisch saß, mit dem Rest der Klasse wollte er nichts zu tun haben - zum einen, weil er von denen vielleicht gehänselt wird, zum anderen, weil er halt von seiner Art her ein ganz anderer Junge ist als die meisten Jungs in seiner Klasse, von seinem Wesen her und seinen Interessen. Er ist ein mennonitisches Kind.</i></p>	<p>N beschreibt Pauls Sozialkontakte in der Klassengemeinschaft. Sie begründet seine Abgrenzung gegen die Gruppe mit einer persönlichen Abwehrhaltung, die sie aber nicht als solche stehen lässt, sondern deren Ursachen sie hinterfragt. Als Begründung gibt sie auf der einen Seite die Möglichkeit einer Ablehnung Pauls durch die Gruppe an, auf der anderen Seite verweist sie auf intrapersonale Gründe durch Pauls Wesensart bzw. seine Interessen, die sie hier näher durch den Hinweis auf die Religionszugehörigkeit⁴¹² beschreibt.</p>

⁴¹¹ Auszug aus der Paraphrasierung des Interviewteils (Zeilen 166-228).

⁴¹² Vgl. zur mennonitischen Erziehung H.2.3.2.

Gerade an seinem Tisch sitzen besonders schwache Schüler, das ist vielleicht nicht immer von Vorteil. Aber in dieser Situation hilft es ja schon, weil er den anderen zum Beispiel in Mathe auch Hilfestellungen geben kann. Das macht er sehr gerne, ...er bekommt von den anderen Kindern die Bestätigung, das motiviert ihn natürlich. ...

Sie [die Eltern] sind nicht so zufrieden mit diesem Sonderschulstatus, es ist ihnen auch in gewisser Weise unangenehm, auch vor dem Rest der Familie. So wie der Paul das auch an uns weitergibt. Am Anfang war er oft draußen mit mir und hat mir erklärt, wie schlecht es ihm geht in der Situation. Das hat sich in der letzten Zeit gelegt. Er sagt zwar immer noch, er ist der Dumme in gewissen Situationen, aber da denke ich einfach, er braucht manchmal diese Bestätigung von mir, dass ich ihm sagen kann, du weißt doch, was du in diesem Jahr geleistet hast, du kannst das.“

N analysiert die Sitzordnung im Unterricht und reflektiert Vor- und Nachteile. Für sie überwiegen in diesem Fall die Vorteile der scheinbar homogenen Gruppe, weil sie für Paul die Chance bietet, sich seiner Fähigkeiten bewusst zu werden und durch die Anerkennung der Kinder, denen er hilft, Motivation aufzubauen.

N beschreibt Pauls Einstellung und die der Eltern zum Sonderstatus. Sie erkennt, dass die Angst vor Stigmatisierung auch innerhalb der Familie besteht. Ohne es explizit zu sagen, stellt sie eine Verbindung zwischen Pauls Selbsteinschätzung und den Ängsten der Eltern her.

Sie berichtet von einer positiven Entwicklung des Selbstbildes, ist sich aber bewusst, dass die Problematik nach wie vor besteht und reflektiert die Bedürfnisse des Jungen. Sie reagiert bewusst mit positiver verbaler Verstärkung, indem sie auf objektiv erzielte Erfolge hinweist.⁴¹³

BACH nennt als eine Handlungsform der Sonderpädagogik die Diagnostik. Er beschreibt unterschiedliche, sich ergänzende Hauptrichtungen der Diagnostik⁴¹⁴ und fasst folgendermaßen zusammen: „Diagnostik ist kein einmaliger Akt, sondern ein Prozess, der mehr oder minder bewusst durch fortlaufende Kontrolle der diagnostischen Hypothesen, durch Feststellung der Veränderung der Situation, durch Ermittlung weitergehender Bedingungen und Hintergründe des Verhaltens gekennzeichnet ist. Insofern ist Diagnostik ebenso vorläufige Vermutungsdiagnostik (im Gegensatz zu einer Feststellungsdiagnostik) wie Begleitdiagnostik (im Gegensatz zu einer einmaligen Einordnungsdiagnostik).“⁴¹⁵

Vor dem Hintergrund dieser Definition kann für die PF festgestellt werden, dass eine begleitende diagnostische Kompetenz in gewissem Umfang vorhanden ist.

Kritik an organisatorischen Umständen wird von den PF mit Vorschlägen bzw. Wünschen verbunden, die die Vermutung nahe legen, dass auch eine konzeptionelle Kompetenz vorhanden ist.

So wird bemängelt, dass die Stundenplangestaltung zu wenig Zeit zum gegenseitigen Austausch lässt und dadurch Zusammenarbeit und Informationsfluss zwischen allen Beteiligten mitunter nur stockend in Gang kommen:

⁴¹³ Paul arbeitete in diesem Schuljahr mit Unterstützung durch N schon in Mathematik und einigen Nebenfächern auf dem Regelniveau und näherte sich auch in Deutsch immer mehr an. Im Bereich des SFL-Lehrplans waren seine Leistungen gut. Im Englischunterricht konnte er sinnvoll mitarbeiten.

⁴¹⁴ Vgl. BACH 1999, Kapitel Diagnostik, 86-89.

⁴¹⁵ BACH 1999, 88.

- ▶ *„Die Information vom Klassenlehrer zum Fachlehrer hat bei mir nicht geklappt und bei euch, wenn wir uns unterhalten haben, war es ja auch oft, dass ihr gesagt habt, ja die wissen eigentlich auch nicht Bescheid.“*
- ▶ *„Also, das wäre mir schon ein großes Anliegen, wenn es wirklich im nächsten Schuljahr irgendwie die Möglichkeit geben würde, dass man sich mit seinen Lehrern zusammensetzen kann und austauschen kann, dass man da die Zeit zur Verfügung bekommt.“*

Als weiterer Kritikpunkt wird mit der Begründung einer Vernachlässigung der sozialen Komponente die Konzentration der doppelt gesetzten Stunden⁴¹⁶ auf die Hauptfächer genannt:

- ▶ *„...was ich mir halt auch wünschen würde, wäre in ein paar KL-Stunden⁴¹⁷ mit dabei zu sein, um auch mitzubekommen: Was läuft da in der Klasse?“*

J.3.2.3 Kollegiale Zusammenarbeit

Schon bei den Eingangsstatements zu Beginn des Interviews wird die Zusammenarbeit mit den Lehrern unterschiedlich beschrieben und bewertet. Es gibt funktionierende kollegiale Kooperation – vor allem mit den Klassenlehrern -, die als befriedigend empfunden wird:

- ▶ *„Ich war begeistert, dass ich ganz tolle Klassenlehrer hatte, die genauso wie ich neu in dieses Jahr⁴¹⁸ rein gekommen sind, und wir uns gegenseitig stützen konnten.“*

Auf der anderen Seite wird aber auch von Lehrern – in erster Linie Fachlehrern – berichtet, deren Unterrichtsstruktur keine Zusammenarbeit zulässt und PF und Förderkind in räumlich getrennte Einzelförderung zwingt. Hier entsteht der Eindruck, dass die PF sich mit ihrer Kompetenz nicht genügend einbringen kann und den Kindern kein Gefallen getan wird:

- ▶ *„Ich denke, man hätte meine Person stärker einbinden können im Alltagsgeschehen.“*
- ▶ *„In der anderen Klasse ist es anfangs ein bisschen holpriger gewesen, z.T. durch die Fachlehrer. Da ist man dann doch nicht so ganz integriert.“*

Die sich im Laufe des Interviews entwickelnden Diskursphasen fokussieren darüber hinaus stark die persönliche Befindlichkeit der PF im Spannungsfeld dieser Zusammenarbeit nicht nur im Themenbereich Arbeitsbedingungen, sondern auch bei dem Schuljahresrückblick und den Perspektiven der Weiterentwicklung.

Die PF führten einen offen propositional geleiteten Diskurs⁴¹⁹, der durch häufige Validierungen mit weiterführenden Exemplifizierungen eine ausgeprägte Rahmenkongruenz

⁴¹⁶ Lehrer und PF gleichzeitig im Unterricht.

⁴¹⁷ KL-Stunde: Klassenrat, in dem wichtige Themen der Klasse besprochen werden.

⁴¹⁸ Klassenstufe 7.

⁴¹⁹ Vgl. LOOS/SCHÄFFER 2001, 69.

offenbart und jeder Teilnehmerin Raum zur Entfaltung ließ. Die Diskursorganisation und einzelne Gesprächsbeiträge betonen den Teamcharakter der Gruppe. In den Fokussierungsmetaphern wird der kollektive Orientierungsrahmen der Gruppe deutlich:

	PF B	PF N	PF L
Proposition	7	4	2
Validierung	9	5	11
Exemplifizierung	7	4	7
antithetische Differenzierung	1	2	1
Konklusion	3	1	2
Opposition	-	-	1

Darstellung der Diskursorganisation – Anzahl der Äußerungen

Abbildung 88

Der Begriff Zusammenarbeit wird von den PF mehrschichtig gesehen. Ganz offensichtlich tritt - wie schon erwähnt - der Wunsch nach mehr Zeit für gegenseitige Absprachen und Informationsaustausch zu Tage, aber abgesehen von dieser rein organisatorischen Komponente fallen immer wieder Äußerungen, die darauf schließen lassen, dass die PF sich in ihrer Arbeit von einem Teil der Lehrer nicht wertgeschätzt fühlen.

Die Akzeptanz als Person und kompetenter Mitarbeiter bei allen Lehrern kristallisiert sich als zentrales Anliegen heraus. Unternehmungen und Maßnahmen, die dazu beitragen, dass die PF sich in ihrer Rolle angenommen fühlen, wie z.B. die Einbeziehung bei sozialen Klassenaktivitäten bzw. die Anerkennung als „dritte Kraft“⁴²⁰, werden als sehr wichtig erachtet.

Die PF haben oft das Gefühl, Lehrern „*hinterher laufen*“ zu müssen, um hinreichende Informationen zu einer guten Unterrichtsvorbereitung oder zum Schreiben der Entwicklungspläne zu bekommen, und leiten daraus eine gewisse Geringschätzung durch einige Lehrer ab:

- ▶ „...Das ist so: Och, die [PF] kommen, wenn die was brauchen. Die [Lehrer] kommen aber nicht selbstständig auf die Idee, mal auf uns den Schritt zu tun...“
- ▶ „...Das war also immer sehr mau - die Information, die zurück kam, und meistens eher mündlich oder auf so einem Schmierzettelchen, so drei, vier kurze Sätzchen...“

⁴²⁰ Neben den beiden Klassenlehrern in den Klassenstufen 5 und 6.

Mitunter vermissen die PF eine Einsicht in die Wichtigkeit der Integration. Sie selbst identifizieren sich sehr stark mit der übernommenen Aufgabe und erleben deren Ablehnung auch als eine persönliche:

- ▶ *„...[ein] Lehrer, der gesagt hat: Ich habe damit nichts zu tun, mich geht das alles nichts an, mich interessiert das hier nicht... Wenn man solche Leute hat, mit denen man zusammen arbeiten soll, ja gut - friss oder stirb...Es ist halt die Bereitschaft, überhaupt mit einer pädagogischen Fachkraft zu arbeiten...Also, es erschwert Vieles, wenn die Lehrer dann abblocken und sagen, es interessiert mich nicht. Machen Sie mal Ihr Ding und Hauptsache, ich habe den aus dem Unterricht raus.“*

Insgesamt sehen die PF jedoch aus der Erfahrung des vergangenen Jahres für die Zukunft eine positive Tendenz im Zusammenwachsen von Lehrerkollegium und PF-Team, die sie allerdings auf ihre eigene Initiative zurückführen. Das Bemühen um die kollegiale Zusammenarbeit nehmen sie für sich als Gruppe als Aufgabe an:

- ▶ *„... umso mehr Lehrer werden wir hier anstecken...“*
- ▶ *„...das ist unser Ziel - ich denke, wenn man sich so manche Lehrer anguckt, ist das gar nicht so unrealistisch...Ich denke, wir haben schon einen guten Eindruck gemacht.“*
- ▶ *„Ein Ziel, was wir noch haben, ist vielleicht die Arbeit noch transparenter zu machen für alle anderen.“*

Im Vergleich zu den Aussagen der Lehrer, die sich zu der Zusammenarbeit mit den PF durchweg positiv äußern, differenzieren die PF stark.

Ihre Zusammenarbeit im PF-Team thematisiert nur eine der PF gegen Ende des Interviews. Die beiden anderen gehen auf die Äußerung nicht ein, was in Anbetracht der durchgängig deutlichen Gruppenharmonie den Schluss nahe legt, dass diese individuelle Einschätzung als derart selbstverständlich empfunden wird, dass selbst eine kurze Validierung nicht nötig erscheint. Die Zusammenarbeit wird sowohl auf die fachliche Ebene als auch auf die persönlich-emotionale bezogen, die besonders im Hinblick auf das teilweise existierende Spannungsverhältnis zu den Lehrerkollegen Bedeutung erlangt und sich in einer drastischen Wortwahl niederschlägt.

- ▶ *„Wir sind ein gutes Team, ich denke, das kann man auch mal erwähnen. Ich denke mal, wir können auch viel voneinander abgucken und uns auch gegenseitig motivieren. Das denke ich, ist auch viel wert. Es gibt natürlich auch Tage, wo wir dann hier sitzen und denken: ‚Ne, heute habe ich keine Lust mehr dazu, es kotzt mich einfach nur noch an, ich sehe da kein Licht am Horizont.‘ Und da ist es einfach wichtig, dass wir da von rechts und links eine starke Hand haben, die uns sagt: ‚Wir gucken mal.‘“*

Zum Zeitpunkt der ersten Untersuchung ist gemeinsamer Unterricht für die Lehrer kein zentrales Thema der Schule, trotzdem ist die Grundhaltung zu gemeinsamem Unterricht überwiegend bejahend.

Was den eigenen Einsatz im gemeinsamen Unterricht angeht, äußert sich das Kollegium eher skeptisch-abwartend, aber nicht ablehnend, d.h. eine grundsätzliche Bereitschaft, sich auf die Schwerpunktschule einzulassen, ist bei einem großen Teil der Lehrer trotz vieler Unsicherheiten und der Befürchtung von Mehrarbeit vorhanden. Die Befragten, die bereits im gemeinsamen Unterricht eingesetzt waren, sehen die Arbeit positiver als diejenigen, die noch keine Erfahrungen gesammelt haben. Es gibt allerdings keine Aufbruchstimmung im gesamten Kollegium, wie sie bei Schulversuchen oft zu beobachten ist.⁴²¹

Während der ersten zwei Jahre der Schwerpunktschule hat keine spezielle Veränderung des Unterrichtes stattgefunden. Die Lehrer unterscheiden nicht zwischen dem Unterricht in Regelklassen und dem in I-Klassen. Zwar werden für die Förderschüler Differenzierungsmaßnahmen getroffen, aber eine Auswirkung auf die allgemeine Arbeit in der Klasse hat das nicht. Die Lehrer unterrichten in ihrem persönlichen Stil weiter und versuchen, die Förderschüler einzubinden. Allerdings legen die Aussagen den Schluss nahe, dass an der untersuchten Schule ohnehin ein mehr schülerzentrierter Unterrichtsstil gepflegt wird als für die Sekundarstufe I allgemein angenommen wird⁴²², wobei die Qualität der einzelnen angewandten offenen Formen aus der Befragung heraus nicht beurteilt werden kann.

Deutlich wird allerdings eine Polarisierung der Positionen, was leistungsschwächere Schüler brauchen: mehr Anleitung versus mehr Freiraum, wobei die allgemeine Tendenz eher zu „mehr Freiraum“ geht. Im Mittelpunkt der Förderintention steht die Leistung der Förderschüler. Empathie wird vor allem in den Aussagen der Orientierungsstufenlehrer deutlich, die ihr Augenmerk auch auf die sozial-integrative Komponente richten.

Die Lehrer blicken auf unterschiedliche Erfahrungen zurück, die stark von der Person der jeweiligen Förderschüler abhängen. Doch auch die negativen Erfahrungen scheinen eine grundsätzlich positive Einstellung nur in wenigen Fällen zu beeinflussen. Einigen Lehrern gelingt eine professionell distanzierte Betrachtung des Spannungsfeldes zwischen Lernbehinderung und Verhaltensauffälligkeit, aber es deutet sich an, dass Förderschüler mit unangepasstem Sozialverhalten zum Problem für die Akzeptanz der Schwerpunktschule werden könnten.

⁴²¹ „Die Teams haben Sorge um die Integration, sie ist zu einer Herzensangelegenheit geworden. Sie haben viele Ideen, Wünsche und Vorstellungen zur weiteren Entwicklung...“ - (SCHLEY, 1989, 312).

⁴²² Vgl. MEYER 1989², 60ff.

Ein Austausch bzw. gegenseitige Unterstützung unter Kollegen findet anscheinend nicht statt, die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften dagegen wird geschätzt. Probleme in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften werden nicht erwähnt. Im Gegenteil: Zentraler Punkt bei den Aussagen zu den Arbeitsbedingungen ist der Wunsch nach umfänglich mehr Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte. Ein Grund hierfür ist sicherlich, dass an der Untersuchungsschule schon seit Jahren Teamteaching der zwei Klassentutoren in der Orientierungsstufe und die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin bzw. Erzieherinnen Standard sind.⁴²³

Hier ist aber zu beachten, dass die PF diese positive Einschätzung nicht unbedingt teilen, sondern in Einzelfällen mehr Würdigung ihrer Kompetenz und ihrer Arbeit erwarten.

Unter Berücksichtigung der Untersuchungen von LIEBERT und SCHLEY kann vermutet werden, dass das positive Ergebnis der vorliegenden Befragung auf Seiten der Regellehrer sich in einigen Fällen auf die Akzeptanz der PF als Hilfe und nicht als gleichberechtigten Partners und damit auch als Konkurrenz gründet.

In dem Interview mit den PF wird deutlich, dass diese sich mit der übernommenen Aufgabe identifizieren und sich ihr mit großem Engagement und viel Kompetenz stellen. Auftauchende Probleme in der Zusammenarbeit mit den Lehrern sind für sie Anlass, sich persönlich für eine Verbesserung der als negativ empfundenen Gegebenheiten einzusetzen. Sie nehmen die ihnen anvertrauten Kinder an und bieten ihnen emotionale Sicherheit, ohne eine professionelle Distanz aufzugeben, die die Möglichkeit bietet, diagnostisch zu beobachten. Im Bereich der Lernförderung arbeiteten sie selbstständig und selbstbewusst. Im Zusammenwirken aller dieser Komponenten erweisen sich die PF für die Untersuchungsschule als wesentlich stabilisierendes Element im gemeinsamen Unterricht.

J.4 Ergebnisse der zweiten Befragung im Vergleich

J.4.1 Einschätzungen und Einstellungen der Regellehrer

Bei der zweiten Befragung ergab sich mit knapp 67 Prozent der Bögen ein etwas höherer Rücklauf als zwei Jahre zuvor. Zentral für die Auswertung sind allerdings nur die Antworten der 26 Lehrer, die bereits Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht gesammelt haben. Diese Zahl hat sich gegenüber der ersten Befragung um 10 erhöht und beträgt die Hälfte des Gesamtkollegiums der Regellehrer.

⁴²³ LIEBERT hatte in seiner Untersuchung festgestellt, dass es für die Lehrer im Schulversuch schwierig war, sich an Kooperation, Abgabe von Verantwortung und Unterricht zu zweit zu gewöhnen (vgl. LIEBERT 1998, 25). Die Hamburger Befragten sahen in der Teamarbeit ebenfalls diese Probleme, nannten sie aber auf der anderen Seite eine große Chance (vgl. SCHLEY 1989, 293ff.).

<u>Funktion</u>	<u>Rücklauf der Fragebögen</u>
insgesamt	34 von 51
aktuelle Klassenlehrer einer I-Klasse	8 von 14
aktuelle Fachlehrer	11
ohne Angabe einer Funktion	2
mit Erfahrungen aus Vorjahren	5
noch ohne Erfahrungen	8

Abbildung 89

Aber auch Kommentare der Lehrer ohne eigene Unterrichtspraxis in I-Klassen fließen in die Ergebnisse ein und werden jeweils als solche gekennzeichnet.

Ein Fragebogen wurde nicht in die allgemeine Auswertung mit einbezogen, da er nur Kreuze zum Bereich *Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht* enthielt und nicht einzuordnen war.

J.4.1.1 Einstellung zum gemeinsamen Unterricht

n=27 ⁴²⁴ - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Ich halte schulische Integration grundsätzlich für moralisch geboten.	14	10	1	2	0
Ich denke, mit schulischer Integration tut man keinem der Beteiligten einen Gefallen.	2	1	7	15	2
Ich stimme dem Grundgedanken zu, aber nicht unter den gegebenen Rahmenbedingungen	5	12	8	0	2
Ich fühle mich zwar für Unterricht mit beeinträchtigten Schülern nicht ausgebildet, kann ihn aber als Aufgabe für mich annehmen.	3	18	4	2	0
Für mich ist Unterricht in I-Klassen inzwischen selbstverständlich geworden.	3	12	8	4	0

Abbildung 90

Im Gegensatz zur ersten Befragung wird im vorliegenden Fragebogen die grundsätzliche Einstellung zu gemeinsamem Unterricht und zum eigenen Einsatz zusammengefasst, wobei die Items lediglich die wesentlichen Aussagen aus der ersten Runde aufgreifen bzw. eine Entwicklung erfragen.

Die überwiegend zwiespältige Haltung zu Untersuchungsbeginn bestätigt sich auch bei der Wiederholung:

⁴²⁴ Hier wird auch der Bogen berücksichtigt, der in die weitere Auswertung nicht einfließt.

Eine deutliche Mehrheit von 89 Prozent⁴²⁵ hält Integration für moralisch geboten und 81 Prozent lehnen das Negativargument, man tue keinem der Beteiligten damit einen Gefallen, ab, aber die gegebenen Rahmenbedingungen führen 63 Prozent der Befragten als Einschränkung für die konkrete Durchführung an.⁴²⁶ Allerdings äußern drei Lehrer generell eindeutige Ablehnung der Integration.

Verändert zu haben scheint sich die Einstellung zum eigenen Einsatz in I-Klassen aus der ersten Befragung: Fühlten sich zwei Jahre zuvor noch 86 Prozent der Regellehrer nicht für gemeinsamen Unterricht ausgebildet, wobei 52 Prozent ihn auch als nicht der Berufsvorstellung entsprechend ablehnten, stimmen jetzt 78 Prozent dem Item „*Ich fühle mich zwar für Unterricht mit beeinträchtigten Schülern nicht ausgebildet, kann ihn aber als Aufgabe für mich annehmen.*“ zu. Für etwas mehr als die Hälfte der Lehrer ist Unterricht in I-Klassen inzwischen selbstverständlich geworden.

Bis auf eine Ausnahme stehen alle Klassenlehrer hinter diesen beiden Aussagen, d.h. dass gerade Fachlehrer den eigenen Einsatz in I-Klassen wesentlich kritischer sehen als die Zusammenfassung der Zahlen verrät. Dies dokumentiert sich auch in der Ablehnung der Rahmenbedingungen, bei der ebenfalls die Fachlehrer stärker vertreten sind als die Klassenlehrer.

J.4.1.2 Durchführung des gemeinsamen Unterrichts

Die durch die Organisationsstruktur der Untersuchungsschule ermöglichte Betreuung der I-Klassen durch 10 bis 12 Wochenstunden sonderpädagogische Doppelsetzung, ist in erster Linie den Fächern Deutsch und Mathematik zugeordnet. An zweiter Stelle folgt Englisch, um die Förderschüler je nach Entwicklungsstand entweder in der Fremdsprache zu unterstützen oder zeitgleich Förderung in Deutsch oder Mathematik durchzuführen. Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften werden nachrangig behandelt, musische Fächer, Sport und Wahlpflichtfächer erhalten in der Regel keine Unterstützung. Von daher unterscheiden sich die Unterrichtsbedingungen in den einzelnen Fächern deutlich.

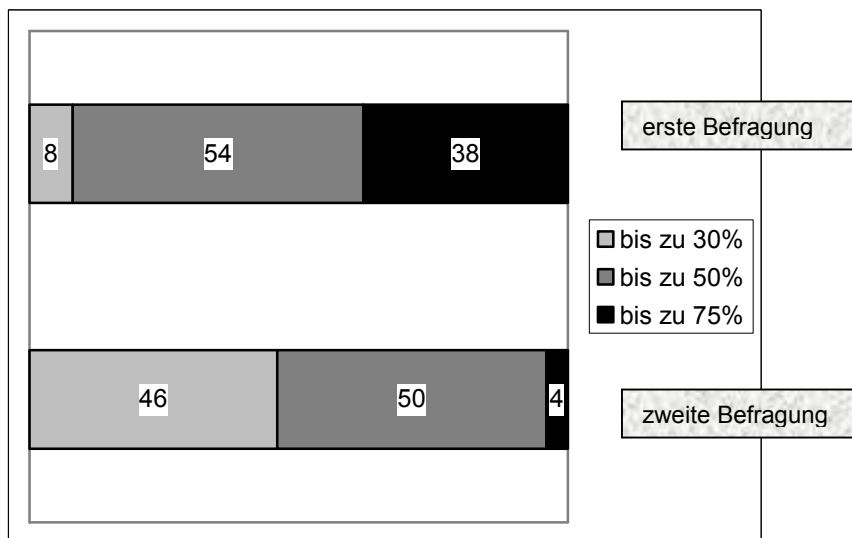
Die Auswertung der Fragen zur Unterrichtsdurchführung erfolgt deshalb zusätzlich zum allgemeinen Überblick gezielt getrennt nach dem Umfang der erhaltenen Unterstützung. Von den 26 Lehrern mit eigener Erfahrung gaben 13 an, *meist oder oft* im Team zu unterrichten, die anderen 13 erhielten *selten oder nie* Unterstützung.

Unterrichtsgestaltung

⁴²⁵ Prozentangaben beziehen sich – wie auch alle Angaben in absoluten Zahlen – auf die Addition der Werte ++ und + bzw. -- und -

⁴²⁶ Detaillierte Ausführungen zu diesem Aspekt finden sich im Abschnitt „Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen“.

Der lehrerzentrierte Anteil im Unterricht hat sich nach Angaben der Lehrer im Laufe von zwei Jahren deutlich vermindert. Nur ein Lehrer von 26 gibt noch an, bis zu 75 Prozent frontal zu arbeiten, die anderen setzen Frontalphasen je ca. zur Hälfte bis zu 30 bzw. bis zu 50 Prozent ihrer Unterrichtszeit ein (⇒ Abb. 91).



Anteile von Frontalphasen im Unterricht allgemein (in Prozent)

Abbildung 91

Das Ergebnis insgesamt unterscheidet sich für Regelklassen und I-Klassen nicht, was die Aussagen aus der ersten Befragung ebenfalls bestätigt.

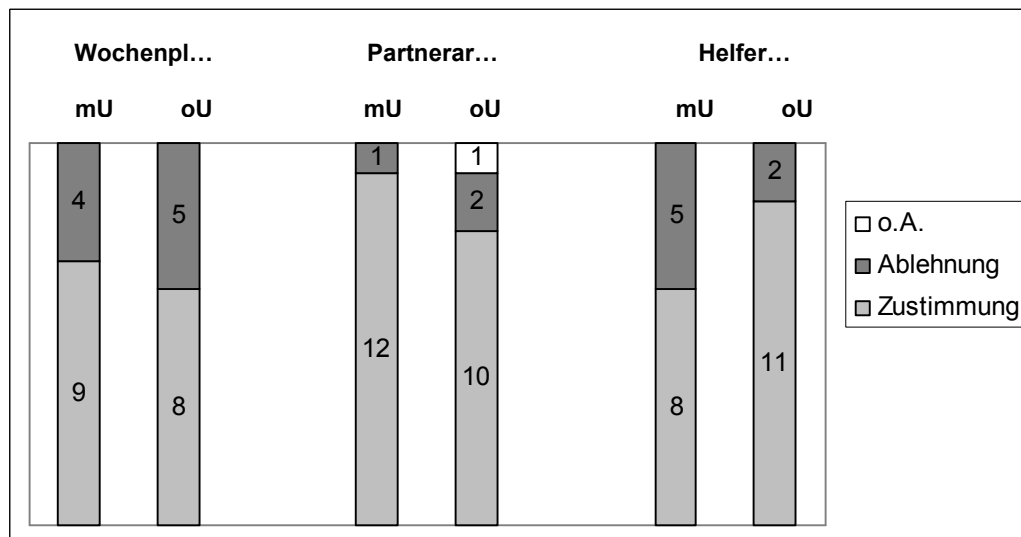
Allerdings heben sich hier zwei gegenläufige Angaben auf: Zwei Lehrer aus der Gruppe derer mit Unterstützung durch Doppelsetzung unterrichten in den I-Klassen weniger frontal, zwei aus der Gruppe mit wenig Unterstützung häufiger frontal. Das bedeutet, dass Unterricht in I-Klassen mit Doppelsetzung eher weniger lehrerzentriert abläuft als Unterricht in Regelklassen, während die Tendenz zu Frontalphasen in I-Klassen ohne Doppelsetzung eher höher ist.

Partner- und Gruppenarbeit werden bei der überwiegenden Mehrheit der Lehrer häufig eingesetzt, und auch das Bemühen um die Einrichtung von Helfersystemen wird zahlreich geäußert. Schlusslicht bildet die Aussage „Differenzierte Wochenpläne und/oder Stationentrainings sind **fester Bestandteil** meiner unterrichtlichen Arbeit.“ mit ca. zwei Dritteln Zustimmung.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A. ⁴²⁷
Differenzierte Wochenpläne und/oder Stationentrainings sind fester Bestandteil meiner unterrichtlichen Arbeit.	4	13	6	3	0
Partner- oder Gruppenarbeit sind allgemein häufiger Bestandteil meines Unterrichts.	10	12	3	0	1
Ich bemühe mich generell , in meinem Unterricht Helfersysteme zu installieren.	7	12	5	2	0

Abbildung 92

Ein deutlicher Unterschied zwischen Lehrern mit Unterstützung und ohne bzw. mit wenig Doppelsetzung ergibt sich nicht. Die bereits festgestellte leichte Tendenz zu mehr offenen Unterrichtsformen bei Doppelsetzung bestätigt sich, wobei auffällt, dass bei Teamunterricht weniger Bemühen um die Einrichtung von Helfersystemen erkennbar ist.



Angaben zu Unterrichtsformen getrennt nach Unterstützung durch Doppelsetzung⁴²⁸

Abbildung 93

Von dem besonderen Nutzen offener Lernsituationen für die Entwicklung gerade der Förderschüler sind knapp zwei Drittel der Lehrer überzeugt, wobei Lehrer, die ohne nennenswerte Unterstützung arbeiten, mit 9 Zustimmungen hier den deutlich größeren Anteil stellen. Auch dieses Ergebnis entspricht inhaltlich dem der ersten Befragung: Ein Spannungsverhältnis zwischen den Positionen *mehr Anleitung* und *mehr Freiraum* besteht immer noch, allerdings haben sich auch hier die Zahlenverhältnisse – soweit man die freien

⁴²⁷ Die Abkürzung o.A. bedeutet entweder keine Angabe oder ein Kreuz zwischen Zustimmung und Ablehnung. Kreuze innerhalb von Zustimmung oder Ablehnung werden jeweils der weniger starken Ausprägung zugeordnet.

⁴²⁸ Die Abkürzungen mU und oU bedeuten jeweils mit Unterstützung durch Doppelsetzung bzw. ohne/mit wenig Unterstützung durch Doppelsetzung.

Formulierungen mit Antwortkreuzen vergleichen kann – zu Gunsten des größeren Freiraums verschoben.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Ich habe in meinem Unterricht festgestellt, dass Förderschüler besonders von offenen Lernsituationen profitieren.	5	10	6	3	2

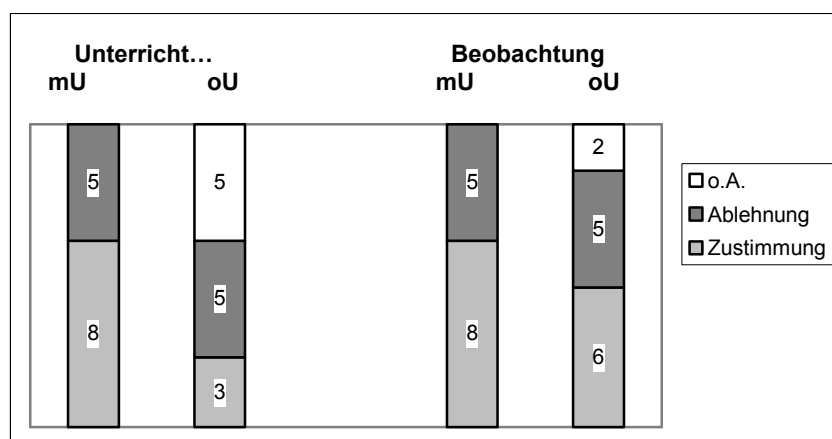
Abbildung 94

Immer unter dem Vorbehalt, dass die vorliegenden Ergebnisse die subjektive Einschätzung der Befragten widerspiegeln und das Geschehen nicht objektiv beobachten, zeichnet sich im Bereich der Unterrichtsgestaltung insgesamt eine deutliche Entwicklung hin zu mehr schülerzentriertem Arbeiten an der Untersuchungsschule ab. Ungefähr die Hälfte der Lehrer bestätigt eine solche Weiterentwicklung durch die Arbeit in den I-Klassen.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Ich habe durch die Arbeit in I-Klassen für meinen Unterricht allgemein profitiert.	4	7	8	2	5
Ich denke, durch den Unterricht in I-Klassen habe ich gelernt, Schülerentwicklungen genauer zu beobachten.	3	11	9	1	2

Abbildung 95

Dabei zeigt sich, dass ein positiver Einfluss der Doppelsetzung zu bestehen scheint, denn Lehrer, die weitgehend ohne die Unterstützung arbeiten müssen, sehen weniger persönliche Entwicklungschancen in der Arbeit in I-Klassen und sind sich in den Antworten unsicherer als die Kollegen mit Doppelsetzung (⇒ Abb. 96).⁴²⁹



Angaben zur Weiterentwicklung getrennt nach Unterstützung durch Doppelsetzung⁴³⁰
Abbildung 96

⁴²⁹ Das zeigt sich auch in der Tatsache, dass bei den Bögen o.A. keine Kreuze zwischen Zustimmung und Ablehnung vorkamen, sondern lediglich Freiräume und Fragezeichen.

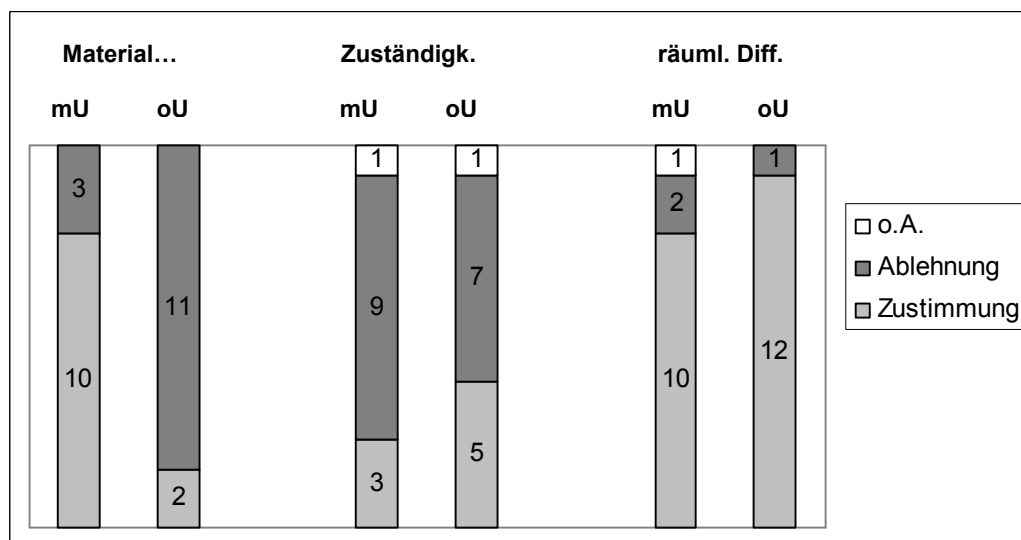
⁴³⁰ Die Art und Weise der Differenzierung wird nicht mehr erfragt, weil die einzelnen Formen inzwischen konzeptionell festgelegt sind.

Zieldifferentes Arbeiten ist das Kernstück der Schwerpunktschule. Es verlangt neben der Gestaltung methodisch offener Lernsituationen auch eine zusätzliche Auseinandersetzung mit den Inhalten, die in unterschiedlicher Weise aufbereitet werden müssen. Zumindest müssen in die Planung Alternativen für Aufgabenstellungen mit einbezogen werden.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
PF und Sonderschullehrer helfen mir bei der Beschaffung differenzierten Materials.	5	7	5	9	0
Für die Differenzierung sind in erster Linie PF bzw. Sonderschullehrer zuständig.	3	5	13	3	2
Die Förderung der Förderschüler findet in meinem Unterricht überwiegend ohne räumliche Differenzierung statt.	12	10	1	2	1

Abbildung 97

Sonderpädagogen und PF unterstützen diejenigen Lehrer, mit denen sie auch im Unterricht zusammenarbeiten, bei der Materialbeschaffung, was aber in der Regel nicht dazu führt, dass der Fachlehrer die Verantwortung für die Differenzierung abgibt oder sich vermehrt durch räumliche Trennung entlastet (⇒ Abb. 98).



Angaben zur Differenzierung getrennt nach Unterstützung durch Doppelsetzung

Abbildung 98

Anders sieht es bei den Lehrern aus, die wenig oder keine Unterstützung durch Doppelsetzung erfahren. Nur zwei von ihnen erhalten Hilfe bei der Beschaffung von Material, allerdings sind 5 der Meinung, die Differenzierung sei Angelegenheit der sonderpädagogischen Kräfte. Das legt zwei Schlüsse nahe: In Fächern ohne entsprechende

Doppelsetzung - besonders in den Naturwissenschaften⁴³¹ - erfolgt die Differenzierung weniger fundiert als z.B. in den Hauptfächern.

Eine Äußerung bekräftigt diese Annahme:

- ▶ *„Problematisch finde ich die Betreuung der Förderschüler 7 bis 9 im naturwissenschaftlichen Unterricht, da hier meist keine zusätzliche PF eingesetzt wird!! In 7 und 8 macht ein Spagat zwischen den verschiedenen Leistungsniveaus schon der Regelschüler untereinander den Unterricht ohnehin sehr schwierig.“*

Darüber hinaus findet eine Zusammenarbeit zwischen dem sonderpädagogischen Personal und den Regellehrern fast ausschließlich bei gemeinsamem Unterrichten statt.

Die Antworten zur Erstellung differenzierter Leistungsüberprüfungen sind schwierig einzuordnen. Lehrer mit musischen Fächern oder Sport schreiben keine Klassenarbeiten oder Tests, die differenziert werden müssten. Antwortalternativen sind hier das Freilassen der Felder (o.A.) oder die Ablehnung der Aussage (--), sodass aus den Ablehnungen der Items keine Rückschlüsse gezogen werden können, da die Zahl der Lehrer, die sich auf solche Fächer beziehen, nicht bekannt ist.

Betrachtet man aber nur die Zustimmungen, ergibt sich ein deutliches Bild:

11 der 13 Zustimmungen zu der Aussage *„Bei der Erstellung von Leistungsüberprüfungen arbeite ich mit PF oder Sonderschullehrer zusammen.“* stammen von Lehrern mit häufiger Unterstützung, sprich Hauptfachlehrern. 6 von ihnen überlassen dem Sonderschullehrer bzw. der PF dann die konkrete Ausarbeitung der Vorlage. Keiner der Regellehrer entzieht sich der Verantwortung für die differenzierte Leistungsmessung, zwei übernehmen sie vollständig.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Bei der Erstellung von Leistungsüberprüfungen arbeite ich mit PF oder Sonderschullehrer zusammen.	5	8	3	7	3
Differenzierte Leistungsüberprüfungen für meinen Unterricht stellen PF oder Sonderschullehrer zusammen.	2	5	8	6	5
Es fällt mir inhaltlich leicht , individualisierte Leistungsüberprüfungen zu erstellen.	2	14	5	4	1
Die Einordnung der differenzierten Leistungen fällt mir eher schwer .	2	8	12	3	1

Abbildung 99

⁴³¹ Eine der PF schreibt dazu: *„In den Fächern Physik, Chemie und Biologie wird kaum differenziertes Material bereitgestellt. Auch wird auf das Arbeitstempo und die Beeinträchtigung der Kinder kaum Rücksicht genommen. Auch die Zusammenarbeit bzw. die Einbindung der PF in den Unterrichtsverlauf erfolgt nicht. Kurz vor der Notengebung werde ich oft erstmals über bestehende Schwierigkeiten informiert.“* Das Fach Gesellschaftslehre ist wahrscheinlich weniger betroffen, da es meist in der Hand der Klassenlehrer liegt, die durch die wöchentlichen Besprechungsstunden zumindest regelmäßig Feedback und Unterstützung erhalten. In den musischen Fächern spielt die Differenzierung keine große Rolle.

Inhaltliche Schwierigkeiten bei der Erstellung differenzierter Überprüfungen oder der Einordnung der Leistungen sehen weit über die Hälfte der Befragten nicht. Diejenigen, die hier Probleme angeben, verteilen sich fast hälftig auf Lehrer mit bzw. ohne regelmäßige Unterstützung.

Unabhängig vom Grad der Unterstützung empfinden die Befragten die Differenzierung überwiegend als schwierig und besonders aufwändig⁴³², wobei 8 Lehrer der Meinung sind, dass sie auch ohne Doppelsetzung ausreichend differenzieren können.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Ich finde es aufwändig, genügend zu differenzieren	9	13	3	1	0
Ich finde es schwierig, genügend zu differenzieren.	7	11	4	2	2

Abbildung 100

J.4.1.3 Beurteilung der Arbeitsbedingungen

Zwischen den beiden Befragungen sind sowohl die Anzahl der I-Klassen als auch die Anzahl der Förderschüler insgesamt und in den einzelnen Klassen erheblich gestiegen.⁴³³

Die Vermutung liegt nahe, dass diese Veränderung Auswirkungen auf die Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen haben kann, die in der ersten Befragung auffällig wenig kritisch gesehen wurde.

Information

In der ersten Befragung fühlten sich 72 Prozent der Befragten nicht genügend informiert, um der Aufgabe *gemeinsamer Unterricht* gerecht zu werden, obwohl schon damals ein allgemein zugängliches Schulkonzept *Schwerpunktschule* existierte und es Informationsnachmittage gab, die allen Interessierten offen standen.

Auch zwei Jahre später zeigt sich in den Antworten noch ein empfundenes Informationsdefizit. Auffällig sind die häufigen Bögen ohne Angaben. Es handelt sich hier in erster Linie um freie Felder.

13 Lehrer fühlen sich über rechtliche Grundlagen nicht genügend informiert, 9 sind mit der Information über innerschulische Verfahrensweisen nicht zufrieden und 14 wünschen sich

⁴³² Eine Wertung dieser Aussage erfolgt im Abschnitt „Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen“.

⁴³³ Nähere Informationen hierzu s. Kapitel G.2.1.

Informationen zu den Sonderschullehrplänen, obwohl alle diese Angaben auf der schulinternen Jahres-CD⁴³⁴ zu finden sind, die jedes Jahrgangsteam besitzt und jeder Lehrer zu Beginn des Schuljahres auch privat erwerben kann. Ein Teil der Informationen ist zusätzlich über die Schulhomepage bzw. den rheinland-pfälzischen Bildungsserver im Internet abrufbar. Darüber hinaus erhält jeder neue I-Klassenlehrer das Schulkonzept Schwerpunktschule in Papierform, wichtige Hinweise zu Notengebung und Entwicklungsprotokollen werden jeweils zu den entsprechenden Zeiten als Aushänge, die kopiert werden können, zugänglich gemacht.

Die Klage über zu wenig Information einerseits, aber wenig Bereitschaft erreichbaren Informationen Aufmerksamkeit zu widmen andererseits zeigt in Verbindung mit den freien Feldern der Antwortbögen eine Problematik auf: Gesteht man den Befragten auf Grund ihrer sonstigen Antworten Engagement und Verantwortungsgefühl zu, kann der oben gewählte Ausdruck *wenig Bereitschaft* nicht im Sinne eines generellen Nicht-Wollens interpretiert werden. Anzunehmen ist eher, dass die Belastung durch das Alltagsgeschäft allgemein und die Arbeit in den I-Klassen speziell die Setzung von Prioritäten zur Folge hat, zu denen die Informationsbeschaffung eben nicht gehört, auch wenn sie als wünschenswert angesehen wird.⁴³⁵

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Ich fühle mich über rechtliche Grundlagen genügend informiert.	1	6	7	6	6
Ich fühle mich über schulinterne Verfahrensweisen genügend informiert.	2	9	7	2	6
Ich hätte gerne mehr Information über die Sonderschullehrpläne.	7	7	2	1	9
<u>ALS FACHLEHRER IN I-Klassen</u>	4	7	5	1	9
Ich wünsche mir mehr Information über einzelne Förderschüler durch Klassenlehrer und PF/Sonderschullehrer.					
Ich wünsche mir mehr Fortbildung für den Unterricht in I-Klassen.	9	8	4	0	5

Abbildung 101

Wie auch in der ersten Befragung möchten viele Fachlehrer mehr Auskünfte über die einzelnen Förderschüler - ein Zeichen dafür, dass auch hier der Informationsfluss nicht reibungslos funktioniert.

⁴³⁴ Diese CD enthält unter anderem alle schulinternen Arbeitspläne, Konzepte, gültige Lehrpläne und Bildungsstandards.

⁴³⁵ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Untersuchungsschule die Umsetzung des Qualitätsprogramms und die Ausarbeitung der Pläne zu den Bildungsstandards intensiv betreibt, was mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden ist, der zusätzlich in den Ganztagsbetrieb integriert werden muss.

Das Thema *Fortbildung* spielte bei der ersten Befragung keine Rolle, zeigt sich jetzt aber als zentrales Anliegen: 17 Lehrer wünschen sich gezielte Fortbildung.

Zwei von ihnen erläutern diesen Wunsch näher:

- ▶ *„Wenn ich etwas machen will, dann auch richtig und fundiert. Mir fehlt das notwendige Hintergrundwissen im Umgang mit Förderschülern, um optimal fördern zu können.“*
- ▶ *„Vielleicht fehlt es vielen Lehrkräften – auch mir – dann doch an der nötigen Kompetenz, um hier ein optimales Ergebnis zu erreichen. Eine Fortbildung - und nur eine - hat mir als Gymnasialpauker nicht viel gebracht.“*

Unterstützung und Belastung

Obwohl ein Teil der Lehrer sich rein umfänglich mehr Doppelsetzung wünscht und auch inhaltlich höhere Erwartungen hat, wird die Unterstützung durch Sonderschullehrer und PF wie auch schon zwei Jahre zuvor überwiegend geschätzt.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
<u>BEI UNTERSTÜTZUNG DURCH DOPPELSETZUNG</u> Ich bin mit dem zeitlichen Umfang der Unterstützung durch PF und Sonderschullehrer zufrieden.	4	6	2	4	10
<u>BEI UNTERSTÜTZUNG DURCH DOPPELSETZUNG</u> Ich fühle mich inhaltlich durch PF und Sonderschullehrer gut unterstützt.	5	6	2	2	11
Bei der Elternarbeit sind PF oder Sonderschullehrer eine große Unterstützung.	5	4	4	1	12

Abbildung 102

Das wird auch deutlich durch freie Kommentare:

- ▶ *„Die Sicherheit der PFs und das zur Verfügung stehende Material erleichtert das Arbeiten in den I-Klassen. Die Zusammenarbeit und der Raum für die Absprachen geben die Möglichkeit, auch über die Entwicklungsberichte hinaus die Entwicklung der Förderschüler im Auge zu behalten.“*
- ▶ *„Förderlich wäre verstärkte Unterstützung durch Doppelsetzung.“*

Bezüglich einer Entlastung durch das sonderpädagogische Personal werden Chancen und Grenzen formuliert:

- ▶ *„Bei der Erstellung differenzierter Wochenpläne fehlt mir öfters die Hilfe eines Sonderschullehrers bzw. Materialien um ausreichend zu differenzieren. Durch mehr Hilfe wäre auch die Belastung nicht so groß.“*

► „Gleichzeitig erfordert die Förderung, wenn sie richtig gemacht werden soll, einen erheblichen Mehraufwand an Zeit, der nicht von einer PF aufgefangen werden kann, vor allem, wenn diese nicht regelmäßig in jeder Stunde anwesend ist.“

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Vermehrte Absprachen mit Kollegen fordern mich zeitlich übermäßig .	1	6	8	3	8
Ich empfinde die vierteljährlichen Angaben zur Entwicklung der Förderschüler als unnötige Mehrarbeit.	1	5	9	1	10
Ich fühle mich durch die zusätzliche Differenzierungsarbeit übermäßig belastet.	1	11	8	1	6

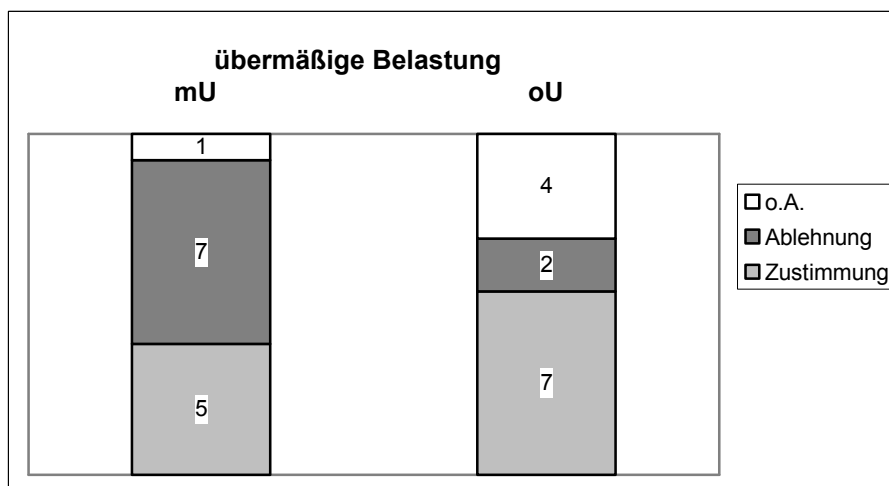
Abbildung 103

Im Gegensatz zur ersten Befragung äußern die Lehrer sich jetzt kritischer, was ihre Arbeitssituation angeht.

Eine zeitliche Überforderung durch Absprachen mit Kollegen sehen 7 Lehrer, von denen 5 allerdings nie eine Doppelsetzung erhalten, sodass es fraglich ist, inwieweit die als vermehrt empfundenen Absprachen mit den Förderschülern zusammenhängen.

Die Notwendigkeit schriftlich fixierter Entwicklungsprotokolle anerkennen 10 Lehrer, während 6 sie für unnötige Mehrarbeit halten und 10 weitere keine Meinung dazu haben.

Fast die Hälfte der Lehrer bejaht die direkte Frage nach einer übermäßigen Belastung. Dabei zeigt sich die positive Wirkung der Doppelsetzung, da von den unterstützten Lehrern zwar 5 zustimmen, aber 7 eindeutig widersprechen, während bei den Lehrern, die weniger oder keine Doppelsetzung erhalten sowohl der Anteil der Belasteten als auch die Zahl derer, die sich nicht äußern, größer ist.



Angaben zur empfundenen Belastung getrennt nach Unterstützung durch Doppelsetzung

Abbildung 104

Insgesamt kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrer die Arbeitsbedingungen als angemessen akzeptieren, wenn lediglich 7 dem Item zustimmen, es 9 ablehnen und 10 keine Meinung dazu äußern. Von daher hat sich gegenüber der ersten Befragung ein deutlicher Wandel vollzogen.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Insgesamt finde ich die Arbeitsbedingungen beim Einsatz in I-Klassen in Ordnung.	1	6	6	3	10

Abbildung 105

J.4.1.4 Unterrichtserfolg und Arbeitszufriedenheit

Im Fragebogen wurden die Lehrer gebeten, jeweils die Anzahl der Schüler zu nennen, mit deren Arbeits- und Sozialverhalten sie zufrieden bzw. nicht zufrieden sind. Welche Schüler hier wie oft gezählt werden, ist nicht nachzuvollziehen, aber die Angaben lassen Tendenzen erkennen: Die Mitarbeit im Unterricht beurteilen die Lehrer häufiger positiv als negativ, während sich bei der Hausaufgabenzuverlässigkeit Zufriedenheit und Unzufriedenheit die Waage halten. Ein Lehrer verlagert die Frage des Arbeitsverhaltens auf die allgemeine Ebene und kommentiert wie folgt:

► „Grundsätzlich tun auch diese Schüler zu wenig.“

n=26	+	-
	Anzahl der Nennungen	Anzahl der Nennungen
Ich bin mit der Mitarbeit der Förderschüler im Unterricht zufrieden.	54	32
Ich bin mit der häuslichen Arbeit der Förderschüler zufrieden.	40	43
Das Sozialverhalten der Förderschüler im Unterricht ist unproblematisch.	52	31

Abbildung 106

Die Anzahl der Nennungen bei Mitarbeit und Sozialverhalten verteilen sich nahezu gleich, wobei auch ein gewisser Zusammenhang angenommen werden muss. Hier deutet sich eine Problematik an, die in den freien Kommentaren der Lehrer massiv zum Ausdruck kommt:

► „Andererseits erlebe ich auch, dass Förderkinder ein soziales Verhalten an den Tag legen, das nicht nur sie, sondern auch die lernwilligen im Lernverband massiv am Lernen hindert. Wenn dann alle pädagogischen Maßnahmen nicht greifen, sollte überlegt

werden, ob eine Integration seitens der Institution Schule überhaupt möglich ist (und zwar in jedem Fall) und ob eine Integration seitens des Schülers überhaupt erwünscht wird.“

- ▶ „Erziehungsschwierige Schüler haben hier nichts zu suchen!“
- ▶ „E-Schüler verhindern teilweise den Unterricht.“
- ▶ „Ich höre oft von Kollegen, dass einige Förderschüler zu verhaltensauffällig sind und sie als Lerner nicht in eine Regelklasse integrierbar sind.“⁴³⁶
- ▶ „Jedoch entsteht auch Frust, der weniger durch die mangelnden Fortschritte der Förderkinder entsteht sondern durch das Verhalten mancher.“⁴³⁷

Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten beeinträchtigen die Lehrer in ihrer Arbeitszufriedenheit deutlich. Sie gefährden das Ziel, in einem geregelten Miteinander möglichst jeden Schüler optimal zu fördern. Unabhängig davon, inwieweit die Wahrnehmung der Lehrer sich auch objektiv belegen lässt, ob nicht vielleicht die verstärkte Beobachtung der Förderschüler zu mehr Kritik führt oder ob eventuell die Erwartungshaltung vorliegt, dass Förderschüler sich durch besonders angepasstes Verhalten dankbar erweisen sollten, muss die Empfindung ernst genommen werden, da sie auf Dauer Einstellungen prägen kann.

Dennoch äußern sich die Befragten überwiegend positiv zur Einschätzung ihres Unterrichtserfolges. Mehr als die Hälfte schätzt den unterrichtlichen Umgang mit den Förderschülern als ausgewogen ein und gut zwei Drittel beurteilen den von ihnen erteilten Unterricht als angemessen, was sicherlich als ein Kriterium für Arbeitszufriedenheit gewertet werden kann.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Ich beobachte in meinem Unterricht, dass die Förderschüler einen Lernzuwachs haben, der ihrem Potenzial entspricht.	6	11	6	0	3
Ich denke, dass mir der Spagat zwischen Rücksicht nehmen und Fördern gelingt.	1	14	5	2	4

Abbildung 107

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass sich ein Gefühl der Bestätigung für die geleistete Arbeit nur bei knapp der Hälfte der Befragten einstellt. Die Meinungen gehen hier auseinander, genauso wie bei der Aussage „Die Freude an der Entwicklung der Förderschüler wiegt Mängel in den Rahmenbedingungen auf.“

⁴³⁶ Lehrer ohne eigene Erfahrung in I-Klassen.

⁴³⁷ Lehrer ohne eigene Erfahrung in I-Klassen.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Ich fühle mich durch die Entwicklung der Förderschüler in meiner Arbeit bestätigt.	3	8	12	0	3
Die Freude an der Entwicklung der Förderschüler wiegt Mängel in den Rahmenbedingungen auf.	1	12	10	1	2

Abbildung 108

Mit ein Grund hierfür könnte der Eindruck sein, zwar den leistungsstärkeren Schülern überwiegend genug Aufmerksamkeit widmen zu können, aber nicht den Förderschülern.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Ich kann den stärkeren Schülern genug Aufmerksamkeit widmen.	0	16	9	1	0
Ich kann den beeinträchtigten Schülern genug Aufmerksamkeit widmen.	1	9	14	2	0

Abbildung 109

Alle Befragten sind sich zwar einig in der Überzeugung, gute Arbeit für die Förderschüler zu leisten, aber zur Frage nach der Identifikation mit dem Konzept sind die Meinungen geteilt, obwohl die Hälfte zustimmt.

n=26 - Nennungen in absoluten Zahlen	++	+	-	--	o.A.
Insgesamt glaube ich, dass wir die Förderschüler an unserer Schule gut fördern.	4	22	0	0	0
Ich kann mich mit unserem Konzept der Schwerpunktschule identifizieren.	1	12	6	1	6

Abbildung 110

J.4.2 Einschätzungen und Einstellungen der Pädagogischen Fachkräfte

Nachdem die erste Befragung in Form eines Gruppeninterviews Aufschlüsse über die Zielsetzungen, Arbeitsweisen und auch Kompetenzen der PF gegeben hat, soll der Abschlussfragebogen parallel zu den Aussagen der Lehrer das Bild abrunden. Einstellungsfragen werden hier nicht mehr formuliert, da die positive Haltung zu der übernommenen Aufgabe Grundlage der Arbeit der PF ist.

Die Abstufung in 4 Antwortmöglichkeiten erwies sich für den PF-Fragebogen als besonders vorteilhaft. Dadurch, dass keine indifferente Antwortmöglichkeit vorgegeben war, wählten die

Befragten unterschiedliche Wege, um personenabhängige Unterschiede kenntlich zu machen⁴³⁸.

Die Aussagen der PF bestätigen die Ergebnisse der Lehrerbefragung im Hinblick auf die Durchführung des Unterrichts:

- ▶ Die PF erleben Unterricht häufiger so strukturiert, dass sie sich einbringen können, als frontal ohne eine Mitarbeitsmöglichkeit.
- ▶ Die PF sind häufig an der Unterrichtsplanung beteiligt, wobei ihr Schwerpunkt jeweils die Differenzierung ist.
- ▶ Die Förderung findet überwiegend ohne räumliche Differenzierung statt. Eine Ausnahme spricht eine der PF an: *„Die räumliche Differenzierung findet oft dann statt, wenn das Verhalten der Förderschüler (nach Meinung der Lehrer) nicht mehr tragbar ist.“* Auch hier erscheint wieder der Hinweis auf die Problematik der verhaltensauffälligen Förderschüler.
- ▶ Die Zuständigkeit für differenzierte Leistungsfeststellung verteilt sich auf Regellehrer und PF.

Eine der PF gibt an, sich auch um nicht beeinträchtigte Kinder in der Klasse zu kümmern, während die beiden anderen dies verneinen.⁴³⁹

Wie die Lehrer beklagen auch die PF teilweise ein Informationsdefizit, allerdings deutlich mehr bezogen auf die rechtlichen Grundlagen als auf die schulinternen Verfahrensweisen.

Ebenfalls gemeinsam ist ihnen der Wunsch nach mehr Fortbildung, wobei auch hier eine kritische Anmerkung auftaucht: *„Leider haben uns die letzten Fortbildungen wenig neue Erkenntnisse gebracht.“*⁴⁴⁰

Der Blick auf die Zusammenarbeit mit den Regellehrern ist positiver geworden. Zwar wird immer noch beklagt, dass Informationen zu Unterrichtsinhalten oft nicht so rechtzeitig übermittelt werden, dass eine gezielte Planung möglich ist, aber das im Interview zentrale Problem der Wertschätzung der Arbeit taucht in der Form nicht mehr auf, alle drei PF fühlen sich akzeptiert und anerkannt. Eine PF bemerkt allerdings dazu: *„In Einzelfällen fühle ich mich in der Zusammenarbeit nicht wertgeschätzt. Wobei ich denke, dass in diesen Fällen eine generelle Abneigung des Kollegen gegen die Konzeption der Schwerpunktschule besteht. Die Wertschätzung beziehe ich also nicht direkt auf meine Person!“*

⁴³⁸ Zwei PF setzten teilweise zwei Kreuze: *„Zwei Kreuze sollen bedeuten, dass es sich ausgleicht (mal ja, mal nein).“* und *„Kommt auf die unterschiedlichen Lehrer an.“* Eine PF kopierte den Fragebogen und füllte ihn für die beiden Klassen, in denen sie arbeitet, getrennt aus.

⁴³⁹ Aus der Alltagskenntnis heraus muss diese Aussage anders interpretiert werden, als sie hier klingt. Wie schon im Gruppeninterview in der ersten Befragung zum Ausdruck kommt, ist es den PF sehr wichtig, akzeptierte Bezugsgröße für die gesamte Klasse zu sein. Das zeigt sich in der Teilnahme an sozialen Klassenaktivitäten von der Lesenacht bis zum Segeltörn. Wahrscheinlich wurde der Begriff *kümmern* von den PF im Sinne einer besonderen Zuwendung wie bei den Förderschülern verstanden.

⁴⁴⁰ Die PF haben jeweils zweimal pro Jahr an den Schwerpunktschulfortbildungen des IFB (Institut für schulische Fortbildung und Beratung des Landes Rheinland-Pfalz) teilgenommen.

Die Arbeitsbelastung sehen die PF unterschiedlich, hier lässt sich keine einheitliche Tendenz erkennen. Auch der Versuch, die Belastung an konkreten Klassensituationen festzumachen⁴⁴¹, führt nur zu dem Ergebnis, dass dieses Empfinden rein von der Person her zu begründen ist. Insgesamt finden die PF die Arbeitsbedingungen akzeptabel.

n=3	+ Anzahl der Nennungen	- Anzahl der Nennungen
Ich bin mit der Mitarbeit der Förderschüler im Unterricht zufrieden.	17	4
Ich bin mit der häuslichen Arbeit der Förderschüler zufrieden.	10	11
Ich bin mit dem Lernfortschritt der Förderschüler zufrieden.	15	6
Das Sozialverhalten der Förderschüler im Unterricht ist unproblematisch.	16	5

Abbildung 111

Die PF äußern im Verhältnis mehr Zufriedenheit mit Mitarbeit und Sozialverhalten der Förderschüler als die Regellehrer⁴⁴². Grund hierfür kann einerseits sein, dass jeder betroffene Schüler nur genau einmal erwähnt wird, während dies ja bei den Lehrern nicht gewährleistet ist, andererseits werden auch das engere Verhältnis und die spezielle Verantwortung den Blickwinkel verändern. Dennoch zeigen sich Parallelen in der Einschätzung: Mitarbeit und Verhalten scheinen zusammenzuhängen, der häusliche Fleiß wird bei ca. der Hälfte der Schüler als nicht zufrieden stellend bezeichnet.

Die Zufriedenheit mit dem Lernfortschritt allgemein überwiegt jedoch, und die PF fühlen sich durch die Entwicklung der Förderschüler übereinstimmend in ihrer Arbeit bestätigt, wobei sie ebenso wie die Lehrer die persönliche Beziehung als zentrales Element ansehen. Mängel in den Rahmenbedingungen werden durch die Freude an den Fortschritten der Schüler kompensiert. Die PF identifizieren sich mit dem Konzept der Schwerpunktschule, an dessen Gestaltung sie mitgewirkt haben, und sind überzeugt, dass die Schüler gut gefördert werden.

Die PF beurteilen das Konzept Schwerpunktschule insgesamt positiver als die Regellehrer, der Grad der Identifikation ist höher. Einschätzungen und Kritikpunkte überschneiden sich aber, d. h. eine professionelle Ähnlichkeit zwischen Lehrern und Erzieherinnen in der gemeinsamen Arbeit liegt vor. Das ursprünglich empfundene Problem der Akzeptanz wird nicht mehr thematisiert.

⁴⁴¹ Die Bögen der PF lassen sich eindeutig zuordnen, deshalb kann auch festgestellt werden, welche Antworten sich auf Klassen mit z.B. besonders vielen Förderschülern oder „schwierigen Fällen“ beziehen.

⁴⁴² Die Anzahl der Zustimmungen ist im Verhältnis höher als die der Ablehnungen.

Die drei Sonderschullehrer nehmen im Konzept Schwerpunktschule eine Zwitterstellung ein. Sie sind einerseits Lehrer und als solche auch als Fachlehrer für ganze Klassen bzw. Lerngruppen zuständig, andererseits erfüllen sie auch in wiederum anderen Klassen die Betreueraufgabe wie eine PF. Von daher ist Fragebogen für Sonderschullehrer als Mischung aus den beiden anderen angelegt.

Integration findet die ungeteilte, völlige Zustimmung der Sonderpädagogen. Eine Lehrerin merkt aber kritisch an:

- ▶ *„Ich würde niemals um jeden Preis Kinder integrieren wollen, nicht wegen meinem Zeitaufwand, sondern weil es besondere Beeinträchtigungsformen gibt, die eine besondere Betreuung und Rahmenbedingungen erfordern. Versuch jeder Zeit, aber ehrlich bleiben.“*

Wie ein Teil der Regellehrer sehen auch zwei Sonderschullehrer Einschränkungen in den Rahmenbedingungen - wie sich bei der Beantwortung der weiteren Items aber zeigt mit anderer Schwerpunktsetzung. Während die Regellehrer eher ihre eigenen Arbeitsbedingungen im Blick haben, geht es den Sonderpädagogen mehr um erweiterte Fördermöglichkeiten.

Alle drei nehmen den Unterricht in Regelklassen für sich als Aufgabe an, zwei von ihnen weisen aber explizit darauf hin, dass sie sich sehr wohl dafür ausgebildet fühlen:

- ▶ *„Man sollte sich etwas zutrauen und mit den Kids zusammen arbeiten.“*
- ▶ *„..., denn letztendlich kann man sich in alle Unterrichtsthemen ‚hineinarbeiten‘.“*

Der Anteil von Frontalphasen beim Einsatz als Fachlehrer beträgt vergleichbar zu den Regellehrern in 2 Fällen bis zu 50 Prozent der Unterrichtszeit, in einem bis zu 30 Prozent. Ein Lehrer würde gerne weniger frontal unterrichten, beklagt aber die Einengung durch den 45-Minuten-Takt und führt die noch fehlende Erfahrung mit schülerzentrierten Methoden an.⁴⁴³ Basierend auf der Überzeugung, dass gerade auch die Förderschüler von offenen Unterrichtsformen profitieren, sind differenzierte Wochenpläne bzw. Stationentrainings, Partner- und Gruppenarbeit und die Einrichtung von Helfersystemen fester Bestandteil des Unterrichts bei allen dreien, sodass auch hier die Förderung überwiegend ohne räumliche Differenzierung stattfindet. Den Einsatz als Betreuer beschreiben die Sonderschullehrer genauso wie die PF, allerdings geben sie alle an, sich auch um die nicht beeinträchtigten Kinder dieser Klassen zu kümmern.

⁴⁴³ Dieser Lehrer ist Berufsanfänger und arbeitet im ersten Jahr selbstständig.

Ein Lehrer hat die einzelnen Items kommentiert, so entsteht ein lebendigeres Bild als aus der reinen Auszählung von Kreuzen.⁴⁴⁴

- ▶ *„Obwohl ich mich in erster Linie zuständig für die Differenzierung fühle, stimme ich sehr häufig mit dem Team ab, wie die unterrichtliche Arbeit mit allen Schülern aussieht. Dabei gehen oft auch wertvolle Impulse von den Nicht-Sonderpädagogen aus. Soweit es geht, versuche ich mit den Förderschülern in der Klasse zu bleiben. Es gibt aber immer wieder auch Stunden, in denen eine gezielte Förderung in der Kleingruppe außerhalb des Klassenraums Sinn macht. Das Verhältnis von Förderung innerhalb und außerhalb des Klassenraums beträgt dabei ca.70 Prozent zu 30 Prozent. Die Leistungsfeststellungen werden je nach Thema und Leistungsstand der Förderschüler abwechselnd von allen Teammitgliedern gestellt. Eine große Orientierungshilfe sind dabei differenzierte Arbeiten aus dem letzten Schuljahr. Es kommt immer wieder zu Stunden, bei denen allen Schülern meine Unterstützung zu gute kommt.“*

Den Wunsch nach mehr Fortbildung, der schon bei den anderen Befragten auftaucht, wird von den Sonderschullehrern einhellig unterstrichen, ein Informationsdefizit dagegen empfinden sie nicht.

Alle drei Sonderpädagogen erleben sich wertgeschätzt, in ihrer Kompetenz für diagnostische Fragen als Fachmann akzeptiert und haben den Eindruck, sich im Team einbringen zu können. Sie fühlen sich durch Absprachen mit Kollegen und zusätzliche Elternarbeit nicht übermäßig belastet.⁴⁴⁵

Vergleicht man die organisatorischen Bedingungen an einer kleinen, überschaubaren Sonderschule mit dem System einer großen Gesamtschule, so liegt die Vermutung nahe, dass eben diese äußeren Umstände von Sonderpädagogen als einengende Zwänge empfunden werden können. Die drei Sonderschullehrer verneinen dieses Item aber deutlich. Insgesamt sind sie mit den Arbeitsbedingungen für sich persönlich zufrieden, was allerdings nicht bedeutet, dass sie nicht Vorschläge für die weitere Verbesserung der Rahmenbedingungen äußern wie z.B. vermehrte Doppelsetzung, mehr Doppelstunden und mehr Muße, um Förderung nachhaltiger zu gestalten.

⁴⁴⁴ Einzelne Einfügungen der Autorin in die Originalaussagen werden wegen der besseren Lesbarkeit nicht im Zitat kenntlich gemacht. Es handelt sich nicht um inhaltliche Ergänzungen, sondern lediglich um Verknüpfungen mit den Itemformulierungen bzw. sprachliche Einschübe zur Vervollständigung von Stichworten.

⁴⁴⁵ Anmerkung eines Lehrers zur Zusatzaufgabe „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“: *„Ein Problem der zeitlichen Belastung ist im Fragebogen nicht thematisiert, das ich aber gerne ansprechen möchte. Es tritt dann ein, wenn die relativ umfangreichen sonderpädagogischen Gutachten geschrieben werden. Während der Durchführung der Testverfahren, den Gesprächen mit Eltern, Betreuern, Fachlehrern und früheren Lehrern an der zuletzt besuchten Schule und – nicht zu vergessen – dem schriftlichen Festhalten aller Informationen und Empfehlungen, leidet das Tagesgeschäft.“*

Die Sonderschullehrer äußern sich zu Arbeits- und Sozialverhalten bzw. Lernfortschritt der Förderschüler am positivsten von allen Befragten. Dies kann zum einen daran liegen, dass sie bisher überwiegend in der Orientierungsstufe eingesetzt sind, zum anderen aber auch daran, dass sie andere Vergleichshorizonte haben als Regellehrer und PF.

n=3	+	-
	Anzahl der Nennungen	Anzahl der Nennungen
Ich bin mit der Mitarbeit der Förderschüler im Unterricht zufrieden.	13	3
Ich bin mit der häuslichen Arbeit der Förderschüler zufrieden.	13	3
Das Sozialverhalten der Förderschüler im Unterricht ist unproblematisch.	14	2
Ich bin mit dem Lernfortschritt der Förderschüler zufrieden.	13	3

Abbildung 112

Sie fühlen sich in ihrer Arbeit bestätigt, haben das Gefühl, sowohl den Förderkindern als auch den Leistungsstärkeren genügend Zeit widmen zu können, und sehen über Mängel in den Rahmenbedingungen hinweg, weil die Freude am Erfolg der Arbeit überwiegt. Besonders die Möglichkeit, in zwei verschiedenen Rollen mit Schülern arbeiten zu können, wird als positiv erfahren:

► *„Ich hätte vor Dienstantritt niemals zu träumen gewagt, dass diese Aufgabe so reizvoll und gewinnbringend sein würde. Es macht mir wirklich großen Spaß.“*

Wie auch alle anderen Befragten sind die Sonderpädagogen überzeugt davon, dass die Förderschüler an der Untersuchungsschule profitieren, sie stehen hundertprozentig hinter dem Konzept.

Ein Lehrer, der in einer Klasse mit einem besonders verhaltensproblematischen Förderschüler eingesetzt ist, spricht sich allerdings ebenso wie die Regellehrer dafür aus, die Integrierbarkeit der Förderschüler zu beurteilen und gegebenenfalls der Sonderbeschulung den Vorzug vor der Beeinträchtigung des allgemeinen Lernklimas zu geben.

J.4.4 Zusammenfassung

Die grundsätzlich positive Einstellung des Kollegiums zu gemeinsamem Unterricht ist erhalten geblieben.

Im Laufe von zwei Jahren sind Unsicherheiten abgebaut worden, die Aufgabe Integration wird trotz fehlender Ausbildung angenommen und viele Lehrer berichten selbstbewusst von

Unterrichtserfolgen. An der Untersuchungsschule ist die Integration der Lernbehinderten immer mehr zum akzeptierten Alltagsgeschäft geworden, auch wenn bei einigen Fragenkomplexen große Unterschiede bestehen und mit Sicherheit keine Übereinstimmung im Hinblick auf Einstellungen zu Schwerpunktschule, Unterricht und zumutbarer Belastung gewährleistet ist. Von den beteiligten Gruppen stehen die Sonderschullehrer dem Konzept Schwerpunktschule am positivsten gegenüber, gefolgt von den PF und den Regellehrern.

Die Mehrzahl aller Befragten ist von der Qualität der geleisteten Arbeit überzeugt, wünscht sich aber eine Verbesserung der Rahmenbedingungen, um noch professioneller handeln zu können und auch entlastet zu werden. Die Problematik der Arbeitsbelastung wird deutlich geäußert, vor allem bei Lehrern, die ohne Doppelsetzung auskommen müssen, und ist sicher als Risikofaktor für die Akzeptanz der Schwerpunktschule anzusehen.

Eindeutig feststellbar ist die Beschreibung einer allgemeinen Entwicklung des Unterrichts hin zu weniger lehrerzentrierten Formen, die notwendige Differenzierung aber bleibt noch häufig abhängig von der Unterstützung durch die sonderpädagogischen Kräfte.

Die Arbeit der Sonderpädagogen und PF ist im Bewusstsein der Regellehrer als zentral für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts verankert. Sie sehen dabei nicht nur die Unterstützung, die sie selbst erfahren, sondern sind einhellig der Meinung, dass der Lernerfolg der Förderschüler eng mit der persönlichen Beziehung zum Betreuer zusammenhängt.⁴⁴⁶ In diesem Zusammenhang wird von den PF auch das ursprünglich empfundene Problem der Akzeptanz nicht mehr thematisiert und auch die Sonderschullehrer fühlen sich völlig akzeptiert.

Ein Problem, das sich bereits in der ersten Befragung andeutete, nämlich Schwierigkeiten mit der Akzeptanz sozial abweichenden Verhaltens, hat sich verschärft und führt zu der Frage, welche Schüler integrierbar sind. Die Integration verhaltensauffälliger Schüler wird mit deutlichen Worten abgelehnt.

Die Ergebnisse korrespondieren in weiten Teilen mit der Schulversuchsforschung. Trotz der unterschiedlichen Ausgangssituation ähneln sich Einstellungen, Einschätzungen und Problematiken. Zwei Unterschiede werden aber ganz deutlich: Das von PREUSS-LAUSITZ⁴⁴⁷ und KRAWITZ beklagte „Inselndasein“⁴⁴⁸ der Integration ist innerhalb von zwei Jahren weitgehend abgebaut worden, allerdings im Einklang mit einem gestiegenen Belastungsempfinden der Lehrer. Beide Faktoren hängen direkt mit dem Konzept Schwerpunktschule zusammen, nämlich einerseits mit der Selbstverständlichkeit der Zuweisung von Förderschülern und dem dadurch schnellen zahlenmäßigen Anstieg, und

⁴⁴⁶ Dem Item „Der Lernerfolg der Förderschüler hängt meiner Meinung nach eng mit der persönlichen Beziehung zum Betreuer zusammen.“ stimmen 25 der 26 Befragten zu. Sonderschullehrer und PF sind zu 100 Prozent ebenfalls dieser Meinung.

⁴⁴⁷ Vgl. PREUSS-LAUSITZ 1997, 144.

⁴⁴⁸ KRAWITZ 1999, 82.

andererseits mit der Personalzuweisung, die sich mit steigender Zahl von Förderschülern negativ entwickelt.⁴⁴⁹

J.5 Resümee

J.5.1 Lehrer als Teil des Mikrosystems Schule der Förderschüler

Was bedeutet die Situation im Kollegium für die Förderschüler?

Die Förderschüler treffen in der Mehrheit auf Lehrer, die bereit sind, sich in den gemeinsamen Unterricht einzubringen, so wird es nur selten vorkommen, dass die Schüler Ablehnung auf Grund ihres Förderstatus spüren. Sie erleben Lehrer, die sich besonders engagieren und ihnen persönliche Zuwendung geben, und andere, bei denen sie eher mitlaufen. Insofern erleben die Schüler die völlig normale Bandbreite von Lehrerverhalten wie die Regelschüler auch. Sie erfahren Unterstützung, müssen aber auch mit wenig Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme zurecht kommen.

Die Förderschüler arbeiten öfter in einem Unterricht, der so schülerzentriert gestaltet ist, dass sie sich einbringen können. Es gibt aber auch Stunden oder Fächer, in denen sie wenig Möglichkeiten der Teilnahme haben, weil Frontalphasen mit für sie zu hohem Anforderungsniveau häufig auftreten. Deshalb müssen die Schüler für sich Wege finden, mit dieser Tatsache umzugehen, d.h. trotzdem soviel wie möglich zu profitieren. Die meisten Lehrer fordern von den Förderschülern Leistung, senken zwar die Ansprüche in den Leistungsnachweisen, bestehen aber darauf, dass im Rahmen der Möglichkeiten gearbeitet wird. Manche verlangen mitunter wohl auch zu viel. Obwohl die Lehrer zunehmend Sicherheit in der Durchführung der Differenzierung erlangt haben, wird es immer noch vorkommen, dass Anforderungen gestellt werden, die die Schüler nicht erfüllen können. Sie müssen dann Misserfolge akzeptieren. Vermeidungsstrategien im Sinne von „Das kann ich nicht“ werden nur selten Erfolg haben.

Jeder der Förderschüler muss sich auf unterschiedliche Lehrer einstellen und sich in unterschiedlichen Unterrichtssituationen zurecht finden und beweisen. Insofern kann festgehalten werden, dass die Untersuchungsschule in dieser Hinsicht sicher keinen Schonraum⁴⁵⁰ bietet.

Dennoch bietet das Bezugspersonensystem der Betreuer eine nicht zu unterschätzende Hilfestellung. Die Förderschüler können sich auf Betreuer verlassen, die sie als Person annehmen und sie nicht nur fachlich, sondern auch emotional unterstützen. PF und

⁴⁴⁹ Vgl. Kapitel C.3.1.

⁴⁵⁰ Der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen wird im allgemeinen eine Schonraumwirkung zugesprochen, die positive Auswirkungen auf das Selbstbild der Schüler hat (Vgl. TENT et al. 1991 und HAEBERLIN 1991).

Sonderschullehrer in Betreuerfunktion kümmern sich zwar intensiv um die Leistungsförderung, sie stehen aber auch für private Gespräche zur Verfügung, halten Kontakt zu den Eltern und helfen, den Alltag zu organisieren und zu strukturieren. Sie fungieren zusätzlich als Vermittler zwischen Regellehrern und Förderschülern, wenn Probleme auftreten. Insofern werden die Anforderungen, die an die Flexibilität der Förderschüler gestellt werden, abgefedert.

Es ist davon auszugehen, dass die Förderschüler, sofern die Lehrpersonen und damit auch der Unterricht des Mikrosystems betroffen sind, Schule nicht negativ erleben.

J.5.2 Professionelle Entwicklung des Kollegiums

Entwicklungen des Kollegiums⁴⁵¹ lassen sich in doppelter Hinsicht erkennen.

So hat sich z.B. Unterricht verändert. Im Vergleich mit den Angaben zu Beginn des Untersuchungszeitraumes findet an der Untersuchungsschule mehr Unterricht statt, in dem Schüler selbstorganisierter und eigenverantwortlicher arbeiten als im Frontalunterricht. Wochenplanarbeit, Stationentraining, Partner- und Gruppenarbeit und Helfersysteme werden von der Mehrheit der Befragten regelmäßig eingesetzt. Angaben zur Qualität der Durchführung sind in der Selbsteinschätzung nicht enthalten, aber selbst wenn hier noch Fortbildungsbedarf besteht - was anzunehmen ist - muss doch festgehalten werden, dass das Kollegium sich auf den Weg zu mehr Öffnung des Unterrichts gemacht hat.

Inwieweit diese Entwicklung auf die Arbeit als Schwerpunktschule zurückzuführen ist, ist nicht eindeutig zu klären, da in den Untersuchungszeitraum zusätzlich die Entwicklung und Durchführung eines Qualitätsprogramms⁴⁵² fällt und darüber hinaus auch die Arbeit an den Bildungsstandards Akzente setzt. Dennoch muss ein gewisser Einfluss angenommen werden, denn die Lehrer geben ungefähr zur Hälfte an, unterrichtlich von dem Einsatz in I-Klassen profitiert zu haben und auch ihre Beobachtungskompetenz gesteigert zu haben. Bezeichnend hierbei ist die anscheinend positive Wirkung der Doppelsetzung von Regellehrer und PF/Sonderschullehrer, die in dem fachlichen Umfang nur in I-Klassen vorkommt.

Ängste und Unsicherheiten, die in der ersten Befragungsrunde deutlich erkennbar waren, wurden abgebaut. Die Lehrer nehmen die Aufgabe des gemeinsamen Unterrichts

⁴⁵¹ Unter Kollegium werden alle beteiligten Professionen verstanden.

⁴⁵² Alle rheinland-pfälzischen Schulen wurden 2003 zur Abgabe eines Qualitätsprogramms verpflichtet, das innerhalb von zwei Jahren evaluiert und fortgeschrieben werden musste.

mehrheitlich unabhängig von der Ausbildung für sich an, und für über die Hälfte der Befragten ist die Arbeit in I-Klassen inzwischen selbstverständlich. Übereinstimmend sind alle Beteiligten der Meinung, die lernbehinderten Schüler gut zu fördern. So gesehen ist ein Normalisierungseffekt eingetreten. Die Forderung, in I-Klassen nur freiwillige Lehrer einzusetzen, erhebt sich nicht.⁴⁵³ Dass die Aufgabe ernst genommen wird, dokumentiert sich in dem allgemeinen Wunsch nach mehr Fortbildung, wobei die Stimmen zu bisher besuchten Veranstaltungen eher kritisch sind.

Die ursprünglich vorhandenen Differenzen in der Sichtweise der interprofessionellen Zusammenarbeit sind nicht mehr allgemeine Problematik, sondern beschränken sich auf Einzelfälle.

Diese Entwicklungen sind durchweg positiv zu beurteilen, sie dürfen aber nicht darüber hinweg täuschen, dass sie nur erste Schritte auf einem langen Weg sind. Das Ziel Inklusion ist noch weit entfernt.

Trotz des täglichen selbstverständlichen Umgangs mit den Förderschülern ist in den Köpfen der Lehrer immer noch die Notwendigkeit einer besonderen Förderung für besondere Kinder verankert, die zu unterrichten erhöhten Aufwand bedeutet und die eigentlich an der Untersuchungsschule eher zu Gast sind. Deutlich wird dies an den Äußerungen zu den verhaltensauffälligen Förderschülern. An jeder Schule gibt es Schüler, die sich nicht angepasst verhalten. Überschreitet dieses Verhalten bestimmte Grenzen, so kann in besonders schweren Fällen in einem langwierigen Verfahren ein Schulausschluss auf Dauer erfolgen. Bei den Förderschülern reichen aber oft Unterrichtsstörungen aus, um Lehrer zu der Meinung zu bringen, die Schüler wären an einer anderen Schule besser aufgehoben.

Mit zunehmender Erfahrung und steigendem Selbstbewusstsein wächst die Kritikfähigkeit. Die Arbeitsbedingungen - vor allem, wenn keine Doppelsetzung von Regellehrer und Betreuer möglich ist - werden vielfach als belastend empfunden, und die Lehrer äußern das auch unumwunden. So kommt es dazu, dass trotz aller Bereitschaft sich einzubringen die Identifikation mit dem Konzept Schwerpunktschule zu wünschen übrig lässt. Die Personalzuweisung für gemeinsamen Unterricht kristallisiert sich als wesentlicher Entwicklungsfaktor für Inklusion heraus.

⁴⁵³ Dieser Vorschlag wurde in einem Bogen eines Lehrers ohne bisherige Erfahrung in I-Klassen genannt.

Diskussion und Ausblick

K Beantwortung der Forschungsfragen

K.1 Ist die untersuchte Schwerpunktschule prinzipiell ein angemessener Förderort für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen?

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen eine positive Beantwortung der Frage zu. Es zeigt sich, dass die in der Begründung der Forschungsfrage als mögliche Stolpersteine angeführten Umstände eine sinnvolle Integration nicht verhindern müssen, sondern dass verantwortbarer gemeinsamer Unterricht generell möglich ist, auch wenn Rahmenbedingungen noch suboptimal sind.⁴⁵⁴

Die gewählten Qualitätsindikatoren für die Auswirkungen der Integration auf die Gesamtgruppe der Förderschüler, nämlich Entwicklung der fachlichen Leistung, Persönlichkeitsentwicklung und soziale Position, wurden überprüft und können als zufrieden stellend⁴⁵⁵ beschrieben werden:

Die Mehrheit der Förderschüler zeigt Leistungen, die dem in der Untersuchung definierten Erwartungshorizont mindestens entsprechen und denen in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen mit Sicherheit nicht nachstehen. In Leistungs- und Sozialkonzept zeigen die Förderschüler einige erklärbare Unterschiede im Vergleich zur Normstichprobe, aber nicht in dem Maße, dass man von Problemen in der Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang mit der Integrationssituation sprechen könnte. Die meisten Förderschüler sind sozial integriert und fühlen sich an der Schule wohl, auch wenn ihr Sozialstatus sich überwiegend eher im unteren Mittelfeld konzentriert.

Prinzipiell kann die Schwerpunktschule also – zumindest nach dem untersuchten Organisationsmodell – eine erfolgreiche Förderung Lernbehinderter leisten. Das Wort *prinzipiell* birgt allerdings bewusst die Möglichkeit der Einschränkung, denn in der Untersuchung fallen auch Kinder auf, deren Leistungsentwicklung hinter den Erwartungen zurückbleibt oder die von den Mitschülern nicht akzeptiert werden. In der Mehrzahl handelt es sich hier um Jungen mit sozial unangepasstem Verhalten, aber auch um Kinder, bei denen keine nahe liegenden Erklärungen zu finden sind. Das Mikrosystem Schule ist als Ort und Organisationseinheit für alle Schüler gleich, aber wie sie die Elemente erleben, ist

⁴⁵⁴ Vgl. hierzu die Erkenntnisse aus Pisa 2003 bzgl. der Ergebnisse definierter Schultypen, die deutlich machen, dass gute Leistungen auch unter schlechten Rahmenbedingungen erzielt werden können, wenn Engagement vorhanden ist. – KERSTAN, 2005 und PISA-KONSORTIUM 2005, 299-320.

⁴⁵⁵ *Zufrieden stellend* bedeutet nicht, dass keine Anstrengungen zur Verbesserung notwendig wären! Vgl. hierzu Kapitel K.2.

individuell verschieden. Die Untersuchung zeigt, dass gleiche Integrationsbedingungen z.B. innerhalb einer Klasse nicht zu gleichen Entwicklungen und Anerkennungen führen, dass sich aus Unterschieden z.B. der praktizierten Form einer äußeren Differenzierung nicht gleichläufig auch Unterschiede in Motivation und Ansehen ergeben.

Exkurs

Zum Beispiel Ronny und Florian

Obwohl in der vorliegenden Untersuchung an vielen Stellen Insiderinformationen und mein Expertenwissen als aktiver Teil des untersuchten Feldes einfließen, bleiben die Hauptpersonen, nämlich die Förderschüler, als Individuen weitgehend blass, reduziert auf Daten, Mittelwerte und Cluster. Deshalb möchte ich hier zwei Schüler näher vorstellen. Diese beiden Jungen habe ich ausgewählt, weil sie in einer Klasse drei Jahre lang denselben schulischen Einflüssen unterlagen, einen fast identischen IQ bescheinigt bekommen und sich dennoch völlig unterschiedlich entwickelt haben.

Ich greife bei der Darstellung auf eigene Erfahrungen und Begegnungen, Dokumente, Ergebnisse des Persönlichkeitsinventars, Gesprächsnotizen und ein kurzes Interview mit den beiden Schülern zurück, werte dieses Material aber nicht mit wissenschaftlichen Methoden aus, sondern benutze es als Steinbruch, Wegweiser und Gedächtnisstütze. Die so entstehenden Bilder sind keine Portraits im engeren Sinne, sondern kurze Spots, die Integration ganz subjektiv beleuchten.

Englisch, Abschlussklasse 9: Für heute ist die Abgabe der New-York-Mappe vereinbart. Fachlich keine große Herausforderung, die Sprachteile wurden gemeinsam im Unterricht erarbeitet, eine Chance für die leistungsschwächeren Schüler, die Note aufzubessern.

Beim Hereinkommen das gewohnte Bild:

Ronny - 16, mittelgroß, sportlich, mit Tattoos, Piercings und obligatorischem Knopf des mp3-Players im Ohr – hat seinen Stuhl gekippt und unterhält sich, lässig an die Wand gelehnt, mit zwei anderen, ebenso coolen Jungs, die in letzter

Zeit außerschulisch intensiveren Kontakt mit der Polizei hatten. Der Tisch vor ihm ist leer.

Florian – 16, groß, kräftig, ein wenig behäbig und eher unauffällig – sitzt ruhig hinter seinem Tisch, auf dem die Arbeitsmaterialien bereit liegen. Eine Mitschülerin spricht ihn an, er antwortet gelassen und freundlich, lacht.

Warum wundert es mich nicht, dass Florian seine Mappe abgibt und Ronny die Chance verschenkt?

Ronny: Gebacken kriegen würde ich das schon, aber ich habe keine Lust.

Ronny mag das Fach Englisch nicht, er mag es noch weniger als die anderen Fächer: *Englisch interessiert mich überhaupt nicht.* Er empfindet es als Zumutung, dass ich außer der Mitarbeit im Unterricht auch noch die Erledigung einer Wochenaufgabe verlange, zu der unter anderem das Lernen von Vokabeln gehört. In diesem Schuljahr hat er ein einziges Mal diesen Auftrag erfüllt. Im Unterricht selbst beteiligt er sich je nach Tagesform, eher weniger.

Und genau hier liegt Ronnys Problem. Wir Lehrer und Betreuer haben immer gesehen, dass er ansprechende Leistungen erbringen kann, wenn er arbeitet, aber er hält nicht durch: *Nachmittags habe ich eigentlich immer Zeit, ich spiele meistens Playstation. Hausaufgaben mache ich dann eigentlich nicht so. Also wenn ich zu Hause bin, habe ich von der Schule schon genug. Und wenn ich mal die Lust habe, dann fange ich an, was zu arbeiten, und dann habe ich nach der Hälfte wieder keine Lust.*

Diese Leistungsflucht zieht sich durch Ronnys Schullaufbahn wie ein roter Faden, in allen Beurteilungen, schon in der Grundschule, finden sich die Hinweise auf unzuverlässige Arbeitshaltung, fehlende Arbeitsmaterialien und ab Klasse 5 auch auf Schwänzen. Nur nach der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im 6. Schuljahr und dem Wechsel in die I-Klasse gab es eine kurze Phase, in der Ronny Hausaufgaben erledigte, sich im Unterricht aktiver beteiligte und die Unterstützung der pädagogischen Fachkraft gerne annahm. Die Betreuerin berichtete, dass er zu Hause sogar regelmäßig Lesen und Rechtschreiben übte, was ihm allerdings etwas peinlich zu sein schien, weil es

nicht zu seinem Image passte. Ohne ersichtlichen schulischen Grund fiel Ronny dann plötzlich wieder in die alten Verhaltensmuster zurück, sperrte sich häufig gegen die differenzierten Aufgaben und lehnte Hilfen brüsk ab. Das Angebot der Ganztagschule nahm er nicht an: *Kein Bock*. Ich erinnere mich an eine Fortbildungsveranstaltung zur kollegialen Fallarbeit, in der Ronnys Betreuerin ihn verzweifelt als Fall einbrachte. Sie bemühte sich mit großem persönlichen Einsatz um ihn, versuchte die Mutter einzubinden und musste doch feststellen, dass ihre Anstrengungen im Grunde erfolglos blieben.

Positive Verstärkung konnte Ronny nicht dauerhaft motivieren, Zuwendung durch Lehrer und Betreuer kann ihn bis heute nicht wirklich erreichen und konsequentes Einfordern von Leistung bewirkt Vermeidungsstrategien. Gemeinsame Zielvereinbarungen hält er nicht ein. Wir merken, dass wir auf die Arbeitshaltung keinen Einfluss haben und ihm nicht helfen können, den Ansprüchen, die er an sich selbst hat, gerecht zu werden. Er möchte gerne Regelpnoten, einen Hauptschulabschluss und eine Lehrstelle im KFZ-Handwerk. Aber er hat jetzt in diesem Schuljahr die letzte Chance auf eine Schulzeitverlängerung zur Erreichung des Hauptschulabschlusses an unserer Schule und die wird er nicht bekommen, wenn er nicht arbeitet.

Ich nehme ihm den Grund *keine Lust* nicht ab. *Keine Lust* ist ein cooles Argument, das ihn in den Augen der ihm wichtigen Mitschüler, bei denen Schule auch mehr Sozialevent als Arbeitsstätte ist, aufwertet und gleichzeitig sein Unvermögen auf Ziele hinzuarbeiten nicht als Versagen erscheinen lässt. Ronny wollte schon als kleiner Junge gerne im Mittelpunkt stehen, gehörte in der Schule vom ersten Schuljahr an aber zu den Kindern, die nicht durch Leistung auffielen und sich andere Anerkennungen schaffen mussten. Die Scheidung der Eltern, ein Umzug ins Ruhrgebiet, wo er überhaupt nicht zurecht kam und von Mitschülern gemobbt und erpresst wurde, bis er wegen Magenbeschwerden sogar im Krankenhaus untersucht wurde, die Trennung der Mutter vom zweiten Lebensgefährten, den Ronny sehr mochte, all das war sicher nicht förderlich für die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins. Wenn man sich Ronnys Ergebnisse des Persönlichkeitsinventars genauer anschaut, ergibt sich das Bild eines Jungen, der

sich leicht frustrieren lässt und Belastungen und Widerstände nicht gut aushalten kann, auf der anderen Seite aber völlig von sich überzeugt scheint und gerne Stärke und Dominanz demonstriert. Ich denke, Ronny hat sich ein Selbstbild geschaffen, das es ihm ermöglicht, vor sich selbst nicht als Verlierer dazustehen.

Dominanz und Stärke zeigte Ronny an unserer Schule direkt im 5. Schuljahr durch Opposition und Provokationen. Massive Unterrichtsstörungen und heftige Auseinandersetzungen mit Mitschülern und Lehrern führten zur Einschaltung der Schulsozialarbeiterin. Das sonderpädagogische Gutachten kam dann auch zu dem Ergebnis, dass außer der Lernbehinderung ein erhöhter Förderbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung vorlag. Schon damals sagte seine Mutter, dass sie ihm nicht mehr gewachsen sei. Sie hatte sich wegen ihrer Berufstätigkeit nie wirklich intensiv um ihn kümmern können und Ronny wusste genau, wie er ihr schlechtes Gewissen für seine Interessen ausnutzen konnte. Das ist bis heute so geblieben. Seine Mutter gibt allen Wünschen nach, deckt seine häufigen Fehltage, kritisiert schulische Maßnahmen in Ronnys Beisein als übertrieben und hält sich nicht an getroffene Vereinbarungen. Sie hat wieder einen neuen Lebensgefährten, den Ronny völlig ablehnt, und erkaufte sich die Zuneigung ihres Sohnes durch Nachgiebigkeit.

Das sind natürlich keine guten Voraussetzungen für eine wirkliche Verhaltensänderung. Ronny hat gelernt, dass er im Privatbereich tun und lassen kann, was er will, dass er seine momentanen Interessen nur nachdrücklich genug vertreten muss, um sie durchzusetzen. Diese Erfolgsstrategie verursacht in der Schule nach wie vor Konflikte, aber es ist doch zu beobachten, dass er weniger häufig verbal oder körperlich aggressiv reagiert, und auch die reinen Unterrichtsstörungen haben objektiv nachgelassen, was auch Ronny selbst so empfindet: *Auf jeden Fall störe ich jetzt nicht mehr so stark wie früher.... Ja, wenn etwas zu tun ist, dann mache ich mit. Nur wenn wir etwas erklärt kriegen, das ist das Problem. Dann störe ich meistens, weil ich halt die erste Zeit zuhöre, und dann wird das langweilig, und dann mache ich halt Quatsch.* Es scheint, als gelänge es ihm in letzter Zeit besser, zwischen Privat- und Schulsituation zu

differenzieren und sein Verhalten häufiger anzupassen. Dafür sprechen auch die nicht negativen Rückmeldungen der Betriebe aus zwei Praktika.

Vielleicht *kriegt er ja doch noch etwas gebacken ...*

Florian: Also, ich find's ziemlich gut.

Dieser einfache Satz beschreibt Florians Grundeinstellung – nicht nur zu Schule, sondern zu seinem Leben überhaupt. Der Junge, der still, zurückgezogen und überangepasst von der Grundschule mit gerade festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf zu uns kam, ist jetzt ein Jugendlicher mit Zielen und Selbstbewusstsein, der Verantwortung für seinen Lernprozess trägt. Als ich zu Beginn des Schuljahres die Klasse in Englisch übernahm, bat ich die Schüler, ihre Einstellung zum Fach und ihre Leistungsstärke grafisch darzustellen. Florian setzte ohne Zögern sein Kreuz in den Bereich des Koordinatensystems, der für positive Fachbewertung und Vertrauen in die eigene Leistung stand. Im 7. Schuljahr hat er angefangen, sich auch für Englisch zu engagieren. In der Orientierungsstufe hatte er zwar teilgenommen und war auf einem sehr einfachen Niveau immer am Ball geblieben, aber vor allem Deutsch und Mathematik forderten viel Kraft. Er fasste dann gut Fuß und seine Eltern, die ihn in allen Belangen unterstützen und stärken und versuchen, ihm alle Möglichkeiten zu eröffnen, überlegten, ihn rücktesten zu lassen. Ich denke, es war gut für Florians Entwicklung, dass wir die Eltern anders beraten haben und sie diese Beratung auch annahmen, denn Florian musste sich sehr anstrengen, den Anschluss nach und nach, Fach für Fach zu finden und zu halten, und es gab immer wieder Phasen, in denen er Auszeiten brauchte und sie sich auch nahm, wobei er niemals rebellierte, sondern sich einfach eine Weile den Anforderungen entzog. Und da war es wichtig, dass die Betreuerin hinter ihm stand, ihn unterstützte und auch manchmal Druck machte, denn eine Tendenz ein bisschen zu schludern hat Florian auch heute noch. In seiner New-York-Mappe z.B. findet sich eine Seite, für die er einfach das Konzeptblatt statt einer Reinschrift eingeklebt hat, dafür ist seine Freihandzeichnung des Empire State Buildings wirklich gut gelungen.

Florian war von Anfang an stark im musischen Bereich. Er zeichnete und malte so, dass die Mitschüler ihn dafür wirklich bewunderten, und auch in der Bläserklasse entwickelte er sich gut. Inzwischen hat er das Blasinstrument zur Seite gelegt, weil es ihm zu *brav* war. Aus der Feuerwehrkapelle seines Heimatortes ist er wieder ausgetreten: *Das war ziemlich langweilig, ist auch mehr was für Ältere.* Florian spielt jetzt E-Gitarre in der Bigband: *Da habe ich jede zweite Woche Unterricht, das ist auch ziemlich schön. In der Bigband komme ich mit, ich kann schon sieben Stücke auswendig.* Manchmal darf er bei den Proben einer Rockband in einem Nachbarort dabei sein: *Die bringen mir auch was bei, die zeigen mir Griffe und so was.* In der Zukunft möchte Florian auf jeden Fall auch in einer Band spielen, aber nicht unbedingt Rockmusik: *Irgendwie dazwischen so was, nicht so ganz schnell und nicht so ganz langsam, irgendwo dazwischen halt.*

Was im Umgang mit Florian auffällt, ist seine ausgeprägte Sozialkompetenz. Auf den ersten Blick wirkt seine ruhige Art in Verbindung mit dem freundlichen Kindergesicht vielleicht wirklich etwas träge und naiv gutmütig, aber das täuscht. Sie entspringt einem sicheren Gefühl für soziale Gerechtigkeit. Ob es daran liegt, dass er in den beiden ersten Schuljahren wegen seiner damaligen Korpulenz so gehänselt wurde, dass er morgens mit Bauchschmerzen in die Schule ging? Auf jeden Fall zeigt er Verständnis für Außenseiter, ergreift Partei und kümmert sich: *Der Julian ist ja was wibbelich und der nervt dann auch ganz schön, aber wir haben ja alle unsere Macken. Und deshalb nehm ich ihn so, wie er ist, und rede trotzdem mit ihm.* Noch deutlicher wird diese Fähigkeit zur Akzeptanz im Verhältnis zu Ronny. Die beiden Jungen haben außer dem Gutachtenstatus nichts, was sie verbinden könnte, aber als Ronny neu in die Klasse kam, unterstützte Florian ihn. Als z.B. in Gesellschaftslehre eine Gruppenarbeit anstand und Ronny und ein Mädchen keine Gruppe fanden, die sie aufnehmen wollte, erklärte sich Florian bereit, mit den beiden zu arbeiten: *Dann mache ich das, weil ja doch keiner mit denen will. Aber ich weiß schon, dass ich dann die ganze Arbeit mache.* Die Mitschüler erkennen diese Haltung an, sie sehen Florian nicht als jemanden, den man ausnutzen kann, sondern haben ihn sogar zum stellvertretenden Klassensprecher gewählt.

Florians Pläne für die Zukunft sind durchdacht. Eigentlich wollte er gerne Tierpfleger werden: *Ich wollte ja unbedingt in den Zoo, weil ich eher so ein bisschen größere Tiere haben wollte, also größer als Kaninchen*, aber eine Katzenhaarallergie macht diesen Berufswunsch unmöglich. Ein Praktikum in einer Elektrofirma gefiel ihm gut und der Besitzer stellte ihm sogar eine Lehrstelle in Aussicht: *Der ist auch ziemlich nett. Er würde mir helfen, hat er gesagt, wenn ich mit meinen Fächern mal nicht klar komme. Deutsch, Physik und Chemie ist ziemlich wichtig dafür*. Die Lehrstelle wäre in anderthalb Jahren frei – dass Florian die Schulzeitverlängerung bekommt, steht außer Frage.

Ronny und Florian – zwei Seiten einer Medaille

In der Untersuchung wurde das Mikrosystem Schwerpunktschule betrachtet, das für beide Jungen in der Rahmenumgebung gleich ist: derselbe Ort, dieselben Personen, dieselben organisatorischen Bedingungen, dieselben Tätigkeiten – und dennoch entwickeln sich völlig unterschiedliche Rollen und Beziehungen, entsteht ein völlig unterschiedliches Erleben vor individuellen Hintergründen.

Es wird deutlich, wie entscheidend die Umwelt im Sinne Bronfenbrenners das Verhalten im Mikrosystem mitbestimmt, und es wird auch offensichtlich, wie sehr Schule in ihren Möglichkeiten, regulierend zu wirken, begrenzt ist. Eine reflektierte Gestaltung von Interaktionsgeflechten und Informationsflüssen kann Möglichkeiten zur Selbstorganisation des komplexen Individuums anbieten, aber Handlungen nicht determinieren, ein gezieltes Eingreifen bleibt Illusion.⁴⁵⁶

Florian ist das Beispiel für eine gelungene Passung zwischen System und Individuum, das ohne Schwerpunktschule so nicht möglich wäre. Ronny ist die Herausforderung, auch für Schüler wie ihn Passungen zu suchen, in denen eine Entfaltung möglich wird.

⁴⁵⁶ Vgl. SINGER 2005, 18 und WERNING/LÜTJE-KLOSE 2003, 66ff.

K.2 Welche Hinweise lassen sich aus der Beschreibung des Fallbeispiels für die Weiterentwicklung der Schwerpunktschule der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz unter besonderer Berücksichtigung lernbehinderter Schüler geben?

K.2.1 Betreuersystem

Die Untersuchung findet – auch wenn es *den* lernbehinderten Schüler nicht gibt – doch im Bereich des Selbstkonzeptes einige Übereinstimmungen bei den Förderschülern, die dafür sprechen, dass gerade das von der Schule als Prinzip formulierte Betreuersystem für eine gelungene Integration wesentlich ist.

Einzelne Ergebnisse des Persönlichkeitsinventars lassen darauf schließen, dass die Förderschüler durch Belastungen und emotionalen Stress leicht zu verunsichern sind, sich durch Widerstände frustrieren lassen und schnell ungeduldig reagieren.⁴⁵⁷ Als Belastung muss sicherlich die Unterrichtsorganisation einer Sekundarschule definiert werden, die nicht plötzlich auf Fachlehrersystem, 45-Minuten-Takt und Kursdifferenzierung verzichten kann. Sich hier zurecht zu finden und zu behaupten, ist auch mit emotionalem Stress verbunden. Ein eher gering ausgeprägter schulischer Ehrgeiz trifft auf Anforderungen von außen, die nicht immer leicht zu erfüllen sind und Durchhaltevermögen und Einsatz verlangen. Der Wunsch nach Lob und Anerkennung bei den Schülern ist groß, gerade weil sie die intellektuellen Unterschiede zu den Aufgabenstellungen und Leistungen der Regelschüler überwiegend realistisch sehen.

Darüber hinaus schätzen sich die Förderschüler zum großen Teil nicht nur als unorganisierter ein als ihre Mitschüler, sie sind es auch objektiv. Es fällt vielen von ihnen schwer, die Schultasche passend für den kommenden Tag zu packen, an Abgabetermine für Arbeiten zu denken oder auch einfach nur Arbeitsblätter in die richtige Mappe zu heften.

Kurz gesagt, die lernbehinderten Schüler haben nicht nur im Blick auf fehlende Lernkompetenz einen Förderbedarf, sondern daneben auch einen besonderen emotionalen und organisatorischen Unterstützungsbedarf – und das in einem System, das gerade in diesen Bereichen hohe Anforderungen an die Schüler stellt. Ein veränderter Unterricht allein mit einigen zugewiesenen Förderstunden kann diesen Bedürfnissen nicht gerecht werden. Die Förderschüler brauchen eine feste Bezugsperson, die sie kennt, auf sie eingeht,

⁴⁵⁷ Vgl. H.1.3.3.

sich unabhängig von Unterricht Zeit nehmen kann, nachdrücklich fordert, ermutigt, tröstet, bestätigt und bei der Bewältigung des Alltags hilft.⁴⁵⁸

Von daher ist den Schwerpunktschulen zu empfehlen, bei der Verteilung der zugewiesenen sonderpädagogischen Stunden darauf zu achten, dass sie in Klassen mit Förderschülern gebündelt und an möglichst jeweils eine Person gebunden vergeben werden. Als Mindestunterstützung wurden an der Untersuchungsschule jeder Klasse jeweils 12 Wochenstunden zugewiesen, wobei der Schwerpunkt bei den Hauptfächern lag, was im Bereich der anderen Fächer - vor allem in den Naturwissenschaften - sowohl von Lehrern als auch Betreuern als problematisch empfunden wurde. Betreuerwochenstunden im Umfang der halben Pflichtstundenzahl der Schüler - 15 Wochenstunden - könnten hier zielführend wirken.

Damit wird - gerade bei großen Schulen mit einem hohen Anteil an Förderschülern - zwangsläufig die Konzentration von mehreren Förderschülern in jeweils einer Klasse unvermeidbar. Es hat sich in der Untersuchung angedeutet, dass es bei mehr als vier Integrationsschülern zu einem eher gespannten Verhältnis innerhalb dieser Schülergruppe kommen kann, ohne dass jedoch zwangsläufig die Entwicklung des einzelnen Schülers Schaden nimmt. Von daher ist bei Stundenknappheit einer höheren Stundenzuteilung pro Klasse Vorzug zu geben vor dem strikten Festhalten an der Begrenzung auf drei Förderschüler, wobei vermutlich bei fünf Schülern – abhängig von der Klassenstärke - ein Limit erreicht ist.

Eine Verteilung der sonderpädagogischen Stunden auf alle Klassen der Schule, um auch präventiv zu wirken, wie es im Landeskonzept vorgesehen ist, kann den Kindern mit Gutachten nur gerecht werden, wenn das Betreuersystem dadurch keine Stundeneinbuße erleidet.

K.2.2 Unterricht

Die Unterrichtsorganisation insgesamt hat sich an der Untersuchungsschule bisher nicht verändert, auch nicht für Integrationsklassen, weil diese nicht von der allgemeinen Struktur abgetrennt werden können. Nach wie vor gilt überwiegend der 45-Minuten-Takt, sind häufig

⁴⁵⁸ Ein Beispiel für die Wichtigkeit des Betreuers ergab sich nach Abschluss der Untersuchung, als ein lernbehindertes Mädchen, aus einer Förderschule kommend, in die Klassenstufe 7 eingewiesen wurde. Die Integrationsklassen auf dieser Stufe konnten keine weitere Aufnahme verkraften, weshalb die Schule auch der Zuweisung des Kindes widersprochen hatte. Das Mädchen besuchte 6 Wochen lang die Untersuchungsschule in einer Regelklasse und erhielt 6 Stunden Förderunterricht pro Woche bei zwei verschiedenen Lehrern. Obwohl auch der Klassenlehrer sich bemühte und die Mitschüler sich nicht ablehnend verhielten, gelang es nicht, das Kind so zu integrieren, dass es sich heimisch fühlte. Es äußerte in Gesprächen deutlich den Wunsch, wieder an „so eine Schule zu gehen wie vorher“. Auf Wunsch der Eltern, die zwischenzeitlich überzeugt werden konnten, durfte die Schülerin dann zur zuständigen Förderschule überwechseln. Das Mädchen war freundlich, bemüht und aufgeschlossen und hätte mit der entsprechenden Betreuung mit großer Wahrscheinlichkeit erfolgreich integriert werden können.

viele verschiedene Lehrer mit wenigen Stunden in der einzelnen Klasse eingesetzt und nimmt ab Stufe 7 die Arbeit in wechselnden Lerngruppen zu.

Der Unterricht selbst hat sich nach Aussagen der Lehrer im Laufe des Untersuchungszeitraums zwar so gewandelt, dass Formen offenen Unterrichts zugenommen haben und zieldifferentes Arbeiten und Bewerten selbstverständlicher geworden sind, aber dennoch ist der Weg zur Erfüllung von Standards integrativen Unterrichts noch weit. Wenn die direkte Unterstützung der Lehrer durch einen Betreuer fehlt, wie dies im Bereich der Naturwissenschaften an der Untersuchungsschule häufig der Fall war, muss davon ausgegangen werden, dass auf die Förderschüler eher weniger intensiv eingegangen worden ist.⁴⁵⁹

Es hat sich aber gezeigt, dass gemeinsamer Unterricht für lernbehinderte Schüler auch unter diesen Bedingungen gelingen kann. Es ist eine wichtige Erkenntnis, dass man nicht erst eine ganze Schule verändern muss, um Integration mit gutem Gewissen betreiben zu können. Für viele Schulen, die der Vorstellung, Schwerpunktschule zu werden, zögernd oder ablehnend gegenüber stehen, sollte diese Gewissheit ein Denkanstoß sein.

Das bedeutet nicht, dass ein Bemühen um eine Unterrichtsentwicklung in Richtung auf Öffnung und Individualisierung an Schulen nicht notwendig wäre – aber das hat zunächst mit der Integration beeinträchtigter Schüler nichts zu tun, denn ein veränderter Unterricht kommt allen Schülern zugute. Allerdings scheint die Arbeit als Schwerpunktschule den Prozess zu beschleunigen. Viele Lehrer geben an, auf der einen Seite durch die Arbeit in den Integrationsklassen für ihren Unterricht allgemein profitiert und auch ihre diagnostische Kompetenz erweitert zu haben und auf der anderen Seite persönlichen Fortbildungsbedarf zu erkennen.⁴⁶⁰

K.2.3 Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten

Probleme ergaben sich mit Schülern, die sich sozial nicht angepasst verhielten, ohne einen diagnostizierten Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich zusätzlich zur Lernbehinderung aufzuweisen. Es konnte beobachtet werden, dass es der Schule in diesen Fällen kaum gelingt, die Schüler entsprechend ihrer intellektuellen Fähigkeit zu fördern und dass die teilweise massive Ablehnung von Seiten der Mitschüler eine soziale Integration verhindert. Fraglich bleibt hierbei, inwieweit es einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen im

⁴⁵⁹ Es ist z.B. für einen Physiklehrer mit zwei Wochenstunden in einer Klasse schwierig, sich auf die Bedürfnisse der Förderschüler einzustellen, weil er die Kinder kaum kennen lernen kann und es auch kein einheitliches Differenzierungsniveau gibt.

⁴⁶⁰ Gegen Ende des Untersuchungszeitraums entschied sich das Kollegium mehrheitlich zur Teilnahme an einem Schulversuch, in dem selbstgesteuertes Lernen und in Folge die Aufhebung der äußeren Kursleistungsdifferenzierung im Zentrum stehen.

Einzelfall gelungen wäre, ein positiveres Förderergebnis zu erzielen, denn auch dort gibt es Schüler, die sich verweigern und Außenseiter sind.

Als besonders schwerwiegend muss aber hier für die Situation der Schwerpunktschule gesehen werden, dass die Arbeit und Auseinandersetzung mit diesen Schülern bei Lehrern teilweise starke – durchaus auch persönlich verständliche - Abwehrreaktionen hervorrief. Problematisch sind solche Erfahrungen deshalb, weil dadurch Verallgemeinerungen entstehen können, die für die Akzeptanz von Integrationsbemühungen kontraproduktiv wirken. Förderschüler waren in der Untersuchungsschule auch nach vier Jahren für viele Lehrer noch keine regulären Mitglieder der Schulgemeinde, sondern eher Gäste, die sich dankbar für die ihnen gebotene Chance erweisen sollten – und das bei einem Kollegium, das sich mehrheitlich der Aufgabe Integration offen und engagiert gestellt hat. Es scheint also nur ein sehr langsames Umdenken stattzufinden und solange dieser Prozess noch nicht abgeschlossen ist, ist eine Schule gut beraten, wenn sie die Lehrer gerade im Umgang mit auffälligen Förderschülern besonders unterstützt.⁴⁶¹ Gezielte Fortbildungen zum professionellen Umgang mit Unterrichtsstörungen sind hier notwendig, aber auch die individuelle Hilfestellung der Schulleitung im Einzelfall.

Ausgehend von der Tatsache, dass die meisten Schwerpunktschulen im Sekundarbereich solche sind, die keine Sozialektion durchführen⁴⁶² und deshalb auch ohne Integration sog. schwierige Schüler aus randständigen Familien betreuen, sollten im Interesse aller Beteiligten an diesen Schulen Schulsozialarbeiter eingestellt werden, die Kontakte zum Jugendamt pflegen, Einzelfallbetreuung durchführen und bei Absentismus federführend reagieren, um die Lehrer hier durch professionelle Unterstützung zu entlasten und nicht die Wahrnehmung „Zu allem anderen werden mir jetzt auch noch diese schwierigen Schüler aufgeladen!“ entstehen zu lassen.

K.2.4 Personalzuweisung

Die aus den Schulversuchen bekannten Integrationsteams aus Sonderschullehrer und Regellehrer – eventuell erweitert durch eine pädagogische Fachkraft -, die sich in vollständiger Doppelsetzung um eine Klasse intensiv kümmern, sind für die Schwerpunktschule nicht vorgesehen.

Durch die schematische Personalzuweisung von Sockel- und Rucksackstunden⁴⁶³ ergibt sich rein rechnerisch insgesamt eine - mit steigender Anzahl von Förderkindern immer ungünstiger werdende - Anzahl von sonderpädagogischen Stunden, die optimal eingesetzt werden müssen, um sinnvoll zu fördern.

⁴⁶¹ Eine solche Unterstützung kommt allen anderen Schülern auch zugute!

⁴⁶² Hauptschulen und integrierte Systeme.

⁴⁶³ Vgl. C.3.1.

Um das Betreuersystem - wie in der Untersuchungsschule beobachtet – konsequent durchhalten zu können, muss für jeweils zwei Klassen mit lernbehinderten Förderschülern eine volle Betreuerstelle vorhanden sein, die im Idealfall an eine Person gebunden ist. Diese Person sollte eine Pädagogische Fachkraft sein, da sie im Gegensatz zu Sonderschullehrern keine Unterrichtsverpflichtung hat und auf Grund der Ausbildung auch nicht den bei Lehrern verständlichen Wunsch, nicht nur zu betreuen und zu fördern, sondern auch zu unterrichten. Die Pädagogische Fachkraft kann sich stundenplantechnisch sehr flexibel um ihre beiden Klassen kümmern und ihren Einsatz in Absprache mit den beteiligten Lehrern je nach Bedarfslage individuell gestalten. Als an der Untersuchungsschule dieses Prinzip noch ungebrochen galt, war das Belastungsempfinden der Regellehrer durch die Arbeitsbedingungen in den I-Klassen geringer als zum Zeitpunkt der zweiten Untersuchung. Die vermehrte Zuweisung von Sonderschullehrern führte dazu, dass I-Klassen mit Betreuerstunden zwar zahlenmäßig weiterhin akzeptabel versorgt waren, aber nicht unbedingt in Stunden, in denen die Doppelsetzung notwendig war. Durch das Eingebundensein in den allgemeinen Stundenplan einer anderen i-Klasse konnten die Sonderschullehrer eben nicht so flexibel reagieren wie pädagogische Fachkräfte.

Dennoch sind sie als Lehrer und Spezialisten für Diagnostik und Förderung eine Bereicherung des Systems, da sie durch manchmal abweichende Sichtweisen Denkanstöße geben. Sie sind notwendig für die Integration, denn ihr sonderpädagogisches Knowhow hilft den pädagogischen Fachkräften und den Regellehrern nicht nur bei der Differenzierung, sondern auch beim Erkennen persönlicher Problemlagen der Schüler und beim Finden von Lösungsansätzen und Maßnahmen.

Für ein Gelingen der Schwerpunktschule nach dem untersuchten Modell wäre es also notwendig, die Praxis der bisherigen Personalzuweisung grundlegend zu ändern:

Sonderschullehrer sollten dem System als reguläre Lehrer zugewiesen werden, die überwiegend Klassenleitungen in I-Klassen übernehmen und darüber hinaus eine gewisse Anzahl von Anrechnungsstunden⁴⁶⁴ für Diagnostik erhalten. Für jede Klasse mit lernbehinderten Förderschülern wird eine halbe Pädagogische Fachkraft als Betreuer benötigt. Sonderpädagogisches Personal sollte zudem immer nur an einer einzigen Schule eingesetzt sein.

⁴⁶⁴ Anrechnungsstunden sind Unterrichtsstunden, die für andere als unterrichtliche Zwecke verwendet werden dürfen.

L Vision

Auf der Basis des untersuchten Modells ließe sich eine Form der Integration entwickeln, die einen großen Schritt in Richtung Inklusion bedeuten würde und einfach, allerdings nicht kostenneutral, zu realisieren wäre.

Momentan wird eine Minderheit von stigmatisierten⁴⁶⁵ Gutachtenkindern in die Mehrheit der *Normalen* integriert. Wer aber sind diese *normalen* Kinder? Es sind nicht nur die Erfolgreichen, die problemlosen Durchläufer, die Überflieger. Es sind mindestens ebenso häufig Kinder mit den sog. Teilleistungsschwächen, mit Aufmerksamkeitsdefiziten oder mit schwierigem sozialem bzw. Migrations-Hintergrund, die auch Hilfestellung, Unterstützung und Entlastung benötigen. Es sind z.B. die zehn Prozent Schüler eines Jahrgangs⁴⁶⁶, die ihre Schulpflicht in der Sekundarstufe I ohne Hauptschulabschluss beenden.

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die Schwerpunktschule lernbehinderte Schüler in der Regel erfolgreich fördern kann, indem sie ein Betreuersystem aufbaut und Anforderungen individualisiert. Dasselbe kann sie aber ebenfalls für die anderen Schüler leisten, die Unterstützung benötigen – auch ohne sonderpädagogisches Gutachten.

Die Notwendigkeit der Stigmatisierung durch das sog. L-Gutachten entfällt, wenn es innerhalb der einzelnen Schule gelingt, durch die Zusammenarbeit von Sonderpädagogen, Regellehrern und Eltern Anforderungsniveaus individuell festzulegen und flexible Zeitschienen für Abschlüsse zu vereinbaren. Das professionelle Knowhow für ein solches Vorgehen müsste an den Schwerpunktschulen inzwischen vorhanden sein. Was fehlt, ist die rechtliche Grundlage. Zur praktischen Umsetzung ist eine vermehrte Einstellung von Pädagogischen Fachkräften notwendig. Jede Klasse benötigt eine halbe Betreuungsstelle. Die Finanzierung erfordert zusätzliche Mittel, kann aber auch teilweise durch eine Umverteilung aufgebracht werden, wenn man z.B. Lehrerwochenstunden kapitalisiert.

Die Überschrift *Vision* für eine solche Schwerpunktschule ist eigentlich nicht korrekt, denn PISA hat uns Länder gezeigt, die Ideen wie diese schon seit Jahren erfolgreich umsetzen. Nur werden z.B. die finnischen Ansätze oft mit dem Killerargument der Nichtübertragbarkeit für die deutsche Schule abgewehrt. Die vorliegende Untersuchung zeigt aber, dass ein bisschen Finnland auch bei uns möglich ist.

⁴⁶⁵ Auch wenn der Status als Gutachtenkind für die soziale Akzeptanz keine entscheidende Rolle spielen muss, wie die Untersuchung zeigt, bleibt doch die Betonung der Andersartigkeit im Sinne eines Defizits.

⁴⁶⁶ Vgl. z.B. Angaben des Statistischen Bundesamtes www.destatis.de, Genesis-online.

M Offene Fragestellungen

Offene Fragen bleiben auf unterschiedlichen Ebenen.

- ▶ Die Untersuchung hat an einem Beispiel gezeigt, wie die Integration Lernbehinderter im Rahmen der Schwerpunktschule gelingen kann, interessant wäre zum einen zur Absicherung der Folgerungen aus den Ergebnissen und zum anderen als Evaluation des Landeskonzeptes ein Querschnittvergleich der Schwerpunktschulen.
- ▶ Als Fallbeispiel einer Einzelschule hat die vorliegende Studie bewusst Vergleiche mit Sonderschulen vermieden. Wenn man aber die Vision in letzter Konsequenz zu Ende denkt, entsteht eine Schule, die die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen als Institution überflüssig macht. Bevor allerdings Aussagen von einer solchen bildungspolitischen Brisanz getroffen werden können, sollten Vergleichsuntersuchungen zwischen Schwerpunktschulen und Sonderschulen konkrete Stärken und Schwächen aufdecken. Die bisher bekannten Forschungsergebnisse geben zwar Hinweise darauf, dass integrierte Beschulung - vorsichtig ausgedrückt - generell nicht weniger wirksam ist als Sonderbeschulung, einige - vor allem aus den USA - berichten aber aus Integrationssettings von Abhängigkeiten zwischen Unterrichtskonzepten und Leistungsentwicklung und auch von Zusammenhängen zwischen IQ und Lernerfolg.⁴⁶⁷
- ▶ Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf die Gruppe der Lernbehinderten, die den größten Teil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausmachen. Die Integration von Kindern mit anderen Beeinträchtigungen unter den gegebenen Rahmenbedingungen bleibt unberücksichtigt. Zumindest zwei Gruppen von Schülern sollten hier noch einmal gesonderte Aufmerksamkeit erfahren, wobei es nicht darum gehen kann, ob bestimmte Kinder integrierbar sind oder nicht, sondern darum, ob das Modell Schwerpunktschule schon soweit ist, diese Kinder integrieren zu können, bzw. was verändert werden muss, damit die Integration verantwortbar durchgeführt werden kann.
Da sind zum einen Kinder mit dem Schwerpunkt ganzheitliche Entwicklung.⁴⁶⁸ Um den geeigneten Förderort für ein solches Kind zu finden, ist es unbedingt notwendig, eine genaue Analyse des Förderortes vorzunehmen. Nicht nur die organisatorischen Rahmenbedingungen und materiellen Fördermöglichkeiten spielen hier eine Rolle,

⁴⁶⁷ Vgl. die Forschungsüberblicke im empirischen Teil.

⁴⁶⁸ An der Untersuchungsschule war im letzten Jahr des Untersuchungszeitraums auch ein geistig behindertes Mädchen in der Klassenstufe 5. Sie konnte am sozialen Geschehen der Klasse vollständig teilnehmen und sich einbringen. Ihr Leistungsstand entsprach dem des zweiten Schuljahres, sodass sie kaum themengleich mit der Klasse lernen konnte, allerdings arbeitete sie sehr selbstständig mit ihren speziellen Fördermaterialien. Die Integration gestaltete sich hier abgesehen von einem gänzlich gesonderten Leistungsförderplan nicht anders als bei den Lernbehinderten.

sondern die Chance der sozialen Teilhabe auch auf längere Sicht. Was die Schwerpunktschule in diesem Bereich zu leisten vermag und wo sie eventuell ihre Grenzen hat, sollte untersucht werden, damit ein Abgleich zwischen Angebot und individuellem Bedürfnis des Kindes erfolgen kann.

Die zweite Gruppe sind Schüler mit sozial-emotionalem Förderbedarf. Auch hier muss gefragt werden, was die Schwerpunktschule im Einzelfall leisten kann.

- Über diese drei großen Fragen hinaus lassen sich aus der Untersuchung Einzelfragen ableiten.

Interessant wäre z.B. eine genauere Untersuchung der aufgetretenen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in bestimmten Selbstbildaspekten und der Entwicklung in der Kursleistungsdifferenzierung, die auf Grund der geringen Zahl von Mädchen in diesem Untersuchungsteil nicht eindeutig sind.

Auch eine nähere Beschäftigung mit Förderschülern, die wider Erwarten erfolgreich arbeiten und lernen, könnte lohnend sein.

Zu untersuchen wäre auch, was ein hoher sozialer Ablehnungsstatus konkret bedeutet. Muss er in der Realität im Verhalten der Mitschüler erkennbar und durch die betroffenen Schüler direkt erfahrbar sein? Liegt die teilweise zu günstige Selbsteinschätzung des sozialen Status daran, dass die Ablehnung nicht wahrgenommen werden kann, weil sie sich im schulischen Alltag nicht äußert?

Literatur

ATTESLANDER, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung, Walter de Gruyter, Berlin 2003¹⁰

BACH, Heinz: Grundlagen der Sonderpädagogik, Verlag Paul Haupt, Bern 1999

BACH, Heinz / PFIRRMANN, Fredy: Reform schulischer Förderung beeinträchtigter Kinder, Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Schulversuch „ Erprobung einer Förderschule im Verbund mit integrierten Fördermaßnahmen an allgemeinen Schulen“, v.Hase & Koehler Verlag, Mainz 1994

BECKMANN, D. / BRÄHLER, E. / RICHTER, H.-E.: Der Gießen Test (GT), Huber, Bern 1994

BOHNSACK, R.: Gruppendiskussion, in: BOHNSACK, R. / MAROTZKI, W. / MEUSER, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 75-80, Leske+Budrich, Opladen 2003

BOHNSACK, R.: Gruppendiskussion, in: FLICK, U. / KARDOFF, E. von / STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung, 369-384, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2000

BOURIER, Günther: Beschreibende Statistik, Verlag Gabler, Wiesbaden 2001⁴

BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Klett-Cotta, Stuttgart 1981

BRONFENBRENNER, Urie: Ökologische Sozialisationsforschung, in: L. KRUSE / C.F.GRAUMANN / E.D. LANTERNMANN (Hrsg.): Ökologische Psychologie, 76-79, Enke, Stuttgart 1990

BRÜGELMANN, Hans: Schule verstehen und gestalten, Libelle Verlag, Lengwil (CH) 2005

BRÜGELMANN, Hans: Von Fall zu Fall, Plädoyer für einen Miss-Marple-Stil in der Bildungsforschung, veröffentlicht in: Forum Kritische Pädagogik 4.10.2005a, http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/brgelmann.doc (Zugriff 20.01.2006)

BÜRLI, Alois: Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik – Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum, Studienbrief 04098-9-01-S1 der Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen, Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften 1997

BUGGLE, F. / BAUMGÄRTEL, F.: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES), Hogrefe, Göttingen 1975²

- CARLBERG, Conrad / KAVALE, Kenneth: The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis, in: The Journal of Special Education, Vol.14/No. 3/1980, 295-309
- DOLLASE, Rainer: Soziometrische Techniken, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1976²
- DOPPLER, Klaus / LAUTERBURG, Christoph: Change Management, Campus Verlag, Frankfurt 1998⁷
- DUMKE, Dieter / SCHÄFER, Georg: Entwicklung behinderter und nicht behinderter Schüler in Integrationsklassen, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1993
- DUMKE, Dieter: Schulische Integration in der Sekundarstufe, in: Anne HILDESCHMIDT / Irmtraud SCHNELL (Hrsg.): Integrationspädagogik, Juventa Verlag, Weinheim und München 1998, 241-256
- EGGERT, Dietrich: Von den Stärken ausgehen..., Borgmann, Dortmund 2000⁴
- FAHRENBERG, J. / HAMPEL, R. / SELG, H.: Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R), Hogrefe, Göttingen 2001⁷
- FEUSER, Georg: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand, in: HILDESCHMIDT, A. / SCHNELL, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik, Juventa Verlag, Weinheim und München 1998, 19-35
- FILLIP, Sigrun-Heide: Selbstkonzept, in: Hans SCHIEFELE / Andreas KRAPP (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie, Ehrenwirth Verlag, München 1981
- FLICK, Uwe: Design und Prozess qualitativer Forschung, in: FLICK, U. / KARDOFF, E. von / STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung, 252-265, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2000
- FLICK, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung, in: FLICK, U. / KARDOFF, E. von / STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung, 309-318, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2000
- FLICK, Uwe: Triangulation, in: BOHNSACK, R. / MAROTZKI, W. / MEUSER, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 161/162, Leske+Budrich, Opladen 2003
- FÜSSEL, Hans-Peter: Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden, in: Hans EBERWEIN/Sabine KNAUER (Hrsg.): Integrationspädagogik, 158-163, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2002⁶

- GARRETT, Mary K. / CRUMP, Donald W.: Peer acceptance, teacher preference, and self-appraisal of social status among learning disabled students, in: Learning Disability Quarterly, volume 3, Summer 1980, 42-48
- GEMEINSAMES AMTSBLATT der Ministerien für Bildung, Frauen und Jugend und für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland-Pfalz Nr.16/2003
- GEW: Stand der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler in den Bundesländern, Teil 1: Schulgesetzliche Regelungen, <http://home.t-online.de/home/05808697/tsch~1.htm>, Zugriff am 13.04.2004
oder über <http://www.gew.de>, verlinkt über Stichwort Integration
- GLÖCKEL, Hans: Vom Unterricht, Verlag Julius Klinkhardt, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn 1992
- HAEBERLIN, Urs: Die Integration von leistungsschwachen Schülern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jahrgang 1991, Heft 2, S.167-189
- HAEBERLIN, Urs / BLESS, Gerard / MOSER, Urs / KLAGHOFER, Richard.: Die Integration von Lernbehinderten, Paul Haupt, Bern 2003⁴
- HATHAWAY, S.R. / McKINLEY, J.C. (dt. Bearbeitung R. ENGEL): Minnesota Multiphasic Personality Inventory 2 (MMPI-2), Hogrefe, Göttingen 2000
- Heinz-Jürgen IPFLING (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, Ehrenwirth, München 1974
- HEYER, Peter / PREUSS-LAUSITZ, Ulf / SCHÖLER, Jutta: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland, Wissenschaft und Technik Verlag, Berlin 1997
- HINZ, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung, Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 53, 2002, 354-361
- HITZLER, Ronald / HONER, Anne: Lebensweltliche Ethnografie, in: BOHNSACK, R. / MAROTZKI, W. / MEUSER, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 112-114, Leske+Budrich, Opladen 2003

- HOFFMANN-GÖTTIG, Joachim: Vorwort zur 2.Auflage, in: KROPFENBERG, Dieter / SCHRODIN, Christine: Schulversuch gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern in der Grundschule, Mainz 1991, 2. Auflage, unveröffentlicht, lag als Leihexemplar von C. Schrodin vor, ohne Seitenangabe
- HOPF, C.: Qualitative Interviews- ein Überblick, in: FLICK, U./ KARDOFF, E. von / STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung, 349-360, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2000
- HOPF, C. & WEINGARTEN, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Klett-Cotta, Stuttgart 1993
- HÖHN, Elfriede / SEIDEL, Gerhard: Das Soziogramm, Hogrefe Verlag, Göttingen 1976⁴
- JAUMANN-GRAUMANN, Olga: Schulische Integration behinderter Kinder in das Regelschulsystem: Forschungsfragen, Forschungsergebnisse, in: Hartmut GIEST / Gerheid SCHEERER-NEUMANN (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 2, Deutscher Studienverlag, Weinheim 1999, 216-239
- KANTER, Gustav: Lernbehinderungen und Lernbehinderte in sonderpädagogischer Sicht, Studienbrief 3453-8--01-S1 der Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen, Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften 1984
- KANTER, Gustav: Weiterentwicklung im Bereich der Lernbehindertenpädagogik, Studienbrief 4576-9--01-S1 der Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen, Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften 1998a
- KANTER, Gustav: Von den generalisierenden Prinzipien der Hilfsschuldidaktik/methodik zur konzeptgebundenen Lernförderung, in: M. GREISBACH / U. KULLIK / U.SOUVIGNIER (Hrsg.): Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung, Pabst, Lengerich 1998b, 9-22
- KERSTAN, Thomas: Ohne Fleiß kein Preis – das gilt auch für Lehrer, in: Die Zeit, 45/2005, Printversion Zeit online, http://zeus.zeit.de/text/2005/45/6Pisa_neu, Zugriff am 13.11.2005
- KLEMM, Klaus: Einführung in die deutsche Schulgeschichte (knappe Zusammenfassung zur Vorlesung SoSe 2001), <http://www.uni-essen.de/agklemm/lehre/pdf/deutscheschulgeschichte.pdf> - Zugriff am 03.06.2005
- KÖBBERLING, Almut / SCHLEY, Wilfried: Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen, JuventaVerlag, Weinheim und München 2002

- KRAPPMANN, Lothar: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen, in: Klaus HURRELMANN / Dieter ULICH (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2002⁶, 355-375
- KRAWITZ, Rudi / THEIS-SCHOLZ, Margit: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Abschluss des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen“, Koblenz 1999, unveröffentlicht, <http://www.uni-koblenz.de/~didaktik/krawitz/BerichtGU.pdf>, Zugriff am 14.04.2004
- KROMREY, Helmut: Empirische Sozialforschung, UTB 1040, Leske +Budrich, Opladen 2002
- KROPPEMBERG, Dieter: Gemeinsames Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen in Rheinland-Pfalz (Länderbericht 2003), http://www.2uibk.ac.at/bidok/library/itagung/kroppenbrg-laenderbericht_03.bdkb, Zugriff am 12.04.2004
- KROPPEMBERG, Dieter / SCHRODIN, Christine: Schulversuch gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern in der Grundschule, Mainz 1991, 2. Auflage, unveröffentlicht, lag als Leihexemplar von C. Schrodin vor
- KROPPEMBERG, Ute: Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung -10 Jahre Schulversuche in Rheinland-Pfalz, Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz 27.05.1994, unveröffentlichte Arbeit zur ersten Staatprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Fach Grundschulpädagogik
- LERSCH, Rainer: Gemeinsamer Unterricht - Schulische Integration Behinderter, Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel 2001
- LIEBERT, H.J.: Umfrage der Schulfachlichen Beratung bei der Weiterführung des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen“ in der Sekundarstufe I, 1998 unveröffentlicht, liegt als Konzeptversion mit Genehmigung des Autors zur Verwendung vor
- LOOS, Peter / SCHÄFFER, Burkhard: Das Gruppendiskussionsverfahren, Leske+Budrich, Opladen 2001
- LÜDERS, Christian: Beobachten im Feld und Ethnographie, in: FLICK, U./ KARDOFF, E. von / STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung, 384-401, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2000

- LÜDERS, Christian: Gütekriterien, in: BOHNSACK,R. / MAROTZKI,W. / MEUSER,M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 80-82, Leske+Budrich, Opladen 2003
- LÜDERS, Christian: Teilnehmende Beobachtung, in: BOHNSACK,R. / MAROTZKI,W. / MEUSER,M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 151-153, Leske+Budrich, Opladen 2003
- MADDEN, Nancy / SLAVIN, Robert: Mainstreaming Students with Mild Handicaps: Academic and Social Outcomes, in: Review of Educational Research, Winter 1983, Vol.53, No. 4, 519-569
- MAROTZKI, Winfried: Thematisches Interview, in: BOHNSACK,R. / MAROTZKI,W. / MEUSER,M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, S. 153-154, Leske+Budrich, Opladen 2003
- MAYRING, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2003⁸
- MBFJ, Abt.4b: Schwerpunktschulen: 20 Fragen- 20 Antworten, Mai 2003, auf www.sopaed.bildung-rp.de (login über Zugangsname: schule, Passwort: integration)
- MBFJ, Abt.4b: Zeugnisse für die Integrationsschülerinnen und –schüler, 13.01.2003, auf www.sopaed.bildung-rp.de (login über Zugangsname: schule, Passwort: integration)
- MBFJ, Abt.4b: Eckpunkte des Konzeptes „Schwerpunktschulen in der Sekundarstufe I“, auf www.sopaed.bildung-rp.de (login über Zugangsname: schule, Passwort: integration)
- MBWW (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung): Lehrplan Biologie für die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Ausgabe: 08/1985
- MEMMERT, Wolfgang: Didaktik in Grafiken und Tabellen, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1991⁴
- MEUSER, M. / NAGEL, U. : Experteninterview, in: BOHNSACK,R. / MAROTZKI,W. / MEUSER,M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, S. 57-58, Leske+Budrich, Opladen 2003
- MEUSER, M. / NAGEL, U. : ExpertInneninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht, in: GARZ, D. / Kraimer, K. (Hrsg.) : Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen, S. 441-471, Leske+Budrich, Opladen 1991
- MEYER, Hilbert: Unterrichtsmethoden II Praxisband, Cornelsen Verlag Scriptor, Frankfurt 1989²
- MERZ, Karl: Lernschwierigkeiten – Zur Effizienz von Fördermaßnahmen an Grund- und Lernbehindertenschulen, in: Heilpädagogische Forschung 11/1984, 53-69

- MORENO, Jacob L.: Die Grundlagen der Soziometrie, Leske & Budrich, Opladen 1996, (Nachdruck von 1974³)
- MÖCKEL, Andreas: Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Schule für Lernbehinderte, Kurseinheit der Fernuniversität Gesamthochschule in Hagen, 1984a
- MÖCKEL, Andreas: Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Schule für Lernbehinderte, Reader zur Kurseinheit der Fernuniversität Gesamthochschule in Hagen, 1984b
- PABST, Martin: Soziogramm 1.0. Beta 2003, Freeware Download unter <http://berg.heim.at/anden/420971/Soziogramm/Soziogramm.htm>, Zugriff 23.03.2005
- PETILLON, Hanns: Der unbeliebte Schüler, Westermann Verlag, Braunschweig 1978
- PETILLON, Hanns: Soziale Beziehungen in Schulklassen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1980
- PISA-KONSORTIUM: Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz, Max Planck Institut, Berlin, Jahr unbekannt, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/cccdt.pdf>, Zugriff am 04.01.2005
- PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): Pisa 2003, Waxmann Verlag, Münster 2005
- PRESSEDIENST des MBWW Rheinland-Pfalz: Einrichtung von Schwerpunktgrundschulen zur Integration von beeinträchtigten Kindern, <http://leb.bildung-rp.de/info/presse/2000/2000-2-06.htm>, Zugriff am 2.04.2004
- RAMSEGER, Jörg: Offener Unterricht in der Erprobung, Juventa Verlag, Weinheim/München 1992²
- RANDOLL, Dirk: Wirkungen der integrativen Beschulung im Urteil Lernbehinderter und ihrer Lehrer, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Nr.60, 1991, 18-29
- REGIONALES NETZWERK INTEGRATION (a): Standards für integrativen Unterricht - Entwurfsfassung, auf www.sopaed.bildung-rp.de (login über Zugangsname: schule, Passwort: integration)
- REGIONALES NETZWERK INTEGRATION (b): Auswahl von Rechtsgrundlagen für die Umsetzung des integrativen Unterrichts Entwurfsfassung, auf www.sopaed.bildung-rp.de (login über Zugangsname: schule, Passwort: integration)

- RICKAL, Elisabeth: Vorbemerkungen, in: KROPFENBERG, Dieter / SCHRODIN, Christine:
Schulversuch gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern in der
Grundschule, Mainz 1991, 2. Auflage, unveröffentlicht, lag als Leihexemplar von C. Schrodin
vor, ohne Seitenangabe
- SCHLEY, Wilfried: Befragung der Integrationsteams in der SekI, in: W. Schley/I. Boban/A.Hinz (Hrsg.):
Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen, Hamburg 1989, 279-328
- SCHNELL, Irmtraud: Geschichte schulischer Integration, Juventa Verlag, Weinheim und München
2003
- SCHORR, Angela: Stand und Perspektiven diagnostischer Verfahren in der Praxis, Ergebnisse einer
repräsentativen Befragung westdeutscher Psychologen, in: Diagnostica, 1/1995, 3-20
- SCHNOOR, Heike: Salutogenetische Perspektiven, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 12/2000, 486-491
- SCHRATZ, Michael / STEINER-LÖFFLER, Ulrike: Die Lernende Schule, Arbeitsbuch pädagogische
Schulentwicklung, Beltz, Weinheim und Basel 1999²:
- SCHRÖDER, Ulrich: Lernbehindertenpädagogik – Grundlagen und Perspektiven sonderpädago-
gischer Lernhilfe, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2000
- SCHULORDNUNG für die öffentlichen Grundschulen in Rheinland-Pfalz vom 21. Juli 1988, § 29
- SCHWARZER, Ralf: Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten, in: Zeitschrift für Empirische
Pädagogik, 3/1979, 153-166
- SCHWARZER, Ralf u.a.: Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel, in: Zeitschrift
für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band XIV, 1982, 125-140
- SEITZ, W. / RAUSCHE, A.: Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 4 Jahren PFK 9-14,
Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation, Hogrefe,
3.überarbeitete und ergänzte Auflage, Göttingen 1992
- SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik
Deutschland: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der
Bundesrepublik Deutschland, 1994,
<http://www.kmk.org/doc/beschl/sopae94.pdf>, Zugriff am 12.12.2004

SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen, 1999, <http://www.kmk.org/doc/beschl/sop%E4le.pdf>, Zugriff am 09.07.2005

SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2002, Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, © KMK, Bonn 2003a

SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 170 – Dezember 2003b

SINGER, Wolf: Das Gehirn – ein Orchester ohne Dirigent, in: MaxPlanckForschung 2/2005, 15-18

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung im Zahlenspiegel 2002, Wiesbaden 2002

STECK, Peter: Aus der Arbeit des Testkuratoriums Psychologische Testverfahren in der Praxis, Ergebnisse einer Umfrage unter Testanwendern, in: Diagnostica, 3/1997, 267-284

STEINKE, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: FLICK, U./ KARDOFF, E. von / STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung, 319-331, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2000

STÖTZNER, Heinrich Ernst: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. 1864, in: MÖCKEL, Andreas: Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Schule für Lernbehinderte, Reader zur Kurseinheit der Fernuniversität Gesamthochschule in Hagen, 1984b

SYNWOLDT, Jochen: Die Hilfsschule und ihre Schüler im NS-Staat nach der Darstellung in den Zeitschriften „Die Hilfsschule“ und „Die Deutsche Sonderschule“ (1933-1944), <http://www.verband-sonderpaedagogik.de/material/fachliteratur/synwoldt0101.html> Zugriff am 05.12.2004

TENT, Lothar u.a.: Ist die Schule für Lernbehinderte überholt?, in: Heilpädagogische Forschung, Band XVII, Heft 1, 1991, 3-13

ULICH, Klaus: Schulische Sozialisation, in: Klaus HURRELMANN / Dieter ULICH (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2002⁶, 377-396

Ulrich HEIMLICH / Sven JACOBS (Hrsg.): Integrative Schulentwicklung im Sekundarbereich, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2001

UNESCO: **The Salamanca Statement** and Framework for Action on Special Needs Education, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>, Zugriff am 05.03.2005

UNESCO: Inclusive Education, 2004,
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=12078&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html,
Zugriff am 05.03.2005

VERWALTUNGSVORSCHRIFT „Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen in der Grundschule“ in: Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung und Kultur und für Wissenschaft und Weiterbildung von Rheinland-Pfalz Nr. 15/1993, S.502-503

WAGNER, Wilfried: Behinderung und Nationalsozialismus, Arbeitshypothesen zur Geschichte der Sonderschule, in: Alois BÜRLI (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung / Vergleichende Sonderpädagogik, Verlag Schweizer Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern 1977, 159-174

WEIGT, Michael: 25 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und was davon schulpolitisch übrigblieb, in: „Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung“, Nr. 2-98, zitiert nach: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-empfehlungen.html>, Zugriff am 11.2.2004

WERNER, Emmy: Sozialisation: Die Kinder von Kauai, in: Spektrum der Wissenschaft, Juni 1989, 118-123

WERNING, Rolf / LÜTJE-KLOSE, Birgit: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, München 2003

WIECZERKOWSKI, W. / NICKEL, H. / JANOWSKI, A. / FITTKAU, B. / RAUER, W.:
AFS - Angstfragebogen für Schüler, Hogrefe, Göttingen 1981⁶

WOCKEN, Hans: Soziale Integration behinderter Kinder, in: Hans WOCKEN / Georg ANTOR (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg, Jarick Oberbiel Verlag, Solms 1987, 203-275

WOCKEN, Hans: Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 12/2000, 492-503

WOLFF, Stephan: Dokumenten- und Aktenanalyse, in: FLICK, U./ KARDOFF, E. von / STEINKE, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung, 502-513, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2000

ZIMMERMANN, Wolfram: Psychologische Persönlichkeitstests, Barth, Leipzig und Heidelberg 1994

ZÖLLNER, Jürgen: Vorwort, in: BACH, Heinz / PFIRRMANN, Fredy: Reform schulischer Förderung beeinträchtigter Kinder, Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Schulversuch „Erprobung einer Förderschule im Verbund mit integrierten Fördermaßnahmen an allgemeinen Schulen“, V-VIII, v.Hase & Koehler Verlag, Mainz 1994

Anhang A – soziometrische Grunddaten

Klassen werden durch eine schwarze Zeile getrennt, die Förderschüler sind grau unterlegt und an Kennung bzw. Deckname jeweils identifizierbar.

+	Anzahl der positiven Wahlen
wst	Wahlstatus
-	Anzahl der negativen Wahlen
ast	Ablehnungsstatus
∑	Summe der erhaltenen Wahlen
bst	Beachtungsstatus

1. Untersuchungsjahr

	+	wst		-	ast		∑	bst		cluster
	6	1,163	durchschnitt	1	0,911	durchschnitt	7	1,074	durchschnitt	anerkannt
	7	1,216	hoch	2	0,963	durchschnitt	9	1,179	durchschnitt	beliebt
	5	1,111	durchschnitt	0	0,858	niedrig	5	0,968	durchschnitt	anerkannt
	6	1,163	durchschnitt	1	0,911	durchschnitt	7	1,074	durchschnitt	anerkannt
	5	1,111	durchschnitt	1	0,911	durchschnitt	6	1,021	durchschnitt	anerkannt
	4	1,058	durchschnitt	1	0,911	durchschnitt	5	0,968	durchschnitt	unauffällig
	3	1,005	durchschnitt	0	0,858	niedrig	3	0,863	niedrig	anerkannt
	3	1,005	durchschnitt	1	0,911	durchschnitt	4	0,916	durchschnitt	unauffällig
	2	0,953	durchschnitt	1	0,911	durchschnitt	3	0,863	niedrig	unauffällig
Jutta	0	0,847	niedrig	0	0,858	niedrig	0	0,705	niedrig	unbeachtet
Volker	3	1,005	durchschnitt	4	1,068	durchschnitt	7	1,074	durchschnitt	unauffällig
	2	0,953	durchschnitt	3	1,016	durchschnitt	5	0,968	durchschnitt	unauffällig
	2	0,953	durchschnitt	3	1,016	durchschnitt	5	0,968	durchschnitt	unauffällig
	1	0,900	durchschnitt	2	0,963	durchschnitt	3	0,863	niedrig	unauffällig
	1	0,900	durchschnitt	4	1,068	durchschnitt	5	0,968	durchschnitt	wenig beliebt
	3	1,005	durchschnitt	6	1,174	durchschnitt	9	1,179	durchschnitt	wenig beliebt
	2	0,953	durchschnitt	5	1,121	durchschnitt	7	1,074	durchschnitt	wenig beliebt
	0	0,847	niedrig	4	1,068	durchschnitt	4	0,916	durchschnitt	wenig beliebt
	1	0,900	durchschnitt	6	1,174	durchschnitt	7	1,074	durchschnitt	wenig beliebt
	2	0,953	durchschnitt	9	1,332	sehr hoch	11	1,284	hoch	abgelehnt
	7	1,212	hoch	0	0,858	niedrig	7	1,070	durchschnitt	beliebt
	7	1,212	hoch	0	0,858	niedrig	7	1,070	durchschnitt	beliebt
	6	1,162	durchschnitt	1	0,908	durchschnitt	7	1,070	durchschnitt	anerkannt
	4	1,062	durchschnitt	0	0,858	niedrig	4	0,920	durchschnitt	anerkannt
	4	1,062	durchschnitt	0	0,858	niedrig	4	0,920	durchschnitt	anerkannt
	4	1,062	durchschnitt	0	0,858	niedrig	4	0,920	durchschnitt	anerkannt
	4	1,062	durchschnitt	1	0,908	durchschnitt	5	0,970	durchschnitt	unauffällig
	3	1,012	durchschnitt	1	0,908	durchschnitt	4	0,920	durchschnitt	unauffällig
	2	0,962	durchschnitt	0	0,858	niedrig	2	0,820	niedrig	unauffällig
	2	0,962	durchschnitt	0	0,858	niedrig	2	0,820	niedrig	unauffällig
	4	1,062	durchschnitt	2	0,958	durchschnitt	6	1,020	durchschnitt	unauffällig
	3	1,012	durchschnitt	2	0,958	durchschnitt	5	0,970	durchschnitt	unauffällig
	3	1,012	durchschnitt	3	1,008	durchschnitt	6	1,020	durchschnitt	unauffällig

	1	0,912	durchschnitt	2	0,958	durchschnitt	3	0,870	niedrig	unauffällig
	+	wst		-	ast		Σ	bst		cluster
Michael	1	0,912	durchschnitt	3	1,008	durchschnitt	4	0,920	durchschnitt	unauffällig
	1	0,912	durchschnitt	5	1,108	durchschnitt	6	1,020	durchschnitt	wenig beliebt
	0	0,862	niedrig	5	1,108	durchschnitt	5	0,970	durchschnitt	wenig beliebt
Birgit	1	0,912	durchschnitt	8	1,258	hoch	9	1,170	durchschnitt	wenig beliebt
	0	0,862	niedrig	8	1,258	hoch	8	1,120	durchschnitt	abgelehnt
	1	0,912	durchschnitt	10	1,358	sehr hoch	11	1,270	hoch	abgelehnt
	0	0,862	niedrig	9	1,308	sehr hoch	9	1,170	durchschnitt	abgelehnt
	8	1,218	hoch	0	0,885	niedrig	8	1,103	durchschnitt	beliebt
	7	1,177	durchschnitt	0	0,885	niedrig	7	1,062	durchschnitt	anerkannt
	6	1,135	durchschnitt	0	0,885	niedrig	6	1,020	durchschnitt	anerkannt
	6	1,135	durchschnitt	1	0,927	durchschnitt	7	1,062	durchschnitt	anerkannt
	6	1,135	durchschnitt	1	0,927	durchschnitt	7	1,062	durchschnitt	anerkannt
	7	1,177	durchschnitt	3	1,010	durchschnitt	10	1,187	durchschnitt	anerkannt
	4	1,052	durchschnitt	0	0,885	niedrig	4	0,937	durchschnitt	anerkannt
	4	1,052	durchschnitt	0	0,885	niedrig	4	0,937	durchschnitt	anerkannt
	2	0,968	durchschnitt	0	0,885	niedrig	2	0,853	niedrig	unauffällig
	2	0,968	durchschnitt	0	0,885	niedrig	2	0,853	niedrig	unauffällig
	3	1,010	durchschnitt	1	0,927	durchschnitt	4	0,937	durchschnitt	unauffällig
	1	0,927	durchschnitt	0	0,885	niedrig	1	0,812	niedrig	unauffällig
	2	0,968	durchschnitt	1	0,927	durchschnitt	3	0,895	durchschnitt	unauffällig
	1	0,927	durchschnitt	1	0,927	durchschnitt	2	0,853	niedrig	unauffällig
	1	0,927	durchschnitt	1	0,927	durchschnitt	2	0,853	niedrig	unauffällig
	2	0,968	durchschnitt	2	0,968	durchschnitt	4	0,937	durchschnitt	unauffällig
	2	0,968	durchschnitt	2	0,968	durchschnitt	4	0,937	durchschnitt	unauffällig
	2	0,968	durchschnitt	3	1,010	durchschnitt	5	0,978	durchschnitt	unauffällig
Florian	1	0,927	durchschnitt	2	0,968	durchschnitt	3	0,895	niedrig	unauffällig
	0	0,885	niedrig	2	0,968	durchschnitt	2	0,853	niedrig	wenig beliebt
	0	0,885	niedrig	2	0,968	durchschnitt	2	0,853	niedrig	wenig beliebt
	1	0,927	durchschnitt	10	1,302	sehr hoch	11	1,228	durchschnitt	abgelehnt
	0	0,885	niedrig	11	1,343	sehr hoch	11	1,228	durchschnitt	abgelehnt
	1	0,927	durchschnitt	12	1,385	sehr hoch	13	1,312	durchschnitt	abgelehnt
	0	0,885	niedrig	14	1,468	sehr hoch	14	1,353	durchschnitt	abgelehnt
	9	1,318	sehr hoch	0	0,900	niedrig	9	1,218	hoch	beliebt
	5	1,108	durchschnitt	1	0,953	durchschnitt	6	1,061	durchschnitt	anerkannt
	5	1,108	durchschnitt	1	0,953	durchschnitt	6	1,061	durchschnitt	anerkannt
	5	1,108	durchschnitt	2	1,005	durchschnitt	7	1,113	durchschnitt	anerkannt
	6	1,161	durchschnitt	3	1,058	durchschnitt	9	1,218	hoch	anerkannt
	5	1,108	durchschnitt	3	1,058	durchschnitt	8	1,166	durchschnitt	anerkannt
	5	1,108	durchschnitt	3	1,058	durchschnitt	8	1,166	durchschnitt	anerkannt
M6	3	1,003	durchschnitt	2	1,005	durchschnitt	5	1,008	durchschnitt	unauffällig
	1	0,897	niedrig	0	0,900	niedrig	1	0,797	niedrig	unbeachtet
	3	1,003	durchschnitt	2	1,005	durchschnitt	5	1,008	durchschnitt	unauffällig
	1	0,897	niedrig	1	0,953	durchschnitt	2	0,850	niedrig	unauffällig
	1	0,897	niedrig	1	0,953	durchschnitt	2	0,850	niedrig	unauffällig
	2	0,950	durchschnitt	2	1,005	durchschnitt	4	0,955	durchschnitt	unauffällig
	0	0,845	niedrig	0	0,900	niedrig	0	0,745	niedrig	unbeachtet
Fathma	0	0,845	niedrig	0	0,900	niedrig	0	0,745	niedrig	unbeachtet
	1	0,897	niedrig	2	1,005	durchschnitt	3	0,903	durchschnitt	unauffällig
	2	0,950	durchschnitt	3	1,058	durchschnitt	5	1,008	durchschnitt	unauffällig

	1	0,897	niedrig	3	1,058	durchschnitt	4	0,955	durchschnitt	wenig beliebt
	+	wst		-	ast		Σ	bst		cluster
	2	0,950	durchschnitt	4	1,111	durchschnitt	6	1,061	durchschnitt	wenig beliebt
W1	2	0,950	durchschnitt	5	1,163	durchschnitt	7	1,113	durchschnitt	wenig beliebt
	7	1,196	durchschnitt	1	0,910	durchschnitt	8	1,105	durchschnitt	anerkannt
	5	1,096	durchschnitt	0	0,860	niedrig	5	0,955	durchschnitt	anerkannt
	4	1,046	durchschnitt	0	0,860	niedrig	4	0,905	durchschnitt	anerkannt
	4	1,046	durchschnitt	0	0,860	niedrig	4	0,905	durchschnitt	anerkannt
	4	1,046	durchschnitt	0	0,860	niedrig	4	0,905	durchschnitt	anerkannt
	4	1,046	durchschnitt	0	0,860	niedrig	4	0,905	durchschnitt	anerkannt
	4	1,046	durchschnitt	0	0,860	niedrig	4	0,905	durchschnitt	anerkannt
	4	1,046	durchschnitt	0	0,860	niedrig	4	0,905	durchschnitt	anerkannt
	3	0,996	durchschnitt	0	0,860	niedrig	3	0,855	niedrig	unauffällig
	4	1,046	durchschnitt	3	1,010	durchschnitt	7	1,055	durchschnitt	unauffällig
	3	0,996	durchschnitt	3	1,010	durchschnitt	6	1,005	durchschnitt	unauffällig
	0	0,846	niedrig	0	0,860	niedrig	0	0,705	niedrig	unbeachtet
	2	0,946	durchschnitt	3	1,010	durchschnitt	5	0,955	durchschnitt	unauffällig
	3	0,996	durchschnitt	2	0,960	durchschnitt	5	0,955	durchschnitt	unauffällig
	1	0,896	durchschnitt	2	0,960	durchschnitt	3	0,855	niedrig	wenig beliebt
	3	0,996	durchschnitt	5	1,110	durchschnitt	8	1,105	durchschnitt	wenig beliebt
	3	0,996	durchschnitt	6	1,160	durchschnitt	9	1,155	durchschnitt	wenig beliebt
M4	0	0,846	niedrig	5	1,110	durchschnitt	5	0,955	durchschnitt	wenig beliebt
	3	0,996	durchschnitt	9	1,310	sehr hoch	12	1,305	sehr hoch	abgelehnt
	1	0,896	niedrig	7	1,210	hoch	8	1,105	durchschnitt	abgelehnt
Paul	3	0,996	durchschnitt	13	1,510	sehr hoch	16	1,505	sehr hoch	abgelehnt
	4	1,071	durchschnitt	0	0,905	durchschnitt	4	0,976	durchschnitt	anerkannt
	4	1,071	durchschnitt	1	0,958	durchschnitt	5	1,029	durchschnitt	unauffällig
	4	1,071	durchschnitt	1	0,958	durchschnitt	5	1,029	durchschnitt	unauffällig
	4	1,071	durchschnitt	1	0,958	durchschnitt	5	1,029	durchschnitt	unauffällig
	3	1,018	durchschnitt	0	0,905	durchschnitt	3	0,924	durchschnitt	unauffällig
	4	1,071	durchschnitt	1	0,958	durchschnitt	5	1,029	durchschnitt	unauffällig
	4	1,071	durchschnitt	2	1,011	durchschnitt	6	1,082	durchschnitt	unauffällig
	4	1,071	durchschnitt	2	1,011	durchschnitt	6	1,082	durchschnitt	unauffällig
	3	1,018	durchschnitt	1	0,958	durchschnitt	4	0,976	durchschnitt	unauffällig
	2	0,966	durchschnitt	1	0,958	durchschnitt	3	0,924	durchschnitt	unauffällig
	2	0,966	durchschnitt	1	0,958	durchschnitt	3	0,924	durchschnitt	unauffällig
	2	0,966	durchschnitt	1	0,958	durchschnitt	3	0,924	durchschnitt	unauffällig
	2	0,966	durchschnitt	1	0,958	durchschnitt	3	0,924	durchschnitt	unauffällig
	2	0,966	durchschnitt	2	1,011	durchschnitt	4	0,976	durchschnitt	unauffällig
	2	0,966	durchschnitt	2	1,011	durchschnitt	4	0,976	durchschnitt	unauffällig
	1	0,913	durchschnitt	2	1,011	durchschnitt	3	0,924	durchschnitt	unauffällig
	3	1,018	durchschnitt	4	1,116	durchschnitt	7	1,134	durchschnitt	unauffällig
	0	0,861	niedrig	1	0,958	durchschnitt	1	0,818	niedrig	wenig beliebt
	1	0,913	durchschnitt	5	1,168	durchschnitt	6	1,082	durchschnitt	wenig beliebt
Mehmet	2	0,966	durchschnitt	7	1,274	hoch	9	1,239	hoch	abgelehnt

2. Untersuchungsjahr

	+	wst		-	ast		∑	bst		cluster
M15	2	0,986	durchschnitt	8	1,319	sehr hoch	10	1,290	hoch	abgelehnt
	0	0,874	niedrig	6	1,193	durchschnitt	6	1,068	durchschnitt	abgelehnt
	0	0,874	niedrig	6	1,193	durchschnitt	6	1,068	durchschnitt	abgelehnt
	3	1,041	durchschnitt	5	1,138	durchschnitt	8	1,179	durchschnitt	unauffällig
M14	2	0,986	durchschnitt	5	1,138	durchschnitt	7	1,123	durchschnitt	wenig beliebt
	0	0,874	niedrig	5	1,138	durchschnitt	5	1,012	durchschnitt	wenig beliebt
	4	1,097	durchschnitt	3	1,027	durchschnitt	7	1,123	durchschnitt	unauffällig
	3	1,041	durchschnitt	2	0,971	durchschnitt	5	1,012	durchschnitt	unauffällig
	3	1,041	durchschnitt	2	0,971	durchschnitt	5	1,012	durchschnitt	unauffällig
W9	1	0,930	durchschnitt	2	0,971	durchschnitt	3	0,901	durchschnitt	unauffällig
	4	1,097	durchschnitt	1	0,916	durchschnitt	5	1,012	durchschnitt	unauffällig
	4	1,097	durchschnitt	1	0,916	durchschnitt	5	1,012	durchschnitt	unauffällig
	4	1,097	durchschnitt	1	0,916	durchschnitt	5	1,012	durchschnitt	anerkannt
	1	0,930	durchschnitt	1	0,916	durchschnitt	2	0,846	durchschnitt	unauffällig
	5	1,152	durchschnitt	0	0,860	niedrig	5	1,012	durchschnitt	anerkannt
	3	1,041	durchschnitt	0	0,860	niedrig	3	0,901	durchschnitt	anerkannt
	2	0,986	durchschnitt	0	0,860	niedrig	2	0,846	niedrig	unauffällig
	2	0,986	durchschnitt	0	0,860	niedrig	2	0,846	niedrig	unauffällig
	0	0,874	niedrig	0	0,860	niedrig	0	0,734	niedrig	unbeachtet
	2	0,958	durchschnitt	8	1,284	hoch	10	1,242	hoch	abgelehnt
Tobias	2	0,958	durchschnitt	7	1,232	hoch	9	1,189	durchschnitt	abgelehnt
	4	1,063	durchschnitt	5	1,126	durchschnitt	9	1,189	durchschnitt	unauffällig
	0	0,853	niedrig	4	1,074	durchschnitt	4	0,926	durchschnitt	wenig beliebt
Sandy	0	0,853	niedrig	4	1,074	durchschnitt	4	0,926	durchschnitt	wenig beliebt
	8	1,274	hoch	3	1,021	durchschnitt	11	1,295	hoch	beliebt
	4	1,063	durchschnitt	3	1,021	durchschnitt	7	1,084	durchschnitt	unauffällig
	3	1,011	durchschnitt	3	1,021	durchschnitt	6	1,032	durchschnitt	unauffällig
	2	0,958	durchschnitt	3	1,021	durchschnitt	5	0,979	durchschnitt	unauffällig
	1	0,905	durchschnitt	3	1,021	durchschnitt	4	0,926	durchschnitt	unauffällig
	1	0,905	durchschnitt	3	1,021	durchschnitt	4	0,926	durchschnitt	unauffällig
	4	1,063	durchschnitt	2	0,968	durchschnitt	6	1,032	durchschnitt	unauffällig
	2	0,958	durchschnitt	2	0,968	durchschnitt	4	0,926	durchschnitt	unauffällig
	5	1,116	durchschnitt	1	0,916	durchschnitt	6	1,032	durchschnitt	anerkannt
	2	0,958	durchschnitt	1	0,916	durchschnitt	3	0,874	niedrig	anerkannt
	4	1,063	durchschnitt	0	0,863	niedrig	4	0,926	durchschnitt	anerkannt
	4	1,063	durchschnitt	0	0,863	niedrig	4	0,926	durchschnitt	anerkannt
	3	1,011	durchschnitt	0	0,863	niedrig	3	0,874	niedrig	anerkannt
	3	1,011	durchschnitt	0	0,863	niedrig	3	0,874	niedrig	anerkannt
	2	0,958	durchschnitt	0	0,863	niedrig	2	0,821	niedrig	unauffällig
	2	0,960	durchschnitt	11	1,408	sehr hoch	13	1,367	sehr hoch	abgelehnt
	1	0,910	durchschnitt	9	1,308	hoch	10	1,217	hoch	abgelehnt
	2	0,960	durchschnitt	8	1,258	hoch	10	1,217	hoch	abgelehnt
	3	1,010	durchschnitt	6	1,158	durchschnitt	9	1,167	durchschnitt	unauffällig
	2	0,960	durchschnitt	6	1,158	durchschnitt	8	1,117	durchschnitt	wenig beliebt
	5	1,110	durchschnitt	5	1,108	durchschnitt	10	1,217	durchschnitt	polarisierend
	1	0,910	durchschnitt	4	1,058	durchschnitt	5	0,967	durchschnitt	unauffällig
	6	1,160	durchschnitt	3	1,008	durchschnitt	9	1,167	durchschnitt	anerkannt

	5	1,110	durchschnitt	1	0,908	durchschnitt	6	1,017	durchschnitt	anerkannt
	+	wst		-	ast		∑	bst		cluster
	5	1,110	durchschnitt	1	0,908	durchschnitt	6	1,017	durchschnitt	anerkannt
	4	1,060	durchschnitt	1	0,908	durchschnitt	5	0,967	durchschnitt	unauffällig
	4	1,060	durchschnitt	1	0,908	durchschnitt	5	0,967	durchschnitt	unauffällig
	3	1,010	durchschnitt	1	0,908	durchschnitt	4	0,917	durchschnitt	unauffällig
	2	0,960	durchschnitt	1	0,908	durchschnitt	3	0,867	niedrig	unauffällig
Volker	2	0,960	durchschnitt	1	0,908	durchschnitt	3	0,867	niedrig	unauffällig
Jutta	0	0,860	niedrig	1	0,908	durchschnitt	1	0,767	niedrig	unauffällig
	5	1,110	durchschnitt	0	0,858	niedrig	5	0,967	durchschnitt	anerkannt
	3	1,010	durchschnitt	0	0,858	niedrig	3	0,867	niedrig	anerkannt
	2	0,960	durchschnitt	0	0,858	niedrig	2	0,817	niedrig	unauffällig
	1	0,910	durchschnitt	0	0,858	niedrig	1	0,767	niedrig	unauffällig
M20	1	0,910	durchschnitt	0	0,858	niedrig	1	0,767	niedrig	unauffällig
	5	1,104	durchschnitt	0	0,866	niedrig	5	0,970	durchschnitt	anerkannt
	5	1,104	durchschnitt	1	0,914	durchschnitt	6	1,018	durchschnitt	anerkannt
	5	1,104	durchschnitt	1	0,914	durchschnitt	6	1,018	durchschnitt	anerkannt
	3	1,009	durchschnitt	0	0,866	niedrig	3	0,875	niedrig	anerkannt
	4	1,057	durchschnitt	1	0,914	durchschnitt	5	0,970	durchschnitt	unauffällig
	3	1,009	durchschnitt	0	0,866	niedrig	3	0,875	niedrig	anerkannt
	3	1,009	durchschnitt	0	0,866	niedrig	3	0,875	niedrig	anerkannt
	4	1,057	durchschnitt	1	0,914	durchschnitt	5	0,970	durchschnitt	unauffällig
	3	1,009	durchschnitt	0	0,866	niedrig	3	0,875	niedrig	anerkannt
	2	0,961	durchschnitt	0	0,866	niedrig	2	0,827	niedrig	unauffällig
	2	0,961	durchschnitt	0	0,866	niedrig	2	0,827	niedrig	unauffällig
	3	1,009	durchschnitt	1	0,914	durchschnitt	4	0,922	durchschnitt	unauffällig
	4	1,057	durchschnitt	2	0,961	durchschnitt	6	1,018	durchschnitt	unauffällig
	2	0,961	durchschnitt	1	0,914	durchschnitt	3	0,875	niedrig	unauffällig
Michael	2	0,961	durchschnitt	1	0,914	durchschnitt	3	0,875	niedrig	unauffällig
	1	0,914	durchschnitt	0	0,866	niedrig	1	0,780	niedrig	unauffällig
	2	0,961	durchschnitt	3	1,009	durchschnitt	5	0,970	durchschnitt	unauffällig
	3	1,009	durchschnitt	6	1,152	durchschnitt	9	1,160	durchschnitt	wenig beliebt
	2	0,961	durchschnitt	8	1,247	hoch	10	1,208	hoch	abgelehnt
	1	0,914	durchschnitt	7	1,200	durchschnitt	8	1,113	durchschnitt	wenig beliebt
Birgit	3	1,009	durchschnitt	10	1,342	sehr hoch	13	1,351	sehr hoch	abgelehnt
	0	0,866	niedrig	19	1,771	sehr hoch	19	1,637	sehr hoch	abgelehnt
	8	1,203	hoch	0	0,880	niedrig	8	1,083	durchschnitt	beliebt
	6	1,123	durchschnitt	0	0,880	niedrig	6	1,003	durchschnitt	anerkannt
	7	1,163	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	8	1,083	durchschnitt	anerkannt
	5	1,083	durchschnitt	0	0,880	niedrig	5	0,963	durchschnitt	anerkannt
	5	1,083	durchschnitt	0	0,880	niedrig	5	0,963	durchschnitt	anerkannt
	4	1,043	durchschnitt	0	0,880	niedrig	4	0,923	durchschnitt	anerkannt
	4	1,043	durchschnitt	0	0,880	niedrig	4	0,923	durchschnitt	anerkannt
Florian	4	1,043	durchschnitt	0	0,880	niedrig	4	0,923	durchschnitt	anerkannt
	3	1,003	durchschnitt	0	0,880	niedrig	3	0,883	niedrig	anerkannt
	3	1,003	durchschnitt	2	0,960	durchschnitt	5	0,963	durchschnitt	unauffällig
	2	0,963	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	3	0,883	niedrig	unauffällig
	4	1,043	durchschnitt	3	1,000	durchschnitt	7	1,043	durchschnitt	unauffällig
	1	0,923	durchschnitt	0	0,880	niedrig	1	0,803	niedrig	unauffällig
	2	0,963	durchschnitt	2	0,960	durchschnitt	4	0,923	durchschnitt	unauffällig
	1	0,923	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	2	0,843	niedrig	unauffällig

	1	0,923	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	2	0,843	niedrig	unauffällig
	+	wst		-	ast		∑	bst		cluster
	1	0,923	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	2	0,843	niedrig	unauffällig
	2	0,963	durchschnitt	3	1,000	durchschnitt	5	0,963	durchschnitt	unauffällig
	3	1,003	durchschnitt	5	1,080	durchschnitt	8	1,083	durchschnitt	unauffällig
	1	0,923	durchschnitt	3	1,000	durchschnitt	4	0,923	durchschnitt	unauffällig
	2	0,963	durchschnitt	5	1,080	durchschnitt	7	1,043	durchschnitt	unauffällig
	3	1,003	durchschnitt	7	1,160	durchschnitt	10	1,163	durchschnitt	unauffällig
	1	0,923	durchschnitt	6	1,120	durchschnitt	7	1,043	durchschnitt	wenig beliebt
	0	0,883	niedrig	8	1,200	hoch	8	1,083	durchschnitt	abgelehnt
	2	0,963	durchschnitt	10	1,280	hoch	12	1,243	hoch	abgelehnt
Ronny	1	0,923	durchschnitt	19	1,640	sehr hoch	20	1,563	sehr hoch	abgelehnt
	4	1,065	durchschnitt	0	0,870	niedrig	4	0,934	durchschnitt	anerkannt
	4	1,065	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	5	0,984	durchschnitt	unauffällig
	4	1,065	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	5	0,984	durchschnitt	unauffällig
	4	1,065	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	5	0,984	durchschnitt	unauffällig
	4	1,065	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	5	0,984	durchschnitt	unauffällig
W1	6	1,165	durchschnitt	3	1,020	durchschnitt	9	1,184	durchschnitt	anerkannt
	3	1,015	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	4	0,934	durchschnitt	unauffällig
Fathma	3	1,015	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	4	0,934	durchschnitt	unauffällig
	5	1,115	durchschnitt	3	1,020	durchschnitt	8	1,134	durchschnitt	anerkannt
	2	0,965	durchschnitt	0	0,870	niedrig	2	0,834	niedrig	unauffällig
	2	0,965	durchschnitt	2	0,970	durchschnitt	4	0,934	durchschnitt	unauffällig
	2	0,965	durchschnitt	2	0,970	durchschnitt	4	0,934	durchschnitt	unauffällig
	2	0,965	durchschnitt	2	0,970	durchschnitt	4	0,934	durchschnitt	unauffällig
	1	0,915	durchschnitt	1	0,920	durchschnitt	2	0,834	niedrig	unauffällig
	1	0,915	durchschnitt	2	0,970	durchschnitt	3	0,884	niedrig	unauffällig
	1	0,915	durchschnitt	3	1,020	durchschnitt	4	0,934	durchschnitt	unauffällig
M6	4	1,065	durchschnitt	6	1,170	durchschnitt	10	1,234	hoch	unauffällig
	1	0,915	durchschnitt	4	1,070	durchschnitt	5	0,984	durchschnitt	unauffällig
W2	1	0,915	durchschnitt	6	1,170	durchschnitt	7	1,084	durchschnitt	wenig beliebt
	3	1,015	durchschnitt	8	1,270	hoch	11	1,284	hoch	abgelehnt
M5	0	0,865	niedrig	7	1,220	hoch	7	1,084	durchschnitt	abgelehnt
	6	1,160	durchschnitt	0	0,862	niedrig	6	1,022	durchschnitt	anerkannt
	4	1,060	durchschnitt	0	0,862	niedrig	4	0,922	durchschnitt	anerkannt
	4	1,060	durchschnitt	0	0,862	niedrig	4	0,922	durchschnitt	anerkannt
	5	1,110	durchschnitt	1	0,912	durchschnitt	6	1,022	durchschnitt	anerkannt
	4	1,060	durchschnitt	1	0,912	durchschnitt	5	0,972	durchschnitt	unauffällig
	4	1,060	durchschnitt	1	0,912	durchschnitt	5	0,972	durchschnitt	unauffällig
	3	1,010	durchschnitt	0	0,862	niedrig	3	0,872	niedrig	anerkannt
	3	1,010	durchschnitt	0	0,862	niedrig	3	0,872	niedrig	anerkannt
	3	1,010	durchschnitt	1	0,912	durchschnitt	4	0,922	durchschnitt	unauffällig
	2	0,960	durchschnitt	0	0,862	niedrig	2	0,822	niedrig	unauffällig
M3	4	1,060	durchschnitt	3	1,012	durchschnitt	7	1,072	durchschnitt	unauffällig
	1	0,910	durchschnitt	0	0,862	niedrig	1	0,772	niedrig	unbeachtet
	2	0,960	durchschnitt	1	0,912	durchschnitt	3	0,872	niedrig	unauffällig
	3	1,010	durchschnitt	5	1,112	durchschnitt	8	1,122	durchschnitt	wenig beliebt
	3	1,010	durchschnitt	5	1,112	durchschnitt	8	1,122	durchschnitt	wenig beliebt
	0	0,860	niedrig	3	1,012	durchschnitt	3	0,872	niedrig	wenig beliebt
M4	2	0,960	durchschnitt	6	1,162	durchschnitt	8	1,122	durchschnitt	wenig beliebt
	1	0,910	durchschnitt	6	1,162	durchschnitt	7	1,072	durchschnitt	wenig beliebt

	2	0,960	durchschnitt	8	1,262	hoch	10	1,222	hoch	abgelehnt
	+	wst		-	ast		Σ	bst		cluster
	2	0,960	durchschnitt	9	1,312	sehr hoch	11	1,272	hoch	abgelehnt
Paul	1	0,910	durchschnitt	8	1,262	hoch	9	1,172	durchschnitt	abgelehnt

3. Untersuchungsjahr

	+	wst		-	ast		Σ	bst		cluster
	0	0,839	niedrig	8	1,304	sehr hoch	8	1,144	durchschnitt	abgelehnt
	1	0,894	niedrig	3	1,027	durchschnitt	4	0,922	durchschnitt	wenig beliebt
	6	1,172	durchschnitt	2	0,971	durchschnitt	8	1,144	durchschnitt	anerkannt
	4	1,061	durchschnitt	3	1,027	durchschnitt	7	1,089	durchschnitt	unauffällig
	1	0,894	niedrig	5	1,138	durchschnitt	6	1,033	durchschnitt	wenig beliebt
M23	1	0,894	niedrig	4	1,082	durchschnitt	5	0,978	durchschnitt	wenig beliebt
	4	1,061	durchschnitt	1	0,916	durchschnitt	5	0,978	durchschnitt	unauffällig
	1	0,894	niedrig	2	0,971	durchschnitt	3	0,867	niedrig	wenig beliebt
	2	0,950	durchschnitt	4	1,082	durchschnitt	6	1,033	durchschnitt	unauffällig
	2	0,950	durchschnitt	0	0,860	niedrig	2	0,811	niedrig	unauffällig
W14	2	0,950	durchschnitt	2	0,971	durchschnitt	4	0,922	durchschnitt	unauffällig
	3	1,006	durchschnitt	2	0,971	durchschnitt	5	0,978	durchschnitt	unauffällig
	5	1,117	durchschnitt	1	0,916	durchschnitt	6	1,033	durchschnitt	anerkannt
	5	1,117	durchschnitt	1	0,916	durchschnitt	6	1,033	durchschnitt	anerkannt
	3	1,006	durchschnitt	1	0,916	durchschnitt	4	0,922	durchschnitt	unauffällig
	5	1,117	durchschnitt	0	0,860	niedrig	5	0,978	durchschnitt	anerkannt
	5	1,117	durchschnitt	1	0,916	durchschnitt	6	1,033	durchschnitt	anerkannt
	5	1,117	durchschnitt	2	0,971	durchschnitt	7	1,089	durchschnitt	anerkannt
W15	0	0,839	niedrig	6	1,193	durchschnitt	6	1,033	durchschnitt	wenig beliebt
	2	0,977	durchschnitt	2	0,946	durchschnitt	4	0,922	durchschnitt	unauffällig
W11	2	0,977	durchschnitt	6	1,146	durchschnitt	8	1,122	durchschnitt	wenig beliebt
	3	1,027	durchschnitt	3	0,996	durchschnitt	6	1,022	durchschnitt	unauffällig
	3	1,027	durchschnitt	4	1,046	durchschnitt	7	1,072	durchschnitt	unauffällig
	5	1,127	durchschnitt	4	1,046	durchschnitt	9	1,172	durchschnitt	anerkannt
	3	1,027	durchschnitt	7	1,196	durchschnitt	10	1,222	hoch	wenig beliebt
	1	0,927	durchschnitt	2	0,946	durchschnitt	3	0,872	niedrig	unauffällig
	4	1,077	durchschnitt	0	0,846	niedrig	4	0,922	durchschnitt	anerkannt
	0	0,877	niedrig	5	1,096	durchschnitt	5	0,972	durchschnitt	wenig beliebt
	0	0,877	niedrig	0	0,846	niedrig	0	0,722	niedrig	unbeachtet
	2	0,977	durchschnitt	0	0,846	niedrig	2	0,822	niedrig	unauffällig
	2	0,977	durchschnitt	1	0,896	niedrig	3	0,872	niedrig	unauffällig
	3	1,027	durchschnitt	4	1,046	durchschnitt	7	1,072	durchschnitt	unauffällig
	4	1,077	durchschnitt	1	0,896	niedrig	5	0,972	durchschnitt	anerkannt
	2	0,977	durchschnitt	1	0,896	niedrig	3	0,872	durchschnitt	unauffällig
M21	4	1,077	durchschnitt	4	1,046	durchschnitt	8	1,122	durchschnitt	unauffällig
	1	0,927	durchschnitt	13	1,496	sehr hoch	14	1,422	sehr hoch	abgelehnt
	2	0,977	durchschnitt	4	1,046	durchschnitt	6	1,022	durchschnitt	unauffällig
	4	1,077	durchschnitt	0	0,846	niedrig	4	0,922	durchschnitt	anerkannt

	+	wst		-	ast		∑	bst		cluster
	3	1,027	durchschnitt	3	0,996	durchschnitt	6	1,022	durchschnitt	unauffällig
W10	2	0,977	durchschnitt	1	0,896	niedrig	3	0,872	niedrig	unauffällig
M22	3	1,017	durchschnitt	3	1,017	durchschnitt	6	1,034	durchschnitt	unauffällig
	0	0,867	niedrig	3	1,017	durchschnitt	3	0,884	niedrig	anerkannt
	3	1,017	durchschnitt	2	0,967	durchschnitt	5	0,984	durchschnitt	unauffällig
	0	0,867	niedrig	6	1,167	durchschnitt	6	1,034	durchschnitt	wenig beliebt
	3	1,017	durchschnitt	3	1,017	durchschnitt	6	1,034	durchschnitt	unauffällig
	4	1,067	durchschnitt	8	1,267	durchschnitt	12	1,334	durchschnitt	abgelehnt
	5	1,117	durchschnitt	0	0,867	niedrig	5	0,984	durchschnitt	anerkannt
	1	0,917	durchschnitt	7	1,217	hoch	8	1,134	durchschnitt	abgelehnt
	5	1,117	durchschnitt	0	0,867	niedrig	5	0,984	durchschnitt	anerkannt
	5	1,117	durchschnitt	0	0,867	niedrig	5	0,984	durchschnitt	anerkannt
	0	0,867	niedrig	3	1,017	durchschnitt	3	0,884	niedrig	wenig beliebt
	1	0,917	durchschnitt	7	1,217	hoch	8	1,134	durchschnitt	abgelehnt
	3	1,017	durchschnitt	0	0,867	niedrig	3	0,884	niedrig	anerkannt
W13	1	0,917	durchschnitt	2	0,967	durchschnitt	3	0,884	niedrig	unauffällig
	3	1,017	durchschnitt	0	0,867	niedrig	3	0,884	niedrig	anerkannt
	2	0,967	durchschnitt	1	0,917	durchschnitt	3	0,884	niedrig	unauffällig
	2	0,967	durchschnitt	0	0,867	niedrig	2	0,834	niedrig	unauffällig
	4	1,067	durchschnitt	5	1,117	durchschnitt	9	1,184	durchschnitt	unauffällig
W12	3	1,017	durchschnitt	0	0,867	niedrig	3	0,884	niedrig	anerkannt
	6	1,167	durchschnitt	2	0,967	durchschnitt	8	1,134	durchschnitt	anerkannt
	2	0,967	durchschnitt	4	1,067	durchschnitt	6	1,034	durchschnitt	unauffällig
M15	3	1,015	durchschnitt	3	1,018	durchschnitt	6	1,032	durchschnitt	unauffällig
	3	1,015	durchschnitt	1	0,907	durchschnitt	4	0,921	durchschnitt	unauffällig
	3	1,015	durchschnitt	2	0,962	durchschnitt	5	0,977	durchschnitt	unauffällig
M14	2	0,959	durchschnitt	3	1,018	durchschnitt	5	0,977	durchschnitt	unauffällig
	0	0,848	niedrig	11	1,462	sehr hoch	11	1,310	sehr hoch	abgelehnt
	8	1,293	hoch	1	0,907	durchschnitt	9	1,199	durchschnitt	beliebt
	1	0,904	durchschnitt	2	0,962	durchschnitt	3	0,866	durchschnitt	unauffällig
	2	0,959	durchschnitt	0	0,851	niedrig	2	0,810	durchschnitt	unauffällig
W9	1	0,904	durchschnitt	4	1,073	durchschnitt	5	0,977	durchschnitt	unauffällig
	4	1,071	durchschnitt	4	1,073	durchschnitt	8	1,143	durchschnitt	unauffällig
	3	1,015	durchschnitt	4	1,073	durchschnitt	7	1,088	durchschnitt	unauffällig
	4	1,071	durchschnitt	2	0,962	durchschnitt	6	1,032	durchschnitt	unauffällig
	5	1,126	durchschnitt	1	0,907	durchschnitt	6	1,032	durchschnitt	anerkannt
	1	0,904	durchschnitt	2	0,962	durchschnitt	3	0,866	niedrig	unauffällig
	3	1,015	durchschnitt	1	0,907	durchschnitt	4	0,921	durchschnitt	unauffällig
	4	1,071	durchschnitt	0	0,851	niedrig	4	0,921	durchschnitt	anerkannt
	1	0,904	durchschnitt	3	1,018	durchschnitt	4	0,921	durchschnitt	unauffällig
	4	1,071	durchschnitt	0	0,851	niedrig	4	0,921	durchschnitt	anerkannt
W8	0	0,848	niedrig	7	1,240	hoch	7	1,088	durchschnitt	abgelehnt
	1	0,915	durchschnitt	3	1,026	durchschnitt	4	0,941	durchschnitt	unauffällig
Tobias	3	1,006	durchschnitt	12	1,435	sehr hoch	15	1,441	sehr hoch	abgelehnt
	3	1,006	durchschnitt	1	0,935	durchschnitt	4	0,941	durchschnitt	unauffällig
	0	0,870	niedrig	0	0,890	niedrig	0	0,759	niedrig	unbeachtet
Sandy	2	0,960	durchschnitt	7	1,208	hoch	9	1,168	durchschnitt	abgelehnt
	9	1,279	hoch	0	0,890	niedrig	9	1,168	durchschnitt	beliebt
	5	1,097	durchschnitt	0	0,890	niedrig	5	0,986	durchschnitt	anerkannt

	+	wst		-	ast		∑	bst		cluster
	3	1,006	durchschnitt	1	0,935	durchschnitt	4	0,941	durchschnitt	unauffällig
	1	0,915	durchschnitt	6	1,162	durchschnitt	7	1,077	durchschnitt	wenig beliebt
	2	0,960	durchschnitt	0	0,890	niedrig	2	0,850	niedrig	unauffällig
	1	0,915	durchschnitt	0	0,890	niedrig	1	0,805	niedrig	unauffällig
	4	1,051	durchschnitt	0	0,890	niedrig	4	0,941	durchschnitt	anerkannt
	5	1,097	durchschnitt	3	1,026	durchschnitt	8	1,123	durchschnitt	unauffällig
	1	0,915	durchschnitt	0	0,890	niedrig	1	0,805	niedrig	unauffällig
	3	1,006	durchschnitt	0	0,890	niedrig	3	0,895	niedrig	anerkannt
	5	1,097	durchschnitt	1	0,935	durchschnitt	6	1,032	durchschnitt	unauffällig
	4	1,051	durchschnitt	0	0,890	niedrig	4	0,941	durchschnitt	anerkannt
	4	1,051	durchschnitt	0	0,890	niedrig	4	0,941	durchschnitt	anerkannt
	7	1,188	durchschnitt	0	0,890	niedrig	7	1,077	durchschnitt	anerkannt
	1	0,915	durchschnitt	1	0,935	durchschnitt	2	0,850	niedrig	unauffällig
Daniel	0	0,870	niedrig	11	1,390	sehr hoch	11	1,259	sehr hoch	abgelehnt
Murat	2	0,960	durchschnitt	10	1,344	sehr hoch	12	1,305	sehr hoch	abgelehnt
Susanne	2	0,960	durchschnitt	8	1,253	sehr hoch	10	1,214	sehr hoch	abgelehnt
	2	0,981	durchschnitt	9	1,324	sehr hoch	11	1,305	sehr hoch	abgelehnt
	2	0,981	durchschnitt	7	1,224	hoch	9	1,205	hoch	abgelehnt
	1	0,931	durchschnitt	7	1,224	hoch	8	1,155	durchschnitt	abgelehnt
	1	0,931	durchschnitt	2	0,974	durchschnitt	3	0,905	durchschnitt	unauffällig
	2	0,981	durchschnitt	3	1,024	durchschnitt	5	1,005	durchschnitt	unauffällig
	3	1,031	durchschnitt	2	0,974	durchschnitt	5	1,005	durchschnitt	unauffällig
	2	0,981	durchschnitt	2	0,974	durchschnitt	4	0,955	durchschnitt	unauffällig
	4	1,081	durchschnitt	5	1,124	durchschnitt	9	1,205	hoch	unauffällig
	3	1,031	durchschnitt	0	0,874	niedrig	3	0,905	durchschnitt	anerkannt
	3	1,031	durchschnitt	0	0,874	niedrig	3	0,905	durchschnitt	anerkannt
	2	0,981	durchschnitt	0	0,874	niedrig	2	0,855	durchschnitt	unauffällig
	6	1,181	durchschnitt	0	0,874	niedrig	6	1,055	durchschnitt	anerkannt
	4	1,081	durchschnitt	0	0,874	niedrig	4	0,955	durchschnitt	anerkannt
Volker	1	0,93	durchschnitt	5	1,124	durchschnitt	6	1,06	durchschnitt	wenig beliebt
Jutta	2	0,98	durchschnitt	1	0,924	durchschnitt	3	0,91	durchschnitt	unauffällig
	4	1,081	durchschnitt	1	0,924	durchschnitt	5	1,005	durchschnitt	unauffällig
	2	0,981	durchschnitt	1	0,924	durchschnitt	3	0,905	durchschnitt	unauffällig
	4	1,081	durchschnitt	0	0,874	niedrig	4	0,955	durchschnitt	anerkannt
	2	0,981	durchschnitt	0	0,874	niedrig	2	0,855	niedrig	unauffällig
M10	0	0,88	niedrig	5	1,124	durchschnitt	5	1,01	durchschnitt	wenig beliebt
W5	0	0,88	niedrig	3	1,024	durchschnitt	3	0,91	durchschnitt	wenig beliebt
	4	1,052	durchschnitt	0	0,9114	durchschnitt	4	0,966	durchschnitt	unauffällig
	4	1,052	durchschnitt	2	1,0067	durchschnitt	6	1,061	durchschnitt	unauffällig
	5	1,1	durchschnitt	1	0,959	durchschnitt	6	1,061	durchschnitt	anerkannt
	5	1,1	durchschnitt	0	0,9114	durchschnitt	5	1,013	durchschnitt	anerkannt
	4	1,052	durchschnitt	4	1,1019	durchschnitt	8	1,156	durchschnitt	unauffällig
	4	1,052	durchschnitt	0	0,9114	durchschnitt	4	0,966	durchschnitt	unauffällig
	6	1,148	durchschnitt	0	0,9114	durchschnitt	6	1,061	durchschnitt	anerkannt
	3	1,005	durchschnitt	4	1,1019	durchschnitt	7	1,109	durchschnitt	unauffällig
	4	1,052	durchschnitt	4	1,1019	durchschnitt	8	1,156	durchschnitt	unauffällig
	6	1,148	durchschnitt	1	0,959	durchschnitt	7	1,109	durchschnitt	anerkannt
	1	0,91	durchschnitt	0	0,9114	durchschnitt	1	0,823	niedrig	unauffällig

	+	wst		-	ast		∑	bst		cluster
	1	0,91	durchschnitt	0	0,9114	durchschnitt	1	0,823	niedrig	unauffällig
	3	1,005	durchschnitt	1	0,959	durchschnitt	4	0,966	durchschnitt	unauffällig
	3	1,005	durchschnitt	1	0,959	durchschnitt	4	0,966	durchschnitt	unauffällig
Michael	0	0,862	niedrig	1	0,959	durchschnitt	1	0,823	niedrig	wenig beliebt
	2	0,957	durchschnitt	0	0,9114	durchschnitt	2	0,87	niedrig	unauffällig
	0	0,862	niedrig	0	0,9114	durchschnitt	0	0,775	niedrig	unbeachtet
	1	0,91	durchschnitt	0	0,9114	durchschnitt	0	0,775	niedrig	unauffällig
	3	1,005	durchschnitt	2	1,0067	durchschnitt	5	1,013	durchschnitt	unauffällig
	0	0,862	niedrig	2	1,0067	durchschnitt	2	0,87	niedrig	wenig beliebt
Birgit	4	1,052	durchschnitt	5	1,1495	durchschnitt	9	1,204	hoch	unauffällig
	1	0,91	durchschnitt	13	1,5305	sehr hoch	14	1,442	sehr hoch	abgelehnt
	7	1,168	durchschnitt	4	1,04	durchschnitt	11	1,206	hoch	anerkannt
	6	1,128	durchschnitt	1	0,92	durchschnitt	7	1,046	durchschnitt	anerkannt
	4	1,048	durchschnitt	1	0,92	durchschnitt	5	0,966	durchschnitt	unauffällig
	6	1,128	durchschnitt	1	0,92	durchschnitt	7	1,046	durchschnitt	anerkannt
	3	1,008	durchschnitt	1	0,92	durchschnitt	4	0,926	durchschnitt	unauffällig
	4	1,048	durchschnitt	5	1,08	durchschnitt	9	1,126	durchschnitt	unauffällig
	1	0,928	durchschnitt	0	0,88	niedrig	1	0,806	niedrig	unauffällig
Florian	2	0,968	durchschnitt	0	0,88	niedrig	2	0,846	niedrig	unauffällig
	5	1,088	durchschnitt	0	0,88	niedrig	5	0,966	durchschnitt	anerkannt
	3	1,008	durchschnitt	0	0,88	niedrig	3	0,886	niedrig	anerkannt
	5	1,088	durchschnitt	1	0,92	durchschnitt	6	1,006	durchschnitt	unauffällig
	7	1,168	durchschnitt	1	0,92	durchschnitt	8	1,086	durchschnitt	anerkannt
	1	0,928	durchschnitt	2	0,96	durchschnitt	3	0,886	niedrig	unauffällig
	0	0,888	niedrig	6	1,12	durchschnitt	6	1,006	durchschnitt	wenig beliebt
	1	0,928	durchschnitt	2	0,96	durchschnitt	3	0,886	niedrig	unauffällig
	0	0,888	niedrig	3	1	durchschnitt	3	0,886	niedrig	wenig beliebt
	3	1,008	durchschnitt	3	1	durchschnitt	6	1,006	durchschnitt	unauffällig
	0	0,888	niedrig	2	0,96	durchschnitt	2	0,846	niedrig	wenig beliebt
	4	1,048	durchschnitt	2	0,96	durchschnitt	6	1,006	durchschnitt	unauffällig
	2	0,968	durchschnitt	0	0,88	niedrig	2	0,846	niedrig	unauffällig
	1	0,928	durchschnitt	0	0,88	niedrig	1	0,806	niedrig	unauffällig
	3	1,008	durchschnitt	4	1,04	durchschnitt	7	1,046	durchschnitt	unauffällig
	1	0,928	durchschnitt	7	1,16	durchschnitt	8	1,086	durchschnitt	wenig beliebt
	1	0,928	durchschnitt	14	1,44	sehr hoch	15	1,366	sehr hoch	abgelehnt
	3	1,008	durchschnitt	5	1,08	durchschnitt	9	1,126	durchschnitt	unauffällig
Ronny	0	0,888	niedrig	13	1,4	sehr hoch	13	1,286	sehr hoch	abgelehnt
	6	1,171	durchschnitt	0	0,8876	niedrig	6	1,059	durchschnitt	anerkannt
	3	1,029	durchschnitt	2	0,9829	durchschnitt	5	1,011	durchschnitt	unauffällig
	3	1,029	durchschnitt	0	0,8876	niedrig	3	0,916	durchschnitt	anerkannt
	3	1,029	durchschnitt	5	1,1257	durchschnitt	8	1,154	durchschnitt	unauffällig
	1	0,933	durchschnitt	2	0,9829	durchschnitt	3	0,916	durchschnitt	unauffällig
W1	1	0,933	durchschnitt	1	0,9352	durchschnitt	2	0,868	niedrig	unauffällig
	8	1,267	hoch	6	1,1733	durchschnitt	14	1,44	sehr hoch	polarisierend
Fathma	4	1,076	durchschnitt	3	1,0305	durchschnitt	7	1,106	durchschnitt	unauffällig
	1	0,933	durchschnitt	1	0,9352	durchschnitt	2	0,868	niedrig	unauffällig
	4	1,076	durchschnitt	0	0,8876	niedrig	4	0,963	durchschnitt	anerkannt
	3	1,029	durchschnitt	0	0,8876	niedrig	3	0,916	durchschnitt	anerkannt
	4	1,076	durchschnitt	0	0,8876	niedrig	4	0,963	durchschnitt	anerkannt
	2	0,981	durchschnitt	0	0,8876	niedrig	2	0,868	niedrig	unauffällig

	+	wst		-	ast		Σ	bst		cluster
	2	0,981	durchschnitt	1	0,9352	durchschnitt	3	0,916	durchschnitt	unauffällig
	2	0,981	durchschnitt	0	0,8876	niedrig	2	0,868	niedrig	unauffällig
	0	0,886	durchschnitt	4	1,0781	durchschnitt	4	0,963	durchschnitt	wenig beliebt
M6	1	0,933	durchschnitt	1	0,9352	durchschnitt	2	0,868	niedrig	unauffällig
	2	0,981	durchschnitt	7	1,221	hoch	9	1,201	hoch	abgelehnt
W2	0	0,886	niedrig	9	1,3162	sehr hoch	9	1,201	hoch	abgelehnt
	3	1,029	durchschnitt	7	1,221	hoch	10	1,249	hoch	abgelehnt
M5	0	0,886	niedrig	3	1,0305	durchschnitt	3	0,916	durchschnitt	wenig beliebt
	0	0,886	niedrig	0	0,8876	niedrig	0	0,773	niedrig	unbeachtet
	3	1,051	durchschnitt	1	0,9657	durchschnitt	4	1,017	durchschnitt	unauffällig
	3	1,051	durchschnitt	1	0,9657	durchschnitt	4	1,017	durchschnitt	unauffällig
	1	0,964	durchschnitt	3	1,0526	durchschnitt	4	1,017	durchschnitt	unauffällig
	4	1,094	durchschnitt	0	0,9222	durchschnitt	4	1,017	durchschnitt	unauffällig
	1	0,964	durchschnitt	1	0,9657	durchschnitt	2	0,93	durchschnitt	unauffällig
Paul	1	0,964	durchschnitt	2	1,0091	durchschnitt	3	0,973	durchschnitt	unauffällig
	1	0,964	durchschnitt	1	0,9657	durchschnitt	2	0,93	durchschnitt	unauffällig
	0	0,92	durchschnitt	0	0,9222	durchschnitt	0	0,843	durchschnitt	unauffällig
M4	2	1,007	durchschnitt	1	0,9657	durchschnitt	3	0,973	durchschnitt	unauffällig
	4	1,094	durchschnitt	0	0,9222	durchschnitt	4	1,017	durchschnitt	unauffällig
	3	1,051	durchschnitt	0	0,9222	durchschnitt	3	0,973	durchschnitt	unauffällig
	3	1,051	durchschnitt	2	1,0091	durchschnitt	5	1,06	durchschnitt	unauffällig
	3	1,051	durchschnitt	4	1,0961	durchschnitt	7	1,147	durchschnitt	unauffällig
	2	1,007	durchschnitt	1	0,9657	durchschnitt	3	0,973	durchschnitt	unauffällig
	1	0,964	durchschnitt	2	1,0091	durchschnitt	3	0,973	durchschnitt	unauffällig
	0	0,92	durchschnitt	0	0,9222	durchschnitt	0	0,843	durchschnitt	unauffällig
	2	1,007	durchschnitt	0	0,9222	durchschnitt	2	0,93	durchschnitt	unauffällig
M3	1	0,964	durchschnitt	3	1,0526	durchschnitt	4	1,017	durchschnitt	unauffällig
	3	1,051	durchschnitt	0	0,9222	durchschnitt	3	0,973	durchschnitt	unauffällig
	0	0,92	durchschnitt	2	1,0091	durchschnitt	2	0,93	durchschnitt	unauffällig
	0	0,92	durchschnitt	2	1,0091	durchschnitt	2	0,93	durchschnitt	unauffällig
	1	0,964	durchschnitt	2	1,0091	durchschnitt	3	0,973	durchschnitt	unauffällig

Anhang B – Materialien zum Experteninterview

Leitfaden zum Experteninterview

Einstiegsfrage

Was war im vergangenen Schuljahr ein Highlight, was war eine negative Erfahrung?

Kartenimpuls 1

Stand in den Klassen

i-Kinder **Eltern**

Selbstbild **Entwicklung**

Kartenimpuls 2

Zusammenarbeit - mit Lehrern
- untereinander

Arbeit
Wünsche
äußere Bedingungen

1 Transkription des Experteninterviews

2

3 **I:** So dann steigen wir jetzt direkt ein ich hab mir gedacht als äh Einstiegsimpuls hätte
4 ich gerne von jedem von ihnen ganz kurz äh beschrieben was war in diesem
5 Schuljahr für mich ein Highlight (.) und was war ganz schrecklich
6 (Pause)

7 **B:** Also eins meiner Highlights äh (.) war sicherlich der enge Kontakt zu den Kindern die
8 Erfolge zu sehen (.) durch den persönlichen Kontakt (.) ja Freud und Leid zu teilen
9 auch die die Nähe zu spüren (.) also das war sicherlich das Highlight das hat
10 unheimlich viel Spaß gemacht und ähm (.) ja die Zusammenarbeit mit den Kindern
11 war für mich (..) ja eigentlich immer der Impuls weiterzumachen zu sehen wie weit
12 geht das Kind wo steht es was kann ich als nächstes mit ihm machen und was tut ihm
13 gut was tut ihm nicht gut (.) ja (.) ähm nicht so schön war (.) teilweise die
14 Zusammenarbeit mit den Lehrern also die Flexibilität war teilweise nicht da (.)wobei
15 das wirklich auch äh fast nur die Fachlehrer betrifft und nicht die Klassenlehrer (.) äh
16 ich denke man hätte meine Person stärker einbinden können im Alltagsgeschehen
17 und auch die Unterrichtsformen (.) im Frontalbereich äh so wie es die meiste Zeit
18 gelaufen ist dieses Jahr äh funktioniert eine gute Zusammenarbeit (.) ja in der Klasse
19 so nicht also es (.) war oft in einzelnen Förderungen dann nur möglich mit dem Kind
20 den Ablauf der Klasse nicht zu stören (.) das war dann halt nicht so schön für mich
21 und auch für die Kinder besonders für den Volker war das nicht so

22 **N:** Ja ich kann sagen dass äh ich total begeistert war dass ich dieses Jahr nur in einer
23 Klasse unterrichten durfte oder mit dabei sein durfte (.) ähm ganz tolle Klassenlehrer
24 hatte (.) ähm die genauso wie ich neu in dieses Jahr reingekommen sind und wir uns
25 so gegenseitig stützen konnten (.) ähm (.) ja toll war auch dass ich die Kinder dann
26 zusammen in der Klasse drin hatte ähm die Themen gemeinsam bearbeiten konnten
27 (.) ähm ja schön zu sehen war vor allem äh wie der Paul sich in dem Jahr entwickelt
28 hat (.) ähm (..) können wir gleich noch näher drauf eingehen oder soll ich (.) ja (.) und
29 ähm ja schade fand ich die Zusammenarbeit mit den Eltern (.) die fand ich sehr
30 unbefriedigend (.) ähm ich hätte mir da schon mehr äh (.) erhofft auch jetzt (.) von den
31 äh Elterngesprächen die wir so schon öffentlich geführt haben dass die äh (.) sich
32 dann doch noch an mich wenden auch wenn (.) Situationen kommen die ihnen nicht
33 gefallen (..) gab's offensichtlich genug aber (.) das bekommt man dann doch nur von
34 den Kindern zu hören (.) äh (..) bisschen so zugeschoben wie die Eltern darüber
35 denken wo ich dann manchmal denke das fände ich ganz toll wenn ich das von den
36 Eltern so hören würde (.) das fand ich ein bisschen schade

- 37 **L:** Ja im Prinzip kann ich mich da eigentlich ja allen (*lacht*) nur anschließen (.) es ist ja
38 das meiste schon gesagt worden (..) Highlight war die Klasse 5b (..) weil das einfach
39 ganz phantastische Klassenlehrer sind und (.) die Klasse an sich ist auch wunderbar
40 und ich gehörte dazu (.) das war das erste Mal in diesem Jahr dass ich irgendwo
41 richtig drin war und (.) ja eben dazu gehörte (.) Bei den Kindern gehöre ich mit zur
42 zur Klassenleitung (..) die sprechen mich an (.) das war schon ganz toll (..) 6a ist das
43 ein bisschen holpriger anfangs gewesen auch zum Teil durch durch die Fachlehrer da
44 ist man dann doch nicht so ganz mit integriert (.) wie die B das schon erklärt hat (..) und die Elternarbeit die fand ich auch etwas dürftig
- 46 **B:** Was ich vielleicht noch sagen kann äh (.) ganz besonders gut getan hat der Klasse
47 und auch ähm (.) ja uns Betreuern (.) äh die Klassenfahrt ich fand es leider schade
48 dass äh so wenig äh (.) die Kinder mit waren aber (.) ähm ich habe einfach gemerkt
49 ähm dass da eine besondere Bindung entstanden ist (.) dass Vertrauen äh jetzt da
50 ist auch übertragen auf die Schulzeit nicht nur äh während der Klassenfahrt dass äh (.)
51 dass ich den Kindern auch anders begegnen kann dass sie offen auf mich zugehen
52 äh auch mit Problemen mittlerweile zu mir kommen (.) äh ich denke einfach das war
53 eine gute Zeit (.) auf Klassenfahrt äh die wir hier gut nutzen konnten (.) und ähm (.)
54 ich denke eigentlich es wäre vielleicht sogar noch von Vorteil wenn man das schon
55 am Anfang des Jahres machen würde
- 56 **L:** Ja ich denke gerade bei der Einschulung der neuen Fünfer-Klassen wäre es sehr
57 hilfreich wenn wir unsere neuen Klassen direkt mit empfangen würden mit den
58 Klassenlehrern und sofort der Klasse vorgestellt werden (..) dass wir direkt mit drin
59 sind
- 60 **B:** Ja zum (?Rantasten?) dann irgendwie
- 61 **L:** weil das bringt einem ne Menge jetzt auch bei dieser Lesenacht in der Schule (.) das
62 war ganz phantastisch (.) man hat auch eine ganz andere ähm (..) ja Zusammenhalt
63 mit den Kindern auch mit den Eltern man kommt sich dann näher
- 64 **B:** (..) das ist so eine Art Interaktionstage wenn es nicht unbedingt ja
- 65 **L:** Wirkt sich halt positiv (.) das wirkt sich sehr positiv auf die gesamte
66 Klassengemeinschaft aus
- 67 **B:** Das muss ja nicht gleich eine Klassenfahrt am Anfang des Jahres sein aber so (.) so
68 Interaktionstage dass man sich erstmal untereinander kennen lernt sowie die Kinder
69 untereinander als auch äh (.) ja mit den Lehrern und Pfs (.) dass einfach äh sich
70 erstmal auf einer Schiene begegnet wird die nicht nur auf schulischen Sachen basiert
- 71 **L:** Ja diese Einschulungswoche
- 72 **B:** Genau
- 73 **L:** Dass wir da dann (..) direkt mit einbezogen werden (.) denke ich würde vieles (.)

74 **B:** Ja
75 (...) **I:** Ok dann dann haben wir im Grunde so den ersten Eindruck mal abgeschlossen und
76 gehen jetzt noch mal so ein bisschen ins Detail (..) sollen wir mit den i-Kindern
77 anfangen
78 **N:** (?ja gut?)
79 **I:** Das wäre (..) das sind hier hier die Stichpunkte an die ich gedacht hatte die wir
80 abhandeln sollten
81 **L:** (..) von Kind zu Kind
82 **I:** mmhh
83 **B:** ok
84 **L:** Fangen wir mal mit unserem Florian an (.) Florian hat sich ganz phantastisch in die
85 Klasse eingelebt von dem fünften Schuljahr (.) ähm (.) es ist auch der Frau X zu
86 verdanken gewesen weil die von Anfang an die Karten offen auf den Tisch gelegt hat
87 bei den Eltern sowie bei den Kindern sie hat (.) äh Florians Problem erklärt (..) und
88 die Klasse hat dann gelernt damit umzugehen (.) der Florian konnte in den letzten
89 zwei Jahren ähm (.9 ja (.) der hat sich ähm (.) ja so im positiven Sinne richtig entfaltet
90 (.) anfangs war er doch ruhiger und zurückhaltender (.) und (..) je er ist richtig
91 aufgeblüht (.) die die Bläserklasse sowieso das Klarinettespielen macht ihm
92 unglaublich viel Spaß und er hat dadurch sehr viel Lob und Anerkennung bekommen
93 (.) auch in in BK also alle kreativen Bereiche (.) die haben dem Florian geholfen ähm
94 (.) ja dass er sich da auch bisschen hochpushen konnte in der Klasse (.) eben so ist
95 er sehr selbstsicher geworden das war er anfangs noch nicht (..) und (.) er hat einen
96 besonders guten Stand in der Klasse erreicht (.) er sollte sogar mal zum
97 Klassensprecher gewählt werden aber da fehlte noch eine Stimme oder zwei (.) und
98 wenn die Kinder Probleme haben in der Klasse dann sprechen die unseren Florian
99 auch inzwischen an (.) und das stärkt sein Selbstbewusstsein enorm also das tut ihm
100 richtig (.) gut das genießt er auch (..) der hat sich (.) wirklich wunderbar entfaltet (.) ja
101 und während Birgit und Michael (.) die hatten anfangs schon starke Schwierigkeiten
102 (.) also wobei der Michael fand sich besser in die Klassengemeinschaft mit ein weil er
103 ging dann auf die anderen Kinder äh drauf zu und sprach die an (..) und (..) der lief
104 dann im Prinzip so mit während Birgit sich äh (.) ja ausgekapselt hat (.) die hat dann
105 (.) sie hatte eine Freundin von der Grundschule und hat (.) sich mit ihr abgekapselt (..)
106 und ist dann erst so langsam im Laufe des Jahres ähm in die Klassengemeinschaft
107 reingerutscht (..) (*seufzt*) hat jetzt in den letzten Wochen hat sie allerdings wieder so
108 einen Rück- (.) Entwicklung gemacht (.) hat sich wieder mit ihrer Freundin
109 abgekapselt (.) und stellt das aber so dar dass die Kinder nichts mit ihr zutun haben
110

111 wollten weil sie in i-Kind ist (.) ähm (..) wobei ich den Eindruck nicht bestätigen kann
112 von der Klasse bei allen Gruppenarbeiten wird sie angesprochen von den anderen
113 Kindern (..) also das kommt von ihr so ein bisschen (..) wobei jetzt bei der Lesenacht
114 da hat sie sich wieder (.) da ist ihre Freundin die war die einzigste Schülerin die nicht
115 mitgekommen ist und da musste Birgit ja wohl oder übel sich bei den anderen mit
116 einklinken (.) und das hat man dann auch gemerkt dass sie sich da (.) wohlgeföhlt hat
117 dann (.) sie hat alles mitgemacht die Sketche (..) ich denke also wenn sie sie braucht
118 immer besonders viel Lob und Ansporn (..) das erhält sie auch von der Klasse und
119 dann (..) (?geht das?)
120 **?:** (? ?)
121 (Pause)
122 **?:** (? ?)
123 **?:** ja
124 **N:** Also wie ich eben schon erwähnt habe hat der Paul äh in diesem Jahr eine
125 Entwicklung durchgemacht (.) ich habe ihn am Anfang des Jahres erst kennen gelernt
126 des Schuljahres (.) ähm er war ein sehr zurückhaltender Schüler (..) und hatte äh (.)
127 wenig Selbstvertrauen also (.) ihn hat das mit dem Testen sehr mitgenommen wurde
128 von seinen Klassenlehrern und wie er auch sagt von einigen Lehrern dafür gehänselt
129 und äh hat von daher wenig Selbstvertrauen in sich selber (.) aber ähm ich habe
130 gemerkt ich konnte direkt von Anfang an gut mit ihm arbeiten äh (..) er ließ das zu
131 was man ihm vorgeschlagen hat (.) im Vergleich zu anderen Schülern also es war
132 möglich mit ihm zu arbeiten er hat äh im ersten Halbjahr auch noch viel ähm (..) auf
133 Sonderschulniveau gearbeitet (.) ähm teilweise einzelne Sachen schon äh (.) auf dem
134 Stand vom Regelniveau aber (.) überwiegend halt äh Sonderschulniveau (..) sein
135 Stand in der Klasse äh war so dass er zwei Freunde hatte mit denen er am Tisch saß
136 und mit dem Rest der Klasse (.) wollte er nichts zutun haben (..) zum einen weil er
137 von denen vielleicht äh (.) gehänselt wird zum anderen (.) weil er halt ähm von seiner
138 Art her ein ganz anderer Junge ist ähm (.) als die meisten Jungs in der Klasse von
139 seinem Wesen her äh andere Interessen er ist ein mennonitisches Kind (.) das kommt
140 vielleicht auch daher (.) ja ähm (..) entwickelt hat er sich dahin ähm (.) dass er seine
141 Interessen im Laufe des Jahres gefunden hat (.) schwerpunktmäßig in Mathe und
142 Deutsch (.) ähm wo er einfach gemerkt hat (.) ähm wenn er sich damit beschäftigt und
143 auseinandersetzt gerade im Unterricht ähm (.) kommt er weiter er versteht das und
144 kann es den anderen auch erklären (.) sobald er es den anderen erklären kann weiß
145 er er hat es verstanden und er bekommt von den anderen Kindern die Bestätigung
146 das motiviert ihn natürlich (.) gerade an seinem Tisch sitzen besonders schwache
147 Schüler (..) das ist vielleicht nicht immer von Vorteil aber (.) in dieser Situation (.) hilft

148 es ja schon weil er sehen kann jetzt zum Beispiel in Mathe (.) kann er den anderen
149 auch Hilfestellungen geben (.) wenn er sobald er es verstanden hat (.) und das macht
150 er sehr gerne (.) er hat sogar jetzt äh in der vorletzten Mathearbeit die beste
151 Klassenarbeit geschrieben muss man einfach so sagen (..) er benötigt halt in allem
152 viel mehr Zeit (.) und die Zeit denke ich müssen wir ihm geben (.) ähm (.) sein Manko
153 liegt halt immer noch in den Hausaufgaben (.) aber äh (..) vom Unterricht her muss
154 man wirklich sagen er hat sich in dem Jahr stark entwickelt (..) mit den Eltern ähm (..)
155 das ist so ein Thema (.) (*räuspert sich*) den Vater und die Mutter habe ich bis zum
156 ersten Elternsprechtag (.) diesen dieses Jahr war es glaube ich erst (.) kennen gelernt
157 ähm (..) ja und sie sind halt (.) wie man das auch schon dem Paul angemerkt hat
158 nicht so zufrieden mit diesem Sonderschulstatus (..) es ist ihnen auch in gewisser
159 Weise unangenehm (.) auch vor der vor dem Rest der Familie (.) so wie der Paul das
160 auch immer äh (.) uns wieder weitergibt am Anfang war er auch sehr oft äh (.)
161 draußen mit mir und hat mir das erklärt wie schlecht es ihm geht in der Situation (.)
162 wie seine Eltern darunter leiden (..) (*räuspert sich*) war ganz oft mit mir bei Frau Y hat
163 sich da aus geweint (.) und was ich noch sagen muss äh (.) was sich in der letzten
164 Zeit gelegt hat (..) also er (.) er sagt zwar immer noch er ist der Dumme in gewissen
165 Situationen aber (.) da denke ich einfach äh er braucht manchmal diese Bestätigung
166 von mir dass ich ihm sagen kann (.) du weißt doch was du jetzt in dem Jahr geleistet
167 hast (.) du kannst das

168 (Pause)

169 **I:** Darf ich etwas zwischen fragen

170 **N:** Ja

171 **I:** Was ist mit Mehmet?

172 **N:** Mit Mehmet ja (.) ich dachte (.) ja können wir auch direkt machen (*räuspert sich*) ja
173 ähm (.) Mehmet war folgendermaßen Mehmet kannte ich schon aus dem sechsten
174 Schuljahr (.) wusste von daher (*räuspert sich*) ähm (.) wie er einzuschätzen ist (..) ist
175 eine ganz besondere Situation anfangs äh (.) war noch Oguzhan mit ihm äh (.) i-Kind
176 das heißt äh die waren auch zusammen als Grüppchen und haben sich von daher so
177 ein bisschen abgekapselt oft auf türkisch unterhalten (.) aber er ließ mit sich arbeiten
178 (.) äh was sich im Laufe des Jahres wirklich geändert hat (.) zum Teil (..) liegt es
179 vielleicht auch daran dass er jetzt im Moment die Rückendeckung von seinem Vater
180 bekommt oder auch von seiner Mutter ähm (..) er lässt es einfach nicht mehr zu sich
181 weder von Lehrern noch von der pädagogischen Fachkraft etwas zu erklären (..) es
182 kommt äh in gewissen Situationen (*Schulgong*) vor dass er auf einen zukommt (.)
183 aber er kann es überhaupt nicht ertragen dass äh (.) dass man auf ihn zugeht und ihn
184 fragt ob man ihm helfen kann (.) oder ob er Hilfe benötigt (.) da reagiert er ähm in

185 gewisser Weise auch sehr aggressiv drauf (..) ähm ja sein aggressives körperliches
186 Verhalten hat er (.) hat abgenommen (.) dafür äh ist sein sprach- seine sprachliche
187 Aggressivität (.) ähm umso größer (.) also (..) sowohl zu den Lehrern als auch zu
188 seinen Klassenkameraden (.) denke ich einfach ähm (.) ist es in diesem Jahr so (.)
189 dass (..) ja dass er halt versucht äh (.) sich mit Äußerungen zu behaupten dass (.) er
190 immer wieder betont dass er äh (.) mit der Schule nichts mehr zutun haben möchte
191 dass er dafür auch nicht mehr lernen möchte (.) er äh (.) stellt uns bewusst Steine in
192 den Weg (.) und zum Beispiel seine Hausaufgaben hat er nicht mit seine
193 Arbeitsmaterialien (.) und äh (..) sagt dann auch ganz provokant dass er da keine
194 Lust zu hat (..)und entschuldigt sich auch überhaupt nicht für sein Verhalten (.) im
195 Gegenteil äh (.) schafft das sogar dann äh (.) die anderen Leute dafür ähm (.) zu
196 verurteilen und das ist einfach ein Verhalten wo ich denke ähm (..) ja dass die Klasse
197 darunter leidet dass er ähm (.) da auch gewisse Kinder unter Druck setzt und ähm (..) er
198 überhaupt keine ähm (.) Motivation mehr dazu sieht (.) ähm irgendwas für die
199 Schule zu tun (..) wo ich denke dass es im sechsten Schuljahr noch anders war er
200 hatte da äh (.) gewisse (..) Fähigkeiten und Mathe hat ihm besonders Spaß gemacht
201 (.) wo ich jetzt äh im letzten Schuljahr überhaupt nichts mehr von gesehen habe (..) er
202 besitzt die Fähigkeit er (.) wenn ich mich mit ihm beschäftige oder (.) in einzelnen
203 Stunden mit ihm zurückziehe zeigt er mir das auch dass er es kann wenn er sich (.)
204 mindestens eine Stunde damit beschäftigt hat (.) aber die Zeit gibt er sich selber nicht
205 und von daher äh (..) schafft er es auch nicht ähm (.) irgendwie zu arbeiten (..) das ist
206 so einfach nicht möglich (.) weil er es nicht möchte (.) er will es nicht zulassen (..) und
207 ich denke ähm (.) nachteilhaft ist auch deswegen äh (..) das Verhalten den Eltern (..) wie ich schon gesagt habe äh die ihn in seinem Verhalten (.) bestärken ja (.) ähm (..) hinzu kommt dass er auch am Wochenende äh (.) oft mit äh (..) Cilquen zusammenhängt äh die ihm vielleicht auch nicht so gut tun und die ihm auch ein anderes Bild (.) von Schule und (.) ja (..) halt (.) Beziehungen zu anderen Menschen irgendwie total negativ darstellen lässt (..) wo ich einfach denke äh (.) er fühlt sich hier in der Schule nicht wohl er will sich nicht wohl fühlen (..) und egal wie man ihm begegnet (..) er will es einfach nicht zulassen und da wehrt er sich mit allen Mitteln gegen

215 gegen
216 (Pause)

217 **B:** Also (.) ja fange ich mal mit der Fathma an ähm (.) ich bin vierzehn Tage nach
218 Schulbeginn (.) gekommen und äh (.) bin in der 6 d ganz nett aufgenommen worden
219 von den Klassenlehrern (..) äh der erste Kontaktaufbau zur Fathma war etwas
220 schwierig da die Fathma sehr unnahbar ist also sie ist ein sehr (.) liebes ruhiges und
221 in sich zurückgezogenes Mädchen (.) die wenig Kontakte (.) äh zu Beginn des

222 Jahres zu den anderen Kindern hatte (.) zur E sehr stark (..) äh das ist auch ein
223 türkisches Mädchen in der Klasse (.) ansonsten kaum Kontakte in der Klasse hatte (.)
224 und mich erstmal so gar nicht äh wahrgenommen hat (..) ja durch unsere
225 Unterrichtsmodelle will ich mal sagen in diesem Kleingruppen (*Unterbrechung durch*
226 *Telefonanruf*)
227 **I:** So Entschuldigung (*lacht*)
228 **B:** Also durch die Kleingruppenarbeit ist mir dann gelungen wirklich guten Kontakt zu ihr
229 aufzubauen wobei ich bei ihr auch gemerkt habe die ist also familiär sehr (.) äh (.) gut
230 aufgehoben (.) da merkt man halt ähm (.) eigentlich ein intaktes Familienleben sodass
231 sie hier eigentlich gar keine (.) näheren Kontakte zu Erwachsenen sucht (..) mmh (..)
232 sie hat sich in dem Jahr extrem verändert (.) ist viel offener (*Schulgong*) geworden
233 viel zugängiger (..) äh hat sicherlich auch mit den Erfolgen zutun (.) am Anfang des
234 Jahres äh (.) war sie etwas schlampig noch mit vielen Dingen hat auch selten
235 Hausaufgaben gemacht die Heftführung war katastrophal (.) nach einem Gespräch
236 mit dem Vater (.) ähm der ihr glaube ich dann auch mal die Hölle zuhause (*lacht*) heiß
237 gemacht hat und mit ihr gesprochen hat äh hat sich das extrem verbessert äh danach
238 hat sie sich sehr viel Mühe gegeben ähm (.) die Hausaufgaben regelmäßig zu
239 machen ich muss sagen seitdem ist es glaube ich nicht fünf mal vorgekommen dass
240 sie die Hausaufgaben nicht hatte (..) und äh das hat natürlich dazu beigetragen dass
241 sie in vielen Fächern aufholen konnte extrem aufholen konnte vor allen Dingen in
242 Englisch (.) äh da hat sie wahnsinnig viele Fortschritte gemacht und äh (.) ja die
243 Klasse war in Englisch schon so sehr unruhig und ähm (.) eigentlich schlecht
244 vorbereitet was ihr zugute kam weil sie konnte da ansetzen und hat mit vielen (.)
245 einfachen Mitteln also Vokabeln lernen oder so sich eine sehr gute Note ähm (.)
246 erhaschen können (..) und ähm ist sehr stolz auf diese Leistung also sie kann mit Lob
247 und mit guten Noten sehr gut umgehen (.) allerdings mit schlechten äh (.) Sachen hat
248 sie Probleme also hat äh eine ganz niedrige Frustrationstoleranz also wenn ihr was
249 nicht leicht von der Hand geht dann ist sie direkt stur (.) also dann (.) schaltet sie auf
250 Abwehr und lässt mich auch gar nicht an sich ran und (.) so einen Tag vor den
251 Klassenarbeiten wenn ich dann sage komm hast du noch eine Frage sollen wir mal
252 eben was durchsprechen dann kommt immer grundsätzlich nein überhaupt nichts und
253 äh dann merke ich schon die macht dann dicht und (..) und wir haben es immer so
254 gehabt dass ich dann vorher was ins Heft reingeschrieben habe was sie lernen kann
255 und dann habe ich immer gesagt du weißt ja was du machen kannst ja gut ist dann
256 die Antwort und (..) ja das macht sie dann aber auch gewissenhaft und (.) ich denke
257 äh wenn wir die Noten so vergleichen (.) und äh sehen wie viele Regelnoten die sie
258 dieses Jahr auf dem Zeugnis hat sie hat nur in einem Fach in GL (.) eine

259 Verbalbeurteilung und ähm (.) ich finde das ist schon ein grandioser Erfolg (..) ähm
260 die Zusammenarbeit mit den Eltern ähm (.) oder vor allen Dingen mit dem Vater die
261 Mutter spricht kein Deutsch spricht nur Türkisch ähm (.) ist eigentlich ok (.) ähm er
262 meldet sich nicht mmh (..)im Jahresablauf aber zu Elternsprechtagen erscheint er und
263 ist auch sehr engagiert und ähm (.) sehr interessiert (.) wie der Verlauf seiner Tochter
264 (.) hier von Statten geht (..) ja äh zum Stand in der Klasse (..) also die Klasse war zu
265 Beginn des Jahres sehr schwierig (..) da äh (.) war unheimlich viel (*lacht*) Potential
266 drin enthalten also sind sehr viele wilde Kinder drin gewesen die sehr auffällig sind (..)
267 äh sodass die Fathma überhaupt nicht aufgefallen ist als i-Kind als solches und (.) ja
268 durch Gespräche auch mit Herrn S und Frau Z (.) mmh eigentlich nicht so
269 hervorgehoben wurde als i-Kind sondern als fester Bestandteil der Gruppe also gut
270 integriert (..) ich habe bis jetzt nicht erlebt dass die anderen Kinder sich über sie
271 lustig gemacht haben (.) weil halt wirklich so viele Kinder da in der Klasse sind auch
272 die selber große Probleme haben und die eher auffällig sind und ähm (.) ja mal im
273 Rampenlicht der Klasse stehen wie Fathma also die stand das ganze Jahr nicht im
274 Rampenlicht und (.) ähm ich denke auch (.) nach den Ferien haben wir ja zumindest
275 noch ein i-Kind in der Klasse was eher auffällig ist (.) durch seine Wesensart wie die
276 Fathma (..) ich würde sagen sie ist so absolut integriert auch jetzt beim
277 Schwimmen gehen habe ich noch mal gesehen sie ist mit schwimmen gegangen trotz
278 äh Korsett das hat sie dann abgelegt also macht alles mit und (.) bemüht sich auch
279 und ist absolut unauffällig und (..) hat auch weiterhin ähm (.) Kontakte aufbauen
280 können zu anderen Kindern (.) sie hat sich schon auch äh eher leistungstärkere
281 Kinder ausgesucht zu denen sie gerne Kontakt hätte (.) und so ein bisschen hat es
282 auch geklappt (.) natürlich ist die Cliquenbildung im sechsten Schuljahr schon da
283 gewesen und äh (.) sie hat es da schwierig gehabt aber so mit der Sitzordnung (.) da
284 ist zwischendrin mal gewechselt worden auch auf meine Empfehlung hin ich habe ein
285 Soziogramm mal erstellt und (..) da hat sie sich auch gewünscht neben C und A und
286 in der Richtung zu setzen also da (..) haben schon Veränderungen stattgefunden (.)
287 von daher würde ich sagen sie ist absolut integriert und freut sich jetzt auch ins siebte
288 mit der Klasse so zu gehen und (.) ich denke das sind gute Voraussetzungen so für
289 das nächste Jahr (..) die 5a (.) Volker und Jutta äh (..) zwei sehr unterschiedliche
290 Kinder ja (.) Jutta ist absolut unauffällig und der Volker ist im Gegenteil schon sehr
291 auffällig gewesen (.) durch seine lebhaft spontane herzerfrischende Art (.) die er
292 immer wieder (*lacht*) unter Beweis stellt (*lacht*) ähm (.) ja (..) also ich würde sagen
293 von Anfang an integriert weil das ein ganz bunter Haufen war (.) die 5a (.) (seufzt) ist
294 eher wild und sehr aktiv (.) wobei der Volker da überhaupt nicht auffiel (..) als i-Kind
295 als solches (.) die Jutta absolut zurückgezogen war (.) sich schnell an einer ganz

296 leistungsstarken Schülerin orientiert hat und ähm (..) sich erst gar nicht um andere
297 soziale Kontakte bemüht hat sondern nur sich speziell auf ein Mädchen (..) die K in
298 der Klasse neben der sie heute noch sitzt (..) genießt sie auch zwischendurch saß sie
299 mal woanders das hat ihr nicht gut getan (..) ähm (..) sie genießt die Stärke und
300 natürlich auch ähm (..) die K ist sicherlich eins der Sternchen in der Klasse und äh
301 das genießt sie natürlich dann kann sie mal nachfragen das ist Sicherheit für sie und
302 (..) am Anfang war sie sehr (..) schüchtern zurückgezogen und (..) introvertiert würde
303 ich mal so sagen und jetzt (..) so nach und nach sieht man sie doch lachen und
304 lächeln und rumalbern (..) und zu Beginn des Jahres war das überhaupt nicht denkbar
305 (..) ähm ja da hat sie sich sehr verstellt und jetzt so langsam taut sie auf und traut sich
306 wirklich (..) auch was zu sagen (..) der Herr Z hat eine unheimlich gute Art mit ihr
307 umzugehen und sie so herauszufordern und wirklich (..) sie zur aktiven Mitarbeit äh zu
308 motivieren (..) ist oft nicht einfach für sie man sieht dann genau den
309 Überwindungsprozess äh (..) soll ich soll ich nicht aber (..) so nach und nach kommt es
310 und sie wird selbstsicherer in der Klasse (..) sie hat auch zwischendrin geäußert dass
311 es ihr nicht gefällt in der Klasse (..) ich denke ähm (..) also für mich gut
312 nachvollziehbar da ich mich selber eine Zeit lang nicht wohl gefühlt habe in dieser
313 Klasse weil sie eben wild laut und chaotisch ist (..) oft äh ganz viele Kraftausdrücke
314 ähm benutzt werden (..) vor allen Dingen von den Jungs es gibt mehr Jungs in der
315 Klasse wie Mädchen (..) die auch den Ton angeben (..) und äh da passt natürlich der
316 Volker hervorragend rein der steht da in nichts zurück (..) ist unter den Jungs auch (..) ja
317 (..) einer so der Stärksten der Klasse (..) genießt er diese Rolle (..) dass er da (..) ohne
318 Handicap (..) voll dabei ist (..) äh (..) hat sehr viele Probleme am Anfang gehabt
319 mit äh diesen Einzelstunden (..) muss ich jetzt schon wieder raus weil er alleine (..) mitgegangen
320 ist weil seine Defizite wirklich so groß waren dass wir das auch im Unterricht teilweise nicht
321 auffangen konnten (..) da äh klappte das mit der Differenzierung dann nicht (..) wie gesagt auch
322 in der Klasse grade (..) mit den Unterrichtsmodellen halt Frontalunterricht ähm war das selten
323 möglich ihn da gezielt irgendwie zu fördern in der Klasse (..) deshalb musste er öfter mit raus
324 am Anfang hat ihm das nicht gut gefallen (..) äh (..) dann kam eine Zeit da war er ganz wild (..) drauf
325 (..) weil er gemerkt hat er profitiert davon er kriegt teilweise andere Hausaufgaben die ihm
326 leichter fallen (..) ähm ja (..) spielerische Elemente machen wir dann eher so halt im
327 Klassenunterricht das hat ihm (..) besser gefallen (..) aber äh (..) seit der Veränderung dass
328 noch ein i-Kind in der Klasse ist das äh (..) noch mehr Defizite (*lacht*) hat wie er ist er noch mal
329 mal drei Köpfe gewachsen und wird fast großspurig man muss jetzt wirklich acht geben damit (..) er
330 keinen Überflieger bekommt (..) ähm ja er neigt schon dazu auch (..) sehr schnell sehr faul zu werden
331 also ähm (..) wenn man

333 dann einen Tag nicht bei der Stange bleibt und fragt hast du das gemacht hast du
334 das gemacht das Hausaufgabenheft kontrolliert (.) ich habe ihm fast jeden Tag in das
335 Hausaufgabenheft geschrieben weil er es einfach nicht kann und (.) äh der Austausch
336 mit der Mutter sonst auch nicht klappt wir haben einen sehr sehr guten Austausch (.)
337 ähm (.) Frau M und ich (.) ich war da auf Hausbesuch was meines Erachtens sehr gut
338 getan hat äh (.) im Bezug äh zum Volker zu meiner Nähe zu ihm (.) und also die
339 Ernsthaftigkeit ist glaube ich da er akzeptiert mich absolut (..) und ähm (.) ich bin
340 natürlich ihm auch greifbarer wie manch anderer wenn ich dann sage jetzt ist (.) aber
341 mal gut jetzt müssen wir noch mal was machen und äh (.) so viele Tricks die sich
342 eingeschlichen hatten dass seine Schwester eine zeitlang die Hausaufgaben für ihn
343 gemacht hat und ähm

344 **L:** (*lacht*) Toll (*lacht*)

345 **B:** die ist auf dem Gymnasium im fünften Schuljahr die konnte ihm also sehr viel (*lacht*)
346 helfen (.) die äh konnten wir dadurch natürlich ausmerzen ne durch diesen guten
347 Kontakt mit Frau M und mit dem Volker und so (..) und durch den Einblick halt auch in
348 die familiäre häusliche Situation (..) ähm das hat ihm unheimlich gut getan denn der
349 Austausch mit Frau M ist auch schwierig da sie (.) nicht sehr gut schreiben kann und
350 auch nicht sehr gut lesen kann (.) deshalb ist da ein persönlicher Bezug sehr gut
351 gewesen (Pause) ähm bei der Frau A ähm (.) die war so ähnlich wie ihre Tochter am
352 Anfang sehr verschlossen und hat auch keinen Kontakt gesucht (.) so jetzt zum
353 Jahresende ähm (.) hat sie schon Kontakt gesucht und wir hatten auch (.) ein sehr
354 schönes Elterngespräch (..) ähm (.) wo ich noch mal gemerkt hatte wie wichtig auch
355 unsere Präsenz ist unsere Arbeit ähm (.) das kam nämlich dann in dem Gespräch
356 doch nochmal obwohl ich mit der Jutta ja gar nicht so viel zutun hatte wie mit dem
357 Volker weil sie halt in allen Fächern am Regelunterricht teilnimmt und (.) fast ohne
358 Differenzierung teilnimmt sodass ich als Person (.) nicht sehr gefordert war bei ihr (..) aber
359 das dennoch von der Mutter so aufgefasst wird dass die Jutta schon erzählt hat
360 dass ich da öfters nachgefragt habe wie es ihr geht wie sie sich fühlt in der Klasse ob
361 es Probleme gibt (.) ähm das es schon auch vom Elternhaus zur Kenntnis (..) genommen
362 wird (..) Stand in den Klassen die beiden sind absolut integriert (*räuspert sich*) (??) auch schon (.) wobei ich sagen muss die Klasse äh (.) insgesamt in dem
363 Jahr äh (.) die haben eigentlich sehr viele Aktionssachen benötigt und hätten sie
364 wahrscheinlich noch mehr benötigt weil die Klasse schwierig ist (Pause) ähm doch
365 zur Ergänzung habe ich auch noch was (.) der Musikunterricht die beiden
366 Bläserklassen gerade für die beiden (.) ähm (.) hat sich sehr positiv ausgewirkt vor
367 allen Dingen für den Volker (.) ähm mit der Klarinette (.) der hat vorher sehr starke
368 Atemprobleme gehabt die dadurch weitaus besser geworden sind (..) und ähm (.) ich

370 denke ähm (.) auch wenn er jetzt schon wieder die Noten vergisst oder verlernt wenn
371 er nicht regelmäßig übt also da hat er unheimlich Probleme mit (.) aber es ist ein
372 Gefühl das er vermittelt bekommt dass er das leisten kann genau wie alle anderen
373 auch (.) und ähm das tut ihm unheimlich gut (.) also jetzt grade auch bei den
374 Filmaufnahmen oder so (.) äh da fühlt er sich nicht zurückgesetzt ist voll dabei absolut
375 integriert und gleichwertig (.) und äh da kann er wenigstens (??) und (*lacht*) zeigen
376 was er kann (.) ich denke da wird ihm auch (??) (Pause)

377 **I:** Ok ist da noch etwas (.) zu ergänzen

378 **N:** (*räuspert sich*) (Pause)

379 **N:** Also ich denke zum Stand in der Klasse noch zu meinen Schülern ist zu sagen ähm
380 (.) also wir hatten halt den Nachteil dass wir in der siebten Klasse neu gemischt
381 wurden (..) von daher denke ich äh (.) ist es für sie auch am Anfang schwer gewesen
382 (.) ähm sich da in die Klasse reinzufinden wir hatten natürlich ähm einen festen
383 Bezugspartner als als Freund ähm (..) aber Mehmet und Paul ähm (.) sind jetzt in
384 ganz neue Klassen reingekommen (.) wo sie halt auch einige Kinder nicht kannten (.)
385 ähm ja das war denke ich mal für Paul auch so ein gewisses Hindernis (.) und da er ja
386 auch ein sehr schüchterer Junge ist hat er auch nicht viel dafür getan um das zu
387 ändern (.) das denke ich einfach also Mehmet hat sich in seiner Klasse behauptet (.)
388 äh ich denke mal dass er sich auch relativ wohl (?darin?) fühlt und äh von vielen
389 Kindern (.) so wie er ist akzeptiert oder (.) respektiert wird (Pause)

390 **L:** Ja (..) jetzt hat ja der Florian am Anfang des Schuljahres hat er ja sehr geschlunzt (.)
391 er hat die Hausaufgaben immer vergessen und hat phantastische Geschichten
392 erzählt (.) äh (..) weshalb er sie dann nicht machen konnte er hat dann einen
393 Stromschlag bekommen vom

394 **N:** (*lacht*)

395 **L:** Game Boy spielen oder so deshalb konnte er dann keine Hausaufgaben machen (.)
396 also immer wieder so phantastische Geschichten und hat sich durmherum (..)
397 gewindet dass er (*räuspert sich*) so gar nichts (.) machen brauchte war auch sehr
398 unkonzentriert anfangs in der Klasse (.) hat viel vor sich hingeträumt man musste ihn
399 ständig ansprechen und ihn wiederholen (..) und äh dann haben wir mit (.) auf die
400 Idee von N hin diese Hausaufgaben (.) liste und dann bekam er dann nach dreißig
401 Sonnen die er (.) bekommen hat für gemachte Hausaufgaben einen
402 Hausaufgabengutschein (..) das hat ihn dann so angespornt (.) dass er auf einmal
403 wirklich seine Hausaufgaben (.) sogut wie in allen Fächern erledigt hat (*räuspert sich*)
404 zumindest in den Fächern in denen ich dabei war weil er direkt wusste es wird ja auch
405 kontrolliert (.) in den Fächern hat er sich dann verbessert (.) leider hat er in Physik äh
406 angefangen zu schlunzen (..) ich denke da sollte man vielleicht auch für die Zukunft

407 äh im Hintergrund behalten dass eine PF auch in den Physikunterricht reingeht weil
408 (.) ich habe mich lange mit ihm unterhalten und er meinte Frau L ich verstehe das
409 doch gar nicht alles (.) und ich habe da keine Hilfe (..) dann hat er dann hat er (??) (..)
410 ansonsten ist er im Moment hoch motiviert (.) ähm genauso wie seine Mutter übrigens
411 auch die ja anfangs unglaubliche Probleme damit hatte dass er ein i-Kind ist (..) und
412 äh (.) sie wollte (.) also ihr Traum war es der Florian wird zurückgetestet dass er
413 wieder ein ganz normaler Schüler ist (.) und ihr hat das unheimlich gut getan (.) als
414 sie erfahren hat dass man ihn gar nicht zurücktesten muss (.) und dass diese neue
415 Regelung gekommen ist und ähm (.) das hat der Florian natürlich auch von zuhause
416 erzählt bekommen (..) wir haben uns auch darüber unterhalten dass noch mal ein
417 unheimlicher Leistungsschub kam (.) weil er auf diese richtigen Regelnoten kommt da
418 will er hin das ist sein großes Ziel (.) er hat mir also eben noch erzählt: Frau L. jetzt
419 habe ich ja noch keine Englischnote aber (..) ich habe mich schon angemeldet für
420 einen Englischkurs im nächsten Jahr und dann schaffe ich das (.) dann komme ich
421 dahin und ähm der Herr P meinte auch ähm im (.) G-Kurs da dürfte es mir leicht fallen
422 (??) also er geht hoch motiviert in das nächste Schuljahr (.) er hat sich viel
423 vorgenommen (.) er ist auch bei seinen Klassenlehrern rumgelaufen und hat gefragt
424 was kann ich üben (.) sollten sie bitte aufschreiben für die Ferien ich habe ihm
425 Material gegeben also äh (.) ich möchte mein Regelzeugnis da will er hin (..) und
426 unsere Frau Z ist auch immer mehr aufgetaut wir unterhalten uns jetzt regelmäßig (..)
427 (??) (..) was dem Florian auch gut getan hat war die Fördergruppe die er einmal die
428 Woche nachmittags besucht hat (..) das fing mal als ganz kleine Gruppe an nachher
429 waren wir dann (.) doch zu neunt (..) die Mehrheit der Kinder kam ja aus der 6a (..) und
430 einfach dieses Zusammenarbeiten in so einer kleinen Gruppe hat dem Florian
431 unheimlich viel Freunde bereitet (.) weil es auch Sachen gab ähm (.) die er
432 verstanden hat siehe Mathe (.) Geometrie und auch in der Bruchrechnung da hat er
433 sehr gut Leistungen erzielt (.) und dann konnte er als Helfer da stehen und den
434 anderen (..) die Themen erklären das hat ihm auch sehr gut getan (.) ja und zu
435 Markus und Birgit bleibt anfangs ähm (..) war das für sie alles hier noch sehr
436 ungewohnt (..) beide sind ja schon im dritten vierten Schuljahr als i-Kinder in der
437 Grundschule geführt worden (.) und waren auch gewohnt dass sie immer mit
438 rausgenommen werden und Einzelförderung (.) und dann hat ihnen ja (..) sie hat das
439 anfangs sehr belastet (.) sie haben sich auch dagegen gewehrt sie wollten das ja
440 auch nicht (.) und leider mussten wir dann auch des Öfteren ähnlich wie beim Volker
441 (.) mussten wir wirklich den Klassenraum verlassen (.) in Deutsch sowie in Englisch
442 (..) um einfach (.) die Themen (.) intensiver zu bearbeiten ohne die Klasse zu stören
443 (..) äh wobei (.) man immer wieder äh geschaut hat dass ähm (.) alles was sie in der

444 Klasse mitmachen konnten (.) sei es Sketche im Englischunterricht ähm Szenen
 445 nachspielen (.) da waren sie auch voll immer mit drin und haben mit den anderen
 446 Kindern mitgespielt (..) und dann mit der Zeit (..) haben sie auch Gefallen dran
 447 gefunden an der Einzelförderung (..) wir haben immer mit so kleinen Belohnungen
 448 gearbeitet immer wenn sie was gut gemacht haben gab es ein Steinchen oder es gab
 449 mal was Süßes (.) das hat ihnen natürlich sehr gut gefallen (*lacht*) stellenweise sind
 450 sie dann auch lieber in die Einzelförderung gegangen (..) das ist immer so ein
 451 Wechsel (..) es gab dann auch Phasen da wollten sie mit aller Gewalt in der Klasse
 452 bleiben (.) und dann haben sie dann geguckt und sind auch meistens (??) ok (??) (..) die Eltern vom Markus die waren anfangs sehr zurückhaltend die haben auch sehr
 453 große Schwierigkeiten damit gehabt das hat die unheimlich belastet (.) dass sie ein i-
 454 Kind haben (..) und ja (..) der erste Auftauchpunkt war dieser Elternabend (.) wo alle
 455 Eltern der i-Kinder sich hier getroffen haben (.) und Ts sehen konnten es gibt noch
 456 andere (.) und es waren ja doch schon einige Eltern anwesend (..) danach sind die
 457 eigentlich so aufgetaut und kamen öfter vorbei (.) sprachen uns an (..) was sie
 458 zuhause noch machen könnten (..) wir haben auch so einen Briefkontakt über das
 459 Hausaufgabenheft da schreibe ich denen auf was der Markus üben kann (.) und die
 460 ältere Schwester vom Markus die arbeitet dann mit ihm (.) er arbeitet auch
 461 weitgehend selbstständig mit seiner Lernkartei (..) (??) was dem Markus besonders
 462 gut tut ist ist die Regelnote in Mathe (.) im Matheunterricht konnte er von Anfang an
 463 äh (..) mit der Klasse mithalten (Pause) bei Birgit ist das leider nicht so ich meine die
 464 Familie Sch ist inzwischen auch (*lacht*) gesprächiger geworden aber (..) äh ja (.)
 465 Mithilfe bekommt die Birgit noch nicht (.) wie konnten aber die Familie Sch
 466 überzeugen Birgit in das Ganztagsprogramm der Schule aufzunehmen (.) und da
 467 möchte sie dann jetzt auch gerne hin (Pause)
 468
 469 **I:** mmh (..) haben wir damit den ersten Bereich so abgedeckt das war ja eine Menge (.)
 470 an (*lacht*) Information (.) wir können ja noch etwas nachtragen wenn Ihnen noch
 471 etwas einfällt nachher (.) der der zweite Bereich um den es geht ist die (.) die Arbeit
 472 (..) vor allem Zusammenarbeit untereinander mit den Lehrkräften (.) äußere
 473 Bedingungen (Pause)
 474 **B:** Ja also das war ein großer Entwicklungsprozess (.) alleine in diesem Jahr (.) wenn
 475 man das so betrachtet (.) also ich denke es hat sich schon äh viel verändert (.) ich bin
 476 ja auch erst äh letztes Jahr gekommen aber wenn ich so von der L höre was sich
 477 alles verändert hat in der Zeit und wie äh (..) die Strukturen geändert wurden (.) dann
 478 hat sich da schon viel bewegt (..) äh einen Punkt haben wir ja schon angeschnitten
 479 äh (.) wo wir gesagt haben (..) was nach unseren (.) Vorstellungen ähm eher noch
 480 verändert werden sollte ist der Beginn (.) jedes äh Jahres wenn man dann in einer

481 Klasse steht und mit einsteigt (.) dass man wirklich ähm als dritte Kraft vorgestellt wird
482 (..) und äh auch so behandelt wird (.) auch äh vielleicht vorher mal zwei Takte mit den
483 Klassenlehrern sich darüber zu unterhalten und ein Programm erstellen kann weil
484 ich denke unsere Fähigkeiten (.) als pädagogische Fachkraft sind noch lange nicht
485 genutzt auch von Lehrerseite her (.) und ich denke schon dass da äh (.) Profitieren
486 von beiden Seiten eigentlich (.) möglich ist (..) aber dass der Austausch einfach fehlt
487 (.) zeitlich (Pause)

488 **L:** Das ist ein ganz großes Problem (.) der Austausch zur Zeit (..) inzwischen haben wir
489 die Lehrer so weit dass sie schonmal öfters den Austausch suchen (..) bei den
490 Fachlehrern (.) habe ich allerdings immer so meine Schwierigkeiten sprich auf diese
491 Entwicklungs- (.) berichte (.) ähm das war also immer sehr mau die Information die
492 zurückkam (.) und meistens eher mündlich (.) oder auf so einem Schmierzettelchen
493 so drei vier kurze Sätzchen (..) (??)

494 **N:** Wobei ja auch das muss man auch sagen ähm (.) viele Fachlehrer bis ähm (.) Anfang
495 dieses Jahres eigentlich nicht wussten dass sie eine i-Kind haben ne

496 **L:** Ja das stimmt (.) das ist wohl wahr

497 **N:** das muss man sich auch sehr oft anhören

498 **B:** Die Information vom Klassenlehrer zum Fachlehrer hat äh (.) bei mir nicht geklappt
499 und bei euch wenn wir uns unterhalten haben war ja auch oft dass ihr gesagt habt ja
500 die wissen eigentlich auch nicht Bescheid ne (.)

501 **L:** Ich muss sagen das Einzige wo es einigermaßen gut lief das war die 5b (..) das
502 kommt aber auch daher weil der R und die K fast alle Stunden abdecken (.) das
503 einzige Fach wo die nicht mit drin sind ist BK (.) und äh Religion (.) so und
504 ansonsten (.) jedes Fach unterrichten die Klassenlehrer (.) und in der 6a war das also
505 auch sehr holperig (.) (lacht) deshalb ist mir das ja leider auch untergegangen dass
506 der Florian ein ganzes Jahr keine Hausaufgaben in Physik macht zumindest im
507 letzten halben Jahr (..) da lief dann nicht so der Informationsfluss (.) da bekam ich
508 zwar die Tests die der Florian geschrieben hat (.) die vereinfachten (..) (??) (Pause)

509 **N:** Also bei mir war es ja so dass ich wie gesagt zwei neue Klassenlehrer bekommen
510 habe (.) die sich auch wirklich bemüht haben und sie waren halt in vielen Sachen
511 noch unwissend (.) dann habe ich auch versucht sie aufzuklären (.) aber es ist auch
512 wirklich so in den Nebenfächern ähm (.) habe ich ganz selten Informationen gekriegt
513 es ist wirklich ein Problem (.) sich vorher mit dem Lehrer zusammzusetzen ich
514 habe dann (.) irgendwann die Idee gehabt nach so einer (.) nach einer Fortbildung
515 Listen zu erstellen für jedes Fach wo der Lehrer sich zwei Tage vorher eintragen kann
516 (.) äh es hat sich zweimal der Herr W und einmal der Herr H eingetragen in diesen
517 drei Monaten (.) wo ich so

518 (Kassettenband zu Ende)

519 Also es ist natürlich unbefriedigend, wenn man in den Unterricht reinkommt und weiß
520 nicht was an dem Tag äh (..) das knattert (.)

521 **I:** Das knattert ne (.) machen wir mal aus (*Unterbrechung durch Stoppen des*
522 *Tonbandes*)

523 **N:** Also wenn man in den Unterricht reinkommt und weiß nicht was an dem Tag gemacht
524 wird (.) es ist schon sehr hilfreich äh wenigstens ein zwei Tage vorher zu wissen was
525 wird (.) in der Stunde gemacht (..) und wie kann ich mich darauf äh vorbereiten
526 zuhause (.) es ist ja auch so ich war vorher noch nie in einem siebten Schuljahr (.) im
527 fünften und sechsten hatte ich schon ein bisschen Erfahrung auch Materiel
528 gesammelt (.) das habe ich natürlich jetzt im Laufe des Jahres auch gemacht und das
529 wird mir nicht mehr passieren (.) ähm die anderen werden da auch von profitieren
530 dass ich äh diese Mappe äh fertig gestellt habe aber (.) sobald man in ein neues Jahr
531 kommt und das noch nie mitgemacht hat (..) kann man das einfach nicht wissen ne
532 das (.) ist natürlich dann total blöde wenn man dann da sitzt und wartet (.) äh wann
533 denn (.) oder ob überhaupt dann der Lehrer einem dann sagt ja jetzt (??) (*Recorder*
534 *knattert*)

535 **I:** Was tut der die läuft aber ganz normal (.)

536 **B:** vielleicht leiert der nur ein bisschen (..)

537 **I:** sieht normal aus

538 **N:** Ja das fand ich ein bisschen schade (..) was ich mir halt auch wünschen würde ähm
539 (.) in ein paar KL-Stunden mit dabei zu sein um auch mitzubekommen was läuft da in
540 der Klasse (.) weil ich dann halt nur nebenbei so vom Klassenlehrer mitbekomme jetzt
541 ist wieder so eine Situation in der Klasse da (.) herrscht ein bisschen Uneinigkeit und
542 äh (.) darüber haben wir jetzt diskutiert haben uns auf (?Klassen?) vorbereitet wo ich
543 einfach nicht dabei sein konnte ne (..) das finde ich natürlich auch genau so wichtig
544 äh wie die anderen Unterrichtsstunden (..) im nächsten Jahr kommt noch dazu dass
545 äh (..) die i-Kinder ja auch äh Praktikum machen müssen (.) zur Berufsvorbereitung (.)
546 da wünsche ich mir einfach äh dass ich sowohl von den Lehrern als auch (.) jetzt von
547 Berufsberatungsseite auch noch äh (.) Unterstützung bekomme (.) Material (..) ein
548 Buch haben wir ja auch schon gekriegt und ähm (.) ja dass ist einfach mein Wunsch
549 für nächstes Jahr (.) dass ich da (.) beim achten Schuljahr wo ich noch nicht drin war
550 (.) dass ich da (..) wirklich Informationen kriege (Pause)

551 **I:** (*Gerät knattert*) Ich glaube wir sollten noch mal

552 **N:** durch einen Hörtest vielleicht (*Unterbrechung durch Stoppen des Tonbandes*)

553 **I:** So (.) dann machen wir jetzt weiter (*lacht*)

554 **B:** Ja ich denke da kann ich mich nur anschließen äh (..) das ist bei uns eigentlich auch
555 so gewesen

556 **L:** Ja

557 **B:** Dass wir nie wussten äh (.) was kommt jetzt in der nächsten Stunde also wenn ich
558 jetzt so meine Stunden äh sehe mmh (..) ja gut dann war ich schon dankbar um jeden
559 Wochenplan der mal gemacht wurde in Deutsch oder äh (.) in der 6d muss ich sagen
560 hat hervorragend geklappt durch diesen Lernzirkel den die erstellt haben der wirklich
561 ganz phantastisch war auch für die i-Kinder und für alle anderen auch (..) ähm da
562 wusste ich wirklich immer da war ich immer vorbereitet ich wusste genau dadran
563 arbeite ich und äh (..) ja meine Vorbereitung war dann einfach auch gut (*lacht*) in
564 vielen anderen Fächern in der 5a wusste ich eigentlich nie (..) was kommt wann auf
565 mich zu und äh (.) wie gleiche ich da mein Material mit dem an was jetzt überhaupt
566 gefragt ist (.)

567 **L:** Ja das ist schon echt schwierig und wenn man da so äh (..) jetzt sind ja zwei i-Kinder
568 die so stark differenzierte Texte und Sachen haben müssen (..) äh das finde ich schon
569 wirklich Wahnsinn also das ist sehr unbefriedigend, wenn man da nicht weiß was jetzt
570 kommt als nächstes Thema und (..) jetzt zum Jahresende wurde es natürlich auch ein
571 bisschen besser weil ich öfters gefragt habe aber (.) es ist natürlich auch anstrengend
572 wenn man dann den Lehrern hinterher laufen muss und äh dann halt

573 **L:** (??) ja es frisst auch Zeit

574 **alle** (*Reden durcheinander*)

575 **L:** Das ist so (.) och die kommen wenn die was brauchen

576 **?:** genau (.)

577 **L:** Die kommen aber nicht selbstständig auf die Idee mal auf uns den Schritt (.) zu tun
578 und zu sagen guck mal (..) das sind die Themen die wir jetzt demnächst bearbeiten
579 (..)

580 **N:** Also das (.)

581 **L:** (??)

582 **N:** Ja das kenne ich auch eigentlich nur in Englisch von Frau K dass sie äh (.) für mich
583 (..) am Anfang der Stunde einen Zettel äh vorgearbeitet hat (.) wo dann draufsteht
584 was wir in der Stunde machen (.) und was man noch äh zusätzlich für die
585 Förderkinder machen kann (.) da war ich wirklich positiv überrascht aber es (.) von
586 anderen Fächern kenne ich das jetzt überhaupt nicht (..) das ist natürlich der
587 Idealzustand das (.) ist jetzt nicht äh zwingend aber (.) es ist natürlich ideal wenn ich
588 einen Zettel in die Hand bekomme das und das wird gemacht in der Stunde (.) und
589 das sind noch die Möglichkeiten die man dann noch mit den i-Kindern machen könnte

590 (..) das ein bisschen anders noch bildlich darzustellen oder ein bisschen
591 ansprechender

592 **?:** mmh (.)

593 **N:** Das fand ich schon toll (..)

594 **L:** Also das wäre mir schon ein großes Anliegen wenn es wirklich im nächsten Schuljahr
595 irgendwie die Möglichkeit geben würde dass man sich mit seinen (.) Lehrern (..) dass
596 man da die Zeit zur Verfügung bekommt dass man sich mit denen zusammensetzen
597 kann und austauschen kann (.) wir haben das probiert in den Teams (.) nur leider
598 muss ich dabei sagen (.) ob in Team fünf oder sechs da sitzen alle Klassenlehrer drin
599 (..) ja und da da wurden immer über allgemeine Themen der Stufe (.) die wurde
600 besprochen aber

601 **N:** Klassenarbeiten

602 **L:** Ne

603 **B:** Äh (.) ja mit denen wir dann eigentlich nichts zutun haben (.) weil wir ja noch mal die
604 Klassenarbeiten (.) wenn sie fertig sind nehmen und differenzieren für die Kinder (..)

605 **L:** Deshalb brauchten wir die Benotung dann nicht (..) das war dann (.) das war
606 eigentlich Zeit die haben wir zum Fenster rausgeschmissen (..) da haben wir dabei
607 gegessen und es kam nichts dabei rum (..) war kein produktives Arbeiten (..)

608 **B:** Vielleicht wäre es ein Fortschritt jetzt wenn man mal sieht wenn die äh (.) die JAPs
609 sind ja umgestellt worden (.) und angeglichen worden (.) äh vielleicht (..) können wir
610 das als Vorteil nutzen (..) ansonsten denke ich ist wirklich ein Manko die Zeit (.) wir
611 brauchen Zeit zum Austausch mit den Klassenlehrern und (..) was ich schon wichtig
612 finde wenn man weiß oder man hat Erfahrungen sammeln können (.) wo sich äh (..)
613 Lehrer bewährt haben (.) will ich mal sagen als i-Kind Lehrer (*lacht*)

614 **I:** (*lacht*)

615 **B:** äh dann sollte man die Kinder auch möglichst in diese Klassen stecken (.) denn (.) sie
616 haben selbst erlebt bei einem Lehrer der gesagt hat ich habe damit nichts zutun mich
617 geht das alles nichts an mich interessiert das hier nicht (.) äh ja (.) so wenn man ähm
618 (.) solche Leute äh hat mit denen man auch zusammenarbeiten soll (..) ja gut friss
619 oder stirb (..) ja damit ist den Kindern nicht geholfen wenn man so Erfahrungswerte
620 hat (.) sollte man äh (.) wäre es für uns sehr schön wenn man das auch so ein
621 bisschen harmonisierend (*lacht*) anwenden würde wenn man weiß die Leute
622 engagieren sich und sind dazu bereit (.) sich darüber mal Gedanken zu machen (..)
623 ich denke wir sind auch von auch unserer Seite bereit einen Großteil der Arbeit zu
624 machen und wenn ich sehe dass wir (.) die Arbeiten äh (.) vorbereiten für die i-Kinder
625 die arbeiten selber ausdrucken und äh (.) den Kinder schreiben und auch noch zum
626 Teil helfen zu korrigieren (..) und äh da denke ich ist das eigentlich primär Aufgabe für

627 einen Klassenlehrer (..) es ist halt die Bereitschaft äh (..) überhaupt mit einer
628 pädagogischen Fachkraft zu arbeiten und auch mit PFs zu arbeiten die müsste
629 einfach da sein (..) und ich denke wir haben äh gute Lehrer die sich da wirklich gut
630 gezeigt haben dass wir die dann eher einbinden könnten (..) und dann wäre das für
631 ein positives Arbeiten (..) doch (..) ganz gut (*lacht*) (..) also es erschwert vieles wenn
632 die Lehrer dann abblocken und sagen es interessiert mich nicht (..) machen sie (..) mal
633 ihr Ding und äh Hauptsache ich habe den aus dem Unterricht raus und (..) ja
634 (Pause)

635 **I:** Ok (..) dann hätte ich jetzt zum Abschluss noch zwei (..) Fragen (..) die sich jetzt aus
636 dem Gespräch für mich ergeben haben (..) das ist schon angeklungen äh (..) wie
637 sehen sie sich als Person im Verhältnis zum Kind jetzt zu dem i-Kind (..) und wo
638 legen sie da jetzt ihren Schwerpunkt (Pause)

639 **B:** Ähm wenn ich mich jetzt sehe äh (..) dann sehe ich mich (..) nicht nur als spezieller
640 Lehrer sondern äh (..) eigentlich als Vertrauter als emotionaler Auffangpunkt (..) äh der
641 die Kinder doch (..) ein bisschen auch beschützt (..) und ein bisschen abschirmt von
642 vielen Dingen weil äh (..) ja (..) in dem Jahr konnte ich (..) doch gut mitverfolgen dass
643 die eigentlich oft überfordert wurden (..) und äh das passiert ja einfach so
644 zwischendurch (..) das sind ja oft Dinge äh (..) die bemerkt ein Lehrer der vor zwanzig
645 Kindern steht äh (..) bemerkt dann nicht dass er das eine i-Kind (..) in dem Moment
646 total überfährt und (..) da bin ich auch so ähm als derjenige gesehen der einfach sagt
647 nee Moment (..) das geht jetzt einfach zu schnell (..) und da gehen wir noch mal einen
648 Schritt zurück und da machen wir jetzt mal langsamer (..) und ich habe mich auch als
649 jemand gesehen äh der einfach mal sagt hör mal (..) ich merke mit dir stimmt
650 irgendetwas nicht (..) was ist denn los (..) also schon als Vertraute (..) natürlich auch
651 jemand der äh versucht den Kindern möglichst äh (..) mit viel Geduld (..) und Ruhe (..) äh
652 den Lernstoff beizubringen (..) und das ist auf äh ja andere Weise wie halt oft vor
653 der ganzen Klasse der Unterricht ist bisschen spielerische Elemente (..) ich denke da
654 haben wir schon gemerkt dass äh (..) oder ich habe das gerade besonders gemerkt,
655 dass das unheimlich bei den Kindern zieht ne dass äh (..) man doch mit so einfachen
656 Sachen (..) ob man mal kurz Schweinewürfel im Matheunterricht oder (*lacht*) so lustige
657 kleine Spielchen macht (..) die einem gut tun und die das Verhältnis auch äh stärken
658 (..) aber die auch eine positive Lernbegegnung einfach (..) schaffen und das ist
659 besonders wichtig also bei meinen i-Kindern wenn ich jetzt vor allem den Volker sehe
660 wo äh stark differenziert äh (..) werden muss (..) der ist einfach jemand der braucht
661 einen persönlichen Kontakt der braucht Rückgrad und der braucht auch jemanden
662 der ihm ganz klar sagt jetzt musst du aber noch mal was tun weil sonst (..) äh klappt ja
663 gar nichts mehr (..) also der braucht schon äh (..) seine Grenzen (..) und die braucht er

664 oft (..) und die braucht er auch nicht im Klassenverband sondern die braucht er auch
665 schonmal so (..) ja (*seufzt*) aus nächster Nähe will ich mal sagen (..)

666 **N:** Ja das war schon sehr gut ich denke äh (..) wir haben auch ähm (..) schon irgendwie eine
667 ausgleichende Funktion ich merke halt äh stark bei Paul dass er sehr sensibel ist und
668 man immer schauen muss im Unterricht (..)äh wie reagiert er jetzt darauf (..) er kann
669 das ganz schlecht abhaben zum Beispiel (..) wenn man (..) spielt oder weil er direkt
670 dahinter vermutet das macht man nur weil er ein i-Kind (..) da muss aber man ganz
671 stark aufpassen ich versuche das dann immer so ein bisschen (..) äh so versteckt zu
672 machen (..) dass äh (..) ja dass er nicht das Gefühl hat man macht das nur mit ihm
673 oder weil er das i-Kind ist (..) und ich denke da haben wir auch so die Aufgabe eben
674 so ein bisschen äh (..) sensibler das zu betrachten (..) wo der Lehrer halt nicht die Zeit
675 zu hat weil er halt mit der ganzen Klasse beschäftigt ist (..) ganz wichtig ist auch äh (..) ja
676 Mut Mut zu machen Mut zu geben äh (..) für das Arbeiten (..) das äh sie einfach (..) merken
677 da kommt was da (..) indem ich da arbeite (..) komme ich selber voran und ich
678 bekomme auch die Bestätigung davon oder dadurch ähm (..) ein Lehrer kriegt das
679 nicht so mit (?was wirklich im Unterricht leicht war?) aber äh die pädagogische
680 Fachkraft die geht rum die erklärt das die (..) und die sieht äh (..) so weit bin ich
681 gekommen in der Stunde und äh (..) die kann mir auch sagen (..) äh was ich jetzt nicht
682 gemacht habe oder was ich noch zu Hause zu tun habe (..) und äh (..) da einfach die
683 Funktion zu haben ähm (..) auch in Bezug äh (..) bisschen auf der Beziehungsebene
684 den Kindern Mut zu machen (..) dann nicht immer nur mit dem Daumen drauf (..) zu
685 halten sondern dass sie einfach auch merken können (..) äh da ist jemand mit dem ich
686 äh (..) vielleicht in einer offenen offeneren Weise (..) als zum Lehrer mit dem reden
687 kann und fragen kann (..) ohne gleich ein blödes Gefühl zu haben dass ich dann was
688 falsch mache oder dass ich (..) ja dass ich nicht so richtig bin (Pause)

689 **L:** Ich schließe mich in allen Bereichen an (..) ich habe nichts mehr dazu (..) (*lacht*)
690 hinzuzufügen (..)

691 **I:** Ok Abschlussfrage (..) äh wie sehen sie jetzt (..) prinzipiell die Chancen dieses
692 Einsatzes den wir ja hier auf das Auge gedrückt bekommen haben und aus dem wir
693 versuchen was zu machen (..) und an dem sie ja maßgeblich beteiligt sind (Pause)

694 **B:** Also ich denke das ist eine wahnsinnige Chance wir haben Erfahrungswerte wir
695 haben gut Erfahrungswerte (..) die sehr vielseitig sind und äh (..) also ich freue mich
696 schon auf das nächste Jahr und (..) und da vielleicht mehr Möglichkeiten
697 auszuprobieren (..)

698 **L:** Also ich glaube das Leistungsniveau unserer i-Kinder (..) ähm steigt eher als wie wenn
699 sie auf der Sonderschule wären

700 **N:** Oh ja (..)

- 701 **L:** Also wenn ich das vergleiche mit den zwei Wochen auf der Sonderschule (.) ähm (.)
702 sind unsere i-Kinder (.) wirklich sehr stark auf Regelniveau zum Teil also wenn ich
703 den Michael sehe da fehlt nicht mehr viel in den zwei drei Fächern (.) wo er noch die
704 Sonderschulnote hat (.) das wird der wirklich in den nächsten Jahren ähm (.) da wird
705 der sich noch hocharbeiten (.) und beim M glaube ich schon dass der es äh schaffen
706 wird seinen Hauptschulabschluss hier zu erlangen (.) und die Möglichkeit hätte er
707 vielleicht gar nicht auf der Sonderschule (.) da könnte es sein dass er vielleicht doch
708 wieder runtergeht (.) Ja was heißt runtergeht aber das Niveau in den Klassen bleibt
709 dann auch niedriger (..) und hier haben sie den Ansporn durch die Integration dass
710 sie sehen (.) na klar die anderen die ähm (.) arbeiten hier mit (..) und da will ich auch
711 hin (..)
- 712 **B:** Wobei man da auch immer acht geben muss jetzt grade bei (.) den Kindern äh (.) wo
713 man extrem differenziert dass das nicht umschlägt also das ist immer (.) ich denke
714 das hat auch gezeigt dass eigentlich die individuelle Förderung wichtig ist (.) dass ich
715 nämlich sehen muss da muss ich ein Kind auffangen oder nicht ein Kind wie der
716 Volker ist viel schneller frustriert wenn er natürlich irgendwo an der am äh (.)
717 Klassenthema mitarbeiten will (.) das aber ja utopisch ist zu sagen das Kind kann
718 noch nicht mal im Hunderterraum richtig rechnen (.) dass er dann ähm im
719 Millionenraum äh (.) mitrechnen kann das ist einfach nicht zu machen das wäre dann
720 (..) dass die Motivation umschlägt bei ihm und er total frustriert ist dass wir dieses
721 durch die individuelle Betreuung immer wieder aufgefangen werden muss (.) ich
722 denke auch dass wir (..) vom Leistungsanspruch her viel mehr von den Kindern
723 abverlangen (.) wie auf der Sonderschule (.) ich denke aber auch es ist wichtig dass
724 wir immer mal wieder da diskutieren und (.) gehen wir nicht einfach einen Schritt zu
725 schnell mit den Kindern (.) sondern bleiben wir einfach am Puls der Kinder (..) um
726 einfach äh ja um das Beste rauszuholen wenn man so will ne und wenn wir jetzt
727 sehen wie viele Noten schon (.) möglich sind (..) dann finde ich das ganz toll (.) und
728 ich finde das ist ein gutes Gefühl für die Kinder (Pause) ist schade dass wir jetzt das
729 nicht mitkriegen wie die auf die Zeugnisse reagieren da würde ich gerne eigentlich
730 mal filmen (.) wie die damit umgehen weil ich denke das ist schon (.) ähm
731 superwichtig für die Kinder
- 732 **L:** Florian hat mir seins voller Stolz gezeigt eben
- 733 **N:** Also Paul ist ehrlich gesagt nicht begeistert (..) ähm er fühlt sich so in der
734 Verbalbeurteilung angegriffen und ungerecht behandelt (..) von der von den
735 Zeugnisnoten her denke ich mal äh (.) ist er schon zufrieden er hat nur zwei
736 Sternchen auf dem Zeugnis (.) keine fünf dabei und (..) ich denke mal das weiß er er
737 gibt das ganz (..) oder er gibt es überhaupt nicht gern zu dass er damit zufrieden ist

738 (.) er hat immer was äh daran auszusetzen und fühlt sich dann (.) ja ungerecht
739 behandelt so (.) in der Verbalbeurteilung (..) aber ich denke es ist natürlich eine große
740 Chance äh (*Schulgong*) und das wissen sie auch dass sie hier ihren
741 Hauptschulabschluss machen können (.) und äh (..) dass wir die Möglichkeit haben
742 ist einfach Wahnsinn (..) finde ich toll

743 **B:** Also ich kann von meinen nur sagen die sind sehr motiviert (.) auch was nach der
744 Schule so angeht die haben schon eine genaue Vorstellung äh (..) was sie danach
745 auch machen sollen (.) was sie erreichen wollen im Leben (.) ich denke das ist auch
746 ganz wichtig dass man Kindern immer wieder vermittelt ihr macht das hier nicht für (.)
747 äh irgendeinen der Lehrer oder für uns (.) sondern ihr macht das für euch und (.)
748 wirklich auch ein Schüler wie der Volker äh (.) für seine gut Lehre (.) der wird wirklich
749 schon äh komplett seine Lehre vor Augen hat (..) als Landschaftsgärtner und (.) das
750 finde ich ganz klasse dass es so ein Ziel hat weil äh (.) da kann man ihn immer
751 wieder drauf ansprechen und (.) geht immer irgendwie weiter für ihn (..) also ich
752 denke das ist ein guter Weg wenn ich das so sehe (Pause) wir sind halt noch in der
753 Anfangsphase (..) wir arbeiten halt (.) so gut wir können und wir bauen darauf auf was
754 wir (.) ja schon erfahren haben (.) und wie gesagt den Rest müssen wir uns halt (.)
755 hart erarbeiten (.) wie die anderen auch (.) und die Zusammenarbeit mit Lehrern und
756 Eltern ich denke das wird (.) nach und nach besser werden und (??) (..) umso
757 sicherer wir auch werden im Handeln und Tun äh (..) umso positiver wird sich das
758 auswirken (.) umso mehr Lehrer werden wir hier anstecken und äh (.) die werden sich
759 irgendwann drum reißen ein i-Kind (*lacht*) zu haben

760 **I:** (*lacht*)

761 **B:** Ja (.) da müssen wir hinkommen das ist unser Ziel (*lacht*) irgendwann ne (..) ich
762 denke wenn man so manche Lehrer äh sich anguckt dann (..)ist das gar nicht so
763 unrealistisch ne

764 **N:** Ja das stimmt schon

765 **B:** Weil man hat ja auch viel mehr Möglichkeiten also (.) man hat da mit einen in der
766 Klasse man kann das ganz andere Dinge äh (.) wahrnehmen mit den Kindern die
767 Gruppe ist kleiner ja (.) die Klasse ist kleiner und (.) ich denke das sind auch viele
768 Vorteile und wenn sich das mal so rumgesprachen hat und ich denke wir haben
769 schon einen guten Eindruck gemacht (??)

770 **L:** Wollte ich grade sagen es haben nämlich in der Tat mich auch schon mehrere drauf
771 angesprochen

772 **?:** ja

773 **L:** (??) sind zwar selten (.) die Klassen zu übernehmen (.) und da war also letztes
774 Jahr noch (.) (*lacht*)

775 ? : Ja

776 L : Fast unmöglich (*lacht*)

777 N : Ich denke wir sind auch nicht mehr so anonym wie am Anfang weil wir sind fester

778 Bestandteil und wir sind auf den Feiern mit dabei auf Ausflügen (.) und sonstwas (..)

779 und

780 L : waren wir doch vorher auch oder nicht (.)

781 N : Ja gut aber wir sind aber auch mehr geworden

782 B : Wir sind auch präsent

783 L : Wir waren erst alleine und jetzt (.)

784 N : Wir sind ein gutes Team ich denke das kann man auch mal erwähnen (.) ich denke

785 mal wir können auch viel voneinander abgucken und uns auch (.) gegenseitig

786 motivieren (..) das denke ich ist auch viel wert (.) weil wir äh (..) es gibt natürlich auch

787 Tage wo wir dann hier sitzen und denken ne heute habe ich keine Lust mehr dazu (..)

788 kotzt mich einfach nur noch an (.) ich sehe da kein (.) Licht am Horizont (.) und äh da

789 ist es einfach wichtig dass wir da (..) von rechts und links eine starke Hand haben die

790 uns sagt (.) wir gucken mal (..)

791 B : Ein Ziel was wir noch haben ist vielleicht die Arbeit noch transparenter zu machen für

792 alle anderen (.) ich denke es ist für viele nicht transparent (.) es ist einfach nicht

793 greifbar weil auch nie (.) im Großen drüber gesprochen wird (.) es heißt immer wir

794 haben die i-Kinder und das sind die PFs die sind für die i-Kinder zuständig und das

795 war es (.) und viele wissen ja gar nicht was machen wir eigentlich (.) und wofür sind

796 wir da und wie kann man uns einsetzen (..) ich denke das ist so ein Punkt da äh (.)

797 werden wir vielleicht auch in der Zukunft uns noch öfters austauschen und

798 Möglichkeiten finden dazu (..)

799 I : Ich denke das war ein (.) schönes Schlusswort (..) Schluss für das Interview Schluss

800 für dieses Schuljahr (..) vielen herzlichen Dank nochmal (.) Ferien (*lacht*)

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

Auswertungsausschnitt Dokumentarische Methode

formulierende Interpretation

Thema:

Maßnahmen zur Gemeinschaftsbildung

<p>N: Was ich vielleicht noch sagen kann äh (.) ganz besonders gut getan hat der Klasse und auch ähm (.) ja uns Betreuern (.) äh die Klassenfahrt ich fand es leider schade dass äh so wenig äh (.) <u>die</u> Kinder mit waren aber (.) ähm ich habe einfach gemerkt ähm dass da eine besondere Bindung entstanden ist (.) dass Vertrauen äh jetzt da ist auch übertragen auf die Schulzeit nicht nur äh währen der Klassenfahrt dass äh (.) dass ich den Kindern auch anders begegnen kann dass sie offen auf mich zugehen äh auch mit Problemen mittlerweile zu mir kommen (.) äh ich denke einfach das war eine gute Zeit (.) auf Klassenfahrt äh die wir hier gut nutzen konnten (.) und ähm (.) ich denke eigentlich es wäre vielleicht sogar noch von Vorteil wenn man das schon am Anfang des Jahres machen würde</p> <p>L: Ja ich denke gerade bei der Einschulung der neuen Fünfer- Klassen wäre es sehr hilfreich wenn wir unsere neuen Klassen direkt mit empfangen würden mit den Klassenlehrern und sofort der Klasse vorgestellt werden (..) dass wir direkt mit drin sind</p>	<p>Die Klassenfahrt hat Betreuern und Klasse gut getan.</p> <p>Leider waren nicht alle Förderkinder mit.</p> <p>Bei der Klassenfahrt ist ein vertrautes, offenes Verhältnis der Schüler zu N entstanden.</p> <p>Dieses Verhältnis überträgt sich auch auf die unterrichtliche Situation.</p> <p>Da sich die Ergebnisse gut nutzen lassen, wäre es sinnvoll, Klassenfahrten zu Beginn des Schuljahres zu machen.</p> <p>Bei der Einschulung der 5. Klassen sollten die PF direkt im Lehrerteam vorgestellt werden, damit sie von Anfang an dabei sind, weil das positiv wirkt.</p>
---	---

<p>B: Ja zum (?rantasten?) dann irgendwie</p> <p>L: weil das bringt einem ne Menge jetzt auch bei dieser Lesenacht in der Schule (.) das war ganz phantastisch (.) man hat auch eine ganz andere ähm (..) ja Zusammenhalt mit den Kindern auch mit den Eltern man kommt sich dann näher</p> <p>B: (..) das ist so eine Art Interaktionstage wenn es nicht unbedingt ja</p> <p>L: Wirkt sich halt positiv (.) das wirkt sich sehr positiv auf die gesamte Klassengemeinschaft aus</p> <p>B: Das muss ja nicht gleich eine Klassenfahrt am Anfang des Jahres sein aber so (.) so Interaktionstage dass man sich erstmal untereinander kennen lernt sowie die Kinder untereinander als auch äh (.) ja mit den Lehrern und Pfs (.) dass einfach äh sich erstmal auf einer Schiene begegnet wird die nicht nur auf schulischen Sachen basiert</p> <p>L: Ja diese Einschulungswoche</p> <p>B: Genau</p> <p>L: Dass wir da dann (..) direkt mit einbezogen werden (.) denke ich würde vieles (.)</p> <p>B: Ja</p>	<p>Bei einer Lesenacht hat L besseren Kontakt zur Klasse und auch zu den Eltern bekommen. Eine Lesenacht wirkt sich positiv auf die Klassengemeinschaft aus und bringt auch Kontakt zu den Eltern.</p> <p>Interaktionstage werden als Mittel des Kennenlernens vorgeschlagen.</p> <p>In der Einschulungswoche können Interaktionstage das gegenseitige Kennen lernen – nicht nur auf Kinder, sondern auch auf Lehrer und PF bezogen – unterstützen. Man begegnet sich zunächst nicht nur unterrichtlich.</p> <p>Wenn die PF direkt mit einbezogen werden, wird Vieles leichter.</p>
---	---

Reflektierende Interpretation

Nachdem alle Befragten ihr Einzelstatement abgegeben haben, ergänzt N ein weiteres Beispiel einer positiven Erfahrung:

Proposition mit Exemplifizierung durch N

N berichtet von der Schullandheimfahrt der Klassenstufe 7. An dieser Fahrt haben zu ihrem Bedauern nicht alle Förderkinder teilgenommen, dennoch markiert diese Fahrt für sie eine

wichtige Station im Schuljahr. Neben der allgemeinen Einsicht, dass eine Klassenfahrt pädagogisch sinnvoll ist, weil sie die Klassengemeinschaft stärkt und im Nachhinein das Unterrichtsklima positiv beeinflusst, hat sie auch für sich ganz persönlich von dieser Fahrt profitiert (*Ganz besonders gut getan hat der Klasse und auch uns Betreuern die Klassenfahrt...*). Sie empfindet nach dieser Fahrt das Verhältnis der Schüler ihr gegenüber als vertrauensvoll und offen. Sie bemerkt, dass sich Schüler danach auch mit Problemen an sie wenden und fühlt sich offensichtlich akzeptierter und anerkannter als vor der Fahrt. Sie schließt mit dem Fazit, dass Klassenfahrten zu Beginn eines Schuljahres von Vorteil wären, weil man die positiven Effekte so besser nutzen könnte.

Validierung und Elaboration durch Exemplifizierung durch L

L stimmt knapp zu und nimmt den Faden „Schuljahresbeginn“ auf, um mit einem weiteren Beispiel das Thema Akzeptanz in der Klasse auszuführen. Sie wünscht sich, direkt bei der Einschulung der Klassenstufe 5 mit dem Tutorenteam vorgestellt und in der Klasse eingeführt zu werden. Sie möchte gerne *direkt mitten drin (80)* sein und empfinde das als *hilfreich*.

Validierung durch B

B stimmt zu und beschreibt diese Einführung als *Rantasten*.

Validierung und Elaboration durch Exemplifizierung durch L

L betont, dass diese Einführung *eine Menge bringt* und berichtet von einer Lesenacht, die in der Klassenstufe 5 durchgeführt wurde. L erlebte diese Lesenacht als rundum positiv und beschreibt die Situation als *phantastisch*. Auch hier werden der Zusammenhalt mit den Kindern und ein Näherkommen mit den Eltern als positiv erlebt.

Anschlussproposition durch B

B schlägt im Zusammenhang mit der Einführungswoche, die an der Schule für die 5. Klassen üblich ist, *so eine Art Interaktionstage* vor.

Validierung durch L

L betont durch Wiederholung besonders stark, dass Aktionen wie Fahrten, Lesenächte und Interaktionstage sich sehr positiv auf die Klassengemeinschaft auswirken.

Elaboration durch B

B betont, dass es nicht immer direkt eine Klassenfahrt sein muss, um sich kennen zu lernen, dass aber die Gelegenheit zum gegenseitigen Kennen lernen gegeben werden sollte. So wie die Kinder sich kennen lernen, sollten aber auch Lehrer und PFs die Möglichkeit haben, sich zunächst auf einer außerunterrichtlichen Ebene zu begegnen.

Validierung durch L

Validierung durch B

Konklusion durch L

L stellt fest, dass es Vieles einfacher machen würde, wenn die PF direkt mit einbezogen würden.

Validierung durch B

Fokussierungsmethapher

Akzeptanz bei Eltern und vor allem bei den Lehrern kristallisiert sich zentrales Anliegen heraus. Unternehmungen und Maßnahmen, die dazu beitragen, dass die PF sich in ihrer Rolle angenommen und wertgeschätzt fühlen, werden als sehr wichtig erachtet. Die PF wollen mit einbezogen werden. Nur einmal direkt ausgesprochen schwingt zwischen den Zeilen mit, dass **Nähe** ein wesentlicher Begriff im Verständnis der Gruppe von pädagogischer Arbeit ist.

Anhang C - Lehrerfragebögen

Fragebogen 0: Teil 1 – persönliche Einstellungen

(1) Was dachten Sie, als Sie erfuhren, dass Sie Förderschüler unterrichten würden?

Bitte kreuzen Sie an! Eigene Ergänzungen sind erwünscht.

Zustimmung
++ +
Ablehnung
- --

Ich fühlte mich unsicher.				
Ich fühlte mich für diese Aufgabe nicht ausgebildet.				
Ich glaubte, es würde schwierig werden, genügend zu differenzieren.				
Ich empfand diese Aufgabe nicht als meiner Berufsvorstellung entsprechend.				
Ich hatte die Befürchtung, den stärkeren Schülern nicht genug Aufmerksamkeit widmen zu können.				
Ich sah keine besonderen Probleme in dieser Aufgabe.				
Ich wusste nicht, ob mir der Spagat zwischen Rücksicht nehmen und Fördern gelingen würde.				
Ich war neugierig, wie die integrierte Förderung funktionieren würde.				
Ich sah eine Menge Mehrarbeit auf mich zukommen.				
Ich sah diese Aufgabe als eine Herausforderung.				
Ich fühlte mich nicht genügend informiert, um dieser Aufgabe gerecht zu werden.				

(2) Wie war Ihre grundsätzliche Einstellung zum gemeinsamen Unterricht von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern vor diesem Schuljahr?

(3) Wenn Sie Unterstützung durch eine Pädagogische Fachkraft erhalten haben:

Wie haben Sie die Zusammenarbeit empfunden? Bitte erläutern Sie kurz.

(4) Wie beurteilen Sie das vergangene Schuljahr rückblickend in Bezug auf die Arbeit in den I-Klassen?

- Wie sind Ihre Erfahrungen?
(Haben sich Befürchtungen bestätigt? Sind Sie positiv überrascht worden? Hat sich Ihre Einstellung zu integrativer Förderung verändert?)
- Wie haben Sie die Förderschüler erlebt?
- Wie haben Sie sich selbst in der neuen Situation erlebt?
- Welche Empfehlungen, Anregungen, Wünsche leiten Sie aus diesem Schuljahr für die Weiterarbeit mit Förderschülern ab?

Fragebogen 0: Teil 2 – unterrichtliche Angaben

Name: _____

In welchen I-Klassen waren Sie mit welchem Fach eingesetzt?

- (1) Erhielten Sie bei Planung und Durchführung des Unterrichts Unterstützung
- durch eine pädagogische Fachkraft? Wenn ja, in welchem zeitlichen und inhaltlichen Umfang?
 - durch andere Personen? Wenn ja, inwiefern?

- (2) Schätzungen gehen davon aus, dass mindestens 75% des Unterrichts in der Sekl lehrerzentriert frontal verlaufen (Meyer, H., Unterrichtsmethoden II, 1989²). Wie schätzen Sie den prozentualen Anteil in Ihrem Unterricht in den I-Klassen ein? Verhält es sich damit anders als in Regelklassen?

- (3) Stellen offene Unterrichtsformen eine Erleichterung für den Unterricht von Förderschülern dar? Wie sehen ihre Erfahrungen z.B. mit Partner- und Gruppenarbeit, Helfersystem, Wochenplan oder Stationentraining in diesem Bereich aus?

- (4) Wie haben Sie für die Förderschüler differenziert?

Bitte kreuzen Sie alles Zutreffende (und) an! Bei unterschiedlichen Angaben zu unterschiedlichen Kindern schreiben Sie bitte den jeweiligen Namen dazu. Eigene Ergänzungen sind erwünscht.

- In meinem Fach war eine Differenzierung nicht nötig.
- deutliche inhaltliche Differenzierung, weil das Regelthema zu schwierig gewesen wäre
- gleiche Inhalte, aber auf einfacherem Niveau
 - durch vereinfachte/verkürzte Texte
 - durch veränderte Aufgabenstellungen
 - durch vereinfachte/verkürzte Hausaufgaben
 - durch Weglassen einzelner Lernziele in Anlehnung an den Sonderschullehrplan
 - _____
- Differenzierung bei der Leistungsfeststellung durch
 - einfachere Aufgaben
 - zusätzliche Erklärungen der Aufgabenstellung
 - mehr Bearbeitungszeit
 - _____
- unterschiedlich von Thema zu Thema auf die jeweilige Leistungsmöglichkeit bezogen (Können Sie bitte auf der Rückseite Beispiele geben?)

Fragebogen 1: persönliche Einstellungen

**(1) Was geht Ihnen durch den Kopf, wenn Sie daran denken, im kommenden Schuljahr eventuell in einer i-Klasse eingesetzt zu werden?
Bitte kreuzen Sie an! Eigene Ergänzungen sind möglich und erwünscht.**

Zustimmung Ablehnung
++ + - --

Ich fühle mich unsicher.				
Ich sehe diese Aufgabe als eine Herausforderung.				
Ich fühle mich für diese Aufgabe nicht ausgebildet.				
Ich fühle mich nicht genügend informiert, um dieser Aufgabe gerecht zu werden				
Was ich bisher von Kolleginnen und Kollegen gehört habe, macht mir Mut.				
Ich sehe keine besonderen Probleme in dieser Aufgabe.				
Ich empfinde diese Aufgabe nicht als meiner Berufsvorstellung entsprechend.				
Ich habe die Befürchtung, den stärkeren Schülern nicht genug Aufmerksamkeit widmen zu können.				
Ich glaube, es wird schwierig werden, genügend zu differenzieren.				
Ich weiß nicht, ob mir der Spagat zwischen Rücksicht nehmen und Fördern gelingen wird.				
Ich sehe eine Menge Mehrarbeit auf mich zukommen.				
Ich bin neugierig, wie die integrierte Förderung funktionieren wird.				

(2) Wie ist Ihre grundsätzliche Einstellung zum gemeinsamen Unterricht von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern?

Fragebogen 2a: Regellehrer

- Ich unterrichte momentan in mindestens einer i-Klasse.
- Ich bin darüber hinaus auch Klassenlehrer in einer i-Klasse.
- Ich unterrichte aktuell nicht in einer i-Klasse, habe aber Erfahrungen aus dem letzten Schuljahr.
- Ich habe noch keine eigenen Erfahrungen mit dem Unterricht in I-Klassen und kann deshalb keine Auskünfte geben. ***In diesem Fall wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie Ihre persönlichen Eindrücke und Einschätzungen als Betrachter kurz auf der Rückseite skizzieren könnten.***

Einstellungen zur Schwerpunktschule

Zustimmung
++ +
Ablehnung
- --

1	Ich halte schulische Integration grundsätzlich für moralisch geboten.				
2	Ich denke, mit schulischer Integration tut man keinem der Beteiligten einen Gefallen.				
3	Ich stimme dem Grundgedanken zu, aber nicht unter den gegebenen Rahmenbedingungen				
4	Ich fühle mich zwar für Unterricht mit beeinträchtigten Schülern nicht ausgebildet, kann ihn aber als Aufgabe für mich annehmen.				
5	Für mich ist Unterricht in I-Klassen inzwischen selbstverständlich geworden.				

✎ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts / Leistungsbeurteilung

1	Ich erhalte unterrichtliche Unterstützung durch PF oder Sonderschullehrer.	mei st	oft	selt en	nie
---	--	-----------	-----	------------	-----

bis zu ...

2	Der Anteil von Frontalphasen an meinem Unterricht allgemein beträgt	20%	30%	50%	75%
3	Der Anteil von Frontalphasen an meinem Unterricht beträgt in I-Klassen	20%	30%	50%	75%

Zustimmung Ablehnung
 ++ + - --

4	Differenzierte Wochenpläne und/oder Stationentrainings sind fester Bestandteil meiner unterrichtlichen Arbeit.				
5	Partner- oder Gruppenarbeit sind allgemein häufiger Bestandteil meines Unterrichts.				
6	Ich bemühe mich generell , in meinem Unterricht Helfersysteme zu installieren.				
7	PF und Sonderschullehrer helfen mir bei der Beschaffung differenzierter Materials.				
8	Für die Differenzierung sind in erster Linie PF bzw. Sonderschullehrer zuständig.				
9	Ich finde es aufwändig, genügend zu differenzieren				
10	Ich finde es schwierig, genügend zu differenzieren.				
11	Ich kann in fast jeder Stunde für die Förderschüler differenzieren.				
12	Die Förderung der Förderschüler findet in meinem Unterricht überwiegend ohne räumliche Differenzierung statt.				
13	Ich kann den stärkeren Schülern genug Aufmerksamkeit widmen.				
14	Ich kann den beeinträchtigten Schülern genug Aufmerksamkeit widmen.				
15	Bei der Erstellung von Leistungsüberprüfungen arbeite ich mit PF oder Sonderschullehrer zusammen.				
16	Es fällt mir inhaltlich leicht , individualisierte Leistungsüberprüfungen zu erstellen.				
17	Die Einordnung der differenzierten Leistungen fällt mir eher schwer .				
18	Differenzierte Leistungsüberprüfungen für meinen Unterricht stellen PF oder Sonderschullehrer zusammen.				

☞ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

Beurteilung des Unterrichtserfolgs und der Arbeitszufriedenheit

1	Ich bin mit der Mitarbeit der Förderschüler im Unterricht zufrieden.	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schüler
2	Ich bin mit der häuslichen Arbeit der Förderschüler zufrieden.	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schüler
3	Das Sozialverhalten der Förderschüler im Unterricht ist unproblematisch.	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schüler

Zustimmung Ablehnung
++ + - --

4	Ich beobachte in meinem Unterricht, dass die Förderschüler einen Lernzuwachs haben, der ihrem Potenzial entspricht.				
5	Ich denke, dass mir der Spagat zwischen Rücksicht nehmen und Fördern gelingt				
6	Ich habe in meinem Unterricht festgestellt, dass Förderschüler besonders von offenen Lernsituationen profitieren.				
7	Der Lernerfolg der Förderschüler hängt meiner Meinung nach eng mit der persönlichen Beziehung zum Betreuer zusammen.				
8	Insgesamt glaube ich, dass wir die Förderschüler an unserer Schule gut fördern.				
9	Die Freude an der Entwicklung der Förderschüler wiegt Mängel in den Rahmenbedingungen auf.				
10	Ich fühle mich durch die Entwicklung der Förderschüler in meiner Arbeit bestätigt.				
11	Ich habe durch die Arbeit in I-Klassen für meinen Unterricht allgemein profitiert.				
12	Ich denke, durch den Unterricht in I-Klassen habe ich gelernt, Schülerentwicklungen genauer zu beobachten.				

✎ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen

Zustimmung
++ +

Ablehnung
- --

1	Ich wünsche mir mehr Fortbildung für den Unterricht in I-Klassen.				
2	Ich fühle mich durch die zusätzliche Differenzierungsarbeit übermäßig belastet.				
3	Ich fühle mich über rechtliche Grundlagen genügend informiert.				
4	Ich fühle mich über schulinterne Verfahrensweisen genügend informiert.				
5	<u>BEI UNTERSTÜTZUNG DURCH DOPPELSETZUNG</u> Ich bin mit dem zeitlichen Umfang der Unterstützung durch PF und Sonderschullehrer zufrieden.				
6	<u>BEI UNTERSTÜTZUNG DURCH DOPPELSETZUNG</u> Ich fühle mich inhaltlich durch PF und Sonderschullehrer gut unterstützt.				
7	<u>OHNE UNTERSTÜTZUNG DURCH DOPPELSETZUNG</u> Ich kann auch ohne Doppelsetzung ausreichend differenzieren.				
8	Vermehrte Absprachen mit Kollegen fordern mich zeitlich übermäßig .				
9	Bei der Elternarbeit sind PF oder Sonderschullehrer eine große Unterstützung.				
10	Ich hätte gerne mehr Information über die Sonderschullehrpläne.				
11	<u>ALS FACHLEHRER IN I-Klassen</u> Ich wünsche mir mehr Information über einzelne Förderschüler durch Klassenlehrer und PF/Sonderschullehrer.				
11	Ich empfinde die vierteljährlichen Angaben zur Entwicklung der Förderschüler als unnötige Mehrarbeit.				
12	Insgesamt finde ich die Arbeitsbedingungen beim Einsatz in I-Klassen in Ordnung.				
13	Ich kann mich mit unserem Konzept von Schwerpunktschule identifizieren.				

✎ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

Einschätzung der sozialen Integration der Förderschüler

Zustimmung
++ +

Ablehnung
- --

1	Ich beobachte in Pausen häufiger Hänseleien durch Mitschüler.				
2	Im Unterricht arbeiten die Regelschüler bereitwillig mit den Förderschülern zusammen.				
3	Regelschüler machen sich über die Leistungen der Förderschüler lustig.				
4	Nach meiner Beobachtung sind die Förderschüler in den Klassen oft Außenseiter, die kaum soziale Kontakte haben.				
5	Nach meiner Beobachtung gehören die Förderschüler in den Klassen oft zu den Abgelehnten.				
6	Grund für eine eventuelle Ablehnung durch die Klassenkameraden ist meiner Einschätzung nach meist das Verhalten der Förderschüler.				
7	Grund für eine eventuelle Ablehnung durch die Klassenkameraden ist meiner Einschätzung nach meist die Leistung der Förderschüler.				
8	Insgesamt beurteile ich die soziale Integration der Förderschüler als gelingen .				
9	Ich glaube, dass die meisten Förderschüler sich an unserer Schule wohl fühlen.				

☒

Fragebogen 2b: Sonderschullehrer

Einstellungen zur Schwerpunktschule

Zustimmung Ablehnung
++ + - --

1	Ich halte schulische Integration grundsätzlich für moralisch geboten.				
2	Ich denke, mit schulischer Integration tut man keinem der Beteiligten einen Gefallen.				
3	Ich stimme dem Grundgedanken zu, aber nicht unter den gegebenen Rahmenbedingungen.				
4	Ich fühle mich zwar für Unterricht in einer Regelklasse nicht ausgebildet, kann ihn aber als Aufgabe für mich annehmen.				

☒ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

selbstständiger Fachunterricht:

1	Der Anteil von Frontalphasen an meinem Unterricht allgemein beträgt bis zu	75%	50%	30%	20%
---	---	------------	------------	------------	------------

Zustimmung Ablehnung
++ + - --

2	Differenzierte Wochenpläne und/oder Stationentrainings sind fester Bestandteil meiner unterrichtlichen Arbeit.				
3	Partner- oder Gruppenarbeit sind allgemein häufiger Bestandteil meines Unterrichts.				
4	Ich bemühe mich generell, in meinem Unterricht Helfersysteme zu installieren.				
5	Die Förderung der Förderschüler findet in meinem Unterricht überwiegend ohne räumliche Differenzierung statt.				
6	Ich kann den stärkeren Schülern genug Aufmerksamkeit widmen.				
7	Ich kann den beeinträchtigten Schülern genug Aufmerksamkeit widmen.				

☒ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

aufgesetzter Betreuungsunterricht:

		Zustimmung		Ablehnung	
		++	+	-	--
9	Für die Differenzierung bin in erster Linie ich zuständig.				
10	Ich kann mich in den Fachunterricht einbringen, weil er so strukturiert ist, dass genügend Freiräume bleiben.				
11	Ich bin an der Unterrichtsplanung der Klassen, in denen ich aufgesetzt bin, beteiligt.				
12	Die Förderung der Förderschüler findet, wenn ich aufgesetzt bin, überwiegend ohne räumliche Differenzierung statt.				
13	In den Fächern, in denen ich aufgesetzt bin, bin ich allein zuständig für die differenzierten Leistungsfeststellungen.				
14	Ich kümmere mich auch um die nicht beeinträchtigten Kinder der Klassen, in denen ich aufgesetzt bin.				

☒ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

Beurteilung des Unterrichtserfolgs und der Arbeitszufriedenheit

		Zustimmung	Ablehnung
1	Ich bin mit der Mitarbeit der Förderschüler im Unterricht zufrieden.	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schüler
2	Ich bin mit der häuslichen Arbeit der Förderschüler zufrieden.	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schüler
3	Ich bin mit dem Lernfortschritt der Förderschüler zufrieden.	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schüler
4	Das Sozialverhalten der Förderschüler im Unterricht ist unproblematisch.	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schüler

Zustimmung Ablehnung
 ++ + - --

5	Ich habe festgestellt, dass Förderschüler besonders von offenen Lernsituationen profitieren.				
6	Der Lernerfolg der Förderschüler hängt meiner Meinung nach eng mit der persönlichen Beziehung zum Betreuer zusammen.				
7	Insgesamt glaube ich, dass wir die Förderschüler an unserer Schule gut fördern.				
8	Die Freude an der Entwicklung der Förderschüler wiegt Mängel in den Rahmenbedingungen auf.				
9	Ich fühle mich durch die Entwicklung der Förderschüler in meiner Arbeit bestätigt.				

bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen

Zustimmung Ablehnung
 ++ + - --

1	Ich wünsche mir mehr Fortbildung für den Unterricht in I-Klassen.				
2	Ich fühle mich über rechtliche Grundlagen genügend informiert.				
3	Ich fühle mich über schulinterne Verfahrensweisen genügend informiert.				
4	Ich fühle mich in der Zusammenarbeit mit den Regelkollegen wertgeschätzt.				
5	Ich kann mich im Team mit meinen Kompetenzen zufrieden stellend einbringen.				
6	Ich denke, ich werde im Kollegium als Fachman/frau für diagnostische Fragestellungen akzeptiert.				
7	Ich empfinde die unterschiedlichen Rollen, die ich als Lehrer bzw. Betreuer ausfülle, als gewinnbringend.				
8	Vermehrte Absprachen mit Kollegen fordern mich zeitlich übermäßig .				
9	Die Intensität der Elternarbeit ist eine zu große zeitliche Belastung.				
10	Organisatorische Zwänge engen mich in meiner Arbeit zu sehr ein.				
11	Insgesamt finde ich die Arbeitsbedingungen beim Einsatz in I-Klassen akzeptabel.				
12	Ich kann mich mit unserem Konzept von Schwerpunktschule identifizieren.				

Einschätzung der sozialen Integration der Förderschüler

Zustimmung
++ +

Ablehnung
- --

1	Ich beobachte in Pausen häufiger Hänseleien durch Mitschüler.				
2	Im Unterricht arbeiten die Regelschüler bereitwillig mit den Förderschülern zusammen.				
3	Regelschüler machen sich über die Leistungen der Förderschüler lustig.				
4	Nach meiner Beobachtung sind die Förderschüler in den Klassen oft Außenseiter, die kaum soziale Kontakte haben.				
5	Nach meiner Beobachtung gehören die Förderschüler in den Klassen oft zu den Abgelehnten.				
6	Grund für eine eventuelle Ablehnung durch die Klassenkameraden ist meiner Einschätzung nach meist das Verhalten der Förderschüler.				
7	Grund für eine eventuelle Ablehnung durch die Klassenkameraden ist meiner Einschätzung nach meist die Leistung der Förderschüler.				
8	Insgesamt beurteile ich die soziale Integration der Förderschüler als gelungen.				
9	Ich glaube, dass die meisten Förderschüler sich an unserer Schule wohl fühlen.				

☞ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

Fragebogen 2c: Pädagogische Fachkräfte

Einsatz im Unterricht

		Zustimmung		Ablehnung	
		++	+	-	--
1	Für die Differenzierung bin in erster Linie ich zuständig.				
2	Ich kann mich in den Fachunterricht einbringen, weil er so strukturiert ist, dass genügend Freiräume bleiben.				
3	Ich bin an der Unterrichtsplanung der Klassen, in denen ich aufgesetzt bin, beteiligt.				
4	Die Förderung der Förderschüler findet, wenn ich aufgesetzt bin, überwiegend ohne räumliche Differenzierung statt.				
5	In den Fächern, in denen ich aufgesetzt bin, bin ich allein zuständig für die differenzierten Leistungsfeststellungen.				
6	Ich kümmere mich auch um die nicht beeinträchtigten Kinder der Klassen, in denen ich aufgesetzt bin.				

✂ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

Beurteilung des Unterrichtserfolgs und der Arbeitszufriedenheit

1	Ich bin mit der Mitarbeit der Förderschüler im Unterricht zufrieden.	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schüler
2	Ich bin mit der häuslichen Arbeit der Förderschüler zufrieden.	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schüler
3	Ich bin mit dem Lernfortschritt der Förderschüler zufrieden.	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schüler
4	Das Sozialverhalten der Förderschüler im Unterricht ist unproblematisch.	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schüler

		Zustimmung		Ablehnung	
		++	+	-	--
5	Ich habe festgestellt, dass Förderschüler besonders von offenen Lernsituationen profitieren.				
6	Der Lernerfolg der Förderschüler hängt meiner Meinung nach eng mit der persönlichen Beziehung zum Betreuer zusammen.				
7	Insgesamt glaube ich, dass wir die Förderschüler an unserer Schule gut fördern.				
8	Die Freude an der Entwicklung der Förderschüler wiegt Mängel in den Rahmenbedingungen auf.				
9	Ich fühle mich durch die Entwicklung der Förderschüler in meiner Arbeit bestätigt.				

☒ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen

		Zustimmung		Ablehnung	
		++	+	-	--
1	Ich wünsche mir mehr Fortbildung.				
2	Ich fühle mich über rechtliche Grundlagen genügend informiert.				
3	Ich fühle mich über schulinterne Verfahrensweisen genügend informiert.				
4	Ich fühle mich in der Zusammenarbeit mit den Lehrern wertgeschätzt.				
5	Ich kann meine Arbeit planen, weil ich von den Lehrern meist rechtzeitig Informationen über Unterrichtsinhalte bekomme.				
6	Ich wünsche mir mehr Unterstützung von Seiten der Schulleitung.				
7	Vermehrte Absprachen mit Kollegen fordern mich zeitlich übermäßig .				
8	Die Intensität der Elternarbeit ist eine zu große zeitliche Belastung.				
9	Insgesamt finde ich die Arbeitsbedingungen beim Einsatz in I-Klassen akzeptabel.				
10	Ich kann mich mit unserem Konzept von Schwerpunktschule identifizieren.				

☒ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben
Einschätzung der sozialen Integration der Förderschüler

Zustimmung ++ + Ablehnung - --

1	Ich beobachte in Pausen häufiger Hänseleien durch Mitschüler.				
2	Im Unterricht arbeiten die Regelschüler bereitwillig mit den Förderschülern zusammen.				
3	Regelschüler machen sich über die Leistungen der Förderschüler lustig.				
4	Nach meiner Beobachtung sind die Förderschüler in den Klassen oft Außenseiter, die kaum soziale Kontakte haben.				
5	Nach meiner Beobachtung gehören die Förderschüler in den Klassen oft zu den Abgelehnten.				
6	Grund für eine eventuelle Ablehnung durch die Klassenkameraden ist meiner Einschätzung nach meist das Verhalten der Förderschüler.				
7	Grund für eine eventuelle Ablehnung durch die Klassenkameraden ist meiner Einschätzung nach meist die Leistung der Förderschüler.				
8	Insgesamt beurteile ich die soziale Integration der Förderschüler als gelungen.				
9	Ich glaube, dass die meisten Förderschüler sich an unserer Schule wohl fühlen.				

✎ bei Bedarf bitte auf der Rückseite weiter schreiben

Anhang D – Schülerinterviews

Florian

- I Ok läuft (..) so Florian (.) jetzt fangen wir an mit mit unserem Interview
- F Mmh
- I Und (.) ich möchte gerne dass du einfach so frei von der Leber weg (.) erzählst (..) wie du dich hier in der Schule fühlst
- F Mmh
- I was dir gefällt was dir nicht gefällt mit wem du gut zurecht kommst oder (.) ich frage dich auch zwischendurch dann noch mal aber
- F Ja
- I fang einfach an (.) zu erzählen (.) wie das so für dich ist hier an der Schule ja
- F Also ich find's ziemlich gut (.) die Lehrer sind freundlich
- I Mmh
- F Ja (.) mit den Klassenkameraden komme ich auch gut zurecht
- I Mmh
- F Die Jungs auch wenn sie mal ein bisschen lauter sind wie es sein sollte (.) aber verstehe ich mich mit denen gut (..) ja was könnte ich noch sagen (..) mmh
- I Du bist doch auch schon mal zum Stellvertretenden Klassensprecher gewählt worden oder so
- F Ja dieses Jahr
- I Dieses Jahr bist du stellvertretender Klassensprecher
- F Ja (.) und ja (..) die erste (.) also ist Marielle geworden ich bin zweiter geworden ja ziemlich knapp
- I Ja war knapp
- F Ja mmh (??) also ein Punkt
- I Boah ist ja wirklich toll (.) da warst du stolz ne
- F Ja
- I Mmh schön und musstest du den schon mal was tun
- F Ja SV-Sitzung war ich einmal mit (..) da war letztens noch eine da war ich aber nicht da (.) da musste ich auch weg (??) ja (.) sonst habe ich da noch nicht großartig was getan

- I War noch kein großer Ärger wo ihr jetzt was hättet machen müssen
- F Nein (.) mmh (.) doch einmal mit Frau X (.) aber da (?ist nur einer mitgegangen?) davon wusste ich jetzt auch wiederum nichts
- I Mmh (..) und du hast jetzt gesagt die Lehrer wären freundlich also hast du das Gefühl (.) ähm (..) dass äh (.) dass die sich auch genug um dich kümmern so
- F Ja
- I und dir auch genug Unterstützung geben
- F Mmh
(.)
- I Wie sieht's denn so aus im Moment von den Noten
- F Drei vier (..) mmh ich kann das nicht so einschätzen so (.) weiß ich nicht
- I Aber ich Schnitt so drei vier jetzt Regelnoten oder (.) Sternchennoten
- F Ja also Mathe habe ich jetzt glaube ich habe ich jetzt eine Regelnote gekriegt
- I Mmh
(.)
- F Sonst weiß ich da jetzt so großartig nichts was sich da so getan hat weil (.) die sagen ja auch nichts (.) ja die sagen ja immer Ende des Jahres bescheid ob wir uns verbessert oder verschlechtert haben (..) (?deshalb?) kann ich jetzt nichts Großartiges drüber sagen
- I Mmh (.) aber du schätzt so so läuft gut im Moment
- F Ja
- I Mmh (.) und dann dann war ja noch was in (.)deiner Klasse (Pause) du hast ja ne ganze Menge Lehrerwechsel gehabt (.) so Klassenlehrerwechsel und auch die (.) die pädagogische Fachkraft hat ja öfter gewechselt ne
- F Ja
- I Wie war denn das für dich
- F Am Anfang (..) ja (.) hatte ich Frau N (.) dann hatte ich Frau L (.) mit denen kam ich ziemlich gut zurecht dann (.) Frau R bei der war ich bisschen schüchterner
- I (Lacht) Warum
- F (lacht) weil das eine jüngere Person war und so
- I Und auch noch ein hübsches ne
- F Ja (lacht) (.) jetzt die Frau B mit der verstehe ich mich auch ziemlich gut (.) (??) sonst

war alles in Ordnung

I War war also in Ordnung also

F Ja (..) mit ihnen kam ich auch immer gut zurecht (.) (?mit den ganzen Lehrern?)

I Gut (.) wie sieht's denn aus mit Englisch (..) weil Englisch ist ja ein Fach was nicht an der Sonderschule unterrichtet wird ne

F Mmh

I Und äh (.) du hast das die ganze Zeit immer Englisch mitgemacht (..) macht dir das denn Spaß oder findest du das

F Ja (.) das macht Spaß das macht Spaß

I Ja

F Ich habe glaube ich auch eine Drei mit Sternchen (.) letztes Jahr gehabt

I Mmh

F Und davor auch (.) wie es dieses Jahr ist weiß ich noch nicht

I Mmh

F Aber ich schätze auch mal so Drei (..) Ja

I Bei wem habt ihr Englisch im Moment

F Beim Herrn S

I Bei Herrn S (.) der ist nett ne

F Ja

(..)

I Ja gut das ist ja schon mal toll (..) ähm also (.) mit den Klassenkameraden hast du gesagt kommst du gut zurecht

F Ja

I Ich kann mich erinnern so irgendwann mal (.) so im im fünften sechsten Schuljahr (.) bist du immer besonders gut mit den Mädchen zurecht gekommen ne

F Da sind wir einmal weggefahren mit der Frau Y und der Frau (.) N (.) ins Kino in Siegburg (.) mmh

(..)

I Mmh (.) also (.) du hast nicht das Gefühl (.) du hast jetzt nicht das Gefühl dass du irgendwie anders bist oder so

(.)

- F Normalerweise nicht
- I Oder oder
- F (?Wir sind?) alle gleich
- I Ja alle gleich
- F Ja
- I Mmh
- F (??)
- I Und du von von dir aus (..) also wir haben jetzt inzwischen haben wir einige (.) einige Schüler hier (.) die da ein echt großes Problem mit haben (.) die sagen ah (.) wir mit den Sternchennoten und wir sind anders und wir können nicht so viel und wir leiden drunter (.) war das für dich (..) mal irgendwann ein Problem
- F (?Nein?)(??) trotzdem haben die noch normal mit mir weitergeredet und gelacht und da (..) die haben mich normal behandelt
- I Und für dich selber ist das jetzt auch nicht du
- F Nö
- I Du hast das Gefühl du machst deine Arbeit und (.) und die machst du ja richtig gut
- F Ja
- I Mmh (..) also kann man sagen du fühlst dich richtig (.) richtig wohl hier
- F Mmh
- I Wie siehts denn aus mit dem äh (.) mit dem Abschluss
- F Ich wollte (.) eigentlich nach der Neunten weil ich das Gefühl habe die Zehnte weiß ich nicht (.) unsicher (.) ob ich das schaffen würde (..) wenn ich eine Ausbildungsstelle habe (.) würde ich sehr wahrscheinlich nach der Neunten schon gehen
- I Mmh
- F Wenn ich das schaffe (.) muss ich mal sehen
- I Ja musst du mal sehen (..) wenn äh (.) es noch nicht klappt mit einer Ausbildungsstelle nach der Neun dann weißt du ja dann kannst du die Neun noch mal machen ne und
- F Mmh (.) ja (.) hat meine Mutter auch gesagt (.) das soll ich auch auf jeden Fall machen so
- I Ja müssen mal gucken wie es läuft ne (.) du kannst also dann auf jeden Fall noch hierbleiben
- F Mmh
- (.)

- I Und dann schauen wir mal (.) wie war denn das Praktikum (.) wo warst du denn
- F Oben in der Autolackiererei Krah (..) ja war (.) nicht so gut
- I Nicht so gut warum nicht (lacht)
- F Ich wurde da irgendwie nur als (?Zweck?) (lacht) äh benutzt (.) ich habe draußen öfters gefegt (.) und das bei (.) also Wind war da ziemlich heftig
- I Mmh
- F und die Blätter flogen immer (.) wo ich sie weggekehrt habe sind sie wieder hingeflogen (.) konnte ich machen was ich wollte (.) Dreck musste ich öfters wegräumen (.) Gartenmöbel habe ich abgewaschen also ab (.) mit so einem (.) Kompressor (.) und ähm normalerweise ist das gar nicht so (.) für Praktikum ist das ein bisschen komisch für Autolackiererei
- I (Lacht) Jo
- F Dass ich da Gartenmöbel und Gartenpflanzen umpflanze ne
- I Ja (.) das war also nicht so dein Ding (.) was möchtest du denn mal machen
- F Äh ich wollte Tierpfleger werden
- I Mmh
- F Ja sonst
- I Hast du jetzt schon mal geguckt fürs nächste Praktikum im neuen Praktikum
- F Ja ich habe ja schon (.)mmh Niederhausen (.)
- I ob du das da irgendwo machen kannst so mit Tierpflege
- F ne ähm Tierpflege (?ist ja bisschen weitgeführt?) ich wollte ja unbedingt in den Zoo (.) so Tierarzt und so weiter wollte ich nicht (.) weil ich wollte eher so ein bisschen größere Tiere haben
- I Größere (lacht)
- F Als ein Kaninchen und so
- I Mmh
- (..)
- F Also Praktikum mache ich jetzt in Neuen- äh (.) in Niederhausen (..) da ist Z...-Elektro
- I Aha (.) sind die verwandt mit euch
- F Nein (..) dachte ich anfangs aber stimmt nicht (..) ist auch ziemlich nett (.) er würde mir helfen hat er gesagt (.) wenn ich mit meinen Fächern nicht klarkomme mal (.) und wenn ich die Ausbildung da machen will (.) hat er gesagt dann soll ich hinkommen mit meinem Zeugnis (.) bei Deutsch und (.) Physik (.) Chemie ist ziemlich wichtig dafür (.) dann hat

- er gesagt würde er mir dabei helfen damit ich (??) klarkomme (..) zum Beispiel jetzt erklären wenn ich das nicht schaffe
- I Das heißt der hat die quasi schon eine Ausbildungsstelle angeboten
- F Ja
- I Und warum (.) so so vom Ansehen (.) war warst du ihm sympathisch oder
- F Mmh
- I Hey das ist ja super
- F Ich kenne also meine Mutter kennt den auch
- I Mmh
- F so jetzt grade mal vom Sehen (.) also nicht täglich
(..)
- I Dann musst du ja sehen dass du dann da so richtig einen guten Eindruck machst beim Praktikum
- F Mmh
- I Das wäre ja klasse (..) mmh schön (..) jo ich wollte noch irgendetwas fragen Moment was war denn das (.) achja (.) wie war das (.) ihr ihr seid ja jetzt eine ziemlich große Klasse ne
- F Ja
- I Wie war das 26 oder 27
- F 27 jetzt glaube ich ja
- I Und da sind ja auch viele Unruhige drin das kriege ich ja immer so mit ne
- F Mmh
- I (.) wie war denn das für dich als der Kevin dazu kam
- F Oh
- I (lacht)
(Pause)
- F Wie soll ich jetzt antworten das weiß ich jetzt nicht
- I Überleg mal
- F Am Anfang war er ziemlich komisch (.) weil er hat nur Krach gemacht ich sitze eigentlich fast so gut wie neben ihm (.) ist ein Platz zwischen frei (..) (?hat immer gebrüllt?) und lenkt mich ab öfters mal (..) der stinkt nach Rauch (.) das gefällt mir gar nicht (lacht) (..) ja sonst kann ich zu dem nichts sagen

- I Hast also mit dem nicht so (.) nicht viel zutun
- F Ja wir wollten hatten mal geplant am Wochenende zum Zelten (.) aber bei dem Wetter lohnt sich das ja auch nicht
- I (lacht) ne
- F Dann haben wir gesagt machen wir nicht (.) wollten (.) da waren noch ein paar Jungs dabei (.) Mädchen drei Stück auch noch (.) ja das lohnt sich ja nicht bei dem Wetter zu zelten
- I Ne soll ja nicht so toll sein ne (.) und ehe man sich dann erkältet
- F Ja
- I und da wollte der Kevin auch mit nee ne oder doch
- F Ja der hat das geplant (lacht)
- I (lacht) ach der hat das geplant (Pause) ist ja aber eigentlich ist ja richtig toll wenn der so was plant oder
- F Ja (.) aber wenn man absagt dann (??)
- I Dann rastet er aus (lacht)
- F Ja
- I Naja (..) ok (.) ja ich denke mal (..) du hast jetzt nichts worüber du dich beklagen kannst wo du sagst öh das gefällt mir nicht oder (.) das stinkt mir da habe ich keine Lust drauf
- F Puh (Pause) Ja da habe ich nichts
- I Das finde ich ja klasse das freut mich ja
- F Mir fällt nichts ein jetzt (lacht)
- I Das geschieht dir recht dass es dir gut geht (lacht) ach ja Musik wollte ich noch fragen (.) äh spielst du noch den Bass ich habe ja gar eine Ahnung mehr von der Bigband (..) äh Gitarre
- F Äh also (.) die Klarinette (.) die habe ich jetzt abgegeben dafür spiele ich Gitarre weiter (.) dann habe ich jetzt hier (??) jede zweite Woche einmal Unterricht (.) ist auch ziemlich schön (.) Bigband komme ich auch mit (.) ich kann jetzt sieben Stücke schon auswendig
- I Toll (..) ich fand ja euren Auftritt klasse (.) hier diesen coolen den mit den Sonnenbrillen und den Hüten (.) wann war das (.)im Frühjahr
- F In der großen Halle da war ich auch
- I Ja cool richtig cool (.) war klasse
- F (??)
- I Mmh

F Ja sonst spiele ich noch Schlagzeug (.) habe ich ja auch hier angefangen (.) normalerweise war mein Gitarrenlehrer der fing auf einmal an mir Schlagzeug beizubringen (lacht)

I Mmh

F Ja ich habe zu Hause zwar keins aber Keyboard habe ich mir selber noch beigebracht (.) habe ich auch zu Hause eins

I Mmh

F Ja Klarinette (.) war nicht mein Ding

I War nicht dein Ding

F Ne (?waren mehr Mädchen die das spielen?)

I War zu brav (lacht)

F Mmh

I (lacht) (..) willst du mal mit der Musik irgendwie weitermachen noch

F Ja

I So in einer Band oder

F Mmh

I oder Feuerwehrcapelle (.) ne Feuerwehr ist ja

F da war ich schon

I Da warst du ja schon (.) aber da müsstest du ja auch was Blasen ne

F Ja (.) da war auch ziemlich langweilig

I Ja

F ist auch eher was für Ältere und so (lacht)

I (lacht) Ist nicht so deins (.) würdest lieber Rockmusik machen

F Ne auch nicht Rockmusik (.) irgendwie dazwischen sowas(..) nicht so ganz schnell und nicht so ganz langsam und (.) irgendwo dazwischen

I Ahja (..) na dann (..) dann drücke ich dir mal die Daumen

F Mmh danke

I Das wird schon alles funktionieren ne

F Mmh

(Pause)

- F Sonst (.) Ich bin ja auch manchmal in N und ich bin ja auch im Dartverein (.) spiele manchmal ab und zu mit (.) die haben Rockbands da (.) die spielen auch ziemlich gut
- I Ja
- F Mmh
- I Was sind das für Bands
- F Das sind schon erwachsene Leute aber die sind richtig gut da sind so zwei Profis aus Köln
- I Mmh
- F einer der wohnt in Geilhausen (.) der (.) spielt Gitarre (..) ja ist aber auch ziemlich gut (.) Veranstaltung ist auch manchmal (.) ich bin nicht immer dabei aber mich interessiert das immer
- I Ja
- F wenn ich manchmal (.) ich frage meine Mutter immer ob die mich da runter fahren kann (??) wenn die spielen weil die auch ziemlich gut sind
- I Ja
- F Ja und die bringen mir auch zeigen mir auch manchmal was Griffe und so
- I Ah ja dann (.) wenn die proben dann darfst du auch so ein bisschen mitmachen
- F Ich war einmal bei einer Probe dabei (..) ja mmh
- I Ja das ist doch toll (.) das hat doch sicher Spaß gemacht ne
- F Ja (.) das macht auch ziemlich Spaß (Pause) (?ich kann mich nicht beschweren?)
- I Das ist ja super dann ist ja gut (.) und meinst du die Mama ist auch zufrieden
- F Ja (Pause) nur wenn ich nicht grade viel Geld ausgabe da wird sie was gegen haben
- I (lacht) kriegst du denn viel Taschengeld
- F hm
- I kriegst du viel Taschengeld
- F Das ist (..) also Taschengeld (.) es ist Trainingsgeld und Spielgeld was ich kriege (.) also das ist nur (.) weil für Training muss ich Geld bezahlen und für Spielen muss ich Geld bezahlen (.) das ist zwar ziemlich blöd aber
- (..)
- I So ist es ne
- F Ja
- I Es gibt so gut wie nichts umsonst (lacht)

- F Ne
- I (lacht)
- F Mein Taschengeld ist mir dafür gestrichen worden (.) also ich kriege zwar trotzdem noch so die Woche so fünf € oder da und hier (.) und wenn ich mal frage kriege ich noch was (.) dann kauft sie mir das oder gibt mir (.) Geld (.) also (..) ja
- I Und was kaufst du dir dann (.) CDs oder
- F Ja CDs (.) ja kommt drauf an (.) was ich brauche was ich haben will
- I Ja was ist das denn so was du haben willst
- F Ja bei mir ist es immer so (.) ich interessiere ja also ich interessiere mich für Handys oder so was manchmal (..) ja da muss ich mir das Geld eher zusammensparen oder (??) die sind ja auch so teuer mit Kamera
- I Ja (.) hast du auch schon mal so Klingeltöne runtergeladen oder so was
- F Nur einmal (.) das war Betrug
- I Ja
- F Weil ziemlich viel Geld abgebucht worden ist (??) einen Vertrag habe ich also abbezahlt (.) jeden Monat (?habe dann nicht mehr telefoniert und das Telefon ein Jahr lang liegen lassen?) und jetzt habe ich ja weil der Vertrag ende ist (.) eine neue Karte reingetan und (.) jetzt kann ich wieder telefonieren (.) weil die haben im Monat immer acht € abgezogen (.) das war zu viel (.) ich habe glaube ich drei Klingeltöne gehabt
- I Ach du lieber Himmel
- F Ja das war zuviel
- I Ja das glaube ich (.) hör mal für acht € kannst du ja ewig telefonieren
- F Ja
- I Oder ganz viele SMS schicken
- F Ja dann habe ich die Karte ganz rausgetan und habe (.) habe noch 15 € im Monat bezahlt
- I Mmh
- F Ich habe immer versucht den Abo wegzukriegen aber (.) klappt nicht
- I Das habe ich schon gehört (.) dass es dann Probleme gibt ne
- F Ja
- I Bei diesen
- F Da habe ich gedacht nehme ich die Karte raus (??) habe ich mir ein neues gekauft
- I Mmh

- F Innerhalb von (??) Monaten hatte ich (?das weg?) (.) ging auch ziemlich schnell
- I Mmh (.) ein Handy gehört ja heute dazu ne
- F Mmh
- I Ohne Handy ist man ja völlig uncool
- F Jaa (.) (?ich habe meins nicht immer dabei?) (.) so oft brauche ich das gar nicht mehr
- I Mmh
- F Ja (.) sonst brauche ich (.) für SMS manchmal (..) wenn ich mal wegfahre nehme ich das mit Sicherheitsweise
- I Jo
- (..)
- F Sonst brauche ich das nicht (Pause) ja und für Photos zu schießen natürlich (lacht)
- I Ahja (lacht) (..) und äh (.) die Fotos die kann man dann doch dann (.) ich habe auch eine Kamera an meinem Handy aber ich habe (.) ne nicht an meinen Handy (.) am Handy habe ich keine Quatsch (.) ich habe ich habe so (.) so einen Taschencomputer weißt du so einen Kalender (.) da habe ich eine Kamera drin (.) und da kann man die Bilder ja auch auf den Computer mit übertragen
- F Per USB
- I Ja geht das mit äh
- F Handy auch
- I Mit Handy auch
- F Ja das geht
- I Ah
- F Da musst du kaufen so ein Kabel das ist aber ziemlich teuer (..) ich habe bei (?Motorola?) mal nachgefragt die kosten so 50 €
- I Das Kabel
- F Ja ist ja Motorola (.) ist ja
- I Ja
- F Ich glaube das Kabel kann man für jeden Motorola benutzen das war (.) also nicht so ein normales Kabel sondern irgendetwas besseres
- I Mmh
- F Da hat er dann gesagt das könnte ich für 50€ (?kriegen?) (.) habe ich aber gesagt mache ich nicht

I Ist auch heftig 50€ für ein Kabel (lacht)

F (Lacht)

I Mmh (.) ja gut

(Pause)

F Aber ich habe das Kabel auch nicht gekauft (.) da gucke ich mir die lieber auf dem kleinen Bildschirm an wie auf dem großen (??)

I Mmh

F Da 50€ für zu bezahlen

I Ja klar

F Ist halt schön wenn man das ausdrucken kann (.) aber

I Kannst du ja so angucken

F Ja

I Mmh (..) ok

F Das war es schon

I Wenn dir nichts mehr einfällt

F Ne

I Gut

F Dann

I Dann danke ich dir

F Ja bitteschön

I (lacht) (..) Und ich freu mich dass du da warst (..) und du weißt wenn irgendetwas ist ne

F ja

I dann kommst du

F ja

I und dann schauen wir weiter

F Mmh

I Alles klar (.) so jetzt machen wir das aus hier

Ronny

- I Ok Ronny (..) Also (.) das Interview geht jetzt äh (.) darum wie du dich praktisch hier in der Schule (.) so fühlst (.) du hast ja die Klasse gewechselt (..) und du hast ja auch diesen diesen besonderen Status (.) mit den Sternchennoten und (..) erzähl mal einfach (.) wie es dir hier so geht (.) wie du das siehst wie es dir gefällt
- R Das mit dem Klassenwechsel das fand ich eigentlich besser (.) weil die Klasse die ist auf jeden Fall besser wie die e (..) in der e gab es meistens nur Ärger (.) nur
- I Haben die jetzt
- R Da gab es nur Ärger (.) so mit anderen Schülern oder so (.) also mit dem Klassenwechsel das war auf jeden Fall gut
- I Ja (.) und hast du
- R Das mit den Sternchennoten finde ich nicht so gut
- I Findest du nicht so gut
- R (??)
- I Mh (..) ja wo hast du denn damit jetzt ein Problem (.) mit den Sternchennoten
(Pause)
- R Dass da Sterne drunterstehen
- I Und und denkst du könntest (.)du könntest auch die Regelnoten machen
- R Ja
- I Und woran liegt es dass es bei manchen Fächern nicht klappt
- R Keine Lust
- I Ja (..) keine Lust (Pause) hast du irgendwie eine Vorstellung warum du keine Lust hast
- R Nö eigentlich nicht
- I Hast du Nachmittags keine Zeit oder
- R Naja nachmittags habe ich eigentlich immer Zeit (..) ich spiele meistens Playstation
- I Mmh (.) und Hausaufgaben machst du dann nicht so regelmäßig
- R Nö (.) eigentlich nicht (.) also wenn ich dann zuhause bin dann habe ich schon von Schule genug (.) eigentlich
- I Das heißt also du du würdest eigentlich gerne die äh (.) die Regelnoten haben
- R Mmh
- I Aber du kriegst es einfach nicht gebacken

R Ja

I Äh (.) da genug für zu arbeiten

R Gebacken kriegen würde ich das schon aber ich habe keine Lust (.) das ist das

I Und du kannst dich

R Und wenn ich mal die Lust habe dann fange ich an was zu arbeiten und dann habe ich nach der Hälfte wieder keine Lust

I Mmh

R Das ist das (.) wenn es um Schulsachen geht

I Und andere Sachen ziehst du durch

R (??)

I Mmh (Pause) Und wie stellst du dir das jetzt so weiter vor (.) du bist jetzt immerhin schon achtes Schuljahr ne (lange Pause) wie war es denn jetzt im Praktikum (.) du warst doch im Praktikum oder

R Praktikum war cool

I Bei Auto-A oder

R Praktikum war besser

I Ja

R (??) Die haben alle gesagt sie würden lieber in die Schule gehen

I (Lacht) ja

R Mmh (.) alle beim Praktikum

I Und dann hast du gesagt nee (lacht)

R Da war nur einer bei der nicht in die Schule wollte

I Mmh (.) und so was würdest du auch gerne machen

R Ja

I Mmh (.) Und ist das jetzt nicht für dich irgendwie ein Ansporn zu sagen ja nun hocke ich mich auf den (.) auf den Hosenboden

R Für später oder

I Ja (.) weil so eine eine Ausbildung da als als Mechatroniker die kannst du ja nur machen wenn du einen richtig guten Schulabschluss hast ne sonst schaffst du das ja gar nicht

R Ja

- I Aber (.) reißt dich nicht so raus ne
- R Ja das ist das
- I Mmh (.) Hast du denn irgendeine Vorstellung äh (.) was dir dabei helfen könnte
(Pause)
- R Mmh (verneint)
- I Mmh (Pause) da muss man sich aber mal Gedanken drüber machen ne (..) denn ich habe schon den Eindruck dass dass du eigentlich ganz gerne möchtest aber einfach die Kurve nicht kriegst (..) wie wie ist denn das so in der Klasse (.) du hast gesagt mit den Schülern kommst du gut zurecht (.) und so mit den Lehrern
- R Mit den meisten
- I Mit den meisten (.) mit wem denn nicht so
- R Ach mit den Mädchen
- I Warum nicht
- R Ja (.) Die sind voll eingebildet
- I Ah
(Pause)
- R Die können fast gar keinen leiden (..) aus der Klasse
- I Und zeigen die das dann auch
(Pause)
- R Da achte ich gar nicht drauf (..) die interessieren mich gar nicht
- I Mmh (.) und ansonsten äh (.) ist ist dir schon mal jemand dumm gekommen (.) also so dass die gesagt haben öh (.) kannst ja nix (.) Sonderschüler oder sowas
- R Mmh (verneint)
- I Hat das mal einer gesagt
- R Mmh (verneint) (.) noch nie
- I Die trauen sich das bei dir wahrscheinlich auch nicht (lacht)
- R (Lacht)
- I Und hast du hast du hier in der in der Schule auch Freunde (.) also wo du sagst ach ja (.) mit denen ich richtig gut mit befreundet oder mehr so außer-
- R Auf jeden Fall (Pause) Sascha (?geht?) eigentlich

I Mmh

R Dann Florian

I Mmh

R mit dem komme ich auch gut klar

I Mmh

R Beim Marius geht es manchmal manchmal geht es nicht (.) genauso wie beim Sascha

I Mmh

(..)

R Unterschiedlich mit dem Christopher komme ich eigentlich auch gut klar (.) mit Lisa und Tabea komme ich auch ganz gut klar

I Also nicht so dass du jetzt speziell mit Mädchen nicht klar kommst sondern nur mit den (.) speziellen aus deiner Klasse die eingebildet sind

R Ja

I Mmh (.) ok (..) ja und wie ist mit Lehrern

R Mit den Lehrern

I Mmh

R Da komme ich nur (.) also der einzige Lehrer mit dem ich mich manchmal jetzt in letzter Zeit (.) also vorher jetzt seit (?Jahr?) (.) mit dem ich vorher nicht klar kam ist der äh (..) der (Pause) M ja M kam ich in letzter Zeit nicht klar

I Ja der verlangt auch viel und ist streng ne

R Und Herr S

I Mmh

R Und mit Herrn S auch nicht unserem Englischlehrer

I Mit dem kommst du nicht klar

R Ja geht eigentlich manchmal schon manchmal nicht

(Pause)

I Ist dir das bei den Lehrern schon einmal passiert dass dich da einer runtergemacht hat oder so

R Ja (.) eigentlich nicht (..) aber der M (?hat mich oft geärgert?) (??)

I Ja gut das kann ich mir auch gut vorstellen (.) dass ihr zwei oft aneinanderrasselt (..) wie wie sieht es denn aus mit den mit den Unterrichtsstörungen (..) ich mein du bist ja nun (.) kein unbeschriebenes Blatt (..) hast du das Gefühl dass du äh teilweise Unterricht

- (.) ziemlich stark gestört hast (.) früher und
- R Ja (.) auf jeden Fall störe ich ihn jetzt nicht mehr so stark wie früher
- I Mmh (.) und warum nicht
- R Keine Ahnung (..) Keine Lust
- I (lacht) noch nicht einmal zum Stören (..) äh hat sich dann wenn du jetzt nicht mehr so stark störst (.) wie wie früher (.) hat sich dann deine Mitarbeit verbessert machst du jetzt mehr mit im Unterricht oder sitzt du einfach nur da rum
- R Ja wenn etwas zu tun ist dann mache ich mit (.) nur wenn wir da erklärt kriegen das ist das Problem (.) dann störe ich meistens
- I Aha
- R Weil ich halt die erste Zeit höre ich zu und nach der Zeit wird das auch langweilig (.)
- I Ja aber
- R dann weiter zuzuhören (..) dann mache ich halt Quatsch
- I Wie lange
- R und wenn ich mal keinen Quatsch mache oder so dann sagt der (?Pawel?) irgendwas
- I (Lacht) wie lange kannst du denn zuhören
- R Ich
- I Schätze mal
- R Mmh zehn Minuten oder so
- I Mmh (..) Aber dann ist genug
- R Ja
- I Mmh ok
- R Die erste Zeit höre ich auf jeden Fall zu
- I Und du verstehst das ja auch was die dann erzählen ne meistens oder
- R Teilweise (.) teilweise auch nicht
- I Teilweise nicht wo denn
- R Wo
- I Mmh
- R In Englisch verstehe ich überhaupt nichts
- I Spricht der Herr S nur Englisch

R Naja ne aber hier die äh (.) Englisch lernen und so (.) Vokabeln und so

I Ja (..) wenn ich mich aber richtig erinnere warst du in Englisch mal richtig gut ne

R Naja (??)

I Und und warum kam dann plötzlich dieser Wechsel

R Keine Ahnung

I Und jetzt hast du Vokabellücken

R (?Die ganze Zeit mit dem Üben?) Vokabel Lernen und dann Test (.) wir sind in Englisch nur am (?machen?) am arbeiten (??)

I Das ist natürlich ätzend wenn man nur arbeiten muss (lacht)

(Pause)

R Handwerk und Kunst ist cool

I Bitte

R Handwerk und Kunst ist cool

I Das ist cool (..) was macht ihr denn da so

R Grade machen wir Masken

I Mmh (.) aus Holz

R Ne aus (.) Papierschnipseln (..) mit Kleber Leim

I Ahja (.) und habt ihr da ein Thema für die Maske oder (.) macht jeder was er

R Nein nein wir machen nur ab und zu mal (??) so Masken oder (??) immer was Verschiedenes (??)

I Das macht dir Spaß (Pause) Mmh (Pause) gut würdest du denn äh (..) jetzt sagen dass du dich trotzdem hier an der Schule (..) wohl fühlst (.) auch wenn wenn du jetzt nicht unbedingt Lust hast zu arbeiten das ist ja aber so rein vom Wohlfühlen her

R Mmh

(Pause)

I Das tust du schon also du würdest jetzt nicht sagen och ich wäre lieber auf einer anderen Schule

R Mmh nö eigentlich nicht

I Also am liebsten wärst du auf gar keiner Schule sondern würdest was arbeiten so

R Ja

I Ja (lacht) Ja

R Arbeiten ist viel besser da ist man zwar viel länger weg aber trotzdem (..) ist irgendwie besser (.) da hat man was zu tun

I Also du hast auch das Gefühl dass du hier nichts zu tun hast

(Pause)

R Außer in Englisch

I (Lacht)

R aber Englisch interessiert mich überhaupt nicht

(Pause)

I Also dich interessieren mehr so handwerklich Sachen Mmh (..) Dann müsste dich eigentlich auch Mathe interessieren

R Oder Mathe ja

I Mmh

R Mathe (?interessiert mich auch?)

(Pause)

I Hast du denn in Mathe eine Regelnote oder eine Sternchennote

R In Mathe habe ich glaube ich Regelnote

I Mmh (..) Das ist ja schon mal ganz wichtig

R (?Mathe finde ich auch cool?) (..) Da übe ich auch

I Bitte

R Da übe ich auch in Mathe

I Achja freiwillig so

R (??)

I (lacht) mmh (..) da habt ihr die Frau W ne

R Mmh

(Pause)

I Ja (Pause) möchtest du mir sonst noch irgendetwas erzählen (.) fällt dir noch irgendetwas ein

R Mmh (verneint)

(Pause)

I Was ich gerne noch (..) wissen würde (.) wenn du dich noch dran erinnerst (.) ist ja jetzt schon eine Weile her (.) äh (..) wie war das für dich in der Zeit als du so oft dann (.) ähm so oft gestört hast und dann immer eine drüber bekamst und immer Ärger hattest wie war das für dich (..) diese ganzen Klassenkonferenzen (.) kannst du dich noch erinnern wie du dich da gefühlt hast

(Pause)

R Nö weiß ich nicht mehr

(Pause)

I Hast du mit abgeschlossen jetzt ist (.) ist vorbei (..) mmh ok (..) dann bedanke ich mich bei dir (.) das wars dann schon

R (??)

I Herzlichen Dank Ronny (.) tschö