



AGP

Alter. Gesellschaft.
Partizipation.
Age. Society. Participation.

Institut für angewandte
Sozialforschung
*Institute for Applied
Social Research*

Waldkirch auf dem Weg zur inkluisiven Schule

Evaluation der Pionierklasse

Abschlussbericht

Christine Bruker

Thomas Klie

Birgit Schuhmacher



Förderschule Waldkirch

Stadt Waldkirch
Große Kreisstadt



Prof. Dr. jur. habil. Thomas Klie, Birgit Schuhmacher (Projektleitung)

Christine Bruker (Wissenschaftliche Mitarbeiterin)

Die Studie wurde durch die Stadt Waldkirch und dem Preisgeld 2011 der Paul-Lechler-Stiftung für die Förderschule Waldkirch finanziert.

Ansprechpartner:

Stadt Waldkirch Amt für Bildung und Soziales Marktplatz 1 - 5 79183 Waldkirch T: 07681 / 404 -0 postkorb@stadt-waldkirch.de	Förderschule Waldkirch Mozartstraße 2b 79183 Waldkirch T:07681/5532 poststelle@foerderschulewaldkirch.schule.bwl.de
Schwarzenbergschule Waldkirch Freie Straße 17 79183 Waldkirch T:07681-7531 poststelle@schwarzenbergschule.schule.bwl.de www.schwarzschole.em.schule-bw.de	Alter. Gesellschaft. Partizipation (AGP) Institut für angewandte Sozialforschung an der Evangelischen Hochschule, Freiburg Bugginger Str. 38 79114 Freiburg T: 0761-47812-696 info@agp-freiburg.de www.agp-freiburg.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	5
2	Der Gemeinsame Unterricht.....	7
2.1	Ursprung und Anspruch der Kooperationsklassen.....	7
2.2	Die Pionierklasse.....	8
3	Auftrag und Methodik	11
4	Ergebnisdarstellung	13
4.1	Gleichheit und Verschiedenheit	13
4.2	Die Lernerfahrungen der Kinder.....	15
4.3	Soziale Beziehungen: innerschulisch – außerschulisch	18
4.4	Der Gemeinsame Unterricht: Die Sicht der Kinder, Lehrerinnen und Eltern.....	20
4.5	Die Klasse im schulischen und außerschulischen Kontext	23
5	Zusammenführung.....	26
6	Literaturverzeichnis	31
7	Anlage	33

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vielfalt: Welche Unterschiede in der 3a machen sich besonders bemerkbar?	14
Abbildung 2: Individuelle Lernförderung.....	16
Abbildung 3: Sozialer Umgang	17
Abbildung 4: Freundschaften	19
Abbildung 5: Kooperationsklasse als Alternative.....	21
Abbildung 6: Bewertung des Gemeinsamen Unterrichts in der Klasse 3a	22
Abbildung 7: Einstellung zum Gemeinsamen Unterricht.....	23

1 Einführung

Die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen (BRK), im Jahr 2009 von Deutschland ratifiziert, formuliert in Artikel 24 für die schulische Inklusion eindeutige Ziele und setzt hohe Maßstäbe. Inklusion in schulischen Zusammenhängen ist nicht länger unverbindlicher Anspruch, der gesellschaftlich, politisch und fachlich proklamiert wird, in der Praxis aber weit hinter den angestrebten Zielsetzungen zurückbleibt. Die Konvention enthält gesetztes Recht, das in Deutschland die Qualität eines sog. Einfachen Gesetzes hat und überdies die Unterzeichnerstaaten zur Weiterentwicklung verpflichtet. Das Deutsche Institut für Menschenrechte, für das Monitoring bei der Umsetzung der BRK in Deutschland verantwortlich, betont in Bezug auf die Weiterentwicklung des schulischen Bereichs die Rolle der Sondersysteme und stellt in seiner Stellungnahme vom 31.03.2011 fest, dass es mit der BRK nicht vereinbar sei, „an dem Ansatz der separierenden Förder- oder Sonderschule weiter festzuhalten“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2011, S. 8). Die Förderung in Sonderschulen, wie sie eine Mehrheit der Kinder mit speziellem Förderbedarf in Deutschland erhält, ist somit nicht konventionskonform und stellt die Bundesrepublik vor neue Herausforderungen: Die BRK ist „hard law“ nicht „soft law“. Angemessene Vorkehrungen vorzuenthalten ist konventionswidrig. Zu diesen angemessenen Vorkehrungen gehört einerseits die grundsätzliche Weiterentwicklung des Schulsystems hin zu einem Angebot, das die Verschiedenheit der Kinder – Lerntempo, Verhalten, häusliche Lebensbedingungen, unterschiedliches Vorwissen – konstruktiv aufnimmt und das sich strukturell und inhaltlich weiterentwickelt. Andererseits sind ausgebildete Lehrkräfte gefragt, die den Umgang mit heterogenen Kindergruppen als Kernkompetenz voraussetzen und in einem Lehrerteam zu unterrichten wissen. Einzelfallbezogene Zugänge ermöglichen und sowohl die Bereiche Kommunikation und Pflege räumliche Umgestaltungen und den Umgang mit herausforderndem Verhalten ermöglichen. Ziel wird sein, Schulen für alle Kinder in einem Einzugsgebiet zugänglich zu gestalten (Vgl. Lindmeier 2011, S. 51). Die Schule soll passender Lernort sein für alle Kinder – mit inneren Differenzierungsmöglichkeiten und zugunsten einer „Schule für Alle“ (Vgl. Theunissen 2010, S. 27 f.) Fachverbände für Menschen mit Behinderung wie der Bundesverband evangelische Behindertenhilfe unterstützen diese Forderungen. Im Rahmen seiner Pressemitteilung vom 03.05.2011 wird explizit der große Handlungsbedarf im Bereich „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne speziellen Förderbedarf“ herausgestellt (Vgl. Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe e. V. (BeB) 03.05.2011, S. 1). Nicht zuletzt ist anzunehmen, dass im Rahmen des Parallelberichts der BRK-Allianz als Ergänzung zum Bericht der Bundesregierung ernsthafte Anstrengungen zur Umsetzung der BRK eingefordert werden. Der Weg, die Voraussetzung für eine „Schule für Alle“ zu schaffen, ist steinig und gerade in einer Zeit verstärkter Anstrengungen zur Erreichung der BRK-Ziele mit nicht unerheblichen Aufwendungen und Lernanforderungen an alle Beteiligten verbunden, das betonte jüngst Ministerpräsident Kretschmann.*

Es ist nicht einzig das schulische Unterstützungssystem, das in Deutschland dringender Qualifizierung bedarf: Auch die Förderquoten – der Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der festgestellt wird – weisen in den Bundesländern eklatante Unterschiede auf: Die Quoten differieren zwischen 4 und 12% der Schülerinnen und Schüler eines Bundeslandes.

* Rede anlässlich der Verleihung des Paul-Lechler-Preises 2012 am 15. März 2012

Die Verfahren und Einschätzungen zu den Förderschwerpunkten variieren regional länderbezogen und machen eine uneinheitliche Praxis sichtbar, die fachlich problematisch und noch weit entfernt von den Zielen der BRK ist. (Vgl. Klemm 2011, S. 4).

In Baden-Württemberg liegt die Förderquote leicht über dem Bundesdurchschnitt. Ebenso verhält es sich mit dem Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integrativ bzw. inklusiv unterrichtet werden. Allerdings ist davon auszugehen, dass hier ein „geschöntes“ Bild der tatsächlichen Verhältnisse vorliegt, da die Statistik auch Schüler/innen einbezieht, die in so genannten Außenklassen zur Schule gehen. Kinder in Außenklassen werden größtenteils als separierte Gruppe von Förderschüler/innen unterrichtet, allerdings sind sie an allgemeinen Schulen angesiedelt und es bestehen vereinzelt gemeinsame Unterrichtseinheiten beispielsweise im Sport. Integration bzw. Inklusion in einem konsequenten schulischen Verständnis wird hier nicht ermöglicht. Die Untersuchung „Gemeinsam lernen. Inklusion leben.“ der Bertelsmann-Stiftung, die sich auf das Jahr 2010 bezieht, weist von allen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernhilfe einen Anteil von 31,9% aus, der integrativ bzw. inklusiv unterrichtet wird (Vgl. Klemm 2010, S. 18). Schnell stellt unter allen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Rolle der Kinder mit dem Förderbedarf Lernhilfe heraus: Im Jahr 2008 machen die Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernhilfe 43% aller Kinder aus, 19% haben einen Förderschwerpunkt geistige Behinderung, gefolgt von 10% sehbehinderten Kindern und 9% mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Vgl. Schnell 2011, S. 3). Die Förderbereiche Hören und Sprache sowie körperliche und motorische Entwicklung machen jeweils weniger als 6% aus.

Der Gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne speziellem Förderbedarf im Rahmen von integrativen bzw. inklusiven Initiativen ist in Deutschland weder erstmalige Praxis noch neue Idee: Bereits im Jahr 1975 entstand im Berliner Stadtteil Friedenau die erste so genannte Integrationsklasse. „Etwas Udenkbares und Unfassbares war geschehen: Geistig behinderte Kinder, die vormals noch als "schulunfähig" und allenfalls "praktisch bildbar" galten, besuchten nun mit nichtbehinderten Kindern zusammen die gemeinsame Schule für alle Kinder“ (Wocken 1998, S. 11). Die Integrationsbemühungen bekamen im UNO-Jahr der Behinderten 1981 eine zunehmende Dynamik und die Integrationsbewegung, vorangetrieben durch Eltern betroffener Kinder, setzte gegen erhebliche Widerstände aus Politik, Behörden, Verbänden und Wissenschaft verstärkt integrative Klassen durch. In Hamburg wurden im Jahr 1983 die ersten 3 Integrationsklassen eingerichtet. Obgleich heutzutage die Differenzierung zwischen Integration und Inklusion diskutiert wird, bleibt festzustellen, dass wenig Abweichung besteht zwischen dem ursprünglichen Verständnis von Integration und der heutigen Leitidee der Inklusion, wenn man diese auf den schulischen Bereich begrenzt.

Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Zur Umsetzung dieser Leitidee ist es unabdingbar, dass Menschen mit und ohne Behinderung bereits in den ersten Lebensjahren in selbstverständlicher Weise gemeinsam lernen und leben. Somit haben Kindertagesstätten, Kindergärten sowie Schulen eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung einer inklusiven Gesellschaft.

In diesem inklusions- und auch bildungspolitischen Zusammenhang ist die Pionierklasse in Waldkirch angesiedelt.

2 Der Gemeinsame Unterricht

Seit dem Jahr 2009 wird in Waldkirch der Gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf angeboten. Beginn der Gemeinsame Unterricht mit einer Klasse an der Schwarzenbergschule, werden aktuell bereits sechs Kooperationsklassen im Raum Waldkirch gezählt. Im Schuljahr 2011/2012 befinden sich zwei Klassen an der Schwarzenbergschule, zwei an der Grund- und Hauptschule Kollnau und zwei weitere Klassen an der Kastelbergschule in Waldkirch.

Der Kooperationspartner der Grund- und Hauptschulen ist die Förderschule Waldkirch, Schule für Lernhilfe. Von den Lehrerinnen und Schulleitungen wurde für die Kinder beider Schulen ein Unterrichtsmodell entworfen, das ein Lernen im gemeinsamen Unterrichtsgeschehen ermöglicht. Zuvor ebneten in Waldkirch so genannte Außenklassen den Weg zum Gemeinsamen Unterricht. Diese Klassen hatten zwar die räumliche Anbindung an die Grundschulen, sie kannten jedoch im Unterricht in nur sehr eingeschränkter Weise gemeinsame Lernerfahrungen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Zusätzlich ist die Integration behinderter Kinder in reguläre Klassen der Schwarzenbergschule seit Jahren durchgeführte Praxis, die nach Maßgabe der Machbarkeit in Einzelfällen ermöglicht wird.

Wurden die Kooperationsklassen vor ihrer Initiierung von Seiten vieler Eltern – insbesondere durch Eltern von Kindern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – problematisch gesehen und abgelehnt, ist seit ihrem Bestehen zu erkennen, dass sie in Waldkirch gewünscht sind und in hohem Maße nachgefragt werden. So wurde nicht zuletzt im Rahmen der Interviews und der Elternbefragung deutlich, dass Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf Interesse an Kooperationsklassenplätzen für ihre Kinder zeigen und dass jedes Jahr mehr Plätze nachgefragt werden, als angeboten werden können.

2.1 Ursprung und Anspruch der Kooperationsklassen

Bei der Initiierung der Kooperationsklassen vor einigen Jahren in Waldkirch waren die Wünsche von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und deren Eltern Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung. Betroffene Kinder äußerten das Anliegen, dort zur Schule gehen zu wollen, wo alle Kinder unterrichtet werden. Eltern brachten zum Ausdruck, ihren Kindern ein Leben ohne „Sonderrolle“ ermöglichen zu wollen. Sie forderten Normalität – auch im schulischen Alltag.

Die Schulleitungen reagierten auf die Wünsche der betroffenen Familien und entwickelten ihr Schulkonzept weiter, so dass Kinder mit einem Förderbedarf im Bereich Lernhilfe zusammen mit Grundschüler/innen zur Schule gehen konnten. Grund hierfür war nicht nur, den Anliegen der Familien Rechnung zu tragen: Nach Ansicht der Schulleiterinnen ist es allgemeiner Auftrag der Schulen, alle Kinder weitestgehend individuell zu unterrichten und die Separierung von Schülerinnen und Schülern aufgrund des jeweiligen Leistungsstandes möglichst zu vermeiden. Für die Schulleiterinnen ist der Weg zu einer inklusiven Schule, die ein Aussortieren der Kinder unterlässt und die gemeinsamen Lernerfahrungen fördert, ein selbstverständlicher Teil der Erfüllung des schulischen Auftrags.

Nach Einschätzung der Schulleitungen verfügen die Kooperationsklassen darüber hinaus über eine gesellschaftliche Vorbildsfunktion. In einem gesellschaftlichen Miteinander, in dem wenig Platz für „Besonderheiten“ vorgesehen sei, müsse es Ziel sein, durch einen beständigen, gemeinsamen Umgang die bestehenden Ängste und Barrieren zwischen den Menschen mit und ohne Behinderung abzubauen und eine Normalität als heterogene Gemeinschaft entstehen zu lassen. So sei – auch aus Sicht der Stadt Waldkirch – die Schule als bedeutsamer Sozialisationsfaktor der beste Ort für das Erleben einer selbstverständlichen Teilhabe aller Kinder am gesellschaftlichen Leben. Anspruch der Kooperationsklassen in Waldkirch ist deshalb, in dieser in hohem Maße bedeutsamen Leben- und Sozialisationsphase im Leben der Kinder auf ein Zusammenleben in wertschätzender, gelebter Vielfalt hinzuwirken.

Nach Ansicht der Schulleitungen ist die Haltung der verantwortlichen Lehrkräfte die entscheidende Grundlage des Unterrichtskonzeptes. Die Lehrkräfte müssen sich von einem defizitären Menschenbild distanzieren. In den Mittelpunkt des Unterrichts tritt anstelle dessen das einzelne Kind mit seinen Stärken und seinem individuellen Förderbedarf. An die Unterschiedlichkeit der Kinder wird kein Raster angelegt, das die Abweichung zur Norm feststellt und die Schüler/innen entsprechend einsortiert, sondern jedes einzelne Kind wird mit seinen Besonderheiten wertschätzend wahrgenommen und ist selbst Maß seiner individuellen Förderung. Ziel ist es, die starke Ausrichtung und Orientierung im Unterricht am „Mittelfeld“ der Schülerinnen und Schüler abzu- legen, um den Bedürfnissen eines jeden Kindes gerecht zu werden.

2.2 Die Pionierklasse

Die Kooperationsklasse 3a der Schwarzenbergschule in Waldkirch besteht aus 20 Schülerinnen und Schülern – 14 Jungen besuchen diese Klasse und 6 Mädchen. Die Mehrzahl der Kinder lebt im unmittelbaren Stadtbereich von Waldkirch und nur ca. ein Drittel der Schülerinnen und Schüler kommt aus den Außenbereichen nach Waldkirch zur Schule. Zum Erhebungszeitraum sind 12 Kinder der Klasse ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, 8 Kinder haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf für den Bereich Lernhilfe.

Dem Unterrichtskonzept der Kooperationsklasse 3a liegt das Verständnis einer gemeinsamen Klasse zugrunde, die den schulischen Mittelpunkt für alle Kinder stellt. Der gesamten Klasse stehen zwei aneinandergrenzende Räume zur Verfügung. Die meisten Fächer werden zusammen unterrichtet, Ausnahmen hiervon sind beispielsweise der Mathematik- und der Deutschunterricht. Im Unterricht wird an einem gemeinsamen Thema gearbeitet, das von den Lehrerinnen anhand von 4 bis 5 unterschiedlichen Anforderungs- und Leistungsprofilen (Differenzierungen) aufgearbeitet wird und von den Schüler/innen wahrgenommen werden kann. Die Kinder erhalten hierbei individuelle Arbeitsaufträge, Unterstützung und persönliche Hilfsmittel wie beispielsweise Kopfhörer, PC-Arbeitsplatz, Einzelsitzplatz oder Kärtchen zur Rechenhilfe. Die differenzierte Unterrichtsgestaltung wird verstärkt durch einen flexiblen Wechsel an Unterrichtsformen wie etwa leistungsgemischte Tischgruppen sowie Klein- oder Großgruppenarbeit. Die Anforderungen an jedes einzelne Kind sind sowohl nach „oben“ als auch nach „unten“ durchlässig. Das flexibilisierte und differenzierte Unterrichtsgeschehen wird von einem stark strukturierten Unterrichtsablauf gehalten, der einen festen Orientierungsrahmen für das Lernen der Kinder ermöglicht. In der Klasse 3a bestehen Regeln, die von allen Kindern eingehalten werden müssen, die allerdings bei Bedarf für einzelne Kinder angepasst werden können. So kann nicht von allen Schülerinnen und

Schülern das gleiche Maß an Aufmerksamkeit und Konzentriertheit erwartet werden und die Restriktionen beim Stören des Unterrichts sind somit verschieden.

Die Klasse 3a wird von zwei Klassenlehrerinnen unterrichtet – eine Grundschullehrerin und eine Förderschullehrerin – die zusammen für alle Kinder verantwortlich sind und gemeinsam den Unterricht durchführen. Der Unterricht ist geprägt von der intensiven Teamarbeit der Klassenlehrerinnen, die stundenweise durch Fachlehrer/innen, die das Unterrichten ihrer Fächer übernehmen, ergänzt wird. Starker Bezugsrahmen der Kooperationsklasse ist seit Bestehen der Bildungsplan der Grundschule. Dieser legt beispielsweise die Inhalte und die Anzahl von Klassenarbeiten fest. Die Schulnoten werden nach Maßgabe des Grundschul- bzw. des Förderschullehrplans ab dem Ende der 2. Klasse vergeben und zusätzlich bekommen die Schüler und Schülerinnen jedes Halbjahr Schulberichte. Zeugnisse bekommen alle Kinder von der Schwarzenbergschule – bei den Förderschulkindern verweist ein kurzer Kommentar zum Lehrplan der Förderschulen am Ende des Dokumentes auf den ursprünglichen Status als Förderschulkind.

Für die Ausgestaltung und Umsetzung der Kooperationsklasse als Pionierklasse in Waldkirch waren insbesondere das Engagement und die Teamarbeit der Klassenlehrerinnen von elementarer Bedeutung. Durch ihre Bereitschaft, ein Mehr an Arbeitszeit zu leisten und ihre Offenheit, sich in Bezug auf den Unterricht abzusprechen und sich mit anderen Unterrichtsweisen auseinanderzusetzen, konnte die Klasse entwickelt und die Ausgestaltung erprobt werden. Eine der Lehrerinnen wird von Seiten der Schulleitungen gar als „Glücksfall“ bezeichnet – ohne ihre Überzeugung zur unbedingten Erfordernis binnendifferenzierten Unterrichts in Waldkirch und dessen Verankerung in der schulischen Kultur würden die Kooperationsklassen in dieser Weise nicht bestehen. Zweiter bedeutsamer Förderer des Gemeinsamen Unterrichts ist die Stadt Waldkirch als zuständiger Schulträger. Sie zeigte sich in federführender Rolle für die Ausgestaltung des zweiten Raumes verantwortlich und unterstützte die personelle Aufstockung in der Klasse. Nicht zuletzt ist davon auszugehen, dass die Kooperationsklassen ohne die entschlossene Offenheit der Grund- und Förderschulen für eine schulische Entwicklung im Sinne einer „Schule für Alle“ und ohne die langjährige Zusammenarbeit nicht entstanden wären.

Ein hinderlicher Faktor bei der Umsetzung ist seit Beginn der unklare Umgang mit den Bildungsplänen der Grund- und Förderschulen. Vorgaben zur Ausgestaltung und Frequenz von Klassenarbeiten, zur Notengebung und zur Konferenzordnung geben Rahmenbedingungen vor, die einerseits wenig Passfähigkeit mit den Kooperationsklassen aufweisen und andererseits weiterhin Beachtung finden sollen. Eine Klärung, wie beim Gemeinsamen Unterricht mit den Vorgaben verfahren werden kann und soll, damit nicht zuletzt die Idee inklusiver schulischer Angebote angemessen anerkannt wird, hat bisher nicht stattgefunden. Ähnlich verhält es sich mit der unklaren Anzahl von Kindern als „Klassenteiler“. Letztlich sind es die fehlenden Angebote inhaltlicher Begleitung wie z.B. Supervision, Beratung etc., die in problematischer Weise die Umsetzung der Kooperationsklasse 3a erschwert haben und weiterhin erschweren.

In Waldkirch wird die schulische Inklusion – nach Ansicht der Förder- und der Schwarzenbergschule sowie der Stadt Waldkirch – als Konzept verstanden, bei dem jede Schule alle Kinder, die in der Umgebung wohnen und schulpflichtig sind, unabhängig von ihren Fähigkeiten und Beeinträchtigungen aufnimmt und ihnen einen individuellen und differenzierten Unterricht anbietet. Der zentrale Stellenwert von Vielfalt, die es zu achten, zu fördern und zu reflektieren gilt, ist hierbei elementar. Zur Veranschaulichung, wie Vielfalt insbesondere bei den Kindern

gelebte Realität werden und was eine gelingende schulische Inklusion bedeuten kann, schildert eine Lehrerin folgendes Beispiel: Es ist Lesenacht in der Schule. Die Kinder spielen ein Fangspiel, bei dem die Schüler/innen einen mehr-versigen Spruch sagen müssen, um die Treppe hoch zu kommen. Die Lehrerin erzählt:

„Und der Spruch war für manche Kinder zu schwer. Das konnten sie sich nicht merken. Und das war interessant zu sehen, wie sie [die Kinder an der Treppe] überhaupt nicht lange überlegt haben und dann einfach gesagt haben ‚Du sagst eins, zwei, drei und ich bin oben‘ oder irgendwie so. Also sie haben das ganz schnell umgewandelt für einzelne Kinder, sodass sie weiterhin mitspielen konnten. Und da habe ich gedacht ‚genau so geht das.‘ Ohne dass einer irgendwas gesagt hat (...) oder einer gesagt hat ‚Das geht eben nicht.‘ Und da habe ich gedacht, das sind genau die Punkte, die bei uns sicher anders sind.“

3 Auftrag und Methodik

Die Stadt Waldkirch beauftragte gemeinsam mit ihrer Förderschule das Institut für angewandte Sozialforschung AGP mit einer Evaluation der Pionierklasse (der Kooperationsklassen) an der Schwarzenbergschule. Das methodische Vorgehen dieser Studie beruht auf einem Mix unterschiedlicher Verfahren und Erhebungen, welche mit den verschiedenen Akteuren der Kooperationsklasse 3a im Zeitraum September bis November 2011 durchgeführt wurden.

Es wurden 17 von 20 Kindern der Klasse 3a im Rahmen so genannter Pärchengespräche befragt. In Anlehnung an die dialoggestützten Interviews mit Kindern unter Berücksichtigung ihrer Freundschaftsbeziehung (Vgl. Weltzien 2009, S. 69 ff. und Weltzien 2008) wurden Gespräche mit gleichzeitig 2, in einem Fall 3 Kindern geführt, die im Vorab ihre/n Gesprächspartner/in ausgesucht haben. Die Interviews wurden von den Lehrkräften am Vortag angekündigt, so dass die Schülerinnen und Schüler auf die Interviews vorbereitet waren. In einem ruhigen, kreativ anregenden und geschützten Raum wurden die Gespräche von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin als halbstandardisierte Interviews durchgeführt. Dabei stand die Rolle der Kinder als „Experten“ ihrer Klasse im Mittelpunkt der Gespräche und die Schülerinnen und Schüler konnten in hohem Maße die Gesprächsinhalte und den Interviewverlauf bestimmen. Die Befragung der Kinder unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehung bewährte sich, da die Freude am Interview und die Gesprächsbereitschaft stark durch die sicherheitsstiftende Paarsituation gefördert wurden. Im Interview wurden zudem Kärtchen eingesetzt, die jeweils Fotos der Schüler/innen in der Klasse zeigten. Aufgabe der Kinder war, die Karten anhand ihrer Einschätzung zu bestimmten Kriterien und Fragen zu legen. Dies förderte zusätzlich auf eine vorerst non-verbale Weise die Vertrautheit und den Experten-Status der Kinder. Im Rahmen eines Pretest wurden die Leitfragen mit zwei Kindern einer anderen Kooperationsklasse in Waldkirch im Vorab auf ihre Geeignetheit hin getestet.

Zudem wurden 5 halbstandardisierte Leitfadenterviews (Vgl. Helfferich 2005, S. 166 ff.) mit 2 Lehrerinnen der Kooperationsklasse, den Schulleitungen der Schwarzenbergschule und der Förderschule Waldkirch und einem Mitarbeiter der Stadt Waldkirch durchgeführt. Die Pärchengespräche mit den Kindern wurden vollständig transkribiert, von den Interviews mit den Schulleiterinnen, Lehrerinnen und mit der Stadt Waldkirch wurde zur Auswertung jeweils eine Paraphrase des gesprochenen Materials erstellt. Alle Interviews wurden digital aufgezeichnet und computergestützt mit Hilfe von MaxQDA organisiert und strukturiert.

Ausgewertet wurden die Interviewdaten anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse (Vgl. Mayring 2003, S. 89 ff.). Um leitfragenbezogen die Gesprächsinhalte aus dem Datenmaterial herauszufiltern, wurde als inhaltsanalytische Technik die inhaltliche Strukturierung gewählt und entsprechend ein Kategoriensystem aus dem Material extrahiert.

Um die Einschätzung der Eltern abbilden zu können, wurde ein Fragebogen erstellt und eingesetzt. Die Verteilung und der Rücklauf der Fragebögen wurden direkt von AGP auf postalischem Weg durchgeführt und organisiert – ausschließlich die Erinnerungsschreiben wurden über die Schule verteilt. Insgesamt 15 Eltern äußerten ihr Einverständnis zur Fragebogen-Erhebung und erhielten einen Fragebogen, der Rücklauf lag bei der Elternbefragung bei 13 ausgefüllten Fragebögen.

Zudem besuchte eine wissenschaftliche Mitarbeiterin den Unterricht der Klasse 3a. Dokumente zu den Kindern der Klasse, wie beispielsweise die Förderpläne, wurde zusätzlich bei der Auswertung zur Hand genommen.

4 Ergebnisdarstellung

4.1 Gleichheit und Verschiedenheit

Kim: „Die Gesichter sind ganz anders.“

I: „Aha, die Gesichter.“

Tom: „Und die Haare. (...) Manche haben Brillen. (...) Und manche haben verschiedene Augenfarben, manche haben einen Schal an, manche aber nicht.“

Kim: „Manche haben eine platt gedrückte Nase, manche nicht.“ (...)

Tom: „Manche haben raus gefallene Zähne und manche nicht.“

I: „Genau, also alles, was das Aussehen angeht. (...) Vorher haben wir ja auch schon gesagt, (es gibt) Kinder, die schneller lernen und Kinder, die etwas länger brauchen, um etwas zu lernen.“

Tom: „Und manche haben schwarz-weiße Haare und manche haben nur schwarze Haare und manche haben nur weiße Haare.“

Kim: „Die Julia, die hat ganz rote Haare.“ ...¹

Die Verschiedenheit der Kinder in der Klasse 3a ist nach Vorstellung der befragten Kinder sehr groß, sie erstreckt sich über eine Vielzahl von Wesens- und Aussehensmerkmalen und sie geht eindeutig über eine eindimensionale Fokussierung auf den Bereich der Lernleistungen hinaus. Es ist evident, dass die Kinder sich ihrer Verschiedenheit durchaus bewusst sind. Im Rahmen der Pärchengespräche wurden die meisten Unterschiede im Bereich des Aussehens genannt. Merkmale sind hierbei die Augenfarbe, Haarfarbe, Körpergröße, Form der Nase, Schuhgröße, Kleidung und Gesichter. Neben den äußerlichen Unterschieden nehmen die Kinder Differenzen in den charakterlichen Eigenschaften wahr, die sich im Handeln der Kinder verdeutlichen. Von den Kindern wird hier zwischen „guten“ und „bösen“, mutigen und schüchternen, sympathischen und unsympathischen, unehrlichen und ehrlichen sowie „robusten“ und empfindsamen Kindern unterschieden. Ein Schüler berichtet: „(...), dass die empfindlicher sind (...) ja wenn man die stupst, dann motzen sie. Ole und ich sind das halt eher gewohnt.“ (Torsten) Aus Sicht der Kinder haben Verhaltensauffälligkeiten enorme Bedeutung, in den Erzählungen der Kinder sind sie wiederkehrend und verdichtet eingeflochten und werden weitaus häufiger thematisiert als beispielsweise die verschiedenen Lernleistungen. Bei Verhaltensauffälligkeiten ist ein Verhalten gemeint, das gegen bestehende Erwartungsnormen des Umfeldes durch seine Intensität oder/und sein wiederholtes Auftreten in einem Maße verstößt, welches missbilligt wird und dem eventuell Gegenmaßnahmen entgegen gesetzt werden (Vgl. Köck und Ott 1994, S. 771). In den Pärchengesprächen kommen vor allem missbilligte Auffälligkeiten wie Lügen, Ärgern, Lautsein, die Verwendung von Ausdrücken sowie Schlagen als auffällige Unterschiede im Verhalten zum Tragen.

I: „Genau, die Frage ist, wie sich die Kinder unterscheiden.“

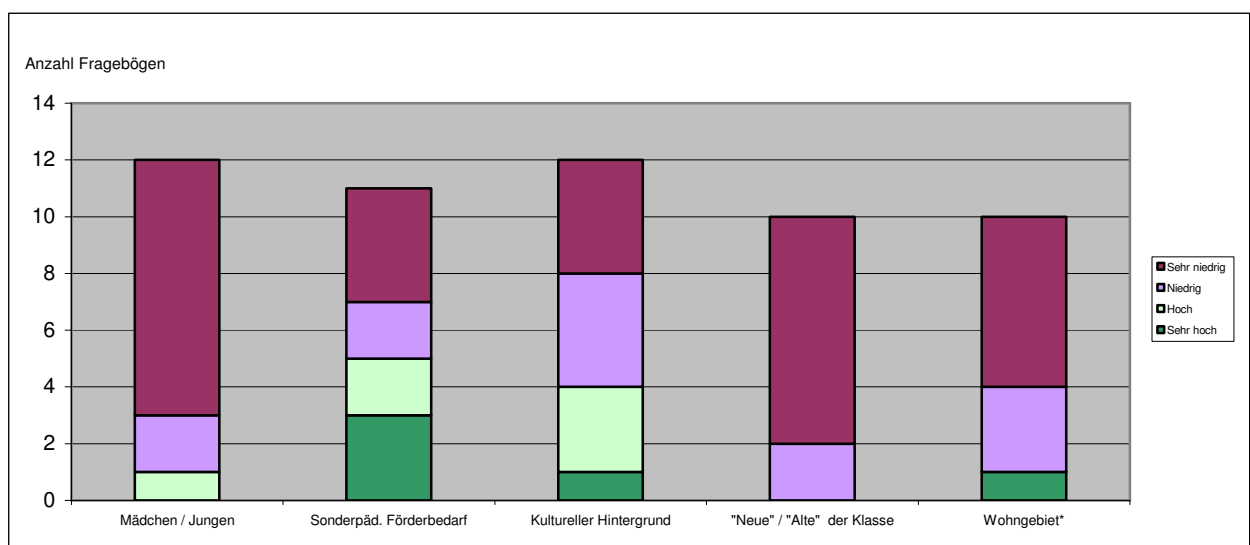
¹ Alle Kindernamen wurden redaktionell geändert

Uli: „Manchmal sag ich jetzt, manchmal, Lena, die spielt ja immer mit mir (...) sie ist anders wie die anderen Kinder, ist nicht gemein zu mir und schlägt mich nicht und petzt, das finde ich schön.“

Die Herkunft und der Migrationshintergrund stellt aus Sicht der Kinder eine weitere Differenzlinie dar, diese wird allerdings eher selten benannt. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden dabei nicht nur zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, sondern auch zwischen Schüler/innen aus Waldkirch und Kindern aus den Außenbezirken. Die Bereiche Lernniveau und Kompetenzen sind in den Gesprächen von geringer Bedeutung. Wenn überhaupt, dann thematisieren die Kinder insbesondere die Unterschiede in Bezug auf das Lerntempo. Aussagen zum Kompetenzniveau der Schüler/innen beziehen sich vordergründig auf die sportlichen und mathematischen Leistungen. Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen „neuen“ und „alten“ Kindern in der Klasse wurden allerdings einzig in einem Gespräch thematisiert.

Nach Ansicht der Lehrerinnen sind die bedeutsamsten Unterschiede in den Bereichen Verhalten und Lernleistung festzustellen. In Bezug auf das Lernniveau benennen sie insbesondere die Konzentrationsfähigkeit und Belastbarkeit der einzelnen Kinder. Eine der Lehrerinnen betont in diesem Zusammenhang, dass die Kinder nicht aufgrund des Leistungsniveaus entscheiden, mit wem sie befreundet sein wollen, sondern dass das Verhalten des Kindes maßgeblich darüber entscheidet, ob sich die Kinder verstehen und anfreunden. Weitere Dimensionen der Vielfalt sind für die Lehrerinnen der Migrationshintergrund und das erzieherische Verhalten der Eltern. Es wird jedoch betont, dass die migrationsbezogenen Unterschiedlichkeiten keine spezifische Eigenschaft der Kooperationsklasse, sondern in gleicher Weise in anderen Klassen zu finden sei. Die Schulleiterinnen heben in Bezug auf die Verschiedenheit der Schüler/innen die Dimension „Verhalten“ hervor. Eine Schulleiterin betont: Die Kooperationsklasse mit ihrer binnendifferenzierten Unterrichtsgestaltung halte die Grundvoraussetzungen bereit, um verhaltensauffällige Kinder einbinden zu können. Genau hier werde der Inklusionsgedanke sichtbar und dadurch zeigten sich die besonderen Qualitäten des Unterrichtsmodells.

Abbildung 1: Vielfalt: Welche Unterschiede in der 3a machen sich besonders bemerkbar?



N = 13, *N = 12, die Kategorie „weiß nicht“ wurde nicht ausgewiesen.

„Sehr niedrig“, „Niedrig“, „Hoch“, „Sehr hoch“: Zustimmung der befragten Eltern

Nach Meinung der Eltern (Abbildung 1) ist es vorrangig der sonderpädagogische Förderbedarf, der sich in der Klasse 3a auswirkt. 5 von 13 Eltern geben an, dass insbesondere der spezielle Förderbedarf Effekte in der Klasse zeige – 3 Eltern mit sehr hoher und 2 Eltern mit hoher Zustimmung. Interessant erscheint an dieser Stelle, dass es vor allem die Eltern von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sind, die deren Relevanz im Unterrichtsgeschehen benennen, denn 4 der 5 Zustimmungen werden durch Eltern von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf formuliert. Die Auswirkungen des kulturellen Hintergrunds stehen bei den Eltern mit insgesamt 4 Zustimmungen – 1 hiervon sehr hoch – an zweiter Stelle. Der Unterschied „Mädchen/Jungen“ wird in 1 Fragebogen als relevantes Merkmal eingeschätzt, ebenso verhält es sich mit der Frage nach dem Wohnort. Das Merkmal, wie lange ein Kind bereits in der Klasse 3a ist, ist nach Ansicht der Eltern nicht von Bedeutung.

Die Perspektiven auf die Diversität der Kinder zeigen Schwerpunkte, die sich unterscheiden. Während aus Sicht der Schüler/innen Merkmale des Aussehens, Charaktereigenschaften und Verhaltensauffälligkeiten im Vordergrund stehen, sind aus Perspektive der Eltern der sonderpädagogische Förderbedarf und der kulturelle Hintergrund die entscheidenden Einflussgrößen auf die 3a. Die Einschätzung der Eltern sowie der Lehrerinnen und Schulleitungen weisen die meisten Übereinstimmungen auf: Die gemeinsamen Schwerpunkte liegen in den Bereichen Lernleistung und Migrationshintergrund. Verhaltensauffälligkeiten sind aus Sicht der Schulleitung und der Lehrkräfte von besonderer Bedeutung, diese Einschätzung deckt sich mit den Sichtweisen der Kinder. Wie die Eltern die Relevanz von auffälligem Verhalten einschätzen, bleibt offen.

4.2 Die Lernerfahrungen der Kinder

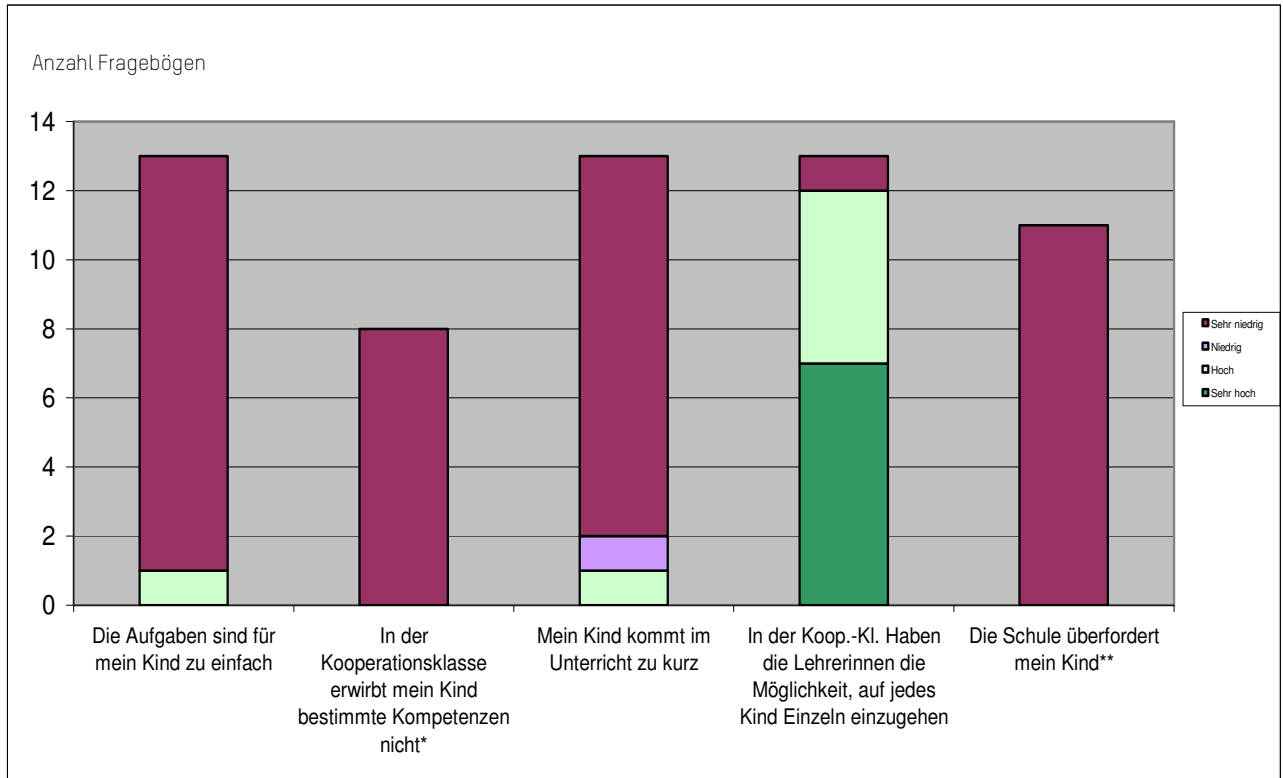
Ein Schüler äußert sich zum Unterricht in der 3a wie folgt: *„Manchmal ist es zu schnell, aber zu langsam ist es nie.“ (Sibylle)* Diese Aussage entspricht der Meinung fast aller Kinder. Insgesamt fühlen sich die Kinder sehr gefordert – sowohl in Bezug auf den Umfang als auch auf die Unterrichtsinhalte. Ihrer Ansicht nach sind die schulischen Aufgaben in der Regel schwer, tendenziell eher zu schwer. Diese Einschätzung äußern die Kinder mit sowie die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Leistungsstarke Schüler/innen der Klasse bilden hierbei keine Ausnahme. Ebenso verhält es sich mit den Hausaufgaben: 8 Kinder erzählen, dass sie zu viele Hausaufgaben bekommen und dass sie regelmäßig länger mit den Hausaufgaben befasst sind als ihre Freunde aus anderen Klassen vergleichbarer Klassenstufen. Unklar bleibt, in welchen Klassen diese Freunde tatsächlich sind. Nur 3 Schüler/innen berichten, dass ihnen im Unterricht manchmal langweilig ist.

„Da hab ich das halt schon verstanden und dann erklärt sie es noch mal für andere Kinder, die es nicht verstanden haben. [...] Das ist dann langweilig, weil man dann noch mal zuhören muss. [...] Das kann manchmal stören.“ (Sarah)

Die Kinder kommen in Bezug auf ihre eigene Lernleistung insgesamt mehrheitlich zu einer positiven Einschätzung. Dabei differenzieren sie zwischen den Leistungen in den einzelnen Fächern, thematisieren sowohl ihre Stärken als auch ihre Schwächen und setzen diese den Leistungen anderer Kinder gegenüber. Generell scheinen die Schülerinnen und Schüler ein sehr dezidiertes Verständnis von den eigenen Möglichkeiten und Grenzen und von denjenigen der Mitschüler/innen zu haben. Nach Ansicht der Grundschullehrerin sind die Lernleistungen der Grund-

schulkind normal gemischt. Die erkennbaren Differenzen seien durchaus vergleichbar mit anderen Grundschulklassen. Sie betont, dass die spezielle Förderung besonders leistungsstarker Kinder bei Bedarf jederzeit möglich ist.

Abbildung 2: Individuelle Lernförderung



N = 13, N* = 12, N** = 11, die Kategorie „weiß nicht“ wurde nicht ausgewiesen.

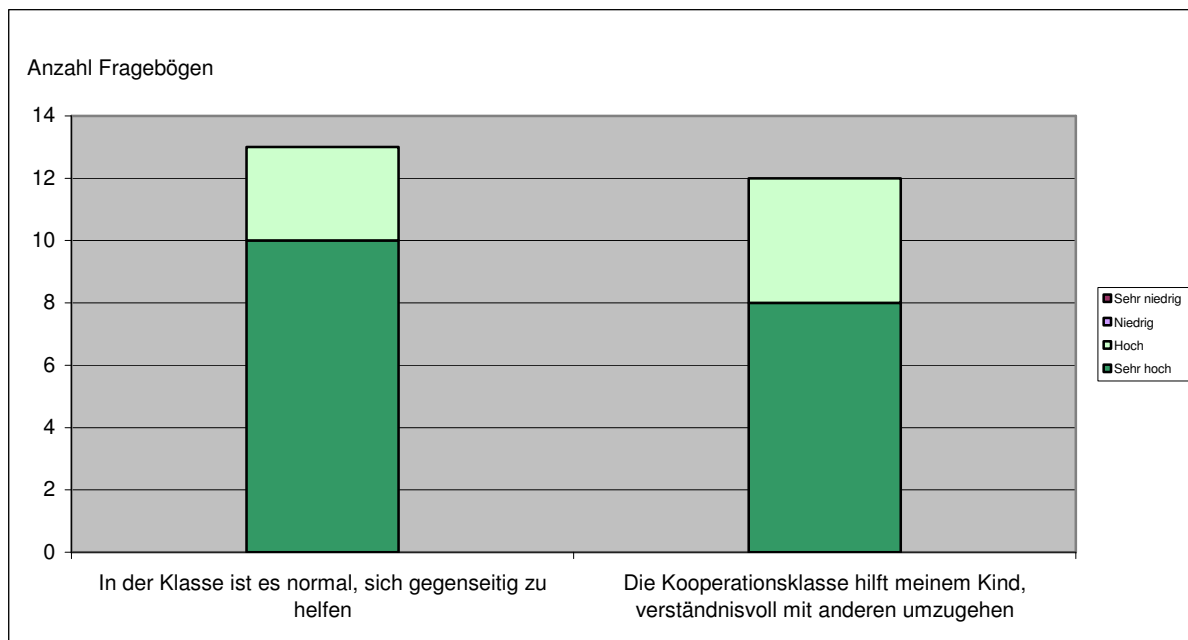
„Sehr niedrig“, „Niedrig“, „Hoch“, „Sehr hoch“: Zustimmung der befragten Eltern

Die Eltern äußern zum Kompetenzerwerb und zur individuellen Förderung der Kinder insgesamt eine hohe Zustimmung. Betrachtet man das Lernen in der Klasse 3a im Spannungsfeld zwischen Unterforderung und Überforderung, ist nur ein Elternpaar der Meinung, dass ihr Kind in der Klasse unterfordert sei. Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler in der Klasse möglicherweise bestimmte Kompetenzen nicht erwerben können, sprechen sich alle Eltern einstimmig dagegen aus. Zur Kompetenzentwicklung äußern die Lehrkräfte, dass die Eigeninitiative und das Verstehen komplizierter Arbeitsaufträge der Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf möglicherweise in der Kooperationsklasse geringer gefährdet werde als in den Grundschulklassen. Eine Schulleiterin schätzt ein, dass die Kinder mit speziellem Förderbedarf im Rahmen der Kooperationsklasse möglicherweise weniger Kompetenzen im persönlichen, kreativen und musischen Bereich entwickeln könnten, weil diese Förderschwerpunkte, die charakteristisch für die Förderschulen sind, in einer Kooperationsklasse im gleichen Umfang nicht durchgeführt werden können.

Auf Grundlage der differenzierten Einschätzungen der Kinder, wer über welche Kompetenzen verfügt und wer deshalb wen in welchen Zusammenhängen unterstützen kann bzw. auf wen verwiesen ist, ist das Helfen ein selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts und des Miteinanders in der 3a. Die gegenseitige Unterstützung und das soziale Lernen als schulischer Bestandteil werden in allen Pärchengesprächen von den Schüler/innen ohne Nachfrage thematisiert. Ein

Junge erzählt von der gegenseitigen Hilfe in der Klasse und führt dazu aus „*Da kann man sich ja auch verabreden und (...) so wird man ja Freunde.*“ (Julius) Die direkte Verknüpfung zwischen Hilfe und Freundschaft, wie sie in diesem Zitat deutlich wird, ist in den Interviews nicht die Regel. Häufig erzählen die Kinder, dass sie helfen, weil das in der Klasse normal ist und weil sie in anderen Situationen selbst auf die Hilfe ihrer Klassenkamerad/innen angewiesen sind. Die gegenseitige Unterstützung wird hierbei als außerordentlich positiv bewertet, mit Ausnahme von den Situationen, in denen Hilfe suchende Kinder einen ungünstigen Zeitpunkt wählen oder zu oft nach Unterstützung fragen. Aus Sicht der Eltern ist das gegenseitige Helfen eine besondere Qualität der Kooperationsklasse. Alle Eltern stimmen ausnahmslos zu, dass die gegenseitige Unterstützung in der 3a die Regel ist und dass die Kooperationsklasse für diesen sozialen Umgang einen geeigneten Rahmen bietet. 12 Elternteile geben an, dass die Kooperationsklasse den Kindern die Möglichkeit bietet, Verständnis für ihr Gegenüber zu entwickeln.

Abbildung 3: Sozialer Umgang



N = 13, die Kategorie „weiß nicht“ wurde nicht ausgewiesen.

„Sehr niedrig“, „Niedrig“, „Hoch“, „Sehr hoch“: Zustimmung der befragten Eltern

Die Lehrerinnen betonen, dass die gegenseitige Unterstützung eine besondere Eigenschaft der Kooperationsklasse ist. „*Und die Frage ‚Kannst du mir helfen?‘ ist bei uns etwas ganz normales. Und das durch alle Gruppen.*“ (Lehrerin) Die Lehrkraft erläutert weiter, dass die Kinder hierdurch über umfassende Kompetenzen im Bereich des sozialen Lernens und des sozialen Umgangs verfügen. Dabei profitierten nicht nur die Kinder mit, sondern auch die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, da sich durch das gegenseitige Erklären sowohl die Inhalte als auch die reflexiven und kommunikativen Fähigkeiten festigen.

Die Lernniveaus der Kinder werden insgesamt als regulär eingeschätzt. Ob und inwiefern die Kinder der Kooperationsklasse bestimmte Kompetenzen nicht erwerben können, wird ansatzweise durch eine Lehrkraft bzw. eine Schulleiterin beantwortet. Von Seiten der Eltern gibt es keine Aussagen, die einen mangelnden Kompetenzerwerb ausdrücken. Ein weiterer Konsens besteht zum Niveau des sozialen Lernens und des sozialen Umgangs der Klasse 3a – aus Sicht der Kinder so-

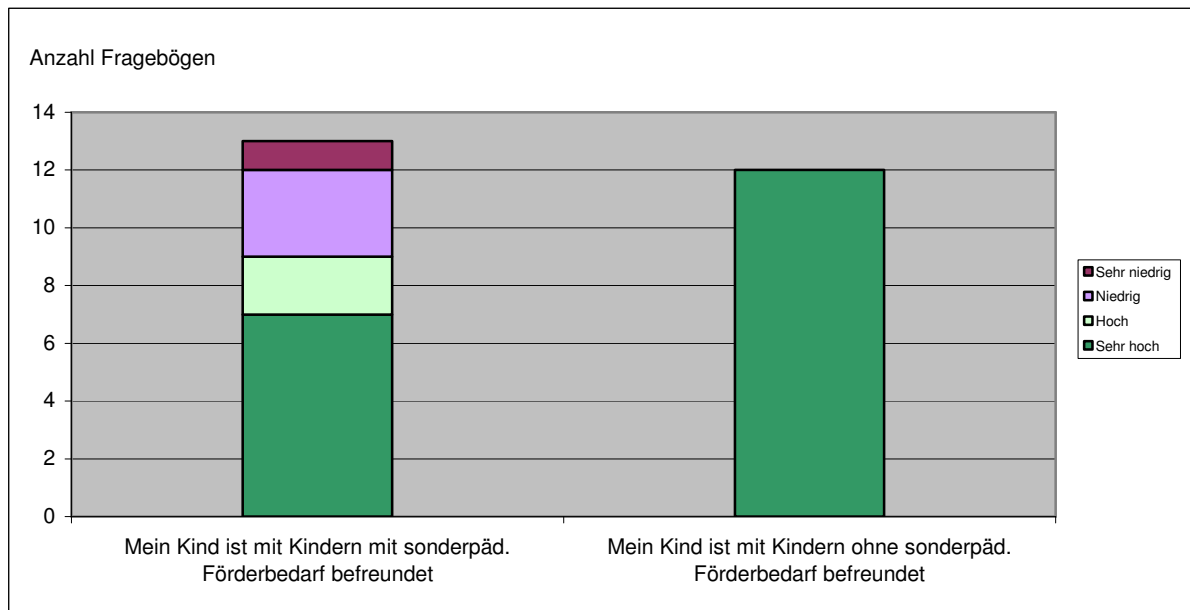
wie aus Perspektive der Eltern und Lehrkräfte ist die gegenseitige Hilfe ein besonderes Merkmal und eine Qualität der Klasse.

4.3 Soziale Beziehungen: innerschulisch – außerschulisch

Nach Ansicht der Lehrkräfte besteht in der Klasse generell ein guter Zusammenhalt zwischen den Schülerinnen und Schülern. Die Kinder bildeten im Unterricht und in den Pausen eine heterogene Gruppe, die unabhängig von den Förderbedarfen des einzelnen als Gemeinschaft spielt und lernt. Ihrer Ansicht nach sind die Kinder sich freundlich und positiv zugewandt und werten dabei nur selten über andere Kinder. Wertung und Ablehnung tritt nicht in Abhängigkeit der jeweiligen Kompetenzen der Kinder auf, sondern wenn sich ein Kind störend verhält. Diese Einschätzung deckt sich mit den Erzählungen der Kinder: Antipathie und ablehnendes Verhalten entsteht in Situationen, in denen Kinder ärgern. Hierzu folgende Sequenz eines Schülers zu einem Schulversuch: *„Dann hat Peter das umgeworfen. (...) Und der hat meins auch umgeworfen, so baaaam, der hat's dann ganz umgeworfen und dann sind wir ausgeflippt. (...) Der macht dann immer so cool. Das nervt.“* (Carlo)

Außerschulisch lassen die Erzählungen der Kinder und die Einschätzung der Eltern erkennen, dass kaum Kontakt zwischen den Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf besteht. Die Kinder orientieren sich nachmittags überwiegend an ihrer direkten sozialräumlichen Umgebung und somit bestehen Kontakte mehrheitlich zwischen Schülerinnen und Schülern, die in der unmittelbaren Nachbarschaft leben. Dies betrifft überwiegend die Kinder, die im Stadtgebiet von Waldkirch wohnen. Viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf leben jedoch außerhalb des städtischen Bereichs. Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist dies ein entscheidender Grund für die eingeschränkten außerschulischen Beziehungen zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Darüber hinaus sind die ausbleibenden integrativen Beziehungen auf die unterschiedlichen Kommunikationskompetenzen und die Verschiedenheit der Interessen der Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zurück zu führen.

Abbildung 4: Freundschaften



N = 13, die Kategorie „weiß nicht“ wurde nicht ausgewiesen.

„Sehr niedrig“, „Niedrig“, „Hoch“, „Sehr hoch“: Zustimmung der befragten Eltern

Insgesamt ist in der Klasse die Tendenz zu erkennen, dass die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf über weniger soziale Kontakte in der Klasse verfügen als die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Dies wird u. a. mit Hilfe der Elternbefragung zum Themenbereich „Freundschaften“ erkennbar: Sind nach Ansicht der Eltern eindeutig alle Kinder mit mindestens 1 Kind ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Klasse befreundet, so sind es nur 9 von 13 Eltern, deren Kind mit mindestens 1 Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in freundschaftlicher Beziehung steht. Obwohl die Aussage durch die Tatsache relativiert werden muss, dass insgesamt bedeutend mehr Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf die Klasse besuchen, ist sie dennoch nicht uninteressant.

Zudem ist bei differenzierterer Betrachtung zu erkennen, dass alle Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf angeben, ihr Kind sei mit einem/r Schüler/in mit speziellem Förderbedarf befreundet. Bei den Eltern der Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf streut sich die Verteilung, wenn es um die Freundschaften mit Kindern mit speziellem Förderbedarf geht: Nur 4 von 8 Eltern geben an, ihr Kind sei befreundet. Es ist zu erkennen, dass alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit mindestens 1 Kind mit speziellem Förderbedarf befreundet sind während bei den Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nur die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit einem Kind mit speziellem Förderbedarf befreundet ist.

Die Klasse 3a zeichnet sich durch ihren Klassenzusammenhalt und ein insgesamt aufgeschlossenes soziales Miteinander aus. Im schulischen Zusammenhang sind die Kinder durchaus als eine Gemeinschaft wahrzunehmen, die im Unterricht und in den Pausen zusammen gehört. Im außerschulischen Kontext bestehen jedoch nur eingeschränkt Kontakte zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Letztlich bleibt festzuhalten, dass sich die Kinder mit geringerer Wahrscheinlichkeit mit Kindern mit speziellem Förderbedarf anfreunden.

4.4 Der Gemeinsame Unterricht: Die Sicht der Kinder, Lehrerinnen und Eltern

Im Rahmen der Pärchengespräche bringen alle Kinder zum Ausdruck, dass ihnen die Schule und der Unterricht in ihrer Klasse prinzipiell gefällt. Besonders schätzen sie die Aufmerksamkeit der Lehrerinnen. Ungefähr ein Drittel der Schülerinnen und Schüler thematisiert, sich wohl zu fühlen, weil in der Klasse persönliche Eigenheiten – körperlicher oder psychischer Art – angenommen werden und solche Eigenschaften die Kinder nicht in eine Außenseiterrolle dränge. Zudem schätzen sie die individuellen Hilfestellungen und Förderangebote.

Allerdings ist in den Erzählungen ein durchaus ambivalentes Verhältnis zur differenzierten Behandlung der Kinder durch die Lehrkräfte zu erkennen: So sehr die Schüler/innen die passgenauen Hilfen schätzen, so sehr fühlen sie sich benachteiligt, wenn andere Kinder etwas tun dürfen, das ihnen selbst (noch) nicht erlaubt ist – beispielsweise die Nutzung eines Füllers – oder wenn Mitschüler/innen besondere Hilfen bekommen, auf die sie selbst kein Recht haben. Die unterschiedlichen Hilfestellungen, Anforderungen und Regeln im Gemeinsamen Unterricht werden teilweise von den Kindern als ungerecht empfunden. So thematisiert annähernd die Hälfte der Kinder im Interview, dass es unfair sei, dass andere Kinder Hilfsmittel bekommen, von denen sie noch keinen Gebrauch machen dürfen. Einigen Kindern fällt es schwer, Regel zu akzeptieren, die ungleich für die Kinder der Klasse gelten und die sie unmittelbar nicht nachvollziehen können oder wollen – insbesondere, wenn die Konsequenz widersprüchlich ist zu ihrer eigenen Interessenlage. Die Schülerinnen und Schüler wissen um die unterschiedlichen Auslegungen von Regeln und Anforderungen in der Klasse, tun sich allerdings teilweise schwer, die Bevorzugung von Klassenkamerad/innen zu akzeptieren.

Ralf: „Ich find's ungerecht, weil manche kriegen leichtere Sachen an dem Tag, manche kriegen schwerere, manchmal krieg ich schwerere, manchmal kriegen die leichte-re.“

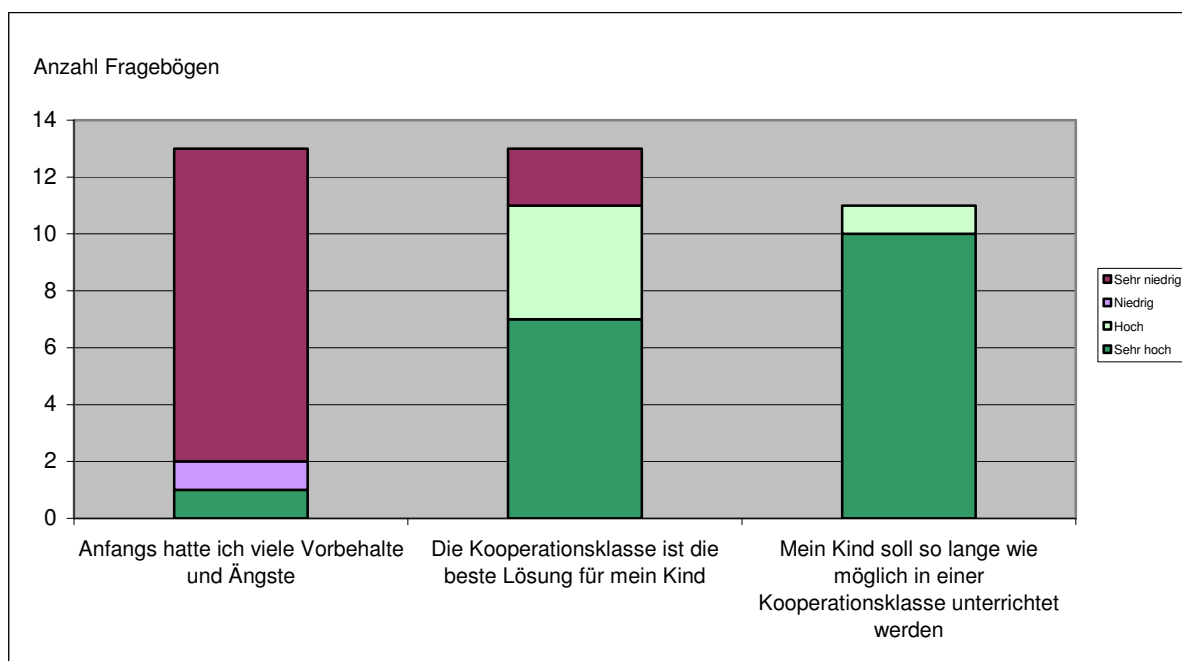
Tim: „Ja und der Luca kriegt immer leichtes in dem Wochenplan und ich krieg immer so schwere (Aufgaben)“

Beinahe alle Kinder wissen, dass sie eine Kooperationsklasse besuchen. Das Besondere einer Kooperationsklasse ist den meisten Schülerinnen und Schülern jedoch nicht bekannt: Manche sagen, dass alle Kinder in der Klasse „Förderkinder“ sind. Andere wissen, dass manche Schüler/innen Förderschulkinder sind und deshalb etwas langsamer lernen – sie können allerdings nicht sagen, welche Schüler/innen genau gemeint sind. Einigen Kindern ist die Bedeutung von „Förderschulkind“ unbekannt. Ein Schüler verknüpft „Kooperation“ mit „Operation“ – inhaltlich kann er hierzu allerdings keinen Zusammenhang herstellen. Bewusst sind sich die Kinder wiederum, dass ihr Unterricht methodisch und didaktisch in besonderer Weise ausgestaltet ist. Analog zur differenzierten Einschätzung zur Verschiedenheit in der Klasse und zu den unterschiedlichen Lernniveaus, thematisieren und reflektieren sie mehrheitlich den individualisierten und differenzierten Unterricht. Sie wissen beispielsweise sehr genau, dass sich die Tischgruppen bewusst aus leistungsgemischten Kindern zusammensetzen, die sich gegenseitig ergänzen und helfen können.

Für die Lehrkräfte bedeutet der binnendifferenzierte, individualisierte Unterricht Mehraufwand und Bereicherung. Der zusätzliche Arbeitsaufwand entsteht aufgrund der notwendigen, vielseitigen Absprachen zwischen den Lehrkräften und die Reflexions- sowie Planungsgespräche, die die Vorbereitung der Unterrichtseinheiten für alle Lerngruppen erfordert. Zudem sind vermehrt Einzelgespräche zu führen. Nicht zuletzt sind die Veranstaltungen zeitintensiv, in denen das Konzept und die Umsetzung der Kooperationsklasse durch die Lehrerinnen vorgestellt werden. Obwohl der binnendifferenzierte Unterricht für die Lehrkräfte einen hohen zeitlichen Aufwand bedeutet, äußern die Lehrerinnen ein hohes Maß an Zufriedenheit bei der Arbeit. Die Bereicherung führen sie insbesondere auf den intensiven Austausch miteinander und auf die positiven Effekte auf Seiten der Kinder zurück.

Dem Engagement der Lehrerinnen wird seitens der Eltern große Wertschätzung entgegengebracht. Die Motivation, die Freude an der Arbeit und das Durchhaltevermögen der Lehrerinnen werden als besonders positive Merkmale wahrgenommen. Das Fortbestehen der Klasse im Schuljahr 2012/13 unter Leitung der Klassenlehrerinnen wird von Seiten der Eltern eindeutig gewünscht. Zudem wünschen sich einige Eltern auch in den weiterführenden Klassen ein integratives bzw. inklusives Unterrichtsmodell. Dies zeigen sowohl die offenen Fragebogenpassagen zu den Wünschen der Eltern als auch – wie im folgenden dargestellt – die quantitativen Fragen.

Abbildung 5: Kooperationsklasse als Alternative



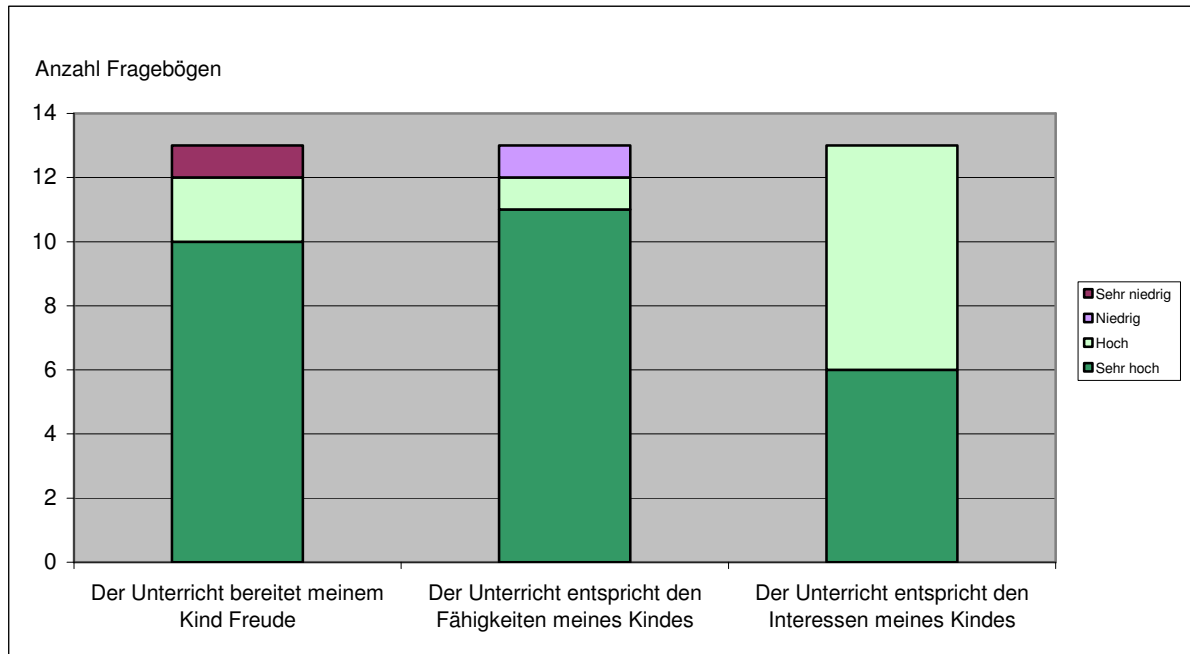
N = 13, die Kategorie „weiß nicht“ wurde nicht ausgewiesen.

„Sehr niedrig“, „Niedrig“, „Hoch“, „Sehr hoch“: Zustimmung der befragten Eltern

Die geringe Klassengröße ist für die Eltern einer der zentralen Faktoren für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts. Damit die Kooperationsklassen weiterhin in positiver Weise wirksam sein können, ist es Ihrer Ansicht nach bedeutsam, die Klassengröße beizubehalten bzw. auf 15 Schüler/innen abzusenken. Einige Eltern wünschen sich ein höheres Maß an partnerschaftlicher Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen und den Eltern.

Das positive Klassenklima, in dem jedes Kind mit seinen Stärken und Schwächen wahrgenommen und akzeptiert ist, wird neben der Unterrichtsgestaltung von Seiten der Eltern besonders betont. Betrachtet man den Gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Eltern mit den Dimensionen „Freude“, „Passgenauigkeit mit Fähigkeiten“ und „Passgenauigkeit mit Interessen“, sind ausgesprochen hohe Zufriedenheitswerte zu erkennen.

Abbildung 6: Bewertung des Gemeinsamen Unterrichts in der Klasse 3a

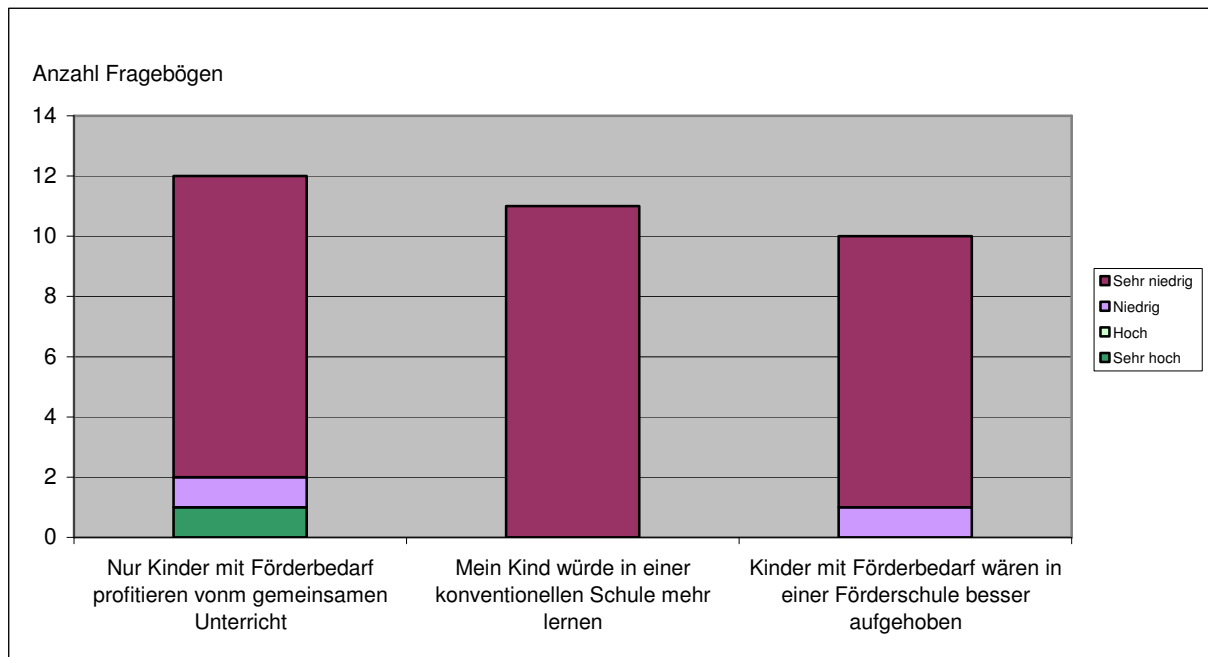


N = 13, die Kategorie „weiß nicht“ wurde nicht ausgewiesen.

„Sehr niedrig“, „Niedrig“, „Hoch“, „Sehr hoch“: Zustimmung der befragten Eltern

Die folgende Grafik verdeutlicht das hohe Maß an Zustimmung der Eltern zum Gemeinsamen Unterricht. Eltern verdeutlichen ihre Einschätzung in einem Fragebogen wie folgt: *„Es ist ein Miteinander mit der gemeinsamen Akzeptanz der individuellen Eigenschaften. In dieser Klasse fallen Unterschiede nicht auf, sondern werden als ‚normal‘ akzeptiert. Und das ist wirklich toll!“ (Ausschnitt Elternfragebogen)*

Abbildung 7: Einstellung zum Gemeinsamen Unterricht



N = 13, die Kategorie „weiß nicht“ wurde nicht ausgewiesen.

„Sehr niedrig“, „Niedrig“, „Hoch“, „Sehr hoch“ bilden die Zustimmung der befragten Eltern ab.

Vereinzelt äußern Eltern strukturelle Probleme im Bereich der Notengebung und der Stundendeputate. Die Notengebung bedarf nach Ansicht der Eltern einer Anpassung an den Gemeinsamen Unterricht, um einer späteren Separierung der Schüler/innen entgegenzuwirken. Die Deputatzuweisungen, so der Wunsch der Eltern, sollten unabhängig von der Anzahl der Kinder mit Förderbedarf festgelegt werden und das momentane Maß nicht unterschreiten.

4.5 Die Klasse im schulischen und außerschulischen Kontext

„Wir [die Klasse 3a] sind für die anderen Klassen ein bisschen die Exoten auf der Stufe“ berichtet eine Lehrerin im Interview. Sie und ihre Kollegin sind gleichermaßen der Meinung, dass zwischen der Kooperationsklasse und den anderen Klassen der Schule bzw. der Stufe wenig Austausch und seltene Berührungspunkte bestehen. Die Zusammenarbeit beschränkt sich auf die nötigen schulischen Routinen. Sie führen die „Exotenstellung“ auf die räumliche Trennung – die Verortung der Klasse im Dachstuhl des Schulgebäudes – und auf den hohen Arbeitsumfang und den damit einhergehenden eigenen Rückzug aus dem allgemeinen Geschehen zurück. Zudem sind die anfänglichen Unklarheiten und die vielseitigen, tatsächlichen Unterschiede zwischen den Kooperationsklassen und den Regelklassen für beide Lehrkräfte ein Hauptgrund für die ausbleibende, aktive Einbindung der Kooperationsklasse in die Schule und in die Klassenstufe. Einerseits bringen sie zum Ausdruck, eine aktivere Einbindung in die Klassenstufe zu wünschen, weil es beispielsweise seltsam sei, wenn Termine für Elternabende nicht mit der Kooperationsklasse abgestimmt werden. Andererseits ist es ihrer Ansicht nach fraglich, ob ein stärkerer Austausch die Entwicklung und die konkrete Arbeit innerhalb der Kooperationsklasse voranbringen würde. Entschieden wünschen die Lehrkräfte eine generelle, verstärkte Offenheit für binnendifferenzierte Unterrichtsmethoden von Seiten ihrer Kollegen und Kolleginnen, um anhand dieser Methoden nicht nur Förderschulkinder sondern ebenso Regelschüler und leistungsstarke Kinder adäquat ansprechen und

fördern zu können. Bei einer Schulkonferenz an der Schwarzenbergschule sei die Arbeitsweise der Lehrkräfte in der Pionierklasse dargelegt worden und es wurden alle Kolleg/innen eingeladen, die Klasse zu besuchen. Auf dieses Angebot habe sich unmittelbar niemand gemeldet. Zwischenzeitlich sei viel Zeit vergangen und das Interesse im Kollegium sei gestiegen. Dies schätzen die Lehrerinnen sehr. Sie nehmen allerdings weiterhin eher verhaltene Reaktionen auf ihre Klasse und ihre Unterrichtsgestaltung wahr und wünschen sich auch in Zukunft eine zunehmende Offenheit von Seiten der Lehrerschaft. Eine starke Anbindung besteht innerschulisch ausschließlich an die 2. Klasse der Schwarzenbergschule, die ebenfalls eine Kooperationsklasse ist. Alle Lehrkräfte verstehen sich als Team und versuchen, sich über die Klassen hinweg auszutauschen und zusammenzuarbeiten.

Auch die Schulleitungen sind der Ansicht, dass es sich bei der Kooperationsklasse eher um ein Inselmodell als um ein aktiver Bestandteil in der Schule und in der Stufe handelt. Die Haltungen anderer Lehrer seien diesbezüglich sehr unterschiedlich. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte sei skeptisch, habe große Bedenken und wolle das Alte bewahren und Verhaltens-, Lehr- und Denkmuster nicht loslassen. Eine Schulleiterin berichtet von einer teilweise unreflektierten Distanzierung der Lehrkräfte, der Einstellung „Ich mache doch guten Unterricht, das reicht.“ Manche fänden die Kooperationsklassen generell gut, solange andere Personen dafür verantwortlich seien. Ihr eigenes Tun wollten sie nicht ändern, nicht zuletzt, weil das Unterrichten in einer Kooperationsklasse ein Mehr an Arbeitsaufwand mit sich bringe. Zudem fühlten sie sich für methodisch-didaktisch hierfür nicht hinreichend ausgebildet. Vereinzelt gebe es nun weitere Unterstützer/innen in den Schulen, die den Kreis der interessierten Kolleg/innen erweitern. Dies sei jedoch problematisch, da aufgrund der eingeschränkten Klassengröße und der Doppelbesetzung im Sinne von „Wir haben ja auch unserer schwierigen Kinder in der Klasse und sind einfach besetzt.“ wiederholt Neid auf Seiten der anderen Lehrkräfte entstehe. Zudem förderten die grundsätzlichen Unterschiede zu Lerninhalten und -tempo zwischen den Kooperationsklassen und den Regelklassen die möglichen Kooperationsgelegenheiten nicht. Nach Ansicht der Schulleitungen hat das positive Auftreten der 2 Kooperationsklassen, die an der Schwarzenbergschule bestehen, die Abwehrhaltung und die Einstellungen der Kolleg/innen in Ansätzen beeinflusst. Die Offenheit im Kollegium sei gestiegen.

„Wir haben einen veränderten Auftrag und keiner darf mehr ,alle über einen Kamm lehren‘. Das ist rum.“(Schulleiterin)

Zentraler Auftrag der Schulen ist nach Ansicht der Leiterin der Grundschule, die Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler anzuerkennen und dabei der Individualität eine zentrale Stellung in der Förderung der Kinder einzugestehen. Dabei gelte, individuelle Leistungsniveaus zu berücksichtigen und darauf aufbauend den Unterricht differenziert auszugestalten. Paradigmatisch müsse das Ausrichtung sein für jede Schulentwicklung. In diesem Zusammenhang führt die Schulleiterin aus, dass *„die Kooperationsklassen (...) einen tollen Impuls für die gesamte Schule (setzen). Da profitieren wir alle davon.“ (Schulleiterin)* Die Erfahrungen mit differenzierten Unterrichtsmethoden sollten einerseits dazu dienen, weitere Kooperationsklassen zu initiieren. Andererseits sei es notwendig, die Berührungspunkte zwischen den Regel- und den Kooperationsklassen auszubauen und somit die Erfahrungen aus den Kooperationsklassen für alle Klassen – auch für die Regelklassen – zugänglich zu machen, um auch den unterschiedlichen Leistungsniveaus in den Regelklassen gerecht zu werden.

Ergänzend zu den schulinternen Zusammenhängen ist die Kooperationsklasse außerschulisch in Bezug auf differenzierte Unterrichtsmethoden eingebunden. Die fachliche Zusammenarbeit mit externen Partnern und die Vernetzung mit anderen Klassen, die ebenfalls binnendifferenziert arbeiten, sind allerdings noch in den Anfängen. Die Lehrkräfte nehmen regionale Fachtagungen zu Inklusion in der Schule wahr, auf Ebene des Schulamt Freiburg wurde ein Fachgremium gebildet, das den Gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung im Schulamtsbezirk stärken und ausbauen soll. Hier könnte in Zukunft ein guter Anknüpfungspunkt gegeben sein.

5 Zusammenführung

Die vorliegende Studie lässt in Bezug auf den Unterricht in der Klasse 3a auf Seiten der Kinder, Eltern sowie der Lehrkräfte, der Stadt Waldkirch und der Schulleiterinnen ein hohes Maß an Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit den Lehrerinnen erkennen. Die Perspektiven der Studie sind begrenzt und es konnten keine Untersuchungsmethoden eingesetzt werden, die soziale Kompetenzen und Lernerfolge anhand von standardisiert-quantitativen Verfahren darlegen. Dennoch ist anhand der Datenlage erkennbar, dass im Rahmen der Kooperationsklasse soziale Kompetenzen in hohem Maße gefördert werden und individuelle Lernangebote individuelle Lernerfolge ermöglichen. „Ein zentrales pädagogisches Ziel des gemeinsamen Lernens von Schülern mit und ohne Behinderung in der allgemeinen Schule ist die Entwicklung eines positiven Sozialverhaltens (...)“ (Maikowski und Podlesch 2009, S. 226). Wie die Ergebnisse zur reziproken Unterstützungskultur und dem sozialen Miteinander in der Klasse 3a veranschaulichen, wird dieses Ziel im Rahmen der Kooperationsklasse 3a durchaus erfüllt. Das Ergebnis deckt sich mit den Erkenntnissen wissenschaftlicher Modellprojekte, die aufzeigen, dass Kinder ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser, zumindest nicht schlechter als in anderen Settings lernen und dass der Gemeinsame Unterricht überlegen zu sein scheint, wird sein Erfolg am Maßstab „Sozialverhalten“ gemessen (Vgl. Klauß 2010, S. 1). Dieser Effekt des Gemeinsamen Unterrichts ist nicht uninteressant, insbesondere in Zeiten zunehmender Feindlichkeit gegenüber gesellschaftlichen Randgruppen, wie Heitmeyer unlängst belegt hat (vgl. Heitmeyer 2012). Die Förderung der Anerkennung aller Menschen und eine von Solidarität geprägte Haltung ist eine in hohem Maße bedeutsame gesellschaftliche Aufgabe. Der selbstverständliche Gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne spezielle Förderbedarfe ist ein Beitrag, um ein respektvolles Miteinander zwischen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihren Leistungen und Eigenheiten in Vielfalt zu stärken. Dies wird u. a. durch Preuss-Lausitz wie folgt belegt: „Integrationserfahrung führt zu größerer Toleranz gegenüber Behinderten und stigmatisierten anderen Gruppen (Ausländern, unsportlichen Kindern), fördert also demokratische Haltungen. Diese Annahme wird völlig bestätigt. Das gilt auch für die Förderkinder“ (Preuss-Lausitz 1997, S. 202). Eine besonders problematische Position scheinen dabei – wie die Erzählungen der Schüler/innen der Klasse 3a verdeutlichen – Kinder mit einem auffälligen Sozialverhalten zu haben. Auch Preuss-Lausitz, der im Rahmen einer Studie zu den sozialen Beziehungen in Schule und Wohnumfeld hervorhebt, führt aus, wie wenig Kinder mit einem auffälligen Verhalten von Klassenkamerad/innen, Lehrkräften sowie dem gesamten sozialen Umfeld geschätzt werden und wie problematisch daher die Inklusion dieser Personengruppe ist (Vgl. Preuss-Lausitz 1990, S. 128).

Im Rahmen der vorliegenden Studie ist zu erkennen, dass die Kinder in der Klasse 3a differenziert die eigenen Grenzen und Möglichkeiten erleben und reflektieren. Wer bin ich und was kann ich im Vergleich zu den anderen Kindern? Die Bereitschaft, sich gegenseitig zu unterstützen und mitverantwortlich zu sein für andere Menschen und sich selbst einbezogen zu wissen in einem sozialen Gefüge, das nicht auf Grundlage von Egoismen einzelner Personen funktioniert, sondern von der Gemeinschaft aller getragen wird, ist elementares Prinzip der Klasse. Die Haltung und die Überzeugung, Verantwortung für andere Kinder mit den persönlichen Grenzen und Kompetenzen übernehmen zu können, ist bei den Schülerinnen und Schülern der Klasse angekommen und akzentuiert die besondere Qualität der Klasse.

Zudem können durch die Studie interessante Sekundäreffekte belegt werden: Die Erfahrungen in Waldkirch zeigen, dass Eltern, deren Kinder eine Empfehlung zur Aufnahme in eine Förderschule haben, den Status „Förderschulkind“ eher akzeptieren, wenn das Kind nicht in einer Förderschulklasse sondern in einer Kooperationsklasse unterrichtet wird. In Waldkirch bestehen mehrere Fälle, in denen Eltern, die es zuvor ablehnten, den sonderpädagogischen Förderbedarf ihres Kindes anzuerkennen aufgrund von Befürchtungen, das Kind könnte lebenslang unter der Stigmatisierung leiden, nun den sonderpädagogischen Förderbedarf und den Status als Förderschulkind akzeptieren. Im Sinne von Normalisierungsbemühungen eröffnen die Kooperationsklassen die Möglichkeit, Negativauswirkungen des segmentierenden Schulsystems auszuhebeln.

Pädagogisch wird es weiterhin Herausforderung sein, die Ungleichbehandlung der Schüler/innen zu kommunizieren und transparent herzuleiten, damit die Kinder keine Neidgefühle entwickeln und andere Kinder aufgrund der Bevorzugung ablehnen. Es gilt, den Schüler/innen die Ungleichbehandlung als egalitäre Differenz nachvollziehbar mitzuteilen. Die egalitäre Differenz als ein in der integrativen Pädagogik entstandenes Verständnis von Gleichheit und Differenz betont eine „Vision des Miteinanders der Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte“ und die „Freiheit der Verschiedenen“ (Prengel 2009, S. 141). Entscheidungen zur Auslegung von Regeln und zu Anforderungen sind daher auf die Gleichberechtigung aller Schüler/innen zurück zu führen und basieren auf den individuellen Grenzen und Möglichkeiten einzelner.

Die vorliegende Studie kommt zu dem Ergebnis, dass individuelle Lernangebote in der Klasse 3a individuelle Lernerfolge ermöglichen und dass die Lernleistungen der Kinder den Leistungen anderer Grundschulkindern mit hoher Wahrscheinlichkeit weitestgehend entsprechen. Diese Erkenntnisse belegen ebenso weitere Forschungsprojekte: Mit Blick auf die Evaluation von Modellprojekten zum Gemeinsamen Unterricht äußert Klauß, „Die Befürchtung mancher Eltern, ihr nicht behindertes Kind lerne langsamer und schlechter, wenn es auf Klassenkameraden mit Beeinträchtigungen Rücksicht nehmen muss, scheint insgesamt gesehen ebenso unberechtigt zu sein wie die von Eltern behinderter Kinder, ihre Töchter und Söhne hätten zu geringe Lernchancen in der heterogenen Lerngruppe“ (Klauß 2010, S. 2). Die Schulleistungen von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernhilfe sind national und international im Vergleich zu den Leistungen im Sonderschulsystem besser, so Preuss-Lausitz. Auch in Bezug auf die Schüler/innen ohne speziellen Förderbedarf „zeigen die frühen Studien in Grundschulen bessere Schulerfolge als in nichtintegrativen Parallelklassen oder zumindest keine negativen“ (Preuss-Lausitz 2009, S. 461). Er bezieht sich hierbei auf verschiedene Untersuchungen in Deutschland und in europäischen Nachbarstaaten.

Um seine Wirksamkeit entfalten zu können, benötigt der Gemeinsame Unterricht günstige Rahmenbedingungen. Hierzu gehört, verbindliche und verlässliche formale Gegebenheiten zu schaffen wie beispielsweise die Festsetzung der Klassenstärke, des „Klassenteilers“ und der Umgang mit den unterschiedlichen Lehrplänen. Diese strukturellen Grundlagen sollten möglichst zeitnah geklärt werden, damit die Kooperationsklassen sowohl für die Eltern als verlässliche Wahlmöglichkeit als auch für die Schulen als planbare Option bestehen können. Inwieweit sich die Schulverwaltung hierbei veränderungsbereit zeigt, ist noch ungeklärt. Allerdings kann eine zunehmende Offenheit von Seiten der Verwaltung wahrgenommen werden. Vor allem das unlängst initiierte Fachgremium beim Schulamt Freiburg, das unter dem Motto „Miteinander in Vielfalt und Vielfalt im Miteinander“ den Gemeinsamen Unterricht aktiv unterstützen soll, könnte in Freiburg den nötigen strukturellen Rahmen voran bringen – zumal es sich bei Freiburg um 1 von 5 Schwerpunktregio-

nen „Gemeinsames Lernen“ in Baden-Württemberg handelt. Fest steht, dass die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den bestehenden Kooperationsklassen regional nachgefragt werden und für andere Schulen im Umkreis von Bedeutung sind – bei der Bildungsklausurtagung in Waldkirch war reges Interesse von Seiten mehrerer Schulen aus dem Schulamtsbezirk Freiburg an den Kooperationsklassen in Waldkirch zu erkennen.

Es bleibt zu klären, inwieweit sich die Kooperationsklassen innerhalb der eigenen Schule sowie nach außen vernetzen können und sollen. Wie könnten die Kooperationsklassen aktiv in die Schule bzw. in die Stufe einbezogen werden? Wie können die besten Effekte für eine schulische Entwicklung als „Schule für Alle“ erzielt werden, welche die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise anerkennt und reflektiert? Wo sind die Grenzen der Machbarkeit? Die vorliegende Erhebung verdeutlicht, dass differenzierte Unterrichtsmethoden auf Unsicherheiten und Zurückhaltung im Kollegium stoßen. Preuss-Lausitz betont, dass in Berlin jede/r Lehrer/in damit rechnen muss, in seiner Laufbahn auch Förderschulkinder zu unterrichten, da das Schulgesetz allen Schulen die Aufgabe erteilt, Gemeinsamen Unterricht durchzuführen (Vgl. Preuss-Lausitz et al. 2010). Die Kooperationsklasse 3a kann in diesem Zusammenhang als Good-Practise-Beispiel dienen und weiterhin bedeutsamer Referenzpunkt für alle Kolleginnen und Kollegen sein. Eine Intensivierung des gegenseitigen Austauschs wäre hierbei sicherlich für die Klassen sowie für die Schulentwicklung gewinnbringend.

Die Fortführung und die weitere Entwicklung in Waldkirch erfordern erweiterte Kooperationen und eine verstärkte Netzwerkarbeit sowohl mit anderen Schulen als auch in Gremien und Netzwerken. Hier gibt es deutschlandweit Anknüpfungspunkte, die in Anspruch genommen werden können. Am 12. Mai 2012 findet in Freiburg der 2. Bildungskongress „Inklusion (er)leben². Voneinander lernen nutzt allen.“ statt, der u. a. die konkrete Umsetzung Gemeinsamen Unterrichts thematisiert und mit Fachkräften aus der Praxis reflektiert. Interessante Ansprechpartner sind hier sicherlich das Netzwerk „In einer Schule gemeinsam lernen Baden-Württemberg“ (www.in-einer-schule-gemeinsam-lernen-bw.de) und das Freiburger Bündnis „Eine Schule für Alle“ (www.fr-eineschule.de). Mit dem Deutschen Schulpreis wurden deutschlandweit bereits mehrere Schulen ausgezeichnet, die Kinder mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe unterrichten, so beispielsweise die Integrierte Gesamtschule in Bonn-Beuel oder die Waldorfschule in Templin. Insbesondere in den nördlichen Bundesländern wie Hamburg, Brandenburg, Berlin und Niedersachsen entwickeln sich seit Jahren eine Vielzahl schulischer Initiativen – auch für weiterführende Schulen. In der Grundschule Berg Fidel in Münster werden ausnahmslos alle Kinder des Wohnbezirks unterrichtet. Die Schule, eine öffentliche Schule in einem sozialen Brennpunkt der Stadt gelegen, wird von Kindern mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen besucht, 70-80% der Schüler/innen haben einen Migrationshintergrund. Die Bundesregierung bietet darüber hinaus zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen und auf Grundlage des Nationalen Aktionsplans der Bundesregierung mehrere Initiativen und Anknüpfungspunkte: Im Jahr 2013 veranstaltet das Bundesministerium für Arbeit und Soziales gemeinsam mit der UNESCO-Kommission u. a. eine Nationale Konferenz zur Inklusiven Bildung, zudem wird ein „Wegweiser zur gemeinsamen Bildung“ veröffentlicht (Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011, S. 47 ff.). Nicht zuletzt bietet der „Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln“ grundlegende Anhaltspunkte (Vgl. Booth und Ainscow 2003).

Die konkrete Umsetzung Gemeinsamen Unterrichts erfordert eine inhaltliche Begleitung methodisch-didaktischer Art, die im Rahmen von Netzwerken beispielsweise als Fallbesprechungen, Supervision, Fortbildung oder Beratung organisiert werden könnte. Die beiden Lehrkräfte betonen, dass sie den Austausch mit Kolleg/innen benötigen, um sich des eigenen Standpunkts und der eigenen Vorgehensweise zu vergewissern, die differenzierten Unterrichtsgestaltung zu reflektieren und Hilfen für die Durchführung an die Hand zu bekommen. Wenn der Gemeinsame Unterricht in Waldkirch breite Resonanz finden soll, dann muss der fachlich-inhaltliche Austausch gewährleistet sein. Zudem sollte reflektiert werden, ob Veränderungen struktureller Art in Waldkirch in die Wege geleitet werden sollten, um schulübergreifend zum Thema Vielfalt und „Schule für Alle“ zu kooperieren und das Thema auch in den weiterführenden Schulen zu platzieren. Es könnte in Anlehnung an die Zentren für unterstützte Pädagogik über die Einrichtung eines Gremiums bzw. Zentrums nachgedacht werden, das sich aus interdisziplinären Fachkräften zusammensetzt und Themen der individuellen Förderung und einer „Schule für Alle“ beleuchtet. Die Erfahrungen und Erkenntnisse der bestehenden Kooperationsklassen könnten hier eingebracht und reflektiert werden. Auch könnten die Zentren eine unabhängige Beratung von Eltern gewährleisten. „Wir brauchen zwar Sonderpädagogen, aber keine Sonderschulen.“ betont Preuss-Lausitz (Preuss-Lausitz et al. 2010, S. 1) und setzt einen Kontrapunkt zu Modellen, die eine Parallelität von Förderschulen und Integrationsklassen vorschlagen. Er verweist auf die Aufgabe spezieller Fördereinrichtungen, sich in Zukunft überflüssig machen zu müssen. Ziel sei, nicht die Wahlmöglichkeit der Eltern zwischen einer Beschulung in einer Förderschule oder im Gemeinsamen Unterricht zu fördern, sondern den konsequenten Ausbau gemeinsamer Schulformen zu unterstützen und die Sondersysteme komplett zu schließen. Klemm prognostiziert nach einer exemplarischen Berechnung für NRW für die gesamte Bundesrepublik, dass sich die Förderschulen für die großen Förderbereiche Lernen, Sprache und emotionale sowie soziale Entwicklung, auch ohne ein starkes Vorantreiben der Politik, auflösen werden (Vgl. Klemm 2011, S. 5). Unter Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger von Waldkirch könnte ein interdisziplinäres Gremium ebenso Forum sein, um eine Auflösung des Sonderschulwesens in Waldkirch auf seine Resonanzfähigkeit zu prüfen und die möglichen Konsequenzen zu reflektieren.

In Zukunft sollten die Kooperationsklassen von Seiten der Kommune nicht nur gewollt, sondern auch weiterhin tatkräftig unterstützt und aktiv begleitet werden, wenn die Ziele und Inhalte, welche bei der Klausurtagung am 25.11.2011 formuliert wurden, Umsetzung finden sollen. Waldkirch hat sich im Rahmen der Bildungsklausur die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern zum Thema gemacht – die Unterrichtsgestaltung soll zukünftig nicht (mehr) auf Aussonderung und Gruppierung, sondern auf dem aktiven Einbeziehen der Vielfalt aller Kinder beruhen. Dazu gehören Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, Kinder mit Migrationshintergrund und Schüler/innen unterschiedlichen Alters (Gemeinschaftsschule). Die Diversität der Schüler/innen verlangt nach einer gemeinsamen Betrachtung der Gruppen, nicht zuletzt, weil umfassende „Schnittmengen“ zwischen den Schülergruppen bestehen und diese sich wechselseitig bedingen. So haben 50% der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf auch einen Migrationshintergrund, teilweise sogar bis zu 70%. Mand fügt hinzu, dass "viele, sehr viele dieser Schüler [Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf] aus sozialen Randgruppen kommen und dass zu viele Migrantenkinder betroffen sind" (Mand 2009, S. 360). In der kommunalen Entwicklung hin zu einer Schullandschaft, die die Vielfalt der Kinder aktiv einbezieht und gewinnbringend aufnimmt, haben die Kooperationsklassen eine Vorreiterrolle. Heterogene Lerngruppen sowie die

Binnendifferenzierung im Unterricht, die im Kontext der Kooperationsklassen erprobt ist und Erfahrungen bestehen, können als Ressource für die gesamte Kommune betrachtet und genutzt werden.

Die Kooperationsklassen sind in Waldkirch die „Initialzündung“ zu einem kommunalen Prozess für Inklusion. Neben alltäglichen inklusiven Begebenheiten und Angeboten im Bereich Beschäftigung von Menschen mit Behinderung, sind es vordergründig die Kooperationsklassen, die wesentlich zur thematischen Aufmerksamkeit und inhaltlichen Schärfe in der Kommune beigetragen haben und zudem durch den Paul-Lechler-Preis 2011 eine breite Öffentlichkeit und eine Anerkennung für den Themenbereich aufbauen konnten. Allerdings wird im Rahmen der vorliegenden Studie erkennbar, dass die selbstverständlichen sozialen Beziehungen zwischen Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in außerschulischen Lebenszusammenhängen an ihre Grenzen stoßen. Mit dem Projekt „Waldkirch – all inclusive“ besteht für Waldkirch die Möglichkeit, sich weiterhin auf dem Weg zu einer inklusiven Kommune fortzubewegen und auf dem Grundstein, der durch die schulische Initiative gelegt wurde, aufzubauen. Im Rahmen eines kommunalen Konzeptes für Inklusion in Waldkirch muss es somit u. a. Aufgabe sein, die Anschlussfähigkeit der schulischen und der außerschulischen Angebote zu prüfen und gegebenenfalls verbindende, komplementäre Angebote im Freizeitbereich zu konzipieren.

Die Ergebnisse der Evaluation beziehen sich auf eine Schule und dort auf eine Klasse. Sie sind aber anschlussfähig an die Diskussionen um und die Forschungsergebnisse über Ansätze inklusiver Arbeit in Schulen. Sie ergänzt und bereichert die Diskussion um einige Aspekte, die gerade in Waldkirch sichtbar geworden sind. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Integrationsbemühungen von allen Beteiligten als wertvoll eingestuft werden, dass sie Einstellungsveränderungen provozieren, aber auch mit einer Veränderung von Rahmenbedingungen, pädagogischen Konzepten und Einstellungen verbunden sind, die keineswegs voraussetzungslos sind. Waldkirch mag mit der Pionierklasse auch anderen Schulen in der Region zeigen, wie kleine Schritte in Richtung Integration aussehen können. Sie machen überdies deutlich, dass Inklusion nicht auf einzelne Personen bezogen und begrenzt werden darf – „wir inkludieren einen Schüler“ – sondern auf die gesamte Schule mit allen Beteiligten bezogen ist. Für die Bemühungen der Stadt Waldkirch, das Inklusionsthema nicht nur auf die Schule sondern auf die gesamte Stadt zu beziehen, ist das Beispiel der Pionierklasse ein Mut machendes und Beispiel gebendes.

6 Literaturverzeichnis

Booth, Tony; Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Hg. v. Ines Boban, Andreas Hinz und Mark Vaughan. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften. Halle-Wittenberg.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Referat Öffentlichkeitsarbeit, Internet. Berlin.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle: Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund. Berlin.

Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2012): Deutsche Zustände. Folge 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klauß, Theo (2010): Der Forschungsstand zur inklusiven Bildung in Deutschland. Beitrag zum 15. Weltkongress von INCLUSION INTERNATIONAL, Berlin, Deutschland, 16.-19. Juni 2010. Hg. v. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Berlin.

Klemm, Klaus (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Hg. v. Bertelsmann Stiftung und Programm Wirksame Bildungsinvestitionen. Gütersloh.

Klemm, Klaus (2011): Wir brauchen die fachliche Kompetenz. Regelschulen statt Sonderschulen. In: *sozial - Magazin für Politik, Kirche und Gesellschaft in Baden-Württemberg* (3), S. 4-5.

Köck, Peter; Ott, Hans (1994): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. Donauwörth: Auer.

Lindmeier, Bettina (2011): Bildung und Inklusion. In: *Teilhabe* 50 (2), S. 50-51.

Maikowski, Rainer; Podlesch, Wolfgang (2009): Zur Sozialentwicklung von Kindern mit und ohne Behinderung. In: Hans Eberwein und Sabine Knauer (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 226-238.

Mand, Johannes (2009): Zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter Lernbehinderung. In: Hans Eberwein und Sabine Knauer (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 360-369.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/255534221>.

Prenzel, Annedore (2009): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. Impulse der Integrationspädagogik. In: Hans Eberwein und Sabine Knauer (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 140-147.

Preuss-Lausitz, Ulf (1990): Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In: Peter Heyer, Ulf Preuss-Lausitz und Gitta Zielke (Hg.): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim: Juventa Verlag, S. 95-128.

Preuss-Lausitz, Ulf (1997): Integration und Toleranz - Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: Peter Heyer, Ulf Preuss-Lausitz und Jutta

Schöler (Hg.): "Behinderte sind doch Kinder wie wir!". Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin: Wissenschaft und Technik, S. 171–204.

Preuss-Lausitz, Ulf (2009): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Hans Eberwein und Sabine Knauer (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 458–470.

Preuss-Lausitz, Ulf; Stöppler, Thomas; Schnabel, Ulrich; Spiewak, Martin (2010): Behinderte Schüler: Das Recht auf Miteinander. Ein Streitgespräch zwischen Thomas Stöppler und Ulf Preuss-Lausitz. In: *DIE ZEIT* 2010, 04.02.2010 (6). Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2010/06/Streitgespraech-Integration>.

Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe e. V. (BeB) (03.05.2011): "Inklusion beginnt im Kopf" - und mit gemeinsamer Bildung! BeB will "eine Schule für alle" voranbringen. Berlin. Schneider, Thomas. Online verfügbar unter www.beb-ev.de.

Schnell, Irmtraud (2011): Präsentation zur Tagung der GEW in Freiburg. Freiburg.

Theunissen, Georg (2010): Die UN-Konvention, Artikel 24: ein Kommentar. In: Erich Weigl und Klaus Metzger (Hg.): Inklusion - eine Schule für alle. Modelle, Positionen, Erfahrungen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 21–28.

Weltzien, Dörte (2008): "Pärchengespräche". Dialoggestützte Interviews mit Kindern und Berücksichtigung ihrer Freundschaftsbeziehungen. Beitrag zur Werkstatt-Tagung anlässlich des 5jährigen Bestehens des Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, Freiburg, 10.10.2008. FH Koblenz. Freiburg.

Weltzien, Dörte (2009): Dialoggestützte Interviews mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen. Methode und empirische Ergebnisse. In: Klaus Fröhlich-Gildhoff und Iris Nentwig-Gesemann (Hg.): Forschung in der Frühpädagogik II. Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre (Materialien zur Frühpädagogik, III), S. 69–100.

Wocken, Hans (1998): Fragestellung. In: Andreas Hinz, Dieter Katzenbach, Wulf Rauer, Schuck, Hans Wocken, Karl Dieter und Hubert Wudtke (Hg.): Die Entwicklung der Kinder in der integrativen Grundschule. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt (Lebenswelten und Behinderung, 9), S. 11–17.

7 Anlage

Poster Bildungsklausurtagung

- „Merkmale und Charakteristika“
- „Erste Erfahrungen: Zitate“
- „Herausforderung: Vielfalt“

Waldkirch auf dem Weg zur inklusiven Schule - Evaluation der Pionierklasse



AGP

Alter. Gesellschaft.
Partizipation.
Age. Society. Participation.
Institut für angewandte
Sozialforschung
Institute for Applied
Social Research

Prof. Dr. Thomas Klie, Christine Bruker

AGP, Institut für angewandte Sozialforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Merkmale und Charakteristika

Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf

... wird seit 2009 im Rahmen von sog. Kooperationsklassen umgesetzt.

... steht Schüler/innen der Förderschule Waldkirch (Lernhilfe) und Grundschüler/innen zur Verfügung

... wird aktuell in 6 Kooperationsklassen angeboten

- 2 Klassen an der Grund- und Hauptschule Kollnau
- 2 Klassen an der Schwarzenbergschule Waldkirch
- 2 Klassen an der Kastelbergschule Waldkirch

„Vorgänger“ des Gemeinsamen Unterrichts waren sog. Außenklassen, d.h. Klassen der Förderschule wurden räumlich an der Grundschule angesiedelt. Klassenverbände blieben bestehen.

Das Unterrichtskonzept

„Das Ziel ist, das Thema wirklich so aufzuarbeiten, dass jedes Kind einen Lernerfolg für sich hat und trotzdem innerhalb der Klasse lernen kann.“ (Lehrerin)

- Verständnis: eine gemeinsame Klasse.
- Mehrzahl der Fächer wird gemeinsam unterrichtet.
- Gearbeitet wird an einem gemeinsamen Thema. Es gibt Aufgaben mit 4-5 unterschiedlichen Anforderungsprofilen (Differenzierungen).
- Fortlaufende Einschätzung und gezielte Beobachtung der Schüler/innen.
- Kinder erhalten individuelle Unterstützung, Hilfsmittel und Arbeitsaufträge (Wochenplan). Anforderungen und Lernziele sind sowohl nach „oben“ als auch nach „unten“ durchlässig.
- Flexibler Wechsel zwischen Unterrichtsformen (Leistungsgemischte Tischgruppen, Einzelarbeit, etc.)
- Starke Strukturierung des Unterrichts als fester Orientierungsrahmen.
- Gegenseitige Unterstützung der Schüler/innen untereinander ist zentraler Bestandteil des Unterrichts
- Es gibt Regeln für alle, die bei Bedarf für einzelne Kinder angepasst werden können.
- 2 Lehrerinnen (1 Grundschullehrerin, 1 Förderschullehrerin), die zusammen unterrichten. Zusätzlich stundenweiser Unterricht durch Fachlehrerinnen. Intensive Teamarbeit.
- Schulnoten gibt es ab Ende Klasse 2, jeweils nach Maßgabe des Grundschul- bzw. des Förderschulbildungsplans. Zusätzliche Schulberichte zum Halbjahr.
- Starke Orientierung am Bildungsplan der Grundschule.
- Der Klasse stehen 2 angrenzende Räume zur Verfügung.

Die Studie

- Zeitraum: September bis November 2011
- 1 Klasse: 20 Schüler/innen
 - 14 Jungs, 6 Mädchen
 - 12 Kinder ohne, 8 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Die Erhebungen

- 8 Interviews („Pärchengespräche“) mit 17 Kindern
- 5 Experteninterviews (2 Gespräche mit Lehrerinnen, 2 mit Schulleitungen, 1 mit Stadt Waldkirch)
- 15 Eltern-Befragungen (anhand standardisierter Fragebögen, Rücklauf: 13)



Förderschule
Waldkirch

Waldkirch auf dem Weg zur inklusiven Schule - Evaluation der Pionierklasse



Alter. Gesellschaft.
Partizipation.
Age. Society. Participation.
Institut für angewandte
Sozialforschung
Institute for Applied
Social Research

Prof. Dr. Thomas Klie, Christine Bruker
AGP, Institut für angewandte Sozialforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Erste Erfahrungen: Zitate

KINDER

- I: „Genau, die Frage ist, wie sich die Kinder unterscheiden.“
- Uli: „Manchmal sag ich jetzt, manchmal, Lena, die spielt ja immer mit mir (...) sie ist anders wie die anderen Kinder, ist nicht gemein zu mir und schlägt mich nicht und petzt, das finde ich schön.“
- „Es ist eigentlich jeder unterschiedlich“*
- Ralf: „Ich find's ungerecht, weil manche kriegen leichtere Sachen an dem Tag, manche kriegen schwerere, manchmal krieg ich schwerere, manchmal kriegen die leichtere.“
- Tim: „Ja und der Luca kriegt immer leichtes in dem Wochenplan und ich krieg immer so schwere (Aufgaben)“

KINDER

- Kim: „Die Gesichter sind ganz anders.“
- I: „Aha, die Gesichter.“
- Tom: „Und die Haare. (...) Manche haben Brillen. (...) Und manche haben verschiedene Augenfarben, manche haben einen Schal an, manche aber nicht.“
- Kim: „Manche haben eine platt gedrückte Nase, manche nicht.“ (...)
- Tom: „Manche haben raus gefallene Zähne und manche nicht.“
- I: „Genau, also alles, was das Aussehen angeht. (...) Vorher haben wir ja auch schon gesagt, (es gibt) Kinder, die schneller lernen und Kinder, die etwas länger brauchen, um etwas zu lernen.“
- Tom: „Und manche haben schwarz-weiße Haare und manche haben nur schwarze Haare und manche haben nur weiße Haare.“
- Kim: „Die Julia, die hat ganz rote Haare.“ ...

SCHULLEITUNGEN

„Wir haben einen veränderten Auftrag und keiner darf mehr ‚alle über einen Kamm‘ lehren.“

„Die Kinder fühlen sich alle als Kinder der Schwarzenbergschule und sie lernen selbstverständlich hier. (...) Und da sagen sie [die Förderschulkinder] ‚Da kommt die Frau Goedecke zu Besuch‘ und sie wissen gar nicht, dass ich ihre Rektorin bin und dass ich zur Sonderschule gehöre.“

ELTERN

„Es ist ein Miteinander mit der gemeinsamen Akzeptanz der individuellen Eigenschaften. In dieser Klasse fallen Unterschiede nicht auf, sondern werden als ‚normal‘ akzeptiert. Und das ist wirklich toll!“

Es kann nicht sein, dass der Klassenalltag inklusiv ist, die Notengebung jedoch wieder in die 2-Klassengesellschaft einteilt.

„Anderes Benotungssystem: Keine Tierstempel, sondern Benotungssystem von 1-6.“

LEHRERINNEN

Lesenacht in der Schule: Die Kinder spielen ein Fangspiel, bei dem die Schüler/innen einen mehr-versigen Spruch sagen müssen, um die Treppe hoch zu kommen. Die Lehrerin erzählt: „Und der Spruch war für manche Kinder zu schwer. Das konnten sie sich nicht merken. Und das war interessant zu sehen, wie sie [die Kinder an der Treppe] überhaupt nicht lange überlegt haben und dann einfach gesagt haben ‚Du sagst eins, zwei, drei und ich bin oben‘ oder irgendwie so. Also sie haben das ganz schnell umgewandelt für einzelne Kinder, sodass sie weiterhin mitspielen konnten. Und da habe ich gedacht ‚genau so geht das.‘ Ohne dass einer irgendwas gesagt hat (...) oder einer gesagt hat ‚Das geht eben nicht.‘ Und da habe ich gedacht, das sind genau die Punkte, die bei uns sicher anders sind.“

„Die Mehrarbeit, die ich jetzt in der Klasse habe, die gibt es natürlich, auf jeden Fall. (...) Aber es ist so, dass ich diese Arbeit auch mit meiner Kollegin (...) als Bereicherung empfinde.“

STADT WALDKIRCH

„Wenn es aber ein Elternteil gibt, der oder die sagt, ich will aber, dass mein Kind in eine Schule geht, wo mein Kind dauernd gefördert wird und von einem Beratungszentrum quasi mit begleitet wird, das muss es sicherlich auch geben.“



Stadt Waldkirch
Große Kreisstadt
Amt für Bildung und Soziales



Förderschule
Waldkirch

Waldkirch auf dem Weg zur inklusiven Schule - Evaluation der Pionierklasse



Alter, Gesellschaft,
Partizipation.
Age, Society, Participation.
Institut für angewandte
Sozialforschung
*Institute for Applied
Social Research*

Prof. Dr. Thomas Klie, Christine Bruker
AGP, Institut für angewandte Sozialforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Herausforderung: Vielfalt

Zeitnahe Klärung der Rahmenbedingungen (Lehrpläne, verbindliche Festlegung der Klassenstärke, „Klassenteiler“)

Einrichtung interdisziplinärer Gremien, bzw. Zentren an den Schulen (Themen: Individuelle Förderung aller Kinder, Umgang mit Vielfalt, „Schule für Alle“)



Erweiterung der Netzwerke und Kooperationen, Intensivierung gegenseitigen Austauschs (Klassenstufe, schulintern, zwischen Schulen)

Inhaltliche (methodisch-didaktische) Begleitung der Lehrkräfte zur konkreten Umsetzung im Unterricht gewährleisten

- Behindertenrechtskonvention, von Deutschland 2009 ratifiziert, gibt dem Thema schulischer Inklusion Prominenz und klare Ziele.
- Für den schulischen Bereich gilt die Forderung: Chance auf inklusive Bildung für alle Kinder. Deutschlandweit besteht nach wie vor großer Handlungsbedarf.
- Waldkirch hat begonnen, sich auf den Weg zur inklusiven Schule zu begeben. Der Gemeinsame Unterricht erhält ausgesprochen positive Resonanz, die Klassen arbeiten mit einem sehr hohen Anspruch.
- Im kommunalen Kontext hat die Schule als bedeutender Sozialisationsfaktor eine Schlüsselrolle in der Umsetzung von Inklusion.

Wie kann es gelingen, dass alle Kinder – unabhängig von ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten - gemeinsam zur Schule gehen können?



Stadt Waldkirch
Große Kreisstadt
Amt für Bildung und Soziales



Förderschule
Waldkirch