

BACHELOR-THESIS SP

Integratives Lernen an Grundschulen



Academie Mens en Maatschappij
Fachbereich Sozialwesen
Saxion Enschede

Heukamp, Laura – 317547 & Kaup-Schomaker, Casandra – 317566

Integratives Lernen an Grundschulen

**Am Beispiel der St. Georg Grundschule
in Saerbeck**

Verfasserinnen:

Hochschule:

Heukamp, L. -317547

Saxion Hogeschool, Enschede

Kaup-Schomaker, C. – 317566

Fachbereich Sozialwesen/ AMM

Gruppe: ESP4DDH1

BachelorbegleiterIn: Dietrich, V.

Sozialpädagogik Teilzeit/ deutsch

Academie Mens en Maatschappij
Fachbereich Sozialwesen
Saxion Enschede

Saerbeck, den 13.04.2016

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	1
EINLEITUNG.....	2
1 EINFÜHRUNG.....	3
1.1 Ausgangssituation.....	3
1.2 Anlass der Forschung.....	4
1.3 Zielsetzung.....	5
1.4 Sozialpädagogische Relevanz.....	7
2 INTEGRATIVES LERNEN.....	9
2.1 Kompetenzvergleich zwischen Grundschul- und Sonderschullehramt.....	10
2.2 Kompetenzmodell.....	12
2.3 Gesellschaftliche Entwicklung von Förderschulen.....	15
2.4 Förderschwerpunkt Lernen.....	16
2.5 Sonderpädagogischer Unterricht an Förderschulen.....	17
2.6 Vor- und Nachteile gemeinsamen Unterrichts.....	18
2.7 Rechtliche Grundlagen – Schulgesetz NRW.....	19
3 FORSCHUNGSFRAGEN.....	20
4 DIE FORSCHUNG.....	21
4.1 Forschungsart.....	21
4.2 Forschungsstrategie und -design.....	22
4.3 Untersuchungsmethodik.....	23
4.4 Population und Stichprobe.....	24
4.5 Forschungsinstrument.....	25
5 ETHISCHE ÜBERLEGUNGEN.....	27

6 DATENAUSWERTUNG.....	29
6.1 Erhebungsmethode.....	29
6.2 Auswertungsverfahren.....	31
7 ERGEBNISSE.....	32
8 SCHLUSSFOLGERUNG.....	42
8.1 Beantwortung der Forschungsfragen.....	42
8.1.1 Beantwortung der Teilfragen.....	42
8.1.2 Beantwortung der Forschungshauptfrage.....	43
8.2 Überprüfbarkeit der Ergebnisse.....	44
8.2.1 Validität.....	44
8.2.2 Reliabilität.....	45
8.2.3 Verfahrensdokumentation.....	45
8.2.4 Argumentative Interpretationsabsicherung.....	46
8.2.5 Nähe zum Gegenstand.....	46
9 EMPFEHLUNG.....	46
9.1 Handlungsempfehlungen.....	46
9.2 Empfehlungen für weitere Studien.....	49
10 DISKUSSION.....	50
FAZIT.....	52
LITERATURVERZEICHNIS.....	53
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	58
ANHANG.....	59

VORWORT

Die Ihnen vorliegende Bachelorarbeit ist im Zeitraum von Januar bis April 2016 im Rahmen des Studiengangs Sozialpädagogik des Fachbereichs Sozialwesen an der Saxion Hogeschool in Enschede erstellt worden. Diese wurde von zwei Studentinnen verfasst. Beide hatten eine hohe Motivation, da diese das Thema als interessant und relevant empfinden. Die gesamte Arbeit ist von beiden gemeinsam erstellt worden und ist ein Prozess gewesen, welcher eine gute Strukturierung, einen intensiven Austausch und eine gelungene Zusammenarbeit erforderte. In Anlehnung dieser Bachelorarbeit ist eine intensive Auseinandersetzung, mit dem seit langen aktuellem und teilweise kontroversen Thema der Integration von FörderschülerInnen an Regelgrundschulen im Rahmen der Inklusion erfolgt. Das oben angeführte Bild symbolisiert die tragenden Hände des Lehrpersonals, welche die individuellen SchülerInnen mit oder ohne Förderschwerpunkt im Schulalltag stützen und begleiten.

Um die Frage, welche Thematik für diese Arbeit und für die betroffenen Praxisstellen der Verfasserinnen relevant ist, zu beantworten, wurde nach einigen Überlegungen und effektiven Brainstorming die Entscheidung getroffen, Bezug zu der Praxisnähe der Studierenden zu gewährleisten. Hierzu zählt zum einen die ambulante flexible Familienhilfe des Caritasverbandes Rheine und zum anderen der offene Ganztags in Saerbeck der Evangelischen Jugendhilfe Münsterland. Die Integration von SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen an Regelgrundschulen zielt neben der gesamten Gesellschaft im Bereich der Schule auf Kinder und Jugendliche ab, welche zum einen die Zielgruppe der Verfasserinnen sind und zum anderen einen relevanten Schwerpunkt für die gesamte soziale Arbeit darstellt. Da der Trend sich dahingehend verändert, dass SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen immer häufiger an Regelgrundschulen unterrichtet werden, war es im Interesse der Verfasserinnen herauszufinden, wie diese SchülerInnen im Unterricht vom Lehrpersonal bestmöglich aufgefangen werden können. Beide Verfasserinnen sind während des Studiums bereits in verschiedenen Praxisstellen tätig gewesen. Hierbei wurden verschiedene Erfahrungen gesammelt, in welchen deutlich wurde, dass es seitens des Lehrpersonals große Schwierigkeiten in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung, speziell für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gäbe. Aufgrund der eben geschilderten Erfahrungen, ergab sich für die Verfasserinnen das Interesse die Forschung unter diesen Gesichtspunkten durchzuführen. An dieser Stelle möchten wir uns bei den Personen bedanken, die uns hilfreich zur Seite standen und uns nützliche Informationen zum Erstellen dieser Bachelorarbeit gaben. Dank dem Mitwirken dieser Personen, ist es uns möglich gewesen die Forschung zur unserer Zufriedenheit abschließen zu können. Dieser Dank geht an das Lehrpersonal der St. Georg Grundschule in Saerbeck, welche sich freiwillig zur Teilnahme an der Forschung bereitgestellt hatten. Namen werden an dieser Stelle keine genannt, da das Verfahren der Interviews anonym durchgeführt wurde. Zudem gilt unser Dank an die Dozenten der Saxion Hogeschool, welche uns während des gesamten Studiums unterstützten und als AnsprechpartnerInnen begleitet haben. Zum Schluss wird ein besonderer Dank sowohl an unseren Familien und Freunden, die uns während unseres gesamten Studiums zur Seite gestanden haben als auch der Korrekturleserin, welche und eine große Hilfe gewesen ist, ausgesprochen.

EINLEITUNG

Die vorliegende Forschung widmet sich dem Lehrpersonal der St. Georg Grundschule in Saerbeck, welche SchülerInnen mit festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen in ihren Klassen mit unterrichten.

Nachdem sich Deutschland vor sechs Jahren dazu verpflichtete, die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und damit verbunden auch den inklusiven Unterricht an Schulen umzusetzen, wurde ein gesellschaftlicher Wandel an Schulen ausgelöst. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention ist Deutschland nun dazu verpflichtet Maßnahmen zu ergreifen, damit Menschen mit Behinderungen lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen erwerben können, „um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern“ (Artikel 24, Abs. 3 UN-BRK). Immer mehr Kinder mit festgestellten sonderpädagogischem Förderbedarf werden nun an allgemeinbildende Schulen unterrichtet, woraufhin viele Förderschulen auslaufen und geschlossen werden. In der vorliegenden Forschungsarbeit werden im Zuge dessen auf Basis dieser gesellschaftlichen Veränderung im Bereich der gemeinsamen Unterrichtung von SchülerInnen mit und ohne einem Förderschwerpunkt, Interviews mit Lehrkräften der St. Gerog Grundschule in Saerbeck geführt. Es sollen Kompetenzen herausgefiltert werden, welche aus Sicht des Lehrpersonals benötigt werden, um SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen zu unterrichten.

Im ersten Teil dieser Forschungsarbeit erfolgt eine Einführung in die Thematik des Forschungsthemas. Hierzu werden die Ausgangssituation, der Anlass und die Zielsetzung dieser Forschung näher in Betracht genommen. Im Anschluss daran erfolgt die Legitimierung der sozialpädagogischen Relevanz dieser Forschungsarbeit.

Im zweiten Teil werden die Grundlagen vom integrativen Lernen unter verschiedenen theoretischen Aspekten erörtert. Es wird in diesem Zusammenhang ein Kompetenzvergleich zwischen Grundschul- und Sonderschullehramt stattfinden, woraufhin ein Kompetenzmodell vorgestellt wird. Um einen Einblick in den eben beschriebenen Wandel an Schulen zu geben, wird die gesellschaftliche Entwicklung von Förderschulen dargelegt. In dieser Forschungsarbeit liegt der Fokus auf dem Förderschwerpunkt Lernen weshalb im Nachgang dieser genauer erläutert wird. Des weiteren wird in diesem Teil der Arbeit der sonderpädagogischer Unterricht an Förderschulen beschrieben, woraufhin einige Vor- und Nachteile des gemeinsamen Unterrichts gegenübergestellt werden. Abschließend in diesem Teil erfolgt eine Erläuterung der rechtlichen Grundlagen des Schulgesetzes NRW (2015).

Im dritten Teil der Arbeit werden die Forschungshauptfrage und die Forschungsteilfragen vorgestellt. Im viertel Teil wird daraufhin der Fokus auf den Korpus der Forschungsarbeit gelegt. Hierbei wird die Forschungsart, die Forschungsstrategie und das Forschungsdesign dargestellt. Desweiteren wird Bezug zu der Untersuchungsmethodik und der Population und Stichprobe genommen, woraufhin das Forschungsinstrument vorgestellt wird. Im fünften Teil werden ethische Überlegungen beschrieben, mit welchen die Verfasserinnen während der Arbeit an dieser Forschung konfrontiert wurden. Im sechsten Teil erfolgt die Datenauswertung. Hierbei wird die Erhebungsmethode und das Auswertungsverfahren beschrieben, welches in dieser

Forschungsarbeit verwendete wurde. Im siebten Teil werden die Ergebnisse, welche aus der Datenauswertung entstanden sind präsentiert. Hierzu wird Bezug zu jeder erstellten Kategorie genommen und es wurden Säulendiagramme zur Veranschaulichung erstellt, welche zum Teil in der Arbeit zu finden sind und zum Teil im Anhang. Im achten Teil erfolgt die Schlussfolgerungen und daraufhin erfolgt im neunten Teil die Empfehlung für weitere Studien. Im zehnten Teil der Arbeit findet eine Diskussion statt, in welcher die Stärken und Schwächen dieser Arbeit veranschaulicht werden. Um die Forschungsarbeit abzurunden wird zum Abschluss ein Fazit formuliert, welches zum einen die Ergebnisse dieser Forschung kurz zusammenfasst und zum anderen den Gesamtprozess der Erarbeitung dieser Arbeit betrachtet.

1 EINFÜHRUNG

Im folgenden Abschnitt erfolgt eine Einführung in die Thematik des Forschungsthemas. Hierzu wird Bezug zu der Ausgangssituation genommen, woraufhin im Anschluss daran, der Anlass der Forschung näher erläutert wird. Um einen Überblick über die Ziele der geplanten Forschung zu bekommen, erfolgt im Nachgang eine ausführlich Erläuterung der Forschungsziele auf den verschiedenen Ebenen. Für einen runden Abschluss des Abschnittes, sorgt die Legitimierung der sozialpädagogischen Relevanz.

1.1 Ausgangssituation

Das der Forschung zugrundeliegende Thema sind die verschiedenen, die aus Sicht des Lehrpersonals von LehrerInnen benötigt werden, um SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu unterrichten. Die Zielgruppe dieser Forschung stellt das Lehrpersonal der St. Georg Regelgrundschule aus Saerbeck dar. Folgend wird der problematische Zustand beschrieben, welcher die Ausgangssituation des Forschungsvorhabens darstellt.

Wie nachfolgend im theoretischen Rahmen noch näher erläutert wird, gibt es in Bezug auf verschiedene Kompetenzen im Vergleich zwischen SonderschullehrerInnen und der RegelgrundschullehrerInnen einige Unterschiede. Zudem unterscheidet sich auch die Gestaltung des Unterrichtes beider Schulformen. Vor sechs Jahren verpflichtete sich Deutschland dazu, die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und damit verbunden auch den inklusiven Unterricht an Schulen umzusetzen, wodurch ein gesellschaftlicher Wandel ausgelöst wurde. Auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung ist zu erkennen, dass sich deutliche Schwierigkeiten an den Regelschulen aufgetan haben. Das Thema der Unterrichtung von SchülerInnen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf an Regelschulen wird zunehmend in der Öffentlichkeit und in den Medien diskutiert (Forsa, 2015). Es ist jedoch wenig darüber bekannt, wie die LehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen selbst zum Thema Inklusion stehen und welche Kompetenzen aus ihrer Sicht benötigt werden, um effektiv zu unterrichten und auf alle SchülerInnen individuell eingehen zu können. Die Forsa Studie (2015), welche alle LehrerInnen in Deutschland befragte, hat ergeben, dass die individuelle Förderung beider Kindergruppen für 19% der Befragten nicht möglich ist und somit gegen die gemeinsame Unterrichtung spricht. Zudem wurde die Überforderung der Lehrkräfte als ein Argument der

Befragten gegen das gemeinsame Unterrichten genannt (Forsa, 2015). Des Weiteren wurde die Ausbildung der LehrerInnen als einen der ausschlaggebendsten Probleme gemeinsamen Unterrichts benannt (Forsa, 2015). Wie im theoretischen Rahmen unter dem Abschnitt 2.1 „Kompetenzvergleich zwischen Grundschul- und Sonderschullehramt“ weiter erläutert wird, fehlen einige Aspekte in der Berufsausbildung von RegelgrundschullehrerInnen, die im Umgang mit SchülerInnen mit festgestelltem Förderbedarf jedoch sehr wichtig sind (Universität Freiburg, 2016). Dies könnte einer der Gründe sein, weshalb 98% der Befragten sich für eine Doppelbesetzung aus LehrerInnen und SonderpädagogInnen in inklusiven Klassen aussprechen. Zudem fehle laut der Umfrage die Unterstützung von SozialpädagogInnen, SchulpsychologInnen und medizinische Assistenzen (Forsa, 2015).

Aus dieser Studie geht die Hauptproblematik hervor, dass das Lehrpersonal aufgrund des gesellschaftlichen Wandels zu wenig auf den inklusiven Unterricht vorbereitet wird. Aufgrund dieser beschriebenen Problematik, ergab sich aus Sicht der **Verfasserinnen** ein Forschungsanlass, welcher im Folgenden weiter beschrieben wird.

1.2 Anlass der Forschung

Im Folgenden wird der Anlass aus Sicht der Verfasserinnen beschrieben, die den ausschlaggebenden Aspekt zur Bearbeitung dieser Thematik darstellt.

Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelgrundschulen ist ein fester Bestandteil der heutigen Gesellschaft. Der Förderschwerpunkt Lernen stellt in Deutschland mit 38,8% den am häufigsten festgestellten Förderschwerpunkt dar (Klemm, 2015). Laut Klemm (2015) wurden im Schuljahr 2013/14 in Nordrhein-Westfalen 33,7% der SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen an Regelgrundschulen unterrichtet.

Ein zentraler Aspekt für den Anlass der Forschung ist das subjektive Erleben der oben beschriebenen Problematik in der alltäglichen Arbeit. Eine der Verfasserinnen arbeitet als angehende Sozialpädagogin im offenen Ganztag einer Grundschule und wird häufig mit der Problematik konfrontiert, dass das Lehrpersonal in einzelnen Gesprächen von Erfahrungen und Überforderungen berichtet, welches das Auffangen von FörderschülerInnen im alltäglichen Unterricht betrifft. Nicht nur in face to face Situationen mit dem Lehrpersonal ist diese Problematik zu erkennen, sondern auch in Situationen mit den Klienten selbst. Viele der SchülerInnen des offenen Ganztages weisen einen Förderschwerpunkt im Bereich Lernen auf. Einige von ihnen fallen durch eine schlechter soziale Integration auf, welche im Abschnitt 2.6 Vor- und Nachteile des gemeinsamen Unterrichts als Kritikpunkt erläutert und durch eine Quelle von Opp (2006) untermauert werden.

Bei Befragungen des Lehrpersonals, wurden als Kritikpunkt die fehlenden Rahmenbedingungen geäußert (Forsa, 2015). Dies bedeutet, dass sich das Lehrpersonal für den integrativen Unterricht an Regelgrundschulen unzureichend ausgebildet fühlt. Die finanziellen Möglichkeiten für Räumlichkeiten, oder auch die mangelnde Besetzung von genügend Fachkräften an Regelgrundschulen, wurde von dem befragten Lehrpersonal als kritisch gesehen (Forsa, 2015). Auch die St. Georg Grundschule in Saerbeck ist Teil des gesellschaftlichen Wandels geworden. Durch die Inklusion, sprich den integrativen Unterricht, äußerte sich das Lehrpersonal eher

kritisch gegenüber der Vorbereitung während des Studiums, welches durch Gesprächen deutlich wurde. In face to face Situationen mit dem Lehrpersonal wurde häufig die Überforderung zu einem sehr angespannten Thema. Auf Grundlage der Forsa Studie (2015) und den subjektiven Erfahrungen des Lehrpersonals an der St. Georg Grundschule in Saerbeck, stellte sich hier ein Forschungsanlass dar.

Das Auffangen der SchülerInnen, welche den Förderschwerpunkt Lernen mitbringen, bedarf einer zielgerechten Form von Kompetenzen des Lehrpersonals. Aus diesem Grund soll herausgefunden werden, welche Kompetenzen aus Sicht des Lehrpersonals benötigt werden, um SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt Lernen im integrativen Unterricht auffangen zu können. Im gleichen Zuge wird ein weiterer, wenn auch untergeordneter Aspekt deutlich, der dahingehend untersucht wird, ob sich im Bereich der Grundschulen für SozialpädagogenInnen ein neuer Arbeitsbereich entwickeln lässt.

1.3 Zielsetzung

Diese Forschung wird von zwei Studentinnen im Rahmen einer Bachelorarbeit geschrieben und wird auf höchstens ein halbes Jahr begrenzt. Durch das neue Schulgesetz zur Inklusion hat sich in den letzten Jahren auf dem Gebiet des gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen mit und ohne einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen einiges verändert. Diese Aussage wird durch die Bertelsmann Studie (2014) untermauert, die besagt, dass seit März 2009 die Förderquote in Deutschland stetig ansteigt. Auf Grund dieser neuen gesellschaftlichen Situation und Entwicklung der Förderschulen ergab sich folgendes Forschungsziel: Das kurzfristige Ziel der Forschung ist es herauszufinden, welche Kompetenzen aus Sicht des Lehrpersonals benötigt werden, um SchülerInnen mit einem sozialpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen zu unterrichten. Anhand der Teilfragen soll erforscht werden, welche konkreten Kompetenzen von besonderer Bedeutung sind. Die situative Grenzerfahrung des Lehrpersonals wurde mit in die Forschung einbezogen, da es von Bedeutung ist herauszufinden, welche Handlungsalternativen für LehrerInnen angemessen sein könnten, damit ein individueller Umgang mit den SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt Lernen gewährleistet werden kann. Mittelfristig betrachtet, soll das Ziel erreicht werden, auf die erforschten benötigten Kompetenzen aus Sicht des Lehrpersonals einzugehen und diese in ein geeignetes Instrument zu übertragen. Dieses könnte zum Beispiel in Form eines Kompetenzmodells gestaltet werden, welches auf verschiedene Grundschulen transparent übertragen werden könnte. Als langfristiges Ziel steht dieser Forschung, die Entwicklung und Erreichung einer neuen Konzeption zugrunde. Diese könnten mit Hilfe der Instrumente, welche aus dem mittelfristigen Ziel erreicht wurden, entwickelt werden. Als, wie im vorherigen Abschnitt benannt untergeordneter, aber dennoch wesentlicher Aspekt, zeigt sich als weiteres langfristiges Ziel dieser Forschung, die Entdeckung und Entwicklung neuer Tätigkeitsbereiche für SozialpädagogInnen. Hiermit könnte langfristig erreicht werden, dass die Schulsozialarbeit mit in die entwickelte Konzeption von Grundschulen grundlegend mit einfließt und verankert wird. Zum einen beinhaltet dies, dass präventiv mit den SchülerInnen gearbeitet werden könnte und zum anderen, dass SozialpädagogInnen als Schnittstelle für Beratungssettings eingesetzt werden könnten. Dies ersetzt nicht die eigentliche Forschungsfrage bezüglich der notwendigen

Kompetenzen aus Sicht aus LehrerInnen im Hinblick auf die Unterrichtung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen, erweitert und ergänzt aber eine mögliche Zusammenarbeit von SozialpädagogInnen und LehrerInnen zugunsten aller SchülerInnen im gemeinsamen Unterricht von Regelgrundschulen und bildet aufgrund dessen eine nicht unerhebliche Schnittstelle. Denn laut der Forsa Studie (2015) fehle es an Regelschulen an Unterstützung von SozialpädagogInnen, SchulpsychologInnen und medizinischen Assistenzen, weswegen anhand der Teilfrage nach den wahrgenommenen Grenzen des Lehrpersonals gefragt werden soll. Hiermit könnte im Nachgang überprüft werden, ob SozialpädagogInnen die wahrgenommenen Grenzen auffangen können. Um das Ziel der Forschung zu verfolgen, soll das Lehrpersonal von der St. Georg Grundschule in Saerbeck befragt werden. Auf diese Weise kann die Sicht des Lehrpersonals im Hinblick auf dessen Meinung nach benötigte Kompetenzen, um einen bedarfsorientierten Unterricht für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen erfolgreich gestalten zu können, ermittelt werden. Des Weiteren werden die Ziele auf den verschiedenen Ebenen, der Mikro-, Meso- und Makroebene betrachtet. Auf der Mikroebene gesehen ergibt sich laut Prenzel (2014) in Bezug auf das Lehrpersonal das Ziel, dass sie die individuellen Lernstände der SchülerInnen mit angemessenen pädagogischen Angeboten anleiten. Hieraus resultiert laut Prenzel (2014), dass SchülerInnen ihre Lernstände, Lernziele und nächsten Lernschritte zielgerecht und aktiv mit passenden Lernmaterialien erreichen können. Wird dies nun auf die angestrebte Forschung projiziert bedeutet dies, dass für das Lehrpersonal Möglichkeiten eröffnet werden müssen, um einen fördergerechten und individuellen Unterricht leisten zu können. In Bezug auf das kurzfristige Ziel dieser Forschung bedeutet dies, die benötigten Kompetenzen zu erfragen, welche aus Sicht des Lehrpersonals benötigt werden, um im nächsten Schritt auf der Mesoebene, sprich dem mittelfristigen Ziel, die passenden transparenten Instrumente entwickeln zu können. Dies könnte dazu führen, dass es den SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen erleichtert wird, ein positives Selbstbild zu erfahren. Wird das Ziel nun auf der Mesoebene betrachtet, stellt sich heraus, dass sich dies durch Erhebungen auf der Schul- und Klassenebene widerspiegelt. In der Mesoperspektive soll erreicht werden, dass hierdurch ein Schul- und Klassenvergleich stattfindet. In diesem Sinne könnte dies bedeuten, dass es von wichtiger und zentraler Bedeutung ist, einen transparenten Austausch über die Erhebungen zu ermöglichen. In Anlehnung an Prenzel (2014) richtet sich auch das mittelfristige Ziel dieser Forschung auf eine transparente Gestaltung der konzeptionellen Ausrichtung von Regelgrundschulen, um somit einen Beitrag zur Optimierung leisten zu können. Dabei ist es ein wichtiger Aspekt, dies auf Grundlage von Schul- und Klassenvergleichen stattfinden zu lassen. Laut Prenzel (2014) steht auf Basis der Makroebene das primäre Ziel, Erhebungen auf internationaler, bundesweiter oder landesweiter Ebene als Vergleich für die Systemsteuerung zu erhalten. Durch diesen Vergleich wäre es möglich, sich auf großflächiger und bundesweiter Ebene über den Ablauf austauschen zu können, um somit ein angemessenes Angebot finden zu können. Das langfristige Ziel auf der Makroebene zeichnet sich dadurch aus, in der Gesellschaft neue Tätigkeitsbereiche für SozialpädagogInnen an Grundschulen zu ermitteln. Dies beinhaltet zum einen eine präventive Arbeit mit den SchülerInnen und zum anderen eine Schnittstelle für Beratungssettings. Hierbei könnte es möglich werden, auf

bundesweiter Ebene in den Austausch zu kommen, um somit den Ablauf des gemeinsamen Unterrichts an Regelgrundschulen zu unterstützen. Dies betont des Weiteren die sozialpädagogische Relevanz der Forschung.

Kurzfristige Ziele	Kompetenzen, welche aus Sicht des Lehrpersonals der St.Georg Grundschule in Saerbeck im Umgang mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen benötigt werden, zu ermitteln.
Mittelfristige Ziele	Instrumente (z.B. Kompetenzmodell) entwickeln und für Grundschulen transparent gestalten, um einen Beitrag zur Optimierung der konzeptionellen Ausrichtung von Regelgrundschulen zu erreichen.
Langfristige Ziele	Durch die erforschten Instrumente aus dem mittelfristigen Ziel, eine neue Konzeption entwickeln. Als untergeordnetes Ziel, neue Tätigkeitsbereiche für SozialpädagogInnen an Grundschulen ermitteln, um die Schulsozialarbeit mit in die Konzeption von Grundschulen grundlegend mit einfließen zu lassen. Dies beinhaltet zum einen, dass präventiv mit den SchülerInnen gearbeitet werden kann und zum anderen, dass SozialpädagogInnen als Schnittstelle für Beratungssettings eingesetzt werden könnten.

1.4 Sozialpädagogische Relevanz

Das Thema der Inklusion an Regelschulen ist zentraler Bestandteil in der heutigen Gesellschaft. Die UN-Behindertenrechtskonvention hat am 16.10.2013 eine bundesweite Veränderung hervorgerufen, indem das neunte Schulrechtsänderungsgesetz in NRW umgesetzt wurde (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2014). Das neue Gesetz besagt, dass SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt oder einer Behinderung das Recht auf Unterricht an einer Regelschule haben (Schulministerium NRW, 2014). Weitere Ausführung findet im Abschnitt 2.3 „Gesellschaftliche Entwicklung“ von Förderschulen statt. Das Thema Inklusion ist in der Gesellschaft in aller Munde, dennoch bedarf dies dringend mehr Informationen und Reflexion.

In Anlehnung an die gesellschaftliche Entwicklung und das Ziel der angeleiteten Forschung, spielt die Relevanz der Forschung eine bedeutende Rolle.

Laut Jall (2015) stehen Schule und Schulsozialarbeit in einem Spannungsverhältnis zueinander, welches auf die unterschiedlichen beruflichen Systeme zurückzuführen ist. Schule als staatlich organisierte und legitimierte Schulpädagogik und die Schulsozialarbeit, welche die Aufgaben der Hilfe und Gestaltung jugendlicher Lebenswelten außerhalb der Settings der Schule beinhalten. Beide pädagogischen Bereiche befinden sich in einer Beziehungsklärung und machen ihre jeweiligen Rollen bekannt und verständlich. Ohne die Zusammenarbeit ist eine effektive

Schulsozialarbeit nicht zu erreichen (Jall, 2015).

Die Sozialarbeitsforschung liefert empirische Grundlagen zur Theoriebildung, welche auf die soziale Arbeit zugeschnitten ist (Steinert & Thiele, 2000). Darüber hinaus bringt die Sozialarbeitsforschung auch Daten und Erklärungen zu sozialen Problemlagen, die als professionell relevant erachtet werden (Steinert & Thiele, 2000). Durch diese Forschungsarbeit soll anhand von Lehrerbefragungen herausgefunden werden, welche Kompetenzen aus ihrer Sicht benötigt werden, um SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen zu unterrichten. Des Weiteren ist es für die sozialpädagogische Relevanz von Bedeutung herauszufinden, wie die Befragten zu der Zusammenarbeit mit SozialpädagogInnen stehen, um festzustellen, ob die Grundlage für ein Arbeitsfeld von SozialpädagogInnen an Regelgrundschulen gegeben ist, so dass die erweitert werden kann.

Die Auswertung dieser Forschung könnte zum Beispiel an anderen Grundschulen, an denen SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen unterrichtet werden, übertragen werden. Zudem könnten die Ergebnisse der Forschung und die aus den Ergebnissen resultierenden Empfehlungen dazu führen, dass Unterstützungsinstrumente entwickelt werden, welche den Umgang mit SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt Lernen professionalisieren und zudem in verschiedenen Settings Anwendung finden.

Diese Forschungsarbeit soll zum einen die professionelle Weiterentwicklung der Verfasserinnen fördern und zum anderen soll langfristig herausgefunden werden, welche Kompetenzvermittlung im Bereich der Inklusion von SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen ermöglicht werden kann. Die Ergebnisse der Forschung stellen die aktuelle Meinung der pädagogischen Fachkräfte dar und zeigen den Bedarf der unterstützenden Leistungen an. Die Forschungsarbeit soll einen effektiven Nutzen für die sozialpädagogische Praxis erbringen, wodurch den SchülerInnen eine positive Lerngestaltung ermöglicht wird.

Auf der Mikroebene betrachtet, könnte die sozialpädagogische Relevanz dieser Forschungsarbeit darin bestehen, die Interaktion und Kommunikation zwischen der St. Georg Grundschule und der beteiligten pädagogischen Instanz auszubauen. Dies bedeutet, den Dialog zwischen SozialpädagogInnen und Lehrkräften zu stabilisieren.

Da wie bereits oben beschrieben der gesellschaftliche Trend dahin tendiert, eine prozentual höhere Quote an FörderschülerInnen an Regelgrundschulen vorzufinden, nehmen auch die sozialen Dysfunktionen an den Schulen zu. Wie Opp (2006) bereits beschrieb, weisen FörderschülerInnen in Regelgrundschulklassen eine weniger positive soziale Integration auf. Auf der Mesoebene betrachtet, besteht in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, dass sich der Tätigkeitsbereich für SozialpädagogInnen erweitern lassen könnte. Wie die Forsa Studie (2015) bewiesen hat, sprechen sich 98% der Befragten für eine Doppelbesetzung aus LehrerInnen und SonderpädagogInnen in inklusive Klassen aus. Zudem fehle laut der Umfrage die Unterstützung von SozialpädagogInnen, SchulpsychologInnen und medizinischen Assistenzen (Forsa, 2016). Auf der Makroebene soll die Forschungsarbeit einen Nutzen auf gesellschaftlicher Ebene erbringen. Auf diese Forschungsarbeit bezogen, zeigen sich hinsichtlich des gesellschaftlichen Nutzen zwei bedeutende Aspekte. Zum einen bedeutet dies, dass die Ergebnisse und Empfehlungen und die eventuell neu genutzten Tätigkeitsbereiche dieser Forschungsarbeit auf andere Grundschulen übertragen werden könnten und zum anderen besteht weiter gedacht das

Potential, dass durch diese Forschungsarbeit, präventiv an Grundschulen gearbeitet werden könnte. Die sozialpädagogische Arbeit an Grundschulen soll als eine Art Schnittstelle zwischen den verschiedenen Institutionen dienen. Die Art der Kooperation wird unter dem § 81 des SGB VIII gesetzlich festgelegt (Gesetze im Internet, 2016). Laut dem Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit e.V., wird die Schulsozialarbeit als eine präventive, unterstützende und krisenintervenierende Beratung verstanden. Die Schulsozialarbeit umfasst Aufgabenfelder, wie Maßnahmen, welche wohl möglich auftretende Probleme erkennen und durch eine ziel- und lösungsorientierte Sozialarbeit vorgebeugt werden kann (DBSH, 2006).

Da ein großes Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit darin besteht, präventive Arbeit an Schulen zu leisten, sei es im Hinblick auf Misshandlungen, Rechtsextremismus oder andere Themen, könnten sich auf gesellschaftlicher Ebene Problemsituationen lindern lassen (DBSH, 2006). Die Arbeit der SozialpädagogInnen in der Schule steht unter dem § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes festgeschrieben. Dieser besagt, dass Kinder ein Recht auf Erziehung, Elternverantwortung und Jugendhilfe haben. Daher ist es in dieser Arbeit wichtig, eine Art Schnittstelle darzustellen, welche eine ganzheitliche und lebensweltorientierte Förderung in der Zusammenwirkung von Schule, SchülerInnen und dem Elternhaus bietet. Für die Entwicklung der St. Georg Grundschule in Saerbeck könnte dies bedeuten, dass durch die Anbindung einer sozialpädagogischen Instanz, welche einen präventiven Auftrag in der Schule einnimmt, Problematiken innerhalb der Klassenstrukturen verringert werden könnten. Durch eine Minderung der Konflikte und Problematiken würde dies bedeuten, dass die Zufriedenheit der Eltern sowie die der LehrerInnen steigt. Letzteres, da die Lehrperson ihren Berufsbild und der eigenen Erwartungshaltung an sich selbst als Lehrperson gerechter werden können. Durch die Unterstützung und die Zusammenarbeit mit SozialpädagogInnen ist eine individuellere Förderung von allen SchülerInnen möglich, was sich positiv auf das Stressverhalten der LehrerInnen und somit auch der SchülerInnen auswirken würde.

2 INTEGRATIVES LERNEN

Aufbauend auf die spätere Forschung ist zunächst die Vorstellung des theoretischen Rahmens, welcher ein wichtiger Bestandteil des Forschungsvorhabens ist. Zu Beginn wird ein Vergleich in Bezug auf die verschiedenen Kompetenzbereiche von Grundschul- und Sonderschullehramt hergestellt. Hierzu gehört ein fokussierter Blick speziell auf den Förderschwerpunkt Lernen. Des Weiteren ist die Erläuterung des sonderpädagogischen Unterrichts an Förderschulen von besonderer Bedeutung, da es wichtig ist, die Unterschiede beider Schulformen hervorzuheben. Von ebenso zentraler Wichtigkeit ist das Herausarbeiten der Vor- und Nachteile gemeinsamen Unterrichts. Ferner umfasst der theoretische Rahmen noch den Aspekt der rechtlichen Grundlagen, die als Fundament der gesellschaftlichen Entwicklung und deren Beeinflussung dienen.

2.1 Kompetenzvergleich zwischen Grundschul- und Sonderschullehramt

Um einen thematischen Einblick in den Bereich des integrativen Lernens zu erhalten, wird in diesem Abschnitt der Fokus auf das Berufsprofil von dem Lehrpersonal der Grundschule und auf das Berufsprofil von dem des Sonderschullehrpersonals gelegt. Dies wird unter neutralem Aspekt betrachtet. Im Rahmen dieser Forschung wird der Vergleich des Grundschul- und Sonderschullehramts kurz zusammengefasst.

Grundschullehramt:

„Wenige Berufe erfordern eine derart vielseitige Kompetenz wie die des Lehrers. Zu ihr gehören fachliches Können, starke persönliche Präsenz und Ausstrahlung und flexibles Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen genauso wie intuitives Gespür, Verständnis für völlig unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten, Widerstandskraft, Geschick bei atmosphärischem Gegenwind und – vor allem – Führung“ (Bauer, 2007). Dieses Zitat zeigt einen ersten Einblick in die Arbeit eines Lehrers beziehungsweise einer Lehrerin. Laut Bauer (2007) ist der Beruf des Lehrpersonals ein Beruf, welcher von vielseitigen Kompetenzen geprägt ist, die in der alltäglichen Arbeit abverlangt werden. Um die Fachkompetenzen visualisiert darzustellen, folgt nun eine Abbildung, in welcher die Kompetenzen aufgelistet wurden.



Zentrum für Lehrerbildung
Universität Freiburg

(Abb. 1: Berufskompetenzen)

Aus Abbildung eins der „Berufskompetenzen“ des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Freiburg (2016), werden die einzelnen Kompetenzen deutlich. Wie aus Abbildung eins ersichtlich wird, ist in dieser zum Lehrpersonal das Aneignen vieler verschiedener Kompetenzen ein wichtiger Aspekt. Die Kompetenzen decken viele Bereiche ab. Nicht nur die Vermittlung des Wissens von komplexen Sachverhalten spielt eine zentrale Rolle, sondern auch die Kompetenz, Beziehung aufzubauen. Laut der Universität Freiburg (2016) fungieren LehrerInnen als wichtige Bezugspersonen, an welche sich die SchülerInnen wenden. Daher ist es von großer Bedeutung,

sich Kompetenzen in verschiedenen Bereichen anzueignen.

Sonderschullehramt:

Laut dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2013) werden für das Sonderschullehramt sechs Kompetenzbereiche angestrebt.

1. Unterrichten
2. Beziehungen gestalten und erziehen
3. Diagnostizieren, sonderpädagogische Maßnahmen planen und umsetzen
4. Kooperieren und beraten
5. Schule mitgestalten
6. Berufs- und Rollenverständnis entwickeln und gestalten

Zu dem Kompetenzbereich des Unterrichten zählt, dass das Lehrpersonal den Unterricht nach dem Förderschwerpunkt und dem Entwicklungsstandes der SchülerInnen gestalten kann. Das Erprobungsfeld, in welchem sich die SchülerInnen mit gewissen Lernschwierigkeiten bewegen, konzipiert das Lehrpersonal mit in den Unterricht. Auf der Ebene der Beziehungsgestaltung ist in der Arbeit des sonderpädagogischen Bereichs die Auseinandersetzung mit psychischen und sozialen Entwicklungen der SchülerInnen ein wichtiger Aspekt. Das Lehrpersonal fungiert als unterstützende Ebene für die SchülerInnen, um diese in ihrer Erfahrung zu begleiten, eigene Grenzen kennenzulernen und anerkennen zu können. Für das Planen und Umsetzen sonderpädagogischer Maßnahmen, ist das Aneignen von Kenntnissen im Bereich der psychodynamischen Prozesse ein wichtiger Bestandteil. Da bei einem Förderschwerpunkt oft auch neurologische, psychologische, physiologische und soziale Aspekte eine mögliche Ursache sein können, ist es im sonderpädagogischen Alltag wichtig, über die Möglichkeit von Interventionskonzepten informiert zu sein. Das Lehrpersonal im sonderpädagogischen Bereich, bewegt sich in einem Setting, in welchem die Kooperation und die Beratung der Eltern eine zentrale Rolle spielen. Anlehnend daran muss sich das Lehrpersonal intensiv mit der Familie über den Kontext der Lernschwierigkeit auseinandersetzen und zusammen mit der Familie individuelle und passgenaue Möglichkeiten für die Zusammenarbeit herausarbeiten. Unter den Aspekt Kompetenzbereich Schule mitgestalten, fällt zum Beispiel, dass sich das Lehrpersonal intensiv mit der Möglichkeit der Teilhabe der SchülerInnen mit der Lernbeeinträchtigung an schulischen Angeboten auseinandersetzt.

Zusammenfassung:

Um einen zusammenfassenden Überblick ermöglichen zu können, werden im Folgenden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten kurz dargelegt.

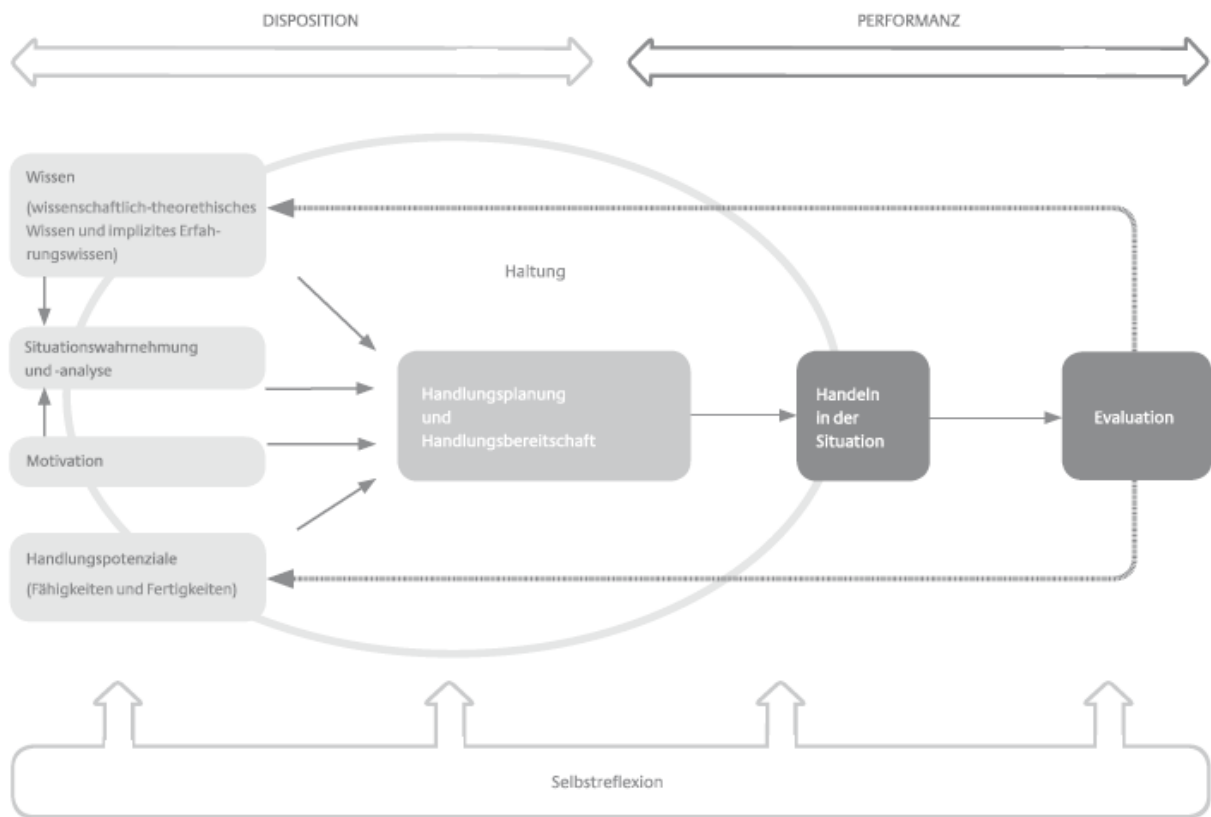
Wichtig zu benennen ist, dass das zu vergleichende Lehrpersonal der verschiedenen Schulformen viele Gemeinsamkeiten in Bezug auf den Inhalt ihrer Ausbildung hat. Hierzu gehören zum Beispiel die Fach- und Sachkompetenz sowie die Beziehungskompetenz. In beiden Lehrausbildungen ist es wichtig, über den Bereich des wissenschaftlichen Denkens und dessen Arbeitstechniken Informationen und Handlungsmöglichkeiten zu besitzen. Im Bereich der Beziehungskompetenz ist die Empathie, Authentizität, Toleranz und Verlässlichkeit von großer Bedeutung, um als Lehrpersonal fungieren zu können. Zudem gehören Gesprächs- und Organisationskompetenz zum Berufsprofil beider Lehrformen. Die Weiterentwicklung der eigenen Professionalisierung in beiden Bereichen spielt ebenfalls eine zentrale Rolle, da sich im

Laufe der alltäglichen Arbeit und Weiterbildung das eigene Rollenbild stetig weiterentwickelt. Ergänzend zu vielen Gemeinsamkeiten lassen sich in den Berufsprofilen ebenso auch einige Unterschiede finden. Hierzu zählt zum Beispiel die tiefgreifende Auseinandersetzung des Sonderschulpersonals mit psychodynamischen Prozessen der SchülerInnen, welche im Ausbildungsprofil des Grundschulpersonals nicht vorhanden sind. Da in der sonderpädagogischen Arbeit die verschiedenen Persönlichkeiten und Entwicklungsniveaus der SchülerInnen eine zentrale Rolle einnehmen, ist es in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, über verschiedene psychologische, neurologische und physiologische Prozesse, Hintergrundinformationen vermittelt zu bekommen. Diese werden durch diagnostische Kenntnisse zugänglich, wodurch sonderpädagogische Maßnahmen geplant und umgesetzt werden können. Abschließend kann gesagt werden, dass beide Lehrausbildungen Gemeinsamkeiten in ihren Kompetenzbereichen haben, auch wenn in Bezug auf die Ausbildung zum Sonderschulpersonal die Wissenshintergründe tiefgreifender vermittelt werden. In der Entwicklung der verschiedenen Förderschwerpunkte ist zu beobachten, dass in Nordrhein-Westfalen die Anzahl von SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen steigt, weshalb sich die Wichtigkeit der Kompetenzbereiche des Sonderschullehrpersonals hervorhebt (Bertelsmann, 2014).

2.2 Kompetenzmodell

Im nun folgenden Abschnitt wird die Begrifflichkeit des Kompetenzmodells näher definiert. Kompetenzmodelle tragen dazu bei, Lernziele auf Basis fachdidaktischer Konzepte und pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse für den Aufbau von Wissen und Können zu konkretisieren (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2006). Mit Hilfe von Kompetenzmodellen sollen die Fähigkeiten und Kenntnisse auf den einzelnen Kompetenzstufen erfasst werden. Weiterhin dienen Kompetenzmodelle dazu, Wege zum Können und Wissen aufzuzeigen (Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF, 2007). Wenn der Beschreibung von Kompetenzmodellen nachgegangen wird, ist es wichtig zu beachten, dass zwischen Strukturmodellen, Stufenmodellen und Matrixmodellen/Prozessmodellen unterschieden wird. Laut Kaufhold (2006) unternehmen Strukturmodelle den Versuch, den Kompetenzbegriff inhaltlich zu differenzieren. Hierbei wird wiederum in drei- und vierdimensionale Kompetenzmodelle unterschieden. Bekannt ist in diesem Zusammenhang das dreidimensionale Modell der pädagogischen Handlungsfähigkeit nach Roth (1971). Das Konzept richtet sich danach, in einem ganzheitlichen Verständnis die Komponenten Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz für das menschliche Handeln zu fungieren (Bundesministerium für Berufsbildung, 2008). Im Rahmen der Klassifikation der Handlungskompetenz, welche in vier Teildimensionen, sprich die Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz unterteilt wird, hat sich im Diskurs der Berufsbildung durchgesetzt. Dies ist Anlass dafür, dass sich diese Klassifikationen im deutschen Qualifikationsrahmen wiederfinden. Laut dem Bundesministerium für Berufsbildung (2008) wird die Handlungsfähigkeit wie folgt definiert. Die Grundlagen zur Handlungsfähigkeit resultieren aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von:

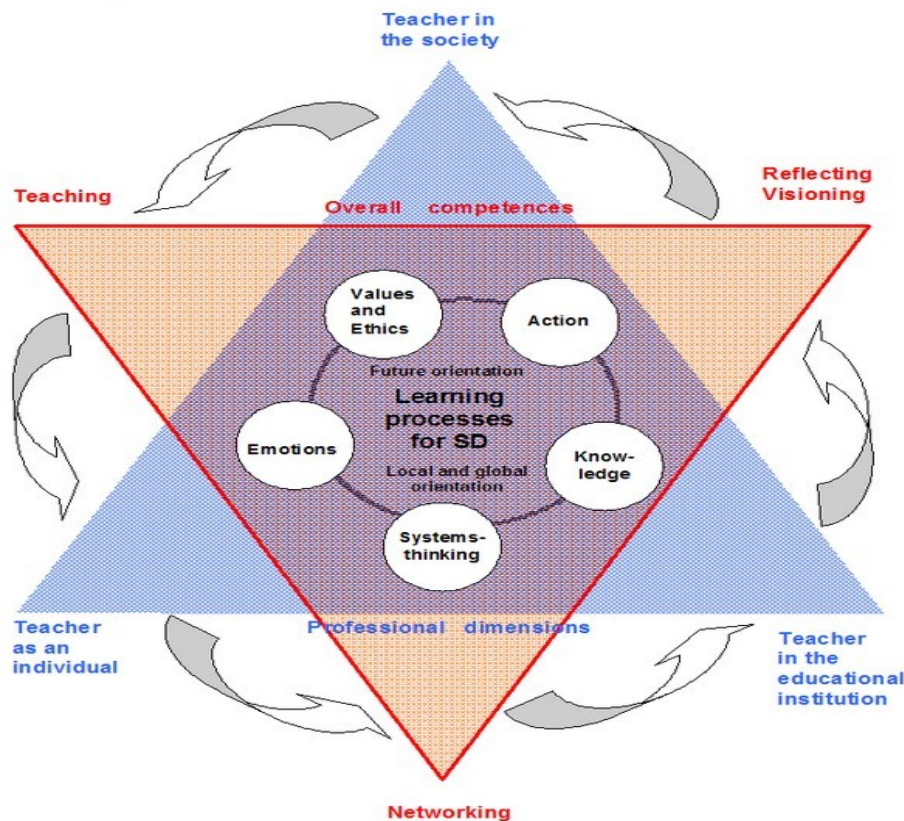
- (a) explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen,
- (b) implizitem Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte,
- (c) Fähigkeiten und Fertigkeiten, beispielsweise methodischer oder didaktischer Art.



(Abb. 2: Allgemeines Kompetenzmodell)

Das oben aufgeführte Kompetenzmodell (Abbildung 2) liefert einen beispielhaften Einblick darüber, wie sich Kompetenzmodelle strukturieren lassen können. Wie in der Ausgangssituation bereits beschrieben wurde, soll erforscht werden, welche Kompetenzen das Lehrpersonal im Umgang mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen benötigen. Die Überarbeitung der erforschten Kompetenzen in solch ein Kompetenzmodell, könnte anschließend mit dem Lehrpersonal erfolgen, um eine individuelle Möglichkeit für die Selbstreflexion zu schaffen. Somit könnte erzielt werden, einen bedarfsorientierten und gerechten Unterricht für SchülerInnen mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu erreichen. Im Rahmen dieser Forschung soll aus der subjektiven Sicht des Lehrpersonals geschaut werden, welche Kompetenzen als notwendig empfunden werden, um SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Unterricht auffangen zu können. Laut Hentig (2004) ist die Kompetenz eine komplexe Fähigkeit, welche sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handeln können zusammensetzt.

Dynamic model for ESD competences in teacher education

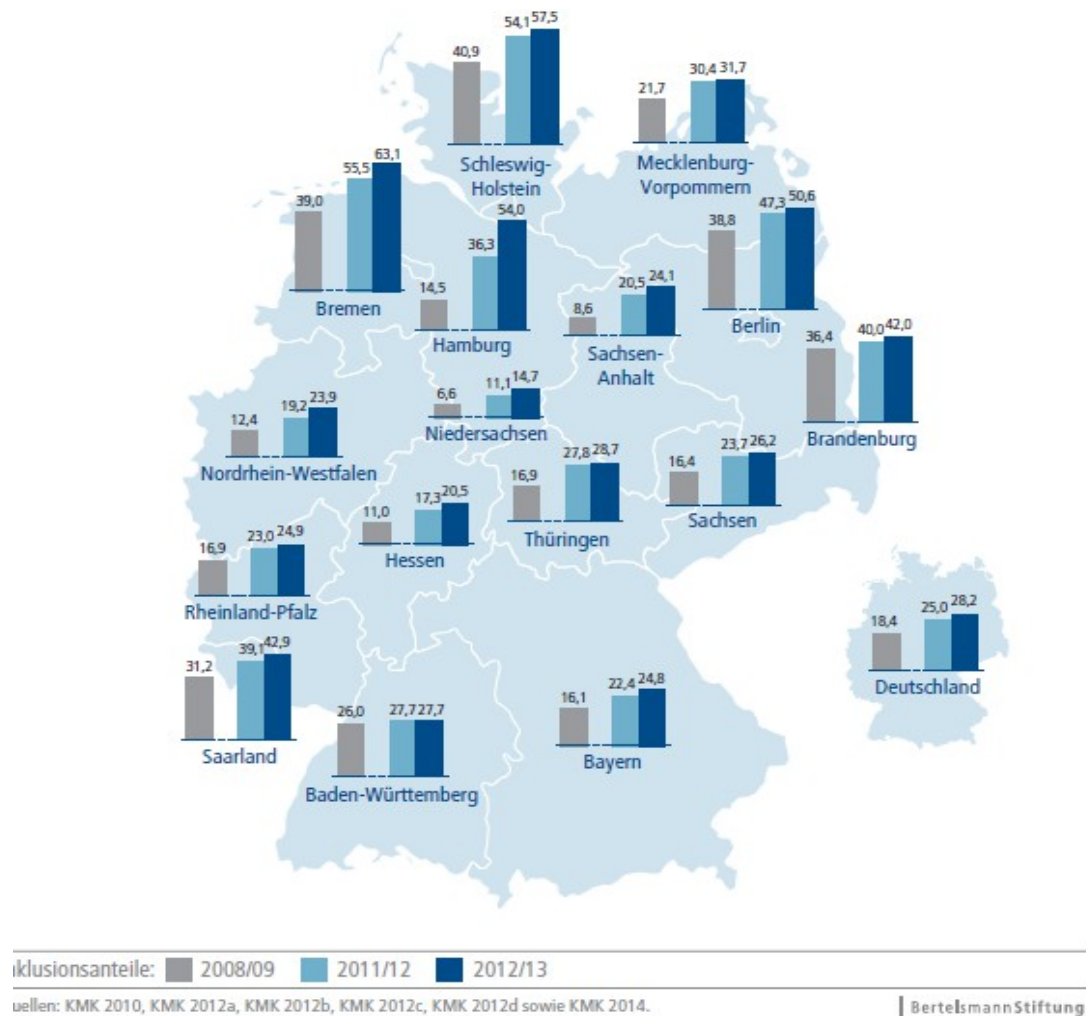


(Abbildung 3: Dynamic model for ESD competences in teacher education)

Das dynamic model for ESD competences in teacher education (Sleurs, 2008) in Abbildung drei beschreibt den Lehrer als ein Individuum, welches in einer dynamischen Beziehung mit den SchülerInnen steht. Innerhalb dieser dynamischen Beziehungen, welche durch äußere Rahmenbedingungen geschaffen werden, soll ein echtes Lernen ermöglicht werden, bei dem der Weiterentwicklung nichts im Wege steht. Bei diesem Kompetenzmodell bedeutet dies, dass das Lehrpersonal nicht mehr als Wissensvermittler fungiert, sondern als Mitglied einer Einrichtung, welche den Fokus darauf legt, dass alle Mitglieder in der dynamischen Beziehungsgestaltung involviert sind und gleichzeitig den Problemen der Nachhaltigkeit gegenüberstehen. Das Kompetenzmodell ist aufgeteilt in drei grundsätzliche Kompetenzen. Das Lehren, das Reflektieren und das Vernetzen. Das Lehrpersonal muss an Scharfsinnigkeit gewinnen, welche durch Konstruktivismus erreicht werden kann. Das Erwerben dieser Kompetenzen ist ein selbstgesteuerter Prozess, welcher gefördert und nicht geschaffen werden kann (Sleurs, 2008). Laut Sleurs (2008) muss die Kommunikation die erste Kompetenz sein, welche die Kommunikation, sprich den Dialog zwischen dem Lehrpersonal und den SchülerInnen selbst fördert. Dies bedeutet, dass sich die traditionellen Aufgaben des Lehrpersonals, wie das Unterrichten, Anweisen und Kommunizieren ändern werden. Die globale und lokale Orientierung spielen eine noch wichtigere Rolle in den Kompetenzen für Bildungsentwicklung. Die Visionierung und das Schaffen von neuen Perspektiven sind hierbei wichtige Aufgaben. Die Handlungsforschung ist ein wirksames Werkzeug, um ein solches Nachdenken zu fördern, um somit die Lehrerbefähigung zu stärken (Sleurs, 2008).

2.3 Gesellschaftliche Entwicklung von Förderschulen

Auf Grund der rechtlichen Veränderung des Schulgesetzes in Bezug auf die Integration von SchülerInnen mit einem sozialpädagogischen Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen fällt laut Kloth (2015) die Förderschulbesuchsquote seit 2008 stark ab. Im Jahr 2012 ist diese bei 0,70% angelangt, was ein Minus von 47% entgegen dem Wert von 1991 bedeutet. Zudem sagt Kloth (2015), dass die scheinbar positive Tendenz ansteigt. Dies ist das Resultat daraus, dass SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen auf Grund der Schließung vieler Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen, an Regelgrundschulen und Förderschulen mit anderweitigen Förderbedarf verteilt werden. Dies lässt den Eindruck entstehen, dass die Anzahl der SchülerInnen mit Förderschwerpunkt Lernen sinkt.



(Abb. 4: Inklusionsanteile im Ländervergleich - Schuljahre 2008/09, 2011/12 und 1012)

Laut der Bertelsmann Studie (2014) hat sich seit März 2009 in Deutschland die Förderquote stetig erhöht. Mit den Jahren hat sich auch der Anteil der SchülerInnen mit diagnostiziertem Förderbedarf, welche am gemeinsamen Unterricht in Regelgrundschulen teilnehmen, erhöht. Laut dem aktuellen Berichtszeitraum aus dem Jahr 2012/13 liegt die Quote bei 28,2% wie auch in Abbildung vier zu erkennen ist. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Betrachtung der verschiedenen Ebenen. Da sich die Situation der Förderschulen stetig verändert, hat dies auch einen Einfluss auf die Mikro-, Meso- und Makroebene. Auf der Mikroebene bedeutet diese Entwicklung, dass durch die Zusammenführung von lernschwachen und nicht-lernschwachen

SchülerInnen eine geringere Soziometrie entstehen kann. Wie schon Opp (2006) nimmt auch Bless (2000) eine gleiche thematische Haltung ein. Laut Bless (2000) werden SchülerInnen mit einer Lernschwäche weniger von ihren Mitschülern als Freund, Spiel- oder Arbeitspartner akzeptiert. Mit dem Fokus auf die Mesoebene könnte dies im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung bedeuten, dass die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonal und SchülerInnen negativ beeinflusst werden kann. Auf der Makroebene gesehen, könnte diese Entwicklung einen positiven Einfluss haben, da sich durch die Unwissenheit der Fachkräfte neue Türen für transparenten Austausch öffnen könnten. Somit würden verschiedene Instanzen in Kontakt kommen und miteinander planen können, wodurch neue Tätigkeitsbereiche für SozialpädagogInnen entstehen könnten.

Betroffen von den Schließungen der Förderschulen sind vor allem die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Vollmer, 2013). Für Förderschulen ist eine Mindestgröße von 144 SchülerInnen vorgesehen. Nach den Angaben des Ministeriums erreichen 227 von insgesamt 306 Schulen, mit dem Förderschwerpunkt Lernen, diese Mindestgröße nicht. Um einen Bezug zu der Forschung herzustellen, ist wichtig zu erwähnen, dass die Schließung der Förderschulen auch an der St. Georg Grundschule in Saerbeck spürbar ist. In den Klassen eins bis vier, sind in jedem Jahrgang SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen integriert. Nicht nur der Förderschwerpunkt Lernen ist in der St. Georg Grundschule wiederzufinden, sondern auch Förderschwerpunkte auf der sozialen und emotionalen Ebene, SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Sehen, Hören und Sprache und teilweise auch SchülerInnen mit einer körperlichen Behinderung. All die verschiedenen Förderschwerpunkte müssen von dem Lehrpersonal angemessen aufgefangen werden.

2.4 Förderschwerpunkt Lernen

Wie bereits in Abschnitt 2.1 „Kompetenzvergleich zwischen Grundschul- und Sonderschullehramt“ angeschnitten, steigt die Anzahl von SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Insgesamt haben 494.744 SchülerInnen in ganz Nordrhein-Westfalen einen sozialpädagogischen Förderbedarf (Ministerium für Inneres und Kommunales NRW, 2016). Von dieser genannten Summe sind 40,7 % vom Förderschwerpunkt Lernen betroffen, welcher laut der Bertelsmann Studie (2014) die Gesamtmehrheit ausmacht. Um die Bedeutung der Begrifflichkeit des Förderschwerpunktes Lernen deuten zu können, wird die Definition des Ministeriums für Inneres und Kommunales NRW (2016) zur Hilfe genommen. Laut dem Ministerium für Inneres und Kommunales NRW (2016) wird die Lernschwäche als eine Beeinträchtigung des Lern- und Leistungsverhaltens definiert. Dies bedeutet konkret, dass die SchülerInnen Schwierigkeiten in ihrer Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit, der Merkfähigkeit, mit dem Lerntempo oder in ihrer Ausdrucksfähigkeit haben. SchülerInnen mit dieser Schwäche benötigen viel Unterstützung im Aufbau des eigenen positiven Selbstbildes und in der realistischen Selbsteinschätzung (Bertelsmann Studie, 2014). Laut dem § 4 Lern- und Entwicklungsstörungen (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung), bedarf es bei dem Förderschwerpunkt Lernen an einer sonderpädagogischen Unterstützung, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und lang

dauernder Art sind (Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016). Laut Siepmann (2005) ist der Schweregrad der Beeinträchtigung entscheidend. Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen sind laut Siepmann (2005) durch verschiedene Merkmale zu kennzeichnen. Die einzelnen Lebenslagen und Lernsituationen sind oftmals von verschiedenen Erschwernissen geprägt. Die Genese der Kinder und Jugendlichen ist durch schwerwiegende Lernleistungs- und Entwicklungsrückstände bestimmt und ihre intellektuell-kognitive Basis und Allgemeinintelligenz ist reduziert.

2.5 Sonderpädagogischer Unterricht an Förderschulen

Die konzeptionelle Ausrichtung einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen zeichnet sich durch eine individuelle ganzheitliche Förderung im schulischen, emotionalen und lebenspraktischen Bereich aus. Den SchülerInnen wird hierdurch ermöglicht, dass sie durch den erfahrenen Lernerfolg Selbstvertrauen und Lernmotivation neu aufbauen können. Hierbei wird angestrebt, dass die SchülerInnen zu einer größtmöglichen Selbstständigkeit herangeführt werden. Laut des Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2014) soll neben der angestrebten Selbstständigkeit der SchülerInnen die Lernbereitschaft gestärkt, eine realistische Selbsteinschätzung befähigt und die schulische Leistung gefördert werden. Charakteristisch für Förderschulklassen ist die geringe Schülerzahl, welche sich meistens auf 16 SchülerInnen beschränkt (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2014). Für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler werden ein individueller Förderplan, Lernziele und Fördermöglichkeiten entwickelt. Da sich diese Forschung auf die Grundschule beschränkt, ist in diesem Zusammenhang wichtig, die Schwerpunkte in den ersten vier Jahrgängen einer Förderschule in Betracht zu ziehen. Schwerpunkte in den Klassen eins bis vier sind zum einen die Wahrnehmung, das Erlernen und Festigen von Arbeitstechniken, das Erlernen und Einüben von Regeln, der Abschluss des Leselehrgangs und der Umgang mit Mengen und Größen. Hierbei ist das Erwähnen der Leitprinzipien des Unterrichts ein wichtiger Aspekt, da diese von denen des Unterrichts einer Regelgrundschule abweichen. Förderschulen legen besonderen Wert auf das Lernen mit allen Sinnen und mit konkreten Unterrichtsmaterialien (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2014). Laut dem Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012), liegt es dem Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen zugrunde, dass das Lernen besonders gut gelingt, wenn die SchülerInnen ihren Lernprozess selbst gestalten können und die Lernergebnisse selbst hervorbringen können. Auf Basis dieser Rahmenlehrplanung, können die SchülerInnen die Kompetenzen erwerben, welche sie auf ein lebenslanges Lernen vorbereiten. Viele SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen, treten häufig aus erschwerten Lebenssituationen in die Schule ein. Traumatisierungen und organische Erschwernisse spielen oft eine zentrale Rolle. Durch ein intaktes Zusammenwirken von Motorik und Wahrnehmung, Denken und Lernstrategien, Kommunikation und Sprache sowie Emotionen und sozialem Handeln entwickeln sich erfolgreiche Lernprozesse. Aus einer komplexen Störung innerhalb dieses genannten Rahmens resultieren Lernschwierigkeiten und Lernhemmnisse (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012).

2.6 Vor- und Nachteile gemeinsamen Unterrichts

Prengel (2014) benennt einige Vorteile, die der gemeinsame Unterricht mit sich bringt. Zum einen werden laut Prengel (2014) im inklusiven Unterricht die Kompetenzen, welche anzueignen sind, stufenförmig aufgefächert. Dies gibt Anlass dazu, dass jedem Mitglied der heterogenen Lerngruppe von seiner Lernausgangslage, ein individueller Einstieg eröffnet wird. Zudem wird der Standard der Bildung aus seiner starren eingefahrenen Form gelöst und somit zu einer Reihe von aufeinanderfolgenden Stufen weiterentwickelt. Dies eröffnet Türen, um individualisierungsfähig zu werden und stellt ebenfalls einen Vorteil gemeinsamen Unterrichts dar. Laut Prengel (2014) werden hierdurch die unterschiedlichen Leistungsniveaus in ihrer individuellen Relevanz anerkannt und im gleichen Zuge Stigmatisierungen nicht geduldet. Den SchülerInnen werden Freiräume gegeben, um eigene Interessen und Themen eröffnen zu können, wodurch sie als Akteure wahrgenommen werden. Durch die binnendifferenzierte und materialbasierte Form des Unterrichts, wie die Freiarbeit, wird es möglich, die Tätigkeiten der Lehrpersonen so zu unterstützen, dass die Individualisierung keine belastende Rolle spielt. Die Forsa Studie (2015) ist anhand ihrer Umfrage von LehrerInnen in ganz Deutschland ebenfalls zu einigen Vorteilen gemeinsamen Unterrichts gekommen. Die LehrerInnen wurden ganz offen und ohne Vorgaben danach gefragt, was aus ihrer Sicht für die gemeinsame Unterrichtung von allen SchülerInnen mit und ohne Behinderung, mit und ohne Förderschwerpunkt spricht. Insgesamt 34% der befragten LehrerInnen sehen den gemeinsamen Unterricht als Möglichkeit die sozialen Kompetenzen zu fördern. Zudem soll gemeinsamer Unterricht laut 30% der Befragten zur Förderung der Toleranz der SchülerInnen beitragen. Des Weiteren wurde benannt, dass durch gemeinsamen Unterricht, ein soziales gemeinsames und voneinander Lernen entsteht, wodurch eventuelle Berührungsängste oder Vorurteile verringert und abgebaut werden können. Außerdem spricht laut der Forsa Studie (2015) eine bessere Chance auf Förderung von SchülerInnen mit Behinderung oder Förderschwerpunkt für gemeinsamen Unterricht an Regelschulen. Bless (1995) versteht unter gemeinsamen Unterricht eine pädagogische Maßnahme, welche bei gleichzeitiger Garantie einer adäquaten und individuellen Förderung von allen SchülerInnen, im Hinblick auf ihre optimale gesellschaftliche Integration umgesetzt wird. Dies bedeutet, dass sich nicht nur auf die räumliche Zusammenführung beschränkt wird, sondern hierdurch gleichzeitig die Bereitstellung einer bedürfnisgerechten Betreuung durch ein sonderpädagogisches Fachpersonal erfolgt (Bless, 1995). Die Vereinigten Nationen haben eine Resolution verfasst, welche die allgemeinen Erklärungen der Menschenrechte beinhaltet. Laut Artikel eins der UN-Menschenrechtscharta (1948) sind alle Menschen frei und zu dem gleich an Würde und Rechten geboren. Deswegen spricht die Gleichberechtigung von SchülerInnen mit und ohne Behinderung oder Förderschwerpunkt für den gemeinsamen Unterricht.

Opp (2006) benennt jedoch einige Nachteile des gemeinsamen Unterrichts. Laut Opp (2006) sind die SchülerInnen, welche an einem inklusiven Unterricht teilnehmen, schlechter sozial integriert und emotional weniger stabil. Zudem ist laut Ricking (2005) auf inklusiver Ebene die Methode des Frontalunterrichts, wie er heute noch vorhanden ist, ein Kritikpunkt. Laut Ricking (2005) ist dies für die SchülerInnen eine Methode, welche sie in ihren Möglichkeiten einschränkt und sie in

eine passive und weniger effektive Lernhaltung drängt.

Der Forsa Studie (2015) zur Folge, haben die befragten LehrerInnen sowohl grundsätzlich pädagogische Argumente gegen gemeinsamen Unterricht genannt als auch Argumente, welche sich auf die Ausstattung der Schulen und die Qualifizierung des Personals beziehen. Demnach war laut der Umfrage der häufigste Einwand, dass eine individuelle Förderung beider Gruppen bei einer gemeinsamen Unterrichtung nicht möglich sei. Außerdem spricht laut den Befragten die Überforderung der SchülerInnen mit einer Behinderung oder einem Förderschwerpunkt und auch die Benachteiligung der SchülerInnen ohne Behinderung oder Förderschwerpunkt als Argument gegen den gemeinsamen Unterricht. Des Weiteren wird das fehlende (Fach-) Personal an Regelgrundschulen bemängelt und auch die mangelnde Ausbildung und die ungenügende materielle Ausstattung spricht gegen den gemeinsamen Unterricht an Regelgrundschulen. Trotz dieser Nachteile hat Kocaj (2014) in seiner Studie festgehalten, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen, die an einer Regelgrundschule unterrichtet wurden, in allen untersuchten Bereichen höhere Leistungen aufwiesen als vergleichbare SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen in Förderschulen.

2.7 Rechtliche Grundlagen – Schulgesetz NRW

In Anlehnung an die integrative Unterrichtsform, wird nun im kommenden Abschnitt der rechtliche Aspekt mit aufgeführt.

„(5) Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2014).

Dies ist ein Auszug aus § 2 des Schulgesetzes, welches durch das 9. Schulrechtsänderungsgesetz vom 1.08.2014 in Kraft getreten ist. Laut dem §1 des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (2015) hat jeder junger Mensch ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage, Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Im Abschnitt drei unter § 2 des Schulgesetzes (2015) ist beschrieben, dass die Schule auf das Erziehungsrecht der Eltern achtet. Zudem wirken Schule und Eltern bei der Verwirklichung der Bildung und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen. „Sonstige im Landesdienst stehende pädagogische und sozialpädagogische MitarbeiterInnen wirken bei der Bildungs- und Erziehungsarbeit mit“ (Schulgesetz, 2015). Laut dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2015), ist es in der derzeitigen Situation so verankert, dass die Eltern einen Anspruch auf Grundschulen in Wohnortnähe haben. Durch weitere Rahmenbedingungen wie beispielsweise die Aufnahmekapazitäten ist es darüber hinaus ebenfalls möglich, eine andere Grundschule in Erwägung zu ziehen. Als einen Ort der sonderpädagogischen Förderung werden im Schulgesetz an erster Stelle die allgemeinbildenden Schulen erwähnt. (Schulgesetz, 2015). Wird bei SchülerInnen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, entscheidet die Schulaufsicht über den zukünftigen Förderort. Dies kann nach wie vor eine allgemeine

Regelgrundschule sein, oder eine Förderschule. Im Förderschwerpunkt Lernen werden die SchülerInnen zu einem eigenen Abschluss geführt. Hierbei ist der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich (Schulgesetz, 2015). Dem elterlichen Wunsch kann durch die Schulaufsicht widersprochen werden.

In Bezug auf den gemeinsamen Unterricht und die integrativen Lerngruppen, kann die Schulaufsicht mit Hilfe des Trägers der Schule integrative Angebote in der Schule errichten. In Anlehnung an die UN Behindertenrechtskonvention wurde die Schulaufsicht mit dem § 37 dazu aufgefordert, dem Elternwillen mit Zustimmung des Trägers der Schule zu entsprechen. In besonderen Ausnahmesituationen kann die Schulaufsichtsbehörde abweichend von der Wahl der Eltern die allgemeine Schule anstelle der Förderschule, oder die Förderschule anstelle der allgemeinen Schule als Förderort bestimmen. Dies ist nur möglich, wenn die personellen und sachlichen Voraussetzungen am gewählten Förderort nicht erfüllt sind und auch nicht mit vertretbarem Aufwand erfüllt werden können. Die Schulaufsichtsbehörde ist dann dazu verpflichtet, die Gründe vorzulegen und den Eltern die Gelegenheit zu geben, sich über die beabsichtigte Entscheidung zu äußern (Schulgesetz, 2015).

Laut dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2015), findet das gemeinsame Lernen an einer allgemeinen Schule, oder in Lerngruppen statt, welches im § 20 Abs. 3 SchulG-ÄG wie folgt festgelegt ist:

„(3) Die Schulaufsichtsbehörde richtet Gemeinsames Lernen mit Zustimmung des Schulträgers an einer allgemeinen Schule ein, es sei denn, die Schule ist dafür personell und sachlich nicht ausgestattet und kann auch nicht mit vertretbarem Aufwand dafür ausgestattet werden“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2015).

3 FORSCHUNGSFRAGEN

In Bezug auf die Zielgruppe des Lehrpersonals an der St. Georg Regelgrundschule in Saerbeck, wurde folgende zugrunde liegende Forschungsfrage formuliert:

„Welche Kompetenzen werden aus Sicht des Lehrpersonals an der St. Georg Regelgrundschule in Saerbeck benötigt, um SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu unterrichten?“

Durch die Beantwortung dieser Forschungsfrage soll das im Abschnitt 1.3 erläuterte Ziel erreicht werden. Dies kann nur dann vollständig geschehen, wenn die Forschungsteilfragen, die im Nachfolgenden weiter ausgeführt werden, mit einbezogen werden. Aus dem theoretischen Rahmen wurde der soziale Stand der FörderschülerInnen deutlich, wodurch die Wichtigkeit der Erforschung der Kompetenzen des Lehrpersonals hervorgehoben wird. Die aus dem Abschnitt 1.1 geschilderte Ausgangssituation der gesellschaftlichen Entwicklung von Förderschulen wird durch die Forschungsfrage aufgegriffen und durch die Forschungsteilfragen spezifiziert.

Teilfragen

1. In welchen Situation spürt das Lehrpersonal im Umgang mit SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen seine Grenzen?
2. Mit welchen sozialen Kompetenzen können SchülerInnen mit einem Förderbedarf aus Sicht des Lehrpersonals an Regelgrundschulen aufgefangen werden?
3. Mit welchen kognitiven Kompetenzen können SchülerInnen mit einem Förderbedarf aus Sicht des Lehrpersonals an Regelgrundschulen aufgefangen werden?
4. Mit welchen emotionalen Kompetenzen können SchülerInnen mit einem Förderbedarf aus Sicht des Lehrpersonals an Regelgrundschulen aufgefangen werden?

4 DIE FORSCHUNG

Nachdem eine Einführung in die Forschungsarbeit gegeben und der theoretische Rahmen veranschaulicht wurde, wird in diesem Abschnitt der Arbeit der Fokus auf den Korpus der Forschung gelegt. Es wird ein differenzierter Blick auf die Forschungsart, die Forschungsstrategie und auf das Forschungsdesign gelegt. Des Weiteren erfolgt sowohl eine Beschreibung der Untersuchungsmethodik als auch eine Beschreibung der Population und Stichprobe innerhalb der geplanten Forschung. Abschließend erfolgt die Erläuterung und Begründung der Auswahl des Forschungsinstruments.

4.1 Forschungsart

Schaffer (2009) unterscheidet in der Forschung zwischen zwei Forschungstypen. Zum einen gibt es die Grundlagenforschung und zum anderen die angewandte Forschung (Schaffer, 2009). Die Grundlagenforschung ist stark theoretisch orientiert und steht der praktischen Verwendbarkeit nach. Laut Schaffer (2009) zielen die Ergebnisse häufig auf die Entwicklung neuer Methoden ab. Besonders im Rahmen des Studiums der sozialen Arbeit wird die anwendungsorientierte Forschung von Interesse sein, da sie sehr praxisorientiert umgesetzt wird (Schaffer, 2009). Während der Auswertung wird generell auf ein anspruchsvolles Rechercheverfahren verzichtet, wodurch keine tiefen statistischen oder mathematischen Kenntnisse von notwendig sind. Verschuren & Doorewaard (2000) haben parallel zu den fünf Phasen des problemlösenden sozialpädagogischen Handelns fünf Typen für Praxisforschung benannt. Typ eins ist die problemsignalisierende Forschung. Hierbei ist es Aufgabe des Sozialarbeiters, den Unterschied zwischen Schein und Sein, zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen soll und ist aufzuzeigen. Der zweite Typ der diagnostizierten Forschung dient laut Verschuren & Doorewaard (2000) der Fundierung verschiedener bereits erworbener Informationen über ein Problem. Nur wenn alle Ursachen zur Funktion eines Problems und dessen Zusammenhänge deutlich sind, können wirksame Interventionen entworfen werden. Den dritten Typ nennen Verschuren & Doorewaard (2000) die entwurfsgerichtete Forschung. Mit diesem Typ der Forschung sollen wirksame Interventionen erstellt werden. Hierbei sind die Funktionen, die Akzeptanz der geplanten Intervention und die Machbarkeit dessen zu beachten. Der vierte Typ

wird als eine Forschung bezeichnet, welche die Ausführung oder die Intervention fokussiert. Dieser Forschungstyp soll wichtige Informationen zu den Stellschrauben vermitteln, welche gute Entwürfe zu guter Realität werden lassen. Als fünften und letzten Forschungstyp nennen Verschuren & Doorewaard (2000) die Evaluationsforschung. Die Evaluationsforschung steht am Ende des Zyklus. Mit ihr soll beispielsweise geschaut werden, wie die Prozesse gelaufen sind, ob zufriedenstellende Ergebnisse erreicht wurden und welche Ideen zur Verbesserung entwickelt und umgesetzt werden können. Aufgrund der hohen Praxisnähe dieser Forschung wird in Bezug auf Schaffer (2009) anwendungsorientiert geforscht, da in diesem Zusammenhang die Kooperation verschiedener Instanzen, wie beispielsweise zwischen Lehrpersonal und Studenten, besteht. Die Grundlagenforschung wird in diesem Fall ausgeschlossen, da die Fokussierung auf die Verwendbarkeit der Forschung im Vordergrund steht. In Bezug auf Verschuren & Doorewaard (2000) wird in dieser Forschung die problemsignalisierende Forschung angewandt. Anhand dieser Forschung soll ein benanntes Problem deutlich gemacht werden, wodurch eventuelle Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft entstehen könnten.

4.2 Forschungsstrategie und -design

Schaffer (2009) beschreibt fünf verschiedene Forschungsdesigns. Die Querschnitt- oder Längsschnittuntersuchung, das Experiment, die explorative (Feld-)Studie, die Dunkelfeldstudie oder die Evaluationsstudie (Begleitforschung). All diese Untersuchungsdesigns werden bei der konkreten Durchführung der Untersuchung aus demselben vielfältigen „Repertoire von empirischen Erhebungsmethoden und -techniken gespeist“ (Schaffer, 2009, S. 61). Dies kann in Form von direkten Beobachtungsmethoden, indirekten Beobachtungsmethoden oder in Form von Methoden der Befragung und der Inhaltsanalyse stattfinden. In dieser Forschung handelt es sich um eine Querschnittuntersuchung, weshalb dieser Begriffe im Folgenden definiert wird. Die Querschnittuntersuchung ist weitaus am häufigsten benutzte Typus von empirischen Studien. Schaffer (2009) beschreibt die Querschnittuntersuchung als Momentaufnahme. Laut Rey (2012) stellt das Querschnittsdesign eine Form der Datenerhebung dar, bei der Personen unterschiedlichen Alters zum gleichen Zeitpunkt untersucht werden. Für die durchgeführte Forschung, wurden Lehrkräfte der St. Georg Grundschule in Saerbeck innerhalb von zwei Wochen interviewt. Bei den befragten Personen handelte es sich um verschiedene Altersgruppen. Als einen Vorteil sieht er die frühere Bereitschaft von Versuchspersonen an einer Studie teilzunehmen, die nur aus einem Messzeitpunkt besteht. In der Forschung ist geplant, jede einzelne Person einmalig zu befragen, wodurch laut Rey (2012) eine höhere Bereitschaft zur Teilnahme gewährleistet wird. Dadurch sollen größere Stichproben leichter rekrutiert werden, was bei der Datenerhebung von Vorteil ist (Rey, 2015). Anhand der Forschungsfrage sollen mit dieser Querschnittsstudie Kompetenzen, die aus Sicht des Lehrpersonals benötigten werden, um einen bedarfsorientierten Unterricht für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Förderschwerpunkt Lernen leisten zu können, ermittelt werden. Zudem soll hierdurch ein Beitrag zur Optimierung der konzeptionellen Ausrichtung von Regelgrundschulen geleistet werden.

Die angewandte Sozialforschung ist qualitativ ausgerichtet., was bedeutet, dass induktiv vorgegangen wird. Es geht um das Verstehen und die Rekonstruktion von Einzelfällen und nicht

wie bei quantitativer Sozialforschung um die Quantifizierung von Daten (Schaffer, 2009). In dieser qualitativen Forschung wird induktiv vorgegangen, da durch Interviews einzelner Lehrkräfte auf die Allgemeinheit geschlossen werden soll. Wie es laut Schaffer (2009) für qualitative Sozialforschungen vorgesehen ist, befasst sich diese Forschung mit einer kleinen Stichprobengröße. Als Erhebungsinstrument wurde eine gering standardisierte Methode in Form des problemzentrierten Interviews gewählt. Es handelt sich aufgrund der systemischen Datenerhebung im Bereich der Sozialwissenschaft um eine empirische anwendungsorientierte Sozialforschung. Empirische Sozialforschung befasst sich grundsätzlich mit sozialem Handeln und sucht nach Erkenntnissen durch systemische Auswertung von Erfahrungen (Bortz & Döring, 2002). Empirisch angewandte Sozialforschung ist in der Wissenschaft demnach der Teil, welcher auf den Erfahrungen durch die menschlichen Sinne (aus Beobachtung in aller weitester Bedeutung) beruht (Kromrey, 1985).

Ein theoretischer Rahmen wurde aufgestellt, welcher durch Literaturrecherche das Vorhaben theoretisch verortet. Die Interviews werden anhand eines Leitfadens, welcher im Anhang zu finden sind, strukturiert.

Diese Forschung wird im Rahmen der Bachelorarbeit durchgeführt und ist aus eigenem Interesse der Verfasserinnen entstanden. Eine der Verfasserinnen arbeitet im offenen Ganztags an der St. Georg Grundschule in Saerbeck und befindet sich somit im unmittelbaren Umfeld der potenziellen Befragten. Somit ist ein direkter Feldzugang, um die Datenlieferanten zu erreichen, gewährleistet.

4.3 Untersuchungsmethodik

Laut Schaffer (2009) gehört die Methode der Befragung zu den meist verwendeten Methoden in der Sozialforschung. Eine Befragung oder ein Interview gilt als eine reaktive Erhebungsmethode. Dies bedeutet, dass nicht kontrollierte Merkmale des Messinstrumentes, oder der Untersuchungssituation das Ergebnis der Messung systematisch beeinflussen können (Diekmann, 2007). Befragungen können in drei verschiedenen Formen durchgeführt werden:

- das persönliche face-to-face Interview
- das telefonische Interview
- die schriftliche Befragung

Zudem können Befragungen danach unterschieden werden, ob sie qualitativ oder quantitativ ausgelegt sind. Dies hängt davon ab, wie stark sie jeweils strukturiert sind. Qualitative Befragungen sind eine gering standardisierte Erhebungsmethode. Sie werden meist persönlich in face-to-face Interviews durchgeführt und sind in der Regel teilstandardisiert. Dies ist auch in dieser angelegten Forschung ein wichtiger Aspekt, der die Entscheidung für ein face to face Interview begründet. Die subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen der befragten Personen ist bedeutend, um eine qualitative Forschung leisten zu können. „Das Erkenntnisinteresse bei qualitativen Untersuchungen ist auf den Nachvollzug des subjektiven Sinns, die Deskription oder Rekonstruktion sozialen Handelns und sozialer Milieus und die Rekonstruktion von Strukturen, Mustern und Schemata der Untersuchten gerichtet (Steinert & Thiele, 2000, S. 54f). Sie werden

also dann durchgeführt, „wenn es um die Beschreibung des alltäglichen Lebens und der Beziehungen von Befragten innerhalb deren spezifischem Lebensmilieus, oder um individuelle Lebensgeschichten geht“ (Schaffer, 2009, S. 109). Laut Schaffer (2009) ist dies sehr wichtig, weshalb die Interviews dieser Forschung teilstandardisiert sind. Diese Forschung ist qualitativ ausgerichtet und zielt auf Grund dessen auf eine qualitative Befragung ab. Laut Schaffer (2009) werden teilstandardisierte Interviews auch als semistrukturierte oder Leitfadeninterviews bezeichnet. Diese werden je nach Typus unterschieden. Zum einen, ob sie zu einem Zeitpunkt oder mehrere Termine hinweg stattfinden und zum anderen, ob sie sich in der durchschnittlichen Dauer nur über wenige Minuten erstrecken, oder sich über mehrere Stunden hinziehen. Des Weiteren unterscheiden sie sich darin, ob der zugrunde gelegte Leitfaden sehr locker, oder sehr rigide gehandhabt wird. Mit Blick auf die Forschung ist zu benennen, dass die einzelnen Interviews zu nur einem Zeitpunkt stattfinden, sprich es sich um eine Momentaufnahme handelt. Die durchschnittliche Dauer der Interviews liegt in einer Zeitspanne von 30 bis 45 Minuten. Schaffer (2009) betont, dass der Befragte im Fokus der Aufmerksamkeit steht und es ihm freigestellt wird, wie er die Fragen beantwortet. Ausschlaggebend für qualitative Interviews ist, dass sie anhand eines mehr oder minder strukturierten Interviewleitfadens geführt werden. Aufgrund dessen wurde für diese Forschung ein Interviewleitfaden strukturiert, welcher im Anhang zu finden ist. Hierbei ist es für die spätere Vergleichbarkeit der Interviews allerdings unabdingbar, dass in allen geführten Interviews das selbe Vorgehen eingehalten wird (Schaffer, 2009). „Als Standard hat sich auch der Mitschnitt des Interviews auf Tonband (Kassettenrecorder) durchgesetzt, ein schriftliches Mitprotokollieren seitens der Interviewer/-in führt nicht nur zu Ungenauigkeiten sondern sicher zu den größeren Irritationen auf Befragten-seite, während der Bandmitschnitt meist nur anfänglich als leicht hemmend empfunden wird“ (Schaffer, 2009, S.130). In Form von Videosequenzen werden die einzelnen Interviews aufgezeichnet. Im Anschluss daran, werden diese transkribiert und sind ebenfalls im Anhang (Anlage II) zu finden. Die Befragungen sind teilstandardisiert, damit eine Strukturierung während des Interviews garantiert werden kann, wodurch am Ende ein Ergebnis erzielt wird.

4.4 Population und Stichprobe

Als Population wird die gesamte Anzahl der Forschungseinheit bezeichnet, welche von der Forschung betroffen ist (Verhoeven, 2006).

Die Frage nach der Stichprobe kann erst dann gestellt werden, wenn festgelegt wurde, ob sich die Befragung einer einzelnen Person oder einer Personengruppe widmet (Meyer & Reutterer, 2009). Da es sich bei dieser Forschung um eine qualitativ ausgerichtete Forschung handelt und somit von Einzelfällen auf die Grundgesamtheit geschlossen wird, fällt die Frage zur Stichprobe weg. Die geplante Forschung richtet sich an die St. Georg Grundschule in Saerbeck, in der SchülerInnen der ersten bis vierten Klasse unterrichtet werden. Die St. Georg Grundschule in Saerbeck wurde ausgewählt, da dort viele SchülerInnen mit verschiedenen Förderschwerpunkten, so auch mit dem Förderschwerpunkt Lernen, unterrichtet werden. Die Population dieser Forschung stellen die Lehrkräfte dieser Grundschule dar. In dieser Forschung werden die Resultate aus einem kleinen Teil der Population gesammelt. Laut Verhoeven (2006) können diese daraufhin generalisiert werden, sodass diese auf die Allgemeinheit übertragen

werden können.

Für diese Forschung wurden sechs LehrerInnen der St. Georg Grundschule interviewt, welche seit mindestens vier Jahren an der Grundschule arbeiten und sich vorstellen können, weiterhin an dieser Grundschule zu unterrichten. Die Forschung bezieht sich also auf die Gruppe des Lehrpersonals, welche schon länger mit SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt Lernen zusammenarbeiten. Das Alter der Befragten liegt zwischen 27 und 47 Jahren, sodass das Durchschnittsalter bei 37 liegt. Von den sechs Befragten wurden fünf weibliche und eine männliche Person interviewt. Die Dauer der Berufstätigkeit liegt zwischen vier und 37 Jahren, wodurch der Mittelwert 20,5 Jahre beträgt. Alle beteiligten Befragten haben das Vollabitur und das Studium zum Grundschullehramt absolviert. Eine der Befragten hat zusätzlich im Nachgang des Grundschullehramts eine Weiterbildung zur Sonderschulpädagogin abgeschlossen. Fünf der beteiligten Personen sind mit einer Vollzeitstelle von 39,5 Stunden an der St. Georg Grundschule eingestellt. Der männliche Befragte ist mit einer Teilzeitstelle von 12 Stunden an der Grundschule in Saerbeck tätig.

Bei der Auswahl des zu befragenden Lehrpersonals wurde beachtet, dass die ausgewählten Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit entsprechend im regelmäßigen Kontakt mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen stehen. Die Kontaktaufnahme fand dadurch statt, dass eine der Verfasserinnen im Offenen Ganztag der St. Georg Grundschule tätig ist. Diese hatte sich, ihre Kommilitonin und das Forschungsvorhaben im Lehrerkollegium vorgestellt. Im Anschluss daran, fanden Einzelgespräche mit den Lehrkräften statt, welche sich nach der Vorstellung freiwillig einer Teilnahme an den Interviews zustimmten.

Durch die Befragungen an nur einer Schule soll für diese Schule ein umfassender Überblick entwickelt werden, welcher Kompetenzen aus Sicht der LehrerInnen benötigt werden, um SchülerInnen mit sozialpädagogischem Förderbedarf mit Schwerpunkt Lernen zu unterrichten. Anhand der sechs Interviews wurde eine theoretische Sättigung erreicht, weshalb keine weiteren Interviews erfolgten.

4.5 Forschungsinstrument

Bei qualitativen Forschungen muss die angewandte Technik so genau beschrieben sein, dass sie für jeden handhabbar wird (Mayring, 2016). Qualitative Techniken dürfen nicht verschwommen sein, sondern müssen offen gelegt und systematisiert werden. Zudem dienen sie der Materialiensammlung (Mayring, 2016). In der angeführten Forschung wird das problemzentrierte Interview als Forschungsinstrument verwendet. Das problemzentrierte Interview konzentriert sich auf eine oder wenige Problemstellungen. Das Forschungsfeld wird nicht voraussetzungslos erschlossen, vielmehr ist es wichtig, themenspezifische Erklärungsansätze sowie empirische Befunde zur ausgewählten Problematik durch Literaturrecherchen zu erforschen (Schaffer, 2009). Der Interviewtypus ähnelt der Konstruktionslogik eines quantitativ orientierten Erhebungsinstruments, unterscheidet sich jedoch in sofern davon, dass das Erzählprinzip ausschließlich durch offenen Fragen am Laufen gehalten wird und eine Erweiterung der Modifikation der Themenfelder durch die Befragten möglich ist. Wichtiges Merkmal ist, dass das problemzentrierte Interview zum induktiven Schließen eingesetzt wird. Das bedeutet, dass die Datenanalyse und Datenauswertung von einem

Einzelfall oder von den Einzelfällen auf die Allgemeinheit geschlossen werden (Schaffer, 2009). Das Interview ist teilstandardisiert und die im Vorfeld durch die Literatur oder das Erfahrungswissen generierte Annahmen können revidiert, erweitert oder differenziert werden. Die in dem Leitfaden vorgegebene Reihenfolge kann zwar variiert werden, jedoch ist zu beachten, dass der Leitfaden erschöpfend abgetastet wird, um später die Vergleichbarkeit der Interviews gewährleisten zu können (Schaffer, 2009).

Das problemzentrierte Interview besteht aus fünf Durchführungsphasen, die im Folgenden kurz dargelegt werden. Phase eins dient der Sichtung von theoretischem und empirischem Material zum Untersuchungsthema, zur Diskussion von einschlägigem Erfahrungswissen und dessen intersubjektiver Abklärung, zur Eingrenzung des Themas, zur Auswahl der Untersuchungsfrage(n) und zur Strukturierung des Leitfadens (Schaffer, 2009). Die zweite Phase stellt das "Warming-Up" dar, welches mit Hilfe des Leitfadens als Strukturierungshilfe genutzt wird, sowie durch einzelne Themenkomplexe einen Erzählstimulus einfließen lassen kann. Die dritte Phase stellt die Hauptphase dar, in der die Fragen zur Hauptforschungsfrage gestellt werden. In der vierten Phase werden noch nicht behandelte oder übersprungene Themenkomplexe angesprochen, um darauffolgend in der fünften Phase mit einer abschließenden Frage das Interview zu beenden. Zum Schluss werden die soziodemografischen Daten erfasst (Schaffer, 2009).

Für dieses Instrument wird ein Leitfaden zur Strukturierung des Gesprächs benötigt. Die zweite Säule qualitativen Denkens besagt nach Mayring (2016), dass der Forschungsprozess dem Gegenstand gegenüber so offen gehalten werden muss, dass Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierung und Hypothesen als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert. Dies bedeutet auch, dass der Leitfaden für das problemzentrierte Interview offen gestaltet werden muss. In dem Leitfadeninterview können konkrete Antworten und Vorstellungen zu der Forschungsfrage gegeben werden. Die Fragen werden offen formuliert und an die Forschungsfrage modifiziert. Das Interview lässt den Befragten zwar möglichst viel Freiraum zum Antworten, trotzdem ist es zentriert auf eine bestimmte Problemstellung. Diese Problemstellung wurde vorher von den Forschenden Studenten analysiert. Die Erarbeitung verschiedener Aspekte dieser Problemstellung wurden in einem Interviewleitfaden zusammengestellt und werden im Gesprächsverlauf angesprochen (Mayring, 2016). Als einen Nachteil von zu vielen offen gestellten Fragen benennt Schaffer (2009) den erhöhten Auswertungsaufwand. Dies bedeutet, dass übergeordnete Kategorien gefunden werden müssen, welche die Palette der erfolgten Antworten nachträglich in eine Systematik überführen. Um diesem Nachteil entgegen zu wirken, wurden in dem Leitfadeninterview (Anlage I) vier Fragen geschlossen gestellt. Diese Fragen dienen der Erweiterung des Gesamtbildes des Interviewten. Die geschlossenen Fragen wurden gestellt, um Missverständnissen vorbeugen zu können und dem Gegenüber Interesse entgegenzubringen. Zudem sollte mit den geschlossenen Fragen ein Vorweggreifen von Antwortmöglichkeiten ausgeschlossen werden.

In diesem problemzentrierten Interview werden in dem Gesprächsverlauf, die im Interviewleitfaden zusammengestellten Fragen besprochen. Die Fragen können von dem Befragten offen und umfangreich beantwortet werden (Mayring, 2016). Für die Interviews wurde

sich dazu entschieden, diese in face-to-face Situationen durchzuführen. Laut Schaffer (2009) muss keine starre Reihenfolge eingehalten werden. Die Fragen können flexibel an den Antworten des Interviewten angepasst werden. Allerdings ist hierbei wichtig, dass alle Fragen des Leitfadens konsequent abgefragt werden, um zum einen die Vergleichbarkeit der Daten zu erhöhen und zum anderen, um eine Struktur durch die Fragen zu gewinnen (Schaffer, 2009). Um die Einflüsse der äußeren Effekte auf die Interviewsituation zu minimieren wurden die Interviews alle separat terminiert und in einem geschützten Rahmen, in einer gesonderten Räumlichkeit der St. Georg Grundschule geplant und durchgeführt. Alle Interviews wurden von ein und dem selben Interviewer durchgeführt und das Interview fand immer im selben Raum statt. Hierdurch sollte die Rahmenbedingungen des Interview so ähnlich wie möglich gestaltet werden.

Die Auswahl der Stichprobe für die problemzentrierten Interviews erfolgte bewusst, als so genannte Quotenstichprobe. Schaffer (2009) beschreibt eine bewusste Auswahl als besonders repräsentativ, da die Merkmale, der in der Stichprobe befragten Personen mit den Merkmalen der Grundgesamtheit übereinstimmt und so einen Repräsentationsschluss ermöglicht.

Die Interviews werden von den Verfasserinnen auf Band mitgeschnitten und anschließend wörtlich transkribiert. „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring, 2016).

5 ETHISCHE ÜBERLEGUNGEN

Da sich diese Forschung an Menschen richtet, ist ein sorgfältiger Umgang mit den Probanden und mit der Verantwortung zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang werden nun ethische Überlegungen vorgenommen und beschrieben.

Aus dem Interviewleitfaden ist eine Frage zu entnehmen, bei welcher für die Forschenden die Befürchtung bestand, zwischen den befragten Personen und der Interviewerin auf ein Dilemma zu stoßen. Hierbei handelte es sich um die Erfragung nach der persönlichen Grenzüberschreitung im Unterricht mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Anlage I). Da die Interviewerin nicht mit den, an der Befragung teilnehmenden LehrerInnen im Alltag zusammenarbeitet, waren die persönlichen Charaktereigenschaften der einzelnen Personen nur flüchtig bekannt. Deswegen konnte vorab nicht abgewägt werden, wie die teilnehmenden LehrerInnen die Frage bezogen auf die Grenzüberschreitung aufnehmen und auf diese reagieren würden. Das Dilemma, welches aus Sicht der Forschenden entstehen könnte, beschreibt sich wie folgt. Sobald die Interviewerin die beschriebene Frage stellt und die interviewte Person die Antwort auf die gestellte Frage als Schwäche empfindet, könnte dies zur Folge haben, dass die interviewte Person keine Aussage zu dieser Frage geben mag. Wenn dies geschieht, befindet sich die Interviewerin in einem Dilemma, da sich diese zwar eine Antwort auf die gestellte Frage erhofft, um im Anschluss daran eine angemessene Auswertung gestalten zu können, jedoch der gegenüberstehenden Person nicht zu aufdringlich erscheinen darf, da sich diese dadurch verschließen könnte, wodurch sich die weitere Befragung schwierig gestalten würde. Wie in der Transkribierung des Interviews (Anlage II) zu lesen ist, wurden die Forschenden in einem von sechs Interviews mit dem oben beschriebenen Dilemma konfrontiert. Wie befürchtet wurde,

reagierte eine befragte Person auf die oben beschriebene Frage, indem sie sich aus der Wahrnehmung der Interviewerin zurückgezogen hat und sich durch ihre Worte sehr zu rechtfertigen versuchte. Nach dieser Reaktion fiel es der Interviewerin schwer einzuschätzen, ob durch diese Frage persönliche Grenzen des Gegenübers überschritten wurden. Daraufhin ist es im weiteren Verlauf des Interviews für die Interviewerin schwierig gewesen einzuschätzen, ob die Antworten der interviewten Person der Wahrheit entsprechen, oder zugunsten der befragten Person formuliert wurden. Dies führte bei der Interviewerin zu einem Dilemma, da sie hierdurch keine Konsequenzen für die befragte Person innerhalb ihres Wohlbefindens und dem Funktionieren innerhalb des Systems verursachen wollte. Eine mögliche Konsequenz für die befragte Person bei solch einer persönlichen Frage könnte sein, dass sie sich in ihrem Handeln nicht als selbstsicher empfindet und dieses auch innerhalb des Systems der Schule nach außen hin repräsentiert. Aus der Transkribierung (Anlage II) geht hervor, dass die befragte Person keine persönlichen Grenzen als überschritten ansieht, jedoch behauptet, dass es ihr an Zeit mangelt, um den Anforderungen der SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gerecht zu werden. Analytisch betrachtet könnte hier interpretiert werden, dass sie sich hierbei in eine Art Widerspruch verwickelt. Hypothetisch gesehen, könnte die befragte Person in Zukunft den genannten Zeitmangel, welcher für die SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen benötigt wird, als nicht relevant für einen angemessenen Unterricht präsentieren. Um die Anonymität, welche den einzelnen befragten Personen versprochen wurde einzuhalten, werden die ausgewerteten Ergebnisse und die einzelnen Daten zu den Personen nicht veröffentlicht. Hierdurch wird eine hohe Vertraulichkeit zwischen InterviewerIn und der befragten Person geschaffen. Wenn es von den befragten Personen erwünscht ist, werden die Ergebnisse der durchgeführten Forschung, an die Schule weitergereicht.

➤ Freiwilligkeit

Um an einer sozialwissenschaftlichen Forschung teilzunehmen, sollte dies für alle teilnehmenden Personen auf freiwilliger Basis geschehen. Das Recht der Freiwilligkeit zu gewährleisten, ist auch in dieser Forschung von zentraler Bedeutung. Die Anfrage für eine Teilnahme wurde gezielt von den Verfasserinnen vorgenommen, jedoch wurde die Teilnahme freigestellt. Alle der sechs befragten Personen wurden nur unter einem ausdrücklichen Einverständnis ihrerseits von den Verfasserinnen interviewt.

➤ Eventuelle Risiken für die Befragten

Die von den Verfasserinnen sechs befragten Personen konnten alle einen Akademischen Abschluss nachweisen, so dass nicht von einem geringeren Bildungsstand ausgegangen werden musste. Um eine Minimierung der Risiken zu gewährleisten, wurde das Zuschicken der Endfassung der Bachelor-Thesis von den Verfasserinnen angeboten, weshalb davon ausgegangen wird, dass keine Risiken mehr bestehen.

➤ Datenschutz

Wie aus den einzelnen Transkripten zu entnehmen ist, wurden die befragten Personen vor jedem Interview über die Anonymität des Interviews und der einzelnen Daten aufgeklärt. Hierdurch konnte das Recht auf Anonymität gegeben werden.

6 DATENAUSWERTUNG

Im sechsten Kapitel, welcher die Datenauswertung darstellt, erfolgt zum einen die Erläuterung der Erhebungsmethode und zum anderen die Beschreibung des Auswertungsverfahrens, bevor im siebten Kapitel die Ergebnisse der Forschung veranschaulicht werden.

6.1 Erhebungsmethode

Laut Mayring (2016) gehört das problemzentrierte Interview zu einen der drei qualitativen Erhebungsverfahren. In der vorliegenden Forschung, wurde sich für das problemzentrierte Interview entschieden, da es eine eigenständige Interviewform ist und dem Interviewten viel Raum für Antwortmöglichkeiten gibt (Mayring, 2016). Problemzentrierte Interviews stellen offene, halbstrukturierte und qualitative Verfahren da (Mayring, 2016). Charakteristisch für das problemzentrierte Interview sind dessen drei Grundgedanken. Die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung sind drei Merkmale der Grundlagen qualitativen Denkens. Es wurde ein Leitfaden entwickelt, welcher einteilstandardisiertes Strukturniveau aufweist. Dies bedeutet, dass die Interviewten durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt werden, aber offen und ohne Antwortvorgaben darauf reagieren sollen (Mayring, 2016). Um gezielte Fragen stellen zu können, sollte der Interviewer vorab gut in das Thema eingearbeitet sein (Heisting, 2006). Dank der teilstandardisierten Struktur des Interviewleitfadens ist es möglich gewesen, Freiraum für vertiefende Fragen zu ermöglichen. Durch die problemzentrierten Interviews sollte ein Blick dafür geschaffen werden, welche Kompetenzen aus Sicht des Lehrpersonals im Umgang mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen benötigt werden, um diese im Unterricht auffangen zu können. Des Weiteren sollte erforscht werden, mit welcher Relevanz die Arbeit von SozialpädagogInnen aus Sicht des Lehrpersonals an Grundschulen wahrgenommen wird.

Zu Beginn des Interviews ist es von Belang, eine Einleitung in das Thema zu gewährleisten (Mayring, 2016). Um diese Einführung zu ermöglichen, wurde zu Beginn des Interviews ein thematischer Einstieg durch die Interviewerin gegeben. Daraufhin wurden zwei thematische Sondierungsfragen gestellt, welche die Intention hatten herauszufinden, ob und mit welchen Förderschwerpunkten allgemein die befragte Person in Berührung kommt. Anschließend erfolgten acht Leitfadenfragen, welche die Themenaspekte, die in Anlehnung an die Forschung von Bedeutung sind, aufgreifen. Diese Fragen beinhalten zum einen die Frage nach den Grenzerfahrungen auf persönlicher Ebene und zum anderen nach den Grenzerfahrungen der Gestaltung des Unterrichts. Hier wurde besonders auf persönliche Erfahrungen des Lehrpersonals eingegangen. Des Weiteren wurden die sozialen Kompetenzen, die kognitiven Kompetenzen und die emotionalen Kompetenzen erfragt, welche aus Sicht des Lehrpersonals im Umgang mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen benötigt werden. Darüber hinaus wurden innerhalb des Interviews die so genannten Ad-hoc-Fragen formuliert. Diese dienen zum einen dazu Aspekte aufgreifen zu können, welche nicht im Leitfaden verzeichnet sind und zum anderen dazu, den Gesprächsfaden aufrecht zu erhalten (Mayring, 2016).

Im Interview wurden folgende Fragen gestellt:

- Wie viele Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichten Sie in Ihrer Klasse'?
- Haben Sie noch andere Förderschwerpunkte in Ihrer Klasse vertreten?
→ Wenn ja, welche?
- Gibt es Situationen im Umgang mit SchülerInnen mit einem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen indem die effektive Lerngestaltung des Unterrichts nicht mehr möglich gewesen ist?
Gab es Situationen, in denen Sie an ihre Grenzen gestoßen sind?
→ Wenn ja, was für Situationen waren das?
- Haben Sie von anderweitigen Situationen innerhalb Ihres Kollegiums gehört, in denen persönliche Grenzen erreicht wurden?
- Was glauben Sie, welche sozialen Kompetenzen benötigt werden, um Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit Schwerpunkt Lernen zu unterrichten?
- Was glauben Sie, welche kognitiven Kompetenzen benötigt werden, um Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit Schwerpunkt Lernen zu unterrichten?
- Was glauben Sie, welche emotionale Kompetenzen benötigt werden, um Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit Schwerpunkt Lernen zu unterrichten?
- Wie stehen Sie zu einer Doppelbesetzung aus einer Kombination von LehrerInnen und Sozialpädagogen in inklusiven Klassen?
- Sehen Sie eine Notwendigkeit von SozialpädagogInnen oder PsychologInnen an Grundschulen mit inklusiven Klassen?
→ Wenn nein, wieso nicht?
→ Wenn ja, wie könnten Sozialpädagogen aus Ihrer Sicht an Grundschulen eingesetzt werden?
- Abschließende Frage: Ich bin jetzt an Ende meiner Fragen angelangt, können Sie sagen, ob Ihnen etwas Ergänzendes einfällt, hat etwas gefehlt, worüber Sie noch gerne sprechen würden?

Im Problemzentrierten Interview ist es wichtig, den soziodemografischen Hintergrund der Befragten zu erheben, weshalb im Interview folgende Fragen gestellt wurden:

- Wie alt sind Sie?
- Männlich oder weiblich?
- Welchen Bildungsweg haben Sie?

Unter dem Einverständnis der Befragten, wurden alle Interviews in Form einer Videoaufnahme aufgezeichnet. Im Durchschnitt dauerten die Interviews 30 Minuten. Hierbei betrug die Minstdauer 20 Minuten und die maximale Dauer 45 Minuten.

Der Interviewleitfaden wurde bevor dieser in den problemzentrierten Interviews eingesetzt wurde, in einem Pretest von einer der Verfasserinnen in der Praxis getestet. Mayring (2016) beschreibt diese Phase als Pilotphase. Hierbei soll der Interviewleitfaden getestet und gegebenenfalls modifiziert werden. Des Weiteren dient die Pilotphase der Interviewerschulung (Mayring, 2016). Laut Schaffer (2009) soll anhand des Pretests herausgefunden werden, ob es Probleme mit den Fragen oder der Auswertung der Daten geben könnte.

6.2 Auswertungsverfahren

Das Aufbereitungsverfahren des Materials, dies heißt die exakte und angemessene Beschreibung des Gegenstandes stellt laut Mayring (2016) ein besonderes Anliegen qualitativer orientierter Forschung dar. „Durch Erhebungsverfahren versucht man der Realität Informationen zu entlocken; dieses Material muss aber erst festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden, bevor es ausgewertet werden kann“ (Mayring, 2016, S. 85). Um dem gerecht zu werden, wurden die Interviews von den Interviewern als Videoformat aufgenommen und es wurde die Protokollierungstechnik der wörtlichen Transkription verwendet. Hierbei wurde auf eine spezifische Transkribierungssoftware verzichtet. Des Weiteren wurden grafische Darstellungen der Aussagen der Befragten in Form von Säulendiagrammen erstellt, welche bei der Auswertung nützlich sind. Laut Mayring (2016) ist das Verständnis und die Auswertung leichter, je vielfältiger die Darstellungsmittel sind. Bei der Transkribierung wurde auf die Transkriptionsregeln nach Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) eingegangen, da hauptsächlich der genannte Inhalt der Interviews von Bedeutung ist und nicht die sprachwissenschaftlichen Aspekte. Als Transkribierungsregeln formulieren Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) folgende Aspekte:

- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
- Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte nochso‘n Buch genannt“ -> „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
- Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...)markiert.
- Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
- Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet (etwa „B4:“).
- Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008).

Um die Einfachheit der Transkribierung zu gewährleisten, wurden die genannten Transkribierungsregeln auf alle sechs Interviews übertragen.

Die Auswertung dieser qualitativ ausgerichteten Forschung findet mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) statt. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine primär kommunikationswissenschaftliche Technik (Mayring, 2016). Diese Technik ist streng methodisch kontrolliert und analysiert das Material schrittweise. Hierbei wird ein Kategoriensystem anhand des theoriegeleiteten Materials entwickelt, wodurch Aspekte festgelegt werden, welche aus dem Material herausgefiltert werden sollen (Mayring, 2016). Es kann also gesagt werden, dass mit Hilfe der Bildung von induktiven Kategorien ausgewertet wird. Das

Material wird in einzelne Einheiten zerlegt und nacheinander bearbeitet. Mayring (2016) unterscheidet die qualitative Inhaltsanalyse in drei Grundformen:

Zusammenfassung:

Ziel ist es, das Material zu reduzieren, sodass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, um einen überschaubaren Korpus zu schaffen, welcher immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist.

Explikation:

Ziel ist es, zusätzliches Material zu einzelnen fraglichen Textteilen heranzutragen, das Verständnis zu erweitern und die Textstelle zu erläutern, erklären und auszudeuten.

Strukturierung:

Ziel ist es, bestimmte Aspekte herauszufiltern, um nach Ordnungskriterien einen Querschnitt zu ziehen, oder aber das Material nach bestimmten Kriterien einschätzen zu können (Mayring, 2016).

Um ein umfangreiches Meinungsbild erhalten zu können, wurde sich für die Auswertung der Ergebnisse für die Grundform der Zusammenfassung nach Mayring (2016) entschieden. Bei der Grundform der Zusammenfassung wird bei der Bildung von Kategorien induktiv in sechs Schritten vorgegangen. Schritt eins befasst sich mit der Kategorisierungsdimension und dem Abstraktionsniveau, welche vorab definiert werden müssen. Im zweiten Schritt muss ein Selektionskriterium für die Kategorienbildung festgelegt werden. Anschließend wird das Material im dritten Schritt Zeile für Zeile durchgearbeitet. Wenn eine passende Textstelle zur Kategoriedefinition gefunden wird, wird dafür eine Kategorie konstruiert. Wird im weiteren Analyseverlauf wieder eine dazu passende Textstelle gefunden, so wird sie dieser Kategorie ebenfalls zugeordnet. Dies wird Subsumption genannt (Mayring, 2016). Sobald eine Textstelle die allgemeine Kategoriedefinition erfüllt, aber zu der bereits gebildeten Kategorie nicht passt, so wird eine neue Kategorie induktiv aus dem spezifischen Material heraus formuliert (Mayring, 2016). Um die einzelnen Kategorien überschaubar und visualisiert darstellen zu können, wurde eine Tabelle erstellt. In dieser Tabelle ist der Vorgang zur Kategoriendefinition zu entnehmen welche unter Anlage III zu finden ist. Im vierten Schritt, wird nach dem keine neuen Kategorien mehr gebildet werden können, das gesammelte Kategoriensystem überarbeitet. Falls Änderungen im vierten Schritt vorgenommen werden müssen, wird im fünften Schritt der endgültige Materialdurchgang vorgenommen. Als sechsten und letzten Schritt, erfolgt die Interpretation und Auswertung. Dies kann in zwei verschiedenen Richtungen gehen. Im Rahmen dieser Arbeit wird das gesamte Kategoriensystem in Bezug auf die Fragestellung interpretiert.

7 ERGEBNISSE

Das siebte Kapitel befasst sich mit der Präsentation der Ergebnisse.

Folgende Kategorien finden an dieser Stelle in der Auswertung Anwendung:

1. Momentane Grenzen im integrativen Unterricht
2. Benötigte soziale Kompetenzen
3. Benötigte emotionale Kompetenzen
4. Benötigte kognitive Kompetenzen
5. Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen

6. Ideen für Aufgabenbereiche von SozialpädagogInnen an Grundschulen

7. Wünsche für die Praxis

Die Anordnung der Kategorien ist anhand ihrer Wichtigkeit und der logischen Reihenfolge erfolgt und kann somit hierarchisch gesehen werden. Eine Visualisierung aller beantworteten Kategorien ist in Form von Säulendiagrammen erfolgt. Hierbei wird darauf verwiesen, dass die Säulendiagramme von Kategorie eins bis Kategorie sieben mit in die Arbeit eingefügt worden sind. Die dargestellten Informationen beruhen auf der Analyse der Aussagen der befragten Personen, welche in den Transkripten (Anlage II) nachzulesen sind. Die Informationen weisen somit eine hohe Datennähe auf.

Kategorie 1: Momentane Grenzen im integrativen Unterricht

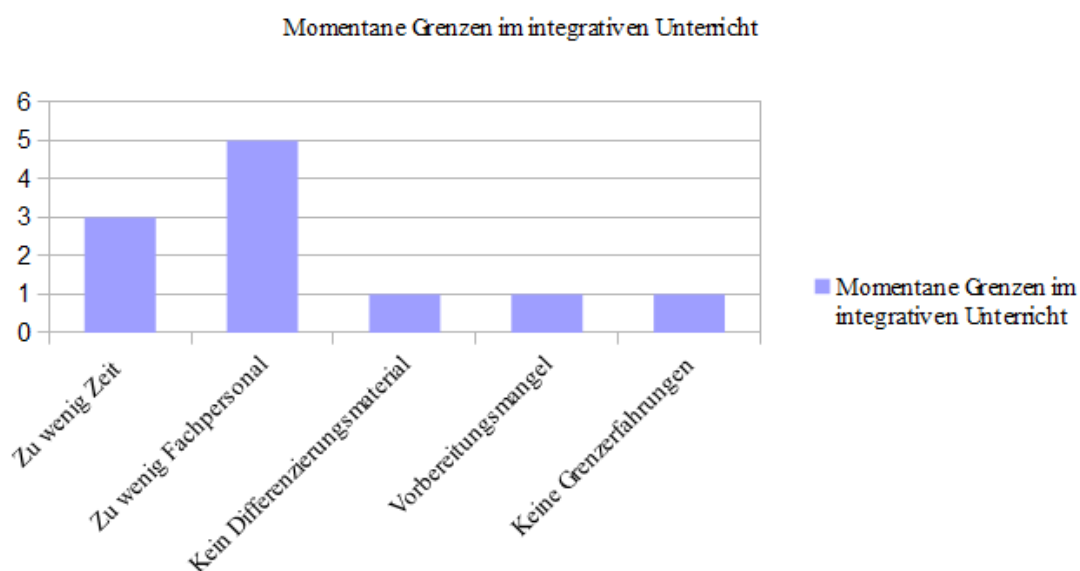
Die erste Kategorie befasste sich mit den Grenzen, welche das Lehrpersonal der St. Georg Grundschule momentan im integrativen Unterricht sieht. Die meist genannte Grenze zeigt sich zum einen in der mangelnden Zeit des Lehrpersonals und zum anderen im nicht ausreichenden Fachpersonal (Abbildung 5). Des Weiteren zeigen sich Grenzen in Bezug auf das nicht ausreichende Differenzierungsmaterial für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und in Bezug auf die Vorbereitung der Lehrkräfte. Eine der sechs befragten Personen äußerte, noch keine Grenzerfahrungen bezüglich des integrativen Unterrichts im Arbeitsalltag gemacht zu haben. Die mangelnde Zeit des Lehrpersonals wurde von drei der sechs Befragten als kritisch betrachtet. „Ja genau. Ich würde gerne mehr Zeit mit dem einzelnen Kind verbringen können“ (Transkript 1, Z. 101). Durch diese subjektive Äußerung einer befragten Person wird deutlich, wie knapp bemessen die Zeitplanung ist. Die Aussage: „Das kann man nicht immer auffangen, weil ich kann nicht jede Stunde detailliert vorbereiten“ (Transkript 2, Z. 122 f.) zeigt, dass es den Lehrkräften auf Grund des Zeitmangels oftmals nicht möglich ist, die Unterrichtsstunde für die SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen adäquat auf die verschiedenen Bedürfnisse vorzubereiten. Zudem fehle einfach die Zeit, sich darüber mit den FörderschullehrerInnen abzusprechen (Transkript 2, Z. 138 f.).

Fünf der befragten Personen bemängelten das nicht ausreichende Fachpersonal an der Schule. Auf Grund dessen wurde geäußert, dass schnell an Grenzen gestoßen würde, wenn der Unterricht alleine geführt werden müsse (Transkript 6, Z. 50), da es mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen viel anstrengender ist, weil dafür laut einer befragten Person zu wenig Hilfe zur Verfügung stehe (Transkript 6, Z. 95). Laut Aussage einer befragten Person, hat sich dies im Laufe der Jahre gewandelt. Vor einigen Jahren sei die Schule noch sehr gut mit Fachpersonal ausgestattet gewesen, jedoch sei dies über die Jahre hinweg immer weniger geworden (Transkript 5, Z. 91 f.). Das Differenzierungsmaterial wurde von einer befragten Person als Kritikpunkt geäußert. Im Gespräch wurde dieses beispielsweise durch die Äußerung deutlich, dass sich Grenzerfahrungen immer dann entwickeln, wenn bemerkt würde, dass keine adäquaten Differenzierungsmittel zur Verfügung stünden (Transkript 2, Z. 67 f.). Aus Sicht der befragten Person muss den SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen entgegengekommen und entsprechendes Material bereitgestellt werden. Dies sei zwar mit mehr Aufwand verbunden, dennoch hätte dies eine Priorität, wofür jedoch die Zeit, wie weiter oben

beschrieben, fehlen würde (Transkript 2, Z. 82 f.). „Und ich glaube das ist einfach eine Sache der Vorbereitung. Wie Montessori so schön sagt, eine vorbereitete Umgebung schaffen und dann klappt das auch“ (Transkript 2, Z. 71 f.). Dieses Zitat veranschaulicht, wie die Vorbereitung aus subjektiver Sicht gesehen wird. Im weiteren Verlauf des Gespräches wurde dieser Standpunkt mehrmals von der befragten Person vertreten, da dieser Aspekt eine hohe Wichtigkeit habe. Wenn die angemessene Vorbereitung gegeben sei, wäre es für die befragte Person auch nicht nötig, eine separate Förderschullehrerin mit an die Seite zu bekommen.

Eine der sechs befragten Personen äußerte, dass sie bislang keine Grenzerfahrungen im Bereich des integrativen Unterrichts mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen erfahren habe, da diese in enger Kooperation mit der ansässigen Förderschullehrerin arbeite. Dies wird durch folgendes Zitat veranschaulicht. „Nein. Mit dem Kind mit dem Förderschwerpunkt Lernen eigentlich nicht. Da ich auch gut unterstützt werde durch die Sonderpädagogin“ (Transkript 6, Z. 38 f.).

Zusammenfassend kann bei der ersten Kategorie der momentanen Grenzen im integrativen Unterricht festgehalten werden, dass sich die am meisten benannte Grenze im Bereich des Mangels an Zeit und des Mangels an nicht ausreichenden Fachpersonal widerspiegelt. Viele der sechs Befragten, sind sich in diesen beiden Aspekten einig gewesen.



(Abb 5: Grenzen im momentanen Unterricht)

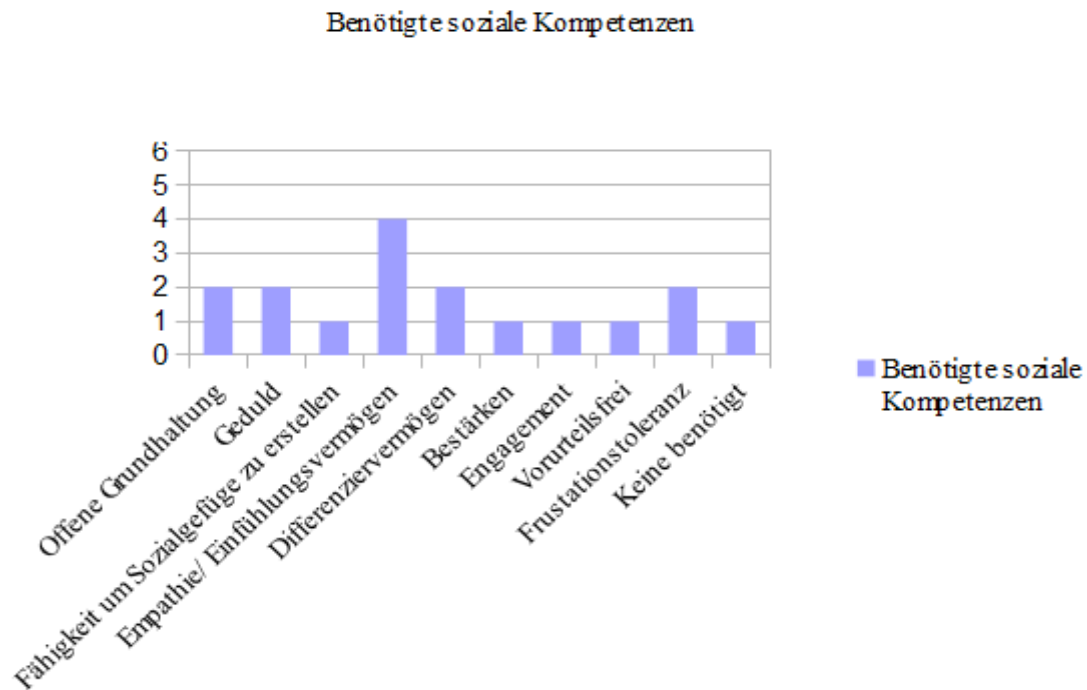
Kategorie 2: Benötigte soziale Kompetenzen

Laut vier befragten Personen ist die Empathie/das Einfühlungsvermögen die am meisten benötigte Kompetenz, um SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im integrativen Unterricht auffangen zu können (Abbildung 6). Die offene Grundhaltung ist laut einer der befragten Personen notwendig, um überhaupt in einer Klasse unterrichten zu können. „Ich glaube, es muss erstmal eine ganz offene Grundhaltung da sein, um überhaupt in einer Klasse zu unterrichten, weil ich habe es an meiner alten Schule ganz oft erlebt, dass da gesagt wurde, ich will nie eine GL Klasse nehmen, das geht gar nicht und das funktioniert nicht“ (Transkript 1, Z. 162 f.). Die Wichtigkeit der vorurteilsfreien Grundvoraussetzung bestätigt ebenfalls die befragte Person aus dem sechsten Interview (Transkript 6). Diese besagt, dass die vorurteilsfreie und

offene Grundeinstellung, alle Kinder zu mögen, eine Grundvoraussetzung sein solle (Transkript 6, Z. 214 f.). Zwei der befragten Personen äußerten, dass die Geduld eine wichtige soziale Kompetenz darstelle, da SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen anders Lernen, als die LehrerInnen es aus dem regulären Unterricht gewohnt seien (Transkript 1, Z. 168 f.). In diesem Zusammenhang sei es wichtig, den SchülerInnen mit dieser Grundhaltung entgegen zu treten und zu vermitteln, dass das, was sie leisten, gut ist (Transkript 6, Z. 239 f.). „Ich glaube, man braucht ganz viele Fertigkeiten, um ein Sozialgefüge einzurichten in der Klasse [...]“ (Transkript 1, Z. 170 f.). Dies sei wichtig, damit eine gegenseitige Akzeptanz in der Klasse untereinander aufgebaut werden könne. Die Frustrationstoleranz wurde von zwei befragten Personen ebenfalls als eine wichtige soziale Kompetenz angesehen. Manchmal sei es schwer auszuhalten, wenn SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Unterricht keine Fortschritte machen. Hierbei müsse oft lange gewartet werden, was zum einen Geduld und zum anderen eine hohe Frustrationstoleranz voraussetzt (Transkript 6, Z. 223 f.). Zudem müsse die Erwartungshaltung an die SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sehr zurückschraubt werden. Dies setzt voraus, dass Rückschläge nicht allzu hart genommen werden dürfen und Erfolge größer gemacht werden müssen (Transkript 4, Z. 153 f.). SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu bestärken und ihnen Selbstbewusstsein zu schenken, sei eine weitere benötigte soziale Kompetenz (Transkript 2, Z. 231 f.).

Das Differenzieren von Über- und Unterforderung der SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, sei eine soziale Kompetenz, welche das Lehrpersonal benötige, um eine klare Grenze definieren zu können (Transkript 2, Z. 227 f.). Dies bestätigt auch eine weitere befragte Person, indem gesagt wurde, dass alleine das Erkennen einer Über- und Unterforderung, oder das Feststellen eines kleinsten Fortschritts bereits zu dieser Kompetenz zählt (Transkript 4, Z. 86 f.). „Ja, sich auf das Kind einlassen und auch bereit zu sein, Zeit zu investieren. Nicht immer so nach dem Mittelmaß zu gehen“ (Transkript 2, Z. 233 f.). Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass aus Sicht der befragten Person die Bereitschaft für das Engagement relativ hoch sein muss, um sich auf die SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen einlassen zu können.

Resultierend verdeutlicht diese Kategorie, dass viele verschiedene soziale Kompetenzen von großer Bedeutung sind, um die Zusammenarbeit mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen angemessen gestalten zu können. Von größter Bedeutung sind die Kompetenzen der Empathie und des Einfühlungsvermögens. Dies haben vier der sechs befragten Personen geäußert.

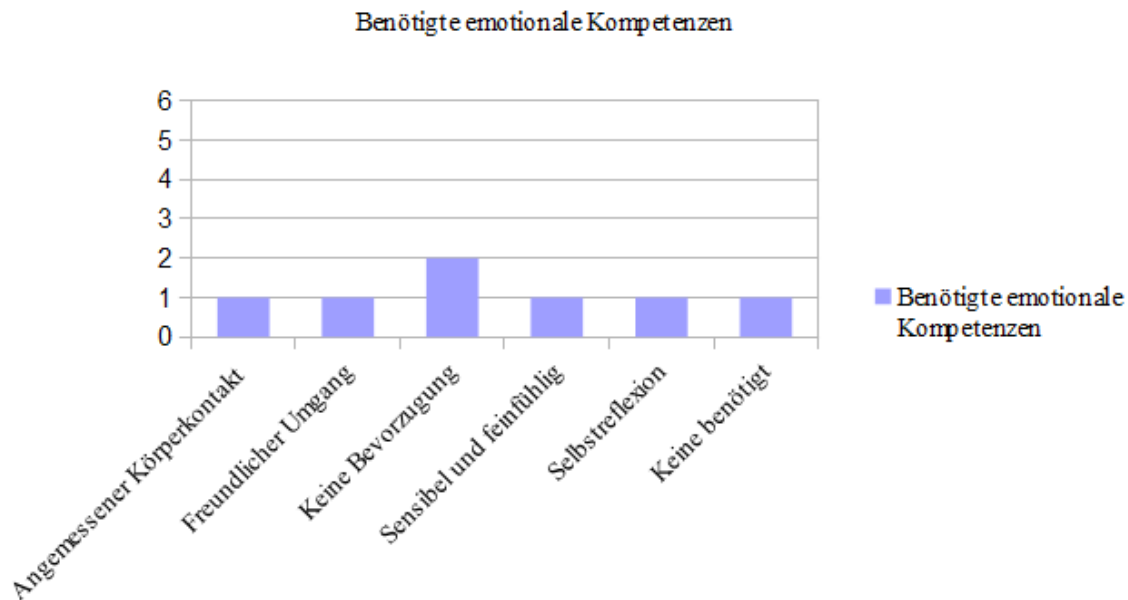


(Abb. 6: Benötigte soziale Kompetenzen)

Kategorie 3: Benötigte emotionalen Kompetenzen

Zwei der befragten Personen betonen, wie wichtig es sei, im Umgang mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen neutral zu bleiben, sprich niemanden zu bevorzugen. Es solle die Bereitschaft gezeigt werden, alle SchülerInnen zu mögen und diese fördern zu wollen (Transkript 6, Z.217 f.). Es sei wichtig, keine Unterschiede zwischen den einzelnen SchülerInnen mit und ohne einem Förderschwerpunkt zu machen. Es müsse täglich neu auf die Kinder zugegangen und den SchülerInnen Empathie entgegengebracht werden (Transkript 5, Z. 126 f.). Eine der befragten Personen äußerte, dass gerade im Grundschulbereich angemessener Körperkontakt, zum Beispiel ein Kind bei Trauer in den Arm nehmen, nicht wegzudenken sei. Es müsse hier wahrgenommen werden, welche Bedürfnisse die verschiedenen SchülerInnen mit sich bringen. Aus Sicht der befragten Person benötigen SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt oft viel mehr Zuwendung, als SchülerInnen ohne Förderschwerpunkt (Transkript 2, Z.343 f.). Eine weitere befragte Person äußerte, wie wichtig die Selbstreflexion in der Arbeit mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist (Transkript 4, Z.164 f.). Folgendes Zitat stellt die Wichtigkeit des freundlichen Umgangs mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen dar. „Ja genau, wie gesagt auch dieser geduldige freundliche Umgang mit dem, dass sie einfach langsamer lernen, dass sie einfach anders lernen und dass sie manche Dinge einfach nie lernen können, also dass man da wirklich dann sensibel damit umgeht und das finde ich gerade auch bei Kindern im Zusammenhang mit der Elternarbeit ganz wichtig, weil ich glaube, dass gerade auch die Eltern der Lernkinder sich total viele Sorgen machen“ (Transkript 1, Z.211 f.). Dies zeigt, dass der freundliche Umgang nicht nur in Bezug auf die SchülerInnen zutrifft, sondern auch für die dazugehörige Elternarbeit von großer Bedeutung ist. In Anlehnung an die Elternarbeit sei es somit wichtig, in gemeinsamen Gesprächen, wie beispielsweise über den Berufsweg und die beruflichen Perspektiven des Kindes, sensibel und feinfühlig vorzugehen, da die Eltern sich wie vorab beschrieben diesbezüglich oftmals viele Sorgen machen. Diese Kategorie deckt auf, wie

bedeutsam emotionale Kompetenzen für das Lehrpersonal im Umgang mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und dessen Eltern sind. Herausstechend ist die emotionale Kompetenz der Neutralität, welche laut den befragten Personen besagt, dass es wichtig sei, keine Unterschiede zwischen den einzelnen SchülerInnen zu machen. In diesem Bereich sind viele verschiedene subjektive Meinungen an die Forschenden herangetragen worden, welche aus Sicht des Lehrpersonals im Umgang mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen bedeutend sind.



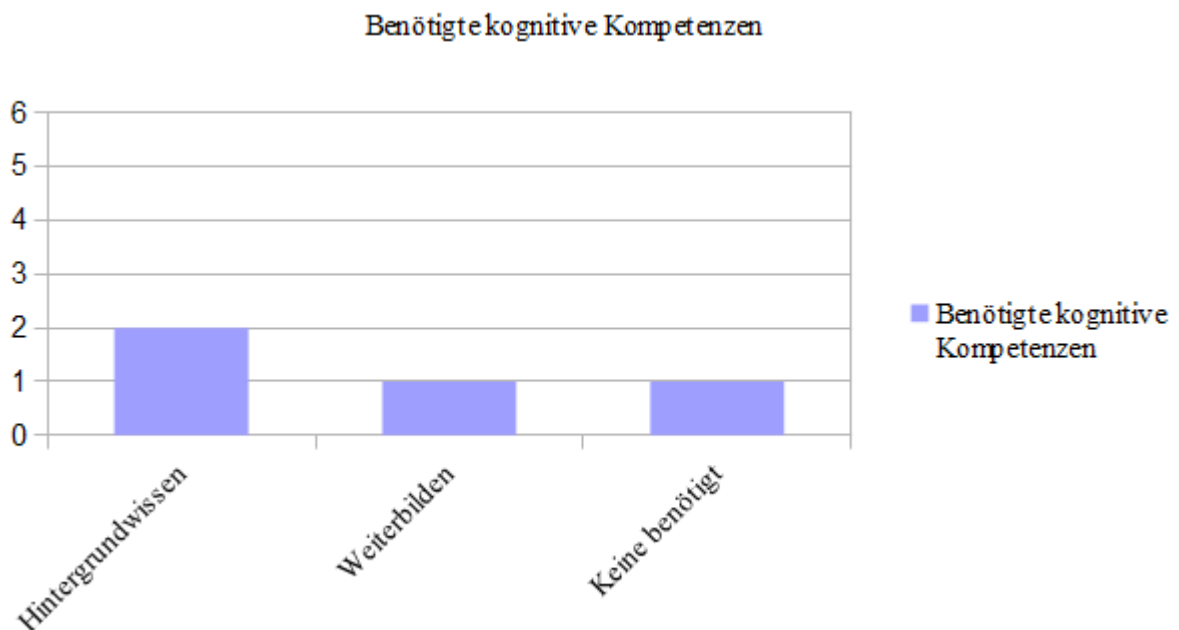
(Abb. 7: Benötigte emotionale Kompetenzen)

Kategorie 4: Benötigte kognitiven Kompetenzen

Unter der Kategorie der kognitiven Kompetenzen wurden von den sechs befragten Personen zwei ausschlaggebende Aspekte genannt. Zum einen wurde das Hintergrundwissen benannt und zum anderen die Wichtigkeit der weiterbildenden Maßnahmen. In Bezug zu dem Hintergrundwissen äußerte eine der sechs befragten Personen, dass es wichtig sei, sich neues Hintergrundwissen anzueignen, da bei SchülerInnen mit Förderschwerpunkten viel Kontakt zu anderen Instanzen, wie zum Beispiel zu Psychologen, Ergotherapeuten oder Logopäden besteht (Transkript 1, Z.186 f.). Eine weitere befragte Person äußerte, es müsse sich mit den Materialien, welche den SchülerInnen vermittelt werden sollen, auseinandergesetzt werden (Transkript 5, Z. 131 f.). In Bezug auf die weiterbildenden Maßnahmen, erwähnt eine der sechs befragten Personen, dass das Lehrpersonal sich immer aktuell weiterbilden müsse, um somit eine neue Perspektive auf Unterrichtsinhalte zu bekommen, sodass neue Türen geöffnet werden können. Jedoch zeigt sich durch folgendes Zitat, dass dies nicht nur in Bezug auf Förderschwerpunkte von besonderer Wichtigkeit ist. „Ich finde es gerade so schwierig zu sagen, dass gilt jetzt nur für GL Kinder und für normale nicht. Es ist allgemein so, dass man gucken muss, wem was leicht und wem was schwer fällt. Dabei muss der Lehrer den Counterpart bilden“ (Transkript 4, Z.109).

Eine der sechs interviewten Personen äußerte, dass diese keine Unterschiede in Bezug auf SchülerInnen mit oder ohne Förderschwerpunkte im Bereich der verschiedenen Kompetenzen mache.

Als Resultat dieser Kategorie ist deutlich geworden, dass das angeeignete Hintergrundwissen und die weiterbildenden Maßnahmen eine zentrale Rolle spielen. Durch die Äußerung einer der sechs befragten Personen wurde die Wichtigkeit der Einbeziehung verschiedener Instanzen deutlich, da hierdurch neues Hintergrundwissen über verschiedene Bereiche erhalten werden kann. Es kann festgehalten werden, dass beide Aspekte nicht nur für die SchülerInnen wichtig sind, sondern auch für eine positive Zusammenarbeit der verschiedenen Instanzen von Bedeutung sein könnten.



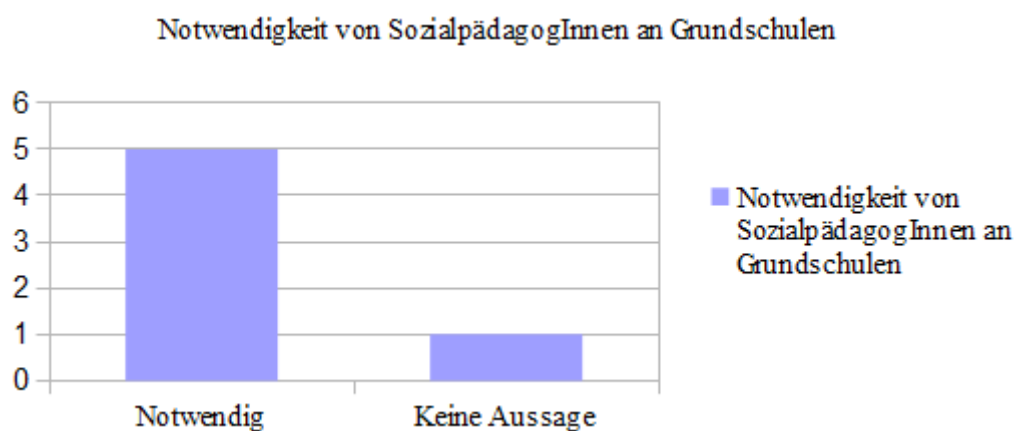
(Abb. 8: Benötigte kognitive Kompetenzen)

Kategorie 5: Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen

In Bezug auf die Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen, sehen fünf der sechs befragten Personen die Arbeit von SozialpädagogInnen in Grundschulen als notwendig. Die Notwendigkeit wird in diesem Zusammenhang unter verschiedenen Gesichtspunkten gesehen, wodurch eine Differenzierung an dieser Stelle nötig ist. Eine der fünf befragten Personen hat die Ansicht, dass es an der St. Georg Schule Klassen gäbe, in denen die Instanz in Form von SozialpädagogInnen dringend notwendig wäre (Transkript 5, Z. 256 f.). Die Einführung von SozialpädagogInnen an Grundschulen sei auf Dauer eine notwendige Veränderung, welche nicht nur an der St. Georg Grundschule in Saebeck, sondern generell an Grundschulen sinnvoll erscheine. Es müsse früh angesetzt werden, da es in den weiterführenden Schulen meist schon zu spät sei (Transkript 5, Z. 271 f.). Zwei befragte Personen sprechen sich positiv gegenüber der Einbeziehung von SozialpädagogInnen in Grundschulen aus, sehen die Notwendigkeit jedoch deutlich höher in sozialen Brennpunkten. „[...] Ich glaube, dass das so ist, dass gerade da Hilfen viel eher angenommen werden oder viel eher gebraucht werden und das die Offenheit einfach da ist“ (Transkript 1, Z. 265 f.). Die St. Georg Grundschule in Saebeck sei eher wohlbehütet und sehr dörflich, weshalb die befragte Person sich vorstellen könne, dass im Kollegium die

Zusammenarbeit mit SozialpädagogInnen eher kritisch betrachtet würde. Laut Einschätzungen der befragten Person, würden Hilfen an dieser Schule erst dann angenommen werden, wenn es bereits fast zu spät sei. Eine der befragten Personen deutete an, dass alleine die Präsenz einer zweiten erwachsenen Person als hilfreich empfunden würde (Transkript 4, Z. 219 f.). Wie in Abbildung 9 zu erkennen ist, trifft eine befragte Person keine Aussage in Bezug auf die Notwendigkeit in der Arbeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen. Grund hierfür seien ihre schlechten Erfahrungen, welche die befragte Person in ihrer Laufbahn als Lehrperson gesammelt habe.

Abschließend zu dieser Kategorie kann gesagt werden, dass bei dem Lehrpersonal der St. Georg Grundschule in Saerbeck eine Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen allgemein gesehen wird. Zwei der befragten Personen konnten sich vorstellen, SozialpädagogInnen speziell an der St. Georg Grundschule in Saerbeck als weitere Instanz vor Ort zu installieren.

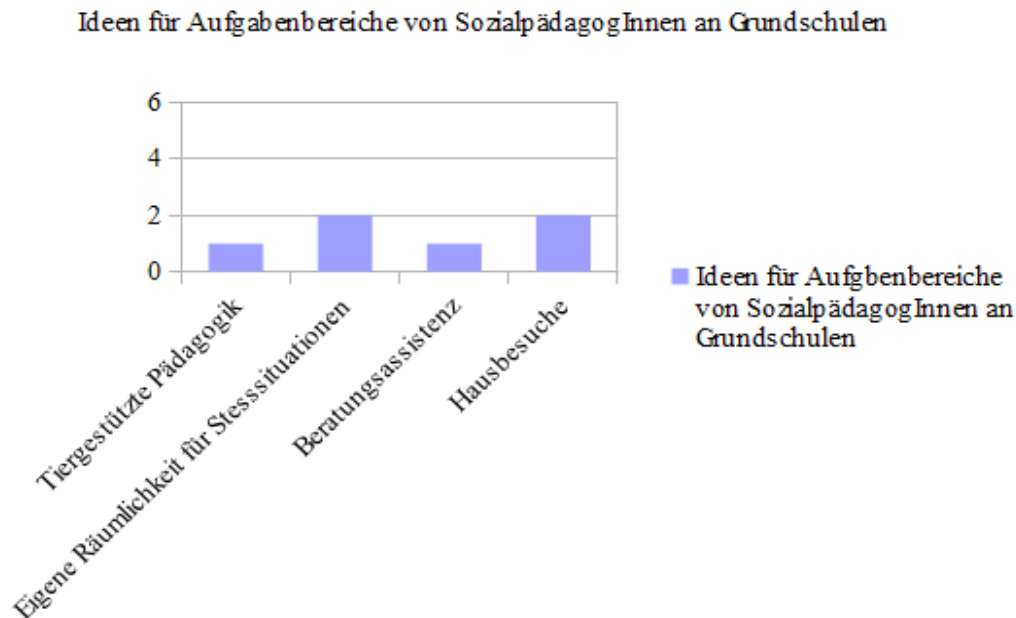


(Abb.9: Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen)

Kategorie 6: Ideen für Aufgabenbereiche für Sozialpädagogen an Grundschulen

Bei der Kategorie der Ideen für Aufgabenbereiche für SozialpädagogInnen an Grundschulen konnten sich vier verschiedene Differenzierungen von Aufgaben erschließen lassen. Zwei befragte Personen äußerten die Idee, einen Raum für SozialpädagogInnen zu errichten, um dort Stresssituationen mit SchülerInnen zu besprechen und zu klären (Transkript 5 & Transkript 6). Eine befragte Person hat diesbezüglich positive Erfahrungen sammeln können, da sie bereits die Möglichkeit hatte, bei Eskalationen auf die Hilfe von SozialpädagogInnen zurückzugreifen (Transkript 1, Z. 255 f.). Eine weitere befragte Person brachte den Einwand, die Arbeit von SozialpädagogInnen als Schaltstelle einzurichten, welche eine Kommunikation zwischen den einzelnen Instanzen und Institutionen ermöglichen würde, woraus eine Funktion der Beratungsassistenz resultieren könne (Transkript 6, Z. 167f.). Unter der Funktion der Beratungsassistenz wurde geäußert, die Arbeit der SozialpädagogInnen in das häusliche Umfeld der einzelnen betroffenen Familien auszuweiten, welches sich in Form von Hausbesuchen gestalten könnte (Transkript 1, Z. 244 f.). Positive Erfahrungen wurden von einer befragten Person im Bereich der tiergestützten Pädagogik gesammelt. Diese Angebote könnten sich so gestalten, dass SchülerInnen mit Anleitung von SozialpädagogInnen an Tiere herangeführt

werden, welches flexibel und offen gehandhabt werden könnte (Transkript 1, Z. 262 f.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Lehrpersonal der St. Georg Grundschule bereits einige Ideen für Aufgabenbereiche für SozialpädagogInnen an Grundschulen benannt hat. Wie aus einigen der Transkripte zu entnehmen ist, ist es einen Teil der Befragten schwierig gewesen, die Tätigkeit der SozialpädagogInnen zu definieren, sprich welche Aufgabenbereiche SozialpädagogInnen an Grundschulen einnehmen würden, weshalb in einzelnen Interviews eine Definitionen diesbezüglich unternommen wurde.

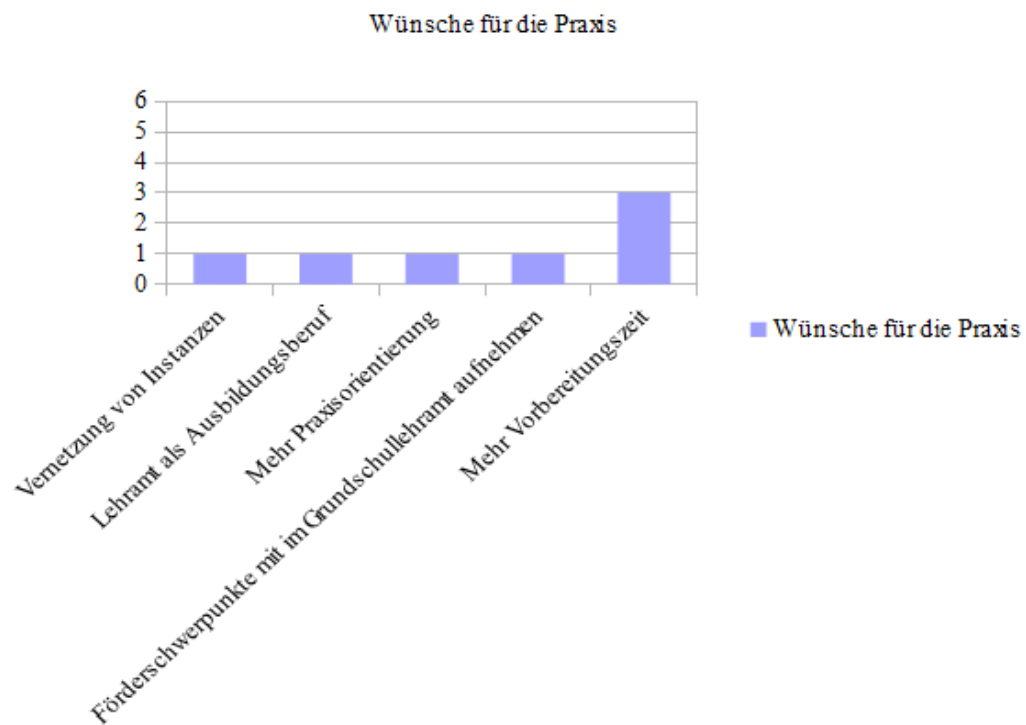


(Abb. 10: Ideen für Aufgabenbereiche von SozialpädagogInnen)

Kategorie 7: Wünsche für die Praxis

Mehr Praxisorientierung im Studium ist ein Wunsch einer befragten Person gewesen, da diese das Studium als sehr theorielastig empfunden hatte und wenig Möglichkeiten eröffnet wurden, um Erfahrungen in der Praxis sammeln zu können (Transkript 4, Z. 146 f.). Des Weiteren äußerte diese Person den Einwand, dass das Grundschullehramt ein Ausbildungsberuf sein solle, sprich mit mehr Praxisorientierung (Z. 131 f.). Die Verzahnung von Förderschulschwerpunkten im Grundschullehramt ist ein weiterer Wunsch gewesen, welchen eine befragte Person benannt hat. „Also die Ausbildung muss sich grundlegend wandeln“ (Transkript 6, Z. 264 f.). In Anlehnung an diese Aussage ist gemeint, dass Inhalte der Ausbildung zu FörderschullehrerIn mit in das Studium zum Grundschullehramt übertragen werden müsse (Transkript 6, Z. 267 f.). Weitere drei befragte Personen äußerten den Wunsch, mehr Vorbereitungszeit für die Unterrichtseinheit zur Verfügung gestellt zu bekommen. Dies resultiert aus den Äußerungen des Zeitmangels, aus der Kategorie 1, welche die subjektiven Grenzen des gemeinsamen Unterrichts veranschaulicht. Außerdem bestand der Wunsch von zwei Befragten Personen, dass die Vernetzung von verschiedenen Instanzen weiter ausgebaut wird. Abschließend zu den Wünschen der befragten Personen lässt sich erschließen, dass der Aspekt

der benötigten Vorbereitungszeit für den Unterricht eine wichtige Rolle spielt, um einen angemessenen Unterricht führen zu können. Um einen barrierefreien Umgang mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gewährleisten zu können, wäre es von großem Vorteil, Förderschulschwerpunkte mit in das Grundschullehramt einfließen zu lassen.



(Abb. 11: Wünsche für die Praxis)

8 SCHLUSSFOLGERUNG

Im folgenden Kapitel werden Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Antworten auf die Haupt- und Teilfragen bezogen. Um die Ergebnisse der Auswertung der qualitativen Daten, welche aus den Interviews entnommen wurden, in die Forschung einordnen zu können, behandelt das folgende Kapitel die Beantwortung, der in Kapitel drei gestellten Forschungshaupt- und Teilfragen. Zunächst werden die vier Teilfragen beantwortet, woraufhin danach die Hauptforschungsfrage Beachtung findet. Da die Teilfragen Inhalte der Hauptforschungsfrage umschließen und somit notwendige Ergebnisse für die Beantwortung der Hauptforschungsfrage liefern, wurde diese Reihenfolge der Beantwortung gewählt. Die Verfasserinnen beziehen sich stets auf das durch die qualitative Forschung erlangte Material. Anfangs werden Informationen, welche durch eine hohe Sättigung erlangt worden sind, berücksichtigt, woraufhin dann auch Daten, welche eine niedrige Wiederholungsdichte erfahren haben, mit aufgenommen werden. Dies begründen die Verfasserinnen damit, dass Antworten aus den Befragungen mit verschiedenen Personen erzielt worden sind, welche individuelle Ideen und Haltungen mitbrachten und somit für die Forschung Bedeutung haben. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden die Ergebnisse mit Hilfe der Gütekriterien überprüft. Hierzu wird Bezug zur Validität, Reliabilität, der Verfahrensdokumentation, der argumentativen Interpretationsabsicherung und der Nähe zum Gegenstand genommen.

8.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Der folgende Abschnitt soll sich zu Beginn der Beantwortung der Teilfragen widmen. Im Anschluss daran wird zudem die Forschungshauptfrage beantwortet. Bereits im Kapitel sieben, in dem es um die Ergebnisauswertung der Interviews geht, wurden die erlangten Daten aufgeführt. Aus diesem Grund konzentriert sich die folgende Beantwortung der Forschungsfragen auf wesentliche Kernaussagen, so dass eine übersichtliche Darstellung erfolgen kann.

8.1.1 Beantwortung der Teilfragen

Teilfrage 1:

In welchen Situationen spürt das Lehrpersonal im Umgang mit SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen seine Grenzen?

Das Lehrpersonal spürt in folgenden Situationen im Umgang mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen seine Grenzen:

- Zu wenig Zeit
- Zu wenig Fachpersonal
- Kein Differenzierungsmaterial
- Vorbereitungsbedarf

Teilfrage 2:

Mit welchen sozialen Kompetenzen können SchülerInnen mit einem Förderbedarf aus Sicht des Lehrpersonals an Regelgrundschulen aufgefangen werden?

Das Lehrpersonal empfindet folgende soziale Kompetenzen, um SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Unterricht auffangen zu können, für notwendig:

- Offene Grundhaltung
- Geduld
- Fähigkeit um ein Sozialgefüge zu erstellen
- Empathie/ Einfühlungsvermögen
- Differenzierungsvermögen
- Bestärken
- Engagement
- Vorurteilsfrei
- Frustrationstoleranz

Teilfrage 3:

Mit welchen kognitiven Kompetenzen können Schüler/Innen mit einem Förderbedarf aus Sicht des Lehrpersonals an Regelgrundschulen aufgefangen werden?

Das Lehrpersonal empfindet folgende kognitive

Kompetenzen, um SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Unterricht auffangen zu können, für notwendig:

- Hintergrundwissen
- Weiterbilden

Teilfrage 4:

Mit welchen emotionalen Kompetenzen können SchülerInnen mit einem Förderbedarf aus Sicht des Lehrpersonals an Regelgrundschulen aufgefangen werden?

Das Lehrpersonal empfindet folgende emotionale Kompetenzen, um SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Unterricht auffangen zu können, für notwendig:

- Angemessener Körperkontakt
- Freundlicher Umgang
- Keine Bevorzugung

8.1.2 Beantwortung der Forschungshauptfrage

Forschungshauptfrage:

Welche Kompetenzen werden aus Sicht des Lehrpersonals an der St. Georg Regelgrundschule in Saerbeck benötigt, um SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu unterrichten?

Aus Sicht des Lehrpersonals der St. Georg Grundschule in Saerbeck, werden folgende Kompetenzen benötigt, um SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu unterrichten:

- Offene Grundhaltung
- Geduld
- Fähigkeit, um ein Sozialgefüge zu erstellen

- Empathie/ Einfühlungsvermögen
- Differenzierungsvermögen
- Bestärken
- Engagement
- Vorurteilsfrei
- Frustrationstoleranz
- Hintergrundwissen
- Weiterbilden
- Angemessener Körperkontakt
- Freundlicher Umgang
- Keine Bevorzugung

8.2 Überprüfbarkeit der Ergebnisse

Um die Gültigkeit der Ergebnisse deutlich zu machen, erfolgt eine Beschreibung der Gütekriterien qualitativer Forschung. Laut Mayring (2016) ist ein wichtiger Bestandteil qualitativer Forschung, die Einschätzung der Ergebnisse am Ende des Forschungsprogramms anhand von Gütekriterien. Hierbei wird Bezug darauf genommen, wie diese vor, während und nach der Durchführung der Interviews mit einbezogen worden sind. Nach Mayring (2016), werden somit „Maßstäbe entwickelt, an denen die Qualität der Forschungsergebnisse gemessen werden kann“ (S.140). Durch die Nutzung und das Einhalten der Gütekriterien wird zum einen zur Überprüfbarkeit der Ergebnisse beigetragen, zum anderen soll die Zuverlässigkeit der Forschung gewährleistet werden

8.2.1 Validität

Laut Bortz & Döring (2006) ist die Validität das wichtigste Kriterium. Validität bedeutet die Gültigkeit eines Messinstrumentes. „Es bedeutet, dass ein Messinstrument auch das misst, was es zu messen gilt“ (Schaffer, 2009, S. 38).

In diesem Zusammenhang soll das Leitfadeninterview, welches als Messinstrument fungiert, mit der Forschungsfrage und den Ergebnissen aus Kapitel sieben „Ergebnisse“ miteinander verknüpft werden. Der Hauptforschungsfrage ist zu entnehmen, dass in dieser Forschung Kompetenzen erfragt werden, welche aus Sicht des Lehrpersonals der St. Georg Grundschule in Saerbeck benötigt werden, um SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichten zu können. Wie dem Leitfadeninterview (Anlage I) zu entnehmen ist, wurden in den einzelnen Interviews verschiedene Kompetenzbereiche abgefragt, welche die Hauptforschungsfrage beantworten sollen. Um für diese Forschung relevante Erkenntnisse erhalten zu können, wurde das Leitfadeninterview so strukturiert, dass die Teilfragen, welche zu der Beantwortung der Hauptforschungsfrage beitragen, abgedeckt wurden. Wie den Ergebnissen dieser Forschung zu entnehmen ist, wurden im Interview anhand des Messinstrumentes exakt die Informationen herausgefunden, welche es für die Forschung herauszufinden galt. Dies zeigt, dass durch die leitfadengestützten Interviews die exakte Erfassung der Daten gewährleistet werden konnte, sodass die Validität laut Bortz & Döring (2006) erfüllt wurde.

8.2.2 Reliabilität

„Ein weiteres Kriterium ist die Reliabilität. Reliabilität bedeutet, „dass eine Messung unter denselben Bedingungen auch zu denselben Messergebnissen führt“ (Schaffer, 2009, S. 38). Die Reliabilität gibt den Grad der Messgenauigkeit eines Instrumentes an. Laut Bortz & Döring (2006) ist die Reliabilität umso höher, je kleiner der zu einem Messwert gehörende Fehleranteil. Perfekte Reliabilität beschreiben Bortz & Döring (2006) so, dass der Test in der Lage ist, den wahren Wert ohne jeden Messfehler zu erfassen. Jedoch tritt dieser Fall in der Praxis selten auf, da sich zum Beispiel durch situative Störungen, Müdigkeit der Probanden oder Missverständnisse, Fehlereinflüsse nicht ausschließen lassen (Bortz & Döring, 2006). Das Kriterium der Reliabilität beschreibt und beinhaltet die Genauigkeit und Exaktheit der Forschung und bedeutet, dass eine wiederholte Untersuchung, welche unter den gleichen Bedingungen stattfindet, einige Zeit später deckungsgleiche Ergebnisse vorweisen könnte (Mayring, 2016). Aufgrund des qualitativen Charakters der Forschung, kann keine Erfüllung dieses Gütekriteriums erlangt werden. Bei der Inklusion von FörderschülerInnen an Regelgrundschulen handelt es sich um eine noch laufende Variable und wechselhafte Debatte, weshalb davon auszugehen ist, dass das Wissen, die Einstellungen und persönlichen Haltungen der Probanden sich stetig weiterentwickeln. Buttler & Fickel (2002) beschreiben die Reliabilität als die Zuverlässigkeit der Erfassung der operationalisierten Sachverhalte der statistischen Merkmale. Hierbei sind die Interviewereffekte, welche das Verhalten der befragten Person beeinflussen, genau so gemeint wie Stichprobenfehler (Buttler & Fickel, 2002). Um solche Effekte zu vermeiden, welche zum einen durch die persönliche Präsenz des Interviewers oder Befragten und zum anderen durch die Wirkung von Gestik oder Mimik auf die Reaktion des Interviewten entstehen, wurde versucht, eine möglichst neutrale Haltung während der Befragung einzunehmen. Des Weiteren wurde darauf geachtet, die Rahmenbedingungen aller Interviews so ähnlich wie möglich zu gestalten. Außerdem wurde darauf geachtet, dass die befragten Personen verschiedenen Altersgruppen angehören, sowie sich in ihrem Geschlecht unterscheiden, um Stichprobenfehlern zu entgehen und verschiedene Blickwinkel mit einbeziehen zu können.

8.2.3 Verfahrensdokumentation

Laut Mayring (2016) ist ein Ergebnis wissenschaftlich wertlos, wenn das Verfahren, mit dem es gewonnen wurde, nicht genau dokumentiert ist. Bei der qualitativ orientierten Forschung ist das Vorgehen spezifisch und auf den Gegenstand bezogen. Für diesen Gegenstand werden die Methoden meist speziell entwickelt oder differenziert. Hierbei ist wichtig, bis ins Detail zu dokumentieren, um den Forschungsprozess für Außenstehende nachvollziehbar zu machen (Mayring, 2016). Hierbei wurde für die Vorbereitung der Interviews ein Leitfadeninterview verschriftlicht (Anlage I), welches als Strukturierung dient, so dass sichergestellt werden kann, dass alle Fragen, welche für die Beantwortung der Hauptforschungsfrage von Relevanz waren, abgefragt wurden. Des Weiteren wurden die einzelnen Transkribierungen unmittelbar nach den Interviews erstellt. Dies sind zwei Aspekte, welche das Gütekriterium der Verfahrensdokumentation gewährleisten können.

8.2.4 Argumentative Interpretationsabsicherung

In qualitativ orientierten Ansätzen spielen laut Mayring (2016) Interpretationen eine wichtige Rolle. Interpretationen lassen sich, anders wie bei Rechenoperationen, nicht nachweisen oder nachrechnen. Bei Interpretationen gilt die Regel, dass diese nicht gesetzt sondern argumentativ begründet werden müssen (Mayring, 2016). Hierbei sind verschiedenen Kriterien entscheidend. Zum einen muss das Vorverständnis der jeweiligen Interpretationen adäquat sein, damit die Deutung sinnvoll theoriegeleitet wird. Zum anderen muss die Interpretation schlüssig sein und dort wo Brüche auftauchen, müssen diese erklärt werden. Zudem ist es besonders wichtig, nach Alternativdeutungen zu suchen und diese zu überprüfen. Laut Mayring (2016) kann die Widerlegung von solchen „Negativfällen“ oder „Negativdeutungen“ ein wichtiges Argument der Geltungsbegründung von Interpretationen sein. Bezogen auf die Forschung wurde anhand der Kategorienbildung nach Mayring (2016) eine Tabelle entwickelt, welche die einzelnen Interviews in verschiedene Kategorien einordnet und hiermit die Absicherung der argumentativen Interpretationen gewährleistet. Diese eben benannte Tabelle ist im Anhang unter der Anlage III zu finden.

8.2.5 Nähe zum Gegenstand

Laut Mayring (2016) ist die Nähe zum Gegenstand ein Leitgedanke qualitativer Forschung. „In qualitativer Forschung wird das vor allem dadurch erreicht, dass man möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft“ (Mayring, 2016). Es wird versucht ins „Feld“, also in die natürliche Lebenswelt der Beforschten zu gehen. Der Versuch eine Interessensübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen, stellt ebenfalls einen zentralen Punkt dar. Bei der ausgewählten Forschung handelt es sich um eine praxisorientierte Forschung. Es wird das Lehrpersonal der St. Georg Grundschule in Saerbeck befragt, welchs von der gesellschaftlichen Entwicklung von Förderschulen betroffen ist. Durch die Interviews mit dem Lehrpersonal entsteht direkter Kontakt zu den Betroffenen sowie zu deren Umfeld. Die Einhaltung des Gütekriteriums der Nähe zum Gegenstand ist für die vorliegende Forschung in umfassendem Maße erreicht.

9 EMPFEHLUNG

Im folgenden Abschnitt wird der Fokus auf die Handlungsempfehlungen und auf die Empfehlungen für weitere mögliche Studien gelegt. Dies wird unter Berücksichtigung der Mikro-, Meso- und Makroebene geschehen.

9.1 Handlungsempfehlungen

An dieser Stelle soll eine Handlungsempfehlung stattfinden, welche zum einen das Resultat der Forschung ist und zum anderen auf den Erkenntnissen der durchgeführten Interviews beruht. Diese geben Antwort auf die Forschungsfrage: Welche Kompetenzen werden aus Sicht des Lehrpersonals der St.Georg Regelgrundschule in Saerbeck benötigt, um SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu unterrichten? Die Handlungsempfehlung soll im Folgenden auf der Mikro-, Meso- und Makroebene unterteilt werden.

Mikroebene:

Einer der wichtigsten Aspekte im Hinblick auf eine inklusive Beschulung auf der Mikroebene ist nach Aussagen der meisten befragten Personen der Aspekt der offenen Grundhaltung zu seinem Gegenüber. Dies sei eine notwendige soziale Kompetenz, welche das Lehrpersonal für das Unterrichten von SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen mitbringen müsse. Aus Sicht der Verfasserinnen sollte Inklusion als ein langwieriger Prozess verstanden werden, welcher nicht von heute auf morgen erfolgt, sondern ein längerer Weg ist, der auch eine Umstrukturierung und ein Umdenken erfordert. Ebenso beinhaltet dieser Prozess viele positive Aspekte. An der Einführung des Inklusionsprozesses müssen alle an der Schule arbeitenden Personen beteiligt sein. Hierzu wurde im Interview geäußert, dass die Aus-, Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals im Hinblick auf Kenntnisse für den Förderschwerpunkt Lernen eine zentrale Rolle spielen. Hierbei ist neben der persönlichen Haltung auch das Engagement jedes Einzelnen bedeutend. Wie aus den Aussagen der interviewten Personen zu entnehmen ist, stoßen diese an ihre individuellen Grenzen. Um diesen Grenzen vorbeugen zu können, wäre eine Vernetzung verschiedener Instanzen oder die Vernetzung mit einem multiprofessionellen Team von großer Bedeutung. Im Zusammenhang hiermit ist es wichtig, den Austausch und die Kooperation im multiprofessionellen Team fest zu verankern, damit viele Kompetenzen und Professionen vertreten sind. Jede beteiligte Person erhalte zwar bestimmte Aufgaben entsprechend seiner Qualifikation, jedoch müsse berücksichtigt werden, dass eine gemeinsame Arbeit im Team auch eine Kopplung dieser Aufgabenverteilung erfordere. Grenzen verwischen zu lassen und verzahnt in multiprofessionellen Teams zu arbeiten lautet die Devise. Um SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen einen angemessenen Unterricht und einen gut strukturierten Alltag gewährleisten zu können, muss das gesamte Team gemeinsam die Verantwortung tragen und sich im gleichen Schritt gegenseitig Unterstützung leisten. Um den kleinen Dingen im Alltag von SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine besondere Bedeutung zu geben, ist es laut den befragten Personen wichtig, eine besonders hohe Frustrationstoleranz mitzubringen, um somit auch die kleinen Schritte als Ressource anzuerkennen. Hier ist es ebenfalls wichtig, auf die bereits vorhandenen Ressourcen zu schauen und diese optimal mit einzubringen. Resümee ist hier also, dass nicht nur Kompetenzen oder Konzepte et cetera benötigt werden, um SchülerInnen mit dem Förderbedarf Lernen im Unterricht aufzufangen, sondern dass dieser Vorgang beim Individuum beginnt und jeder ein Verantwortungsgefühl entwickeln und dieses implementieren muss. Zusammenfassend können die Verfasserinnen folgende Handlungsempfehlungen auf der Mikroebene aussprechen. Eine Beteiligung aller Fachkräfte der Schule müssen sich an diesem Prozess beteiligen und es muss an Aus-, Fort- und Weiterbildungen teilgenommen werden. Des Weiteren wäre eine engagierte Grundhaltung und das Mitbringen einer hohen Frustrationstoleranz empfehlenswert. Die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team oder die Vernetzung mit verschiedenen Instanzen wäre für die Arbeit in diesem Prozess von großem Vorteil.

Mesoebene:

Auf der Mesoebene sind nach den Forschungsergebnissen die finanziellen Hürden zu erwähnen. Aus den Interviews geht hervor, dass es laut den befragten Personen zu wenige finanzielle Mittel gäbe, um zum einen genügend Fachpersonal und zum anderen adäquate Differenzierungsmittel an der St. Georg Grundschule bereitzustellen. Wie aus den Interviews zu entnehmen ist, sei dies ein Problem, da die St. Georg Grundschule aktuell zwei SonderschulpädagogInnen zur Verfügung stehen habe, welche jedoch nicht ausreichen würden, um den vielen SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gerecht zu werden. Um für die SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen einen angemessenen Unterricht gestalten zu können, ist es laut Aussagen der befragten Personen von zentraler Bedeutung, genügend Materialien für Differenzierungsmöglichkeiten zu erhalten. Dies ist empfehlenswert, da hierdurch eine optimale Unterrichtsvorbereitung gewährleistet werden könne. Als weitere Empfehlung sprechen die Verfasserinnen die Einbeziehung von SozialpädagogInnen an Grundschulen aus. Dies konnte aus den einzelnen Interviews der befragten Personen entnommen werden, da diese eine Einbeziehung von SozialpädagogInnen an Grundschulen als notwendig empfunden haben. Wie auf Abbildung 10 zu erkennen ist, könnte sich als Empfehlung die Beratungsassistenz für die Elternarbeit heraus kristalisieren lassen. Die Elternarbeit sollte verstärkt werden, da hierdurch zum einen eine Vernetzung verschiedener Instanzen gewährleistet werden und zum anderen ein intensiverer Kontakt zu den betroffenen Kindern hergestellt werden kann. Des Weiteren kann die Elternarbeit durch Sozialpädagogen weiter ausgebaut werden. Es sollten Eltern darüber aufgeklärt werden, wie die Unterrichtsgestaltung aufgebaut ist und inwiefern ihr Kind, unabhängig davon, ob es einen Förderschwerpunkt aufweist oder nicht, individuell gefördert wird. Somit könnten zum einen die Sorgen der Eltern über die Zukunft ihrer Kinder mit festgestelltem Förderbedarf und zum anderen die Eltern der SchülerInnen, die glauben ihr Kind könnte, durch die besonderen Bedürfnisse anderer SchülerInnen nicht ausreichend beachtet werden, beruhigt werden. Außerdem ist es im gleichen Zusammenhang wichtig, über die Rechte der SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu informieren, da es in einigen Fällen sein kann, dass IntegrationshelferInnen beantragt werden können. Um solche Informationen im Schulalltag anzusetzen, könnte dieser Aufgabenbereich an SozialpädagogInnen übertragen werden, um somit zusätzlich zu den Familien auch dem Lehrpersonal als Unterstützung zur Seite zu stehen.

Zusammenfassend kann als Empfehlung aus Sicht der Verfasserinnen die Etablierung von SozialpädagogInnen an Grundschulen ausgesprochen werden. Wie bereits erwähnt, könnten SozialpädagogInnen unter anderem die Elternarbeit verstärken und weiter ausbauen. Hierbei ist es wichtig, dass die SozialpädagogInnen einen festen Platz im Schulteam erhalten und sich nicht als allein verantwortliches Teammitglied fühlen oder entsprechend gesehen werden.

Makroebene:

Auf der Makroebene gesehen könnte kritischen Meinungen zum gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Förderschwerpunkt an Grundschulen dadurch entgegengewirkt werden, dass eine gute Öffentlichkeitsarbeit etabliert wird. Hierbei wird empfohlen, auch freie Träger aus der Kinder- und Jugendhilfe mit einzubeziehen. Zusätzlich kann den Eltern auf diese Weise aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten ihre Kinder in Bezug auf eine Freizeitbeschäftigung hinsichtlich der individuellen Kompetenzen haben, wie beispielsweise die Teilnahme an einem Sportverein oder einem Tanzangebot in einer Tanzschule.

Auch auf der Makroebene ist wichtig zu erwähnen, dass weitere pädagogische MitarbeiterInnen wie InklusionshelferInnen oder SonderpädagogInnen in das Team miteinbezogen werden und nicht als externe Personen angesehen werden sollten, sondern als ebensolche, die zum Gelingen des Umstrukturierungsprozesses beitragen können. An dieser Stelle wird ebenfalls von den Verfasserinnen empfohlen, dass ein reger Austausch mit Grundschulen welche auch inklusiv arbeiten aufrecht erhalten werden sollte, sodass aus dem Erfahrungsschatz für eine Konzeptionsausrichtung profitiert werden könnte. In Bezug auf die beispielsweise staatlichen, aber auch schulinternen Fortbildungen wird nahegelegt, diese ebenfalls wahrzunehmen. Ebenso könnten das Jugend- und Gesundheitsamt, die schulpsychologische Beratungsstelle und Integrationsdienste für bestimmte Fragestellungen genutzt werden.

Auf Grundlage der geführten Interviews lässt sich die Empfehlung aussprechen, dass sich das Studium zum Grundschullehramt grundlegend wandeln muss. Ausgesprochen wurde hierbei der Wunsch nach mehr Praxisorientierung. Abgesehen davon, dass das Studium des Grundschullehramts mehr Praxisverbundenheit beinhalten sollte, ist es zudem in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Förderschwerpunkten von wesentlicher Bedeutung, das Studium als Hilfe nutzen zu können, Kompetenzen für einen angemessenen Unterricht und den Umgang mit den individuellen Förderschwerpunkten zu erwerben. Dies bedeutet, als weitere Empfehlung der Verfasserinnen, dass im Bereich des Grundschullehramts Segmente für die Vorbereitung auf das Arbeiten mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen mit in das Studium einfließen sollten.

Zusammenfassend lassen sich auf der Makroebene einige Empfehlungen aussprechen. Zu diesen Empfehlungen zählt das Entgegenwirken von kritischen Meinungen durch die Öffentlichkeitsarbeit, das Wandeln des Studiums des Grundschullehramtes, der Austausch zu anderen inklusiv arbeitenden Schulen und die Einbringung von externen Fachkräften.

9.2 Empfehlungen für weitere Studien

Der Hauptfokus lag in dieser Forschung auf den benötigten Kompetenzen aus Sicht des Lehrpersonals, um die SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Unterricht auffangen zu können.

Die Empathiefähigkeit und das Einfühlungsvermögen in Kombination mit einer offenen Grundhaltung wurde mehrfach in den Interviews als grundlegend für einen gemeinsamen Unterricht an Grundschulen benannt. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle eine weiterführende Forschung mit Blick auf diese drei Aspekte der Betroffenen als sinnvoll erachtet. Hierbei sind SchulleiterIn, Lehrpersonal, SchülerInnen, Eltern sowie auch weitere

MitarbeiterInnen einer Schule betroffen. Wenn es möglich wäre, die drei benannten Aspekte im Hinblick auf die gemeinsame Unterrichtung von SchülerInnen mit und ohne einen Förderschwerpunkt im Bereich Lernen zu berücksichtigen könnte es leichter sein, hierfür effektive Interventionen zu entwickeln. Würden in diesem Falle Bedenken in Bezug auf die gemeinsame Unterrichtung aufkommen, müssten diese entsprechende Beachtung finden und könnten eventuell durch Gespräche und die Aufklärung über verschiedene Möglichkeiten gemindert werden.

Als weitere Empfehlung könnte in diesem Zusammenhang eine Forschung quantitativer Ausrichtung benannt werden. Hierbei könnte der Haltungsaspekt im Bezug auf die Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen von der Gesellschaft abgefragt werden. Durch solch einer quantitativen Studie werden viele verschiedene Ergebnisse erzielt, welche Rückschlüsse auf die überwiegend herrschende Einstellung bezüglich der Arbeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen geben könnte. Beide Interventionen beziehen sich auf die in der Forschung erzielten Ergebnisse, welche sich in den Interviews zum einen auf die als wichtigsten sozialen Kompetenzen und zum anderen auf die wahrgenommene Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen beruhen.

10 DISKUSSION

Im vorliegenden Punkt wird eine Stärken- sowie Schwächenanalyse vorgenommen. Das Erkennen von Schwachstellen ist ein besonderer Punkt, um die Glaubwürdigkeit der Forschung vergrößern zu können, da jede Forschung Schwachstellen aufweist.

Eine besonders hervorzuhebende Stärke dieser Forschung ist, dass den befragten Personen durch den teilstandardisierten Fragebogen die Möglichkeit eröffnet wurde, ihre subjektive Wahrnehmung zu erläutern, was wiederum den Verfasserinnen erleichtert, diese zu deuten. Zu dieser Ansicht gelangten Schwartz und Jacobs bereits 1979: „The researcher needs to discover the actors definition of the situation – that is his perception and interpretation of reality and how these relate to his behavior” (*Der Forscher muss die Definition der Situation des Akteurs entdecken. Diese ist mit seiner Wahrnehmung und Interpretation der Realität verbunden.*) (Schwartz & Jacobs, 1979, S.7). Dies wäre mit einer quantitativen Studie nicht möglich gewesen. Die Verfasserinnen empfinden den direkten Bezug zur Praxis als eine Stärke, da direkt im Anschluss Maßnahmen auf Basis der Forschung angestrebt werden können. Des Weiteren stammen die Ergebnisse dieser Forschung von Personen, welche direkt im erforschten Feld tätig sind und hierdurch Erfahrungen mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen haben. Durch die Nähe zu den befragten Personen wurde ein Vertrauensverhältnis aufgebaut, wodurch wahrheitsgemäße Antworten erzielt werden konnten.

Zudem kann diese Forschung dadurch überzeugen, dass die Verfasserinnen durch den gut strukturierten Interviewleitfaden viele verschiedene Sichtweisen der befragten Personen erhalten konnten. Dies ist zurückzuführen auf den vorher durchgeführten Pretest, welcher dazu diente, die ersten Fehler auszubessern. Dadurch, dass in dieser Forschung verschiedene Geschlechter und verschiedene Altersgruppen befragt wurden, gelang es den Verfasserinnen einen weitreichenden Blickwinkel mit einzubeziehen, welches ebenfalls eine Stärke dieser Forschung darstellt.

Durch die Videoaufnahmen und der im Anschluss durchgeführten Transkribierung und das Erstellen von Categoriesystemen, konnte eine Analyse der Fragen erzielt werden und es kann nachvollzogen werden, wie die Verfasserinnen zu den einzelnen Erkenntnissen gelangten.

Trotz jeder angemessenen Vorbereitung weist jede Forschung Schwächen auf.

Eine Schwäche dieser Forschung ist, dass sie Verfasserinnen innerhalb ihrer Befragung auf weitere Einrichtungen hätten eingehen können. Hierdurch wäre ein weitreichenderer Blick entstanden, welcher institutionsübergreifend hätte sein können. Zudem hätte herausgefunden werden können, ob die Problemsituation der St. Georg Grundschule auch an anderen Schulen als solches wahrgenommen wird. Als weitere Schwäche kann angesehen werden, dass innerhalb der geführten Interviews Fragen aufkamen, welche für die Beantwortung der Hauptforschungsfrage weniger relevant erschienen. Jedoch wird dies nicht als bedeutende Schwäche gesehen, da bei der Auswertung nur relevante Informationen in Betracht gezogen wurden. Obwohl in dieser Forschung einige Schwächen aufzufinden sind, konnte die Hauptforschungsfrage mit Hilfe der Ergebnisse beantwortet werden, wodurch die Schwächen als nicht zu stark gewichtet werden müssen.

Eine Validität kann trotz der oben benannten Schwachstellen gewährleistet werden, da die Gütekriterien, welche unter dem Punkt 8.2 „Überprüfbarkeit der Ergebnisse“ beschrieben sind, eingehalten wurden. Zudem wurde von den Verfasserinnen ein ethisch moralisch korrektes Verhalten gewährleistet.

Zusammenfassend wird deutlich, dass es bei der Durchführung der Forschung Stärken wie auch Schwächen deutlich geworden sind. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Verfasserinnen sich der Problematik, die ein gemeinsamer Unterricht mit sich bringt, bewusst sind. Die durchgeführte Forschung zeigt, welche Kompetenzen für den inklusiven Unterricht an Grundschulen benötigt werden, welche Grenzen hierbei erreicht werden, welche Wünsche sich das Lehrpersonal für die Praxis vorstellt, dass aus Sicht des Lehrpersonals eine Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen besteht und dass bereits Ideen zu einzelnen Aufgabenbereichen von Sozialpädagogen an Grundschulen vorhanden sind. Demnach wurde trotz der Mängel dieser Forschung die Beantwortung der Hauptforschungsfrage gewährleistet, weshalb im Folgenden ein positives Resümee dieser Arbeit erfolgen wird.

FAZIT

Um diese Arbeit abrunden zu können, erfolgt an dieser Stelle ein Fazit. Hierbei werden zum einen die Forschungsergebnisse in Betracht gezogen und zum anderen wird der Gesamtprozess der Erstellung dieser Arbeit näher beleuchtet.

Durch die Erforschung nach den subjektiv wahrgenommen Kompetenzen des Lehrpersonals an der St. Georg Grundschule in Saerbeck, konnten die benötigten Kompetenzen ermittelt werden. Deutlich wurde an dieser Stelle unter anderem, unter welchen Druck das Lehrpersonal in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen steht. Durch die Forschung konnte veranschaulicht werden, an welche Grenzen das Lehrpersonal im Alltag stößt und welche Wünsche für die Praxis diese Grenzen eindämmen könnten.

Des Weiteren konnte der Aspekt der sozialpädagogischen Relevanz für den Beruf der SozialpädagogInnen verdeutlicht werden. Sehr auffallend ist an dieser Stelle gewesen, dass durch die einzelnen Befragungen als Resümee zu sagen ist, dass eine Unterstützung von SozialpädagogInnen an Grundschulen eine wichtige Funktion habe. Dies könnte sich als Beratungssetting eignen, um somit zu sehr auffälligen SchülerInnen einen intensiveren Kontakt aufzubauen.

In Anbetracht, dass sich durch die Gesetzesveränderung zu freien Schulwahl ein neuer Trend entwickelt hat, stellt sich für die Verfasserinnen heraus, dass es wichtig ist, neue Türen zu öffnen, um den SchülerInnen mit und ohne Förderschwerpunkt einen angemessenen Unterricht und eine angemessene Alltagsstrukturierung zu ermöglichen. Die Verfasserinnen befürworten das weitere Erforschen für Möglichkeiten, um das Lehrpersonal zu entlasten, welches durch die Berufsgruppierung der SozialpädagogInnen geleistet werden könnte.

Die Durchführung der einzelnen Interviews konnte durch eine strukturierte und terminlich festgelegte Vereinbarung gewährleistet werden. Für die Verfasserinnen ist die Durchführung der Interviews als eine gute Form gewesen, da hierdurch die subjektiven Meinungen der einzelnen Befragten erforscht werden konnten. Dies sorgte für die Nähe zur Praxis.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Verfasserinnen Empfehlungen für Folgestudien sehen, um alternative Möglichkeiten zu erforschen. Die Entwicklung dieser Arbeit hat von den Verfasserinnen eine besonders gute Strukturierung und Absprache abverlangt, welches sehr gut funktionierte. Durch dieser Forschung gelang es, einen weitreichenden Blick auf die Entwicklung des im oben benannten gesellschaftlichen Trends zu werfen. Gleichzeitig trug diese Forschung zur Qualitätsprofilierung der Verfasserinnen bei, da sich in diesem Zusammenhang intensiv mit zum einen der thematischen Grundlage der Bachelor-Thesis, wie zum anderen mit dem dazugehörigen Zeitaufwand befasst wurde. Dadurch, dass durch das Studium ein professionelles Wissen in Bezug auf Forschung erhalten worden ist, erhoffen sich die Verfasserinnen, in der zukünftigen Arbeit erneut forschen zu können, um einen Beitrag für die gesellschaftliche Entwicklung zu leisten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bauer, J. (2007). *Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012). Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen. Erhalten unter https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfmuc/dienstinformation/foes_rahmenlehrplan_lernen.pdf
- Bertelsmann Stiftung (2014). *Update Inklusion - Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Gütersloh: erhalten unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf
- Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit von Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt.
- Bless, G. (2000). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Bundesministerium für Berufsbildung (2008). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung*. Erhalten unter www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_43201.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Berufsbildungsbericht 2007*. Erhalten unter https://www.bmbf.de/pub/bbb_07.pdf
- Buttler, G. & Fickel, N. (2002). *Statistik mit Stichproben*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- DBSH Landesverband NRW (2006). Schulsozialarbeit. Rahmenrichtlinien des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit (DBSH) Landesverband Nordrhein-Westfalen Landesfachgruppe Schulsozialarbeit. Erhalten unter http://www.dbsh-nrw.de/fileadmin/webseite/pdf/Landesfachgruppe_Schulsozialarbeit/DBSH-

- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbeck: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag
- Die UN-Behindertenrechtskonvention (o.J.). Erhalten unter www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/
- Die UN-Menschenrechtscharta (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Vereinten Nationen. Erhalten unter <http://www.menschenrechtserklaerung.de/die-allgemeine-erklaerung-der-menschenrechte-3157/>
- Forsa - Politik und Sozialforschung GmbH. (2015). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. Erhalten Unter <http://www.bpv-vbe.de/fileadmin/upload/inklusion/Inklusion-Ergebnisse-Bund.pdf>
- Gesetze im Internet (2016). *Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163) § 81 Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen*. Erhalten unter https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___81.html
- Heisteringer, A. (2006). *Qualitative Interviews-Ein Leitfaden zur Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen*. Erhalten unter http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FChrung%20von%20Interviews.pdf
- Hentig, H. (2004). *Einführung in den Bildungsplan 2004, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg*. Verlag: Bildungsplan 2004 Allgemeinbildendes Gymnasium
- Jall, H. (2015). *Die Sicht der Sozialarbeit in Schulen*. Erhalten unter <http://www.sgbviii.de/S121.html>
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Erhalten unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf

- Kloth, A. (2015). *Die neuen Förderschüler. Inklusion an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen*. Erhalten unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/263/249>
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165–191. http://www.lag-bw.de/PDF/Kocaj_et_al%282014%29Wo_lernen_Kinder_mit_sonderpaedagogischem_Fo_1.pdf
- Kromrey, H. (1985). *Empirische Sozialforschung – Modelle und Methoden der Datenerhebung: Lehrtext*. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation - Der Einstieg in die Praxis (2. Auflage)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag
- Meyer, M. & Reutterer, T. (2009). *Methoden i der Marktforschung: Wie man Untersuchungseinheiten auswählen kann*. Wiesbaden: Gabler Verlag
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). § 4 (Fn 12) Lern- und Entwicklungsstörungen (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung). Erhalten unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=7587#det321460
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2013). Vorbereitungsdienst für das Lehramt Sonderpädagogik. Leitgedanken, Kompetenzbereiche, Kompetenzen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Erstes Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Erhalten unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schulrechtsaenderungsgesetz/index.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem in NRW. Erhalten unter http://www.gew-nrw.de/uploads/tx_files/Auf_dem_Weg_zum_inklusiven_Schulsystem_ppt.pdf

- Opp, G.; Puhr, K.; Sutherland, K. (2006): *Verweigert sich die Schule den Bildungsansprüchen verhaltensschwächerer Schülerinnen und Schüler?* Würzburg: Verband Sonderpädagogik e.V.
- Prenzel, A. (2014). *Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rey, G, D (2012). *Methoden der Entwicklungspsychologie: Datenerhebung und Datenauswertung.* Norderstedt :Books on Demand GmbH
- Ricking, H. (2005). *Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung durch Mobile Dienste. Erhalten unter*
https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sonderpaedagogik-modibus/download/4._Fachtag_Mobile_Dienste/Rick.InklusionES.11.pdf
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.* Hannover: Schroedel Verlag
- Schaffer, H. (2009). *Empirische Sozialforschung für die soziale Arbeit.* Freiburg: Lambertus Verlag
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2015). Schulgesetz NRW - SchulG. Erhalten unter
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- Schwartz, H. & Jacobs, J. (1979). *Qualitative Sociology. A Method to the Madness.* New York: The Free Press.
- Siepmann, G. (2005). *Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Land Brandenburg.* Universität potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut Sonderpädagogik
- Sleurs, W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes.* Erhalten unter
http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2006). *Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards.* Erhalten unter
https://www.isb.bayern.de/download/939/glossar_lehrplanfragen.pdf

Steinert, E. Thiele, G. (2000). *Sozialforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden*. Köln: Fortis Verlag

Universität Freiburg (2016). *Berufskompetenzen*. Erhalten unter https://www.zlb.uni-freiburg.de/derlehrerberuf/berufskompetenzen_2.png/view?searchterm=berufskompetenzen

Verhoeven, N. (2006). *Wat is onderzoek?* Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Verschuren, P. & Doorewaard, H. (2000). *Designing research project*. Utrecht: Lemma BV.

Vollmer, F. (2013). *Betroffen sind vor allem Lernbehinderte. 227 Förderschulen in NRW droht das Aus*. Erhalten unter <http://www.rp-online.de/nrw/landespolitik/227-foerderschulen-in-nrw-droht-das-aus-aid-1.3515682>

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Berufskompetenzen (Zentrum für Lehrerbildung Universität Freiburg, 2016).....	10
Abbildung 2: Allgemeines Kompetenzmodell (Deutsches Jugendinstitut e.V., 2011).....	13
Abbildung 3: Dynamic model for ESD competences in teacher education (Education and culture Sucrates, 2008).....	14
Abbildung 4: Inklusionsanteile im Ländervergleich (Bertelsmann Stiftung, 2014).....	15
Abbildung 5: Grenzen im Unterricht (Heukamp, L. & Kaup-Schomaker, C., 2016).....	33
Abbildung 6: Benötigte soziale Kompetenzen (Heukamp, L. & Kaup-Schomaker, C., 2016).....	35
Abbildung 7: Benötigte emotional Kompetenzen (Heukamp, L. & Kaup-Schomaker, C., 2016).....	36
Abbildung 8: Benötigte kognitive Kompetenzen (Heukamp, L. & Kaup-Schomaker, C., 2016).....	37
Abbildung 9: Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen (Heukamp, L. & Kaup-Schomaker, C., 2016).....	38
Abbildung 10: Ideen für Aufgabenbereiche von SozialpädagogInnen (Heukamp, L. & Kaup-Schomaker, C., 2016).....	39
Abbildung 11: Wünsche für die Praxis (Heukamp, L. & Kaup-Schomaker, C., 2016).....	40

ANHANG

Anlage I: Leitfadeninterview

Interviewleitfaden für Problemzentrierte Interviews

1. Vorbereitung und Einleitung in das Interview

- Begrüßung der InterviewpartnerIn
- InterviewpartnerIn für die Teilnahme bedanken
- Vertraulichkeit hervorheben: Betonung auf die Anonymität, der Freiwilligkeit und Tonaufnahme
- Festlegung des Zeitrahmens
- Erläuterung des Ziels der Forschung
- dem InterviewpartnerIn einen theoretischen Hintergrund im Hinblick auf die Ausgangssituation in Deutschland geben

2. Interviewfragen

- Wie viele Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichten Sie in Ihrer Klasse'?
- Haben Sie noch andere Förderschwerpunkte in Ihrer Klasse vertreten?
 - Wenn ja, welche?
- Gibt es Situationen im Umgang mit SchülerInnen mit einem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen indem die effektive Lerngestaltung des Unterrichts nicht mehr möglich gewesen ist?
 - Wenn ja, was für Situationen waren das?
- Gab es Situationen, in denen Sie an ihre Grenzen gestoßen sind?
- Haben Sie von anderweitigen Situationen innerhalb Ihres Kollegium gehört in denen persönliche Grenzen erreicht wurden?
- Was glauben Sie, welche sozialen Kompetenzen benötigt werden, um Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit Schwerpunkt Lernen zu unterrichten?
- Was glauben Sie, welche kognitiven Kompetenzen benötigt werden, um Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit Schwerpunkt Lernen zu unterrichten?
- Was glauben Sie, welche emotionale Kompetenzen benötigt werden, um Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mit Schwerpunkt Lernen zu unterrichten?
- Wie stehen Sie zu einer Doppelbesetzung aus einer Kombination von LehrerInnen und Sozialpädagogen in inklusiven Klassen?
- Sehen Sie eine Notwendigkeit von SozialpädagogInnen oder PsychologInnen an Grundschulen mit inklusiven Klassen?

→ Wenn nein, wieso nicht?

→ Wenn ja, wie könnten Sozialpädagogen aus Ihrer Sicht an Grundschulen eingesetzt werden?

3. Gesprächsabschluss

→ Abschließende Frage: Ich bin jetzt an Ende meiner Fragen angelangt, können Sie sagen, ob Ihnen etwas Ergänzendes einfällt, hat etwas gefehlt, worüber Sie noch gerne sprechen würden?

→ Erfragung der Soziodemografischen Daten

→ Ergebnisse der Forschung werden wenn gewünscht an die Schule weitergegeben

→ Verabschiedung des InterviewpartnerIn

Transkribierung des ersten Interviews

Soziodemografischen Daten:

→ Alter: 31 Jahre alt

→ Geschlecht: Weiblich

→ Bildung: Abitur, Lehramtsstudium Grund-, Haupt-, Realschule (Mathematik und Musik)

Diplommusikpädagogik, Referendariat, Berufsbegleitende Weiterbildung für Sonderpädagogik, (VOBASOF) 2 Jahre

Das Interview:

1 I: Erstmal möchte ich mich bei dir bedanken, dass du an dem Interview teilnimmst. Das ist echt
2 super. Was nochmal wichtig ist dir zu sagen ist, dass das Interview anonym bleibt und nicht an
3 Dritte weitergeht, sondern nur für unsere Zwecke fürs Studium ist. Wir haben für das Interview
4 eine halbe Stunde angedacht. Ich hoffe, dass das reicht, je nachdem wie viel du auch erzählen
5 magst. Wir sind ja ganz offen.

6

7 B1: Okay alles klar.

8

9 I: Ziel unserer Forschung ist eigentlich herauszufinden, was für Kompetenzen LehrerInnen
10 benötigen, also aus Sicht der Lehrer selbst, was für Kompetenzen benötigt werden, um Kinder
11 mit dem Förderschwerpunkt Lernen im allgemeinen Unterricht aufzufangen, weil jetzt der Trend
12 dahin geht, dass alle Förderschulen schließen und die Kinder müssen ja trotzdem noch irgendwo
13 untergebracht werden und die kommen ja dann auf normale Regelgrundschulen wo die Kinder
14 dann aufgefangen werden können. Ich gebe ganz kurz einen kleinen theoretischen Input als
15 kleinen Einstieg und zwar haben wir in unseren Rechercheverfahren eine sehr gute Studie
16 gefunden, vom letzten Jahr die besagt, dass 90% der Befragten gegen den gemeinsamen
17 Unterricht sind, sprich also das gar nicht gut finden, dass die ganzen Kinder mit oder ohne
18 Förderschwerpunkt gemischt werden. Kritikpunkt in dieser Studie war nochmal die Ausbildung
19 der Lehrer, sprich das sie gar nicht richtig darauf vorbereitet werden, auf den integrativen
20 Unterricht. Aus diesen Problematiken hat sich ergeben, dass 98% für eine Doppelbesetzung sind,
21 sprich das heißt in diesem Fall nicht doppelte Lehrkräfte sondern aus einer Kombination aus
22 Sozialpädagogen Psychologen oder Assistenzen mit Lehrern zusammen. So das nochmal als
23 theoretischen Eindruck zum Einstieg. So dann wollte ich vorab einmal fragen, wie viel Kinder
24 du mit Sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Förderschwerpunkt Lernen in deiner Klasse
25 unterrichtest.

26

27 B1: Also bei mir ist es momentan so, dass ich gar nicht Klassenlehrerin bin, sondern das ich als
28 Sonderpädagogin arbeite. Das heißt also ich habe diese Zusatzausbildung. Ich habe erst ganz
29 normal Lehramt studiert und gerade aus dem Grund, dass immer mehr Kinder mit
30 Förderbedarfen an die Schulen kommen habe ich mich dazu entschieden eine Weiterbildung
31 noch zu machen für Sonderpädagogik. Bei mir ist es jetzt gerade so, dass ich eingesetzt bin in
32 einer ersten in einer zweiten einer dritten und einer vierten Klasse und in der einen vierten
33 Klasse habe ich einen Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In Klasse drei ist gar keiner
34 mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In Klasse zwei ist eine Schülerin bei der das jetzt beantragt
35 wurde, weil die Kinder müssen ja erst drei Jahre in der Schuleingangsphase sein, bis das
36 überhaupt beantragt werden kann und bei ihr läuft jetzt gerade das Verfahren. In Klasse eins
37 haben wir jetzt gerade auch kein Kind mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Also sind es jetzt
38 zwei Schüler einmal in Klasse zwei und einmal in Klasse vier.

39

40 I: Aber das heißt ja schon mal, dass du viel im Kontakt mit Kinder bist die den
41 Förderschwerpunkt Lernen haben.

42

43 B1: Ja auf jeden Fall.

44

45 I: Gibt es andere Förderschwerpunkte die du hier entweder selber unterrichtest oder beobachtet
46 hast?

47

48 B1: Ja also bei mir ist das so, dass ich in Klasse vier drei Kinder habe mit dem
49 Förderschwerpunkt sozial und emotionale Entwicklung, zwei Kinder mit dem
50 Förderschwerpunkt Sprache und in Klasse drei haben wir auch soziale und emotionale
51 Entwicklung und Sprache. Dann haben wir in Klasse zwei ein Kind mit dem Förderschwerpunkt
52 Sehen und auch zwei mit emotionaler und sozialer Entwicklung und ein Jungen mit Sprache und
53 im ersten Schuljahr haben wir einmal Schwerpunkt Hören und auch Sprache vorhanden. Also
54 alle Förderschwerpunkte die es gibt sind hier an dieser Schule auch vertreten. Wir haben auch
55 Kinder mit geistiger oder körperliche Beeinträchtigten hier also ist alles vorhanden hier
56 sozusagen.

57

58 I: Schon bunt gemischt hier.

59

60 B1: Ja auf jeden Fall.

61

62 I: Unsere nächste Frage wäre, ob es Situationen im Umgang mit den SchülerInnen gibt, in denen

63 es sich schwierig gestaltet, eine effektive Lerngestaltung im Unterricht zu ermöglichen?

64

65 B1: Ja es ist ja so, dass die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen komplett andere
66 Lernziele verfolgen, also die sind vom Leistungsstand wirklich oft so sag ich mal zwischen zwei
67 drei Jahren zurück und benötigen einfach ganz anderes Material. Jetzt ist es hier an der Schule
68 so, dass wir Sonderpädagogen eine Stunde am Tag mit im Team sind. Also bei dem Lern- Kind
69 in Klasse vier bin ich eine Stunde am Tag dabei und im Prinzip muss der einfach super viel
70 selbstständig schaffen. Der bekommt dann von mir das Material aber ich bin halt oft nicht da und
71 er muss dann trotzdem an seine Sachen weiterarbeiten. Und das ist dann natürlich die
72 Schwierigkeit, wenn die Klassenlehrerin alleine ist und die 27 anderen Kinder machen was
73 anderes und er hat seinen Stoff da, da muss sie halt mal zwischendurch mal hingehen und gucken
74 kommt er weiter oder nicht aber da wird halt finde ich von den Lernkindern schon sehr viel an
75 Selbstständigkeit abverlangt, was sie einfach ganz oft gar nicht mitbringen können, weil sie diese
76 Grundvoraussetzung gar nicht haben.

77

78 I: Das heißt also wenn ich das richtig verstanden habe bist du eine Stunde jeweils in einer
79 Klasse?

80

81 B1: Genau also ich habe insgesamt 28 Stunden die ich jetzt verteilen muss auf die viel Klassen
82 und würde ja dann im Prinzip jede Klasse irgendwie 7 Stunden oder was kriegen das passt aber
83 vom Stundenplan her meisten irgendwie nicht weil es ja irgendwie auch passen muss, sodass
84 man halt immer guckt wo sind mehr Kinder mit Förderbedarf wo sind weniger und wie kann ich
85 dann meine Stunden dann so zusagen verteilen. Das ist schon schwierig.

86

87 I: Ja das klingt auch ziemlich anstrengend. Gibt es den Situationen in dem du speziell an deine
88 eigenen Grenzen gestoßen bist?

89

90 B1: Also ich merke, dass ich als ich an die Schule kam war ich nur in zwei Klassen eingeteilt
91 und dadurch war ich einfach viel mehr in den einzelnen Klassen und jetzt ist man wirklich nur so
92 sporadisch da und dann muss man wirklich super viel spontan regeln und gucken ja wie kann ich
93 das jetzt ganz spontan hier umsetzen, ohne vorher groß zu wissen was läuft da gerade in der
94 Klasse. Also man muss halt super flexibel sein finde ich und für mich ist es dann oft wirklich
95 schwierig für das Kind zu planen obwohl ich das Kind so selten sehe also den Unterricht für das
96 Kind vorzubereiten obwohl ich den in der Woche vielleicht nur für zwei Stunden gesehen habe.
97 Ja das ist halt schon sehr schwierig.

98

99 I: Also fehlt das so ein bisschen so mehr Nähe zu dem Kind zu haben?
100
101 B1: Ja genau ich würde gerne mehr Zeit mit dem einzelnen Kind verbringen können.
102
103 I: Ist das denn auch so, also bei Förderschulen wird das ja so gehandhabt, dass jedes Kind mit
104 dem Förderschwerpunkt Lernen eigene Ziele und Lernschritte die immer aufeinander aufbauend
105 sind bekommt. Ist das hier auch so?
106
107 B1: Ja genau das ist hier auch so. Die Kinder haben einen anderen Förderplan wo ganz konkret
108 für die nächsten Monate Lernziele aufgeschrieben werden, wo man dann wirklich für die
109 einzelnen Bereiche wie Deutsch, Englisch und Mathe auch Lernstrategien zum Beispiel angeht,
110 werden dann Ziele formuliert für einen Zeitraum von drei vier Monaten sag ich mal und dann
111 arbeitet man schon mit diesem Förderplan und versucht halt diese Ziele in den Monaten zu
112 erreichen und guckt dann am Ende haben wir es erreicht oder nicht. Wenn nicht woran liegt das?
113 War das Ziel? Vielleicht einfach zu hoch gesteckt oder war der Zeitraum nicht lang genug und
114 dann guckt man halt weiter wir man mit dem Kind dann weiterarbeitet.
115
116 I: Wie überprüft ihr das?
117
118 B1: Also man schreibt diesen Plan im Vorfeld, das ist so eine Tabelle. Man schreibt auch die
119 konkreten Maßnahmen auf die wir ergreifen um das Ziel zu erreichen und nach einem halben
120 Jahr setzte ich mich dann mit der Klassenlehrerin wieder zusammen und wir besprechen dann
121 haben wir die Lernziele tatsächlich erreicht zum Beispiel kann das Kind jetzt im Zahlenraum bis
122 20 addieren und subtrahieren oder nicht. Das kann man natürlich mit kleinen Lernzielkontrollen
123 machen, oder indem man mit dem Kind spricht und sich das vormachen lässt und dann wird halt
124 anhand dessen das nächste Ziel gesteckt.
125
126 I: Und das ist auch alles so transparent unter allen Lehrern?
127
128 B1: Ja genau. Wir haben hier für die Schule einheitliche Förderpläne, die sind auch für alle
129 Kinder gleich. Kinder mit anderen Förderschwerpunkten haben auch diese Pläne, nur das bezieht
130 sich dann nur auf unterschiedliche Inhalte. Nur beim Lernen ist es halt tatsächlich so, dass da
131 Lernziele in Deutsch drinstehen und für Mathematik. Bei emotional und soziale Entwicklung ist
132 es dann halt eher das Lernverhalten das Arbeitsverhalten und das Sozialverhalten, so dass man
133 dann einfach guckt welche Schwerpunkte sind einfach wichtig bei den Kind.
134

135 I: Okay. Hast du schon mal gehört in deinem Kollegium vielleicht, ob im Austausch irgendwie
136 klar wurde das auch Kollegen von dir auch an ihre Grenzen gekommen sind?

137
138 B1: Ja auf jeden Fall. Jetzt im Bereich Lernen speziell ist es schon so, dass die Kollegen einfach
139 auch merken, dass die Stunden bei der wir doppelbesetzt sind immer weniger werden, weil wir
140 einfach immer mehr Klassen haben die Kinder mit Förderbedarf haben und da ist es schon so,
141 dass die Klassenlehrer immer mehr Funktionen auch von Sonderpädagogen mitübernehmen.
142 Dadurch das einfach weniger da sind, müssen die natürlich auch mit gucken schafft das Kind das
143 schafft das Kind das nicht, welchen Stoff braucht das gerade und es ist schon so, dass da viel ja
144 Missmut auch da ist würde ich sagen. Es wird halt immer mehr oben drauf gepackt und die
145 Lehrer müssen immer mehr mit übernehmen und ja es ist schon eine Belastung.

146
147 I: Glaubst du denn, dass man durch die Belastung dem Unterricht noch gerecht werden kann für
148 die Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen?

149
150 B1: Ich glaube es liegt auch immer daran, wie das Kind aufgestellt ist. Also das heißt wie
151 selbstständig kann das Kind arbeiten, wie aufnahmefähig ist das Kind. Den Schüler den ich habe
152 der schafft das ziemlich gut, also bei dem würde ich wirklich sagen der ist hier richtig das
153 funktioniert hier der kommt hier weiter. Aber es gibt einfach auch Kinder die einfach viel mehr
154 individuelle Unterstützung brauchen wo ich sagen würde da ist die Regelgrundschule eigentlich
155 gar nicht der richtige Förderort.

156
157 I: Also was glaubst du den welche Kompetenzen, also wir haben das nochmal unterteilt in die
158 verschiedenen Kompetenzbereiche, es gibt ja soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen
159 und was glaubst du welche sozialen Kompetenzen benötigt werden, um die Kinder mit
160 Förderschwerpunkt Lernen gerecht zu werden.

161
162 B1: Ich glaube es muss erstmals eine ganz offene Grundhaltung da sein, um überhaupt in einer
163 Klasse zu unterrichten, weil ich habe es an meiner alten Schule ganz oft erlebt, dass da gesagt
164 wurde ich würde nie eine GL Klasse nehmen, das geht gar nicht und das funktioniert nicht. Ich
165 glaube schon das man da erst mal eine positive Grundhaltung braucht und da einfach auch offen
166 ran zu gehen und zu sagen ich probiere das und es ist an den Schulen jetzt so und ich glaube
167 wenn man da pessimistisch dran geht, wird es ganz schwierig wenn man von vornherein da so
168 eine negative Einstellung zu hat. Dann glaube ich, dass man ganz viel Geduld braucht, weil die
169 Kinder halt wirklich anders Lernen als die Kinder die man vielleicht aus dem regulärem
170 Unterricht gewohnt ist. Was braucht man den noch? Ich glaube man braucht ganz viele

171 Fertigkeiten um ein Sozialgefüge einzurichten in der Klasse damit da wirklich so eine
172 gegenseitige Akzeptanz so da ist und ja das sind so die Sachen die mir einfallen würden.

173

174 I: Glaubst du den das im Kollegium wohl alle schon so offen dafür sind?

175

176 B1: Ich glaube, dass das tatsächlich ein extremer Prozess ist, also ich bin ja erst seit vier Jahren
177 hier an der Schule und es ist einerseits ganz unterschiedlich. Einige Kollegen gehen da total
178 positiv dran und andere sind da wirklich sehr pessimistisch, aber ich habe auch zum Beispiel
179 schon eine Kollegin erlebt, die eine erste Klasse übernommen hat, mit Kinder mit
180 Förderschwerpunkt Lernen die da ganz kritisch dran gegangen ist und jetzt zwei ein halb, drei
181 Jahre später findet sie es total positiv und sieht das eigentlich eher als Bereicherung das die
182 Kinder einfach da sind.

183

184 I: Und wenn man sich das jetzt auf die kognitive Kompetenz betrachtet die Lehrer benötigen?

185

186 B1: Also ich glaube schon das wenn man die Kinder unterrichtet man sich neues
187 Hintergrundwissen aneignen muss, also ich merke das auch selber bei mir jetzt, dass ich ganz
188 viel im Kontakt bin mit Psychologen mit Ergotherapeuten, Logopäden diesen ganzen Bereich wo
189 ich einfach nicht kompetent für bin sag ich mal. Gerade bei Kindern mit Förderschwerpunkt
190 Sprache. Da haben die Logopäden einfach nochmal eine ganz andere Herangehensweise und ich
191 finde das ist für mich als Lehrerin dann wichtig zu gucken, wie arbeiten die mit dem Kind was
192 für Ziele verfolgen die, weil sonst geht das einfach alles in verschiedene Richtungen und da
193 muss man einfach durch diese Netzwerke glaube ich langfristig einfach gucken wie man das
194 zusammenführen kann.

195

196 I: Also wenn ich das richtig verstehe ist das für dich schon so, dass das wichtig ist, dass man sich
197 weiter austauscht mit mehreren Instanzen?

198

199 B1: Ja genau. Also es gibt so weit ich weiß teilweise Schulen die machen so runde Tische. Das
200 haben wir bei einem Kind auch mal gemacht, das wir uns wirklich zusammengesetzt haben mit
201 der Klassenlehrerin, mit der Ergotherapeutin mit der Logopädin also wir haben uns einfach alle
202 zusammengesetzt und haben gemeinsam überlegt. Das war eigentlich total gut dieser Austausch
203 um einfach mal von den verschiedenen Sichtweisen auch zu hören, weil wir kennen wir kennen
204 das Kind nur von der Schule die Eltern kennen das Kind nur von Zuhause und einfach mal die
205 anderen am Kind beteiligten Personen zu hören das war wirklich ganz sinnvoll.

206

207 I: Und zum letzten Kompetenz Punkt die Emotionalen Kompetenzen.

208

209 B1: Ja ich glaube man braucht ganz viel Einfühlungsvermögen. Gerade diesen Kinder
210 gegenüber. Ich glaube insbesondere Lernkinder brauchen einfach auch nochmal einen ganz
211 engen Bezug auch zur Lehrkraft, da sie sich einfach ganz extrem an einen orientieren. Ja genau,
212 wie gesagt auch dieser geduldige freundliche Umgang mit dem das sie einfach langsamer
213 Lernen, das sie einfach anders Lernen und dass sie manche Dinge auch einfach vielleicht nie
214 lernen können. Also das man da wirklich dann sensibel damit umgeht und das finde ich gerade
215 auch bei den Kindern im Zusammenhang mit der Elternarbeit ganz wichtig weil, ich glaube das
216 gerade auch die Eltern der Lernkinder sich total viele Sorgen machen wie geht das weiter wie
217 sieht das später mit dem Berufsweg aus und gibt es überhaupt ein Berufsweg für mein Kind. Und
218 ich glaube da muss man wirklich ganz sensibel und feinfühlig für sein können.

219

220 I: Wie ist das denn so, also du hast ja nochmal eine extra Ausbildung dazu gemacht. Werden im
221 Grundschullehramt schon Kompetenzen in diesen Bereichen mit auf dem Weg gegeben?

222

223 B1: Also bei mir war das gar nicht so im Studium also in die Richtung. Wir haben zwar das Wort
224 Inklusion im Studium schon mal gehört und es wird kommen und so weiter, aber ausgebildet
225 wurden wir in die Richtung gar nicht. Im Referendariat kam das dann wohl so ein bisschen,
226 dadurch das ich auch mit solchen Kindern da schon gearbeitet habe wurde das schon mal
227 angesprochen aber bei mir war das halt so, dass ich nach dem Referendariat als Klassenlehrerin
228 gearbeitet habe zwei Jahre und einfach gemerkt habe die Kinder sind da ich habe nichts dazu
229 gelernt und ich muss irgendwie für mich gucken wenn ich diesen Job jetzt noch 40 Jahre machen
230 will, dass ich mich da weiterbilde und jetzt bin ich halt noch so jung hab ich mir gedacht und bin
231 halt motiviert da was zu lernen und ich glaube das ist einfach ganz ganz wichtig das man da auch
232 dran bleibt und guckt was man noch machen kann.

233

234 I: Ich habe ja vorhin einmal kurz im Einstieg das Thema Doppelbesetzung kurz angeschnitten.
235 Da wollte ich mal fragen wie du zu dieser Kombination stehst. Wenn man jetzt Lehrpersonal mit
236 Sozialpädagogen vereinen würde, weil das ist ja nicht so die Regel, dass hier viele
237 Sozialpädagogen an dieser Schule arbeiten.

238

239 B1: Also ich kenne niemanden eigentlich.

240

241 I: Ja genau. Wie stehst du dazu?

242

243 B1: Ja also ich finde das total positiv. Ich habe nämlich an meiner alten Schule, da hatten wir
244 eine festangestellte Sozialpädagogin, die auch mit im Unterricht war. Das was ich einfach super
245 fand ist, dass sie einen ganz anderen Draht noch zu den Kindern hatte, weil sie sowohl im
246 Vormittagsbereich in den Klassen war, als auch die Eltern besucht hat also Hausbesuche gemacht
247 hat. Und in der OGS ganz viel war und dadurch auch die Kinder nochmal ganz anders
248 kennengelernt hat. Ich glaube, dass man da auch wirklich noch andere Projekte noch mit
249 einfließen lassen wenn man halt Leute hat die irgendwie ja aus einer anderen Richtung noch
250 kommen die auch nochmal einen anderen Blickwinkel auf die ganze Sache haben ich glaube
251 schon, dass das eine sinnvolle Ergänzung sein kann.

252

253 I: Hättest du schon Ideen wie so etwas aussehen könnte?

254

255 B1: Also wir hatten bei uns damals an der Schule so, dass die Sozialpädagogin einen eigenen
256 Raum hatte in der Schule, welcher eingerichtet war mit einem Kicker, mit einer Snoozelecke, mit
257 einem Boxsack und wir konnten einfach ganz spontan sie anrufen zum Beispiel ich sag jetzt mal
258 da war eine Eskalation im Unterricht ein Kind ist irgendwie voll ausgerastet. Da hatten wir die
259 Möglichkeit sie zur Hilfe zu rufen. Sie hat dann das Kind erst mal mitgenommen, damit das
260 Kind erst mal aus dieser ganzen Situation raus kommen kann und erst mal runter kommen kann,
261 sich da beschäftigen kann und dann wieder zurück geführt werden kann in die Klasse. Das waren
262 so Sachen. Oder sie hatte selber ein Pferd und hat teilweise die Kinder mal mitgenommen um
263 einfach mal so eine emotionale Bildung aufzubauen also das war einfach ganz offen und flexibel
264 handhabbar. Ja das war schon eine tolle Sache.

265

266 I: Könntest du dir das auch hier an der Schule vorstellen?

267

268 B1: Also die Schule wo ich vorher war, war ein extremer sozialer Brennpunkt und ich glaube,
269 dass das so ist das gerade da Hilfen viel eher angenommen werden, oder viel eher gebraucht
270 werden und das die Offenheit einfach da ist. Hier ist es ja wirklich eher sehr wohlbehütet sehr
271 dörflich. Ich kann mir schon vorstellen, dass so etwas funktionieren kann und das so etwas auch
272 wachsen kann an so einem Standort wie hier. Aber ich glaube, das im Kollegium vielleicht da
273 eher kritischer dran gehen, oder eher denkt das brauchen wir hier nicht das können wir eh alles
274 selber. Ich glaube, dass wirklich hier Hilfen erst wirklich dann erst angenommen werden wollen
275 wenn es brennt sag ich mal. Also das habe ich oft den Eindruck.

276

277 I: Hörst du das auch so im Austausch mit dem Kollegium?

278

279 B1: Also es wird einfach viel unter sich selbst ausgemacht habe ich den Eindruck und gerade
280 jetzt eher bei Kinder mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen, das Hilfen von außen
281 erst dann gerufen werden, wenn das Kind schon fast in den Brunnen gefallen ist. Es gibt hier ja
282 auch Kooperationen mit dem Schulpsychologischen Dienst der eigentlich wirklich erst dann
283 gerufen wird, wenn es ja fast schon auswirkslos aussieht für das Kind. Anstatt einfach von
284 vorneherein zu sagen, okay wir brauchen einfach mal eine Beratung, weil es ist ja auch nichts
285 schlimmes jemanden von außen da rein kommen zu lassen.

286

287 I: Ja also um das nochmal zusammenfassend zu sagen, wärest du positiv zu einer
288 Doppelbesetzung aus Lehrkraft und Sozialpädagoge eingestellt?

289

290 B1: Ja auf jeden Fall ja.

291

292 I: Fällt dir jetzt noch irgendetwas ein wo wir noch gar nicht drüber gesprochen haben, was du
293 vielleicht nochmal los werden möchtest, oder was noch einmal wichtig zu benennen ist?

294

295 B1: Ich glaube, gerade halt für die Lernkinder das wirklich diese Rahmenbedingungen einfach
296 gut gegeben sein müssen, damit die wirklich eine Förderung erhalten können und wir arbeiten
297 hier viel mit einer Doppelbesetzung. Und es gibt halt Schulen die machen das wir machen das
298 halt so, dass wenn wir doppelbesetzt sind das wir beide wirklich in der Klasse sind.

299

300 I: Aber das sind ja dann zwei Lehrer oder?

301

302 B1: Genau das ist eigentlich die einzige Form die wir hier an Doppelbesetzung haben, dadurch
303 dass wir ja auch keine externen Kräfte irgendwie da haben. Und es gibt halt Schulen, die machen
304 das dann so, dass das Lernkind dann raus gezogen wird und dann Einzelförderung bekommt. Das
305 machen wir manchmal auch, wenn wir etwas neues zum Beispiel mit den Kind gerade
306 erarbeiten. Aber uns ist es halt wirklich wichtig, dass das gemeinsame Lernen wirklich als
307 gemeinsames Lernen zu verstehen ist und nicht zu sagen okay die Schwachen ziehen wir mal
308 raus, die kriegen dann immer ihre Einzelbetreuung und ja. Aber selbst so was, das müsste ja
309 nicht zwangsläufig mit einer Lehrkraft sein, sondern das könnte halt auch irgendwer extern sein.
310 Ich finde auch sowie so, ich habe halt nach dem normalen Lehrstudium noch Musikpädagogik
311 studiert und es ist eigentlich genau das gleiche, also Musikpädagogen kommen teilweise in die
312 Schulen aber es ist immer ein Fremdkörper. Die werden irgendwie nie gleichberechtigt, habe ich
313 das Gefühl angesehen, sondern das ist immer was anders. Die kommen hier rein die sind hier zu
314 Gast aber wirklich irgendwie ja.

315

316 I: Das steht auch häufig in der Kritik, dass es da so Schwierigkeiten zwischen Lehrpersonal
 317 und Sozialpädagogen gibt.

318

319 B1: Ja genau, es ist total also es ist unglaublich und das ist bei den Musikschullehrkräften genau
 320 das gleiche irgendwie, da so diese gegenseitige Akzeptanz einfach zu haben ist nicht vorhanden
 321 komischer weise.

322

323 I: Kannst du dir vorstellen woran das liegen könnte?

324

325 B1: Also ich glaube, bei diesem Schule Musikschule Ding ist das die Bezahlung. Das zum
 326 Beispiel wenn die Musikschullehrkräfte hier hin kommen, hier unterrichten in den Klassen
 327 unterrichten also es gibt so ein Musikkoooperationsprojekt Jeki heißt das. Die kommen hier und
 328 die Musikpädagogen machen den Unterricht und die Klassenlehrerin ist dabei so. Im Prinzip
 329 wird die Klassenlehrerin ja für die Stunde auch bezahlt, macht aber nur die Aufsicht sag ich mal
 330 und die Musikpädagogin bereitet diese Unterrichtsstunde vor, führt diese Stunde komplett durch,
 331 wird aber wesentlich schlechter bezahlt als die Grundschullehrerin. Ich glaube von
 332 Musikschulseite ist es wirklich so eine ja die machen ja viel weniger und ich kriege weniger
 333 Geld dafür Geschichte und von Schulischer Seite aus ist es irgendwie ja eigentlich kennen sie
 334 sich ja gar nicht mit den großen Klassen aus und ja.

335

336 I: Könnte das auch so vielleicht im Lehrpersonal im Denken sein, dass die vielleicht so verankert
 337 haben ja da kommt jetzt irgendjemand fremdes rein und meint er könnte es besser?

338

339 B1: Ja das auf jeden Fall. Und auch der guckt mir auf die Finger so, dieses erst mal akzeptieren
 340 da kommt jemand zu mir rein, das ist für viele glaube ich ganz schwierig. Das habe ich hier auch
 341 erlebt, dass ich zum Beispiel mit einer Kollegin zusammen gearbeitet habe, die hat das jetzt 30
 342 Jahre lang alleine gemacht und jetzt kommt auf einmal so eine Junge und will jetzt irgendwie mit
 343 in den Unterricht. Das ist wirklich ja so ein Prozess zu lernen die wollen mir nichts böses,
 344 sondern das ist halt wir machen das jetzt zusammen und das ist glaube ich für viele einfach noch
 345 sehr schwierig.

346

347 I: Was mich noch so zum Abschluss interessieren würde wäre, wie du so die Zukunft siehst von
 348 Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen an Regelgrundschulen?

349

350 B1: Ich kann mir vorstellen, das es auf Dauer wieder mehr Förderschulen geben muss, weil ich

351 glaube, oder das erlebe ich auch jetzt schon nach und nach, dass Eltern immer mehr merken, dass
352 die Förderung an Förderschulen einfach doch viel intensiver ist und eine ganz andere ist als an
353 den Regelschulen. Ja im Bereich Lernen ist es ja tatsächlich so, dass die Kinder erst mal ohne
354 Förderbedarf eingeschult werden und erst mal diese dreijährige Schuleingangsphase durchlaufen
355 müssen um dann überhaupt diesen offiziellen Lernstempel sozusagen zu bekommen und das ist
356 glaube ich einfach ein Prozess, der das ganze immer weiter nach hinten verlagert das heißt, die
357 sind dann schon ende der Klasse zwei wenn das überhaupt festgestellt wird. Die haben
358 Förderschwerpunkt Lernen. Ja ich kann mir vorstellen, dass wie gesagt mehr und mehr
359 festgestellt wird das sowohl von schulischer Seite aus als auch von Seiten der Eltern das der
360 Bedarf einfach nach wie vor von Förderschulen einfach total groß ist und das es für viele Kinder
361 auch einfach ja vielleicht doch der geeignetere Ort ist als eine Regelschule.

362

363 I: Also wäre das schon wohl so eine Art Wunschdenken?

364

365 B1: Auf jeden Fall. Ich denke es muss einfach immer beide Schulformen nebeneinander geben,
366 weil ich glaube für jeden das passende zu finden ist einfach ja es ist einfach nicht immer die
367 Regelschule glaube ich.

368

369 I: Okay. Also wenn du jetzt nichts mehr zu ergänzen hast, wären wir an dieser stelle durch.

370

371 B1: Ja Okay.

372

373 I:Dann würde ich jetzt gerne noch ein paar Soziodemografischen Daten von dir aufschreiben.
374 Also dein Geschlecht ist Weiblich.

375

376 B1: Genau.

377

378 I: Dein Alter?

379

380 B1: Ich bin 31 Jahre alt.

381

382 I: Okay. Und könntest du uns einmal von deinem Bildungsweg berichten?

383

384 B1: Ja klar, also ich habe zuerst Abitur gemacht und danach direkt das Lehramtsstudium für
385 Grund-, Haupt-, und Realschule gemacht mit Schwerpunkt Mathematik und Musik. Dann habe
386 ich noch Diplom Musikpädagogik studiert und hatte danach mein Referendariat. Dann habe ich

387 noch eine Berufsbegleitende Weiterbildung für Sonderpädagogik zwei Jahre lang gemacht und
388 joa das wars.
389
390 I: Ja das ist schon eine ganze menge.
391
392 B1: Ja das stimmt:
393
394 I: Okay so dann möchte ich mich nochmal ganz herzlich für deine Teilnahme bedanken und zum
395 Abschluss möchte ich nochmal erwähnen, dass wir die Ergebnisse unserer Forschung gerne die
396 Schule hier zukommen lassen falls das erwünscht ist.
397
398 B1: Ja super das wäre doch toll.
399
400 I: Okay, dann wünsche ich dir noch einen schönen Tag.
401
402 B1: Danke ich dir auch.
403
404 I: Danke

Transkribierung des zweiten Interviews

Soziodemografische Daten:

→ Alter: 37 Jahre

→ Geschlecht: weiblich

→ Bildung: Abitur Gesamtschule, Studium in Münster Grundschullehramt, Referendariat
Langförden, Grundschule in Gronau, Grundschule in Saerbeck

Das Interview:

1 I: Erst einmal begrüße ich dich zum Interview. Ich finde es echt total gut, dass du dich freiwillig
2 gemeldet hast.
3
4 B2: Ja klar, gerne!
5
6 I: Zu Beginn möchte ich dir sagen, dass unser Interview nicht an Dritte weitergeleitet wird und
7 es der Anonymität unterliegt. Ich habe eine halbe Stunde für dieses Interview geplant. Wenn es
8 über diese Zeit hinausgeht, ist das auch vollkommen in Ordnung. Ganz kurz zum Ziel: Meine
9 Kommilitonin und ich forschen im Rahmen der Bachelorarbeit an der Saxion in Enschede und

10 wir haben uns das Ziel vorgenommen herauszufinden, welche Kompetenzen die Lehrer
11 brauchen, um SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen an Regelgrundschulen
12 auffangen zu können.

13

14 B2: Sehr interessant. Finde ich sehr gut!

15

16 I: Zu Beginn möchte ich ganz kurz einen kleinen theoretischen Einblick geben. Als wir für
17 unsere Bachelorarbeit recherchiert haben, haben wir eine Studie gefunden, die noch ganz aktuell
18 ist, aus dem Jahr 2015. Hierbei wurden alle Lehrer in Deutschland befragt. Und diese haben sich
19 dagegen geäußert, also 90% der Befragten haben sich dagegen geäußert einen gemeinsamen
20 Unterricht in Regelgrundschulen zu führen. Großer Kritikpunkt bei den Lehrern, die sich
21 geäußert haben waren zum einen die Ausbildung, dass sie nicht richtig ausgebildet werden um
22 auch SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen aufzufangen. 98% der Befragten haben
23 sich dazu geäußert, eine Doppelbesetzung in Klassen zu bekommen. Nicht zwei LehrerInnen in
24 einer Klasse, sondern eine Kombination aus LehrerInnen und SozialpädagogInnen. Das mal kurz
25 als kleinen Einstieg. Dann würde ich jetzt mal mit der ersten Frage beginnen:
26 Erst einmal an deine Klasse gerichtet. Wie viele SchülerInnen mit sonderpädagogischem
27 Förderbedarf Lernen unterrichtest du?

28

29 B2: Ja keine.

30

31 I: Gar keine?

32

33 B2: Ja, also eine nicht GU Klasse habe ich.

34

35 I: Okay. Also auch keine anderen Förderschwerpunkte?

36

37 B2: Nein, ich habe keine Kinder mit Förderschwerpunkten in meiner Klasse. Ich überlege bei
38 Zweien könnte so in Richtung Lernen gehen, gerade was so die Merkfähigkeit angeht. Die
39 vergessen wirklich alles und äußern das auch. Es fängt an bei Namen „Ich kann mir nicht merken
40 wie das Kind heißt“. Jetzt ist die Frage woran liegt das?

41

42 I: Ok. Und du hast noch eine zweite Klasse, richtig? Die 2a, also ist das noch die
43 Schuleingangsphase um zu schauen, ob es einen Förderschwerpunkt gibt?

44

45 B2: Ich bin wohl auch eingesetzt in der 2c und 2b. Und das sind ja beides GU-Klassen und habe
46 da etwas Einblick gewinnen können und gewinne immer noch Einblicke. Das ist schon eine
47 Herausforderung im GU zu arbeiten, weil die Rahmenbedingungen noch überhaupt nicht passen.
48 Das hast du wahrscheinlich auch schon 100 Mal gelesen.

49

50 I: Ja man bekommt es auch so mit, auch wenn man jetzt nicht im Unterricht dabei ist. Gibt es
51 denn Situationen, die du mitbekommen hast, im Umgang mit SchülerInnen mit einem

52 Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen, wo die Lerngestaltung des Unterrichts an die
53 Grenzen kommt?

54

55 B2: Ja.

56

57 I: Und wie äußert es sich?

58

59 B2: Wenn LehrerInnen nicht gut vorbereitet sind. Also ich finde das ist das Hauptaugenmerk in
60 Richtung Montessoripädagogik eine vorbereitete Umgebung brauchen, wo die Kinder im Grunde
61 wählen können, wo auch Futter da ist. Weil man so als Außenstehende so ein Kind einschätzt, ich
62 sag mal, ich im Religionsunterricht. Religion ist jetzt ein schlechtes Beispiel, aber ich habe nun
63 mal Religion in beiden GU Klassen. Da stoße ich total an meine Grenzen, da ich da kein
64 Material finde. Explizit zur Differenzierung von daher macht man: Bibelstelle vorlesen, darüber
65 sprechen, Arbeitsblatt. Dann geht man manchmal runter, da kriegen diese Kinder die Probleme
66 im Lernen haben, bekommen dann nur ein Arbeitsblatt wo sie was anmalen. Oder leichtere
67 Fragen beantworten. Man kann sich da schon helfen, aber ich stoße immer dann an meine
68 Grenzen, wenn ich merke, ich habe für die Kinder nichts adäquates. Ich werde ihnen nicht
69 gerecht. So ganz schrecklich, also Unterforderung geht dann ja noch, ganz schlimm, wenn man
70 die Kinder so sieht und merkt sie stoßen so ständig an ihre Grenzen und werden damit
71 unmotiviert. Und ich glaube das ist einfach eine Sache der Vorbereitung. Wie Montessori so
72 schön sagt, eine vorbereitete Umgebung schaffen und dann klappt das auch. Ich glaube dann
73 klappt auch GU. Dann ist letztendlich auch egal, ob man da zu zweit oder zu dritt drin ist.
74 Natürlich wäre es schön, wenn wir immer eine Förderschullehrerin dabei hätten, aber auch das
75 stellt man sich leichter vor. Also ich spreche jetzt so ein bisschen aus dem Nähkästchen. Wir
76 haben ja hier zwei Förderschullehrer. Und mit der einen komme ich nämlich gut zurecht und mit
77 der anderen auch, ich mag die persönlich total gerne, könnte mit ihr aber nicht zusammen
78 arbeiten. Also weil das einfach auch so divergiert. Das ist so ein anderes Unterrichten, das darf
79 man auch nicht so ganz verkennen. Das muss ja auch von der Person her passen. Und deswegen
80 letztendlich glaube ich, wenn das Material stimmt, wenn man weiß ok, man möchte das
81 erreichen und man hat verschiedene, ich sag mal Differenzierungen nach unten für die
82 Lernkinder, dann kann man das auch alleine schaffen. Man muss halt nur dem Kind
83 entgegenkommen und wirklich dem Kind entsprechend Material bereitstellen. Und ich glaube
84 das ist das Größte. Das ist a) mit Aufwand verbunden, man muss gucken und sogar vielleicht
85 selber etwas erstellen und nicht Schema A man geht in den Unterricht, liest die Geschichte vor
86 und alle machen irgendwie das Arbeitsblatt dazu. Das funktioniert nicht. Und das stelle ich
87 immer fest, das ist ein großes Manko.

88

89 I: Also verstehe ich das richtig, du merkst, dass die eigene Vorbereitung so das größte Manko ist?

90

91 B2: Ja, oder da muss man einfach schauen, wird man dem Kind gerecht? Man muss auch einfach
92 schon drei Sachen im Petto haben. Manchmal überraschen einen diese Kinder ja. Auch das man
93 denkt „Mensch, das hätte ich jetzt überhaupt nicht gedacht!“. Ich habe denen, mal vereinfacht

94 gesagt nur ein Malblatt gegeben und der war total unterfordert. Dann habe ich vielleicht das
95 Blatt, das alle machen und dachte vorher schon das klappt nicht und dann muss ich doch
96 mindestens zwei andere Sachen so im Petto haben, um dieses Kind wirklich da abzuholen, wo es
97 ist. Und ich glaube, dass liegt auch vielleicht ein bisschen an der Faulheit der LehrerInnen. Da ist
98 so das größte Manko.

99
100 I: Also wenn ich das jetzt mal so ein bisschen überspitzt formuliere, glaubst du, dass die
101 LehrerInnen einfach keine Zeit und Lust für so etwas haben?

102
103 B2: Ja und auch nicht die Materialien. Ja Zeit und Lust ist jetzt so ein bisschen überspitzt, aber ja
104 schon. Also ich merke dann, wenn ich mich richtig hineinversetze in ein Kind, wenn ich wirklich
105 gucke, Mensch was haben wir jetzt gemacht. Jetzt beispielsweise sind wir bei der
106 Josefsgeschichte. Wir haben uns damit beschäftigt, der war im Gefängnis der Josef und wir
107 haben an die Vorerfahrungen geknüpft und seine guten und schlechten Erlebnisse bis dato, bis zu
108 dieser Gefängniszene. Und da habe ich einfach die Kinder aufschreiben lassen, was der Josef
109 schon gutes und schlechtes in seinem Leben erlebt hat. Erst einmal darüber gesprochen, dann
110 waren sie alle da und dann sollten sie das aufschreiben, jeder so nach seinem Kenntnisstand. Und
111 da habe ich gemerkt in dieser Stunde schon, völliger Quatsch. Ich hätte das schon differenzieren
112 müssen. Ein Kind bräuchte deutlich größere Schrift. Da habe ich gemerkt, ok die Linien waren
113 viel zu klein und das wollte ich auch ändern. Da habe ich schnell ein Blatt genommen. Wir haben
114 so eine extra Lineatur für dieses Kind. Da könnte ich dann im Unterricht schnell noch eine
115 andere Kollegin kopieren schicken, beziehungsweise Praktikantin gehen lassen. So dass man
116 dem entgegenwirken konnte. Aber das andere Kind wusste überhaupt nichts und hätte da hätte
117 ich Wortmaterial bereitstellen müssen. Das da was weiß ich steht, Gefängnis, traurig und daraus
118 soll der einen Satz machen. Dem letzten, dem schlechtesten Kind, aus meiner Sicht jetzt, was das
119 Lernen angeht, hätte ich die Sätze einfach hinschreiben müssen und hätte die einfach richtig
120 sortieren müssen. Oder einfach nur abschreiben. Das habe ich jetzt nicht gemacht und da war die
121 Stunde für mich unbefriedigend, für das Kind wahrscheinlich total unbefriedigend. Das lernt
122 man dann aus so einer Stunde. Das kann man nicht immer auffangen, weil ich kann nicht jede
123 Stunde detailliert vorbereiten. Es gibt dann ja noch andere Fächer, wo man dann ja, ja Religion
124 ist dann ja noch einfach. Dann mache ich wirklich einmal Wortmaterial bereitstellen, einmal die
125 ganzen Sätze und einmal, was macht man noch? Ein Anmalbild oder irgendwie nach unten hin
126 differenzieren. Aber ich sag mal Deutsch, da kann ich nicht immer jede Stunde so vorbereiten,
127 dass ich sechs Arbeitsblätter habe. Von daher bin ich gar nicht böse, dass ich eine normale Klasse
128 hab. Aber das ist ja nur unter dem Deckmantel „Normalo“. Wir haben ja hier auch Kinder, nicht
129 mit festgeschriebenem , oder nicht mit diagnostiziertem Förderbedarf. Aber trotzdem sind hier
130 Kinder, von bis. Ich habe Kinder gehabt die konnten schon lesen und schreiben als sie in die
131 Schule kamen und Kinder, die können jetzt ihren Namen schreiben und so die ersten Sätze lesen
132 und schreiben. Und letztendlich sind wir ja alle GU. Nur jetzt sind wir mal wenn ich so sagen
133 darf in der 2c, weniger krasse Fälle von GU und in der 2b da müsste ich wirklich für ganze viele
134 was anderes machen.

136 I: Also fehlt auch so ein bisschen das, auf das Kind individuelle Eingehen?

137
138 B2: Auch Zeit dafür über hat sich mit den Förderschullehrern abzusprechen, denn die haben ja
139 viel zu wenig Zeit. Die Kollegin ist eine Stunde mit im Unterricht. Da hat sie vielleicht Zeit
140 deutsch und Mathe durchzusprechen, aber nicht noch Religion mit mir durchzugehen. Das ist
141 dann auch schon wieder so eine Gewichtung und da merke ich einfach, wenn ich mich gut
142 vorbereitet habe freue ich mich immer, manchmal kann auch so eine ganz normale Stunde gerade
143 im Religionsunterricht oder in Musik, Musik habe ich da auch noch, kann da manchmal super
144 klappen. Weil es eben von sich aus so frei ist. Aber man merkt schon deutlich und man kriegt
145 dann auch immer ein schlechtes Gewissen, weil man die Rückmeldung von den Kindern
146 bekommt, ey das war gerade mal nicht passend. Die sagen es einem so natürlich nicht, aber man
147 spürt es und man kriegt es auch so mit. Und an den Ergebnissen merkt man es.

148
149 I: Und ist es für dich so, wenn ich es richtig verstehe eher unbefriedigend?

150
151 B2: Ich glaube, wenn ich die Stunden ja nicht mal unbedingt nur mit der Förderschullehrerin
152 besprechen könnte, aber wenn ich mehr Material hätte, wenn ich mal sag mal, ich mach was und
153 ich habe irgendwo einen Fundus, wo ich weiß ich kann das so für die Kinder A machen für die
154 ganz schwachen, und B und C wären vielleicht die Besten, das wäre dann schon super. Da
155 arbeiten wir ja so ein bisschen dran. Wir haben jetzt so Ordner erstellt und da packt jetzt jeder
156 immer seine Materialien zu den einzelnen Unterrichtsthemen, stellt er dann zusammen. Und
157 dann auch mit Differenzierungsmöglichkeiten. Das ist glaube ich ganz schön, wenn man dann
158 mal so 10 Jahre weiterdenkt und man hat dann wirklich diese Mappen diese Ordner voll und
159 kann dann gucken, okay Josef zum Beispiel, aber Religion ist da eigentlich kein gutes Beispiel,
160 weil das differenziert sich manchmal von selbst.

161
162 I: Ja okay aber das könnte man auch auf andere Fächer projizieren wahrscheinlich?

163
164 B2: Aber in anderen Fächern ginge das. Das merke ich hier in meiner „normalo“ Klasse auch an
165 Tagen wo ich gut vorbereiten bin ja läuft es oftmals einfach besser. Wenn ich einfach Material
166 habe wenn ich sehe ich hab da Karteikärtchen, Kästen also Kisten liegen und da können sie sich
167 Material raus schöpfen. Man wird ja auch oft den ganz guten Kindern nicht gerecht, weil die
168 machen dann erst mal das normale und dann ja ließt noch was oder so. Wie oft passiert das? Ich
169 möchte es gar nicht wissen. Und ja nach unten hin ja versucht doch ja versucht doch mal ja aber
170 also diese Kinder resignieren natürlich irgendwann und werden auch durch uns frustriert und das
171 frustriert mich dann natürlich auch. Aber ich will jetzt nicht sagen, dass wir uns überarbeiten
172 aber definitiv nicht unter arbeiten. Also wenn ich meine Unterrichtsstunden richtig gescheit
173 vorbereiten will wie im Referendariat dann komm ich mit meinen Stunden nicht hin. Das geht
174 nicht. Also zumindest nicht bei voller Stundenzahl. So wie gerechnet wird 28 Stunden
175 Unterrichten, 28 Stunden nochmal vorbereiten ja dann hab ich eine 56 Stunden Woche. Das geht
176 nicht. Jetzt muss man natürlich auch nicht jede Stunde so vorbereiten von daher ich glaub man
177 muss da so einen gesunden Mittelweg gehen das man da noch mit zurecht kommt. Weil das man

178 so seinen Unterricht irgendwie ja noch ertragen kann und sich noch vor den Kindern
179 rechtfertigen kann. Ich glaube, dass ist ich glaube das sind auch Gründe deswegen gehen viele
180 Lehrer und Lehrerinnen so früh in Passion und sind so frustriert, weil man einfach merkt man
181 wird den Anforderungen nicht mehr gerecht. Die Spanne ist ja von bis die Kinder sind ja so
182 heterogen. Gerade wenn wir dann noch Esel Kinder dazwischen haben. Kinder mit emotional
183 sozialen Entwicklungsschwerpunkt, ja.

184
185 I: Schwierig auf jeden Einzelnen eingehen zu können glaube ich wohl.
186
187 B2: Manchmal gelingt es einem auch besser. Heute bin ich zum Beispiel total frustriert. Also
188 heute war ein so schrecklicher Tag jetzt gerade noch in der 4a. Lag auch daran das unsere
189 Computer wieder nicht funktioniert haben, ich mein das ist auch wieder vorbereitete Umgebung.
190 Wäre meine Aufgabe gewesen, gestern Nachmittag nochmal hierhin zu fahren, um zu gucken
191 funktionieren die, weil die ständig nicht funktionieren. Kann man auch nicht immer machen.
192 Gestern Nachmittag hatte ich einen Arzt Termin ich war um halb sieben zuhause und dann musst
193 du auch mal essen oder irgendetwas anderes machen. Wenigstens die normal
194 Unterrichtseinheiten vorbereiten und nicht nur die ganzen Religionsstunden. Aber der ganze Tag
195 lief irgendwie schon so, dass ich gedacht habe oh nein, irgendwie da hab ich die Kinder nicht so
196 da abgeholt wo jeder so steht. Das schaffst man auch glaube ich nicht immer. Aber so schlecht
197 wie heute klappt es hoffentlich nicht immer. Ich hoffe es gelingt mir auch vielleicht mal besser.

198
199 I: Ja. Dann mach

200
201 B2: Gestern. war ein oh Entschuldigung.

202
203 I: Alles gut.

205 B2: Gestern war ein ganz toller Tag. Gestern hatte ich wirklich also ich hatte auch sogar nicht
206 Zeit mich zu meinem Johann zu gesellen mit ihm Leseübungen zu machen ihm differenziertes
207 Material zu nochmal zeigen und zu sagen hey guck mal das schaffst du schon und ja Gestern
208 hatte ich einen ich bin da auch ganz Glückliche nachhause gekommen und heute bin ich jetzt nur
209 zufrieden wenn du gleich sagst du hast nicht nur Müll geredet.

210
211 I: Ach Quatsch.

212
213 B2: Sonst ist der Tag ganz furchtbar. Ach ist einfach so. Ja hat man manchmal einfach.

214
215 I: Ja klar schlechte Tage hat man immer mal zwischendurch. Du hast ja gerade auch geäußert,
216 dass das unbefriedigend ist wie man sich vorbereitet und das man nicht die Zeit dafür hat und so
217 und es gibt ja verschiedenen Kompetenzen. Die sozialen die kognitiven und die emotionalen
218 Kompetenzen und da würden wir gerne wissen, welche sozialen Kompetenzen nach deiner
219 Meinung benötigt werden um Kinder mit Förderbedarf Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet

220 zu können?
 221
 222 B2: Also die Lehrer? Welche Sozialen Kompetenzen... ?
 223
 224 I: Also welche sozialen Kompetenzen die Lehrer benötigen.
 225
 226 B2: Ah also ganz viele. Empathie, Einfühlungsvermögen. Wirklich sich auch darauf einzulassen,
 227 was signalisieren mir Kinder, wann machen sie etwas gerne, wann auch nicht. Aber auch so diese
 228 Grenze gehen, zwischen Kind fordern auch ruhig mal angrenzen, oder darüber hinausgehen zu
 229 müssen aber nicht zu überfordern also ich denke, dass es sich so unter den Begriff Empathie
 230 soziale Kompetenz ja schlichten ist ja eher im Bereich ESE (Emotional und sozial) ganz viel
 231 Mitgefühl ja ist ja auch wieder Empathie Mitgefühl. Ein Kind nicht zu über oder unterfordern
 232 Kinder bestärken auch also in dem was sie tun einfach Selbstbewusstsein schenken. Was ist noch
 233 eine Kompetenz? Ja sich auf das Kind einlassen und auch bereit zu sein Zeit zu investieren.
 234 Nicht immer so nach dem Mittelmaß zu gehen. Ich finde da keine passenden Begriffe zu.
 235
 236 I: Vielleicht Offenheit? Offen sein.
 237
 238 B2: Ja offen sein für neuen Unterricht auch für neue Unterrichtsformen weil man eben ja doch
 239 oft so festgefahren ist. Man hat ja so ein bisschen so Leute so aus dem näheren auf dem näheren
 240 Umfeld die sagen ach du machst ja nur Schublade A oder B auf nimmst da was raus und es ist ja
 241 auch manchmal so. Machen wir uns nichts vor. Dann guckt man was hab ich letztes Jahr zum
 242 Thema Vögel gemacht oder letzten zweiten Schuljahr jetzt in diesem Falle und dann macht man
 243 das ich glaube das ist auch wichtig, dass man offen ist um einfach neue Wege ist. Aber auch
 244 nicht immer auch mal ganz bewusst zu dem alten steht also ich finde das auch nicht verwerflich.
 245 Aber das finde ich nicht das wichtigste weil ich also das würde ich jetzt für mich sagen das bin
 246 ich sowieso offen neuem gegenüber.
 247
 248 I.: Ja das ist ja auch das was jeder mitbringt dann.
 249
 250 B2: Ja genau.
 251
 252 I: Wenn du mal auf die kognitiven Kompetenzen guckst? Also was Lehrer für kognitive
 253 Kompetenzen benötigen?
 254
 255 B2: Also sie müssen auf jeden Fall dem Schüler mindestens eine Stunde voraus sein. Und nicht
 256 sich das in der Stunde erst zu Gemüte führen. Das erlebt man ja auch immer wieder machen wir
 257 uns nichts vor. Dass man an seine Grenzen stößt und das man eben nicht gut vorbereitet ist aber
 258 wir kommen immer wieder auf diese Thema Vorbereitet sein vorbereitete Umgebung sein selber
 259 offen sein nach oben und nach unten. „Wie gehe ich ein Thema an ja das ist schon auch sehr
 260 wichtig.
 261

262 I: Könntest du denn, also würdest du auch sagen, dass du die Ausbildung die du im Studium du
263 hast ja wahrscheinlich Grundschullehramt studiert?

264

265 B2: Ja aber im Studium, also das hat mir gar nichts gebracht. Wenn du das fragen wolltest. Im
266 Referendariat da habe ich sehr viel gelernt. Da hatte ich eine ganz tolle Ausbildungsschule.

267

268 I: Also hast du auch so im Grundschullehramt so gar nicht irgendwie von Kompetenzen
269 mitgegeben bekommen was Förderschwerpunkte angeht.

270

271 B2: Nein. Vielleicht ist es auch schon zu lange her das weiß ich nicht. Nein. Also ich fand mein
272 Studium weder interessant noch für die Schule irgendwas bringend ich fand es auch nicht schwer
273 ich fand man hätte eigentlich sofort sich zur Prüfung anmelden können. So rückblickend. Ja gut
274 irgendwie musste man ja die Wohnung finanzieren in Münster von daher hat man halt gearbeitet
275 und so ging die Zeit dann um. Musik fand ich sehr gut. Mein Hauptschwerpunkt war halt, oder
276 mein Hauptfach war Musik, also das fand ich immer ganz toll Klavier zu spielen, mich da weiter
277 zu bilden. Da profitiere ich jetzt auch noch von, dass ich jetzt so gerne Musik mache und höre,
278 aber ansonsten hat mir mein Studium gar nichts gegeben. Ich glaube das hat sich aber nach mit
279 mit Beginn Bachelor Master schon geändert. Also was ich so mitkriege so von Referendaren aber
280 auch von Praktikanten jetzt aus dem Studium das hat sich schon geändert.

281

282 I: Glaubst du denn, dass es förderlich wäre, dass man für Lehrer die in Führungsstriche nur das
283 Grundschullehramt durchlaufen haben, nochmal eine Art Fortbildung oder Weiterbildung auf
284 sonderpädagogischer Schiene anbietet?

285

286 B2: Das muss vernetzt sein. Das brauch gar nicht mal eine Fortbildung sein. Fortbildung ist
287 schon wieder nach vier Wochen abgehakt. Damit ist es nicht getan. Also meiner Meinung nach
288 müsste das sofort vernetzt sein und vielleicht gibt es irgendwann gar nicht mehr die Trennung
289 Sonderpädagogik oder normale Lehrerin weil das habe ich eben ganz vergessen zu sagen das
290 eine Kollegin beispielsweise nur eine Stunde pro Tag in einer Förderklasse ist. Das ist ja viel zu
291 wenig. Also ich mein da machen wir uns ja nichts vor das ist zu wenig für Lehrer um sich
292 auszutauschen viel zu wenig für die Kinder und ich glaube so kommen wir nicht weiter. Das
293 muss man verzahnter sehen vernetzter sehen und ich glaube dann kann das auch klappen. Wenn
294 jeder so seinen turn fährt: Ich bin hier für meine Förderschüler zuständig du für die Normalos
295 und zwischendurch tauscht man sich mal aus über Grenzkandidaten über diese vier fünf GU
296 Kinder pro Klasse das ist zu wenig da wird man keinem gerecht. Aber das können die auch nicht
297 schaffen. Ich weiß unsere Förderschullehrerinnen die sind sehr sehr unzufrieden wie es läuft. Die
298 rennen ja auch nur von einer Klasse zur anderen. Ich mein wir haben hier so ein Zuhause also
299 das hier ist meine Klasse hier kann ich prödeln hier weiß ich hier komme ich morgen an hier
300 gehe ich Mittags eben einmal noch rein und gucke ob alles einigermaßen ordentlich ist und gehe
301 nach Hause. Das haben die nicht die haben gar kein Zuhause die sind überall und nirgends. Ja
302 werden von uns auch immer bombardiert, wenn es um AOSF Anträge geht, wenn es um spezielle
303 Kinder geht, dann hat man wieder ein schlechtes Gewissen und müsste ich das jetzt auch selber

304 können und wissen wie auch immer. Dann kommt wieder dieses ja bin ich auch nicht drin
305 ausgebildet. Das muss verzahnt werden. In der Ausbildung schon.

306

307 I: Also würdest dir das auch wünschen für die Zukunft?

308

309 B2: Ja. Ich würde das auch sofort wenn diese Fortbildung die es ja jetzt gibt im Bereich GU
310 wenn die was bringen würden, würde ich die sofort machen. Wir hatten hier schon so interne
311 Fortbildungen gehabt zum Thema, also das hat der Kompetenzbereich, oder wie heißt das die
312 Kompetenzteams NRW oder Steinfurt glaube ich, die haben bei uns mal zwei gemacht. Dann bin
313 ich auf einer gewesen in Rheine. Also für Lau also wirklich nur fürs Kaffee trinken und
314 Plätzchen essen hingefahren und das war noch das schönste. Und ein paar Gespräche
315 untereinander gemeinsam ab gelästert über eben diese Herausforderung die es ja nun mal ist GU
316 jetzt unterrichten und es noch nicht zu können also nein das hätte man sich schenken können.
317 Also wenn das was bringen würde würde ich sofort sagen, dass belege ich.

318

319 I: Also glaubst du auch wohl das das noch ja wie sagt unerforscht ist?

320

321 B2: Ja, man hat es erst in die Schulen gelassen, zulasten der Kinder muss man ja ganz klar sagen
322 und jetzt macht man sich Gedanken, ja was machen wir den mit den Lehrern, wie bilden wir die
323 den fort. Man denkt, man hat das in einem Workshop abgehakt und das ist es nicht. Und ich
324 glaube auch da werden wir nicht drum hin kommen, dass man das eben ja stärker zusammen
325 macht mit Förderschullehrern zusammen oder vielleicht irgendwann gar nicht mehr getrennt das
326 wir alle irgendwie das gleich sind. Wir sind ja alle hier für die Kinder zuständig. Aber nicht so
327 dann kommt dann eine Stunde rein das ist ja im Grunde erst mal ein Fremdkörper für andre
328 Kinder weiß man ja nicht und gehört irgendwie nicht dazu. Wenn es gut klappt gehört sie, oder er
329 dazu natürlich, aber tjaeine Stunde ist halt schwierig. Und dann ja auch diese ja diese Krux auf
330 der einen Seite bin ich für die Kinder mit festgestellten Förderbedarf zuständig auf der anderen
331 Seite sind da noch vier andere die vielleicht auch noch Förderbedarf in dem einen oder anderen
332 Bereich haben muss ich auch nochmal hingucken dann will ich mich ja auch nicht ganz von dem
333 Rest der Klasse distanzieren. Da wo die Kollegen ein Problem mit hat sie sagt sie möchte auch
334 mal wieder für alle Kinder da sein, möchte alle im Blick haben: das geht gar nicht. Das geht gar
335 nicht.

336

337 I: Also fehlt einfach Zeit?

338

339 B2: Zeit ja.

340

341 I: Dann möchte ich einmal zur letzten Kompetenz kommen die emotionale Kompetenz.

342

343 B2: Ach ganz viel. Ich finde in der Grundschule geht nichts ohne Emotionen, nicht über den
344 angemessenen Körperkontakt, auch ich finde gerade so erste und zweite und Klasse die muss
345 man halt noch oft in den Arm nehmen und spürt da auch wieder diese Empathie. Man muss halt

346 hören wer das will und wer das nicht will, aber ganz viel, gerade mit Kindern im Bereich also die
347 Förderschwerpunkte in welchem Bereich auch immer haben. Die benötigen oft viel mehr Herz
348 noch als die anderen. Auch gerade weil sie es ja schwerer haben. Ich sag mal wenn ich immer
349 Schwierigkeiten in Mathe habe und dann noch da so eine Furie von Lehrern vor mir stehen habe
350 dann mach ich vielleicht mach der ein oder andere das gerade weil er dieser Lehrerin besonders
351 gefallen will und die besonders gerne mag vielleicht setzt der da dann noch ein bisschen mehr ja
352 kraft rein. Weiß ich nicht.

353

354 I: Also was ich so gelesen habe, ich weiß ja nicht ob es hier auch so ist, da ist oft auch
355 beschrieben das Kinder mit Förderschwerpunkt oft eine bestimmte Bezugsperson brauchen im
356 Unterricht.

357

358 B2: Nicht nur die. Ich stelle das immer wieder fest als Klassenlehrerin, ist man der
359 Hauptbezugspartner. Und die anderen haben es immer schwerer. Die Kinder spiegeln einen das
360 auch zurück. Ja du bist ja viel strenger und dich haben wir viel mehr lieb und das kommt dann
361 ganz klar. Und ja im Bereich, also jetzt Kinder mit Förderschwerpunkten ist ja ganz egal welchen
362 Schwerpunkt ja ESE, ist ja dann nochmal wichtig, aber darum geht es ja bei dir nicht. Die
363 brauchen glaub ich ganz dringend nur einen festen Bezugspartner, aber da kenne ich mich auch
364 zu wenig aus. Lernen da glaub ich ist es nicht ganz so extrem das würde ich sagen ist es wie bei
365 jedem anderen Kind. Nur halt bezogen auf das Unterrichtsfach, wenn man jetzt irgendwo jetzt
366 ganz schlecht ist hängt es glaube ich auch schon davon ab wie viel ein Kind macht ob es den
367 Lehrer mag oder nicht.

368

369 I: Ja das ist ja auch immer individuell. Ich habe ja vorhin in der Einleitung kurz dem
370 theoretischen Aspekt erwähnt mit der Doppelbesetzung. Wie stehst du den dazu wenn man eine
371 Kombination in Schulen einrichtet von Lehrern und Sozialpädagogen.

372

373 B2: Kann gut klappen. Kann aber nur klappen, wenn mehr da sind. Nicht 58 Stunden verteilt auf
374 drei Klassen mal drei Jahrgänge. Das kann nicht funktionieren. Das kann man sich ja schon
375 selber ausrechnen. Jetzt haben wir ja das Glück weil wir uns relativ früh als GU Schule gemeldet
376 haben das wir so etwas angehen wollen haben wir ja jetzt zwei.

377

378 I: Also ich meine Sozialpädagogen nicht Sonderpädagogen.

379

380 B2: Achso Entschuldigung. Sozialpädagogen.

381

382 I: Ja nochmal vielleicht spezieller die Kinder mit auffangen könnten, die den Förderschwerpunkt
383 haben.

384

385 B2: Hatte ich noch nie im Unterricht. Weiß ich also nicht ob das gewinnbringend sein kann.
386 Auch da glaube ich wenn das menschlich passt untereinander und sich der Sozialpädagoge nicht
387 nur für sein sozialen Bereich da verantwortlich sieht, sondern sagt okay wir unterrichten hier

388 gemeinsam und wir sind gleichwertig vor einer Klasse, dann kann das funktionieren. Habe jetzt
389 von vielen gehört, beziehungsweise auch an meiner ersten Schule habe ich das erlebt in Gronau,
390 da kommt so eine Sozialpädagogin rein geht so ein bisschen rum fragt Kinder nach dem
391 Wohlbefinden ach hast aber eine Schöne Jacke an und ich versuche da vorne mein Unterricht zu
392 machen also das ist jetzt so meine ganz persönliche Meinung. Habe ich an dieser Schule habe ich
393 jetzt noch nicht erlebt mit einer Sozialpädagogin zusammen zu arbeiten. Das heißt wir haben ja
394 einen Sozialpädagogen von der Caritas ja der hat da seine Sprechstundenzeiten die bietet der an
395 da schicken wir ab und zu mal Kinder hin. Absprache mit den Eltern ansonsten er bietet sich
396 immer an das man mit ihm sprechen kann er ist aber so selten in der Schule einmal im Monat für
397 zwei Stunden oder drei ja auch da wieder da fehlen die Gelder. Ansonsten glaube ich kann das
398 wie auch mit Förderschullehrern wenn das verzahnt ist klappen. Wenn man nicht sagt man
399 kommt hier nur für seine spezielles Genre für sein spezielles Fachgebiet rein sondern man sieht
400 sich insgesamt mehr als Hilfesteller für die Kinder. Dann kann das Funktionieren. Wenn man
401 sich auch nicht zu schade ist zu sagen okay ich kümmere mich jetzt heute mal eigentlich um
402 deinen Bereich und dafür kümmere ich mich jetzt um eigentlich deinen Bereich. Also ich glaube
403 dann kann das klappen. Aber man wird immer wieder so jeder sieht so seinen Bereich. Ganz
404 schlimm finde ich es wenn Förderschullehrer oder Sonderpädagogen die Kinder mit raus
405 nehmen. Also es sollte schon integrativ sein finde ich. Wenn es eben geht. Klappt nicht immer.
406 Auch ich muss hier manchmal ein Kind auch wenn ich keine GU Klasse habe raus schicken mit
407 einer Kollegin. Einfach weil es sich manchmal besser anbietet.

408

409 I: Siehst du den eine Notwendigkeit von Sozialpädagogen?

410

411 B2: Oh, da bin ich die Falsche die du da fragst. Weil ich wie gesagt die schlechte Erfahrung in
412 Gronau gemacht habe.

413

414 I: Also wenn du so ein Konzept hättest wonach du

415

416 B2: Wenn sich das Konzept was ich im Kopf habe wenn sich das so auch durchsetzten würde,
417 dann würde das Sinn machen ja.

418

419 I: Wie genau stellst du dir das den vor?

420

421 B2: Zeit für Teamtage, dass man sich wirklich über die Kinder bei denen man sich unsicher ist,
422 dass man sich da austauschen kann. Wie gesagt dieses das man das alle Klassenlehrer sind im
423 Grunde. Ich zwar offiziell die Klassenlehrern bin aber also dass die auch mit Lehrer
424 angesprochen sind ich das Gefühl habe es ist nicht wichtig wenn ich jetzt mal mit einem Kind
425 raus gehe trotzdem funktioniert der Unterricht mit der Sonderpädagogin oder der
426 Sozialpädagogin ganz egal. Trotzdem funktioniert der noch weiter. Aber das geht natürlich nicht,
427 weil die jetzt nicht wissen was ich jetzt für den Unterricht vorbereitet habe. Wie soll das auch
428 funktionieren von der Zeit. In sofern ich habe da was vor Auge aber das ist absolut fiktiv weil
429 das kann so gar nicht funktionieren.

430

431 I: Aber die Notwendigkeit würdest du schon sehen?

432

433 B2: Nicht so wie es jetzt läuft. Aber das auch ja doch Sonderpädagogen dann schon. Ja gut jetzt

434 habe ich auch bessere Erfahrungen mit Sonderpädagogen als mit Sozialpädagogen gemacht. Ist

435 ein bisschen fies jetzt.

436

437 I: Ja man hat schon seine eigenen Erfahrungswerte.

438

439 B2: Wenn ich jetzt hier so eine super Sozialpädagogin hätte, die hier ständig rein kommt mir

440 Tipps und mir Tipps gib,t mich unterstützt dann sehe ich natürlich die Notwendigkeit. Wenn sie

441 mich unterstützt und nicht stört und nervt. Also doch die Notwendigkeit da kommen wir auch

442 mehr hin. Das wir wirklich ein Team sind für die Klasse. Natürlich einen der Hauptbezugsperson

443 ist für die Kinder aber ja die anderen einfach fest für eine Klasse da sind und nicht nur eine

444 Stunde für einen Tag und dann geht es in die nächste Klasse. Das ist auch für die

445 Sozialpädagogen unbefriedigend. Oder auch in so einem Kabuff zu sitzen und auf schwierige

446 Kinder zu warten ich sag mal das ist natürlich die schlechteste aller Lösungen.

447

448 I: Also möchtest du das schon integrativ mit in dem Alltag drin?

449

450 B2: Ja natürlich aber wie soll man das machen? Das geht ja gar nicht.

451

452 I: Da braucht man wieder finanzielle Mittel.

453

454 B2: Das ist ja auch das gleich also ich finde Schulleben besteht ja aus mehr als aus mehr als

455 diese vier bis sechs Stunden Unterricht. Das habe ich immer schon bemängelt das ich das schade

456 finde, dass so um ein Uhr alle Lehrer quasi hier weg sind und im Grunde ja so gar kein Leben

457 mehr hier herrscht. Dann ist hier OGS die noch lebt das ist klar, aber im Grunde die Schule ist

458 dann vorbei. Also ich fände das schöner wenn das so für alle ganztägig wäre, wenigstens bis drei

459 für alle schöne AG's anzubieten und dann auch vielleicht mal Zeit hat zu sagen die AG wird mal

460 von dem gemacht, ich muss jetzt nochmal dringend mit dem Sozialpädagogen xy sprechen, oder

461 bereite meinen Unterricht vor und die Kinder wissen aber ich bin da. Ich finde das könnte alles

462 so gut laufen, aber man braucht viel mehr Personal und viel mehr Geld letzt endlich. Aber sonst

463 glaube ich wenn da eine Sozialpädagogin x oder eine Sonderpädagogin y auf einer Klasse

464 übergestülpt wird. So die kommt jetzt Montags immer in der dritten Stunde oder Freitags immer

465 in der sechsten Stunde ja das kann ja gar nicht funktionieren.

466

467 I: Ist das dann so ein Fremdkörper für die Lehrkraft?

468

469 B2: Ja das ist unterschiedlich. Es gibt Menschen, die können rein kommen und da fühle ich mich

470 noch normal wenn ich meinen Unterricht mache und nicht so beäugt bei anderen fühlt man sich

471 nicht so wohl wie das so im zwischenmenschlichen ist.

472

473 I: Also ist es schon wichtig das die Chemie stimmt?

474

475 B2:Ja die eine Sonderpädagogin die kommt einmal die Woche für einen Jungen zu mir in die

476 Klasse.

477

478 I: Da muss also mehr Routine rein?

479

480 B2: Ja ganz genau. Wie soll ich Verhältnis zu ihr aufbauen und ihr irgendwie vielleicht auch

481 signalisieren das ich mich unwohl fühle. Wie soll das Funktionieren?

482

483 I: Also wenn man das Zusammenfasst braucht die Schule Kontinuität vom Fachpersonal.

484

485 B2: Ja genau. Wenn man diese Kontinuität nicht hat ist kein Erfolg möglich.

486

487 I: Also ich bin jetzt erst einmal durch mit meinen Fragen. Abschließend würde mich noch

488 interessieren, ob dir noch etwas auf der Seele brennt worüber wir gerade noch nicht gesprochen

489 haben? Wenn nicht ist auch in Ordnung.

490

491 B2: Was mit jetzt gerade im Zusammenhang was Kontinuität oder was auch Verlässlichkeit

492 angeht, oder auch ja so ein Schulleben also Qualitätssteigerung von Schulleben angeht, finde ich

493 zum Beispiel auch eine Verzahnung von OGS und Schule sehr wichtig. Weil es ist ja defakto so

494 und so ihr kommt, oder ihr seit schon da die Schulleitung versucht das und die Sozialpädagogen

495 versuchen ihr bestes mit uns in Kontakt zu treten. Aber auch das ist ja schon losgelöst. Das liegt

496 ja jetzt auch daran dass nicht alle Kinder in der OGS sind. Aber auch das finde ich als ich zum

497 Beispiel noch in der OGS gearbeitet habe in der Hausaufgabenbetreuung da habe ich mich auch

498 als teil von euch auch gefühlt da habe ich gedacht ah ja und ich konnte dann auch wirklich über

499 die Kinder reden die ich in der Hausaufgabenbetreuung hatte konnte mich mit wem auch immer

500 mal darüber austauschen. Ich glaube wenn das jetzt dauerhaft so wäre und wenn da auch

501 kontinuierlich wäre und ich immer den gleichen Lehrer oder Pädagogen in der Hausaufgaben

502 Betreuung habe ist es für die Kinder auch leichter sich an Regeln zu halten. Wir als Lehrer

503 bekommen dann immer so Zettelchen zu den Kindern wie es so in der Hausaufgabenbetreuung

504 läuft und wie sich das Kind so macht, aber ganz so viel steht da auch nicht drauf. Natürlich hätte

505 man als Lehrer die Möglichkeit jederzeit zu der OGS hinzugehen, aber wer macht das denn? Da

506 fängt es ja schon mal an und das ist einfach so, was mich auch manchmal so ein bisschen

507 frustriert, wo ich so denke ja wir reden immer so von gutem Unterricht aber machen wir das?

508 Machen wir wirklich guten Unterricht? Ich glaube jeder versucht das und jeder denkt auch ah ich

509 will mir das irgendwie schöner reden als es ist aber die Rahmenbedingungen drumherum die

510 stimmen irgendwie noch nicht. Aber wie will man es auch anders machen? Dann müsste man

511 einfach nur meiner Meinung nach mehr Arbeitsplätze für Lehrer hier in der Schule schaffen dann

512 halt halt der eine mal OGS oder wie man das auch immer nennt Schuldienst. Das ist ja im

513 Grunde Schule und nicht die Trennung zwischen Schulzeit und OGS Zeit. Das ist ja auch schon

514 wieder eine Trennung. Und dann hat man Montags ich sag mal Schulzeit. Da muss ich halt in der
515 OGS Hausaufgaben machen muss irgendwo sitzen und ansprechbar sein für wen auch immer
516 vielleicht auch mal für die Eltern. Und Dienstag sind halt die anderen drei dran die dafür
517 Verantwortlich sind. Einer für OGS einer für ja und jederzeit kann ich mich auch vielleicht
518 vorbereiten. Ich fände es besser wenn man beispielsweise bis halb fünf noch in der Schule sein
519 würde um dann mit einem freien Kopf nach Hause gehen zu können. Weil wenn man früher
520 zuhause ist ruft einen der Schreibtisch irgendwann doch wieder. Von daher denke ich auch eine
521 Vorbereitete Umgebung in der Schule für uns Lehrer wäre auch besser. Sprich für jeden eine PC
522 oder für drei Lehrer einen PC oder einen Arbeitsraum möglich zu machen. Das man sich hier
523 auch mehr vorbereiten kann und auch nach außen hin ein bisschen präsenter ist in der Schule.
524 Und ich finde das gut ich glaube das würde die Schulqualität stark steigern. Aber auch da müssen
525 die Bedingungen stimmen. Man kann es so ja nicht machen mit nur einem Lehrer PC. Wie soll
526 das klappen.

527

528 I: Ja ich höre da viele Bedarfe von dir.

529

530 B2: Ja ich höre nur Lehrer die sich so beschweren wie ich. Das frustriert schon sehr.

531

532 I: Ja das glaube ich.

533

534 B2: Ja es ist noch viel zu tun und ich glaube, da müssen Lehrer auch so ein bisschen aus sich
535 heraus und dieses ich glaube man will immer gerne in Deutschland so du bist dafür zuständig, du
536 bist dafür zuständig, aber das ist es nicht. Es ist besser wenn man sich durch einen anderen
537 Lehrer absichern kann und sich austauschen kann. Das hilft total. Dann hat man auch nochmal
538 verschiedene Blickwinkel und joa das wollte ich noch mal am Ende los werden.

539

540 I: Ja alles klar. Ich danke dir für deine Teilnahme.

541

542 B2: Ja gerne kein Problem.

543

544 I: Zum Abschluss würde ich gerne noch drei Soziodemografische Daten von dir abfragen.

545

546 B2: Ja das ist kein Problem.

547

548 I: Okay also zuerst einmal bist du Weiblich.

549

550 B2: Ja das bin ich.

551

552 I: Und wie alt bist du?

553

554 B2: Ich bin 37 Jahre alt.

555

556 I: Dankeschön. Zum Schluss die Frage nach deiner Bildung. Also deinen Schulischen
557 Werdegang.
558
559 B2: Ja okay also ich habe zuerst Abitur gemacht und habe danach direkt Grundschullehramt in
560 Münster studiert. Dann habe ich mein Referendariat in Langförden gemacht.
561
562 I: Okay und so hast du seit dem gearbeitet?
563
564 B2: Zuerst war ich in einer Grundschule in Gronau von der ich vorhin einmal erzählt habe und
565 dann bin ich jetzt seit circa 5 Jahren hier an der Grundschule in Saerbeck.
566
567 I: Super vielen Dank das war es auch schon.
568
569 B2: Ja alles klar.
570
571 I: Danke nochmal, dass du bei diesem Interview mitgemacht hast und ich wünsche dir noch
572 einen schönen Tag.
573
574 B2: Ja gerne geschehen und danke dir auch.
575
576 I: Danke.

Transkribierung des dritten Interviews

Soziodemografische Daten:

→ Alter: 36 Jahre

→ Geschlecht: Weiblich

→ Bildung: Abitur, Studium in Münster zur Grundschullehrerin, sechs Jahre an einer Realschule im Ruhrgebiet, seit 4 1/2 Jahren in Saerbeck

Das Interview:

1 I: Erstmal begrüße ich dich zu diesem Interview. Das Du in diesem Interview ist okay?
2
3 B3: Ja klar ist okay.
4
5 I: Super. Also ich bedanke mich schon mal für deine Teilnahme, dass du dich dazu bereit erklärt
6 hast hier mitzumachen. Das bleibt hier alles unter uns und ist nur im Rahmen unserer
7 Bachelorarbeit. Die Tonaufnahme ist nur für uns, das wir das Interview am Ende transkribieren
8 können. Ich habe circa eine halbe Stunde angedacht je nachdem, wie viel du mir erzählen
9 möchtest. Dann komme ich mal zu unserer Forschung. Also ich studiere Sozialpädagogik und ich
10 schreibe zur Zeit mit einer Kommilitonin zusammen die Bachelorarbeit im Rahmen des

11 Studiums in Enschede und wir haben uns das Ziel gesetzt, dass wir die Kompetenzen der
12 LehrerInnen erforschen in Bezug auf die Kinder die einen Förderschwerpunkt Lernen und wie
13 diese im Unterricht aufgefangen werden können. Ich werde kurz etwas zum theoretischen
14 Hintergrund sagen. Wir haben im Rahmen der Recherchen für die Bachelorarbeit eine Studie aus
15 dem letzten Jahr entdeckt und die haben alle Lehrer in Deutschland gefragt in Bezug zum
16 integrativen Unterricht und 19% der Befragten haben sich gegen den gemeinsamen Unterricht
17 geäußert was auch darauf zurück zu führen ist, dass sie das sehr kritisch wie die Ausbildung der
18 Lehrer im Grundschullehramt verläuft und Grund dessen haben sich auch 98% der Befragten für
19 eine Doppelbesetzung ausgesprochen. Doppelbesetzung meint in diesem Rahmen nicht zwei
20 Lehrer in einer Klasse sondern eine Kombination aus Lehrer und Sozialpädagogen oder
21 Psychologen. Soviel zum theoretischen Hintergrund. Ersteinmal würde ich gerne Fragen ob du in
22 deiner Klasse Kinder hast die einen Förderschwerpunkt Lernen haben?

23

24 B3: Nein habe ich nicht.

25

26 I: Kommst du denn in Berührung mit Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen?

27

28 B3: Ja doch. Ich habe in meiner Mathestunde zwei Kinder, die den Schwerpunkt Lernen haben.

29

30 I: Ja okay. Hast du in deiner Klasse denn Kinder, mit einem anderen Förderschwerpunkt?

31

32 B3: Ja ich habe ESE und Sprache.

33

34 I: Achso okay. Hast du schon mal im Austausch mit Kollegen mitbekommen, dass geäußert
35 wurde, dass es Situationen gab, an denen der Unterricht an seine Grenzen gestoßen ist, was so
36 die Lehrgestaltung angeht für Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen.

37

38 B3: Nein also eigentlich nicht. Also es kommt ja je nachdem auf das Fach drauf an, jetzt in
39 Mathe zum Beispiel sind ja die Kinder, die jetzt den Förderschwerpunkt Lernen haben, also die
40 haben ja nicht das gleiche Lernziel wie jetzt wie zum Beispiele wie in Klasse drei. Die arbeiten
41 ja in ihrem eigenen Bereich. Sei es jetzt zum Beispiel, dass sie noch im 20er oder in 100ter
42 Bereich dann arbeiten und gar nicht bis zu tausend, wie die Kinder aus Klasse drei. Das heißt
43 jetzt in Mathe zum Beispiel wenn es jetzt wirklich nur um diese Bereiche nur so geht, dann
44 haben die ja eigene Aufgaben. Da bekommen sie eine individuelle Arbeitsblätter, Arbeitsaufträge
45 und wenn es jetzt so zum Beispiel um den Bereich, ja Geldwerte geht, oder in der Geometrie,
46 dann kann man ja dann das schon wieder irgendwie zusammenfassen aber jetzt auch bei
47 Geldwerten ist es natürlich dann schwierig wenn ein Kind nur bis 20 rechnen kann, kann es
48 natürlich nicht noch also, kann man zwar auch Geld anbieten, aber dann kann man nur nicht
49 wirklich ein Euro Beträgen dann mit fünf Euro Schein dann rechnen.

50

51 I: Also ist das dann so das sie im Unterricht gesonderte Arbeitsblätter bekommen?

52

53 B3: Ja genau.

54

55 I: Und wird dann nochmal individuell auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen?

56

57 B3: Also dadurch wird zum Beispiel, dass ja dann immer noch eine Fachkraft, also eine
58 Sonderpädagogin dann auch nochmal mit drin ist, die entwickelt ja eigentlich dann für die
59 Kinder so haben wir es jetzt bei uns erst mal festgelegt. In erster Linie dann, welchen Bereich
60 sollen wir jetzt momentan erarbeiten, bearbeiten und ich bin dann in den Stunden dann oft mit
61 den jetzt alleine und da kann ich ja dann Hilfestellungen also Hilfen, aber die haben schon so
62 ihren gesonderten Bereich. Weil das ja dann die haben ja dann auch ganz andere Lernziele weil
63 man ja zielforientiert unterrichtet.

64

65 I: Okay. Merkst du denn, wenn du mit den Kindern die einen Förderschwerpunkt Lernen haben
66 zusammenarbeitest, dass du auch manchmal an deine eigene Grenzen stößt?

67

68 B3: Was jetzt die Vorbereitung angeht?

69

70 I: Ja auch und generell auch im Unterricht.

71

72 B3: Nein, eigentlich nicht, also weil ja also man hat sich ja dann natürlich auch irgendwie man
73 weiß das sind die Voraussetzungen oder die Gegebenheiten und dann ist das jetzt auch so ganz
74 klar, aber ich glaube den Kindern ist das natürlich ganz klar, oder das wird mit der Klasse ja auch
75 immer gemeinsam besprochen. Dass das natürlich das ich mich für jedes Kind ja dann da Zeit
76 nehme und dann natürlich ja auch für die Lernkinder, auch wenn sie in einem anderen Bereich
77 sind, nochmal ihre Fragen beantworten, aber das natürlich wenn wir jetzt gerade irgendwie eine
78 Phase an der Tafel haben und ich irgendwas erkläre, dass ich in dem Moment natürlich nicht
79 sofort kommen kann, um irgendwie Fragen zu beantworten. Das ist den Kinder dann auch klar
80 aber das bedeutet nicht, dass ich jetzt irgendwie an meine Grenzen stoße oder so.

81

82 I: Okay. Gestaltet sich denn die Vorbereitung vom Unterricht, oder generell der Unterricht an
83 sich anders, wenn Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen bei dir in der Klasse sind?

84

85 B3: Ja also klar, dass du dann differenziertes Material ja, dann hast aber dadurch das wir dadurch
86 wirklich diese Aufteilung haben, dass die Förderschullehrer dann in erster Linie dann schauen,
87 wo in welchem Bereich sollen die dann arbeiten und mir dann sagen, also momentan darf Kind x
88 irgendwie nur bis 20 rechnen und Kind y bleibt im Raum bis 1000, oder da soll er jetzt erst mal
89 das und das machen. Da kann ich ja dann einfacher die Aufgaben zusammen suchen. Wäre es
90 jetzt hätte man gar keine Unterstützung und ich müsste das alles dann, dann wäre es schwieriger,
91 weil natürlich zu den Lernkinder ja natürlich ja noch andere Kinder kommen die jetzt zum
92 Beispiel das Fach so gar nicht liegt. Die müssten die können natürlich jetzt die kann ich nicht so
93 runterstufen, ach dann arbeiten die auch nur im Bereich 100, die müssten ja dann das Lernziel
94 der Klasse drei und das ist nun mal die Erarbeitung des Zahlenraums bis 1000. Also jetzt mal als

95 Beispiel. So, von daher ist das jetzt ja klar muss man das immer wieder mit berücksichtigen und
 96 das ist auch klar höherer Aufwand aber so in dem Bereich schon machbar. Ich glaube was
 97 einfach was du vorhin angesprochen hast das Problem ist es gibt ja nicht nur Kinder die den
 98 Förderschwerpunkt lernen haben also und dass ist es eben und ich glaube das ist auch das
 99 Zusammenspiel wenn du jetzt ein Kind mit emotional sozialen Entwicklungsschwierigkeiten
 100 zum Beispiel hast dann und das ist glaube ich etwas wo man als Erzieher sagt okay da stoße ich
 101 jetzt an meine Grenzen weil ich habe irgendwie ja 26 Individuen da drin sitzen und sage nicht
 102 nur okay das sind die normalen und da sind zwei Kinder mit dem Förderschwerpunkt lernen.
 103
 104 I: Okay. Also wir haben nochmal Kompetenzen aufgegliedert, es gibt ja mehrere und wir haben
 105 jetzt die sozialen, kognitiven und emotionalen Kompetenzen aufgeführt und jetzt würde ich
 106 gerne von dir wissen welche sozialen Kompetenzen aus deiner Sicht das Lehrpersonal braucht
 107 um die Kinder mit Förderbedarf Lernen auffangen zu können im Unterricht.
 108
 109 B3: Sozialen Kompetenzen. Tja weiß ich nicht, kann ich dir jetzt gar nicht beantworten. Ich habe
 110 mir da ehrlich gesagt noch keine Gedanken drüber gemacht, wo ich jetzt sagen könnte, okay das
 111 ist jetzt eine Kompetenz, also ich glaube nein wüsste ich nicht kann ich dir nicht sagen.
 112
 113 I: Ja ist ja nicht schlimm.
 114
 115 B3: Ja wo da jetzt ein Unterschied sein sollte, jetzt zu Kinder die nicht einen Förderschwerpunkt
 116 hätten.
 117
 118 I: Ja kann ja sein, dass sie noch mehr die Bezugspersonen suchen zu dir zum Beispiel. Dass du
 119 dann was Empathie nochmal angeht die nochmal mehr Empathie brauchen als andere Kinder.
 120
 121 B3: Also da glaube ich, da ist jedes Kind individuell glaub ich, also da kann ich jetzt nicht nach
 122 dem Förderschwerpunkt. Also ich persönlich jetzt nicht unterscheiden. Ich glaub nur, dass jeder
 123 anders ist. Auch ein Regelkind das bräuchte und dann ist das ja für alle Voraussetzung.
 124
 125 I: Ja okay und was die kognitiven Kompetenzen angeht, die Lehrer brauchen was sagst du da?
 126
 127 B3: Also ich finde da ist kein Unterschied, egal welche Kompetenzen ich möchte, egal welche ja
 128 welchen Kompetenzen wir jetzt sprechen, würde ich nie eine Unterscheidung zwischen
 129 Regelkindern und Förderkindern machen.
 130
 131 I: Ah okay. Dann belassen wir es dabei. Und im Bezug auf das Studium Gab es bei dir da
 132 irgendwelche Sachen die einem irgendwie nicht mitgegeben wurden was diese Kompetenzen
 133 angeht?
 134
 135 B3: Ja also das ist ja Kritik allgemein am Studium, auch wenn du dir mal den normalen
 136 Grundschulbereich anschaut und man dann zum Beispiel Mathematik dann studiert, ist es ja

137 auch nicht so, dass ich jetzt wirklich da in den Vorlesung bei bekomme bei gebracht bekomme
138 wie ich jetzt den Kindern den Zahlenraum bis 20 irgendwie näherbringe und die
139 Zehnerüberschreitung. Sondern es wird ja dann immer eher auf eine höhere Ebene übertragen,
140 also von daher finde ich ist es schwierig im Grundschulbereich da jetzt auf den verschiedenen
141 Kompetenzen die ich jetzt für Förderschulkinder brauche, oder für Regelkinder ich glaube das
142 sind jetzt Fragen, die mehr so in Sek. II Bereich sind. Nicht böse sein, ich sehe da nur gerade
143 keine Unterschiede.

144
145 I: Ja, ach quatsch ist ja auch in Ordnung ich nehme das jetzt nicht böse auf. Ich hatte ja vorhin
146 einmal kurz im theoretischen Anfang die Doppelbesetzung erwähnt von Lehrern und
147 Sozialpädagogen. Wie stehst du den zu einer Doppelbesetzung aus Sozialpädagogen und Lehrern
148 im Unterricht?

149
150 B3: Finde ich super.

151
152 I: Könntest du das noch ein bisschen erläutern warum? Oder beschreiben was du toll daran
153 findest?

154
155 B3: Also ich meine, bisher haben wir ja nur hier jetzt eine Doppelbesetzung tatsächlich ja von
156 Lehrern das heißt, dass wir dann unsere Förderschullehrer die eben Kinder also die sich ja
157 speziell mit auf die Kinder eingestellt haben oder wenn es von den Kollegen her passt sodass
158 man sich die Aufgaben aufteilen kann.

159
160 I: Ja.

161
162 B3: Ich denke mal wenn jetzt Sozialpädagogen mit in der Klasse sind, dass es ja dann aber auch
163 wieder muss klar definiert , welche Aufgaben möchte auch welcher Part irgendwie übernehmen.
164 So ist es ganz schön das man Gruppen verkleinern kann das man sagt okay wir teilen es mal auf,
165 wenn es ums Lesen geht oder einzelne schwierigere Aufgaben die besprochen werden müssen.
166 Dann ist es einfacher in der Kleingruppe, weil die Kinder vielleicht auch konzentrierter sind. Da
167 weiß ich jetzt aber nicht wie Sozialpädagogen dann zum Beispiel, ob die dann sagen okay das
168 fällt jetzt auch in meinen Bereich den man mitmacht, oder ja also ansonsten ist es eben ganz
169 schön das man dadurch ganz oft ruhigere Situationen schaffen kann um bestimmte dinge
170 nochmal zu besprechen.

171
172 I: Also wäre es wenn ich das jetzt richtig verstehen für dich wichtig, wenn das dann so passieren
173 würde das Sozialpädagogen mit in den Unterricht kommen dass das schon so klar abgegrenzt ist?

174
175 B3: Nein ich glaube, dass ist einfach was was man jetzt eben feststellt, oder was wir ja auch
176 feststellen welche Aufgaben hat jetzt ein Förderschullehrer und welche hat der normaler
177 Grundschullehrer? Und das wir ja jetzt gerade zum Beispiel das versuchen klar zu definieren,
178 den irgendwann gibt es immer solche Bereiche, dass man sagt oh nein das ist jetzt aber nicht

179 meine Aufgabe und deswegen ist es halt schwierig dann denke ich mir wenn man jetzt zwei
180 Lehrer dann noch hat ist es vielleicht einfacher als wenn man sagt ich bin jetzt der
181 Sozialpädagoge aber ich bin nicht eigentlich hier für die Vermittlung des Wissens verantwortlich,
182 sondern ich sehe meinen Bereich. Da ist euer Studium ja auch auf ganz andere Sachen ausgelegt,
183 dann muss man dann sagen was möchte oder in welchem Bereichen möchte man dann da
184 arbeiten. Ist es eher dann zum Beispiel wirklich in den Kontakten auch zum Elternhaus oder so
185 was.

186

187 I: Könntest du dir den vorstellen, dass das vielleicht für manche im Lehrpersonal so wäre das
188 Sozialpädagogen im Unterricht so eine Art Störfaktor für sie darstellen?

189

190 B3: Ja ja das könnte ich mir wohl vorstellen.

191

192 I: Könnte man sich ja vielleicht wenn ich mich mal so in die Situation rein versetzt als würde
193 man sich beobachtet fühlen?

194

195 B3: Ja das kann ich mir schon gut vorstellen, dass das immer erst immer so Hemmschwellen
196 sind. Aber ich glaube auch wirklich nicht, dass das jetzt irgendwie vom Beruf anhängt welche
197 Berufsgruppe glaube ich mit schaut sondern, dass es allgemein, weil es jetzt nun mal ja
198 Jahrzehnte lang im Lehrerberuf so war das man meistens ja alleine vor sich hin pröddelt und ja
199 dadurch ist natürlich vielleicht auch schwieriger wird für Kollegen, wenn dann eben ja oder auch
200 für Referendare, oder Praktikanten immer erst mal schwierig ist. Wenn jemand dann mit im
201 Unterricht ist und bestimmt ja das viele sagen ja nein das habe ich nicht so gerne.

202

203 I: Ist wahrscheinlich auch davon abhängig wie man sich zwischenmenschlich versteht oder?

204

205 B3: Ja genau.

206

207 L: Siehst du das den als notwendig, dass eine Doppelbesetzung da ist zwischen Sozialpädagogen
208 und Lehrer?

209

210 B3: Also eine Doppelbesetzung auf jeden Fall. Also ich bräuchte erst mal ja eure Definition oder,
211 also in welchen Bereichen würde denn ein Sozialpädagogen jetzt, wenn ich jetzt genau auf diese
212 Frage mit Doppelbesetzung Lehrer Sozialpädagoge beantworten möchte müsste ich natürlich
213 wissen, was wie würdet ihr eure Aufgabe sehen in welchen Bereichen?

214

215 I: Ja also ich habe schon von vielen Schulen gehört, dass es so eine Art, ja es gibt ja immer die
216 Sozialarbeiter in der Schule ja das finde ich nur dann ein bisschen schwierig wenn das so
217 abgesondert ist. Gerade wenn die schwierigen Kinder, ja ihr geht jetzt dahin das finde ich ein
218 bisschen schwierig. Also ich stelle mir das so vor, dass ich zum Beispiel bei dir mit im Unterricht
219 bin und ich setze mich dann bei den Kinder hin, so in der Art Integrativkraft vielleicht für
220 manche Kinder. So die Arbeit so würde ich das definieren.

221
222 B3: Ja okay wie war nochmal deine Frage genau formuliert?
223
224 I: Ob du eine Doppelbesetzung aus Lehrer und Sozialpädagoge als notwendig ansiehst.
225
226 B3: Ich glaube, also einen ich möchte allgemein sagen eine Doppelbesetzung sehe ich als
227 notwendig an. Weil viele Dinge sich einfach im Bereich Schule verändern das heißt, Klassen
228 werden immer relativ groß bleiben hier im Grundschulbereich sind die Kinder sehr jung wenn
229 sie eingeschult werden und viel Förderung fällt vor der Schulphase einfach schon weg dass es
230 den Schulkindergarten nicht mehr gibt und von daher ja ist eine Doppelbesetzung auf jeden Fall
231 sehr sinnvoll.
232
233 I: Ja okay. Also das waren dann alle Fragen die mich interessiert haben ich wäre jetzt fertig. Gibt
234 es noch irgendwie etwas, was du noch gerne sagen würdest was ich nicht genannt habe und du
235 noch als wichtig empfindest?
236
237 B3: Ich finde es nur schwierig, also weil wir ja jetzt hier im Bereich oder ich jetzt allgemein
238 während meiner Berufszeit jetzt noch keine Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen dann im
239 schulischen Bereich. Dann eben so hatte außer jetzt zum Beispiel, dass man dann sah ah okay
240 das man Kontakt quasi also über Wohngruppen dann vielleicht mal hatte, aber nicht das man sagt
241 okay man hat gemeinsam an der Schule gearbeitet und von daher ist das dann so erst mal jetzt im
242 Grundschulbereich. An der Sek I Sek II kann ich mir das gut vorstellen. Aber im
243 Grundschulbereich jetzt gerade ja zumindest in Sauerbeck im Dorf schwierig mir das vorzustellen.
244 Also deswegen weil ich jetzt einfach in dieser Situation stecke das ich dann sage okay ich kann
245 jetzt keine Unterscheidung machen ob einfach mit Doppelkraft oder ob es jetzt speziell ein
246 Sozialpädagoge dann ist.
247
248 I: Ja okay das ist ja auch gut das jeder da seine eigene Meinung zu hat.
249
250 B3: Ja genau.
251
252 I: Was ich jetzt am ende noch erfragen wollen würde wären einige deiner Soziodemografischen
253 Daten. Da bräuchte ich einmal dein Alter.
254
255 B3: Ja ich bin 36.
256
257 I: Dann dein Geschlecht denke ich glaube ich weiß ich.
258
259 B3: Ja das denke ich auch.
260
261 I: Und zum Schluss nochmal dein Bildungsweg.
262

263 B3: Also erst habe ich Abitur gemacht. Dann das Studium in Münster, dann das Referendariat
264 und dann den Abschluss Grund-, Haupt-, Realschullehrerin. Habe dann sechs Jahre an eine
265 Realschule im Ruhrgebiet gearbeitet und bin seit vier ein halb Jahren in Saerbeck an der
266 Grundschule hier.
267
268 I: Ja dann bedanke ich mich für deine Zeit.
269
270 B3: Ja gerne gerne.
271
272 I: Schön, dann wünsche ich dir noch einen schönen Tag heute bei dem schönen Wetter.
273
274 B3: Oh ja ich dir auch.
275
276 I: Danke.

Transkribierung des vierten Interviews

Soziodemografische Daten:

→ Alter: 27

→ Geschlecht: männlich

→ Bildung: Abitur, FSJ, Grundschullehramt in Münster, Referendariat in Münster, ab 1.11.2015
Festanstellung in Westerkappeln und mit einigen Stunden in Saerebck

1 I: Erst mal begrüße ich dich zu meinem Interview und ich finde das echt richtig nett von dir, dass
2 du dir Zeit genommen hast. Kurz einmal zum theoretischen Rahmen, ich habe für dieses
3 Interview eine halbe Stunde eingeplant. Hängt auch davon ab wie viel du mir erzählen magst.
4 Das findet im Rahmen der Bachelorarbeit statt. Dies wird auch nicht an dritte weitergeleitet.
5 Ganz kurz zum Einstieg, ich benenne das Ziel der Forschung. Wir studieren an der Saxion in
6 Enschede Sozialpädagogik. Wir möchten gerne erforschen, wie die Lehrer mit welchen
7 Kompetenzen die Kinder mit einem Förderschwerpunkt Lernen in einem integrativen Unterricht
8 auffangen können. Zum theoretischen Hintergrund, würde ich kurz eine Studie anschneiden,
9 welche wir im Rechercheverfahren für die Bachelorarbeit gefunden haben. In ganz Deutschland
10 wurden alle Lehrer befragt in Bezug zum integrativen Unterricht. 19 % aller Befragten, haben
11 sich gegen einen gemeinsamen Unterricht geäußert,. Welches an der Ausbildung der Lehrer liegt.
12 Sie sehen es so, dass nicht genug Kompetenzen vermittelt werden. Aufgrund dessen haben sich
13 98% für einen Doppelbesetzung entschieden. Dies bedeutet, dass es eine Kombination von
14 Lehrern und Sozialpädagogin gibt. Jetzt muss ich erst einmal fragen, ob du gerade eine eigene
15 Klasse hier hast?

17 B4: Nein, ich bin Fachlehrer und bin nur an zwei Tagen hier. Montags und Freitags bin ich hier
18 und die anderen Tage in Westerkappeln. Dies bedeutet, dass Fachlehrer nur einen geringeren

19 Einblick haben und daher, dass ich nur zwei Tage hier bin, habe ich auch einen noch geringeren
 20 Einblick. Ich bekomme nur sehr wenig mit, welche Kinder welchen Leistungsstand haben. Ich
 21 bekomme auch nur zwei Tage vorher per Mail Bescheid, wer krank ist und muss dann so
 22 einspringen. Vielleicht kommen ja gleich die richtigen Fragen, aber pauschal kann ich dazu
 23 wenig sagen.

25 I:Ich meine du kannst ja auch allgemein dafür sprechen. Wir haben uns zwar diese Schule
 26 ausgesucht. Aber wenn du allgemein Erfahrungen hast, ist das auch kein Problem. Die erste
 27 Frage wäre gewesen, ob du eine eigene Klassen hast.

29 B4:Nein habe ich nicht.

31 I:Bist du denn schon in Berührung mit den Förderschwerpunkt Lernen bei Kindern bekommen?

33 B4:Was heißt in Berührung gekommen?

35 I:Damit meine ich, ob du viel Kontakt mit den Kindern, mit einem Förderschwerpunkt im
 36 Lernen hast?

38 B4:Nein.

40 I:Noch gar nicht?

42 B4:Ich bin ja auch gerade erst seit November mit dem Referendariat fertig. In der Zeit hatte ich
 43 gar keine Klassen mit GL. Und dann hatte ich drei Monate eine Stelle in Gievenbeck. Da hatte
 44 ich auch kein Kind mit GL in der Klasse. Und ich bin erst seit dem 1.02 hier und bin gesplittet
 45 für Saerbeck und Westerkappeln. Klar da sind halt schon einige Klassen dabei, wo GL praktiziert
 46 wird. Ich habe eine Klasse, die mache ich recht viel in Westerkappeln. Die haben tatsächlich
 47 immer auch eine Sonderpädagogin als Begleitung. Deswegen, ich lerne das halt gerade kennen,
 48 aber wirklich Erfahrungen habe ich nicht. Und dann sind halt maximal eins, zwei Kinder pro
 49 Klasse.

51 I:Bekommst du denn so im Kollegium hier zum Beispiel mit, dass die Lehrer, die diese Kinder
 52 mit einem Förderschwerpunkt Lernen haben, an ihre persönlichen Grenzen stoßen?

54 B4:Ich glaube in dem Fall einfach, es lassen sich sowieso die Kinder nicht über einen Kamm
 55 scheren. Es ist ja auch so, dass die Kinder die den Förderschwerpunkt Lernen haben, bedeutet es
 56 ja nicht, dass alle das gleiche Kaliber haben. Klar sind da schon schwere Fälle dabei, bei denen
 57 man an seine Grenzen kommt. In der Schule in Westerkappeln, ist das Kollegium auch sehr gut
 58 mit Förderschullehrern aufgestellt. Wie es an anderen Schulen aussieht, kann ich nicht sagen, da
 59 mir die Erfahrung fehlt.

61 I: Bekommst du das hier im Kollegium mit?

63 B4: Nein, hier bekomme ich das so gut wie gar nicht mit. Das ist auch dadurch, dass ich nur
64 montags und freitags da bin. Montags ist so der Wochenstart und Freitag ist ja schon das
65 Wochenende. Da kann ich leider nicht viel zu sagen.

67 I: Dann ergibt sich die nächste Frage auch. Wir haben uns für drei Kompetenzbereiche
68 entschieden. Auf die sozialen, kognitiven und emotionalen. Hierbei könntest du schauen, was du
69 glaubst welche Kompetenzen das Lehrpersonal benötigt, um Kinder mit einen Förderbedarf im
70 Schwerpunkt Lernen im Unterricht auffangen zu können.

72 B4: Was ist eine soziale Kompetenz? Vielleicht die Empathiefähigkeit. Aber das braucht man ja
73 immer, bei allen Kindern, weil ja alle Kinder die jetzt nicht GL sind, heißt ja nicht, dass alle in
74 gleichen Schritten durch den Unterrichtsinhalt marschieren. Aber ich glaube in dem Fall braucht
75 man ein Empathievermögen ganz besonders. Einfach weil, dann mal alles was mit
76 Frustrationsgrenze zu tun hat auch nochmal ganz anders gestaffelt ist als bei normalen Schülern.
77 Da einfach zu sehen, dass kleine Schritte vielleicht schon ein enormer Erfolg ist. Und das man
78 das nicht mit den gleichen Zielen verknüpft ist. Ich weiß gar nicht, da muss ich jetzt selber
79 nochmal nachfragen, wie ist das bei GL ist das zieldifferent oder zielgleich?

81 I: Was ich jetzt hier mitbekommen habe von den Förderschullehrern, gibt es Zielvereinbarungen
82 gibt und zieldifferenziert ist.

84 B4: Genau, die haben also ihren eigenen individuellen Lehrplan. Da muss man sich halt denke
85 ich mit auseinandersetzen um zu gucken, vor diesem Horizont, was kann ich überhaupt erwarten.
86 Also überhaupt erst mal diesen Sender dafür zu haben was kann das Kind, also diese
87 Differenzierungskompetenz. Überhaupt zu sehen, was ist für das Kind überhaupt schon viel. Was
88 ist ein Fortschritt.

89

90 I: Glaubst du auch, dass man vielleicht besonders offen sein muss mit Kindern mit
91 Förderschwerpunkt?

93 B4: Meinst du so von wegen, ob ich denen überhaupt eine Chance gebe, oder ablehne?

95 I: Genau.

97 B4: Ja klar ich kann mir schon gut vorstellen, dass so blöd es klingt, die Kinder mit einem
98 Förderschwerpunkt, dass diese in einer Klasse wo der Lehrer, der mit gutem Beispiel vorangehen
99 soll, das Kind nicht akzeptiert, schon schlecht in die Klasse integriert wird.

101 I: Und was glaubst du in Bezug auf die kognitiven Kompetenzen, die Lehrer benötigen?
102 Vielleicht auch mit Blick auf das Studium?

103

104 B4: Ich kann mir gut vorstellen, dass man in einigen Jahren in dem Beruf abstumpft in einigen
105 bahnen. Wie von wegen, das hat immer funktioniert und das wird auch immer so funktionieren.
106 Das diese Kinder eine besondere Aufmerksamkeit brauchen. Und auch vielleicht eine andere
107 Sicht der Dinge auf Unterrichtsinhalte und so neue Schlüssel brauchen, damit diese Türen
108 geöffnet werden. Und dementsprechend muss ein Lehrer sich schon immer aktuelle weiterbilden.
109 Ich finde es gerade so schwierig zu sagen, das geht jetzt nur für GL Kinder und für normale
110 nicht. Es ist allgemein so, dass man gucken muss, wem was leicht und wem was schwer fällt.
111 Dabei muss der Lehrer den Counterpart bilden. Der Lehrer muss in der Lage sein das zu sehen
112 und selber Bescheid wissen, wie ich damit umgehe.

114 I: Wie war das denn so in deinem Studium? Hast du auch so extra Kurse für diesen Bereich
115 belegen können?

117 B4: Nein, gar nicht. Sehr, sehr Theorie belassen. In Mathe ging der ganze Bachelor nur um
118 höhere Mathematik. Für mich war das, ich hatte auch keinen Leistungskurs in der Schule. Von
119 der inhaltlichen Thematik zum Fach Mathe war das weit, weit über dem was hier in der
120 Grundschule gefordert ist. Irgendwann im Master kamen dann so ein paar didaktische Kurse,
121 aber sonst gar nichts. Da waren einige gute dabei, bei denen man gesagt bekommt, wie man dem
122 Kind die schriftliche Subtraktion beibringen, oder mit welchen Hilfsmitteln kann man das gut
123 veranschaulichen. Welche Kinder lernen über welche Wege? Aber das ist doch ein klitzekleiner
124 Teil des Studiums gewesen. Der größte Teil war irgendwelcher wissenschaftlicher Fachkram, den
125 man eigentlich nicht mehr braucht.

127 I: Hättest du dir in diesem Bereich mehr Anleitung gewünscht?

129 B4: Ja ich finde sowieso, weiß gar nicht wo in der Schweiz oder in Österreich, da ist der
130 Grundschullehrer auch ein Ausbildungsberuf und kein Studiumberuf, was ich wesentlich besser
131 finde. Alleine was ich jetzt im Referendariat im Gegensatz zum Studium erlernt habe, kann man
132 überhaupt nicht miteinander vergleichen. Und dann auch in der Zeit nach dem Referendariat,
133 was man da beigebracht bekommt ist super. Im Referendariat ist man auch unter so einer
134 Käseglocke. Du hast nur deine beiden studierten Fächer und ich wurde auch nie mit anderen
135 Aufgaben belegt. Du hast im Referendariat auch keine eigene Klasse. Nach dem Referendariat
136 unterrichtest du auf einmal ganz andere Fächer, die du vorher nicht hattest. Im Endeffekt wie
137 jemand der direkt aus dem Studium kommt und keine Ahnung hat. Und dann stehst du da wie ein
138 Vollidiot. Also im Endeffekt bereitet das Referendariat besser vor als das Studium. Aber es ist
139 keine gute Vorbereitung. Es hat nichts damit zu tun wie der Alltag aussieht. Dementsprechend
140 würde ich mir schon eine, ja man kann ja nicht sagen, dass es von heute auf morgen geändert
141 wird. Aber ich meine es ist ja schon mal der Anfang gemacht. Als ich angefangen hab zu
142 studieren, das war 2009, da war unser Studiengang so aufgebaut, du musst Mathe oder Deutsch
143 haben und ein anderes Fach dazu. Und seit 2011 da ist es wieder Mathe und Deutsch und ein
144 drittes Fach. Was ich wesentlich praxisorientierter finde. Also ich würde es mir schon sehr viel

145 praxisorientierter wünschen.

147 I: Dann hätten wir noch die emotionalen Kompetenzen. Was könntest du dir da vorstellen?

149 B4: Vielleicht ist das so ein bisschen mehr Ich-orientiert. Wie jeder ist ein Lehrer auch nur ein
150 Mensch und mal hat man einen schlechten Tag und ein Kommentar von einem Schüler wird
151 vielleicht etwas persönlicher genommen, als wenn man einen guten Tag hätte. Ich glaube, wenn
152 man mit GL Schülern zusammenarbeitet, selber auch eine unheimlich hohe Frustrationsgrenze
153 haben muss, weil man die Erwartungen unheimlich zurückschrauben muss. Erfolge muss man
154 viel mehr feiern. Das man selber einfach Rückschläge auch nicht all zu hart nimmt. So in diese
155 Richtung, also Rückschläge nicht so hart nehmen und Erfolge viel größer machen. Das man sich
156 da selber nicht so von ärgern lässt, als Lehrer der mit GL Schülern zu tun hat. Einfach sagen,
157 komm der Schüler hat heute einen scheiß Tag.

159 I: Glaubst du, dass man da so eine Art Selbstreflexion mit einfließen lassen sollte?

161 B4:Ja immer. Ich merke selber auch, dass ich auf irgendwelche Schüler reagiere, weil ich schon
162 selber mit so einer Krawatte in den Unterricht gehe, dann denke ich mir auch den hast du jetzt
163 ungerecht behandelt, das war nicht fair. Dann sehe ich zu, dass ich ihn nach dem Unterricht
164 aufsuche um das zu klären. Und dann erkläre ich, dass ich auch nicht Mr. Perfect bin. Je
165 explosiver das gegenüber ist, desto mehr Selbstreflexion muss ich mit einbringen.

167 I: Ich hatte ja vorhin die Doppelbesetzung angeschnitten. In Kombination mit Lehrern und
168 Sozialpädagogen. Wie stehst du zu solch einer Doppelbesetzung?

170 B4:Gut. Wie gesagt ich bekomme das in Westerkappeln mit, dass da eine mit drin ist. Ich glaube,
171 was ich selber auch merke, es müssen halt alle noch so ihre Rollen finden. Da es da das erste mal
172 ist, dass ich mit einer Doppelbesetzung arbeite. Es ist auf jeden Fall ganz schön. Klar ist, dass die
173 Doppelbesetzung nicht nur für dieses eine GL Kind da ist, auch für alle anderen Kinder. Das
174 muss aber auch erst mal für alle Eltern und alle Kinder transparent werden. Das alle Kinder diese
175 Sonderperson ansprechen können und sie nicht nur für dieses eine Kind zuständig ist. Sondern
176 sie ist für die Unterstützung für die ganze Klasse. Das muss wesentlich transparenter werden.
177 Das muss auch glaube ich von zu Hause viel mehr akzeptiert werden und auch von der
178 Lehrerschaft an sich. Und ganz häufig stehe ich dann da auch und weiß nicht, was fällt in mein
179 Kompetenzfeld und was fällt in dein Kompetenzfeld? Sollte man da überhaupt irgendwie eine
180 Grenze machen? Weil ich meine die Ausbildung ist schon eine andere. Ich meine
181 Sonderpädagogen haben jetzt vielleicht nicht die Unterricht fachliche Ausbildung „genossen“
182 wie der Lehrer, aber trotzdem wird es auch unheimlich viel geben, wo der Sonderpädagoge ganz
183 genauso weiterhelfen kann, wie der Lehrer weiterhelfen könnte. Und ganz häufig merke ich, wie
184 ich da stehe und der Sonderpädagoge steht da mit in der Klasse ich stehe mit in der Klasse. Wo
185 muss ich jetzt eingreifen? Wo greift er ein? Wo überschneiden sich die Felder? Das muss halt
186 glaube ich auch einfach in der Ausbildung schon geklärt werden. Das diese beiden

187 unterschiedlichen Berufe, einfach viel mehr zusammenarbeiten. Wie gesagt ich glaube das ist
188 gerade noch so eine Phase der Rollenfindung. Wer ist für was zuständig? Wer macht was? Wo
189 kann man sich auf den anderen verlassen, weil er es genau so machen würde wie ich? Das
190 kommt auch nochmal hinzu. Ich als Lehrer habe noch einen völlig anderen Unterrichtsstil, wie
191 der Lehrer in der Parallelklasse. Und sobald ich so mit zwei Erwachsenen vorne stehe und etwas
192 unterrichte, muss ich mich ja schon lange lange beschäftigt haben um zu wissen, wie erklärt er
193 etwas, wie würde er/sie in die Situation einschreiten? Weil ich glaube da kann es auch ganz
194 häufig dazu kommen, dass man sozusagen die gegenseitige Autorität untergräbt. Wenn diese
195 Person, was weiß ich, der Sonderpädagoge geht hin und erklärt etwas so oder so. Oder klärt eine
196 Situation und ich geh 2 Minuten später nochmal hin und mache die Arbeit des Kollegen
197 irgendwie schlecht. Das kann ja auch ganz unbewusst sein, es reicht ja, das hast du ja falsch
198 gemacht hier. Dann sagen die, das wurde mir aber so oder so erklärt. Es muss eine unheimlich
199 gute Zusammenarbeit da sein, weil beide Personen hier im gleichen Klassenraum stehen, im
200 Endeffekt die gleichen Wege, Inhalte und Ansichten vertreten müssen. Sonst glaube ich
201 funktioniert das nicht.

203 I: Du hast ja jetzt vom Sonderpädagogen gesprochen. Wie siehst du das jetzt in Bezug auf den
204 Beruf des Sozialpädagogen, oder der Sozialpädagogin?

206 B4:Achso. Dann hab ich dann nur die beiden Wörter durcheinander gebracht.

208 I:Nein, ist doch alles gut, man kann ja auch beide Berufe beleuchten.

210 B4:Ich meine es halt allgemein. Ich weiß auch gar nicht, ob die Leute die mit mir im
211 Klassenraum sind, Sonder- oder Sozialpädagogen sind.

213 I:Weil die Sozialpädagogen, könnten ja vielleicht noch einen ganz anderen Aufgabenbereich
214 übernehmen. Die sind ja nicht so fachlich ausgebildet wie die Lehrer.
215

216 B4:Ja aber an der Grundschule tut sich da nicht so viel.

218 I:Also siehst du das denn auch als notwendig, dass man jetzt so eine Doppelbesetzung in
219 Kombination von Lehrern und Sozialpädagogen in den Klassen hat?

221 B4:Notwendig klingt so sehr radikal. Ich würde sagen es ist auf jeden Fall sehr viel angenehmer
222 und positiver, als wenn ich da alleine sein würde. Alleine die Präsenz einer zweiten erwachsenen
223 Person kann Unruhe schon im Keim ersticken. Ich finde es gut, ich finde wenn da zwei oder drei
224 Personen drinstehen ist es ein sehr viel angenehmeres arbeiten.

226 I:Was wäre denn für dich wichtig? Mal angenommen bei dir im Unterricht wäre jetzt noch eine
227 Sozialpädagogin oder ein Sozialpädagoge, was wäre für dich wichtig um eine gute
228 Zusammenarbeit leisten zu können?

229
230 B4:Ja wie gesagt, was ich gerade schon irgendwie so angesprochen habe. Das sich
231 Sozialpädagoge und Lehrer sehr gut irgendwie kennen. Das man vielleicht sogar Unterricht
232 gemeinsam vorbereitet. Ich finde auch immer wichtig, das kann man nie garantieren, man kann
233 es nicht kaufen, aber das sich beide auch verstehen, auf privater Ebene. Wir können irgendwie
234 die gleichen Inhalte und die gleichen Ansichten vertreten, aber wenn das Miteinander nicht passt,
235 dann hat man glaube ich auch kein Bock Miteinander zu arbeiten. Man kann sich Mitarbeiter
236 nicht aussuchen, aber ich rede gerade auch vom Ideal. Das muss halt irgendwie, oder sollte
237 irgendwie stimmen. Ja wie gesagt, diese gemeinsamen Unterrichtsvorbereitungen wären nicht
238 verkehrt. Und was irgendwie aufgehoben werden muss ist, das der Lehrer irgendwie hier steht
239 und der Sozialpädagoge hier. Sondern es muss halt beides auf einer Ebene stattfinden. Beide sind
240 gleichwertig und gleichberechtigt. Wo man auch mal Richtung Gehalt geht.

242 I:Ich wollte es gerade ansprechen, ja. Es ist ja oft irgendwie so eine Streitigkeit zwischen
243 Sozialpädagogen und Lehrer.

245 B4:Ja total, selbst unterhalb von Lehrern ist es so und ungerecht. Ich als verbeamteter Lehrer
246 verdiene monatlich eine ganze Ecke mehr, als ein Lehrer der nur angestellt ist, aber die gleiche
247 Arbeit macht. Und ein Sozialpädagoge, ich hab jetzt keine Ahnung was ein Sozialpädagoge mit
248 einer vollen Stelle verdient. Aber ich glaube weniger. Und das finde ich ganz schön ungerecht.
249 Wenn man dann wirklich so weit geht, beide bereiten den Unterricht gemeinsam vor, beide
250 führen gemeinsam den Unterricht durch, beide haben ähnliche oder teilweise sogar gleich
251 Aufgaben, dann muss die Bezahlung auch stimmen.

253 I:Glaubst du, dass würde mit unter schwingen im Unterricht, wenn beide voneinander wissen, ja
254 der oder die verdient mehr. Das das auf zwischenmenschlicher Ebene zu Konflikten führen
255 kann?

257 B4: Weiß ich nicht. Also ich, für m ich kann für mich ja nur sprechen, bin professionell genug,
258 dass ich den Sozialpädagogen als niedriger behandle. Und ich glaube auch, dass viele
259 Sozialpädagogen so professionell sind. Wenn das so mitschwingt, weiß ich nicht, ob man den
260 richtigen Beruf gewählt hat.

262 I: Ja gibt es alles wahrscheinlich.

264 B4:Genau, es gibt ja genau so Lehrer. Selbst wir hatten welche im Studium, wenn man die
265 gefragt hat, warum möchtest du das werden, dann sagen die „Ja ich wusste nicht was ich sonst
266 machen sollte“. Oder der andere Studiengang hat nicht geklappt. Das sind nicht unbedingt die
267 besten Voraussetzungen um später mal vor einer Klasse zu stehen. Also klar, es gibt irgendwie
268 alles. Ich kann mir schon leider vorstellen, dass es so etwas gibt wie das Sozialpädagogen von
269 den Lehrern von oben herab behandelt werden. Und genauso auch das andere Extrem, das
270 Sozialpädagogen von unten schnippisch sind. Aber sollte nicht sein. Ich glaube auch nicht, dass

271 es der Normalfall ist.

273 I: Ich hoffe nicht. Das war es eigentlich so schon mit meinen Fragen. Gibt es noch irgendwie
274 etwas was du noch loswerden möchtest?

276 B4: Nein ich glaube, wie gesagt, ich hab noch nicht die Erfahrung. Bin erst seit November raus
277 aus dem Ausbildungsdienst. Ich glaube ich habe alles gesagt, was mir so einfällt.

279 I: Ich bedanke mich auf jeden Fall noch einmal recht herzlich bei dir, für die Teilnahme am
280 Interview! Zum Abschluss würde ich gerne deine soziodemografischen Daten erfassen.

281

282 B4: Ist in Ordnung.

283

284 I: Wie alt bist du?

285

286 B4: Ich bin 27 Jahre alt.

287

288 I: Ok und du bist männlich. Welchen Bildungsweg hast du?

289

290 B4: Ich liste mal auf: Erst Abitur, dann ein Jahr FSJ, Danach habe ich Grundschullehramt in
291 Münster studiert und hatte mein Referendariat auch in Münster, ab dem Ende 2011 habe ich eine
292 Festanstellung in Westerkappeln und mit einigen Stunden bin ich seitdem auch in Saerbeck.

293

294 I: Vielen Dank!

Transkribierung des fünften Interviews

Soziodemografische Daten

→ Alter: 49

→ Geschlecht: weiblich

→ Bildung: Abitur, Ausbildung Damenschneiderin, Betriebswirtschaftsstudium,
Grundschullehramt in Münster, seit 1979 im Schuldienst

1 I: Erstmal begrüße ich dich zu meinem Interview. Ich finde das ganz toll, dass du dich bereit
2 erklärt hast mitzumachen. Was ich noch wichtig finde ist zu sagen, dass das nur im Rahmen der
3 Bachelorarbeit ist. Es wird nicht an Dritte weitergeleitet und es bleibt anonym. Ich habe
4 höchstens eine halbe Stunde für das Interview eingerechnet. Kommt auch darauf an, wie viel du
5 mir sagen möchtest. Ich sage kurz etwas zu dem Ziel der Forschung. Ich studiere in Enschede an
6 der Saxion Sozialpädagogik auf Teilzeit. Und mit meiner Kommilitonin schreibe ich die
7 Bachelorarbeit. Wir möchten gerne erforschen, welche Kompetenzen das Lehrpersonal an
8 Grundschulen in Hinblick auf den Unterricht mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt

9 Lernen und wie diese am besten aufgefangen werden können. Ich gebe ganz kurz nur einen
10 kleinen Theorieinput. Das haben wir während unseren Recherchen für die Bachelorarbeit
11 gefunden. Die Studie heißt Forsa Studie und ist noch ganz aktuell vom letzten Jahr. Da wurde
12 das ganze Lehrpersonal in Deutschland befragt zu dem Thema des integrativen Unterrichts. 19%
13 der Befragten haben sich gegen einen gemeinsamen Unterricht geäußert. Dies basiert darauf,
14 dass die Lehrer total unzufrieden waren mit dem Ablauf des Studiums zum LehrerIn.

15

16 B5: 90 oder 19?

17

18 I:19. Und aufgrund dessen, dass das Studium so in Kritik steht, haben sich 98% für eine
19 Doppelbesetzung im Unterricht geäußert. Doppelbesetzung meint in diesem Zusammenhang
20 nicht zwei LehrerInnen in einer Klasse, sondern eine Kombination aus einer Lehrerin oder einem
21 Lehrer und einer Sozialpädagogin oder einem Sozialpädagogen. Dann steige ich direkt mit der
22 ersten Frage ein. Hast du eine eigene Klasse hier?

24 B5: Ja.

26 I:Ok. Hast du denn in der Klasse die du unterrichtest auch Kinder mit dem Förderschwerpunkt
27 Lernen?

29 B5:Ja, einen.

31 I: Hast du noch andere Förderschwerpunkte?

33 B5:Ja ich habe ESE Kinder und Sprache Kinder?

35 I:ESE Kinder sind sozial emotional?

37 B5:Ja genau.

39 I:Hast du denn im Austausch mit dem Kollegium vielleicht mal etwas von Kollegen gehört, die
40 schon an ihre Grenzen im Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen gestoßen
41 sind?

43 B5: Also man ist da sicherlich auf die Hilfen der Förderlehrer angewiesen. Es ist natürlich ganz
44 ganz wichtig in dieser Zusammenarbeit, dass man miteinander harmoniert und das man sich da
45 auch abspricht und sich im Prinzip zuarbeitet. Und ich würde das sicherlich auch hinbekommen
46 für meinen Schüler entsprechend Material zusammenzustellen vielleicht. Denke aber, dass die
47 Zusammenarbeit da ganz ganz wichtig ist, weil ich für andere Kinder nicht zuständig bin und
48 diese runter differenzieren vom Lernstoff. Das ist für mich natürlich eine riesige Hilfe wenn das
49 mit meiner Förderschullehrerin in Absprache laufen kann. So dass ich im Prinzip mit meinem
50 Team, etwas vorbereite was wir in der Klasse machen. Und wir dann gemeinsam mit der

51 Förderschullehrerin überlegen, was das Kind davon eben auch in abgespeckter Form kann. Oder
52 was es alternativ tun kann, wenn es das nicht kann. Um ihm auch das Gefühl zu geben, dass er
53 nicht immer außen vor ist. Sondern er macht vielleicht einfach Dinge in eine abgespeckteren
54 Form, aber die gleichen Dinge. Denn es ist ja oft so, dass Lernkinder teilweise mit zum
55 Unterricht beitragen. Bei mir ist es auf jeden Fall so, dass es ein Kind ist, der total glücklich ist
56 und viel dabei sein kann und sich auch durchaus meldet und auch gute Sachen sagt.

58 I:Also verstehe ich das richtig, dass du in deiner Klasse immer noch eine Förderschullehrerin
59 dabei hast?

61 B5:Noch habe ich eine. Nur nicht immer. Bei mir ist sie vier Stunden dabei. Weiß nicht wie viel
62 Stunden. Oftmals wird sie auch abgezogen für Vertretungsunterricht, aber es ist so, dass die
63 Zusammenarbeit so klappt, dass wir trotzdem eben, dass sie einen Wochenplan erstellt für
64 meinen Schüler. So habe ich immer etwas an der Hand, was ich ihm geben kann, wenn er was
65 nicht kann. Beziehungsweise im Sachunterricht gucken wir dann, ob wir das runterdifferenzieren
66 können.

68 I:Und er hat dann auch so einen differenzierten Lehrplan?

70 B5:Er bekommt dann praktisch, ja das ist wie so ein Blätterheft sozusagen zusammengestellt an
71 dem er arbeitet. Das hat er schon seit frühester Schulzeit gelernt. Anfangs wurde das sehr sehr viel
72 gemacht. Bietet sich aber in der 4ten sich nicht einfach immer an. Wenn man dann einen Aufsatz
73 schreibt, ist das nicht möglich. Aber die Kinder sind daran gewöhnt. Für die ist das auch völlig
74 normal, dass er an etwas anderes arbeitet in der gleichen Stunde. Das kennen die nicht anders.
75 Und so ist das für das Förderschulkind auch kein Problem. Da er das einfach so kennt, wenn das
76 dann auch bei anderen so sein kann.

78 I:Merkst du denn so im Unterricht, wenn du jetzt nicht die Förderschullehrerin mit im Unterricht
79 hast. Merkst du vielleicht so, dass du dann an eigene Grenzen stößt was Unterricht angeht. Mit
80 den Kindern?

82 B5:Also ich muss sagen, dass meine Klasse in dem Fall eine ganz handelbare Klasse ist. Ich
83 habe zwar sechs Förderschulkinder und ich habe 27 Kinder in der Klasse. Das ist also schon
84 normalerweise würde ich sagen „Waah“, aber es sind alles Kinder die wirklich unglaublich gut
85 handelbar sind. Ein Kind hat leicht autistische Züge und er hat sich so gut gemacht. Das hat sich
86 alles total gelegt. Ich persönlich fühle mich in dieser Klasse sehr wohl und habe auch nicht das
87 Gefühl, dass ich da an Grenzen stoße. Aber ich kenne auch andere Aussage und ich kann das
88 auch nachvollziehen und wenn ich mir die ersten Schuljahre jetzt angucke, dann glaube ich
89 durchaus ,dass man da an Grenzen stößt. Wir sind so die Vorreiter auch gewesen. Wir sind die
90 erste Klasse, die mit GL gestartet ist. Wir waren noch wunderbar ausgestattet mit der
91 Doppelbesetzung. Ich hatte fast jede Stunde jemanden mit im Unterricht. Und das ist einfach
92 immer weniger geworden und somit ist es natürlich auch verständlich wenn Kollegen sagen, sie

93 stoßen da an ihre Grenzen, wenn sie alleine sind. Denn nicht jede Klasse ist so wie meine Klasse,
 94 die ich jetzt habe. Da habe ich also wirklich auch Glück gehabt.

96 I: So ein bisschen Luxus das ist ja auch ganz schön. Und da kannst du ja bestimmt auch
 97 Erfahrungen mitnehmen. Wenn die neuen ersten Klassen kommen, dann wirst du vielleicht in
 98 eine andere Klasse eingesetzt wie die kommende zweite Klasse die etwas schwieriger sind.

100 B5: Nein ich starte direkt wieder von vorne mit den neuen ersten.

102 I: Mit positiven Erfahrungen. Glaubst du das könnte dich nochmal so motivieren?
 103

104 B5: Ich bin sehr motiviert. Ich gehe derzeit super gerne in die Schule. Wirklich es ist aber auch n
 105 Spezialfall. Ich weiß nicht wie das in der ersten sein wird. Aber bisher war es immer so, dass mir
 106 alle Kinder ans Herz gewachsen sind. Dann macht man auch so sein Ding. Aber ich kann mir
 107 auch vorstellen, dass das teilweise sehr anstrengend sein kann. Mit der weniger Besetzung stelle
 108 ich mir das auch sehr stressig vor. Ich bekomme das auch bei manchen Kollegen mit, dass das
 109 nicht so ohne ist.

111 I: Wir haben uns nochmal. Es gibt ja verschiedene Kompetenzen, die Lehrer mit sich bringen.
 112 Wir haben uns mal drei herausgesucht, die unter einem Kompetenzmodell zu finden waren, was
 113 Lehrerbildung angeht. Und wir haben uns drei Kompetenzen rausgesucht mit dem
 114 Oberthemen der sozialen, kognitiven und die emotionalen Kompetenzen. Da wollte ich mal
 115 fragen, was du glaubst welche sozialen Kompetenzen aus deiner Sicht Lehrer benötigen, um
 116 Kinder mit einem Förderschwerpunkt Lernen gut arbeiten zu können?

118 B5: Also muss ich mit den sozialen anfangen?

120 I: Du kannst auch durcheinander.

122 B5: Ich glaube erst mal so emotional ist es ganz wichtig, dass man diese Unterschiede nicht
 123 macht. Und man es schafft bei den Kindern diese Unterschiede zu verringern. Das ist zum
 124 Beispiel in meiner Klasse ein ganz tolles Phänomen. Ich habe ein Kind, das immer noch
 125 einnässt. Und das war von Anfang an so, ich habe immer gedacht Kinder würden ihn auslachen
 126 oder so, aber es passiert bis heute nicht einmal. Also ich glaube einfach so diese emotionale
 127 Geschichte, dass man wirklich keine Unterschiede macht, sondern dass man auch jeden Tag
 128 wieder neu auf so ein Kind zugeht ist eine ganz ganz wichtige Fähigkeit, die man haben muss
 129 und zu der man sich wirklich auch immer wieder erziehen muss. Man ist ja ein Mensch wie jeder
 130 andere auch und Empathie und Antipathien hat. Jeden Tag einfach immer wieder eine neue
 131 Chance zu geben. Kognitiv natürlich muss ich mich mit meinen Dingen auseinandersetzen, die
 132 ich den Kindern beibringen möchte und ich muss das auf eine Ebene bringen, die es vermittelbar
 133 macht für Kinder. Also heute zum Beispiel hatten wir über Zeitungen. Die Kinder haben
 134 unterschiedliche Darstellungsformen auf Plakaten angebracht. Das ist natürlich so, dass die

135 teilweise Sachen vorlesen und nicht verstehen, was sie da gerade vorlesen. Da ist es wichtig auf
136 eine Art und Weise wiedergibt was das bedeutet. Damit muss ich mich täglich auseinandersetzen.
137 Und soziale Kompetenz, natürlich ist die auch sehr sehr wichtig, um auch verschiedene soziale
138 Voraussetzungen eingehen zu können. Klar muss ich mich sozial verhalten, damit ich mit
139 Kindern arbeiten kann. Wobei für mich als Lehrerin ist die emotionale und soziale Geschichte
140 eigentlich so mit das Wichtigste. Das kognitive klar, das kommt von alleine als Lehrer und
141 schüttelst das aus dem Ärmel. Klar ist es auch wichtig, dass du den Kindern das vermittelst, das
142 fordert ja auch der Lehrplan. Aber ich glaube gerade in so einer Klasse, in einer GL Klasse ist es
143 ganz ganz wichtig, eben auch so diese ähm Empathie zu fördern und, dass man einfach wirklich
144 es schafft, Kinder nicht so auszugrenzen. Kinder wirklich in die Gruppe mit einzubeziehen. Und
145 das ist in dieser Klasse auch ein Phänomen, da arbeitet jeder mit jedem. Und es ist so süß wenn
146 du es teilweise siehst, wie dieser Lern-Junge einfach von den anderen so genommen wird und
147 mit einbezogen wird und da wird dem das eben erklärt und der läuft so mit. Das ist wirklich
148 schön zu sehen. Das ist aber denke ich auch nicht überall so.
149 I: Geht auch anders, das habe ich von anderen gehört.

151 B5: Ich glaube das ist auch ganz ganz wichtig, wie man das transportiert auch Eltern gegenüber.
152 Da sind natürlich auch die Vorbehalte auch ganz ganz groß. Natürlich lernt mein Kind genug?
153 Was passiert in so einer GL Klasse? Wo ist das Level? Das war anfangs ein riesiges Problem.
154 Wir hatten auch ein anderes Buch als die andere Klasse. Bis die dann erst mal gemerkt haben,
155 dass wir genau so arbeiten und ja diese Vorbehalte sind glaube ich wirklich ausgemerzt worden.
156 Aber das war anfangs schon schwierig.

158 I: Gibt es für dich einen Unterschied zwischen den, wenn man die Kompetenzen betrachtet, zu
159 den die man normalen Kindern und den Lernkindern vermittelt? Muss man empathischer sein?

161 B5: Also ich glaube du musst dich in andere Kinder wirklich rein denken, wenn ich an mein
162 autistisches Kind denke. Ich habe einfach viel dazu gelernt. Dass man einfach ja auch so anders
163 denken kann. So normalerweise, man denkt so geradeaus und man denkt so denkt jeder. Nein das
164 ist aber nicht so. Es gibt einfach Menschen die anders denken. Und das muss man lernen. Ich
165 sage mal zum Beispiel mit diesem Jungen war es wirklich ganz oft wichtig, sich auszutauschen
166 und zu fragen, wieso hast du denn das jetzt so gemacht? Und wenn man das dann hört, denkt
167 man „Ja stimmt, das ist auch plausibel“ Und logischer was man selbst gemacht hätte. Also denke
168 ich schon das man sich manchmal mehr Zeit nehmen muss.

170 I: Glaubst du das man vielleicht offener sein muss für neue Sichtweisen?

172 B5: Bestimmt, also in diesem Fall auf jeden Fall. Da habe ich eine ganze Menge dazugelernt.

174 I: Also ich könnte mir das vorstellen, wenn man so über Jahre als LehrerIn arbeitet, dass man so
175 eine Schiene fährt. So und so mache ich das schon immer und hat auch funktioniert. Das ist jetzt
176 überspitzt gesagt, dass man dann vielleicht nochmal seinen Blickwinkel erweitern muss, wenn

177 man mit solchen Kindern konfrontiert wird.

179 B5:Ich glaube das ist so ein Gerücht, dass man eine Schiene fährt. Das habe ich anfangs auch
180 gedacht „Super ich werde Lehrerin und da habe ich meinen Unterricht vorbereitet und mache das
181 jedes Jahr so“ Das ist aber nicht so. Das geht gar nicht. Das ist allein schon dadurch, dass du
182 andere Bücher hast, andere Kollegen hast, andere Zusammenarbeiten hast. Da du im Team
183 arbeitest kommen immer neue Inputs. Du machst es immer anders. Und ähm von daher nein
184 würde ich nicht so sehen.

186 I: Ich habe es einfach mal in den Raum geschmissen.

188 B5:Ich finde es auch einfach spannend immer neue Sachen zu machen. Denn irgendwann ist
189 Material auch veraltet. Ich hab zu Hause kiloweise Sachen im Regal wo ich jedes Mal denke
190 „Boah ich schmeiße das jetzt weg“.

192 I: Ich hatte ja zu Anfang im theoretischen Rahmen etwas zur Doppelbesetzung gesagt. Mit der
193 Kombination aus LehrerIn und SozialpädagogIn im Unterricht. Wie stehst du zu dieser
194 Doppelbesetzung?

196 B5:Ich finde das total genial. Ich hatte aber auch wirklich das Glück, dass ich mit meiner
197 Doppelbesetzung, dass wir uns einfach gesucht und gefunden haben. Und das es wirklich so ist,
198 dass wir, ja uns so gegenseitig ergänzen und das auch einfach geschafft haben, dass es keinen
199 Unterschied macht wer vorne steht. Es ist also auch, dass sie das teilweise übernimmt und ich
200 dann mit dem Kind arbeite. Da wurde nie ein Unterschied gemacht. In der Form ist es wirklich
201 eine Bereicherung und macht total viel Spaß. Es ist teilweise auch richtig lustig zusammen. Das
202 ist schon schön. Es kann aber auch eben wenn man das Problem hat, dass man mit der Person
203 nicht klarkommt, dass man vielleicht ganz unterschiedlich tickt oder arbeitet. Dann kann das
204 schwierig sein

206 I:Da muss die Chemie stimmen, oder?

208 B5: Ja genau die muss stimmen.

210 I:Und du hast ja gerade so mit der Doppelbesetzung von Förderschullehrern gesprochen. Ich
211 würde gerne nochmal wissen, wie du das siehst, wenn man eine Sozialpädagogin mit in den
212 Unterricht schickt?

214 B5: Das kommt eben darauf an. Also ich sag mal, welche Aufgaben hätte jetzt die
215 Sozialpädagogin im Vergleich zu der Förderschullehrerin? Ich finde es schon recht hilfreich,
216 wenn man wirklich so zusammenarbeitet, dass man eben auch Unterricht zusammen erarbeitet.
217 So wie ich gerade gesagt habe, dass man das runterdifferenziert und die Verantwortung verteilen
218 kann. Weil ich finde ansonsten ist es schon eine ganz schöne Aufgabe, ich meine dass kann dir ja

219 auch passieren, dass du nicht nur ein Lernkind in der Klasse hast, sondern drei. Und dann
220 arbeitest du mit drei verschiedenen Plänen. Und das läuft neben dem normalen Unterricht und
221 den Korrekturen. Die müssen auch erst einmal erstellt werden. Ich weiß nicht inwiefern der
222 Sozialpädagoge oder die Sozialpädagogin, wäre dann ja im Prinzip eher dazu da, meinerwegen,
223 nach meinen Vorstellungen. Meinerwegen ESE-Kinder, die halt mit ihren emotionalen und
224 sozialen Verhalten nicht so gut klarkommen, dann eben auch mal raus nehmen und mit denen zu
225 sprechen. Das wäre sicherlich auch eine Hilfe ganz klar. Besser als ich gar niemanden habe,
226 finde ich das auf jeden Fall auch. Das kommt eben auch auf die Zusammensetzung an. Das ist
227 halt wirklich, wenn ich eine Klasse habe und ganz viele Kinder auffällig sind vom sozialen
228 Verhalten, wäre es toll auch so jemanden in der Klasse haben. Ich habe da kein Problem mit.
229 Diese Angst, oder diese Berührungsangst mit jemandem zusammen zu arbeiten oder sich so in
230 die Karten gucken zu lassen, das ist völlig weg. Das bin ich so gewohnt seit vier Jahren und
231 finde das auch total toll. Also ich hätte da auch kein Problem. Ich habe auch kein Problem
232 Praktikanten zu mir zu holen.

234 I:Ja man kann das als Bereicherung sehen oder etwas was einen so ein bisschen zurückschreckt.

236 B5:Ja es gibt Lehrer die das nicht gerne haben, aber das kenne ich nicht.

238 I:Spricht ja schon dafür, dass du eine sehr offene Persönlichkeit bist.

240 B5:Was mein Lehrer Dasein angeht klar. Ich finde das auch wichtig. Man muss den Leuten auch
241 die Gelegenheit geben, ob das Studenten oder wer auch immer, ich hab das ja damals auch
242 machen können, über Praktika oder ähnliche Dinge in den Beruf gekommen bin. Das ist schon
243 wichtig. Und die Zusammenarbeit, ja also bin ein Mensch der gerne mit anderen Menschen
244 zusammen arbeitet. Ich finde das auch schön im Team Sachen zu besprechen und das erleichtert
245 ja auch.

247 I:Man kann sich viel austauschen.

249 B5:Man kann auch Dinge aufteilen. Was bringt das ob drei Klassenlehrer nebeneinander her,
250 alles für sich alleine vorbereiten, oder ob man sagt, du machst das und du das und man arbeitet
251 sich zu. Ist dann viel einfacher.

253 I:Würdest du denn so eine Doppelbesetzung, wenn man jetzt wieder SozialpädagogeIn und
254 LehrerIn in den Blick nimmt, hältst du das für notwendig im Unterricht?

256 B5:Auch das kommt wieder auf die Klasse an. Ich sag mal in meiner Klasse wäre es, wenn ich
257 den Beruf des Sozialpädagogen richtig deute, der dann eben wirklich so soziale Konflikte
258 untereinander zu regeln, bräuchte ich den in meiner Klasse jetzt nicht so dringend. Während ich
259 aber glaube, dass es an dieser Schule durchaus Klassen gibt, in denen es dringend notwendig
260 wäre. Mein Sohn der ist auf einer weiterführenden Schule und da gibt es so ein Büro, wo dann

261 diese Sozialpädagogen sitzen. Und wenn es dann im Unterricht nicht klappt, dann werden die
262 Kinder in diesen Klärungsraum geschickt, um sich dort eben mit den Sozialpädagogen über das
263 Verhalten zu unterhalten und daran zu arbeiten. Das ist sicherlich eine Sache, die auf Dauer auch,
264 wenn ich mir jetzt so die Veränderung von den Kindern angucke, denn die verändern sich ja
265 wirklich, ist das eine Sache die bestimmt nicht falsch ist. Ob der jetzt in jeder Klasse immer
266 dabei sein kann, das würde ja finanziell ja gar nicht zu stemmen sein. Aber so in Form eines
267 Büros, was weiß ich, zwei Sozialpädagogen an der Schule wären, an die man sich wenden
268 könnte, wäre schon toll.

270 I: Siehst du das denn auch für Grundschulen generell jetzt, nicht nur hier, als notwendig?

272 B5: Definitiv, denn das ist wirklich. Ist zwar ein doofer Spruch, aber was Hänschen nicht lernt,
273 lernt Hans nimmer mehr. Ich denke da muss man ganz früh ansetzen. Das was in den
274 weiterführenden Schulen passiert, ist meist schon zu spät.

276 I: Ich kenne das so, dass das meistens eher an weiterführenden Schulen angeboten wird. Und ich
277 persönlich denk mir dabei dann, vielleicht ist es schon zu spät.

279 B5: Ich glaube es ist einfach auch ganz wichtig, dass man Kindern eine Anleitung gibt, Dinge zu
280 klären. Man muss sich nicht wegen jedem pille palle streiten. Wir können sagen was wir fühlen,
281 wir können sagen was wir denken. Und das ist herrlich wie das klappt. „Wir gehen eben mal was
282 klären“, sagen dann die Schüler. Dann gehen sie nach nebenan und man hört sie reden, dann
283 kommen sie wieder und das Problem ist beseitigt. Die können das alleine. Die haben gelernt,
284 sich gegenseitig zu akzeptieren und wissen der hat was zu sagen und der hat auch was zu sagen.
285 Wir versuchen gemeinsam eine Lösung zu finden und wenn das nicht klappt, dann bin ich ja
286 immer noch da. Ich finde das ist zum Beispiel ganz ganz wichtig, dass Kinder das von Anfang an
287 lernen. Man kann nicht immer als Erwachsener sich einmischen und mit gehobenem Zeigefinger
288 da stehen. Nein, die können das auch alleine und das müssen sie ja auch lernen. Und das klappt
289 in ganz vielen Fällen wunderbar.

291 I: Sehr viel Selbstständigkeit höre ich da so raus, richtig?

293 B5: Ja muss. Also ich glaube das ist in der GL Klasse auch das A und O. Das man die Kinder von
294 Anfang an zu einer verantwortungsvollen, selbstständigen Arbeit erzieht. Wenn du Lust hast,
295 kannst du gerne auch mal kommen. Die machen alle, jeder irgendwie. Das ist echt spannend zu
296 beobachten.

298 I: Das würde mich auch mal interessieren, denn ich bin ja nur im OGS und da hat man ja nochmal
299 andere Berührungspunkte, aber das mal so mit anzuschauen, würde ich gerne mal.

301 B5: Kein Problem. Heute auch wieder, bei den Darstellungsformen und dann sollten sie üben wer
302 was vorträgt. Und dann sind Kinder dabei die schwächer sind. Ein ausländischer Junge, der kann

303 es nicht so gut vorlesen und dann haben sie es gemeinsam geübt. Und dann haben sie noch
304 überlegt, das kann man ja unterschiedlich betonen, dann hört sich das spannender an. Und dann
305 hörte ich nur wie der eine zum anderen sagt „Das hast du toll gemacht!“. Und das sind so
306 Sachen, die einfach wichtig sind. Das die Kinder diese Klassengemeinschaft spüren. Das man
307 sich gegenseitig hilft. Zum Beispiel auch, wenn du in dieser Klasse das Frühstück vergessen
308 hast, das ist das beste was dir passieren kann. Kriegst du 26 andere.

310 I: Ja super.

312 B5:Also es ist wirklich schön in dieser Klasse. Klar haben die auch Stress miteinander. Aber das
313 sind alles irgendwie Dinge, die man also, die man echt locker handeln kann. Die kriegen das
314 eigentlich immer ganz gut geregelt.

316 I: Also ist das für dich schon wichtig, wenn man sich jetzt die nächsten ersten Klassen anschaut,
317 dass man schon direkt damit anfängt?

319 B5:Und wenn es eine GL Klasse ist, dass man wirklich als erstes lernt, dass wir alle
320 unterschiedlich sind, aber wir sind alle gleich viel wert. Man muss halt alle mit seinen Stärken
321 und Schwächen akzeptieren. Jeder kann etwas besonders gut und etwas nicht so gut. Ich auch.
322 Und das müssen die Kinder in so einer GL Klasse als erstes lernen. Und das ist das wovor ich
323 noch ein bisschen Sorge habe, wenn die jetzt auf die weiterführenden Schule gehen. Das ein
324 Kind, dass jetzt einnässt zwei Tage an der neuen Schule ist und ausgelacht wird. Und das wurde
325 vier Jahre lang aufgebaut. Das ist dann einfach dahin. Das sind Dinge woran ich dann denke.
326 Und das ist ebenso ein Umdenken auch, aber wenn man eben so dieses soziale Denken bei
327 Kindern nicht schon von Anfang an angeht, wie sollen sie es dann können? Und in
328 weiterführenden Schulen ist das schon heftig, wie die sich betiteln.

330 I:Das hat nochmal eine ganz andere Intensität bekommen.

332 B5:Genau und deswegen finde ich es so wichtig da umzudenken. Wobei ich muss bei meiner
333 Klasse sagen, dass es bei denen total gut ging und ich weiß nicht ob ich es in einer anderen
334 Klasse nochmal so hinbekomme. Das ist wirklich in dieser Klasse schön, es sind wirklich ganz
335 tolle Kinder. Die gebe ich ganz ungern ab!

337 I: Ja das glaube ich dir! Und ich würde es mir gerne nochmal anschauen.

339 B5:Ja gerne!

341 I:Ich bin eigentlich schon durch mit meinen Fragen. Hast du noch etwas, was dir gerade so
342 einfällt und was du loswerden möchtest, dann kannst du es gerne noch sagen.

344 B5:Ich glaube ich habe nichts mehr zu sagen.

345

346 I: Okay das ist kein Problem! Ich möchte mich noch einmal ganz herzlich bei dir für das
347 Interview bedanken! Ich bräuchte nun noch deine soziodemografischen Daten.

348

349 B5: Klar.

350

351 I: Wie alt bist du?

352

353 B5: Ich bin 49 Jahre alt.

354

355 I: Und du bist weiblich. Könnte ich etwas über deinen Bildungsweg erfahren?

356

357 B5: Natürlich. Ich habe mein Abitur gemacht und im Anschluss eine Ausbildung zur
358 Damenschneiderin gemacht. Das ist mir nicht genug gewesen und darum habe ich ein
359 Betriebswirtschaftsstudium angefangen. Dies war jedoch gar nichts für mich woraufhin ich,
360 Grundschullehramt in Münster studiert habe. Und seit 1979 bin ich im Schuldienst.

361

362 I: Ich danke dir.

Transkribierung des sechsten Interviews

Soziodemografische Daten

→ Alter: 37

→ Geschlecht: weiblich

→ Bildung: Abitur, Studium Primarschule in Münster, Seminar Kleve, 5 Jahre in Saerbeck

1 I: So erst mal heiße ich dich herzlich willkommen zu meinem Interview und ich finde es echt
2 total toll, dass du dich dazu bereiterklärt hat mitzumachen. Das Interview ist für unsere
3 Bachelorarbeit, welche wir im Rahmen des Studiums an der Saxion in Enschede führen. Wir
4 studieren Sozialpädagogik. Ich bin jetzt alleine hier, weil meine Kollegin heute arbeiten muss.
5 Daher führe ich heute das Interview. Ich habe für das Interview eine halbe Stunde eingeplant.
6 Kommt auch darauf an, wie viel du mir mitteilen möchtest. Wir haben uns das Ziel der
7 Forschung gesetzt, dass wir herausfinden wollen, welche Kompetenzen Lehrer benötigen, um
8 SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt Lernen, im Unterricht auffangen zu können. Ich
9 würde ganz kurz einen theoretischen Einblick geben. Ich würde einen Einblick in eine Studie dir
10 geben wollen. Wir haben diese im Rahmen der Recherchen gefunden. Diese ist ganz aktuell vom
11 letzten Jahr und sie nennt sich forsa Studie. Da wurden in ganz Deutschland das Lehrpersonal
12 zum Thema des integrativen Lernens befragt. Ich werde ein paar wichtige Punkte benennen. In
13 dieser Studie haben sich 19% aller Befragten gegen einen integrativen Unterricht geäußert.
14 Hauptkritikpunkt war bei dieser Studie, dass die Befragten die Ausbildung oder das Studiums
15 des Lehrpersonals, als nicht so effektiv finden, was das integrative Lernen angeht.

16
17 B6: Und diese nicht ausreichend vorbereitet sind.

19 I:Ja genau richtig. Und aufgrund dessen, dieser Kritik haben sich 98% aller Befragten für eine
20 Doppelbesetzung entschieden. Das meint in diesem Fall nicht die Doppelbesetzung zweier
21 Lehrkräfte, oder einer Sonderpädagogin, sondern mit einem Lehrer oder einer Lehrerin und einer
22 Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge. Das ist der kleine Einblick gewesen. Dann würde ich erst
23 mal generell fragen wollen, du hast ja eine eigene Klasse richtig?

25 B6:Ja.

27 I:Hast du auch Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Schwerpunkt Lernen?

29 B6:Ja ein Kind mit dem Schwerpunkt Lernen, aber insgesamt 4 Kinder mit GL.

31 I:Also auch mit anderen Schwerpunkten?

33 B6:Genau.
34

35 I:Hast du so im Umgang mit den SchülerInnen mit dem Schwerpunkt Lernen im Unterricht so
36 gemerkt, dass du da an Grenzen kommst?

38 B6: Nein. Mit dem Kind mit dem Förderschwerpunkt Lernen eigentlich nicht. Da ich auch gut
39 unterstützt werden durch die Sonderpädagogin. Die ist nicht permanent bei mir sondern nur drei
40 Stunden und ja genau. Sie hat den individuellen Plan für das Kind gemacht. Und irgendwann
41 haben wir den Zeitpunkt festgestellt, dass er zu mir kommt. Er kam an einen Punkt, an dem er
42 am Unterricht mit der Klasse teilnehmen kann. Der ist sehr gut vorbereitet und aus dem Grund
43 finde ich, läuft es eigentlich sehr gut. Hab aber auch eine ganz andere Erfahrung gemacht. Weiß
44 nicht ob das nur für den aktuellen Zeitpunkt ist?

46 I: Kannst du gerne erzählen.

48 B6:Früher hatte ich eine GL Klasse mit einem Kind, mit dem Förderschwerpunkt Lernen und das
49 war unfassbar schwer. Weil das Kind überhaupt nicht selbstständig lernen konnte und dadurch
50 permanent neben mir stand. Und bei jeder neuen Aufgabenstellung im Prinzip Hilfe brauchte und
51 das fordert natürlich dann so viel, dass man da ganz schnell an Grenzen stößt, wenn man alleine
52 ist. Weil man ja auch noch die anderen, ich glaub 26 hatte ich da insgesamt, noch irgendwie im
53 Blick haben muss. Das ist also je nachdem wie das vorbereitet ist, die Kinder natürlich auch sind.
54

55 I:Glaubst du Vorbereitung im Rahmen mit, wenn man Kinder hat, die einen Förderschwerpunkt
56 im Lernen haben, dass die Vorbereitung nochmal eine große Rolle auch spielt.

58 B6:Ja je nachdem die Kinder auch stehen. Also wenn die Kinder natürlich so schon fast mit
59 integriert sind und die Inhaltsstoffe der anderen, also fast ziel gleich unterrichtet werden, ist das
60 natürlicher einfacher, als wenn die Spanne sehr groß ist, weil dann muss ich ja die Inhalte, die
61 ich mache so weit runter brechen und differenzieren, dass diese Kinder auch mitkommen. Und
62 das heißt, ich bereite im Prinzip für dieses Kind, oder für die Kinder die dann da sind, im Prinzip
63 ein komplett eigenen Satz wieder vor. Speck das ein bisschen ab, aber das ist auf jeden Fall mehr
64 Arbeit. Deutlich mehr Arbeit.

66 I:Wie viel Stunden ist die Sonderpädagogin oder Förderlehrerin mit im Unterricht?

68 B6:Also wir sind gut gerade besetzt. Das heißt die ist drei Stunden insgesamt mit dabei. Also in
69 der Woche. Das ist natürlich finde ich, immer noch deutlich zu wenig, also sie ist nur in Deutsch
70 dabei, weder im Sachunterricht noch in Englisch. Und in Musik und in Sport natürlich sowieso
71 nicht.

72

73 I:Und wenn sie nur in Deutsch mit drin ist im Unterricht, ist erst dann so , dass für andere
74 Unterrichtsfächer, trotzdem für diese Kind eine extra Aufgabenmappe, oder wie man das auch
75 nennt, vorhanden ist?

77 B6:Ja, also bei meinem Lernkind jetzt nicht, weil die Inhalte sowieso meistens auf zwei bis drei
78 Differenzierungsstufen sind und er dann einfach mit den anderen Kindern, die auch Probleme
79 haben in der unteren Differenzierungsstufe ist.

81 I: Bekommst du denn so im Austausch mit deinen Kollegen mit, die vielleicht auch mit den
82 Kindern zu tun haben, mit einem Förderschwerpunkt Lernen und die vielleicht nicht eine
83 Sonderpädagogin mit im Unterricht haben, eher an ihre grenzen stoßen, was den Unterricht
84 betrifft?

86 B6:Ja, ich meine das liegt wirklich am Kind. Ich habe jetzt so ein Glücksfall, da mein Lernkind
87 sage ich mal, eigentlich noch sich so gut organisiert kriegt. Der hat ganz viele andere Dinge, die
88 gut laufen. Und deswegen ist das nicht das Problem. Das sind die anderen GL Kinder, die ich
89 gerade viel anstrengender finde. Die natürlich einen ESE-Schwerpunkt haben und daher auch
90 mehr Aufmerksamkeit benötigen. Aber das Kind, was Förderschwerpunkt Lernen hat, ist immer
91 noch gerade soweit, dass er schon gar nicht mehr so differentiell unterrichtet werden muss. Und
92 das im Prinzip ziel gleich läuft. Und dadurch eigentlich nicht viel mehr Arbeit macht als die
93 anderen schwachen Kinder auch. Es ist natürlich wenn ich jetzt ein Lernkind dabei hab, was so
94 weit unten drunten ist, das ist das was ich gerade schon sagte, dann ist das natürlich sehr viel
95 anstrengender. Und das berichten natürlich dann die Kollegen auch. Weil man dafür einfach zu
96 wenig Hilfe hat.

97

98 I:Und Zeit wahrscheinlich auch, oder?

100 B6:Ja ich sag mal so ich kann die 98% in der Studie schon verstehen. Das muss nicht mal
101 unbedingt sein, dass auch ein Sonderpädagoge dabei sein muss. Es könnte auch einfach ein
102 helping teacher sein. Es muss nicht unbedingt eine ausgebildete Fachkraft sein, es muss jemand
103 sein, der sich ab und an mal auch nochmal neben diese Kinder setzt und denen hilft, in die
104 Aufgaben reinzufinden oder Erklärungen gibt, oder unterstützend begleitet. Das wäre einfach
105 schon eine Hilfe, weil man kann natürlich nicht über proportional nur neben diesen Kindern
106 sitzen und die anderen vernachlässigen. Das geht ja nicht die haben ja auch ein Recht, auf
107 Lernen. Und das ist das was es dann, wenn die Differenz so groß ist, was es sehr sehr schwierig
108 macht.

110 I:Wie stehst du so zu dieser Doppelbesetzung, die ich angesprochen habe im theoretischen Teil?
111 Wenn man jetzt nicht Förderlehrer oder Förderpädagogen nimmt sondern einen
112 Sozialpädagogen.

114 B6:Also ich habe jetzt mit der Förderlehrerin so gute Erfahrungen gemacht, also weil es im Team
115 super funktioniert und sie natürlich genau die Ausbildung hat, also sie ist spezialisiert mit dem
116 Förderschwerpunkt Lernen und sie natürlich ganz genau weiß, wie sie das aufbaut. Also wie sie
117 dann die individuellen Pläne aufbaut, wann sie weitergehen kann, welche Schritte zu machen
118 sind und sie mich unglaublich gut beraten kann. Auch in dem wie ich dann meinen Unterricht
119 wiederum für diese Kinder vorbereiten kann. Deswegen hab ich da jetzt so gut erfahren. Es
120 würde immer Sinn machen, jemand der dafür ausgebildet ist, ja für den Förderschwerpunkt
121 Lernen auch dann zumindest beratend zur Seite zu haben und möglichst mit vielen Stunden eine
122 Besetzung zu haben. Ich glaube wie gesagt das mit dem helping teacher würde auch vieles
123 erleichtern, indem man nicht immer alleine mit allen Dingen ist, sondern da auch einfach, wenn
124 Kinder auch Schwierigkeiten haben zum Beispiel daran zu denken den Turnbeutel mitzunehmen.
125 Kinder mit Lernsicht auch generell schlechter organisieren können. Das einfach irgendjemand
126 mithilft, das diese Kinder sich strukturieren können. Und das wäre dann im Zweifelsfall noch,
127 also alles ist besser als alleine. Das muss man einfach sagen. Ich meine, was war das eine
128 Sozialpädagogin?

129
130 I:Ja genau.

132 B6:Nein Sozialpädagogin macht auch nur dann Sinn, vor allen Dingen wenn das im häuslichen
133 Umfeld, finde ich immer oder? Wenn man noch weiter greifend was macht und nicht nur was
134 Schule betrifft. Sondern da auch was verändert werden muss, weil das spielt auch häufig mit
135 rein.

137 I:Also könntest du dir so eine Funktion vorstellen, dass SozialpädagogInnen erst mit im
138 Unterricht dabei ist, vielleicht für ein paar Stunden in der Woche und sich speziell auf dieses
139 Kind fixiert und das im Nachhinein die Instanz mit nach Hause geht?

141 B6: Genau. Das man im Prinzip eine Beziehung aufbaut und diese Familien begleitet. Das finde

142 ich zum Beispiel wichtig. Ich meine das liegt dann auch wieder an der Familie, aber ich kenne
143 auch viele Familien wo das Lernen auch n bisschen daraus resultiert, dass zu Hause einfach
144 überhaupt gar keine Unterstützung da ist. Und das da Familien auch komplett Unterstützung
145 brauchen. Dann macht das ja Sinn SozialpädagogenInnen mit dabei zu haben. Wobei ich denke
146 im Unterricht ist es eigentlich noch besser, jemanden zu haben, der ausgebildet ist für den
147 Förderschwerpunkt Lernen, um einfach da genau die Ansätze zu finden, die das Kind dann für
148 das Lernen auch braucht.

149

150 I: Würdest du denn eine Notwendigkeit darin sehen, dass man SozialpädagogenInnen mit im
151 Unterricht hat?

153

154 B6: Ja, ist natürlich schwierig, dass ist immer die Frage. Ja also, ist besser als alleine zu sein. Es
155 ist auch noch besser als wenn man jemand ungelerntes hat, mit Sicherheit. Eher von
156 Berufswegen auch einfach mal einen anderen Blick hat und nochmal glaube ich Familien
157 insgesamt begleiten könnte und dann im häuslichen Umfeld Möglichkeiten hat, als das was wir
158 machen können. Ähm das ist mit Sicherheit auch wichtig. Aber ich finde muss ich ganz ehrlich
159 sagen, dass eine ausgebildete Förderschullehrerin mit dabei ist.

161 I: Ja das ist noch so unser Forschungsanlass. Weil wir gerne herausfinden möchten, ob sich da
162 vielleicht für den Beruf der SozialpädagogInnen in der Schule noch neue Türen öffnen könnten
163 so mit der Zusammenarbeit.

165 B6: Ich hab mal an einer Schule gearbeitet im Brennpunkt am Niederrhein und da hatten wir,
166 also da hatten wir eine Sozialarbeiterin. Auf die hätten wir gar nicht verzichten können. Das war,
167 sie hätte noch viel mehr Stunden arbeiten können, weil einfach so viele Dinge da aufliefen und
168 auch, ja an emotionaler Hilfslosigkeit sowohl bei den Lehrern wie auch bei den Familien. Die
169 ganz große Sorgen mitbrachten. Da war es unerlässlich. Da waren so viele Fälle, wo dann auch
170 die Sozialpädagogen als Schaltstelle zwischen Institutionen dienen um einfach auch Lehrer zu
171 entlasten. Um Gespräche vorzubereiten mit Psychologen mit Ergotherapeutin, mit Jugendämtern
172 und so weiter. Und da war die Sozialpädagogin immer diese Schaltstelle dazwischen und die war
173 also zwingend notwendig. Und das finde ich das liegt auch immer noch ein bisschen daran, in
174 welcher Schule das ist. Ich mein dieses Schule liegt jetzt hier im ländlichen Raum im sehr
175 behüteten Raum. Ich meine klar sind hier auch Problemfelder, aber die sind natürlich nicht
176 annähernd so gravierend wie jetzt wirklich im Brennpunkt Schulen, wo es wirklich brennt. Da es
177 eigentlich finde ich Aufgabe unerlässlich. Und zwingend notwendig.

178

179 I: Also wenn ich das so zusammenfasse, bist du der Meinung, wenn es nicht stimmt sage es
180 einfach, dass das auf jeden Fall in sozialen Brennpunkten notwendiger wäre?

182 B6: Ich würde sagen, da wirklich zwingend notwendig ist. Also wenn ich einfach den Vergleich
183 sehe, ist da der Bedarf einfach riesengroß und der ist hier nicht so groß. Würde ich sagen, weil

184 hier einfach viele Familien ja noch sehr solide, da läuft es. Während ich da im Brennpunkt, da
185 waren also fast keine Familien mehr in Takt, also das wirklich überall Scheidungskinder waren,
186 oft zweiter, dritter vierter Partner mit in der Familie ist. Viele Kinder da sind, häufig mit
187 kriminellen Hintergründen und so. Das ist natürlich was ganz anderes als hier jetzt.

189 I: Ist nochmal eine ganz andere Dimension, oder?

190
191 B6: Ja und da sind natürlich auch Schulschwänzer. Da muss man ganz andere Ansätze und Wege
192 finden. Das haben wir hier in dem Maße eher nicht. Also wenn man den Vergleich sieht und
193 schon woanders war, muss man das einfach so sagen.

194
195 I: Wir haben uns nochmal mit den Kompetenzen auseinandergesetzt. Es gibt ja viele
196 verschiedene Kompetenzen, die man mitbringen sollte als LehrerIn. Wir haben hier jetzt die drei
197 Oberpunkte. Die sozialen, die kognitiven und emotionalen Kompetenzen rausgesucht. Wir
198 würden gerne wissen, was du für notwendig hältst welche sozialen Kompetenzen man als
199 LehrerIn mitbringen muss, um Kinder mit einem Förderbedarf im Lernen auffangen zu können
200 im Unterricht?

202 B6:Ja, würdest du jetzt unterschieden zwischen sozialen und emotionalen Kompetenzen?

204 I: Also ich finde das hat vielleicht nochmal ein paar Unterschiede, was die psychischen
205 Kompetenzen angeht, aber für mich persönlich gehört das schon zusammen. Wir haben die
206 nochmal getrennt, damit keine Missverständnisse entstehen.

208 B6: Das ist ja schon sehr ähnlich. Ich meine grundsätzlich, oder wie war die Frage nochmal?
209 Also die Kinder mit einem Förderschwerpunkt Lernen?

210
211 I: Ja genau.

213 B6: Also erst mal glaube ich, ich meine ist ja sowieso eine Grundvoraussetzung offen zu sein.
214 Und vorurteilsfrei zu sein und eigentlich so eine Grundeinstellung zu haben, alle Kinder zu
215 mögen. Also man darf ja nie irgendwie haben, das man sagt ach da sind mir Kinder unbequem,
216 dass man dann da kein Interesse hat oder so. Dann ist man in dem Beruf glaube ich sowieso
217 falsch. Ich glaube das ist wichtig neutral zu sein, alle Kinder zu mögen, alle fördern zu wollen.
218 Und gleichzeitig aber auch keinen Hang zu haben, nur die Schwachen zu fördern, sondern auch
219 immer den Blick nach oben zu haben. Und aber für den Förderschwerpunkt Lernen ist auch
220 vorurteilsfrei zu sein und ja auch da zu sehen wo sind die Möglichkeiten und gleichzeitig auch
221 eine Frustrationstoleranz mitzubringen. Weil das natürlich dann manchmal für eine jetzt normale
222 Grundschullehrerin, manchmal schwer auszuhalten ist, wenn Kinder einfach nicht voran
223 kommen. Also wenn man das Gefühl hat, das Kind damals was ich hatte, die rechnete im, Ende
224 oder Anfang des dritten Schuljahres noch im Zahlenraum bis zehn. Und das auszuhalten und zu
225 sagen „Nein, ich kann nicht weitergehen, weil das noch nicht gesichert ist“, das ist manchmal

226 ganz schwer und da muss man dann einfach diese Frustrationstoleranz haben um zu sagen wir
227 warten bis das läuft.

229 I: Also muss man auch im gleichen Schritt die Erwartung die man selber hat an die Kinder
230 anpassen?

232 B6: Überdenken und dann runter fahren, weil das ist ja was, was für uns ja jetzt ganz neu ist.
233 Also unser Ziel ist erst mal, alle Kinder müssen bestimmte Ziele Ende des Schuljahres erreicht
234 haben. Das ist immer natürlich unser Hauptauftrag. Und dann Kinder zu haben, wo natürlich von
235 diesen Zielen manchmal sehr sehr weit weg sind. Da zu gucken, welche Ziele muss ich denn für
236 diese Kinder stecken. Wo liegen denn da die Ziele für die Ziele, die so realistisch einzuschätzen,
237 dass das auch gelingen kann. Ich glaube das ist eine große Herausforderung und dann halt
238 Frustration manchmal auszuhalten, dass das nicht so schnell gelingt, wie man das manchmal
239 haben möchte. Und einfach ganz ganz viel Geduld hat. Und das auch den Kindern immer wieder
240 zeigt, dass auch das was sie machen gut ist.

241
242 I: Hat das, wenn ich das so fragen kann, hat das bei dir länger gedauert, diese
243 Frustrationstoleranz anzupassen? Ich meine das kommt ja nicht von heute auf morgen.

245 B6: Ja das ist ein Umdenken. Wobei ich hab in der Ausbildung schon in einer GL Schule
246 gearbeitet. Das war jetzt für mich nicht neu. Ich hab schon da, war das klar, dass da Kinder sind,
247 die unterschiedlich sind, da waren Kinder mit Lernen, Kinder mit emotional und sozialen
248 Auffälligkeiten. Da war schon die ganze Bandbreite und deswegen war das jetzt nicht irgendwie
249 ein riesiges Umlernen. Ich glaube für jemanden der schon dreißig Jahre Schuldienst hinter sich
250 hat und jetzt plötzlich vor so ganz neuer Herausforderung steht ist der Schritt nochmal n anderer.
251 Könnte ich mir denken.

253 I: Wenn du jetzt mal die kognitiven Kompetenzen anschaust, welche bräuchten LehrerInnen, die
254 mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen arbeiten ?

256 B6: Ist ja eigentlich eine komische Frage. Das heißt ja müssen die anders Denken können?
257

258 I: Ja auch im Bezug auch auf das Studium, ob man da gut vorbereitet wird?

260 B6: Du meinst ob sie eine andere Vorbereitung brauchen?

262 I: Ja das könnte auch darunter fallen.

264 B6: Das glaube ich schon. Also die Ausbildung muss ich grundlegend wandeln. Also das ist gar
265 keine Frage, weil wir nun mal diese Kinder und diese Klassen haben und das wird ja nicht
266 weniger. Sondern das hat man ja irgendwann in jeder Klasse, Kinder mit Förderschwerpunkt.
267 Und da muss man ja irgendwie drauf vorbereitet werden und das auch ganz gezielt. Und im

268 Prinzip müsste ein Teil dessen, was die Förderschullehrer gelernt haben, muss herübergleiten mit
269 in sowohl in die Vorbereitung in das Studium. Das man einfach lernt, wie geht man damit um?
270 Welche Methoden wendet man an? Wie viel Wiederholungen brauchen die Kinder? Das man
271 einfach ganz gezielt für diese Kinder bestimmte Methoden an die Hand bekommt. Genau so für
272 die Kinder die emotional den Förderschwerpunkt haben, oder auch Kinder, ich hab auch ein
273 Kind mit Sprache dabei. Also dass man irgendwie ein bisschen mehr vorbereitet wird und weiß
274 wie man damit umgeht, um es diesen Kindern auch leichter zu machen. Weil ich kann ja nicht
275 ein Kind mit Sprache, mit der Methode, wir lernen Schreiben nach Hören. Das schließt sich ja
276 irgendwie aus, aber welche Methode nehme ich dann? Und wie kriegt dieses Kind dann den
277 Lese-Lern- Prozess?

278

279 I: Hast du denn in deinem Studium, gab es da schon so gezielte Vorbereitung?

281 B6: Nein noch gar nicht.

283 I: Würdest du es dir schon wünschen, dass man das so fest verankert im Studium?

285 B6: Ja genau! Das muss auf jeden Fall, meins ist schon ein paar Jahre her. Von daher, ja. Ich
286 denke, dass sich da ja, weiß ich auch nicht, vielleicht gibt es schon was, was sich verändert hat,
287 würde ich mal annehmen. Aber sagen kann ich das natürlich nicht.

288

289 I: Ich glaube ich habe schon alles gefragt, was ich fragen wollte. Also wenn du noch etwas hast,
290 was du gerne noch loswerden möchtest, dann darfst du das jetzt gerne tun.

292 B6: Nein ich glaube ich hab alles gesagt.- Ich glaube das wichtige ist wirklich, dass man Hilfe
293 gebraucht. Das die Kollegen sich nicht allein gelassen fühlen, weil das einfach extrem Stress
294 bedeutet, finde ich in allen Bereichen. Ich finde aber auch besonders wenn Kinder emotionalen
295 und sozialen Schwerpunkt haben, das ist ja jetzt nicht euer Fokus, aber ich finde trotzdem, weil
296 das einfach was ist, wenn Kinder so konfliktanfällig sind und man die keine Sekunde eigentlich
297 alleine lassen kann und dann in der Zwickmühle ist wie omnipräsent sein zu müssen, weil man
298 gleichzeitig in der Turnhalle sein müsste oder beim Aufstellen, oder ich weiß es nicht. Oder
299 Kinder die in der Klasse mal ausflippen und man die Möglichkeit hat die Kinder raus zunehmen
300 und dann auch einen Raum zu bieten wo sie sich mal wieder ausruhen können und wo sie
301 vielleicht mal runterkommen können. Und das kann ich ja nicht machen, wenn ich alleine für
302 26/27 Kinder verantwortlich bin. Und das finde ich stresst extrem. Und es stresst auch zu
303 merken, ein Kind hat den Förderschwerpunkt Lernen ich komme aber de facto nicht dazu mich
304 intensiv um dieses Kind zu kümmern, weil ich so viel mit den anderen ja noch beschäftigt bin,
305 die man auch nicht vernachlässigen darf. Und ich finde das stresst auch und da irgendwie den
306 Druck wegzunehmen, man will ja auch, dass diese Kinder lernen und man hat immer ein latent
307 schlechtes Gewissen, wenn man nach der Stunde denkt „Ah nein jetzt hat der gar nicht genug
308 gearbeitet, weil ich nicht dazu gekommen bin die zweite Aufgabe auch noch zu erklären“, weil er
309 einfach mehr Erklärungen gebraucht hätte oder weil er auch Unterstützung gebraucht hätte bei

310 ganz einfachen Dingen, wie schneide und klebe ich das jetzt vernünftig. Das sind einfach so
311 Dinge wo man einfach immer irgendwie, gestresst und auch ein bisschen frustriert ist und da
312 denke ich, wäre es ganz ganz dringend notwendig, dass da immer jemand dabei ist, der
313 irgendwie unterstützend mitwirken kann.

315 I: Ein sehr schöner abschließender Satz! Ich möchte mich noch einmal herzlich bei deiner
316 Teilnahme bedanken! Ich würde nun zum Schluss gerne deine soziodemografischen Daten
317 erfassen.

318

319 B6: Ja gerne.

320

321 I: Wie alt bist du?

322

323 B6: Ich bin 37 Jahre alt.

324

325 I: Und du bist weiblich. Dürfte ich etwas über deinen Bildungsweg erfahren?

326

327 B6: Ja klar. Ich habe ganz normal mein Abitur gemacht und habe direkt im Anschluss mein
328 Studium in Richtung Primarbereich in Münster absolviert. Danach habe ich ein Seminar in Kleve
329 gemacht und bin jetzt seit fünf Jahren in Saerbeck angestellt.

330

331 I: Ich bedanke mich bei dir.

Kategorienbildung nach Mayring

Transkript	Zeile	Ankerbeispiel	Paraphrase	Reduktion 1	Reduktion 2	Kategorie
1	92 f.	„Also man muss halt super flexibel sein finde ich und für mich ist es dann oft wirklich schwierig für das Kind zu planen obwohl ich das Kind so selten sehe also den Unterricht für das Kind vorzubereiten obwohl ich den in der Woche vielleicht nur für zwei Stunden gesehen habe.“	Es ist wichtig flexibel zu sein, da es oft schwierig ist, mit wenig Zeit, für das Kind zu planen.	Mit wenig Zeit, flexibel planen.	Wenig Zeit	Grenze im Unterricht
	99	„Ja genau ich würde gerne mehr Zeit mit den einzelnen Kind verbringen können.“	Befragte Person möchte gerne mehr Zeit mit dem einzelnen Kind verbringen können.	Mehr Zeit für das einzelne Kind.	Wenig Zeit	Grenze im Unterricht
	136 f.	„Jetzt im Bereich Lernen speziell ist es schon so, dass die Kollegen einfach auch merken, dass die Stunden bei der wir doppelt besetzt sind immer weniger werden [...]“.“	Die doppelt besetzten Stunden nehmen aus Sicht des Kollegiums zunehmend ab.	Doppelbesetzung im Unterricht wird reduziert.	Wenig Fachpersonal	Grenze im Unterricht
	160 f.	„Ich glaube, es muss erstmals eine ganz offene Grundhaltung da sein, um	Befragte Person empfindet eine	Offene Grundhaltung ist für	Offene Grundhaltung	Benötigte soziale Kompetenz

		überhaupt in der Klasse zu unterrichten, weil ich habe es an meiner alten Schule ganz oft erlebt, dass da gesagt wurde ich würde nie eine GL Klasse nehmen das geht gar nicht und das funktioniert nicht.“	offene Grundhaltung notwendig, um eine GL Klasse unterrichten zu können.	GL Unterricht notwendig.		
	166 f.	„Dann glaube ich, dass man ganz viel Geduld braucht, weil die Kinder halt wirklich anders lernen als die Kinder die man vielleicht aus dem regulären Unterricht gewohnt ist.“	Befragte Person empfindet, dass Geduld wichtig ist, da GL Kinder anders lernen als es aus dem regulären Unterricht gewohnt ist.	Geduld ist für GL Unterricht notwendig.	Geduld	Benötigte soziale Kompetenz
	168 f.	„Ich glaube man braucht ganz viele Fertigkeiten um ein Sozialgefüge einzurichten in der Klasse, damit da wirklich so eine gegenseitige Akzeptanz so da ist und ja das sind so die Sachen die mir einfallen würden.“	LeherInnen benötigen viele Fertigkeiten, um in der Klasse ein Sozialgefüge herstellen zu können, sodass eine gegenseitige Akzeptanz vorhanden ist.	Fertigkeiten für das Errichten eines Sozialgefüges in einer Klasse ist notwendig.	Fähigkeit um Sozialgefüge zu erstellen	Benötigte soziale Kompetenz
	183 f.	„Also ich glaube schon, dass wenn man	Befragte Person hält	Neues	Neues	Benötigte kognitive

		die Kinder unterrichtet man sich neues Hintergrundwissen aneignen muss [...].“	es für wichtig, sich neues Hintergrundwissen für den Unterricht anzueignen.	Hintergrundwissen für den Unterricht notwendig.	Hintergrundwissen	Kompetenz
	206 f.	„Ja ich glaube man braucht ganz viel Einfühlungsvermögen gerade diesen Kindern gegenüber.“	Aus Sicht der befragten Person ist das Einfühlungsvermögen gegenüber GL Kindern wichtig.	Einfühlungsvermögen gegenüber GL Kindern notwendig.	Einfühlungsvermögen	Emotionale Kompetenzen
	208 f.	„Ja genau wie gesagt auch dieser geduldige freundliche Umgang mit dem dass sie einfach langsamer lernen, dass sie einfach anders lernen und das sie manche Dinge auch einfach nie lernen können [...].“	Ein geduldiger und freundlicher Umgang ist in Bezug auf die Art und Weise des Lernens der GL Kinder notwendig.	Geduldiger und freundlicher Umgang mit GL Kindern notwendig.	Geduldiger und freundlicher Umgang	Emotionale Kompetenzen
	241 f.	„Das was ich einfach super fand ist, dass die Sozialpädagogin einen ganz anderen Draht noch zu den Kindern hatte, weil sie sowohl im Vormittagsbereich in den Klassen war als auch die Eltern besucht hat also Hausbesuche gemacht hat und in der OGS ganz viel war und dadurch	Positiv an Sozialpädagogen an Grundschulen ist laut der befragten Person, dass diese das Kind und dessen Familie durch den	Intensives Kennenlernen durch Kontakt zum Elternhaus	Hausbesuche	Ideen für Aufgabenbereiche

		auch die Kinder nochmal ganz anders kennengelernt hat.“	intensiven Kontakt ganz anders kennenlernt.			
	252 f.	„Also wir hatten bei uns damals an der Schule so dass die Sozialpädagogin einen eigenen Raum hatte in der Schule der eingerichtet war mit einem Kicker, mit einer Snoozelecke, mit einem Boxsack so und wir konnten einfach ganz spontan sie anrufen zum Beispiel ich sag jetzt mal da war eine Eskalation im Unterricht ein Kind ist irgendwie voll ausgerastet.“	In der damaligen Schule der befragten Person, hatte die Sozialpädagogin einen eigenen Raum in der Schule, wodurch eine spontane Kontaktaufnahme ermöglicht wurde.	Durch einen separaten Raum können Stresssituationen geklärt werden.	Eigenen Raum für Stresssituationen	Ideen für Aufgabenbereiche
	259 f.	„Oder sie hatte selber ein Pferd und hat teilweise die Kinder mal mitgenommen um einfach mal so eine emotionale Bindung aufzubauen also das war einfach ganz offen und flexibel handhabbar. Das war schon eine tolle Sache.“	Durch die Einbindung des eigenen Pferdes der Sozialpädagogin, konnten die Kinder lernen eine emotionale Bindung aufzubauen, welches sich offen und flexibel gestaltete.	Durch den Freiraum des Sozialpädagogen konnten Maßnahmen wie zum Beispiel die tiergestützte Pädagogik angeboten werden	Tiergestützte Pädagogik	Ideen für Aufgabenbereiche
	265 f.	„Also die Schule wo ich vorher war war ein extremer sozialer Brennpunkt und	Laut Meinung der befragten Person,	Hilfen von Sozialpädagogen an	SozialpädagogInnen an Grundschulen	Notwendigkeit von SozialpädagogInnen

		ich glaube, dass das so ist, dass gerade da Hilfen viel eher angenommen werden oder viel eher gebraucht werden und dass die Offenheit einfach da ist.“	werden Hilfen von Sozialpädagogen in extremen sozialen Brennpunkten eher angenommen und gebraucht, da die Offenheit für diese Maßnahme dort vorhanden ist.	Grundschulen in Brennpunkten erforderlich.	notwendig	n an Grundschulen
	268 f.	„Ich kann mir schon vorstellen, dass so etwas funktionieren kann und das so etwas auch wachsen kann an so einem Standort wie hier, aber ich glaube, dass im Kollegium vielleicht da eher kritischer dran gehen oder eher denkt das brauchen wir hier nicht das können wir eh alles selber.“	Die befragte Person äußert, dass es auch an so einem Standort funktionieren kann, es jedoch von Seiten des Kollegiums eventuell kritisch betrachtet wird.	SozialpädagogInnen an Grundschulen generell erforderlich.	SozialpädagogInnen an Grundschulen notwendig	Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen
2	67 f.	„Man kann sich da schon helfen, aber ich stoße immer dann an meine Grenzen wenn ich merke, ich habe für die Kinder nichts adäquates.“	Befragte Person stößt an Grenzen, wenn kein adäquates Lehrmaterial für die Kinder vorhanden ist.	Stößt an Grenzen, wenn kein Differenzierungsmaterial vorhanden ist.	Kein Differenzierungsmaterial	Grenze im Unterricht
	121 f.	„Das kann man nicht immer auffangen, weil ich kann nicht jede Stunde	Laut Aussage der befragten Person, ist	Nicht jede Stunde kann detailliert	Vorbereitungsman gel	Grenze im Unterricht

		detailliert vorbereiten.“	es nicht möglich im Unterricht immer alles auffangen zu können, da nicht jede Stunde detailliert vorbereitet werden kann.	vorbereitet werden.		
	137 f.	„Auch die Zeit dafür über hat sich mit den Förderschullehrern abzusprechen, denn die haben ja viel zu wenig Zeit.“	Es besteht zu wenig Zeit dafür, sich mit dem Förderschulpersonal absprechen zu können, da diese zu wenig Zeit haben.	Zu wenig Zeit für Absprachen mit den Förderschullehrern.	Zu wenig Zeit	Grenze im Unterricht
	225 f.	„Also ganz viele. Empathie, Einfühlungsvermögen. Wirklich sich auch darauf einzulassen was signalisieren Kinder, wann machen sie etwas gerne wann auch nicht.“	Aus Sicht der befragten Person ist Empathie, Einfühlungsvermögen und die Kompetenz sich auf die Signale der Kinder einlassen zu können und zu erkennen, wann sie etwas gerne machen	Empathie/Einfühlungsvermögen ist notwendig, um die Signale der Kinder wahrzunehmen.	Empathie/Einfühlungsvermögen	Benötigte soziale Kompetenz

			und wann nicht notwendig.			
	226 f.	„Aber auch so diese Grenze gehen zwischen Kind fordern auch ruhig auch an Grenzen und darüber hinaus gehen zu müssen aber nicht zu überfordern [...].“	Aus Sicht der befragten Person ist es wichtig, die Grenze zwischen einer Unter- oder Überforderung des Kindes zu erkennen.	Unter- oder Überforderung erkennen.	Differenzierungsvermögen	Benötigte soziale Kompetenz
	230 f.	„[...]Kinder bestärken auch also indem was sie tun einfach Selbstbewusstsein schenken.	Laut der befragten Person ist es wichtig, den Kindern Selbstbewusstsein zu schenken und diese gleichzeitig zu bestärken.	Kinder bestärken und Selbstbewusstsein schenken.	Bestärken	Benötigte soziale Kompetenz
	232	„Ja sich auf das Kind einlassen und auch bereit zu sein Zeit zu investieren.“	Laut der befragten Person, muss sich auf das Kind eingelassen werden und im gleichen Schritt muss die Bereitschaft bestehen, die Zeit zu investieren.	Es ist wichtig, Zeit zu investieren.	Engagement	Benötigte soziale Kompetenz

	237 f.	„Ja offen sein für neuen Unterricht auch für neue Unterrichtsformen, weil man eben ja doch oft zu festgefahren ist.“	Laut der befragten Person, muss eine offenen Grundhaltung in Bezug auf neuen Unterricht und auf neue Unterrichtsformen bestehen.	Offene Grundhaltung ist wichtig.	Offene Grundhaltung	Benötigte soziale Kompetenz
	285 f.	„Das muss vernetzt sein[...]. Also meiner Meinung nach müsste das sofort vernetzt sein und vielleicht gibt es irgendwann gar nicht mehr die Trennung Sonderpädagogik und normale Lehrerin [...]“	Laut der befragten Person müssen die Lehrer und Sonderpädagogen sofort miteinander vernetzt sein.	Vernetzung von Lehrern und Sonderpädagogen notwendig.	Vernetzung von Instanzen.	Wünsche für die Praxis
	342 f.	„Ich finde in der Grundschule geht nichts ohne Emotionen nichts über den angemessenen Körperkontakt auch ich finde gerade so erst und zweite Klasse die muss man halt noch oft in den Arm nehmen und spürt da wieder auch diese Empathie [...]“	Laut Aussage der befragten Person, muss gerade im Bereich der Grundschule der ersten und zweiten Klasse viel Wert auf angemessenen Körperkontakt gelegt werden.	Angemessener Körperkontakt an Grundschulen notwendig.	Angemessener Körperkontakt	Benötigte emotionale Kompetenz

	410	„Oh, da bin ich die Falsche die du da fragst, weil ich wie gesagt die schlechte Erfahrung in Gronau gemacht hab.“	Laut Aussage der befragten Person sei sie nicht die richtige Ansprechperson, da sie in einer alten Schule schlechte Erfahrungen mit SozialpädagogInnen gesammelt hat.	Durch schlechte Erfahrungen kein Gefühl von Notwendigkeit vorhanden.	Keine Aussage zur Notwendigkeit von Sozialpädagogen an Grundschulen	Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen
3	38 f.	„Nein, eigentlich nicht also weil ja also man hat sich dann ja natürlich auch irgendwie man weiß dass sie die Voraussetzung oder die Gegebenheiten und dann ist das jetzt auch so ganz klar [...] aber das bedeutet nicht, dass ich jetzt irgendwie an meine Grenzen stoße oder so.“	Laut Aussage der befragten Person seien die Voraussetzungen und die Gegebenheiten ganz klar, weshalb sie nicht an Grenzen stoße.	Aufgrund der klaren Voraussetzungen und Gegebenheiten keine Grenzerfahrungen.	Keine Grenzerfahrungen im Unterricht	Grenzen im Unterricht
	127 f.	„Also ich finde da ist kein Unterschied egal welche Kompetenzen ich möchte egal welche ja welche Kompetenzen wir jetzt besprechen würde ich nie eine Unterscheidung zwischen Regelkindern und Förderkindern machen.“	Laut Aussage der befragten Person möchte diese keine Unterscheidung zwischen Regelkindern und Förderkindern in	Keine Unterscheidung zwischen Regelkindern und Förderkinder	Keine Unterscheidung	Benötigte kognitive Kompetenz

			Bezug auf Kompetenzen machen.			
	207	„Also eine Doppelbesetzung auf jeden Fall.“	Die befragte Person spricht sich auf jeden Fall für eine Doppelbesetzung aus.	Positive Einstellung zur Doppelbesetzung	Sozialpädagogen an Grundschulen Notwendig	Notwendigkeit von SozialpädagogenInnen an Grundschulen
4	70	„Vielleicht die Empathiefähigkeit.“	Laut Aussage der befragten Person wäre eventuell die Empathiefähigkeit wichtig.	Empathiefähigkeit eventuell wichtig.	Empathiefähigkeit	Benötigte soziale Kompetenz
	84 f.	„Also überhaupt erst mal diesen Sender dafür zu haben was kann das Kind also diese Differenzierungskompetenz.“	Laut Aussage der befragten Person ist es wichtig überhaupt zu unterscheiden was kann das Kind.	Differenzierungskompetenz ist wichtig.	Differenzierungskompetenz	Benötigte soziale Kompetenz
	106	„Und dementsprechend muss ein Lehrer sich schon immer aktuell weiterbilden.“	Laut Aussage der befragten Person muss ein Lehrer sich immer aktuell weiterbilden.	Stetig aktuell weiterbilden	Weiterbilden	Benötigte kognitive Kompetenz
	127 f.	„Ja ich finde sowieso, weiß gar nicht wo	Laut Aussage der	Grundschullehrer ist	Lehramt als	Wünsche für die

		in der Schweiz oder in Österreich, da ist der Grundschullehrer auch ein Ausbildungsberuf und kein Studiumberuf was ich wesentlich besser finde.“	befragten Person fände diese den Beruf des Grundschullehrers als Ausbildungsberuf wesentlich besser anstatt in Form eines Studiums.	als Ausbildungsberuf besser als Studium.	Ausbildungsberuf anstatt Studium	Praxis
	142	„Also ich würde es mir schon sehr viel praxisorientierter wünschen.“	Laut Aussage der befragten Person, würde sich diese mehr Praxisorientierung wünschen.	Mehr Praxisorientierung gewünscht.	Mehr Praxisorientierung	Wünsche für die Praxis
	148 f.	„Ich glaube, wenn man mit GL Schülern zusammenarbeitet, selber auch eine unheimlich hohe Frustrationsgrenze haben muss, weil man die Erwartungen unheimlich zurückschrauben muss.“	Laut Aussage der befragten Person ist es in der Zusammenarbeit mit GL SchülerInnen notwendig, eine unheimlich hohe Frustrationsgrenze zu haben, da man die Erwartungen	Hohe Frustrationstoleranz in der Zusammenarbeit mit GL SchülerInnen notwendig.	Frustrationstoleranz	Benötigte soziale Kompetenzen

			unheimlich zurückschrauben muss.			
	217 f.	„Ich würde sagen es ist auf jeden Fall sehr viel angenehmer und positiver, als wenn ich da alleine sein würde.“	Laut Aussage der befragten Person sei es sehr viel angenehmer und positiver mit SozialpädagogeInnen zusammenzuarbeiten als alleine.	Zusammenarbeit mit SozialpädagogInnen angenehmer als alleine.	SozialpädagogInnen an Grundschulen notwendig.	Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen
5	91 f.	„Und das ist einfach immer weniger geworden und somit ist es natürlich auch verständlich wenn Kollegen sagen, sie stoßen da an ihre Grenzen, wenn sie alleine sind.“	Laut Aussage der befragten Person sei es verständlich, dass Kollegen immer wieder an ihre Grenzen stoßen, wenn diese alleine im Unterricht sind.	Kollegen stoßen im Unterricht an Grenzen, wenn diese alleine sind.	Zu wenig Fachpersonal	Grenzen im Unterricht
	107 f.	„Mit der weniger Besetzung stelle ich mir das auch sehr stressig vor.“	Die befragte Person stelle sich es mit der weniger guten Besetzung stressig vor.	Stress durch die weniger guten Besetzung.	Zu wenig Fachpersonal	Grenzen im Unterricht

	126 f.	„Also ich glaube einfach so diese emotionale Geschichte, dass man wirklich keine Unterschiede macht, sondern dass man auch jeden Tag wieder neu auf so ein Kind zugeht ist eine ganz wichtige Fähigkeit, die man haben muss und zu der man sich wirklich auch immer wieder erziehen muss.“	Laut Aussage der befragten Person sei es wichtig, keine Unterschiede zu machen, sondern jeden Tag wieder neu auf ein Kind zu zugehen.	Keine Unterscheidung von Kindern ist wichtig.	Keine Bevorzugung	Benötigte emotionale Kompetenzen
	131 f.	„Kognitiv natürlich muss ich mich mit meinen Dingen auseinandersetzen, die ich den Kindern beibringen möchte und ich muss das auf eine Ebene bringen, die es vermittelbar macht für Kinder.“	Laut Aussage der befragten Person sei es wichtig, sich mit den Materialien auseinanderzusetzen, um diese auf eine Ebene bringen zu können, welche für Kinder vermittelbar ist.	Hintergrundwissen ist für das Beibringen von Materialien wichtig.	Hintergrundwissen	Benötigte kognitive Kompetenz
	142 f.	„Aber ich glaube gerade in so einer Klasse, in einer GL Klasse ist es ganz ganz wichtig, eben auch so diese Empathie zu fördern und das man einfach wirklich es schafft, Kinder nicht so auszugrenzen.“	Laut Aussage der befragten Person sei es wichtig, die Empathie der Kinder zu fördern, um Ausgrenzung einzelner zu	Empathie ist wichtig, um Kinder zu fördern.	Empathie/Einfühlungsvermögen	Benötigte soziale Kompetenzen

			verhindern.			
	223 f.	„Meinetwegen ESE-Kinder die halt mit ihren emotionalen und sozialen Verhalten nicht so gut klarkommen, dann eben auch mal rausnehmen und mit denen zu sprechen. Das wäre sicherlich auch eine Hilfe ganz klar.“	Laut Aussage der befragten Person sei es gerade bei emotionalen und sozialen Verhaltensschwierigkeiten ganz klar eine Hilfe, diese Kinder aus dieser Situationen zu nehmen und mit diesen darüber zu sprechen.	Schaffung eines eigenen Raumes für die Klärung von Stresssituationen sei wichtig.	Eigenen Raum für Stresssituationen	Ideen für Aufgabenbereiche von SozialpädagogInnen an Grundschulen
	256 f.	„Während ich aber glaube, dass es an dieser Schule durchaus Klassen gibt, in denen es dringend notwendig wäre.“	Laut Aussage der befragten Person seien es an dieser Schule durchaus Klassen, an denen eine Einbeziehung von SozialpädagogInnen notwendig wäre.	Arbeit von SozialpädagogInnen in einigen Klassen notwendig.	SozialpädagogInnen an Grundschulen notwendig	Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen
	259 f.	„Und wenn es dann im Unterricht nicht klappt, dann werden die Kinder in	Laut Aussage der befragten Person,	Eigener Raum wichtig, um	Eigenen Raum für Stresssituationen	Ideen für Aufgabenbereiche

		diesen Klärungsraum geschickt, um sich dort eben mit den Sozialpädagogen über das Verhalten zu unterhalten und daran zu arbeiten.“	könnten die Kinder in einen eigenen Raum geschickt werden, um sich dort mit den Sozialpädagogen zu unterhalten und daran gemeinsam zu arbeiten.	Verhalten zu klären und daran zu arbeiten.		von SozialpädagogenInnen an Grundschulen
	271 f.	„Ich denke da muss man ganz früh ansetzen. Das was in den weiterführenden Schulen passiert, ist meist schon zu spät.“	Laut Aussage der befragten Person, muss bereits an Grundschulen angesetzt werden, da es an weiterführenden Schulen meist schon zu spät ist.	Es muss früh angesetzt werden.	SozialpädagogenInnen an Grundschulen notwendig	Notwendigkeit von SozialpädagogenInnen an Grundschulen
6	50 f.	„Und bei jeder neuen Aufgabenstellung im Prinzip Hilfe brauchte und das fordert natürlich dann so viel, dass man da ganz schnell an Grenzen stößt wenn man alleine ist.“	Laut Aussage der befragten Person wird bei jeder neuen Aufgabenstellung Hilfe von den SchülerInnen eingefordert, was	Fachpersonal wird benötigt, um bei neuen Aufgabenstellungen angemessene Hilfen gewährleisten zu können.	Zu wenig Fachpersonal	Grenzen im Unterricht

			einen viel abverlangt, sodass schnell an Grenzen gestoßen wird, wenn der Unterricht alleine geführt wird.			
	92 f.	„Es ist natürlich wenn ich jetzt ein Lernkind dabei hab, was so weit unten drunten ist, das ist das was ich gerade schon sagte, dann ist das natürlich sehr viel anstrengender. Und das berichten natürlich dann die Kollegen auch. Weil man dafür einfach zu wenig Hilfe hat.“	Im Unterricht mit SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu wenig Unterstützung durch Fachpersonal.	Zu wenig Unterstützung im Unterricht	Zu wenig Fachpersonal	Grenze im Unterricht
	137	„Das man im Prinzip eine Beziehung aufbaut und diese Familien begleitet.“	Laut Aussage der befragten Person könnten SozialpädagogInnen eine Beziehung zu den Familien aufbauen und diese begleiten.	Begleitung von Familien durch SozialpädagogInnen	Hausbesuche	Ideen für Aufgabenbereiche von SozialpädagogInnen an Grundschulen
	161 f.	„Ich hab mal an einer Schule gearbeitet im Brennpunkt am Niederrhein und da hatten wir, also da hatten wir eine Sozialarbeiterin. Auf die hätten wir gar	Laut Aussage der befragten Person kann auf SozialpädagogInnen	SozialpädagogInnen an Schulen in sozialen Brennpunkten	SozialpädagogInnen an Grundschulen notwendig	Notwendigkeit von SozialpädagogInnen an Grundschulen

		nicht verzichten können.“	an Schulen in Brennpunkten nicht verzichtet werden.	notwendig.		
	165 f.	„Da waren so viele Fälle, wo dann auch die Sozialpädagogen als Schaltstelle zwischen Institutionen dienen, um einfach auch Lehrer zu entlasten.“	Laut Aussage der befragten Person, könnten SozialpädagogInnen als Schaltstelle zwischen Institutionen dienen, um die Lehrer zu entlasten.	SozialpädagogInnen können als Schaltstelle zwischen Institutionen dienen.	Beratungsassistenten	Ideen für Aufgabenbereiche von SozialpädagogInnen an Grundschulen
	167 f.	„Um Gespräche vorzubereiten mit Psychologen und Ergotherapeuten mit Jugendämtern und so weiter.“	Laut Aussage der befragten Person, können SozialpädagogInnen Gespräche mit Psychologen, Ergotherapeuten oder mit Jugendämtern vorbereiten.	Gespräche mit verschiedenen Instanzen, können durch SozialpädagogInnen vorbereitet werden.	Beratungsassistenten	Ideen für Aufgabenbereiche von SozialpädagogInnen an Grundschulen
	208	„Also erst mal glaube ich, ich meine ist ja sowieso eine Grundvoraussetzung, offen zu sein.“	Laut Aussage der befragten Person sei eine offene	Offene Grundhaltung ist wichtig.	Offenheit	Benötigte soziale Kompetenzen

			Grundvoraussetzung wichtig.			
	209 f.	„Und vorurteilsfrei zu sein und eigentlich so eine Grundeinstellung zu haben, alle Kinder zu mögen.“	Laut Aussage der befragten Person, sollte eine vorurteilsfreie Grundeinstellung vorhanden sein.	Vorurteilsfreie Grundeinstellung ist wichtig.	Vorurteilsfrei	Benötigte soziale Kompetenzen
	212	„Ich glaube das ist wichtig neutral zu sein, alle Kinder zu mögen, alle fördern zu wollen.“	Laut Aussage der befragten Person ist es wichtig neutral zu sein, alle Kinder zu mögen und alle im gleichen Maße fördern zu wollen.	Es ist wichtig den Kindern gegenüber neutral zu sein und somit keinen zu bevorzugen.	Keine Bevorzugung	Benötigte emotionale Kompetenzen
	220 f.	„Und das auszuhalten und zu sagen nein ich kann nicht weitergehen, weil das noch nicht gesichert ist, das ist manchmal ganz schwer und da muss man dann einfach diese Frustrationstoleranz haben, um zu sagen wir warten bis das läuft.“	Laut Aussage der befragten Person ist es oftmals schwer mit dem Material weiterzugehen, wenn dieses für das Kind noch nicht ersichtlich ist. Daher ist es wichtig eine Frustrationstoleranz	Es ist wichtig, eine Frustrationstoleranz mitzubringen.	Frustrationstoleranz	Benötigte soziale Kompetenzen

			mitzubringen.			
	234 f.	„Und einfach ganz viel Geduld hat und das auch den Kindern immer wieder zeigt, dass auch das was sie machen gut ist.“	Laut Aussage der befragten Person, muss den Kindern gezeigt werden, dass das was sie machen gut ist, wofür ein gewisses Maß an Geduld vorhanden sein sollte.	Geduldig sein ist wichtig, um Kindern zu zeigen, was sie gut machen.	Geduld	Benötigte soziale Kompetenzen
	262 f.	„Und im Prinzip müsste ein Teil dessen, was die Förderschullehrer gelernt haben, muss herübergelitten mit in die Vorbereitung in das Studium.“	Laut Aussage der befragten Person müssen Teile dessen, was FörderschullehrerInnen in ihrem Studium erlernen, mit in die Vorbereitungsphase des Grundschullehramts fließen.	Förderschwerpunkte müssen mit in die Vorbereitung des Grundschullehramts einfließen.	Förderschwerpunkte mit im Grundschullehramt	Wünsche für die Praxis