

INKLUSION DURCH KOOPERATION?!

ERGEBNISSE DER ORGANISATIONS DIAGNOSE ZUM THEMA
KOOPERATIONEN DER JAKOB-MUTH-SCHULE,
ANERKANNTE TAGESBILDUNGSSTÄTTE

PROJEKT „INKLUSIVE BERATUNG UND BEGLEITUNG“

HOCHSCHULE HANNOVER
Blumhardtstraße , 30625 Hannover

APRIL 2018

Inklusion durch Kooperation?!

Ergebnisse der Organisationsanalyse zum Thema Kooperationen
der Jakob-Muth-Schule, anerkannte Tagesbildungsstätte

Projektleitung: Prof.in Dr. Dörte Detert

erstellt von:

Bastian Kornau

Hannes Dreblow

unter Mitarbeit von:

Stephan Ullrich

Britta Karanjuloff

In Kooperation mit



Mit finanzieller Unterstützung durch



Inhalt

1 Einleitung.....	3
2 Theoretische Grundlagen.....	5
2.1 Eine Historie der Inklusion.....	5
2.2 Inklusion	7
2.3 Die 12 „Bausteine“ einer inklusiven (Grund-)Schule.....	11
2.4 Die anerkannte Tagesbildungsstätte.....	17
2.5 Kooperation.....	19
2.6 Fazit: Kooperation im Kontext inklusiver Schullandschaft	21
3 Methodisches Vorgehen	22
3.1 Das Sampling	22
3.2 Der Feldzugang	23
3.3 Die Durchführung	23
3.4 Vorstellung der Erhebungsmethode	25
3.5 Vorstellung der Auswertungsmethode	26
4 Darstellung der Ergebnisse und Interpretation.....	28
4.1 Begriffsverständnisse	29
4.2 Kooperation zwischen den Organisationen	33
4.3 Ausgestaltung des kooperativen Schullebens.....	38
4.4 Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen	43
4.5 Kooperation zwischen den Schüler*innen	47
4.6 Familie und Teilhabe	51
5 Resümee	54
6 Literatur.....	63

1 Einleitung

In ihrer fast fünfzigjährigen Geschichte (Gründung 1968) war es von Anbeginn das primäre Anliegen der Jakob-Muth-Schule (JMS, Name seit 2012) sowie der in ihnen arbeitenden Pädagog*innen¹, ihre Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unter Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten und Lerntempi zu beschulen. Die JMS unterrichtet dabei Schüler*innen aus drei Städten sowie drei Gemeinden. Den Forderungen der Integrationspädagogik nach einer Allgemeinen Pädagogik², in der alle Kinder unabhängig von bestimmten Differenzkategorien (wie z.B. behindert/nicht behindert) in Kooperation miteinander lernen, kommt die JMS seit 1992 entsprechend ihrer Möglichkeiten als Tagesbildungsstätte durch das Modell der Kooperation nach, so wie es bereits 1973 vom deutschen Bildungsrat beschrieben wurde.³ Zu Beginn erfolgten punktuelle Projekte in Kooperation mit Schüler*innen anderer Schulen. Seit 1999 bestehen ausgelagerte Kooperationsklassen in mehreren Partnerschulen und Kooperationen im Freizeitbereich. Diese Kooperationen zwischen JMS und anderen schulischen sowie außerschulischen Einrichtungen werden bis heute mit hohem Energieaufwand geführt und stellen, so die Hoffnung der JMS und ihrer Kooperationspartner*innen, einen Beitrag zur Erschaffung einer inklusiveren Gesellschaft und Ermöglichung von uneingeschränkter Teilhabe eines jeden Menschen dar. Die Erreichung dieses Ziels mit den Mitteln der Kooperation wurde bis vor etwa zehn Jahren auch noch größtenteils als realistisch eingeschätzt. So bezeichnete z.B. 2006 der Regierungsschuldirektor Heiner Reinert die Kooperation zwischen der JMS und der Nödiker-Grundschule als „jedem anderen System überlegen“.⁴

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 und der Einführung der inklusiven Schule im Land Niedersachsen im Schuljahr 2013/2014 wird diese Einschätzung jedoch nicht länger allgemein geteilt. Inklusion stellt gerade kein äquivalentes Konzept zu dem der Integration dar, sondern beschreibt eine qualitativ andere Ebene, ohne dass alle damit einhergehenden Implikationen bisher benannt werden konnten. Aus Sicht der JMS stellt gerade dieser Sachverhalt verschiedene Risiken für ihre Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dar, da deren Bedarfe sowie Bedürfnisse in sogenannten inklusiven Schulen bisher nicht oder nur wenig berücksichtigt werden (können).

Hinzu kommt, dass sich sowohl die JMS im Allgemeinen als auch deren Kooperationsklassen im Speziellen im Zuge der „Einführung von Inklusion“ sowie einer Politik der sukzessiven Abschaffung von Förderschulen in ihrer Existenz bedroht fühlen. Gerade für die Gesamteinrichtung ist dies bisher aber noch unbegründet, da vom Land Niedersachsen für Förderschulen klar definiert wurde, dass Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, unter den auch Tagesbildungsstätten formal subsumiert werden können, bis auf Weiteres Teil des Schulsystems bleiben sollen. Zeitgleich lässt sich jedoch beobachten, dass, trotz dieser Gleichstellung, Tagesbildungsstätten politisch so gut wie gar nicht mehr thematisiert werden, welches sich wiederum auf unterschiedliche Ursachen zurückführen lässt. Zum einen, weil sie als Einrichtungen der Eingliederungshilfe geführt werden und so ein anderer gesetzlicher Rahmen maßgebend ist, zum anderen wohl auch deswegen, weil ihr Personal hauptsächlich aus

¹ Im Zuge der Berücksichtigung einer geschlechtergerechten Ausdrucksweise haben sich die Verfasser*innen im Folgenden für die Verwendung des * entschieden. So werden auch jene Kategorisierungen sichtbar, welche jenseits von „männlich“ oder „weiblich“ liegen.

² Zum Beispiel nach Georg Feuser.

³ Vgl. Muth, J. 1986, 45 ff.

⁴ Osnabrücker Zeitung, 2006.

pädagogischen Fachkräften besteht und nicht aus Lehrer*innen, was aufgrund des Bestandschutzes des Personals eine Umgestaltung zu einer allgemeinen Schule u.a. sehr schwierig macht.⁵

In diesem Zusammenhang besteht zum einen bei den Mitarbeiter*innen der JMS die allgemeine Sorge, als vermeintlich anachronistische Schulform irgendwann ebenfalls in Gänze aufgelöst zu werden. Darin spiegeln sich neben persönlich-existenziellen auch fachlich-pädagogische Sorgen. Tagesbildungsstätten sind vor allem im Emsland lange erprobt/tradiert, da hier parallel keine Förderschulen mit dem Schwerpunkt „geistige Entwicklung“ bestehen.

Die beschriebenen Verhältnisse bezüglich Förderschulen schaffen auch für die JMS samt ihrer Schüler*innen ganz konkrete Herausforderungen hinsichtlich des Fortbestandes einiger ihrer Kooperationsklassen, die in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen angesiedelt sind. Diese Schulform wird bis 2018 innerhalb Niedersachsens aufgelöst, wodurch auch die kooperativ beschulten Schüler*innen der JMS nicht länger in diesen Schulen unterrichtet werden können und es Alternativen bedarf. Eine der naheliegendsten Möglichkeiten zur Lösung dieses Problems stellt die Etablierung neuer Kooperationen dar, welche mit dem Wunsch der JMS einhergeht, diese auszubauen.

Doch sind diese im Kontext eines inklusiven Schulsystems, welches die fortschreitende Auflösung von hochgradig exkludierenden Einrichtungen bzw. den Umbau stark tradierter Schulformen ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt, noch als pädagogisch intendiert zu beschreiben? Lässt sich Kooperation als integrative Praxis inklusiv denken? Welche Aspekte einer inklusiven Pädagogik lassen sich im Modell der Kooperation feststellen und was gilt es ggf. kritisch auf den Prüfstand zu stellen? Oder ist dem Gedanken der „Inklusion durch Kooperation“ sogar eine generelle Absage zu erteilen?

Im Rahmen der folgenden Organisationsanalyse soll diesen Fragen näher nachgegangen werden. Besonderes Interesse liegt hier auf der Ermittlung des möglichen Mehrwerts von Kooperationen der JMS im Kontext einer inklusiven Schullandschaft. Zur theoretischen Verortung der Analyse werden im Kapitel 2, neben einer begrifflichen Herleitung von Inklusion und der Einrichtungsform der Tagesbildungsstätte, vor allem die wichtigsten Aspekte von inklusiver Schulpädagogik herausgearbeitet. Im Kapitel 3 erfolgt dann die differenzierte Darstellung der Erhebung sowie Auswertung des empirischen Materials, welches dann im Verlauf des Kapitels 4 anhand der Kernergebnisse interpretiert wird. Im Zuge des Kapitels 5 erfolgt eine resümierende Betrachtung der Arbeit und die Formulierung von Handlungsempfehlungen.

⁵ Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit haben sich die Verfasser*innen aus Gründen der analytischen Trennung der jeweiligen Berufs- sowie Organisationszugehörigkeiten dafür entschieden, die Mitarbeiter*innen der JMS als pädagogische Fachkräfte und die der kooperierenden Schulen als Lehrer*innen zu kategorisieren.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Eine Historie der Inklusion

Als Reaktion auf die grenzenlosen Grausamkeiten sowie Vernichtungen des Zweiten Weltkrieges, der Barbarei und der Menschenrechtsverletzungen der Nationalsozialisten verabschiedeten die Vereinten Nationen im Jahr 1948 die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“. Alleine durch die Tatsache des „Mensch-Seins“, so die Erklärung, sei jedes Subjekt mit gleichen Rechten ausgestattet, welche universell, unveräußerlich und unteilbar seien. Trotz der Erfahrungen aus der NS-Zeit, dass die Herausnahme aus gesellschaftlichen Regelsystemen sowie die Aussonderung in Sondersysteme zu einer lebensgefährlichen Bedrohung werden kann, gab es in Deutschland jedoch vorerst keine nennenswerten Veränderungen in der Unterbringungspolitik von Menschen mit Behinderung und/oder als „andersartig“ Konstruierten. Diese wurden, in zunehmend spezialisierten sowie professionalisierten Sondereinrichtungen verwahrt. Positiv ist jedoch hervorzuheben, dass das Recht auf Erziehung und Bildung eines jeden Menschen forciert wurde und es zur Gründung erster „Schulen für geistig Behinderte“ oder auch „Schulen für Praktisch Bildbare“ kam. Ein kritisches Bewusstsein für Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprozesse durch die Isolation in Sonderschulen und deren oft sehr stigmatisierende Betitlungen entstand jedoch nicht.⁶

1973 erfolgte im bundesdeutschen Kontext die Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bundesrates zur Pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, welche die Durchlässigkeit von Einrichtungen sonderpädagogischer Förderung und allgemeinen Schulen forderte. Sie setzte die prinzipielle Bildungsfähigkeit eines jeden Kindes sowie Jugendlichen voraus und lehnte deren Abschirmung in Sondereinrichtungen ab.⁷

Wesentlichen Einfluss, jedoch in der BRD erst ab den 1980er Jahren von Relevanz, hatten Entwicklungen in den USA sowie in skandinavischen Ländern. Der Däne Niels Erik Mikkelsen verfasste in den 1950er Jahren seine Thesen zur Umsetzung des „Normalisierungsprinzip“. Nach diesem sollten Hilfesysteme und -maßnahmen für Menschen mit einer Behinderung zur Aufgabe haben, ihren „Schützlingen“ ein möglichst „normales“ Leben zu ermöglichen, sprich so zu leben, wie es im jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhang als status quo anzusehen ist.

In den 1960er Jahren formulierte der in Mannheim geborene und in die USA emigrierte Philosoph und Psychiater Wolfensberger die sog. „Social Role Valorization Theory“, auf dessen Grundlage er die gleichen Bürgerrechte und Zugänge zu allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens für Menschen mit einer geistigen Behinderung wie für alle übrigen Menschen forderte.⁸

Den Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion im Bildungssektor stellte eine Publikation des US-amerikanischen Pädagogen und Psychologen Cecil R. Reynolds aus dem Jahr 1976 dar. Dieser setzte sich kritisch mit dem US-amerikanischen Schulwesen und dessen hohem Grad an Selektivität auseinander. Er skandalisierte das seit den 1940er Jahren praktizierte Kaskaden-Modell, welches ein System unterschiedlicher Integrationsstufen praktiziert. Kinder werden in diesem nach dem Umfang ihres spezifischen Unterstützungsbedarfes oder dem Ausmaß von Differenz den jeweiligen Stufen zugewiesen. Die Beurteilung der vermeintlichen Integrationsfähigkeit eines Kindes liegt voll und ganz beim Begutachtenden und dessen Auslegung der diagnostizierten Beeinträchtigung(en).

⁶Vgl. Stein 2013, S. 7

⁷Vgl. ebd., S. 12

⁸Vgl. ebd., S. 8

Menschen mit einer starken geistigen und/oder psychischen Behinderung haben in einem solchen System keine hohe Wahrscheinlichkeit integriert zu werden bzw. einen „integrierbaren“ Status zugesprochen zu bekommen.⁹

Bis in die 1980er Jahre war der Begriff Inklusion selbst in den angloamerikanischen sonder- und heilpädagogischen Wörterbüchern nicht zu finden. In den USA wurde, für die Gemeinsamkeit von Schüler*innen mit und ohne Behinderung, der Begriff „mainstreaming“ verwendet. Dieser stand sinnbildlich für die Hineinnahme einer Minderheit in den Hauptstrom. In Großbritannien sowie Australien war für die unterrichtliche Gemeinsamkeit von Kindern mit oder ohne „special needs“ oder „integration“ die Rede. Während die Entstehungsgeschichte im US-amerikanischen Raum anhand von Diskussionen im Bereich der Bildungspolitik anzusiedeln war, spielten für die rasche weltweite Verbreitung von Inklusion eine kleine Gruppe britischer Wissenschaftler*innen und deren Aktivitäten für die „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“ (UNESCO) eine wichtige Rolle. Diese Gruppe entwickelte, vor allem für Entwicklungsländer, das Fortbildungsprogramm „Special Needs in the Classroom“. Ohne den Begriff Inklusion dezidiert zu verwenden, setzte dieses die wesentlichen didaktischen Impulse für eine neue Form von Schule und Unterricht.¹⁰

Vor diesem Hintergrund wurde 1994 eine Erklärung der UNESCO verabschiedet, die sogenannte „Salamanca-Erklärung“. In dieser postulierten die Verfasser*innen, dass jedem Kind „unabhängig von Hautfarbe, Religion, Kultur, Sprache, Behinderung und anderen Benachteiligungen vor allem qualitativ hochwertige Bildung und das Recht auf den Besuch von „inclusive schools“ zugestanden wird.“¹¹ Um dies zu gewährleisten, mussten die Schulen kindzentriert und gemeindeorientiert arbeiten und dafür die nötigen Bedingungen erhalten.¹² Im deutschen Kontext wurde auf Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) der Begriff der „Sonderschulbedürftigkeit“ durch den des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ ersetzt. 1994 erschienen dann die „KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung“, laut denen eben diesem Förderbedarf auch in allgemeinen Schulen entsprochen werden kann.¹³

In der Salamanca-Erklärung setzte sich der US-amerikanische Inklusionsbegriff vollends durch und fand, durch die große internationale Aufmerksamkeit der Erklärung, zunehmend Verwendung. Das Problematische bei dieser schnellen Verbreitung ist jedoch, dass sich die assoziierten Inhalte zunehmend differenzieren. So verweist Biewer (2009) darauf, dass der begriffliche Wechsel im deutschsprachigen Raum zwar bemerkt wurde, jedoch keine Rückschlüsse auf mögliche inhaltliche Veränderungen gezogen wurden: „Die Österreichische UNESCO-Kommission übersetzte 1996 die Salamanca-Erklärung ins deutsche und übertrug „inclusion“ mit „Integration“ und „inclusive school“ mit „integrative Schule“.¹⁴ Dass bei dieser doch eher simplifizierenden Übertragung ganze Sinnzusammenhänge verloren gegangen sind, interessierte zum damaligen Zeitpunkt niemanden.

Zu Beginn der 2000er Jahre erfolgte dann eine erste inhaltliche Aufarbeitung der neuen angloamerikanischen Konzepte, dies jedoch nicht ohne mehr oder minder ausgeprägte Kritik. Hinz (2008) beschreibt zwei Reaktionsweisen, welche durch die (Neu-) Einführung des Inklusionsbegriffs auftreten. Die erste bestünde, so Hinz, in der konkreten Rückfrage, was denn, neben dem Wort, am Ansatz der Inklusion neu sei. Die zweite zeugt von einem gewissen Entsetzen darüber, dass die „Integrationisten“

⁹Vgl. Hinz 2008, S. 34

¹⁰Vgl. Biewer 2009, S. 125

¹¹Stein 2013, S. 13

¹²Vgl. Stein 2013, S. 13

¹³Vgl. ebd., S. 12f. sowie Prengel 2014, S. 16

¹⁴Biewer 2009, S. 125

an Größenwahn litten und das Integrationsprinzip allen Menschen überstülpen wollten.¹⁵ So stellt sich unmittelbar die Frage, wo denn nun die Trennlinien zwischen Integration und Inklusion eigentlich zu ziehen sind.

2.2 Inklusion

Es wird kaum an jemandem vorbeigegangen sein, dass fast kein Begriff der letzten 20 Jahre so umfangreichen Einzug in die Arenen der Wissenschaften, Politik, Medien sowie gesellschaftlichen Zusammenhänge gehalten hat wie der der Inklusion. Gerade im Kontext von Bildungspolitik füllten und füllen die äußerst kontroversen Diskurse und mehr oder minder differenzierten Meinungen über einen langen Zeitraum die Fachliteratur sowie Tageszeitungen und Boulevardblätter. Was für die Einen ein innovatives und förderungswürdiges gesellschaftliches Reformunterfangen darstellt, ist für die Anderen „alter Wein in neuen Schläuchen“ und nur ein anderes Wort für Integration.

Generell stellt sich das Problem einer nicht einheitlichen sowie linearen Genese des Begriffes Inklusion. Je nach theoretischem Kontext und Anwendungsfeld wird dieser in den unterschiedlichsten Ausführungen und Tiefen gelesen, definiert, verstanden und bewertet. Nichtsdestotrotz lassen sich, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, drei Diskussionszusammenhänge erkennen. Zu nennen sind hier: **(1)** Inklusion als völkerrechtliche Entwicklung im Bildungsbereich; **(2)** Inklusion als normativer Gegenbegriff zu Formen sozialer Ausgrenzung in der Sozialpolitik und -wissenschaft; **(3)** Inklusion als Differenz von Exklusion in der Soziologie.¹⁶ Im folgendem Kapitel steht das Thema Inklusion im pädagogischen bzw. bildungspolitischen Kontext im Fokus der Betrachtungen.

„Inklusion [ist, Anm. d. Verf.] die umfassende und uneingeschränkte Teilhabe jedes Einzelnen am gesellschaftlichen Leben“¹⁷ - nach dieser, aus der Tradition der Menschenrechte hervorgebrachten Deutungsweise von Inklusion kann diese als Leitbild für pädagogische Arbeit in inklusiven Einrichtungen nutzbar gemacht werden. Inklusion wird hier durch ein System von Werten gestützt. Dieser Werterahmen kann für die Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit und gesellschaftlicher Strukturen sowie Kulturen genutzt werden.¹⁸ Er verfolgt auf unterschiedlichen Ebenen die Verwirklichung von Partizipation, Gleichwertigkeit, Wertschätzung von Diversität und Ressourcenorientierung.¹⁹ Die Deutsche UNESCO-Kommission hat „Inklusion [...] als ein[en] Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung.“²⁰ Diese Definition vermittelt nur einen groben Rahmen. Dabei stellt sie Partizipation als Mittel gegen Exklusion vor, wobei verstärkte Partizipation wohl allein nicht ausreichen kann, um Inklusion umzusetzen. Es bleibt zu diskutieren, ob die Abwesenheit von Exklusion gleich vollumfängliche Inklusion impliziert. Inklusion und somit auch Exklusion findet auf mehreren Ebenen statt. Dabei ist es häufig intransparent und schwer zu erkennen, an welchen Stellen Inklusion, hier verstanden als politisches Programm, nötig und bewusst einzuführen ist.²¹

¹⁵Vgl. Hinz 2008, S. 40

¹⁶Vgl. Wansing, G. 2012, S. 93

¹⁷ Niedersächsisches Kultusministerium o. J., o. S.

¹⁸ Vgl. GEW 2016, S.9 – 14

¹⁹ Vgl. Sulzer, A. 2013, S. 12 – 20

²⁰ DUK 2010, S. 9

²¹ vgl. Sulzer, A. 2013, S. 16

Folgende Ebenen sind nach Sulzer (2013) zu benennen:

- **Die Gesellschaft als Ganzes betreffend**, z.B. durch verbreitete und reproduzierte Normen und Werte, die nicht inklusiv sind
- **Institutionen betreffend**, z.B. eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten durch Strukturen, Handlungsweisen und Menschenbilder
- **Individuen betreffend**, z.B. durch Ressentiments und Vorurteile der Individuen bestärkte Repression aufgrund von stereotypisierten Merkmalen²²

Eine klare Trennung dieser Ebenen ist nicht möglich, jedoch wird die Vielschichtigkeit der Herausforderungen und damit auch die Anforderung im Sinne einer Vielschichtigkeit der Lösungsansätze deutlich.²³ Die Benennung der Ebenen hilft dabei, sich der Komplexität bewusst zu werden und die Herangehensweise zur Stärkung von Partizipation und Teilhabe zu strukturieren.

Das Postulat der Bildungsgerechtigkeit bekommt unter anderem durch die Verankerung von Inklusion eine immer größere Aufmerksamkeit.²⁴ Das Hauptaugenmerk liegt hier bei den Bildungsinstitutionen, in denen Vielfalt, im Sinne einer egalitären Differenz²⁵, wertgeschätzt werden soll. Das Denken nach einer Zwei-Gruppen-Theorie („Die und Wir“) soll aufgehoben und durch ein Bewusstsein für die Gleichwertigkeit und die Verschiedenheit, beziehungsweise die Diversität, aller Menschen ersetzt werden.²⁶

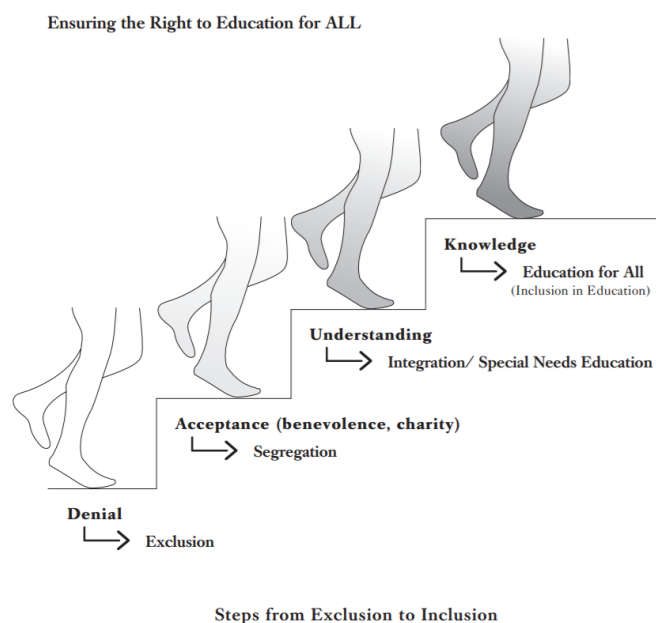


Abbildung 1; UNESCO 2005, S. 24

Im Sinne des Versuchs einer Visualisierung entsprechender Haltungen gegenüber Inklusion lassen sich, hier nach der UNESCO (2005), vier Stufen auf dem „Weg von Exklusion zur Inklusion“ formulieren. Wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist, ist mit „Denial“ [Verweigerung, Übersetzung d. Verf.] die erste Stufe überschrieben. Die Verweigerung bezieht sich hier vor allem auf die Nicht-Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen der Menschen in besonderen Lebenslagen, als dessen Folge sogenannte Exklusionsdriften entstehen können. Auf der folgenden Stufe „Acceptance (benevolence, charity)“ [Akzeptanz, Wohlwollen, Wohltätigkeit, Übersetzung d. Verf.] kommt es zwar zu einer Berücksichtigung der entsprechenden Bedarfe, dies jedoch in eigens geschaffenen, segregierenden Sonderwelten. Mit dem Verstehen von Bedürfnissen wird die dritte Stufe „Understanding“ [Verständnis, Übersetzung d. Verf.] erreicht. Bezogen auf den pädagogischen Kontext zeigt sich diese Stufe vor allem im Zuge von „Integration“ bzw. in der Ausdifferenzierung der „Special Needs Education“ [Sonderpädagogik, Übersetzung d. Verf.], also in Handlungsweisen und Professionalisie-

²² Ebd. 2013, S. 16

²³ Vgl. ebd. 2013, S. 14

²⁴ Siehe Kapitel 2.2: Eine Historie der Inklusion

²⁵ Vgl. Prengel, A. 2012, S. 20

²⁶ Vgl. Sulzer, A. 2013, S. 14

rung, welche sich die Ermöglichung von Teilhabe unter Beibehaltung von Sonderräumen zum Ziel machen. In der vierten Stufe „Knowledge“ [Wissen oder Erkenntnis, Übersetzung d. Verf.] gilt die Prämisse „Education for all“ [Erziehung bzw. Bildung für alle, Übersetzung d. Verf.]. Dies bedeutet, dass sich Bildung insbesondere so gewandelt hat und vielfältig geworden ist, dass alle unbeschränkt durch äußere und persönliche Voraussetzungen teilhaben können.²⁷ Partizipation in allen erreichbaren Bereichen soll durch Inklusion ermöglicht und Hindernisse und Hürden für Kinder in der Entwicklung minimiert werden.²⁸

Um den Begriff Inklusion besser greifen zu können, scheint eine klare Abgrenzung zur Integration notwendig. So greift Hinz (2002) den Fokus eines notwendigen Paradigmenwechsels von Feuser (2000) auf: „Integration – im Sinne der lediglich räumlichen Verlagerung von Sonderpädagogik in die Allgemeine Schule ohne weitere Veränderung – stabilisiert das bestehende sonderpädagogische System und hilft, den Paradigmenwechsel und eine wie Feuser (2000) sagt, notwendige und erst noch herzustellende Krise der Sonderpädagogik zu vermeiden.“²⁹ Weiterführend hebt Hinz (2002) die Bedeutung einer erforderlichen Umorientierung deutlich hervor: „Inklusion dagegen fasst die notwendigen Veränderungen mit geschärftem Blick ins Auge, die erst einen Paradigmenwechsel bedeuten würden.“³⁰

Heimlich (2003) betont, dass Inklusion im Unterschied zur häufig praktizierten Integration, welche in der Regel auf schulische Belange reduziert wird, auf gesamtgesellschaftliche Partizipation und Teilhabe auf allen Ebenen auch außerhalb von Institutionen des Bildungs- und Erziehungswesens abzielt.³¹ Es stellt sich die Frage, wo Barrieren für Teilhabe zu identifizieren sind, und vor allem, in welcher Form sie wirken. Jede*r hat persönliche Herausforderungen (Defizite) zu meistern und Ressourcen (Stärken) einzubringen. Ausgrenzung kann so in einem vielfältigen und individuellen Maß stattfinden. „Barrierefreiheit ist die uneingeschränkte Zugänglichkeit zu Schulen, zum Austausch mit allen in Schule Beteiligten sowie zu den Inhalten, den Methoden und den Medien des Unterrichts, um eine umfassende Teilhabe für Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten.“³²

Bei einer näheren Betrachtung der Praxis, stößt man vor allem im Kontext von Schule auf zahlreiche Beispiele des Nichtgelingens. Hier ist es nicht der Unterricht, der als Ganzes verändert und für alle teilhabefähig gemacht wird. Oft bleibt es beim bisherigen Unterricht mit zusätzlichen Angeboten für das Kind bzw. die Kinder, die mit einer Behinderung „dazu kommen“. Eine Verfestigung durch eine solche, oft als „Besenkammerintegration“ bezeichnete Form der Spezialbehandlung verfestigt bereits tradierte Sonderpositionen innerhalb der Klassengemeinschaft.³³ In diesem Beispiel wird Integration als eine sonderpädagogische Fördermöglichkeit verstanden. Sie ist mit einem Verständnis verbunden, nach dem es für unterschiedliche Bedarfslagen und Ausmaße von Differenz eines gestuften, differenzierten oder, negativ konnotiert, selektiven Systems bedarf.

In dem zuvor beschriebenen Kontext bedeutet der Inklusionsbegriff eine massive Veränderung. Er lehnt das Kaskaden-Modell mit seiner (mehr oder weniger realisierten) Integration ab und postuliert ein Bürgerrecht auf das „Einbegriffen-Sein“ für alle Menschen.³⁴ Der Begriffswechsel ermöglicht somit

²⁷ Vgl. UNESCO 2005, S. 24 sowie Biewer, G. 2010, S. 131

²⁸ Vgl. GEW 2006, S. 13

²⁹ Hinz, A. 2002, S. 2

³⁰ Ebd. 2002, S. 2

³¹ Heimlich, U. 2003, S. 144

³² Niedersächsisches Kultusministerium 2012

³³ Vgl. Albers, T., S. 11f.

³⁴ Vgl. Hinz, A. 2008, S. 41

eine neue Perspektive für Theorie und Praxis und setzt wichtige bildungspolitische Akzente. Zudem ist die Realisierung von Inklusion im bildungspolitischen Kontext mit weitreichenden pädagogischen Handlungskonsequenzen verbunden, da sie ein grundlegend anderes Verständnis von Normalität und Vielfalt voraussetzt. „Während mit dem Konzept der Integration vor allem die Teilhabe von Kindern mit Behinderung im Bildungssystem fokussiert wurde, bezieht die Inklusionspädagogik alle Erscheinungsformen von Heterogenität mit ein.“³⁵ Es geht nicht mehr ausschließlich um die Unterscheidung der Kategorien „behindert“ bzw. „nicht behindert“ sondern zum Beispiel ebenso um Geschlecht, soziale Voraussetzungen, Nationalität, Ethnie, Alter oder körperliche Verfassung. Diese Dimensionen von Heterogenität sind jedoch nicht defizitär und als Risiko zu verstehen, sondern als bereichernder, alltäglicher Bestandteil des Zusammenlebens von Menschen. Die Verwendung des Begriffes Heterogenität ist in diesem Kontext auf die Ausführungen Prengels (2014) zurückzuführen und von fundamentalem Charakter. Heterogenität wird hier in einer komplexen, egalitär konnotierten Bedeutung als „verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein“³⁶ gefasst. Prengel (2014) untergliedert weitere Interpretationen, die „heterogen“ als: **(1)** anders als der/die Andere (interindividuelle, synchronische H.); **(2)** anders als die Anderen (interkollektive, synchronische H.); **(3)** anders als die sichtbaren Anteile des Subjekts (intra-personelle H.); **(4)** veränderlich in der Zeit (diachronische H.) sowie **(5)** anders als bekannt (erkenntnistheoretische H.) begründen.³⁷ Allen Bedeutungsvarianten ist gemein, dass sie Verschiedenes als nichthierarchisch, also als egalitär verstehen und wertschätzen. Zudem weist die inklusive Pädagogik, durch ihre Emphase für Gleichheit und Verschiedenheit, einen engen Bezug zum Kerngedanken der „Philosophie der Menschenrechte“ und „Menschenrechtsbildung“ auf. Gleichheit soll im Sinne der Menschenrechte bezüglich gleicher Rechte als Voraussetzung von Pluralität gelten: „Man säße einem Missverständnis auf, wenn man annähme, postmodernes Wertschätzen von Heterogenität stünde im Gegensatz zur Gleichheit, denn nur, indem durch Gleichheit Vielfältiges aus der Unterlegenheit in hierarchischen Rangfolgen gelöst wird, entsteht Freiheit.“³⁸ Vielfalt beschreibt also gleiche Freiheit für alle und lässt sich auch gleichbedeutend mit dieser analysieren.

Inklusion kann folglich als Konzept zur Überwindung von Benachteiligung und Diskriminierung im Bildungssystem durch Zuschreibungsprozesse gesehen werden. Zudem wird der Blick auf Barrieren und Hindernisse durch „Normabweichungen“ zugunsten einer Orientierung an individuellen Ressourcen von Heterogenität aufgegeben. Um einen Transformationsprozess zu einem inklusiven Bildungssystem zu unterstützen, ist es von großer Bedeutung, ein fachliches Verständnis zu entwickeln, welches Inklusion nicht mit Integration gleichsetzt, sondern Veränderungen in den Institutionen fokussiert. So geht es nicht mehr um die Frage, was ein Kind oder ein*e Heranwachsende*r alles mitbringen muss, um in eine (Bildungs-)Einrichtung aufgenommen zu werden, sondern darum, was diese Institution verändern muss, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Ein großes Problem ist in diesem Zusammenhang, dass die Anbahnung von Integration von Menschen mit einer Behinderung in eine (Hilfe-)Einrichtung immer vor dem Hintergrund einer defizitär geleiteten Theorie geschieht. Es muss im Regelfall immer erst ein Förderbedarf festgestellt werden, dem eine entsprechende sonder- oder heilpädagogische Unterstützungsmaßnahme zugewiesen wird. Dieses sogenannte „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ beschreibt den Widerspruch von pädagogischen Ansprüchen und der durch Verwaltungshürden geprägten Praxis.³⁹

³⁵Albers, T. 2012, S. 13

³⁶Prengel, A. 2014, S. 20

³⁷Vgl. Prengel, A. 2014, S. 20

³⁸Prengel, A. 2014, S. 21

³⁹Vgl. Albers, T. 2012, S. 13ff.

2.3 Die 12 „Bausteine“ einer inklusiven (Grund-)Schule

Die hier vorliegende Arbeit stellt sich der Aufgabe, die Rolle bzw. den Mehrwert von Kooperationen durch Tagesbildungsstätten im Kontext einer inklusiven Schullandschaft zu reflektieren bzw. einen ersten, orientierenden Beitrag zu leisten. Um die im Rahmen der Forschung erhobenen Daten bezüglich des Forschungsinteresses zu überprüfen, bedarf es eines Rasters, anhand dessen eine Analyse erfolgen kann. Zu diesem Zweck wurde die durch Annedore Prengel und Elija Horn im Auftrag des Grundschulverbandes 2013 erstellte Studie „Inklusive Bildung in der Primarstufe“ herangezogen. Diese Expertise berücksichtigt bildungshistorische,- politische und –theoretische Kontexte sowie empirische Befunde, legt den Fokus auf den Zusammenhang von institutionellen, didaktischen, interpersonellen und professionellen Handlungsebenen bezüglich des primarschulischen Inklusionsdiskurses und nimmt dabei eine eher präskriptive als deskriptive Haltung ein.⁴⁰ Die Studie bzw. die in ihr erarbeiteten 12 „Bausteine inklusiver Pädagogik in der Grundschule“⁴¹ bilden die Grundlage der Dateninterpretation. Im Folgenden werden die einzelnen Bausteine, welche aus verschiedenen Perspektiven auf den gleichen Gegenstand – das gemeinsame Lernen aller Kinder in einer wohnortnahen Schule – reflektiert werden, näher skizziert.⁴²

Wohnortnähe

Als eine der fundamentalsten Elemente der inklusiven Primarpädagogik bzw. deren institutionalisierter Form wird von Prengel und Horn eine wohnortnahe, fest mit den Strukturen der jeweiligen Gemeinde verbundene Schule gefordert. In dieser geht es um das „Einswerden“⁴³, um eine institutionalisierte Verschränkung von Sonder- und Regelschule. Dies ist dann möglich, wenn „Grundschulen sich für die Sonderpädagogik öffnen oder indem Sonderschulen sich für die Grundschulpädagogik öffnen, sodass alle Kinder eine wohnortnahe Schule besuchen und alle pädagogischen Fachkräfte innerhalb dieser wohnortnahen Schule oder auch von außen für diese wohnortnahe Schule arbeiten.“⁴⁴ Eine solche Verschmelzung ist besser in der Lage, die mit Inklusion einhergehenden und auf der institutionellen Ebene notwendigen Veränderungsprozesse anzugehen und eine flächendeckende Bildungslandschaft zu schaffen.⁴⁵ Als Beispiele für strukturelle Anforderungen im Kontext von Inklusion lassen sich, nach Prengel und Horn, die Bildung gemeinsamer Organisationsstrukturen (Schulverwaltungen), die Einführung von jahrgangsgemischten und/oder interessen- und bedürfnisbezogenen Lerngruppenstrukturen oder auch die Verzahnung der Schul- und Jugendhilfestrukturen mit anderen Institutionen des Sozialraumes (Firmen, Vereine, etc.) anführen.⁴⁶

Gestaltung der Übergänge von der Elementar- bis zur Sekundarstufe

Bei der Gestaltung bzw. der Organisation von Übergängen vom Elementar- in den Primarbereich und dann später aus dem Primar- in den Sekundarbereich geht es im Kontext von Inklusion, wie auch schon

⁴⁰ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 4

⁴¹ Grundschulverband e.V. 2013, S. 6f.

⁴² „Die 12 Bausteine der inklusiven Grundschule können als Leitfaden für die Realisierung inklusiver Pädagogik im Schulalltag gelesen werden. Sie stellen eine Anleitung für inklusives Handeln in der Primarstufe dar, die die wichtigsten schulpädagogischen Ebenen berücksichtigt.“ (Grundschulverband e.V. 2013, S. 20) Auf eine ausführliche Darstellung der Studie und deren Genese wird aufgrund des Umfangs verzichtet. Näheres nachzulesen in Grundschulverband e.V. (2013): *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Hemsbach: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG.

⁴³ Ebd., S. 42

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Vgl. Feuser, G. 2001, o. S.

⁴⁶ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 42f.; vgl. weiterführend: Kahle, U. 2012, o. S.

beim Aspekt der wohnortnahen Schule, um die enge Verzahnung von verschiedenen, strukturell in Teilen sehr unterschiedlichen Bildungseinrichtungen.⁴⁷ Ziel muss es hier sein, eine „Einschulung ohne Auslese“⁴⁸ zu ermöglichen und auf eine selektive Einschulungsdiagnostik mit Schulreife- oder Schulfähigkeitsuntersuchung zu verzichten.⁴⁹ Im Rahmen der Beschulung in der Sekundarstufe bestimmen eine deutlich stärkere Fächer- und Leistungsorientierung den Alltag. So ist es vonnöten, den Unterricht angemessen zu differenzieren und so offen zu gestalten, dass alle Schüler*innen diesem gut folgen können.⁵⁰

Inklusives Schulleben

Im Kontext eines inklusiven Schullebens werden alle an der Schule zu findenden Personen (z.B. Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Hausdienstmitarbeiter*innen, Therapeut*innen, etc.) in den Blick genommen.⁵¹ Klassenübergreifende, schulweit gemeinsame Strukturen des Schullebens verfolgen den Zweck, „ die einzelnen Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte [zu entlasten] und bilden ein wichtiges Thema der Schulentwicklungsarbeit an jeder Einzelschule.“⁵² Folgende Aspekte spielen bei der Schaffung eines inklusiven Schullebens eine besondere Rolle:

- Das Vorhandensein einer Schulordnung, welche allen Kindern und Erwachsenen der Schule eine orientierende Plattform bietet und aus der die zentrale Aufgabe der Ritualisierung von Anerkennungsprozessen aller Kinder als Mitglieder der Schulgemeinschaft hervorgeht.
- Die Etablierung von demokratischen Strukturen auf Klassen- und Schulebene (z.B. regelmäßige Kreisgespräche, Klassenräte und -sprecher*innen, etc.).
- Klare und für alle an der Schule handhabbare Beschwerdeverfahren (nicht nur auf klassen- sondern auch schulübergreifender Ebene), welche für die Pädagog*innen nicht als Bedrohung und/oder Kränkung erlebt werden und eine, wenn möglich, präventive Ausrichtung aufweisen.
- Eine ganztägige Rhythmisierung des Schullebens zur Ermöglichung der Begleitung körperlicher, psychosozialer, kreativer sowie kognitiver Entwicklungsprozesse aller Schüler*innen. Über den Tagesrhythmus hinaus braucht es außerdem fest im Schulleben verankerte wöchentliche, monatliche, jahreszeitliche oder auch jährliche Rituale und Schulfeste mit dem Ziel, Zugehörigkeit und Vielfalt zu stärken.⁵³

Inklusives Klassenleben

Die auf Ebene der Schule, z.B. durch eine entsprechende Schulordnung, vereinbarten Beteiligungsformate und –rituale finden vor allem in der Klasse ihren bedeutendsten Anwendungsort. Aufgabe der Lehrkräfte ist hier die Pflege eines „inklusive Klassenklima“⁵⁴, welches der Zusammengehörigkeit

⁴⁷ Siehe beispielhaft: Binz, C. et al. (2012)

⁴⁸ Grundschulverband e.V. 2013, S. 43

⁴⁹ Vgl. Fuchs, M. (2016), S. 6ff

⁵⁰ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S43f.

⁵¹ Vgl. Rihm, T. 2015, o. S.

⁵² Grundschulverband e.V. 2013, S. 44

⁵³ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 44f.

⁵⁴ Grundschulverband e.V. 2013, S. 45

und der Heterogenität der Lernenden Rechnung trägt. Einige grundlegende Praktiken zur Umsetzung dieser äußerst anspruchsvollen Aufgabe sind zum Beispiel:

- Plenumsarbeiten mit Kreisgesprächen,
- Lehrervorträge mit gemeinsamen Aktivitäten,
- Gruppenarbeiten in wechselnden Zusammensetzungen und
- Einzelarbeit für selbstgewählte Themen bezüglich eines von der Lehrkraft vorgeschlagenen Themas.⁵⁵

Gerade für die Arbeit in Gruppen aber auch das Format des Kreisgesprächs ist es sinnvoll, Ritualisierungen zu pflegen und stetig zu reflektieren sowie weiterzuentwickeln. Die Lehrkraft hat im besten Falle eine eher moderierende und die Beteiligung aller Kinder ermöglichende Rolle einzunehmen. So kann es möglich sein, offen über Probleme bei der Unterrichtsgestaltung oder dem sozialen Gefüge in der Klasse zu sprechen, nach Lösungen zu suchen und diese dann umzusetzen.⁵⁶ Auch das Spiel in den entsprechenden Formaten bietet eine Möglichkeit für soziales als auch kognitives Lernen und ist Teil eines inklusiven Unterrichtes.⁵⁷

Inklusives Curriculum und Bildungsstandards

Die Entscheidung über das Curriculum bzw. die Lehrinhalte und die von den Kindern zu erreichenden Ziele werden in der Regel von Erwachsenen getroffen und für das Lehren in homogenen Gruppen konzipiert. Im Kontext einer inklusiven Unterrichtsgestaltung stellt sich dieses Vorgehen als nicht mehr ausreichend dar. Bezüglich der dringenden notwendigen Veränderungen formulieren Prengel und Horn: „Das an die Stelle eines für homogene Lerngruppen entworfenen Lehrplans tretende inklusive Curriculum beruht auf zwei Säulen. Eine Säule des inklusiven Curriculums bilden die Themen des von Erwachsenen zu verantwortenden Kerncurriculums mit seinen obligatorischen Bildungsstandards, die andere Säule bilden die Themen der von Kindern aus eigenem Interesse zu wählenden Aktivitäten.“⁵⁸ Auch im Kontext eines inklusiven Kerncurriculums stehen die Beschäftigung mit den Kulturtechniken, aber auch naturwissenschaftlich-musischen sowie sozialwissenschaftlichen Fächer im Zentrum des Lehrens und Lernens. Diese sind für alle Kinder der heterogenen Lerngruppe unverzichtbar relevant. Der Prozess der Vermittlung bzw. die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand geht stets von den elementarsten Kompetenzen aus und steigert sich dann in gestuft darauf aufbauenden Zonen (gestuftes Kompetenzraster). Die eher vorgegebenen Themen des Kerncurriculums sowie die frei wählbaren sind im Rahmen eines inklusiven Unterrichtes miteinander zu kombinieren und sind an Bedeutung für die Entwicklung der Kinder miteinander gleichzusetzen.⁵⁹

⁵⁵ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 45

⁵⁶ Vgl. Tscheke, J. 2016, o. S.

⁵⁷ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 45f.

⁵⁸ Grundschulverband e.V. 2013, S. 46

⁵⁹ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 46; siehe auch Reidenstein, G. / Rademacher, S. 2017, S. 56

Inklusive Didaktik

„Konstitutiv für Inklusion in der Schule ist die Didaktik, deren zentrales Merkmal die Offenheit für innere Differenzierung in der heterogenen Lerngruppe, verbunden mit der Pflege von Gemeinsamkeiten darstellt.“⁶⁰ Die zuvor dargestellten curricularen Säulen müssen hier in „konkreten didaktischen Formen“⁶¹ konzeptualisiert und angewendet werden. Diese sind zum Beispiel:

- Lehrerinstruktionen in Vortrags- und Anleitungsform für alle Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung (Plenum, Gruppe, etc.)
- die feste Implementierung von durch die Lehrkraft und/oder andere Pädagog*innen begleiteter Freiarbeit,
- binnendifferenzierender Fachunterricht,
- Lernen in Projekten an für die Kinder relevanten Themen,
- Beachtung von Heterogenitätsdimensionen, wie z.B. Sprache, sexuelle Vielfalt, Verhaltensvielfalt, etc..⁶²

Lernmaterialien im individualisierten Unterricht

Passendes Lernmaterial stellt das entscheidende Medium dar, um eine inklusive Didaktik in heterogenen Lerngruppen möglich zu machen.⁶³ Sie „dient sowohl dem Lernen in den Bereichen des curricular vorgegebenen Kerncurriculums als auch dem Lernen in den Bereichen der Themen und Interessen der Kinder.“⁶⁴ Wichtige Kennzeichen für Lernmaterialien eines inklusiven Unterrichtes sind zum Beispiel:

- Für alle zugängliche Regalsysteme mit Lernmaterialien für die Inhalte des Kerncurriculums
- Materialien zu den Kulturtechniken, welche ein gestuftes Kompetenzraster berücksichtigen
- Die Materialien zum Kerncurriculum vermitteln auf allen Kompetenzstufen und unter Berücksichtigung verschiedener Zugriffswege (bildlich-symbolisch, schriftlich, haptisch, etc.) so klar und selbsterklärend wie möglich die entsprechenden Inhalte.
- Die Materialien sind eher puristisch in ihrer Gestaltung und verzichten auf vermeintlich kindgerechte Verzierungen.
- Zu den Materialien, welche sich aus dem Kerncurriculum ergeben, werden zusätzlich an den jeweiligen Themen der Kinder orientierte Materialien ergänzend angeschafft.
- Möglichkeiten der unterstützten Kommunikation sowie der technischen Unterstützung zur Vermittlung von Lerninhalten werden genutzt.⁶⁵

⁶⁰ Grundschulverband e.V. 2013, S. 47

⁶¹ Ebd.; siehe beispielhaft: Platte, A. 2007, o. S. und Rott, L. / Marohn, A. 2016 o. S.

⁶² Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 47f.; Binting, G. / Wilhelm, M. 2001, o. S.

⁶³ Vgl. Reidenstein, G. / Rademacher, S. 2017, 75ff

⁶⁴ Grundschulverband e.V. 2013, S. 48

⁶⁵ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S.48f.

Inklusive pädagogische Diagnostik

Mit einer inklusiven Diagnostik sind grundlegend andere Ausrichtungen verbunden als mit der bisherigen heil- und sonderpädagogischen Förderbedarfsermittlung sowie der Schuleingangsuntersuchung, in welcher es vor allem um die in der Regel langjährige Segregation in ein vielgliedriges Schulsystem geht. Im Zuge einer inklusiven, wohnortnahen Schule für Alle ist diese Frage auch nicht mehr von Belang: „In der inklusiven Grundschule wird eine pädagogische Diagnostik gebraucht, die dem Ziel dient, die individuellen pädagogischen Angebote innerhalb des binnendifferenzierten Unterrichts zu begründen.“⁶⁶ Aus Sicht der Schüler*innen geht es um die zirkulär verlaufenden Fragen und Erfassungen des bisherigen Könnens, des gewünschten Lernziels, der nötigen Schritte und Unterstützungen zu dessen Erreichung.⁶⁷ Dem Argument des zu großen Aufwandes einer solchen individuell-kindzentrierten „inklusive Diagnostik“ entgegentretend, formulieren Prengel und Horn, dass es sich bei inklusiver Diagnostik um didaktische Diagnostik handelt, welche „auf den didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte beruht. Diese didaktische Diagnostik ist in den alltäglichen Unterricht eingelassener Bestandteil des Lehrens und Lernens und benötigt, von wenigen Ausnahmen abgesehen, keine besonderen diagnostischen Verfahren oder Tests.“⁶⁸ Wichtig ist das Vorhandensein von umfassendem Wissen der Lehrkräfte bezüglich der zuvor bereits erläuterten didaktischen Stufenmodelle und Lernmaterialien. Zudem muss ein Verständnis für die Beobachtung und Einschätzung des Lern- und Wissensstandes der Schüler*innen unter Bezugnahme auf die Zone der nächsten Entwicklung vorhanden sein. So ist es den Lehrkräften möglich, innerhalb einer heterogenen Lerngruppe zum gleichen Gegenstand zu arbeiten. Besonders hilfreich ist hier eine den individuellen Lernverlauf eines jeden Kindes abbildende Dokumentation. Diese ist in Form und Inhalt so zu gestalten, dass sie sowohl für die Lehrkräfte, unterstützenden Dienste, Eltern als auch für die Kinder nutzbar ist. Des Weiteren bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, welches unmittelbar aus der bisherigen Praxis der diagnosebedingten Mittelzuweisung hervorgeht. Hier müssen alternative Finanzierungskonzepte entwickelt werden, welche eine pauschale Ressourcenzuweisung an die Institutionen ermöglichen.⁶⁹

Inklusive Leistungsbewertung

Im Kontext der inklusiven Grundschule wird auf die numerische Vergabe von Noten zugunsten einer von Lehrkräften, Eltern und Kindern miteinander formulierten Schulleistungsbemessung komplett verzichtet. So wird es möglich, einen mehrperspektivischen, hierarchische Verhältnisse nicht verleugnenden Leistungsbegriff anzuwenden. Dieser nimmt zuallererst die Perspektive der Anerkennung universeller Menschenwürde unabhängig von einem Leistungsniveau ein, bringt jedem Kind bedingungslose Wertschätzung entgegen und ist fester Bestandteil des inklusiven Schul- und Klassenalltages.⁷⁰ Grundlage der Bewertung sind die mit dem Kind gemeinsam festgelegten Lernziele und die persönlichen Lernentwicklungen. Die Perspektive des Leistungsvergleichs ist hier natürlich nicht einfach wegzudenken. Lehrkräfte haben die schwierige Aufgabe, Leistungshierarchien mit Blick auf die weiterführenden Schulen offen zu legen, die Kinder und auch Eltern darauf vorzubereiten und unterschiedliche Fähigkeiten sensibel zu thematisieren.⁷¹

⁶⁶ Grundschulverband e.V. 2013, S. 50

⁶⁷ Vgl. problematisierend: Schumann, B. 2016, o. S.

⁶⁸ Grundschulverband e.V. 2013, S. 50

⁶⁹ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 50ff.

⁷⁰ Vgl. Textor, A. 2015, S. 171

⁷¹ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 52f.

Persönliche Beziehung in der inklusiven Grundschule

Durch die Herstellung von Gemeinsamkeit auf der institutionellen Ebene (z.B. in Form der heterogenen Lerngruppe) ist nicht zugleich eine gute Beziehung zwischen den Kindern und Pädagog*innen oder unter den Peers vorauszusetzen. Im Zuge der pädagogischen Arbeit muss diesem Bereich besondere Aufmerksamkeit zukommen. Neben der bereits hinreichend beschriebenen inklusiven Didaktik und Offenheit aller am Lehrbetrieb beteiligten Erwachsenen gegenüber jedem Kind ist darauf zu achten, dass entsprechende Regeln einer für Gewalt und Diskriminierung sensiblen Kommunikation gemeinsam erarbeitet und praktiziert werden.⁷² Die Lehrkräfte müssen sich hier als „gute Beispiele“ betrachten und sich ihres Einflusses auf die Kinder und deren Peer-Beziehungen bewusst sein. Zudem sollen sie die Kinder dazu ermutigen, offen über Ängste, Probleme und Wünsche zu sprechen.⁷³

Aufmerksamkeit für Kinder in Not

Bei der Analyse von kindlichen Notlagen stechen zwei Aspekte eklatant heraus: Armut und Gewalt. Armut, bzw. die ökonomische Lebenslage eines Kindes, steht in einem starken Zusammenhang mit dessen Bildungsbiografie. Es greift die einfach anmutende Lösung: Je ausgeprägter die Armut, desto „erfolgreicher“ der Weg im segregierenden Bildungssystem.⁷⁴ Aufgabe der inklusiven Grundschule ist es, in Zusammenarbeit mit den entsprechenden kommunalen Diensten (v.a. der Jugendhilfe), einen sozialen Ort zu schaffen, in dem Nachteilsausgleiche für Kinder aus von Armut betroffenen Verhältnissen ansetzen können.⁷⁵ Die ausreichende Versorgung mit Lernmaterialien und die Verhinderung von Diskriminierung und Ausschluss lassen sich als Kernaufgaben formulieren.

Durch den Verzicht auf eine Separierung der Schüler*innen ist es nur wahrscheinlich, dass im Rahmen einer inklusiven Beschulung immer wieder problematische Verhaltensweisen beobachtet werden. Die Gründe für ein besonders gewalttätiges Verhalten lassen sich in auf Traumatisierungen durch körperliche und/oder seelische Gewalt zurückführen, aber auch auf Trennungserfahrungen und überfordernde Belastungen in der Familie. Die Aufgabe einer inklusiven Pädagogik liegt hier in der Unterbrechung des stetigen Weiterreichens an immer neue institutionalisierte Hilfen (Förderschulen, Psychiatrien, Internate, etc.).⁷⁶ So muss es möglich sein, für eine gewisse Zeit eine Einzelbetreuung zu gewährleisten. Die enge Zusammenarbeit mit den Trägern und Anbietern der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe ist hier eine große Hilfe.⁷⁷

Professionelle Kooperation

Die Arbeit der pädagogischen Fachkraft im Kontext einer inklusiven Schule ist nicht als isolierte Weitergabe von Wissen im Setting des Klassenunterrichtes zu sehen, sondern setzt die Kooperation im multiprofessionellen Team voraus. Auch auf Ebene des Personals muss es erst einmal zu einem Klima der Zusammenarbeit und des Vertrauens kommen, um Überlastungen zu vermeiden und gegenseitige

⁷² Vgl. Tellisch, C. 2016, o. S.

⁷³ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 53

⁷⁴ Der Grund für diese Tendenzen ist jedoch nicht in einer mangelnden kognitiven Leistungsfähigkeit der Schüler*innen aus ärmeren Verhältnissen zu suchen, sondern steht im engen Zusammenhang mit gruppenbezogenen Diskriminierungs- und Benachteiligungsprozessen.

⁷⁵ Vgl. vertiefend: Puhr, K. / Bayha, A. 2010, o. S.

⁷⁶ Vgl. vertiefend: Wocken, H. 2013, o. S.

⁷⁷ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 54

Unterstützung zu ermöglichen.⁷⁸ Es bedarf regelmäßiger Formate des Austausches über die Ausstattung mit geeigneten Lernmaterialien, schulorganisatorische Themen und die Arbeit mit den Schüler*innen. Auch die Supervision mit externer Moderation kann ein passendes Instrument für die Reflexion des passenden pädagogischen Handelns darstellen. Alle zum Team gehörenden Berufsgruppen haben die Aufgabe, ihre spezifischen Blickwinkel und Herangehensweisen in die Diskussion mit einzubringen und entsprechendes Spezialwissen zur Verfügung zu stellen.⁷⁹ Auch auf externe Berater*innen zu sehr spezifischen Fragestellungen wird zurückgegriffen, um eigene blinde Flecken zu erhellen. Der Partizipation der Eltern bzw. an der Erziehung des Kindes beteiligten Personen kommt ebenfalls eine besondere Aufmerksamkeit zu. Ihnen ist in ihrer Vielfalt ebenso zu begegnen wie den Kindern. Engagement ist gewünscht und wird gefördert.⁸⁰

2.4 Die anerkannte Tagesbildungsstätte

Im Rahmen des Besuchs einer staatlich anerkannten Tagesbildungsstätte können Kinder und Jugendliche mit einer nicht nur vorübergehenden wesentlichen geistigen Behinderung⁸¹ ihre zwölfjährige Schulpflicht erfüllen. Grundvoraussetzung für die Aufnahme ist die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes sowie das Einverständnis der Personensorgeberechtigten.

In ihrer Zielsetzung ist die staatlich anerkannte Tagesbildungsstätte an die Erfüllung des im Niedersächsischen Schulgesetz (NSchG) verankerten Bildungsauftrags gebunden.⁸² Bei der Ausgestaltung und Organisation von Unterricht und Erziehung orientieren sich die anerkannten Tagesbildungsstätten an den Rahmenrichtlinien für die sonderpädagogische Förderung sowie dem Kerncurriculum von Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“. Vor allem die Ausgestaltung eines Ganztagsangebotes sowie die feste Verankerung unterschiedlicher sozial-therapeutischer Unterstützungsleistungen stellen weitere konstituierende Elemente dar.

Trotz ihrer Verortung im Rahmen des niedersächsischen Schulsystems ist die Einrichtungsform der anerkannten Tagesbildungsstätte auf Grundlage des §163 NSchG i.V.m. §5 Abs. 1, Nr.1 NSchG nicht als reguläre Schule zu bezeichnen und unterliegt nur im Kontext der curricularen Ausrichtungen sowie der Erteilung einer Betriebserlaubnis dem Niedersächsischen Kultusministerium. Aus Sicht des Gesetzgebers stellt sie eine teilstationäre Einrichtung zur schulischen Förderung, Bildung und Betreuung im Sinne des §13 SGB XII dar. Sie fällt somit in die Zuständigkeit des Niedersächsischen Ministeriums für Soziales, Gesundheit und Gleichstellung bzw. gilt als Maßnahme der Eingliederungshilfe nach § 54 Abs.

⁷⁸ Vgl. Demmer-Diekmann, I. 2011, o. S.

⁷⁹ Vgl. weiterführend: Risau, M. 2012, o. S.

⁸⁰ Vgl. Grundschulverband e.V. 2013, S. 55

⁸¹ Hier sind vor allem die Regelungen im Sinne des §53 SGB XII i.V.m. §2 der VO nach §60 SGB XII sowie des § 2SGB IX als rahmende Gesetzeslage zu nennen.

⁸² Die Schülerinnen und Schüler sollen im Sinne des §2 Abs. 2 NSchG unter anderem dazu befähigt werden:

- die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen,
- nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten,
- ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten,
- den Gedanken der Völkerverständigung, insbesondere die Idee einer gemeinsamen Zukunft der europäischen Völker, zu erfassen und zu unterstützen und mit Menschen anderer Nationen und Kulturkreise zusammenzuleben,
- ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen,
- für die Erhaltung der Umwelt Verantwortung zu tragen und gesundheitsbewusst zu leben,
- Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch Konflikte zu ertragen,
- sich umfassend zu informieren und die Informationen kritisch zu nutzen,
- ihre Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten unter Einschluss der bedeutsamen jeweiligen regionalen Ausformung des Niederdeutschen oder des Friesischen zu entfalten,
- sich im Berufsleben zu behaupten und das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten.

1 Nr. 1 SGB XII in kommunaler Kostenträgerschaft. Das Erlangen eines regulären Schulabschlusses ist nicht möglich. Bei Entlassung aus der Einrichtung wird ein Bericht erstellt und dem Kostenträger übermittelt. In diesem werden die jeweilige Entwicklung im Verlauf des Besuchs und der weitere Hilfebedarf festgehalten.

Träger von anerkannten Tagesbildungsstätten sind soziale Organisationen, welche einem der Freien Wohlfahrtsverbände angehören. Die Tagesbildungsstätte stellt in der Regel nicht das einzige Angebot des jeweiligen Trägers im Rahmen der klassischen Behindertenhilfe dar. Sie fügt sich ein in ein umfangreiches System aus diversen Einrichtungsformen zu den Lebensbereichen Wohnen, Leben, Bildung sowie Arbeit. Dies ermöglicht, wenn gewünscht oder als nicht anders möglich erscheinend, einen lebenslangen Verbleib der Menschen mit Behinderungen in den Strukturen eines einzigen Trägers.

Die Personalzusammensetzung und entsprechenden Qualifikation der Mitarbeiter*innen anerkannter Tagesbildungsstätten stellt sich äußerst heterogen dar. In ihr sind, neben ausgebildeten Fachkräften⁸³ in den jeweiligen Gruppen (oder Klassen) auch übergreifende Fachdienste⁸⁴ beschäftigt. Der intrainstitutionale hierarchische Aufbau erstreckt sich von den jeweiligen Gruppen- oder Klassenleitungen über etwaige Fachbereichsleitungen bis hin zur Einrichtungsleitung.

Aktuelle Angaben über die Anzahl und entsprechende Verortung der anerkannten Tagesbildungsstätten in Niedersachsen sowie deren Schüler*innenzahlen sind nur schwer möglich. Sie finden im Rahmen der Schul- aber auch Sozialberichterstattung des Landes keine explizite Erwähnung. Anhand von Recherchen im Rahmen der hier vorliegenden Analyse gehen die Verfasser*innen von 44 Einrichtungen mit ca. 3000 Schüler*innen aus.⁸⁵ Insgesamt haben im Schuljahr 2016/17 7604 Schüler*innen eine Förderschule mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ besucht.⁸⁶ Im Falle der, im Zuge dieser Arbeit nicht nachprüfaren, Subsumierung der Schüler*innen der anerkannten Tagesbildungsstätten in diesen Wert ergibt dies ein Anteil von etwa 40% an der Gesamtschüler*innenzahl.

Tagesbildungsstätten im Emsland

In Bezug auf Tagesbildungsstätten nimmt das Emsland im Vergleich zu anderen Regionen Niedersachsens eine besondere Position ein. Da es im gesamten Landkreis keine Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ gibt, kann die Beschulung von Kindern mit einem entsprechenden Förderbedarf nur an Tagesbildungsstätten⁸⁷ oder im Rahmen der inklusiven Schule erfolgen.⁸⁸ Im Rahmen des emsländischen Regionalen Bildungsberichtes des Jahres 2017 wird beschrieben, dass der Anteil der Kinder in Förderschulen und Tagesbildungsstätten an allen Schüler*innen allgemeinbildender Schulen im Emsland bei 3,7 % liegt und somit 0,7 % über dem niedersächsischen Mittelwert zu verorten ist. Der größte Anteil entfiel dabei auf Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ und somit auf die Tagesbildungsstätten. Für das Schuljahr 2016/17 waren dies, bei einer Gesamtanzahl von 1360 Schüler*innen aller Förderschulen, 508 Schüler*innen (37,4 %). Während sich für den gesamten Förderschulbereich, vor allem durch das Auslaufen der Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“,

⁸³ Hier sind zum Beispiel Erzieher*innen, Heilerziehungspfleger*innen oder auch Sozialpädagoge*innen zu nennen.

⁸⁴ Zum Beispiel Heilpädagoge*innen, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Logopäde*innen, Ergotherapeut*innen, etc.

⁸⁵ Die Zahlen sind aus dem Gesprächsprotokoll eines Telefonates mit einem/einer führenden Mitarbeiter*in des Landesverbandes eines Trägers der freien Wohlfahrtspflege.

⁸⁶ Vgl. Landesamt für Statistik 2017, o. S.

⁸⁷ Zu nennen sind hier die „Mosaik-Schule“ des Christopherus-Werk Lingen, das „St. Lukas-Heim Papenburg“ sowie die „Jakob-Muth-Schule“ in Meppen. (Vgl. Landkreis Emsland 2017, S. 84)

⁸⁸ Vgl. Landkreis Emsland 2017, S. 86

ein Rückgang der Schüler*innenzahlen feststellen lässt, bleiben die Zahlen für den Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ seit dem Schuljahr 2012/13 stabil.⁸⁹

2.5 Kooperation

Zunächst wird hier der Begriff „Kooperation“ diskutiert und darauffolgend Kooperation zwischen Regelschulen und Schulen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf beleuchtet.

Eher allgemein versteht Schneider (2004) „unter Kooperation ein freiwilliges und gemeinsam geplantes Zusammenarbeiten von Partnern an gemeinsamen Aufgaben“⁹⁰ und fokussiert damit die Freiwilligkeit und Gemeinsamkeit der im Bezug zur Kooperation stehenden Handlungen. Wachtel und Wittrock (1990) hingegen stellen in Bezug auf Kooperation in Schule dar, dass Kooperation „die bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit in allen Bereichen der Schule“⁹¹ ist, und betonen durch die Verteilung der Verantwortung auf alle gleichwertig Beteiligten den Gemeinschaftsaspekt dieser reziprok unterstützenden, absichtserfüllten Kooperation. Schon auf die Schule bezogen, verstehen Schor und Eberhardt (2004) unter Kooperation ein „gemeinsames Lernen von behinderten und nicht behinderten Schülern in pädagogischer Verantwortung ihrer Lehrer und Eltern.“⁹² Auch sie berücksichtigen die Gemeinsamkeit in ihrer Definition und ergänzen diese um die Differenzkategorie behindert/nicht behindert.

Diese Form der Kooperation hat sich dabei von einer eher oberflächlichen Partnerschaft der Schulen hin zum gemeinsamen Unterricht⁹³ in Kooperationsklassen entwickelt. Insbesondere der gemeinsame Unterricht für Schüler*innen einer Regelschule und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfordert einen nennenswerten Mehraufwand für die beteiligten Institutionen, Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräfte, da Rahmenbedingungen geschaffen, Arbeit koordiniert und Unterricht neu geplant werden muss. Es bleibt also zu klären, welche Benefits diesen Mehraufwand rechtfertigen.

Eine Erklärung könnte das Modell des *homo oeconomicus* bieten, welches beschreibt, dass gemeinsames Arbeiten nachhaltig funktioniert und Bestand hat, solange die Beteiligten einen individuellen Nutzen in der Kooperation erkennen können. Schnitzer (2008) widerspricht dieser These jedoch und rückt den Nutzen der Kooperation für die Schüler*innen in den Fokus der Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräfte^{94 95}

Weiterhin wird nach Schneider (2004) schulische Kooperation „als dynamische Integration“⁹⁶ bezeichnet. Diese Bezeichnung soll die Anpassungsfähigkeit des Systems Kooperation an die jeweiligen Bedürfnisse hervorheben. Diese Form der Integration wird in der Differenzierung von Kooperations- zu Integrationsklassen von Mühl (2006) expliziert: „Im Gegensatz zu Integrationsklassen, bei denen die

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 86f.

⁹⁰ Schneider, W. 2004, S. 11

⁹¹ Wachtel, P. / Wittrock, M. 1990, S. 264

⁹² Schor, B. J. / Eberhardt, H. 1994, S. 14, zit. nach Schneider, 2004, S. 12

⁹³ Schneider, W. 2004, S. 12

⁹⁴ Vgl. Schnitzer, A. 2008, S. 145

⁹⁵ Wobei berücksichtigt werden muss, dass sich Schnitzer (2008) mit der Kooperation von Ganztagschulen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ohne einen expliziten Bezug zur Heil- oder Sonderpädagogik auseinandergesetzt hat.

⁹⁶ Schneider, W. 2004, S. 12

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Mitglieder der jeweiligen Klasse einer allgemeinen Schule und grundsätzlich ständig am Unterricht dieser Klasse beteiligt sind, bleiben bei kooperativen Organisationsformen die jeweiligen Klassen als eigenständige Organisationseinheiten der beiden Schulen bestehen und die Schülerinnen und Schüler einer Förderschule nehmen als ganze Klasse allenfalls in bestimmten Fächern am Unterricht teil.⁹⁷ Folglich werden zwei nach festgelegten Differenzkategorien eher homogenisierte Lerngruppen zeitlich befristet zu einer dann heterogenen Lerngruppe fusioniert. Die unterschiedlichen Gruppenzugehörigkeiten bleiben dabei jedoch erhalten.

Zudem ist Integration aus Sicht der Organisationen immer auch an das Vorhandensein eines gegenseitigen Benefit gekoppelt und kann in seinem Umfang reguliert werden. Die an der Kooperation beteiligten Schulen können ihre eigenen Kapazitäten einschätzen und dementsprechend den Umfang der Kooperation einschränken oder ausweiten. Lehrer*innen bleibt es überlassen einzuschätzen und zu entscheiden, inwieweit ihre Klasse es vom zeitlichen Umfang und fächerspezifisch verträgt, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufzunehmen. Den Schulen mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf überbleibt die Entscheidung, welche ihrer Schüler*innen die Kooperationsklassen besuchen.

Kooperationsklassen

Die Kooperation von Regelschulen und Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt hat die Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Alltag einer Regelschule zum Ziel. Dabei können Konflikte auf intrapersoneller, zwischenmenschlicher und interinstitutioneller Ebene auftreten. Divergente Perspektiven auf Schüler*innen, Erziehung, Bildung und Unterricht, unterschiedliche Bedürfnisse der Lehrer*innen und Schüler*innen etc. müssen in einem kooperativen, unterstützenden Prozess kompatibel erkannt, reflektiert und gegebenenfalls umgestaltet und adaptiert werden.⁹⁸

Besonders für den kooperativen Unterricht müssen Absprachen zwischen pädagogischen Fachkräften, Lehrer*innen und den beteiligten Schulen getroffen werden, um den diversen Bedürfnissen der Schüler*innen aufgrund der möglicherweise großen Bandbreite an Lernausgangssituationen gerecht zu werden. Didaktisch bleiben die Lehrpläne der Regelschulen maßgebend für den gemeinsamen Unterricht der an der Kooperation beteiligten Klassen. Somit tritt vor allem die Aufarbeitung der Lehr- und Lerninhalte in den Vordergrund, da hier die Herausforderung gemeistert werden muss, Lernausgangssituationen, Ansprüche, Bedürfnisse und Ziele gewinnbringend zu vereinbaren.⁹⁹

Nach Heimlich (2003) ist es für den gemeinsamen erfolgreichen Unterricht wichtig, sich vom klassischen Frontalunterricht zu distanzieren und den Schwerpunkt auf binnendifferenziertes, soziales Lernen zu legen. Das bedeutet, Unterricht soll die beteiligten Schüler*innen zu Selbsttätigkeit, Austausch und gegenseitiger Unterstützung anregen. Insbesondere die sozialen Kompetenzen werden implizit geschult und entwickelt. Bezüglich der schulischen Leistungen bedeutet diese Art des Unterrichtens

⁹⁷ Mühl, H. 2006, S. 350

⁹⁸ Vgl. Kreie, S. 1985, S. 119

⁹⁹ Vgl. Mühl, H. 2006, S. 352 – 353

keinen Verlust für die Schüler*innen der Regelschule. Für Heimlich (2003) ist die Flexibilität dieses Systems zu betonen, da es sich durch die räumliche Nähe zusätzlich anbietet, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in einzelnen Fächern besonders leistungsfähig sind, diesen zusätzlich in der Klasse der Regelschule verbringen können.¹⁰⁰ Die Aussage von Heimlich (2003), dass „Schüler/-innen nicht ständig kooperieren müssen, damit wir von gemeinsamem Lernen sprechen können“¹⁰¹, bleibt im Kontext von Inklusion und mit der Frage, was denn „gemeinsames Lernen“ ist, zu diskutieren.

Insgesamt lassen sich einige Vorteile der kooperativen Beschulung gegenüber der Sonderbeschulung herausarbeiten. Einige Faktoren von Exklusion der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ihres sozialen Umfeldes und der Sonderschulen werden aufgehoben oder verringert, das Schaffen von Räumen für eine mögliche inter-institutionale Einbindung wird erleichtert, vielschichtige Begegnungen von Schüler*innen der Regelschule und der Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt ermöglicht und Lehrer*innen können ihr Handlungsrepertoire mit sonderpädagogischen Kompetenzen erweitern.¹⁰²

2.6 Fazit: Kooperation im Kontext inklusiver Schullandschaft

In der bisher erfolgten Darstellung zum Thema Kooperation von Schulen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Regelschulen wird deutlich, dass der aktivste Diskurs in der Wissenschaft zu diesem Thema schon vor 2010 stattfand und sich daraufhin eher in Richtung Inklusion und damit verbundener Auflösungsdiskurse von Sondereinrichtungen bzw. separierender Modelle orientiert hat. So können aus einer Gegenüberstellung von integrativen und inklusiven Schulen zwei divergente Grundausrichtungen herausgearbeitet werden. Auf der einen Seite liegt der Schwerpunkt integrativer Beschulung auf der Anpassung der Schüler*innen an Schule und auf der anderen Seite auf der Adaption der „inkluisiven“ Schulen an die Bedürfnisse der Schüler*innen.¹⁰³

Die Erkenntnisse aus der Kooperation sind im großen Maße für die pädagogische, an Inklusion ausgerichtete Arbeit interessant. Die auf Kooperation bezogene Prämisse von Feusers (1995) Allgemeiner Pädagogik, die alle Schüler*innen in den Blick nimmt und sich an dem aktuellen Lernstand, den Kompetenzen und den Interessen der Schüler*innen ausrichtet, kann auch weiterhin als Maßstab für zukunftsorientierte Pädagogik gelten. Ihre Kernaspekte des gemeinsamen Lernens, die Berücksichtigung individueller Lernausgangssituationen und –ziele sowie des gemeinsamen (Lern-) Gegenstands bzw. Spielgegenstands sind bis dato aktuell.¹⁰⁴

Die drei von Sulzer (2013) herausgearbeiteten Ebenen (Gesellschaft, Institution und Individuum) sind auch unter der Ausrichtung auf Kooperation bearbeitet und analysiert worden. Insbesondere die Ebene der Institutionen ist von großem Interesse, da differente Schulsysteme kooperieren und gemeinsam funktionieren sollen. Die nicht konvergenten Strukturen in den Organisationen, also die Differenzen in den zeitlichen Strukturen der Schultage und der Ferien, die unterschiedlichen Curricula, die Ausbildungen der Fachkräfte an der Hochschule oder an der Fachschule, all dies muss im Rahmen

¹⁰⁰ Vgl. Heimlich, U. 2003, S. 45 – 67

¹⁰¹ Ebd 2003, S. 63

¹⁰² Vgl. Mühl, H. 2006, S. 357 – 358

¹⁰³ Biewer, G. 2010, S. 126

¹⁰⁴ Vgl. Feuser, G. 1995, S. 173 – 174

der Kooperation zusammengefügt werden. Selbst die Ziele des Schulbesuchs sind nicht identisch. So ist in der Regelschule vor allem anderen der anerkannte Schulabschluss sowie die Berufsvorbereitung auf den ersten Arbeitsmarkt und an der Schule mit sonderpädagogischem Schwerpunkt die Entwicklung von lebenspraktischen Kompetenzen von Bedeutung.

Trotz aller Kritik am Modell der Integrativen Praxis aus dem Feld der Inklusionspädagogik lassen sich die Erfahrungen der interdisziplinären Teams im Kontext von Kooperation für die Ausgestaltung einer inklusiven Schullandschaft nutzbar machen. Aus ihnen kann hilfreiches Wissen für die Umsetzung der Forderungen der Behindertenrechtskonvention hervorgehen.¹⁰⁵ Die Erfahrungen zeigen, dass der Lehrer*innen/Schüler*innen-Schlüssel die Lernmöglichkeiten einiger Schüler*innen maßgeblich beeinflusst, pädagogische Fachkräfte im Team die Lehrer*innen insbesondere mit ihrem Fachwissen über besondere Bedarfe unterstützen können und Erfolgsdruck gemeinsames Lernen und Erleben nicht unterstützt. Zusätzlich können die Schulen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu einer inklusiven Schullandschaft ihr Wissen über Anforderungen an räumliche und zeitlich-organisatorische Strukturen beitragen.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Das Sampling

Das Treffen von Entscheidungen, zum Beispiel zur Auswahl des Forschungsgegenstandes, der Erhebungs- und Auswertungsmethodik oder auch zur Aufbereitung und Darstellung der Ergebnisse einer Forschungsarbeit, sind kennzeichnend für jeden Forschungsprozess. Das Sampling umfasst die Auswahl, Zusammensetzung und Beschreibung der für die Erhebung ausgewählten Proband*innen.

Sich abgrenzend von einer eher linearen Strategie der dezidierten Vorab-Auswahl der späteren Befragten erfolgte bei der hier vorliegenden Organisationsdiagnose die schrittweise Festlegung der Stichprobensammensetzung im Forschungsprozess und orientierte sich so am theoretischen Sampling. Die Entscheidung über die Auswahl und Zusammensetzung des empirischen Materials erfolgte im Verlauf der Datenerhebung und -auswertung. Die sonst üblichen Kriterien zur Stichprobengewinnung und zu Samplingtechniken fanden keine Anwendung. Es ging im Kontext der Analyse nicht um die Repräsentativität der Stichprobe durch die zufällige Auswahl oder um ihre geschichtete Zusammensetzung. Die Einbeziehung der Personen und Gruppen richtete sich nach dem Gehalt an ‚Neuem‘ für die tiefere Auseinandersetzung mit dem Feld der Kooperation. Die Materialauswahl, welche diesem Bericht zugrunde liegt, richtet sich nur nach dem Gewinn an Erkenntnissen, welche größere Aufschlüsse zum Untersuchungsgegenstand liefern.

Im Zuge der Konzeptualisierung der Organisationsdiagnose wurden für die Erhebung die Mitarbeiter*innen der JMS sowie deren Kolleg*innen aus den kooperierenden Regelschulen als besonders relevant herausgearbeitet. Aus diesen Überlegungen stellte sich die Zusammensetzung des Samples wie folgt dar:

- Pädagogische Fachkräfte der JMS aus Klassen im Haupthaus
- Pädagogische Fachkräfte der JMS aus den Kooperationsklassen

¹⁰⁵ DUK 2010, S. 9

- Lehrer*innen der Regelschulen aus den Partnerklassen

Eine Vollerhebung stellte sich schnell als nur schwer umsetzbar dar. Dies lag zum einen an der Anzahl der potentiell zu befragenden Personen und zum anderen am Rücklauf auf die Gesprächsanfragen. Nach Ablauf der Akquise-Frist konnten zwei Gruppen aus Lehrer*innen der kooperierenden Schulen, eine Gruppe aus pädagogischen Fachkräften der JMS aus den Kooperationsklassen sowie eine Gruppe pädagogischer Fachkräfte aus dem Haupthaus der JMS¹⁰⁶ in Rahmen von leitfadengestützten Gruppeninterviews befragt werden. Die Moderation der Gesprächsrunden erfolgte durch die Mitarbeiter*innen des Projektes IBB.

Als wichtig ist hierbei noch festzuhalten, dass eine Teilnahme an der Organisationsdiagnose seitens der Mitarbeiter*innen der JMS sowie deren Partnerschulen nur auf freiwilliger Basis erfolgte.

3.2 Der Feldzugang

Das „Feld“ beschreibt in diesem Zusammenhang den Bereich, in dem der Forschungsgegenstand, sprich die zu untersuchende Fragestellung, eingebettet ist. Dies können bestimmte Institutionen, Subkulturen, Familien, spezifische Gruppen oder Entscheidungsträger*innen in Verwaltungen oder Unternehmen sein. Der Feldzugang ist demzufolge die Auseinandersetzung mit den Fragen, wie ein Kontakt zustande kommen kann und wie die potentiellen Forschungsteilnehmer*innen zur Mitwirkung zu bewegen sind.

Bei mehreren Treffen im Vorfeld der Erhebungsphase wurde deutlich, dass als Schnittstelle zwischen dem Projekt IBB und den Mitgliedern der Schulgemeinschaft der JMS die Schulleitung eine wichtige Rolle spielt. Die Suche nach den teilnehmenden Klassen-Teams bzw. die Kontaktaufnahme lief über eine mündliche Vorankündigung und einen offenen Brief an alle Mitarbeiter*innen der JMS sowie Partnerschulen. In diesem Brief wurde das Forschungsanliegen, das Projekt IBB, die beteiligten Personen sowie die Erhebungsmethode vorgestellt. Zudem wurde eine Kontaktperson aus dem Projekt IBB als direkter Ansprechpartner für Rückfragen genannt. Die Auswahl der teilnehmenden Teams erfolgte über den Termin der positiven Rückmeldung auf die Anfrage: Sobald jeweils ein Team zur Verfügung stand, wurde die Suche eingestellt.

Die Rückmeldungen zum Aufruf zur Beteiligung wurden von der Schulleitung der JMS gesammelt und dokumentiert. Darüber hinaus koordinierte diese die Termine sowie die räumlich-organisatorische Planung der Gruppeninterviews.¹⁰⁷

3.3 Die Durchführung

Die Phase der Erhebung erstreckte sich ca. über zwei Monate (Nov. – Dez. 2016). Im Vorfeld der Gruppeninterviews wurden alle Teilnehmer*innen über die wichtigsten Eckdaten des Forschungsprojektes

¹⁰⁶ Hier ist anzumerken, dass die eher kleine Gruppe der pädagogischen Fachkräfte aus dem Haupthaus (drei angemeldete Teilnehmer*innen) durch kurzfristige Absagen von zwei Teilnehmer*innen nicht mehr zustande kam. Aufgrund der Kurzfristigkeit der Absagen und der hohen Bereitschaft zur Teilnahme der verbliebenen Person wurde sich dazu entschieden, ein Einzelinterview zu führen. Im Kapitel zur Durchführung sowie zur Erhebung wird auf diesen Punkt näher eingegangen.

¹⁰⁷ Den Verfasser*innen ist bewusst, dass die im Zuge dieser Analyse gewählte Praxis der Erhebungsorganisation, vor allem die Nutzung der Schulleitung als Koordinationsinstanz, auch kritisch zu reflektieren ist. Eine positive aber auch negative Einflussnahme auf die Ausgestaltung der Erhebungssettings sowie die Teilnehmenden konnte unter diesen Bedingungen nicht ausgeschlossen werden. Aufgrund der Praktikabilität und der nötigen Kontakte zu den kooperierenden Schulen wurde sich jedoch bewusst für das beschriebene Vorgehen entschieden.

informiert. Ihnen wurde mitgeteilt, dass es sich bei den Interviews um ein ca. eineinhalbstündiges Gespräch handeln würde. Strukturierende Grundlage dieses Gespräches war ein im Vorfeld entwickelter Leitfaden, auf dem im Kapitel zur Erhebungsmethode näher eingegangen wird.

Besonders wichtig war auch die Wahrung des Datenschutzes sowie die Information der Beteiligten hierzu. Allen Anwesenden wurde versichert, dass die Interviews sowie deren Transkriptionen streng vertraulich behandelt und die Daten stets durch die an der Hochschule Hannover üblichen IT-Sicherheitsvorkehrungen geschützt werden. Zudem wurde zugesichert, jedwede personenbezogenen Daten und Angaben über Orte zu anonymisieren.¹⁰⁸ Die Interviews fanden in der JMS sowie einer kooperierenden Schule statt.

Mit Erlaubnis der Teilnehmer*innen wurden die Interviews mit einem Olympus Digital Voice Recorder WS-831 aufgezeichnet, um diese im Anschluss transkribieren zu können. Nach jedem Gespräch (außer Gruppeninterview 1) wurde ein Postskript ausgefüllt. Dieses ermöglichte das zeitnahe Festhalten von Informationen und Interpretationen zum Interview. Themenpunkte des Postskriptes waren:

- Angaben zu Ort, Datum und Dauer des Interviews,
- Name der Interviewer und Beobachter,
- Angaben zu anwesenden Personen (Fokus hier weniger auf Name als auf Funktion/Rolle)
- die Selbstwahrnehmung des Interviewers,
- Angaben zur Gesprächssituation und zu evtl. Störungen,
- Gesprächsinhalte vor der Aufzeichnung,
- Wahrnehmungen über nonverbale Aspekte,
- spontane thematische Auffälligkeiten sowie,
- Hypothesen/Interpretationsideen
- sonstige Bemerkungen

Die Transkription der aufgezeichneten Gruppeninterviews erfolgte in einem Zeitraum von zweieinhalb Monaten (ca. Jan. – März 2017) im Anschluss an die Erhebungsphase. Darauf folgend begann die Auswertung der Gruppeninterviews (April – Juli 2017) sowie daran anschließend die Berichtserstellung (Juli – November 2017). Eine detailliertere Ausführung zur Auswertungsphase erfolgt im Kapitel 3.5.

Der komplette Verlauf der Organisationsanalyse vom ersten Treffen bis zur Auswertung wurde in einem Forschungstagebuch festgehalten. Dieses hatte den Zweck, ähnlich eines Ergebnisprotokolls, einen permanenten Überblick zum Stand der Arbeit zu gewährleisten.

¹⁰⁸Hier ist jedoch anzumerken, dass eine totale Anonymität aufgrund der kleinen Teilnehmer*innenzahl und des begrenzten Feldes nur bedingt möglich ist. Rückführungen zu den möglichen Quellen der in der Auswertung verwendeten Gruppeninterviews ist einem/einer „Feld-Vertrauten“, zumindest theoretisch, bei Einsicht aller Daten möglich. Die Teilnehmer*innen wurden im Sinne einer möglichst hohen Transparenz über diesen Sachverhalt aufgeklärt.

3.4 Vorstellung der Erhebungsmethode

In Abgrenzung zu offenen qualitativen Erhebungsmethoden wie z.B. dem narrativen Interview, werden in der Literatur insbesondere Formen des halbstrukturierten Interviews, welche durch einen Leitfaden unterstützt werden, aufgeführt (z.B. leitfadengestützte Interviews, problemzentrierte Interviews, Experteninterviews, fokussierte Interviews sowie die Gruppendiskussion).¹⁰⁹

Als einer der zentralen Unterschiede der halboffenen Verfahren zum klassisch offenen narrativen Interview ist die Herangehensweise und die Vorstrukturierung der Interviews zu benennen. Beim narrativen Interview wird auf jedwede Vorstrukturierung und -recherche zum Gegenstand verzichtet. Der/die Interviewpartner*in soll so möglichst frei und unbeeinflusst erzählen können. Die Sinnkonstruktionen liegen so vollkommen bei der/dem Erzähler*in.¹¹⁰ Der/die Interviewer*in selbst soll dem/der Befragten möglichst unvoreingenommen und offen entgegenreten. Er/Sie soll sich explorativ auf das einlassen, was ihm/ihr der/die Partner*in im Gespräch berichten will. Die Aufgabe des/der Interviewer*in ist es, das Gespräch am Laufen zu halten, es dabei aber so wenig wie möglich durch Nachfragen oder Kommentare zu beeinflussen. Stegmann und Schwab schreiben, dass „das offene Verfahren [...] hohe Anforderungen an die Gesprächsführungskompetenzen der Interviewer/innen [stellt] und [...] mitunter zu recht langwierigen oder auch unerwartet kurzen Interviews führen [kann].“¹¹¹

Bei den halboffenen Verfahren findet eine deutlich umfangreichere Vorrecherche zum Gegenstand statt. Diese dient dem besseren (Vor-)Verständnis des Feldes und hilft bei der Erstellung eines Gesprächsleitfadens. Im Leitfaden werden die wichtigsten Themenfelder festgehalten und mit verschiedenen, weiterführenden Fragen ausformuliert. Hier ist es jedoch wichtig, dass der Leitfaden nicht als Fragebogen gebraucht wird. Es ist nach wie vor darauf zu achten, dass die Strukturierung nach Möglichkeit bei dem Interviewpartner*innen verbleibt. Der Leitfaden kommt dann zum Einsatz, wenn gewünschte Themen von den Interviewten nicht berücksichtigt werden.¹¹²

Das offene, leitfadengestützte Gruppeninterview

Im Folgenden möchten wir auf die von uns gewählte Erhebungstechnik des offenen, leitfadengestützten Gruppeninterviews näher eingehen. Dieses Verfahren eignet sich besonders dann, wenn es sich um eine relativ gut fass- und begrenzbare Fragestellung handelt. Zudem bietet es, gegenüber den narrativen Interviewformen, mehr Klarheit in der Gesprächssituation.¹¹³ Starken Themenabweichungen der Interviewpartner*innen kann mit Hilfe des Gesprächsleitfadens begegnet werden. Wichtig ist jedoch zu beachten, dass stets den primären inhaltlichen Relevanzstrukturen und kommunikativen Ordnungsmustern der Befragten zu folgen ist.¹¹⁴ Dies beinhaltet unter anderem auch die stetige Verwendung offener Fragetechniken. Der bereits erwähnte Interviewleitfaden beinhaltet die vor dem Interview formulierte Fragestellung sowie die thematische Ausrichtung. Im Rahmen der Leitfadenentwick-

¹⁰⁹Vgl. Stegmann, M. & Schwab, J. 2012, S. 176 sowie Mayring, P. 2002, S. 66-67

¹¹⁰Vgl. Mayring, P. 2002, S. 66

¹¹¹Stegmann, M. & Schwab, J. 2012, S. 176

¹¹²Vgl. Stegmann, M. & Schwab, J. 2012, S. 176-177

¹¹³Vgl. Stegmann, M. & Schwab, J. 2012, S. 177

¹¹⁴Vgl. ebd., S. 177

lung wurde sich im Zuge der Erhebungsvorbereitung und auf Grundlage eines im Vorfeld durchgeführten partizipativen Forschungsworkshops für sechs aufeinander aufbauende Hauptkategorien entschieden.¹¹⁵

- Begriffsklärung Inklusion – Integration – Kooperation
- Kooperation zwischen den beiden Organisationen
- Kooperation zwischen den beiden Lehrkräfte-Gruppen
- Ausgestaltung des kooperativen Unterrichts
- Kooperation zwischen den Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen
- Sicht der Eltern¹¹⁶

Alle Kategorien waren gefüllt mit unterstützenden ad-hoc-Fragen zur Gewährleistung des Gesprächsflusses. Der Aufbau des Leitfadens folgte der Idee, über die allgemeinen Begriffszugänge in das Thema einzuleiten und sich dann von der organisationalen zur individuellen Interaktionsebene vorzuarbeiten. Für die Einstiegsphase in das Gruppeninterview wurde nach den ersten Gedanken zum Thema Kooperation gefragt.

Die Verwendung von Interviewleitfäden ist, wie bereits mehrfach erwähnt, nicht unproblematisch. Zur Überprüfung des Erhebungsinstrumentes schlägt Flick, in Anlehnung an Ullrich, vier Anhaltspunkte vor, mit deren Hilfe jede einzelne Frage kritisch reflektiert werden sollten.

1. Warum wird diese Frage gestellt bzw. der Erzählstimulus gegeben? Hat die Frage theoretische Relevanz? Steht sie im Bezug zur Fragestellung?
2. Wonach wird gefragt? Was wird gefragt? Wie ist die inhaltliche Dimension?
3. Warum ist die Frage so und nicht anders formuliert? Ist die Frage verständlich und eindeutig? Ist die Frage ergiebig?
4. Warum steht die Frage, der Fragenblock, der Erzählstimulus an der bestimmten Stelle? Im welchen Verhältnis stehen die einzelnen Fragen zueinander?¹¹⁷

Anhand der von Flick vorgeschlagenen Reflexionsfragen wurde der Leitfaden im Rahmen der Vorbereitungen stetig überprüft. Kritisch bleibt jedoch hier anzumerken, dass eine Beeinflussung bzw. Irritation der Befragten bei der Verwendung von Leitfäden äußerst schwer zu verhindern ist.¹¹⁸

3.5 Vorstellung der Auswertungsmethode

In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse begann die Auswertung mit einer explorativen Phase, in der das Gesamtmaterial ohne theoretische Vorüberlegungen gesichtet wurde, um so erste Inhalte und Strukturen des Materials zu erfassen. Die weitere Analyse orientierte sich an einem allgemeinen Ablaufmodell nach Mayring.¹¹⁹ Die einzelnen Schritte unterliegen einer systematischen Gliederung, welche in der Praxis jedoch eher als Orientierungshilfe Anwendung findet. Ein Anpassen an das jeweilige Forschungsunterfangen ist jederzeit möglich.¹²⁰

¹¹⁵Diese Strukturierung diente nur dem leichteren Umgang mit dem Leitfaden. In den Gesprächen waren Sprünge zwischen den einzelnen Themenblöcken die Regel. Ein sklavisches „Abarbeiten“ der Kategorien fand nicht statt.

¹¹⁶Der gesamte Leitfaden ist im Anhang unter II einzusehen.

¹¹⁷Vgl. Flick, U. 2009, S. 222

¹¹⁸Vgl. ebd., S. 222-223

¹¹⁹Vgl. Lamnek, S. 2010, S. 471

¹²⁰Vgl. Lamnek, S. 2010, S. 482

Festlegung des Materials: In diesem Schritt wurde festgelegt, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll. In der Regel werden aus den vorliegenden Interviewprotokollen lediglich die Ausschnitte ausgewertet, die sich auf die Forschungsfrage beziehen. Bei einem hohen Materialaufkommen muss zudem gegebenenfalls eine repräsentative Auswahl des Materials selektiert werden.¹²¹ Da es sich in der hier vorliegenden Forschungsarbeit um ein leitfadengestütztes Verfahren handelte, war eine solche Auswahl von Interviews nicht nötig. Alle drei Gruppeninterviews fanden in vollem Umfang Berücksichtigung.

Analyse der Entstehungssituation: Es wurde nochmals festgehalten, von wem und in welchem Kontext das Material erzeugt wurde. Dabei war von gesteigertem Interesse, wer das Material zusammengetragen hat, welche Personen bei der Erhebung anwesend waren und welche emotionalen und kognitiven Handlungshintergründe den/die Verfasser*in bewegten. Es interessiert die Zielgruppe, in deren Richtung das Material verfasst wurde, sowie der soziokulturelle Rahmen und die Situation, in der die Erhebung stattgefunden hat.¹²² Die Aspekte dieses Schrittes wurde vor allem im Kapitel 3.1 inhaltlich formuliert.

Formale Charakterisierung des Materials: In dieser Phase wurde bestimmt, in welcher Form das zu analysierende Material vorliegt. Hier bilden die schriftlichen Transkriptionen, die auf der Basis von akustischen Interviewaufnahmen verfasst wurden, und schriftliche Protokollaufzeichnungen (Postskripte) die Grundlage. Um die Systematik und den Charakter des Textmaterials nachvollziehen zu können, ist es notwendig, die festgelegten und verwendeten Transkriptions- und Protokollierungsregeln genau nachvollziehen zu können.¹²³ Alle Transkripte sowie die Codierung inklusive deren Vorbereitung sind der Anlage einzusehen.

Richtung der Analyse: Nachdem sich die ersten drei Schritte vorrangig mit der Beschreibung des Ausgangsmaterials beschäftigt haben, ging es im Folgendem um die Bestimmung, über welche Aspekte des vorliegenden Materials Aussagen getroffen werden sollen. Hier bietet sich beispielsweise an, die Analyse auf den thematischen Gegenstand zu richten oder die emotionale Befindlichkeit des/der Textverfasser*in zu analysieren.¹²⁴ Im Fokus der hier vorliegenden Analyse wurde ausschließlich auf den thematischen Gegenstand fokussiert.

Bestimmung der Analysetechnik: Es wurde entschieden, welches inhaltsanalytische Verfahren angewandt werden soll. Mayring unterscheidet die drei Verfahren Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung, von denen eines in Abhängigkeit von Material und Forschungsfrage ausgewählt wird.¹²⁵ Für den vorliegenden Bericht wurde eine strukturierte Inhaltsanalyse gewählt.

Analyse des Materials: In diesem Schritt wurde das Material anhand des festgelegten Analyseverfahrens (hier die Strukturierung) analysiert. Dieses Verfahren gliederte sich wiederum in einzelne Analyseschritte auf. Hauptanliegen war die Entwicklung eines Kategoriensystems, das im Wechselverhältnis von Theorie und Material entwickelt, definiert und im Verlauf der Analyse immer wieder überarbeitet und überprüft wurde. Die Ergebnisse der Analyse wurden anschließend in Bezug auf die vorab definierte Fragestellung interpretiert.¹²⁶ Ziel der Analyse im Sinne des Verfahrens der Strukturierung „[...] ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien

¹²¹Vgl. Lamnek, S. 2010, S. 471 & Mayring, P. 2010, S. 52f

¹²²Vgl. Mayring, P. 2010, S. 53

¹²³Vgl. Lamnek, S. 2010, S. 472 & Mayring, P. 2010, S. 53

¹²⁴Vgl. Lamnek, S. 2010, S. 472 & Mayring, P. 2010, S. 56

¹²⁵Vgl. Lamnek, S. 2010, S. 472

¹²⁶Vgl. Mayring, P. 2010, S. 59

einzuschätzen.“¹²⁷ Als Grundlage für die Formulierung von Kategorien für die Analyse diente als grobes Raster der Interviewleitfaden.

Das praktische Vorgehen der strukturierenden Inhaltsanalyse begann mit einem ersten Materialdurchgang, in dem geprüft wurde, ob die formulierten Kategorien, Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln greifen und sinnvoll erscheinen. Durch diesen Vorgang sollten Schwachstellen des Kategoriensystems identifiziert, modifiziert und ggf. angepasst werden. Im Anschluss beginnt der Hauptdurchgang, der sich ebenso wie der Probedurchgang in zwei Schritte (die Bezeichnung der Fundstellen, gefolgt von der Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen) gliedert. Die so gewonnenen Ergebnisse wurden anschließend entsprechend des gewählten Strukturierungsverfahrens zusammengefasst und analysiert.¹²⁸

Im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vor allem aufgrund ihrer Systematik, die das Material streng und methodisch kontrolliert und anhand eines vorab festgelegten Ablaufmodell mit definierten Regeln analysiert, gewählt. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht Verfahrenstransparenz und Nachvollziehbarkeit.

Zur Datensicherung wurden, in Absprache mit den Interviewpartner*innen, alle Interviews auf Tonband digital aufgezeichnet und im Anschluss in Anlehnung an das Transkriptionssystem nach Heinze und Klusemann in Textform gebracht und anonymisiert. Hierbei wurde das Gesagte wortwörtlich übernommen und u.a. Pausen, Betonungen und Stimmlagen berücksichtigt. Das nun in Textform vorliegende Material wurde in Anlehnung an Mayring gesichtet. Darauf folgte die Reduzierung der Transkripte auf ihre wesentlichen Aussagen. Im nächsten Schritt wurde, anhand der Vorarbeiten sowie durch die Hinzunahme der Postskripte, ein Kategoriensystem¹²⁹ gebildet. Im Weiteren folgte ein erneuter Durchgang durch die Transkripte, in dem einzelne Textpassagen den vorab gebildeten und den Passagen entsprechenden Kategorien zugeordnet wurden. Für diesen Prozess wurde das Programm MAXQDA genutzt, welches der computergestützten qualitativen Textanalyse dient. Auf der Grundlage des kodierten Materials erfolgte theoretisch fundiert die inhaltliche Darstellung, Auswertung und Diskussion der Ergebnisse im Rahmen von Workshops.

4 Darstellung der Ergebnisse und Interpretation

Im folgenden Kapitel erfolgen die Beschreibung der Gruppeninterviewinhalte sowie die Analyse des Datenmaterials in Bezug zur erkenntnisleitenden Fragestellung.¹³⁰ Zur Strukturierung und besseren Darstellung wurden, auf Grundlage des Erhebungsleitfadens und der Codierung, sechs Hauptkategorien gewählt:

1. Begriffsverständnisse
2. Kooperation zwischen den Organisationen
3. Ausgestaltung des kooperativen Schullebens
4. Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen
5. Kooperation zwischen den Schüler*innen

¹²⁷Mayring, P. 2010, S. 65

¹²⁸Vgl. Mayring, P. 2010, S. 93f

¹²⁹Siehe Anhang unter VII.

¹³⁰ Nicht alle Themenkomplexe bzw. Aussagen der Befragten stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Forschungsfrage oder können mit dieser in Verbindung gebracht werden. Im Sinne der Vollständigkeit und Transparenz der Deskription haben sich die Verfasser*innen trotzdem dafür entschieden, eine komplette Einsicht in die Inhalte der Gruppeninterviews zu ermöglichen.

6. Familie und Teilhabe

Ziel ist die Beschreibung bzw. Wiedergabe des in den Interviews Geäußerten. Die Gruppen bzw. Teilnehmenden und deren Beiträge werden sowohl in ihren Gemeinsamkeiten als auch Unterschieden wiedergegeben und gegenübergestellt. Zum Ende der Darstellung einer jeden Hauptkategorie erfolgt die Zusammenfassung sowie Reflexion der wichtigsten Kernaussagen. Die Angaben der Quellen bezüglich der Transkripte erfolgen in der Nennung des jeweiligen Dokumentennamens sowie der entsprechenden Absätze.¹³¹

4.1 Begriffsverständnisse

Inklusion

Im Rahmen der der Kategorie „Inklusion“ werden die Auseinandersetzung der Lehrer*innen und der pädagogischen Fachkräfte der JMS mit dem Begriff Inklusion skizziert, die positiven und negativen Konnotationen beschrieben und aufgeführt, wie die Relevanz von Inklusion für die Praxis wahrgenommen wird.

Die Lehrer*innen, hier vor allem aus dem Gruppeninterview 1, sind sich über ihr Verständnis bezüglich des Begriffes Inklusion weitestgehend einig. Als Visualisierungshilfe ihrer Auslegungen bedienen sie sich des bekannten „Punktebildes“ zur Darstellung von Inklusion.¹³² Die Befragten beschreiben Inklusion, z.B. im Vergleich mit der Stufe der Integration, als „unauffälliger“¹³³ und die beteiligten Kinder als „einfach mitten dazwischen.“¹³⁴ Die Gleichbehandlung aller Schüler*innen wird als Teil einer inklusiven Arbeit in der Schule wahrgenommen, denn „Inklusion ist ja wirklich der Unterschied, dass ich sie im Grunde genommen genauso behandeln muss, wie meine Schüler oder soll“¹³⁵ und „man einfach keinen Unterschied mehr zwischen den Kindern feststellen sollte.“¹³⁶ Der gesellschaftliche Wandlungsprozess der Inklusion wird interviewübergreifend als positiv aufgefasst. So formuliert zum Beispiel eine pädagogische Fachkraft, dass der Gedanke „der Inklusion (...) schon ein Ziel [ist, Anm. d. Verf.], was erstrebenswert ist“¹³⁷ und „Inklusion etwas [ist, Anm. d. Verf.], was in einigen Jahren da sein wird und auch in Ordnung ist.“¹³⁸

Interviewübergreifend wird Inklusion als „nicht leistbar“¹³⁹ beschrieben. Neben dem immer wieder aufkommenden Bezug zum Fehlen geeigneter Ressourcen wird dieses für die pädagogischen Fachkräfte mit dem Fehlen einer entsprechenden Ausbildung begründet, also damit, dass sie selbst „keine Lehrer“¹⁴⁰ seien. Die Lehrer*innen formulieren in diesem Kontext recht passend, dass ihnen ebenfalls die nötige Ausbildung fehle und sie den Anforderungen einer inklusiven Beschulung nicht gewachsen

¹³¹ Im Sinne der deutlicheren Kennzeichnung sowie besseren Lesbarkeit werden im folgenden Kapitel direkte Zitate aus den Transkripten kursiv dargestellt.

¹³² Vgl. Gruppeninterview 1, 240-245, 274-276, 277-278

Bezüglich des „Punktebildes“ zur Visualisierung von Inklusion wird innerhalb des Interviews als Quelle die Aktion Mensch angeführt, welche sich jedoch nicht als die primäre festhalten lässt. Es handelt sich, so die Annahme der Autor*innen, bei der beschriebenen Darstellung um das vor allem durch Alfred Sander bekannt gewordene und im Kontext des Inklusionspädagogikdiskurses häufig zitierte sowie weiterentwickelte Modell des stufenweisen Öffnungsprozesses von Gesellschaft (Exklusion-Segregation-Integration-Inklusion).

¹³³ Gruppeninterview 1, 277-278

¹³⁴ Ebd., 245

¹³⁵ Gruppeninterview 2, 95

¹³⁶ Gruppeninterview 1, 245

¹³⁷ Einzelinterview, 55

¹³⁸ Einzelinterview, 59

¹³⁹ Gruppeninterview 2, 30; Gruppeninterview 2, 86; Gruppeninterview 1, 329-333

¹⁴⁰ Gruppeninterview 3, 396

sein.¹⁴¹ Die Sorge, den Schüler*innen im Unterricht¹⁴² und räumlich¹⁴³ nicht gerecht zu werden, begleitet insbesondere die Lehrer*innen. Außerdem wird die Aussage einer/eines Lehrer*in, Inklusion sei ein politisches „Sparprogramm auf Kosten der Schüler“¹⁴⁴, bestätigend mit „Auf Kosten der Schüler, der Lehrer, der Eltern“¹⁴⁵ ergänzt. Für den Erhalt der Förderschulen wird zusätzlich artikuliert, dass sie im Ausland ein hohes Ansehen genießen.“¹⁴⁶

Integration

Integration wird von Seiten der Lehrer*innen als Beschreibung des aktuellen Zustands, hier ist das Modell der Kooperation gemeint, wahrgenommen: „*Ich sehe die Integration im Grunde da, wo wir ja auch sind.*“¹⁴⁷ Integration wird so eher positiv als eine Variante von Teilhabeprozessen eingestuft.¹⁴⁸ Mit Bezug auf das bereits genannte „Punktebild“ zur Visualisierung von Inklusion wird außerdem geäußert, dass Integration durch „*eine Gruppe in einer großen Gruppe*“¹⁴⁹ dargestellt werden kann und somit, im Vergleich zur Inklusion, der integrierten Gruppe immer noch eine Sonderrolle zukommt.

Im weiteren Verlauf wird von Seiten der pädagogischen Fachkräfte eine Überforderung für die in der Integration befindlichen Schüler*innen vermutet und vor allem mit dem Verweis auf zu große Klassen und unterschiedliche Lernausgangslagen begründet.¹⁵⁰

Kooperation

Kooperation wird im Rahmen der Interviews als „*gegenseitiges Geben und Nehmen*“¹⁵¹, „*wo beide Seiten von profitieren*“¹⁵² erlebt. Der Aspekt der Gemeinsamkeit wird betont: „*Dass wir gemeinsam alles machen*“¹⁵³, und es wird auf gemeinsame Aktionen und Feste verwiesen.¹⁵⁴ Den Lehrer*innen sowie den pädagogischen Fachkräften ist hier gruppenübergreifend wichtig, dass die Schüler*innen der kooperierenden Schulen untereinander in Kontakt treten¹⁵⁵ und auch alle Beteiligten¹⁵⁶ einbezogen werden.¹⁵⁷

Kooperation wird als „*gute Alternative zu Inklusion*“¹⁵⁸ wahrgenommen und besonders von den Lehrer*innen sehr geschätzt: „*Da sehe ich einen Riesenvorteil gegenüber der Inklusion, das ist ja im Grunde genommen Inklusion, aber mit einem Modell, was funktioniert*“¹⁵⁹. Hierbei wird sich auf die aktuelle Umsetzung von Inklusion in Regelschulen bezogen, in welchen Inklusion „*aber eben halt auf Dauer*

¹⁴¹ Vgl. Gruppeninterview 2, 28 & 86

¹⁴² Vgl. ebd., 28 & 60

¹⁴³ Vgl. ebd., 438-441

¹⁴⁴ Gruppeninterview 2, 573-575

¹⁴⁵ Ebd., 576

¹⁴⁶ Vgl. Ebd., 577

¹⁴⁷ Ebd., 91

¹⁴⁸ Vgl. Gruppeninterview 2, 93-95

¹⁴⁹ Gruppeninterview 1, 268-271

¹⁵⁰ Vgl. Einzelinterview, 20

¹⁵¹ Gruppeninterview 3, 37

¹⁵² Gruppeninterview 1, 96

¹⁵³ Ebd., 45

¹⁵⁴ Vgl. Gruppeninterview 1, 47

¹⁵⁵ Vgl. Gruppeninterview 2, 86

¹⁵⁶ Wer hier zu der Gruppe der „Beteiligten“ subsumiert wird, wird aus den entsprechenden Textpassagen nicht weiter deutlich. Es bleibt daher spekulativ, ob es sich nur um die Gruppe der Schüler*innen handelt oder aber auch die Teams der jeweiligen Schulen mit bedacht werden.

¹⁵⁷ Vgl. Gruppeninterview 1, 45

¹⁵⁸ Gruppeninterview 2, 24

¹⁵⁹ Ebd., 26

nicht leistbar“¹⁶⁰ sei. Wenn Kooperation „*additiv*“¹⁶¹ stattfindet und „*mit zusätzlicher Betreuung, da funktioniert es wunderbar*“¹⁶². Außerdem wird die Möglichkeit der äußeren Differenzierung, also der temporären Separierung der Lerngruppe in mehrere Lerngruppen, aufgrund einer zusätzlichen Kraft im Klassenraum als „*Riesenvorteil*“¹⁶³ bezeichnet. Zusätzlich lässt sich festhalten, dass der Austausch und die Arbeit im Team sich bereichernd auswirkt.¹⁶⁴

Eine pädagogische Fachkraft äußert, dass man „*von außen zur Zeit höre, das ist auch von den Grundschullehrern, die bei uns in der Schule sind, dass es [Kooperation, Anm. d. Verf.] der Königsweg der Inklusion sei.*“¹⁶⁵ Weiterhin wird berichtet, dass sie den Lehrer*innen in der Kooperation „*so praktische Hilfestellungen*“¹⁶⁶ im Umgang mit den Schüler*innen aus den kooperierenden Klassen bieten können. Durch die gemeinsamen Pausen auf dem Schulhof entsteht, laut der pädagogischen Fachkräfte, ein Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen der JMS bezüglich der Regelschule¹⁶⁷ und die Schüler*innen der JMS lernen, „*wie man sich auf dem Schulhof verhalten könnte, was so gewünschtes Verhalten ist.*“¹⁶⁸ Zusätzlich bieten gemeinsame Aktionen, wie Feste oder Sportveranstaltungen, auch Möglichkeiten für die Lehrer*innen, „*so ein Auge dafür zu bekommen: boah, die Schüler, die Begeisterung, die dabei ist und auch was sie leisten können.*“¹⁶⁹ Kooperation könne durch die unterschiedlichen Klassensettings Schüler*innen beider Schulen Impulse bieten, sich zu „*trauen im Musikunterricht zum Beispiel in die Mitte zu gehen und mitzutanzten*“¹⁷⁰ oder seine eigene Tischkultur zu verbessern.¹⁷¹ Die positive Resonanz, die die pädagogischen Fachkräfte erfahren, bestätigt für sie den großen Wert, den sie in ihrer Arbeit sehen.¹⁷²

Negativ konnotierte Aussagen der Interviewten bezüglich Kooperation verweisen vor allem auf Probleme in inter-institutionellen sowie interdisziplinären Teams. Die Arbeitsaufteilung wird von Lehrer*innen als mitunter unausgeglichen wahrgenommen: „*[D]ie Kollegen hatte da die komplette Arbeit*“¹⁷³. Zusätzlich wurden als hinderlich und häufig empfundene Wechsel von Teammitgliedern als Störung des Kollegiums und der Schüler*innen beschrieben.¹⁷⁴

Verhältnis von Kooperation zu Inklusion

Die Klärung der Forschungsfrage bedarf Klarheit bezüglich Differenzierung und Zusammenhang der Begriffe Kooperation und Inklusion.

Von Seiten der Lehrer*innen wird geschildert, dass die Idee von Inklusion schon vor 10 Jahren¹⁷⁵ da gewesen sei und in dem Modell der Kooperation seine Umsetzung gefunden habe.¹⁷⁶ Insbesondere im

¹⁶⁰ Ebd., 30

¹⁶¹ Ebd., 30

¹⁶² Ebd., 47

¹⁶³ Ebd., 313

¹⁶⁴ Vgl. Gruppeninterview 1, 638-646

¹⁶⁵ Gruppeninterview 3, 29

¹⁶⁶ Ebd., 57

¹⁶⁷ Vgl. Gruppeninterview 3, 59-64

¹⁶⁸ Gruppeninterview 3, 59

¹⁶⁹ Ebd., 203-206

¹⁷⁰ Ebd., 248-254

¹⁷¹ Vgl. Gruppeninterview 3, 333-338

¹⁷² Vgl. ebd., 701-703

¹⁷³ Gruppeninterview 1, 680

¹⁷⁴ Vgl. Gruppeninterview 1, 714-719

¹⁷⁵ Die Nennung der Jahreszahl ist als Angabe der Dauer der bisherigen Kooperation mit einer Schule zu lesen.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., 90

Vergleich von inklusiver und kooperativer Praxis wird Kooperation als überlegen und Inklusion als „*großer Verlust für die Kinder*“¹⁷⁷ wahrgenommen. Mit dem Begriff Inklusion wird dabei die aktuell stattfindende Praxis in Regelschulen beschrieben und als politisches Programm gedeutet.¹⁷⁸ Ein großer Vorteil von Kooperation scheint aus Sicht der Befragten zu sein, dass Inklusion nur in den Bereichen praktiziert wird, „*wenn es gerade passt, also nur in Teilbereichen*.“¹⁷⁹ Die pädagogischen Fachkräfte der JMS bezweifeln die Vergleichbarkeit von Kooperation und Inklusion und begründen dies mit den drastischen Differenzen in der Ausstattung mit personellen Ressourcen.¹⁸⁰

Fazit

Aus den Aussagen der Interviewteilnehmenden wird deutlich, dass unter dem Begriff Inklusion die aktuelle politische Debatte und ihre Umsetzung in Schulen subsumiert werden. Inklusion als Menschenrecht und Prozess des nachhaltigen Abbaus von Barrieren, wie es beispielsweise die UNESCO in der Behindertenrechtskonvention beschreibt, scheint in der alltäglichen Auseinandersetzung aufgrund einer weniger theoriegeleiteten Diskussion bezüglich Inklusion eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Dies führt dazu, dass Inklusion als großer Verlust für die betroffenen Kinder gesehen wird und als Verlust ihres Schutzraumes mit Sonderbehandlung. Inklusion ist für die Interviewten von Mängeln in personeller, zeitlicher und räumlicher Ausstattung geprägt. Der Wunsch, dass mit „*Inklusion vielleicht etwas zurückgerudert wird*“¹⁸¹, verdeutlicht dieses Begriffsverständnis, in welchem Inklusion ausschließlich ein politisches Konzept darstellt. Die Diskussionen erreichen dabei nur bedingt eine Debatte über grundlegende Veränderungen der Perspektive auf Menschen mit Beeinträchtigung. Im Gegensatz zur aktuell üblichen Sonderbehandlung von Sonderfällen wird das Konzept Inklusion als die Gleichbehandlung aller verstanden.¹⁸² Hier bleibt also die eigentlich im Zentrum stehende Gleichwertigkeit der Menschen außen vor und findet keine Erwähnung.¹⁸³

Interviewübergreifend wird Kooperation als förderlich für die Schüler*innen der JMS und die der Kooperationsschulen benannt: „*Ich glaube, dass es für unsere Schüler eine tolle Möglichkeit ist sich zu entwickeln*.“¹⁸⁴ Auch für die Lehrenden von beiden Institutionen scheint Kooperation positive Effekte zu haben: „*Und mit Kooperation haben einfach alle die Möglichkeit, davon zu lernen und davon zu profitieren. Also ich glaube nicht, dass in einer Schule, egal ob Grundschule oder Oberschule, Nachteile daraus hat, wenn da eine Kooperationsklasse zugegen ist*.“¹⁸⁵

Jedoch bleibt, trotz aller Begeisterung der Befragten für das Modell der Kooperation, zu klären, inwieweit Inklusion, verstanden als optimierte Zusammenarbeit „*dann wenn es gerade passt*“¹⁸⁶, den gesetzlich festgehaltenen Rechtsansprüchen der Schüler*innen auf eine inklusive Beschulung und damit auch auf eine an Inklusion orientierte Pädagogik gerecht wird. Insbesondere dem Abbau der Bedeutung von Differenzkategorien scheint in dieser Art der Kooperation mehr Aufmerksamkeit zuteilwerden zu können.

¹⁷⁷ Gruppeninterview 1, 845-853

¹⁷⁸ Vgl. Gruppeninterview 1, 848-849

¹⁷⁹ Gruppeninterview 1, 245

¹⁸⁰ Vgl. Gruppeninterview 3, 347-352

¹⁸¹ Gruppeninterview 3, 947-951

¹⁸² Vgl. Gruppeninterview 1, 245

¹⁸³ Vgl. Prengel, A. 2012, S. 20

¹⁸⁴ Gruppeninterview 3, 705

¹⁸⁵ Ebd., 367

¹⁸⁶ Gruppeninterview 1, 245

4.2 Kooperation zwischen den Organisationen

Gelingensbedingungen Kooperation zwischen den Organisationen

Bei der Kategorie „Gelingensbedingungen Kooperation zwischen den Organisationen“ liegt das Hauptaugenmerk auf Aussagen, welche Rückschlüsse auf organisational-strukturelle Einflussfaktoren bezüglich Kooperation ermöglichen. Als gruppenübergreifend beschriebenes Kriterium wird der. So wird formuliert: *„Und im Idealfall ist die Kooperation auch natürlich und nicht aufgesetzt.“*¹⁸⁷ Gerade aus Perspektive der pädagogischen Fachkräfte scheint die Arbeit in einer Kooperationsklasse mit einem Mehraufwand verbunden zu sein, welcher ohne den Aspekt der Freiwilligkeit nur schwer angenommen bzw. abgearbeitet werden könne. *„In dem wollen steckt eigentlich, ob man flexibel sein möchte, (...) wenn ich dann noch diese Aufgabe annehme und auch noch kooperieren möchte, habe ich natürlich einen Haufen mehr Arbeit, und das muss ich schon wollen.“*¹⁸⁸

Aus Sicht der Lehrer*innen wird vor allem der persönlichen Ebene ein großer Stellenwert beigemessen. So werden Offenheit, Flexibilität und die Bereitschaft, Absprachen zu treffen, als förderlich für Kooperation eingeschätzt.¹⁸⁹ Zusätzlich müssen geeignete räumliche und personelle Ressourcen gegeben sein.¹⁹⁰ Hinzu kommt für die Lehrer*innen noch ausgiebige *„Elternaufklärungsarbeit.“*¹⁹¹

Rahmenbedingungen

Grundlage für die Kooperationen ist ein durch die Leitungskräfte aufgesetzter Kooperationsvertrag, deren Inhalte durch die Interviewten nicht näher erläutert werden konnten.¹⁹² Die Unterschiede der Schulformen stellen im Rahmen der Interviews keine ausdrücklichen Probleme dar.¹⁹³ Insbesondere in den Nebenfächern gibt es, nach Aussage der Lehrer*innen, genug Spielraum, um kooperativ zu unterrichten.¹⁹⁴ Ein fundamentaler Unterschied besteht jedoch durch das Fehlen von mit der Regelschule vergleichbaren Abschlussarbeiten bzw. -zeugnissen auf Seiten der Schüler*innen der JMS.¹⁹⁵

Generell ist aus Sicht der Lehrer*innen rechtlich zu berücksichtigen, dass die Schulen, trotz des kooperativen Unterrichts, weiterhin an die Vorgaben des Kultusministeriums gebunden sind¹⁹⁶ und der Zuständigkeit des Kultusministeriums unterliegen. Zudem sind die Schüler*innen der JMS weiterhin über die Tagesbildungsstätte versichert und sind dem Sozialministerium hoheitlich zugeordnet.¹⁹⁷ Gerade im Kontext des Versicherungsschutzes wird berichtet, dass *„versicherungstechnische Probleme“*¹⁹⁸ bzw. *„ein sehr großer [versicherungstechnischer, d. Verf.] Graubereich“*¹⁹⁹ vorhanden seien bzw. sind.

Die personellen Rahmenbedingungen an der kooperierenden Schule und der JMS sind unterschiedlich. Während die Kooperationsklassen der JMS *„acht, maximal acht-neun Schüler in der Klasse haben“*²⁰⁰,

¹⁸⁷ Ebd., 49

¹⁸⁸ Gruppeninterview 3, 226

¹⁸⁹ Vgl. Gruppeninterview 1, 722-734,

¹⁹⁰ Vgl. ebd., 410, 412

¹⁹¹ Gruppeninterview 1, 468, 470

¹⁹² Vgl. Gruppeninterview 2, 154-158 & Gruppeninterview 3, 109-118

¹⁹³ Vgl. Gruppeninterview 2, 186

¹⁹⁴ Vgl. Gruppeninterview 1, 1012-1015

¹⁹⁵ Vgl. Gruppeninterview 3, 418-429, 1010

¹⁹⁶ Vgl. Gruppeninterview 2, 163-167

¹⁹⁷ Vgl. Gruppeninterview 1, 189, 191

¹⁹⁸ Gruppeninterview 1, 523

¹⁹⁹ Ebd., 531-545

²⁰⁰ Gruppeninterview 3, 97

sind es bei den Lehrer*innen an den Regelschulen deutlich mehr.²⁰¹ Zudem gab es zu Beginn der Kooperation in einer der kooperierenden Regelschulen drei Ermäßigungsstunden für die Lehrer*innen, welche mittlerweile jedoch nicht mehr zur Verfügung stehen. Diese wurden zur Planung und Vorbereitung des kooperativen Unterrichts und für Absprachen mit Kolleg*innen genutzt.²⁰²

Genese der Kooperation

Die unterschiedlichen Kooperationen sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten etabliert worden. Die jüngste Kooperation lief zum Zeitpunkt des Interviews seit ungefähr 2,5 Jahren²⁰³ und die längsten Kooperationen sind bereits ca. 10 Jahren aktiv.²⁰⁴ Die Initiative zur Kooperation kam von verschiedenen Stellen. So schildert ein*e Lehrer*in, dass es zunächst ein freiwilliges Nachmittagsangebot in Form einer Tanz-AG gab, an der auch Schüler*innen der Regelschule teilnehmen konnten.²⁰⁵ Häufig kam die Initiative von Eltern, deren Wunsch eine wohnortnahe Beschulung ihrer Kinder war.²⁰⁶ Diese kannten sich in Teilen bereits aus der Integrationsgruppe des Kindergartens oder aus der Umgebung und traten dann an die JMS heran. Darüber hinaus wurde noch die Vermutung geäußert, dass die JMS zu dieser Zeit Bedarf an Räumlichkeiten hatte und so den Kontakt zu möglichen Kooperations-Schulen suchte.²⁰⁷

Einstellung der Teams zu Kooperation

Die Haltung gegenüber Kooperation scheint bei den Lehrer*innen insbesondere zu Beginn divergent gewesen zu sein. Auf der einen Seite standen die Lehrer*innen, die eher zurückhaltend reagierten und die Planungsunsicherheit bemängelten.²⁰⁸ Man fragte sich: „*Wie machen wir das, wie organisieren wir uns, wie arbeiten wir zusammen, wie eng wird das?*“²⁰⁹ Auch mit Blick auf die Fächerwahl wurde Zurückhaltung im Hinblick auf die Umsetzbarkeit im kooperativen Unterricht deutlich. Bestimmte Bereiche, vor allem die der Kulturfächer, wurden hier im Voraus für den kooperativen Unterricht ausgeschlossen.²¹⁰ Es gab aber auch Lehrer*innen, die „*stattdessen schnell zugeschlagen*“²¹¹ haben.

Für einige pädagogische Fachkräfte stellt die Entscheidung für Kooperation gleichzeitig auch die Entscheidung für einen „*Haufen mehr Arbeit*“²¹² dar. Von einer pädagogischen Fachkraft werden Bedenken geäußert, dass Kooperation möglicherweise eine Einschränkung der Behindertenrechtskonvention bedeutet.²¹³

²⁰¹ In der Regel besteht eine Klasse in einer Regelschuleinrichtung aus 25-35 Schüler*innen. Dies schwankt jedoch je nach Schulgröße und Einzugsgebiet.

²⁰² Vgl. Gruppeninterview 1, 795-810

²⁰³ Vgl. Gruppeninterview 1, 28

²⁰⁴ Vgl. ebd., 32, 36

²⁰⁵ Vgl. Gruppeninterview 2, 127

²⁰⁶ Vgl. Gruppeninterview 1, 442

²⁰⁷ Vgl. ebd., 458

²⁰⁸ Vgl. ebd., 509-513

²⁰⁹ Gruppeninterview 1, 507

²¹⁰ Vgl. Gruppeninterview 2, 507

²¹¹ Gruppeninterview 2, 148

²¹² Gruppeninterview 3, 226

²¹³ Vgl. Einzelinterview, 53

Verbindung organisationsspezifischer Arbeitsabläufe

Die Lehrer*innen berichten unter anderem, „*dass sie [die pädagogischen Fachkräfte, d. Verf.] ganz anders arbeiten, aber das soll ja auch so sein.*“²¹⁴ Das macht interne Absprachen und Regelungen nötig „*und das sind eben halt so Sachen, die man intern regelt, damit sowas funktionieren kann*“²¹⁵. Aufgrund unterschiedlicher Zeitpläne und Pausenstrukturen werden diese Absprachen von Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräften erschwert.²¹⁶ Um diese Koordinationsprobleme zu minimieren, findet der kooperative Unterricht einer Klasse der JMS meistens nur mit einer ihr zugeordneten Regelschulklasse statt.²¹⁷ Es kann der Eindruck entstehen, dass den pädagogischen Fachkräften hier der aufsuchende Part für die Planung und Klärung in der Regel zu kommt. Um einen regelmäßigen Austausch zumindest wahrscheinlicher zu machen, versuchen sie in den Pausen im Lehrerzimmer zu sein.²¹⁸ Generell würden ihnen „*die Türen [...] vollkommen offen [stehen, d. Verf.] in der Schule.*“²¹⁹

Auch die Bezeichnung der Klassen stellt eine Differenz in den organisationsspezifischen Abläufen dar. Auf Wunsch der JMS sind deren Kooperationsklassen nicht in das alpha-numerische System der Regelschulen eingepflegt.²²⁰ Ein weiterer wichtiger Unterschied liegt in dem Faktum, dass es nicht an allen Kooperationschulen Mittagessen gibt.²²¹

Auswahl Schüler*innen

Die Auswahl der kooperierenden Klassen aus der Regelschule erfolgt durch die jeweiligen Lehrer*innen: „*Wenn man eine vernünftige Klasse hat, also Sozialverhalten her die Klasse gut ist, das war sie damals.*“²²² So hängt die Entscheidung für eine bestimmte Klasse von deren Sozialverhalten und von der Bereitschaft der jeweiligen Lehrer*innen ab.²²³

Welche Schüler*innen aus der JMS an Kooperationen teilnehmen, wird an der JMS entschieden.²²⁴ Die Lehrer*innen sehen Leistungsstärke als zentrales Kriterium zur Auswahl der Schüler*innen der JMS für die Kooperation.²²⁵ Die pädagogischen Fachkräfte sind sich bezüglich der Leistungsstärke der Schüler*innen der JMS als Kriterium für die Auswahl nicht einig bzw. sehen dies eher skeptisch.²²⁶ Ihnen ist es dagegen wichtig herauszustellen, dass für sie nicht die kognitiven Fähigkeiten im Zentrum der Entscheidung stehen, sondern die Kompetenz, sich flexibel auf neue Situationen einstellen zu können²²⁷

²¹⁴ Gruppeninterview 2, 150

²¹⁵ Ebd., 152

²¹⁶ Gruppeninterview 2, 174-178; Gruppeninterview 3, 170-173

²¹⁷ Vgl. Gruppeninterview 3, 145

²¹⁸ Vgl. ebd., 167

²¹⁹ Gruppeninterview 3, 169

²²⁰ Vgl. Gruppeninterview 1, 139-161

²²¹ Gruppeninterview 1, 569-574

²²² Gruppeninterview 2, 112

²²³ Vgl. Gruppeninterview 2, 42

²²⁴ Vgl. Gruppeninterview 2, 235

²²⁵ Vgl. Gruppeninterview 2, 51, 42

²²⁶ Vgl. Gruppeninterview 3, 638-640

²²⁷ Vgl. Gruppeninterview 3, 661-667

sowie die Kompatibilität von Schule und Schüler*in im Hinblick auf die Faktoren Mobilität und Barrierefreiheit²²⁸ (z.B. bei der Verwendung eines Rollstuhls).²²⁹ Zuletzt werden noch die Kriterien Wohnortnähe und Elternwille benannt.²³⁰ Hier ist jedoch wichtig herauszustellen, dass die endgültige Entscheidung über die Beschulung eines/einer Schüler*in, aus Sicht der interviewten Personen, in erster Linie die Bereichsleitung sowie Schulleitung der JMS zu treffen scheinen.²³¹

Organisationelle Barrieren für Kooperation

Als Barriere für Kooperation steht interviewübergreifend der Mangel von zeitlichen Ressourcen für Absprachen und Vorbereitungen im Fokus.²³² Zusätzlich wird deutlich, dass die Bewertung der unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler*innen und insbesondere das Thema der Leistungsbewertungen hinderlich für Kooperation sind. Von Seiten der Lehrer*innen wird berichtet, dass die Eltern der Schüler*innen der Kooperationschulen sich Sorgen machten, *„dass die eigenen Kinder dann zu wenig mitbekommen“*²³³, da *„einige Kinder einfach mehr Zeit, mehr Aufmerksamkeit benötigen.“*²³⁴ So haben die Lehrer*innen, nach Annahme der Eltern, weniger Zeit für ihre Kinder, was eine mangelnde Vorbereitung der Schüler*innen der kooperierenden Klasse auf ihre Abschlussarbeiten zur Folge haben könne.²³⁵

Für die pädagogischen Fachkräfte gelten mangelnde Barrierefreiheit²³⁶, die Motivation der Lehrer*innen, die Lust haben müssen, sich auf neue Herausforderungen im Unterricht einzustellen²³⁷ und *„das System“*²³⁸ Schule, explizit der Leistungsdruck in der Schule²³⁹, als hinderlich für Kooperation.

Fazit

In der Reflexion der Interviews bezüglich der organisationalen Strukturen lassen sich Gelingensbedingungen für die Kooperation zwischen den Organisationen JMS und Regelschule herausarbeiten. Zunächst müssen die räumlichen, personalen und personellen Bedingungen²⁴⁰ entsprechend der Herausforderungen von Kooperation gegeben sein. Zusätzlich gilt ein hoher Grad an Freiwilligkeit interviewübergreifend als unabdingbare Voraussetzung für ein Gelingen von Kooperation.²⁴¹ Insbesondere die Lehrer*innen haben in ihren Diskussionen den Erhalt ihrer Autonomie als bedeutend für die Bereitschaft, an Kooperation teilzunehmen, herausgearbeitet. Erst die Möglichkeit, sich aus eigenen Stücken für die Arbeit in Kooperation zu entscheiden, führt zu einer Art „Vertreter*innenrolle“ für das entsprechende Konzept, in diesem Fall Kooperation, und der Akzeptanz des Mehraufwandes der Beteiligten. Implizit ist damit die Freiwilligkeit Basis für die für Kooperation als wichtig empfundenen Eigenschaf-

²²⁸ Vgl. Gruppeninterview 3, 661; Einzelinterview, 86

²²⁹ Vgl. Gruppeninterview 3, 629, 626-627

²³⁰ Vgl. Gruppeninterview 3, 643

²³¹ Vgl. Gruppeninterview 3, 654

²³² Vgl. Gruppeninterview 2, 372; Gruppeninterview 1, 81-82; Gruppeninterview 3, 155

²³³ Gruppeninterview 2, 508

²³⁴ Gruppeninterview 2, 508

²³⁵ Vgl. Gruppeninterview 1, 1010

²³⁶ Vgl. Gruppeninterview 3, 621

²³⁷ Vgl. Gruppeninterview 3, 228

²³⁸ Gruppeninterview 3, 104

²³⁹ Vgl. Gruppeninterview 3, 89-91

²⁴⁰ Vgl. Gruppeninterview 1, 722-734, 410, 412

²⁴¹ Vgl. Gruppeninterview 3, 226

ten, die Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte mitbringen sollten. Als förderliche individuelle Eigenschaften für die Arbeit in Kooperation werden Offenheit, Flexibilität²⁴², Teamfähigkeit²⁴³ und die Bereitschaft, sich an Absprachen zu halten²⁴⁴, benannt.

Als hinderlich gelten mangelnde zeitliche Ressourcen, insbesondere für Absprachen²⁴⁵, der Leistungsbezug des Systems Schule, da sich Eltern²⁴⁶ und Lehrer*innen²⁴⁷ um die Prüfungsergebnisse der Schüler*innen der kooperierenden Klassen aus den Regelschulen sorgen, und der curricular gerahmte Leistungshorizont, der nach den pädagogischen Fachkräften dem System Schule geschuldet ist.²⁴⁸

Die Auswahl der kooperierenden Klasse der Regelschule hängt nach den Lehrer*innen von dem Sozialverhalten der Schüler*innen²⁴⁹ sowie der Bereitschaft der jeweiligen Lehrkraft ab.²⁵⁰ Die Schüler*innen der JMS für die Kooperationsklassen werden von der JMS bzw. der Leitungsebene (Schulleitung, Bereichsleitung) ausgewählt.²⁵¹ Die pädagogischen Fachkräfte sind sich nicht einig, ob dies mit Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit der Schüler*innen stattfindet.²⁵² Einig sind sie sich jedoch in dem Aspekt, dass Flexibilität und Adaptionfähigkeit der Schüler*innen die zentralen Faktoren bei der Entscheidungsfindung darstellen.²⁵³ Diese konkrete Anforderung an Schüler*innen mit Beeinträchtigung in Kooperation baut auf die wichtige Basiskompetenz der Adaption neuer Situationen auf. Sie müssen dazu fähig sein, sich auf Veränderungen und Herausforderungen im Kontakt zu Schüler*innen der Regelschulklasse einstellen zu können. Durch die explizite Erwähnung dieser Kompetenz wird deutlich, dass dies für die Interviewteilnehmenden bei Kindern mit Beeinträchtigungen nicht selbstverständlich zu sein scheint. Insbesondere die gelungene Adaption der Schüler*innen mit Beeinträchtigung an das System Schule und nicht deren kognitive Fähigkeiten scheint bei den meisten Interviewteilnehmenden als Erfolgsbedingung für die Teilnahme an Kooperation zu gelten.

Die Anforderungen an die Schüler*innen der Klasse der Regelschule in Kooperation orientieren sich auch an dem von den Lehrer*innen selbst formulierten erwünschten Benehmen. So sollen sie sich sittlich und vernünftig verhalten und ein angemessenes Sozialverhalten an den Tag legen. Maßgeblich sind dafür die Einhaltung der üblichen Schulregeln und eines Höchstmaßes an Lautstärke im Unterricht. Die Adaptionfähigkeit an neue Situationen der Schüler*innen aus den Regelschulklassen wird von den Lehrer*innen, so lässt sich die Nicht-Erwähnung interpretieren, eher als vorausgesetzt angesehen.

Die Haltung gegenüber Kooperation kann hier in einem Spannungsfeld zwischen anfänglicher Zurückhaltung gegenüber²⁵⁴ und einer gewissen, anfänglichen Begeisterung²⁵⁵ bezüglich Kooperation beschrieben werden. Generelle Bedenken am Modell der Kooperation werden nur wenig geäußert.²⁵⁶ Als besonderer Vorteil und fundamentaler Unterschied zur inklusiven Beschulung wird der deutlich angemessenere Personalschlüssel angeführt.²⁵⁷

Grundsätzlich birgt das Modell der Kooperation die Herausforderung, zwei Organisationen mit unterschiedlichem Selbst- und Arbeitsverständnis aufeinander abzustimmen. Dies tritt besonders deutlich

²⁴² Vgl. Gruppeninterview 1, 723

²⁴³ Vgl. Gruppeninterview 1, 638

²⁴⁴ Vgl. Gruppeninterview 1, 725

²⁴⁵ Vgl. Gruppeninterview 1, 81-82; Gruppeninterview 2, 372; Gruppeninterview 3, 155

²⁴⁶ Vgl. Gruppeninterview 2, 508

²⁴⁷ Vgl. Gruppeninterview 1, 1010

²⁴⁸ Vgl. Gruppeninterview 3, 104, 89-91

²⁴⁹ Vgl. Gruppeninterview 2, 112

²⁵⁰ Vgl. Gruppeninterview 2, 42

²⁵¹ Vgl. Gruppeninterview 2, 235

²⁵² Vgl. Gruppeninterview 3, 638-640

²⁵³ Vgl. Gruppeninterview 3, 661-667

²⁵⁴ Vgl. Gruppeninterview 1, 507

²⁵⁵ Vgl. Gruppeninterview 2, 148

²⁵⁶ Vgl. Einzelinterview, 53

²⁵⁷ Vgl. Gruppeninterview 1, 578-582; Gruppeninterview 3, 97

durch die divergenten Zielvorstellungen hervor, die sich jeweils auf die eigenen Schüler*innen beziehen und sich gegenseitig behindern. Auf der einen Seite die Regelschule, deren Motivation zur Kooperation darin liegt, Schüler*innen der Regelschule eine Verbesserung des Sozialverhaltens zu ermöglichen. Dies geschieht implizit am „Lerngegenstand“ Schüler*innen mit Beeinträchtigung. Auf der anderen Seite steht in diesem Fall die JMS, welche Kooperationen eingeht, um ihren Schüler*innen Erfahrungen von Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen. Dass sich diese jeweils nachvollziehbaren Zielvorstellungen schwer parallel verfolgen lassen, liegt an der entstehenden Beziehungsstruktur zwischen den Schüler*innen der jeweiligen Schulen. Die Einbindung der Schüler*innen mit Beeinträchtigung als Lerngegenstand der Schüler*innen der Regelschule im Sinne des Lernens von angemessenem Sozialverhalten macht eine mögliche Flexibilität des Rollenverständnisses der beteiligten Schüler*innen und eine Interaktion auf Augenhöhe sehr schwer.²⁵⁸

4.3 Ausgestaltung des kooperativen Schullebens

Unterricht

In der Kategorie „Unterricht“ wird gefragt, wie Unterricht im kooperativen Kontext funktioniert. Welche Bedingungen werden für inklusiven Unterricht gesehen, welche Probleme gibt es für die Gestaltung kooperativen Unterrichts und welche Methoden werden angewandt? Außerdem wird beschrieben, welche Differenzen in den Curricula und welche didaktischen Anforderungen wahrgenommen werden.

Gruppenübergreifend gilt inklusiver Unterricht als leistbar, wenn gegeben ist, dass es „*kleinere Klassen, mehr Pädagogen in der Klasse*“²⁵⁹ gibt und die Schüler*innen ihrem eigenen Lerntempo auf abgestuften Schwierigkeitsgraden folgen können.²⁶⁰ Als förderliche Aspekte für die Ausgestaltung bzw. die Verwirklichung eines kooperativen Unterrichts werden von den Lehrer*innen sowie pädagogischen Fachkräften Offenheit und Flexibilität, die Bereitschaft, Absprachen zu treffen und mit „*anzupacken und zu helfen*“ benannt.²⁶¹ Ein gemeinsamer Unterrichtsinhalt, welcher als Basis für gemeinsame Unterrichtsgestaltung dient, muss gefunden und entsprechend didaktisch aufgearbeitet werden können.²⁶²

Als problematisch für die Gestaltung des kooperativen Unterrichts werden der Druck auf Lehrer*innen durch den Zwang zur Einhaltung der Lehrpläne²⁶³ und der Mangel an Erfahrungen der Lehrer*innen im Umgang mit den Schüler*innen der JMS²⁶⁴ angeführt. Zusätzlich fallen organisationsübergreifende Absprachen mit nur einzelnen Lehrer*innen im Klassenverband²⁶⁵ schwer, da keine extra Zeiten dafür vorgesehen sind.²⁶⁶ Auch Eltern können zu Barrieren für Kooperation werden, falls sie ihre Kinder als

²⁵⁸ Vgl. Brandes, H. (2011), S. 139

²⁵⁹ Gruppeninterview 2, 100; Gruppeninterview 3, 384

²⁶⁰ Vgl. Gruppeninterview 3, 389; Gruppeninterview 1, 748

²⁶¹ Vgl. Gruppeninterview 1, 722-734

²⁶² Vgl. Gruppeninterview 3, 108

²⁶³ Vgl. Gruppeninterview 2, 298; Gruppeninterview 1, 1006

²⁶⁴ Vgl. Gruppeninterview 2, 364; Gruppeninterview 3, 106

²⁶⁵ Vgl. Gruppeninterview 3, 155

²⁶⁶ Vgl. Gruppeninterview 2, 372; Gruppeninterview 1, 776-784

benachteiligt wahrnehmen.²⁶⁷ Dies wird insbesondere schwer, wenn sich auch die Schüler*innen aufgrund von unterschiedlicher Bewertung, je nach Schulherkunft beziehungsweise körperlichen Voraussetzungen, selbst benachteiligt fühlen.²⁶⁸

Der gemeinsame Unterricht trotz unterschiedlicher Curricula stellt Lehrer*innen sowie pädagogische Fachkräfte vor die Herausforderung, den Lehrplan der Regelschule einzuhalten und parallel die Schüler*innen der JMS im Unterricht entsprechend ihrer unterschiedlichen Lernausgangslagen zu berücksichtigen.²⁶⁹ Hinzu kommen die unterschiedlichen Unterrichtssituationen der JMS und der Regelschule, welche in der JMS eine andere Beziehungsstruktur zwischen Schüler*innen und pädagogischen Fachkräften an der JMS ermöglicht als sie in der Regelschule üblich ist.²⁷⁰ Insbesondere der Wegfall des Leistungsdrucks scheint dies zu ermöglichen.²⁷¹ Die Unterschiede werden zudem an der Orientierung an lebenspraktischen Tätigkeiten wie Hygiene und Tischsitten deutlich, die an der Regelschule eher als Voraussetzung verstanden werden, jedoch fester Bestandteil des Lehrplans der JMS sind.²⁷²

Im Rahmen der Interviews wird beschrieben, dass der kooperative Unterricht nur in bestimmten Fächern und nur mit zusätzlicher Betreuung funktionieren kann.²⁷³ Dies ist mehrheitlich bei den regelmäßig stattfindenden Fächern Kunst, Gestalten, Musik, Schwimmen und Sport der Fall.²⁷⁴ Im Religions- und Sachkundeunterricht werden in einigen Fällen einzelne Segmente, wie Einführungsstunden oder Abschlüsse, kooperativ gestaltet.²⁷⁵ Interviewübergreifend wird der wiederkehrenden Überprüfung von Fächern für die mögliche Ausweitung der Kooperation viel Wert beigemessen.²⁷⁶ Auch außerunterrichtliche Aktivitäten und Veranstaltungen werden in ihrer Bedeutung für die Schüler*innen im Sinne eines gemeinsamen Schullebens hervorgehoben.

Der kooperative Unterricht stellt durch die unterschiedlichen Lernausgangslagen eine Herausforderung für die Verantwortlichen dar.²⁷⁷ Um diese bei der Ausgestaltung des kooperativen Unterrichts zu berücksichtigen, braucht es ein umfassendes Wissen über didaktische sowie methodische Konzepte. Hier spielen „Vergrößerung, Vereinfachung, Hilfsmittel“²⁷⁸ und die „Rhythmik vom Unterricht“²⁷⁹, also feste Ablaufstrukturen, eine große Rolle. Die Didaktik ist also darauf fokussiert „für jeden den richtigen Weg des Lernens zu finden.“²⁸⁰

Zugehörigkeitsgefühl Schüler*innen der JMS zur Schule/JMS

Die Kategorie „Zugehörigkeitsgefühl Schüler*innen der JMS zur Schule/JMS“ beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit die Schüler*innen ein Zugehörigkeitsgefühl zur Schule, in der sie kooperativ unterrichtet werden, oder zur JMS entwickeln.

²⁶⁷ Vgl. Gruppeninterview 2, 508

²⁶⁸ Vgl. Gruppeninterview 2, 400-404

²⁶⁹ Vgl. Gruppeninterview 3, 91; Gruppeninterview 2, 150

²⁷⁰ Vgl. Gruppeninterview 2, 150; Gruppeninterview 3, 94

²⁷¹ Vgl. Gruppeninterview 3, 123

²⁷² Vgl. Gruppeninterview 1, 1001-1005

²⁷³ Vgl. Gruppeninterview 2, 47

²⁷⁴ Vgl. Gruppeninterview 2, 296; Gruppeninterview 1, 32; 323

²⁷⁵ Vgl. Gruppeninterview 1, 336; 338; 340; 344

²⁷⁶ Vgl. Gruppeninterview 1, 38; Gruppeninterview 3, 106; Gruppeninterview 2, 510

²⁷⁷ Vgl. Gruppeninterview 1, 748

²⁷⁸ Vgl. Gruppeninterview 2, 287

²⁷⁹ Gruppeninterview 1, 772

²⁸⁰ Einzelinterview, 130

Interviewübergreifend sind sich die pädagogischen Fachkräfte und Lehrer*innen einig, dass sich die älteren Schüler*innen der JMS lieber der Regelschule zuordnen²⁸¹, dies nach außen vertreten²⁸² und so nicht als Schüler*innen der JMS auftreten oder in Erscheinung treten wollen.²⁸³ Es wird berichtet, dass die Schüler*innen der JMS äußerten: „*Wir sind in der Oberschule X*“²⁸⁴. Implizit wird vermutet, dass dies die „*vermeintlich bessere, höhere Schule*“²⁸⁵ in den Augen der Schüler*innen sei. Es wird auch vermutet, dass die Schüler*innen der JMS im Grundschulalter sich den Regelschulen zuzuordnen, da sie dort mehr Zeit verbringen und die JMS eher als eine Art Ausflugsziel in Erscheinung tritt.²⁸⁶ Es wird von den pädagogischen Fachkräften der JMS betont, dass sie die Schüler*innen in Bezug auf ihr fehlendes Zugehörigkeitsgefühl zur JMS bewusst nicht korrigieren.²⁸⁷

Kooperationsklasse als Exklusionsraum

In der Kategorie „Kooperationsklasse als Exklusionsraum“ wird die Kooperationsklasse als Raum bzw. Ort der Separation, Exklusion oder Aussonderung von Schüler*innen beleuchtet.

Es wird von einer pädagogischen Fachkraft berichtet, dass ein sogenanntes „Inklusionskind“ „*massive Schwierigkeiten*“ macht und „inoffiziell“ die Anfrage gestellt wurde, ob die Kooperationsklasse dieses Kind aufnehmen könne.²⁸⁸ Nicht so weit, aber in eine ähnliche Richtung gehen Schilderungen, dass Lehrer*innen angefragt hatten, wie sie mit der Pausensituation eines bestimmten Kindes im Sinne des Kindes und der Klasse umgehen könnten. Die Vorschläge beliefen sich auf „*Beschäftigung im Flur oder im Raum*“²⁸⁹ mit einer Aufgabe. Als dritte Option wurde der Vorschlag unterbreitet, die Pausenzeit mit der Kooperationsklasse zu verbringen. Alle drei vorgeschlagenen Möglichkeiten liegen für die/den Schüler*in außerhalb des eigentlichen Klassenverbandes und können angemessene Hilfestellungen sein, aber sie stellen auch eine Gefahr von Exklusion dar.²⁹⁰

Die Methode, dass Schüler*innen im ersten Schuljahr zum Essen nicht, wie alle anderen, in die Mensa gehen, sondern in die Kooperationsklasse, um dort „Tischmanieren und Sitten“ zu lernen, ist eine weitere Form von Separierung, die unterstützend, aber auch exkludierend wirken kann.²⁹¹ Es bleibt die Frage, wer hier unterstützt werden muss und was passieren würde, falls es die Kooperationsklasse nicht gäbe.

Werdegang Schüler*innen JMS nach Kooperation

Die Lehrer*innen können keine Angaben zur weiteren Schulbiographie der Schüler*innen der JMS machen. Sie vermuten, dass es nach dem Abschluss der Kooperationsklasse wohl berufsvorbereitende

²⁸¹ Vgl. Gruppeninterview 2, 528; Gruppeninterview 3, 283

²⁸² Vgl. Gruppeninterview 2, 530

²⁸³ Vgl. Gruppeninterview 3, 281

²⁸⁴ Gruppeninterview 2, 528

²⁸⁵ Gruppeninterview 2, 537

²⁸⁶ Vgl. Gruppeninterview 1, 135

²⁸⁷ Vgl. Gruppeninterview 3, 693-696

²⁸⁸ Vgl. Gruppeninterview 3, 118

²⁸⁹ Gruppeninterview 3, 81

²⁹⁰ Vgl. Gruppeninterview 3, 81

²⁹¹ Vgl. Gruppeninterview 1, 575

Maßnahmen gibt, welche in Form von Praktika²⁹², einer Vorbereitungs- oder einer Berufseingangsklasse im Haupthaus der JMS stattfinden.²⁹³

Unklar bleibt, inwieweit diese Maßnahmen in ein Berufsleben münden, jedoch wird von einer pädagogischen Fachkraft das St. Vitus-Werk als „so ein Topf, das ist so ein Ganzes“²⁹⁴ bezeichnet und ein weiterer Werdegang beschrieben: Im St. Vitus-Werk „werden die betreut irgendwie, dann später gehen sie in so eine Werkstatt und da gibt es auch Wohnheime.“²⁹⁵

Fazit

In den jeweiligen Interviews wird deutlich, dass versucht wird, das kooperative Schulleben an die Bedürfnisse der Schüler*innen der Kooperationsklasse anzupassen. Dies beginnt in der Planung des gemeinsamen Unterrichts: „Also der Unterricht ist ganz anders vorbereitet natürlich“²⁹⁶, da verschiedene, individuelle Anforderungen an den Unterricht gestellt werden.²⁹⁷ Dies bedarf der entsprechenden Aufarbeitung der jeweiligen Themen mit dem dazu passenden Lehr- und Lernmaterial.²⁹⁸ Dabei wird versucht, verschiedene Lerntypen anzusprechen.²⁹⁹ Hier wird eine gewisse Diskrepanz zwischen der eher auf einer theoretischen Ebene geführten Diskussion um die Begriffe Kooperation und Inklusion und den Beschreibungen der eigenen Praxis deutlich: Auf der einen Seite, die Ablehnung von Inklusion aufgrund der aktuellen politischen Umsetzung und auf der anderen Seite die stattfindende Praxis, die in den genannten Aspekten von individualisiertem Lehr- und Lernmaterial und der Berücksichtigung verschiedener Lerntypen den Kriterien eines inklusiven Unterrichts schon entspricht, bzw. zumindest nahekommt.³⁰⁰

Auf der Ebene der praktischen Umsetzung von Unterricht wird jedoch auch deutlich, dass hier eine starke Zwei-Gruppen-Struktur festzustellen ist bzw. sogar aktiv konstruiert wird. Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben, werden die Schüler*innen mit Beeinträchtigung (von einer didaktischen Metaebene aus betrachtet) zum „Lerngegenstand“ der Schüler*innen der Regelschule. Kompetenzen wie Sozialverhalten und Hilfsbereitschaft sollen durch den Umgang mit den Schüler*innen mit Beeinträchtigung geübt und verbessert werden. Das gemeinsame Lernen an einem Gegenstand tritt weniger hervor. Es liegt der Gedanke nahe, dass die bereits beschriebenen asymmetrischen Beziehungen zwischen den Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigung zu einer Abhängigkeit der Schüler*innen mit Beeinträchtigung von den sie unterstützenden Schüler*innen nach sich ziehen können und so eine gleichberechtigte Ko-Konstruktion im Lernen erschwert wird.³⁰¹ Die entsprechenden Schüler*innen werden zum Unterrichtsinhalt und nicht als Teilnehmende erlebt, wodurch eine Lernpartnerschaft auf Augenhöhe unwahrscheinlicher wird. Dieses, durch die Unterrichtsgestaltung geförderte, Ko-Verhalten betont so die Unterstützungsbedürftigkeit der Schüler*innen mit Beeinträchtigung und kann eine Hürde für anderweitige Interaktionen (z.B. in den Pausen) darstellen. Die Schüler*innen mit Beeinträchtigung

²⁹² Vgl. Einzelinterview 208

²⁹³ Vgl. Gruppeninterview 1, 591-594, 621-627

²⁹⁴ Gruppeninterview 3, 515

²⁹⁵ Gruppeninterview 3, 515

²⁹⁶ Gruppeninterview 1, 737

²⁹⁷ Vgl. Gruppeninterview 1, 640

²⁹⁸ Vgl. Gruppeninterview 1, 739

²⁹⁹ Vgl. Gruppeninterview 1, 752

³⁰⁰ Siehe Kapitel 2.3

³⁰¹ Vgl. Brandes, H. (2011), S. 131

könnten so eher als Arbeitsauftrag erlebt werden und nicht als selbstgewählte Interaktionsmöglichkeit.

Aus den Interviews werden zwei voneinander divergierende Darstellungen bezüglich der Schüler*innen der JMS in Kooperation deutlich. Auf der einen Seite werden sie als regulärer, natürlicher Teil der Regelschule beschrieben, aber auf der anderen Seite tritt hervor, dass die Schüler*innen der JMS durchaus doch als separat, besonders und nicht als Teil der Regelschule angesehen werden. Dieses wird auch immer wieder durch die Bestrebungen der JMS deutlich, auch im Rahmen der Kooperation als eigenständige Organisation wahrgenommen zu werden, insbesondere in dem aus den Interviews zutage tretenden Bild vom Kind mit Beeinträchtigung. So wird artikuliert, dass es einer expliziten Gewöhnung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung aneinander in einer besonderen Schutzzone bedarf, dass sie eben nicht einfach ein neuer Teil der Gruppe sein können, wie es zum Beispiel neue Schüler*innen in einer Klasse der Regelschule wären.

Insbesondere ein als „gewünscht“ bezeichnetes Verhalten scheint hier für einige Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte von großer Bedeutung für die Einbindung der Schüler*innen mit Beeinträchtigung in die Klasse der Regelschule zu sein. Dieses „gewünschte Verhalten“ wird dabei für den Unterricht als gesittet, leise und vernünftig beschrieben und bleibt für die Pausensituation unartikuliert.

Dem gegenüber stehen die Schüler*innen mit Beeinträchtigung, die sich nicht an entsprechende Regeln und Vorstellungen halten und dementsprechend als „nicht-inkludierbar“ gelten. Hierbei wird ein gewisses Verständnis von Regeln und Normen deutlich, an welche sich Schüler*innen zu halten haben, um Teil einer Klasse einer Regelschule sein zu können. Mit Bezug auf die divergierenden Lernausgangslagen wird dies auch durch den Ausschluss der Kulturfächer aus der Kooperation unterstrichen, indem den Schüler*innen der JMS die Teilnahme an diesen Fächern nicht ohne massive Einschränkungen für den regulären Unterrichtsablauf zugetraut wird. Doch auch in den Unterrichtsfächern, in denen Kooperation stattfindet, scheint es zu einer Art Schein-Mitarbeit der Schüler*innen mit Beeinträchtigung zu kommen, da sie statt der eigentlich zu bearbeitenden Aufgaben gesonderte Extrabeschäftigungen zugewiesen bekommen. Hier wird Leistung zu einem hemmenden Faktor für Teilhabemöglichkeiten. In diesem Kontext bleibt jedoch zu reflektieren, ob es die Leistungserwartungen der Lehrer*innen sind oder das System Schule, die ein gemeinsames Arbeiten und Lernen an einem gemeinsamen Lerngegenstand mit unterschiedlichen Lernausgangslagen verhindern.

Über den Werdegang der Schüler*innen der JMS aus den Kooperationsklassen herrscht auf Seiten der Lehrer*innen Unwissenheit. Von Seiten der pädagogischen Fachkräfte wird berichtet, dass die Schullaufbahnen der Schüler*innen aus den Kooperationsklassen in der Regel in die JMS oder andere Angebote des St- Vitus-Werks einmünden.

Das Zugehörigkeitsverhalten der Schüler*innen der JMS, insbesondere bei den höheren Jahrgängen, basiert eher auf dem Wunsch, der Regelschule anzugehören.³⁰²

³⁰² Vgl. Gruppeninterview 2, 528, 530; Gruppeninterview 3, 281, 283

4.4 Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen

Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen

Anhand der Aussagen mancher Lehrer*innen wird deutlich, dass Kommunikation vereinbarte Räume und Zeiten braucht, um Klarheit über die Unterrichtsplanungen und andere Absprachen zu schaffen, hierfür jedoch oft zu wenig Zeit zur Verfügung stehe. So wird geäußert, dass *„die da oben [die pädagogischen Fachkräfte, Anm. d. Verf.] Urin auffangen mussten, die Beutel entleeren oder Windeln wechseln und solche Sachen. [...] Also da kommt man nie ins Lehrerzimmer“*³⁰³, um sich zu besprechen. Außerdem sei *„keine Zeit“*, sich fachlich auszutauschen.³⁰⁴

Widersprüchlicher Weise wird gleichzeitig ausgesagt, dass *„da bei denen [den pädagogischen Fachkräften, Anm. d. Verf.] einfach der Vorteil ist, dass sie dafür [für Gespräche, Anm. d. Verf.] immer die Zeit haben, weil sie mit mehreren in der Klasse sind, also man hat nie das Problem, einen zu bekommen“*³⁰⁵ und *„diese Absprachen, das läuft alles ganz unkompliziert.“*³⁰⁶ Demzufolge gibt es keine vorab vereinbarten Zeiten oder Termine zur Absprache. In dringenden Fällen ist ein Treffen jedoch möglich.³⁰⁷ Als besonders prägnante Äußerung lässt sich anführen: *„Also Zeit ist nicht vorgesehen dafür, dass wir uns da jetzt wirklich absprechen. [...] Wenn da irgendwelche Probleme sind, dann ist die Zeit auch dafür da.“*³⁰⁸

Für die pädagogischen Fachkräfte hängt die Kommunikation viel von den an der Kooperation beteiligten Lehrer*innen ab. Mit manchen gibt es regelmäßige Termine zur gemeinsamen Unterrichtsplanung und andere sind schwerer zu erreichen.³⁰⁹

Auch die Größe des Kollegiums der jeweiligen Kooperationsschule wird als Faktor für die Qualität der Absprachen angeführt.³¹⁰ Insgesamt scheint sich die Qualität des Miteinanders in der interdisziplinären Arbeit *„im Zuge von Inklusion [...] gerade in letzten zwei Jahren [...] so dieses Miteinander der Kollegen der Regelschule, also der Grundschule, zu uns sich auch ein bisschen verändert [...] [zu haben, Anm. d. Verf.]. Dass es oft auch so auch, da so dieses Geben und Nehmen, auch schon mal Fragen kommen.“*³¹¹

Unterstützt wird dies durch das gefühlte Zusammenrücken und Vernetzen der beiden unterschiedlichen Systeme.³¹² Trotzdem schildern auch die pädagogischen Fachkräfte, dass Zeit für Absprachen *„von unserer Seite manchmal schwierig“* zu finden ist, wohin gegen *„die Türen vollkommen offen stehen in der Schule“*³¹³, insbesondere durch die Aufgaben auch während der Pausen.³¹⁴

Feste Termine werden interviewübergreifend als wichtig und bedeutend wahrgenommen, ob es die *„Infopause“*³¹⁵ oder die *„gemeinsame Dienstbesprechung“*³¹⁶ ist. Eine Umsetzung dieser stellt sich, wie bereits beschrieben, jedoch als schwierig dar.

³⁰³ Gruppeninterview 2, 174

³⁰⁴ Vgl. ebd., 366-369

³⁰⁵ Ebd., 190

³⁰⁶ Ebd., 192

³⁰⁷ Vgl. ebd., 375-381

³⁰⁸ Ebd., 372

³⁰⁹ Vgl. Gruppeninterview 3, 148

³¹⁰ Vgl. ebd., 150

³¹¹ Ebd., 81

³¹² Vgl. ebd., 81

³¹³ Ebd., 169

³¹⁴ Vgl. ebd., 170-173

³¹⁵ Ebd., 174; Gruppeninterview 1, 70

³¹⁶ Gruppeninterview 1, 68-69

Unterrichtsplanung

Die Grundlage für die Lehrplanung, auch in Kooperation, sind aus Sicht der Lehrer*innen vor allem die curricularen Vorgaben für die Regelschulen.³¹⁷ Zur Ausgestaltung eines gemeinsamen Unterrichts erfolgt dann die Suche nach „*Berührungspunkten*“ und wie diese miteinander abgestimmt werden können³¹⁸ bzw. wo der Unterricht inhaltlich unterstützt werden muss.³¹⁹ Insbesondere die unterschiedlichen Lernausgangslagen finden hier besondere Berücksichtigung.³²⁰

Einige pädagogische Fachkräfte schildern die Unterrichtsplanung als einen eher gemeinschaftlichen Prozess³²¹, der keinen festen Zeitpunkt hat³²², sondern „*von Ferien zu Ferien*“, für die grobe Planung oder nebenbei, für die kurzfristige Abstimmung, stattfindet.³²³ Eine Lehrerin stützt die Aussage der pädagogischen Fachkräfte, dass eine gemeinsame Planung stattfindet. Hinzu wird von ihr mit Zustimmung der anderen Anwesenden angeführt, dass die unterrichtsspezifischen Neigungen der Verantwortlichen für die Kooperation eine Rolle bei der Akzentuierung der Planungsaufgaben spielen.³²⁴

Haltung/Belief

Die pädagogischen Fachkräfte sehen ihre Arbeit in der Kooperation als die bessere Alternative zur Inklusion und wünschen sich den Ausbau der Kooperation³²⁵, und auch die Lehrer*innen äußern ihre Zurückhaltung gegenüber Inklusion.³²⁶ Jedoch wird auch artikuliert, dass Kooperation, aufgrund der anfallenden Mehrarbeit, gewollt sein muss³²⁷ und dass Lehrer*innen als Partner*innen mit Privilegien gelten, aus denen über die Zeit jedoch gleichberechtigte Partner*innen werden können.³²⁸

Für die Lehrer*innen ist die mangelnde pädagogische Ausbildung im Rahmen ihres Lehramtsstudiums erwähnenswert. Es wird betont, dass der Schwerpunkt der Lehrer*innenausbildung „*schon über 50% rein fachlich*“ ausgerichtet sei, weshalb ihnen „*pädagogisch schon da doch ein bisschen was fehlt*.“³²⁹ Unterstützung bekommen sie hier dann durch die pädagogischen Fachkräfte.³³⁰

Als förderliche Eigenschaften für Kooperation werden Offenheit, Flexibilität³³¹, Teamfähigkeit³³² und die Bereitschaft, sich an Absprachen zu halten³³³, benannt.

Dass Tagesbildungsstätten wie die JMS keine eigene Schulform darstellen, scheint interviewübergreifend von Bedeutung zu sein.³³⁴ Die Lehrer*innen nehmen wahr, dass es der JMS wichtig ist, den Begriff

³¹⁷ Vgl. Gruppeninterview 2, 296, 300

³¹⁸ Vgl. ebd., 188

³¹⁹ Vgl. ebd., 309

³²⁰ Vgl. ebd., 307

³²¹ Vgl. Gruppeninterview 3, 143, 145

³²² Vgl. Gruppeninterview 3, 167; Gruppeninterview 1, 825-826

³²³ Vgl. Gruppeninterview 3, 147, 154; Gruppeninterview 1, 827

³²⁴ Vgl. Gruppeninterview 1, 667-678

³²⁵ Vgl. Gruppeninterview 3, 703, 701

³²⁶ Vgl. Gruppeninterview 1, 628-635

³²⁷ Vgl. Gruppeninterview 3, 226

³²⁸ Vgl. ebd., 411-412

³²⁹ Gruppeninterview 2, 355

³³⁰ Vgl. Gruppeninterview 3, 56

³³¹ Vgl. Gruppeninterview 1, 723

³³² Vgl. ebd., 638

³³³ Vgl. ebd., 725

³³⁴ Vgl. Gruppeninterview 1, 187-188; Gruppeninterview 3, 511-515

„Schule“ im Namen zu tragen und dies, so die Lehrer*innen, ohne das reguläre Lehrkräfte dort arbeiten.³³⁵ Als Grund für diese Selbstbeschreibung wird vor allem die (vermutet) bessere Außenwirkung gegenüber Eltern und anderen angenommen.³³⁶

Die Konstruktion von Behinderung und des „Anders-Seins“ der Schüler*innen der JMS wird an vielen Stellen der Interviews deutlich. So wird zum Beispiel immer wieder durch die Bezeichnung „*normaler Unterricht*“³³⁷ das „unnormale“ des kooperativen Unterrichts hervorgehoben. Dieser folge, aus Sicht der Befragten, ja auch nicht dem üblichen Unterricht in Regelschulen. Zudem kommt es an einigen Stellen der Interviews vor, dass einzelne Schüler*innen der JMS als bemitleidenswert dargestellt³³⁸ und andere als überraschend leistungsfähig hervorgehoben³³⁹ werden. So zum Beispiel ein Schüler, der „zum Glück singen konnte, also wirklich.“³⁴⁰

Auch in der Kommunikation zur Vorbereitung auf die Kontakte mit den Schüler*innen der JMS werden gegenüber den Schüler*innen der Regelschulen Differenzen in Erscheinung und Verhalten thematisiert und benannt.³⁴¹ Im Rahmen dieser Begegnungsvorbereitung geht es vor allem darum, Verständnis³⁴² und Motivation zur Rücksichtnahme zu generieren.³⁴³ So wird das „Behindertsein“ ausprobiert, indem Einschränkungen simuliert werden, beispielsweise durch das Nutzen eines Rollstuhls oder durch das Tragen von Augenklappen bzw. speziellen mobilitätseinschränkender Handschuhe.³⁴⁴

Behinderung wird in den Interviews über äußere Erscheinung, wenn von „*offensichtlich Behinderte*“³⁴⁵ die Rede ist, oder über eingeschränkte Leistungsfähigkeit definiert.

Bezüglich der Selbstwahrnehmung der eigenen Beeinträchtigung teilen die pädagogischen Fachkräfte die Schüler*innen der JMS in zwei Gruppen ein. Zu nennen sind hier zum einen die Schüler*innen, die über ihre eigene Beeinträchtigung Bescheid wissen³⁴⁶, und zum anderen die Schüler*innen, die dies nicht augenscheinlich tun – kategorisiert als die „*ganz Schwachen*“³⁴⁷. Hierbei wird betont, dass mit zunehmendem Alter die eigene Sonderrolle zunehmend wahrgenommen wird.³⁴⁸

Bei der Beurteilung des Grades der Partizipation bzw. Integration der Schüler*innen aus den Kooperationsklassen der JMS spielt für die Lehrer*innen vor allem der räumliche Einschluss, d.h. das Dabeisein, eine große Rolle: „*Egal, ob der Rollstuhlfahrer war oder nicht. Sie sind immer dabei gewesen [...] und nicht ausgegrenzt.*“³⁴⁹

Das Bild von den Eltern der Schüler*innen der JMS fällt interviewübergreifend recht negativ aus. Es wird immer wieder von mangelndem Engagement der Eltern bezüglich des Schullebens ihrer Kinder

³³⁵ Gruppeninterview 1, 193-199

³³⁶ Vgl. Gruppeninterview 1, 205, 211; Gruppeninterview 3, 499-500

³³⁷ Gruppeninterview 2, 26

³³⁸ Vgl. Gruppeninterview 2, 28

³³⁹ Vgl. ebd., 98

³⁴⁰ Ebd., 347

³⁴¹ Vgl. Gruppeninterview 2, 406; Gruppeninterview 1, 100

³⁴² Vgl. Gruppeninterview 1, 914

³⁴³ Vgl. Gruppeninterview 3, 294-299

³⁴⁴ Vgl. ebd., 322-324

³⁴⁵ Gruppeninterview 1, 859

³⁴⁶ Vgl. Gruppeninterview 3, 274, 281-292, 354

³⁴⁷ Gruppeninterview 3, 315-320

³⁴⁸ Vgl. Gruppeninterview 3, 301-314; Gruppeninterview 1, 903

³⁴⁹ Gruppeninterview 2, 56-58

berichtet.³⁵⁰ Von Seiten der pädagogischen Fachkräfte wird einigen Eltern der JMS nachgesagt, „*teilweise oft sehr schwach*“³⁵¹, mit geringem Verständnis für die schulorganisatorische Situation³⁵² oder eine „*schwierige Familie*“³⁵³ bezüglich der sozialen Stellung zu sein. Zudem wird beschrieben, dass sie „*kein Interesse an ihren Kindern, außer was Lernzuwachs oder sowas angeht*“³⁵⁴ haben. Von Seiten der Lehrer*innen wird den Eltern der JMS der Impuls unterstellt, ihr Kind zu verstecken³⁵⁵ und dass ihnen-Elternsprechtage kein großes Anliegen seien.³⁵⁶

Differenz Qualifikation päd. Fachkräfte und Lehrer*innen

Die Lehrer*innen, sowie die pädagogischen Fachkräfte betonen mit Bezug auf die Kooperationen jeweils die Mängel ihrer jeweiligen Ausbildung. So wird von Lehrer*innen geschildert, dass sie „*fachlich gut ausgebildet sind, aber pädagogisch*“³⁵⁷ Nachholbedarf besteht. Zudem fehlen ihnen die Grundlagen zur Arbeit in einer Inklusionsklasse³⁵⁸, zum Beispiel ein passendes Repertoire an Methoden³⁵⁹. Erfahrung aus der Praxis scheint für die Lehrer*innen diesen empfundenen Mangel ein wenig zu kompensieren³⁶⁰. Sonderpädagog*innen werden die entsprechenden Kompetenzen nachgesagt, ohne diese näher zu formulieren³⁶¹.

Die pädagogischen Fachkräfte sehen sich selbst als Lehrende, aber nicht als Lehrer*innen.³⁶² Gestützt wird diese Ansicht durch die Wahrnehmung einiger Eltern der JMS, die Bedenken haben, ihr Kinder kämen in der JMS oder Kooperation fachlich zu kurz.³⁶³

Fazit

Es lässt sich festhalten, dass die interdisziplinäre Arbeit in Kooperation zusätzlichen Aufwands bedarf, insbesondere, um eine beidseitig zufriedenstellende Kommunikation zwischen Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräften herzustellen. Dies gilt insbesondere für die gemeinsame Unterrichtsplanung, die durch die Heterogenität der Lerngruppe vielfältige Anforderungen an die Lernwege und Methoden stellt.

Die Haltung der pädagogischen Fachkräfte und Lehrer*innen gegenüber den Schüler*innen zeichnet sich durch eine Orientierung an Leistung aus. Dies wird durch die wiederholte Erwähnung von „*überraschend leistungsfähigen*“ Schüler*innen der JMS³⁶⁴ und die klare sprachliche Trennung von starken und schwachen Schüler*innen unterstützt.³⁶⁵ Diese Aufteilung der Schüler*innen der JMS in zwei Gruppen findet wie folgt statt: Auf der einen Seite in die, die wissen, dass sie beeinträchtigt sind, welche als die Starken gelten, da sie ihre eigene Andersheit erkannt haben. Diese Schüler*innen haben

³⁵⁰ Vgl. Gruppeninterview 1, 503, Gruppeninterview 3, 539

³⁵¹ Gruppeninterview 3, 484

³⁵² Vgl. Gruppeninterview 3, 483, 489, 497, 499

³⁵³ Gruppeninterview 3, 551-561

³⁵⁴ Ebd., 541

³⁵⁵ Vgl. Gruppeninterview 1, 107-116

³⁵⁶ Vgl. Ebd., 985

³⁵⁷ Gruppeninterview 2, 355

³⁵⁸ Vgl. ebd., 357

³⁵⁹ Vgl. ebd., 364

³⁶⁰ Vgl. ebd., 364

³⁶¹ Vgl. ebd., 359

³⁶² Vgl. Gruppeninterview 3, 399

³⁶³ Vgl. ebd., 441-445

³⁶⁴ Vgl. Gruppeninterview 2, 228; Gruppeninterview 3, 331

³⁶⁵ Vgl. Gruppeninterview 3, 511

also eine Art Selbststigmatisierung vorgenommen, indem sie ihre eigene Sonderrolle gelernt und verinnerlicht haben. Die Betonung ihrer Sonderrolle in der Kooperation verstärkt diesen Prozess. Auf der anderen Seite in die Gruppe der Schüler*innen, die augenscheinlich nicht wissen, dass sie beeinträchtigt sind, die als schwach bezeichnet werden und bei denen scheinbar noch keine Übernahme eines defizitorientierten Bildes von sich selbst stattgefunden hat.

Die Erfahrung der Differenz behindert/nicht-behindert stellt für die pädagogischen Fachkräfte und Lehrer*innen eine Entwicklungsmöglichkeit für die an der Kooperation beteiligten Schüler*innen der Regelschulen dar. Für die Schüler*innen der kooperierenden Schule liegt diese aus Sicht der Lehrer*innen vor allem in der Sensibilisierung für unterschiedliche Beeinträchtigungen und dem Erlernen von Rücksichtnahme, also erneut in einer Verbesserung des Sozialverhaltens.³⁶⁶ In Bezug auf die Schüler*innen der JMS werden die Entwicklungsmöglichkeit in dem Erleben von „Normalität“ gesehen: *„Ja, ich habe vielleicht eine Behinderung, bin aber genau so wertvoll oder kann genauso an dem alltäglichen Leben teilnehmen wie jeder andere auch.“*³⁶⁷

Die Familien der Schüler*innen der JMS bekommen von den Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräften weniger positive Eigenschaften zugesprochen. Ihnen wird nachgesagt, dass sie in manchen Fällen kein Interesse an ihren eigenen Kindern³⁶⁸ und an einer Einbindung in das Schulleben der JMS aber auch der Kooperationsschule³⁶⁹ hätten.

Eine Differenz in der Qualifikation von pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen wird in der Aussage der Lehrer*innen besonders deutlich, dass diese sich als *„fachlich gut ausgebildet (...), aber pädagogisch“*³⁷⁰ als unterstützungsbedürftig verstehen. Von Seiten der pädagogischen Fachkräfte wird diese Wahrnehmung bestätigt.³⁷¹ Weiterführend ist die gegenseitige Anerkennung im interdisziplinären Team förderlich für kooperative Arbeitsweisen und wird, durch die sich ergänzenden Qualifikationen und Kompetenzen aus den verschiedenen Fachbereichen, zur Ressource für kooperativen Unterricht. Um dieses positive Arbeitsklima zu unterstützen, sind eindeutige Absprachen notwendig, welche ggf. sogar vertraglich festgehalten werden könnten. Informelle, möglicherweise asymmetrische Strukturen könnten dabei durch partizipativ ausgehandelte, formelle Strukturen abgelöst werden. Fragen, beispielsweise zu den Fächern, in denen Kooperation stattfindet und deren Erweiterungsmöglichkeiten könnte auch abgestimmt und festgehalten werden, um Klarheit zu schaffen.

4.5 Kooperation zwischen den Schüler*innen

Begegnungsräume der Schüler*innen

Begegnungsräume sind die Grundlage für den Kontakt zwischen Schüler*innen der JMS und der kooperierenden Schule. Hier ist zum einen der Unterricht, die Pause, aber auch der außerschulische Bereich als Raum festzuhalten.

Der Unterricht im Kontext einer Kooperation bietet als Begegnungsraum Möglichkeiten zur Kommunikation und Interaktion der Schüler*innen aus den jeweiligen Schulen. Von Seiten der Lehrer*innen

³⁶⁶ Vgl. Gruppeninterview 1, 100

³⁶⁷ Ebd., 102

³⁶⁸ Vgl. Gruppeninterview 3, 541

³⁶⁹ Vgl. ebd., 539

³⁷⁰ Gruppeninterview 2, 355

³⁷¹ Vgl. Gruppeninterview 3, 406

wird die Kommunikation der Schüler*innen der kooperierenden Schule mit den Schüler*innen der JMS im gemeinsamen Unterricht beschrieben sowie bewertet: *„Sie reden mit denen, sie basteln für die, sie teilen auch alleine Scheren aus und fragen: Soll ich dir helfen, kann ich dir helfen, kannst du das alleine? Es läuft richtig gut in der Klasse.“*³⁷² Als für die Kooperation sprechende Beobachtung wird von einer pädagogischen Fachkraft berichtet: *„Dann sind die [Schüler*innen der JMS in Kooperation, d. Verf.] auf einmal in so Gesprächen mit dabei, wo man denkt, habe ich vorher noch nie so gehört. Oder kommt bei uns so in der kleinen Klasse [...] so gar nicht zustande (...).“*³⁷³

Ein besonders prägnantes Negativbeispiel, in welchem die Bedeutung des Unterrichtes als Inklusion bzw. Exklusion ermöglichender Ort deutlich wird, ist die Schilderung der Situation eines Schülers. Dieser wechselte aus einer JMS-Kooperationsklasse im Rahmen der inklusiven Schule in eine etwaige Kooperationsklasse. Die pädagogischen Fachkräfte berichten hier, dass er *„nicht mit anderen Kindern [aus seiner Klasse spielt, d. Verf.] und die mit ihm auch nicht, sondern er dockt weiter an unsere Schüler [der JMS, d. Verf.] an.“*³⁷⁴ Parallel wird aber ein grundsätzliches Interesse einiger Schüler*innen der kooperierenden Klasse hervorgehoben, die den Kontakt suchen³⁷⁵, und betont, dass eine gewisse Grüppchen-Bildung zur üblichen Klassenstruktur gehört.³⁷⁶

Herausforderungen ergaben sich laut der Beschreibungen von Lehrer*innen, da es für einige Schüler*innen der kooperierenden Klasse eine Hürde war, *„dass sie [die Schüler*innen der JMS, d. Verf.] ja wirklich hauteng Kontakt aufnehmen und auch mal jemanden in den Arm nehmen“*³⁷⁷ und *„dass unsere Schüler [der kooperierenden Schule, d. Verf.] einfach ein bisschen distanzierter an diese Aufgabe ran gehen“*³⁷⁸ sichtbar. Auch Leistung und Leistungsbewertung werden thematisiert. So gibt es zum Beispiel Unverständnis seitens der Schüler*innen der kooperierenden Klasse für die ungleichmäßige, als unfair wahrgenommene Bewertung.³⁷⁹

Die Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte und der Lehrer*innen bezüglich Begegnungen der Schüler*innen in den Pausen sind vielfältig. Es wird von Lehrer*innen berichtet, dass Beschwerden von Schüler*innen der kooperierenden Schule bezüglich ungleicher Maßnahmen bei Regelverstößen eingegangen sind, aber auch, dass die größeren Schüler*innen in Kooperation *„schon zusammen standen und auch in der Pause zusammen irgendwas gemacht haben.“*³⁸⁰ Die durchaus mal vorkommenden gemischten Gruppen in der Pause werden als Ergebnis eines längeren Prozesses aufgefasst. Diese Begegnung auf Augenhöhe kann sich, so einige Lehrer*innen, erst im Laufe der Zeit etablieren.³⁸¹ Pädagogische Fachkräfte führen dagegen eher aus, dass die Mischung der Schüler*innen mit dem Alter eher nachlässt und sie mehr für sich bleiben.³⁸² Verschiedene Lehrer*innen stimmen den pädagogischen Fachkräften in diesem Punkt zu.³⁸³ Andere sehen die Schüler*innen der JMS eher unter sich oder allein in den Pausen³⁸⁴ und berichten auch von Unterhaltungen, in den Schüler*innen der JMS als anders und behindert bezeichnet werden.³⁸⁵

³⁷² Gruppeninterview 2, 410

³⁷³ Gruppeninterview 3, 259

³⁷⁴ Ebd., 47

³⁷⁵ Vgl. Gruppeninterview 1, 890

³⁷⁶ Vgl. Gruppeninterview 3, 373-375

³⁷⁷ Gruppeninterview 2, 341-343

³⁷⁸ Ebd., 400

³⁷⁹ Vgl. Gruppeninterview 2, 400, 404

³⁸⁰ Ebd., 449

³⁸¹ Vgl. ebd., 459-478

³⁸² Vgl. Gruppeninterview 3, 65-73

³⁸³ Vgl. Gruppeninterview 1, 127, 868,

³⁸⁴ Vgl. ebd., 878, 884-887

³⁸⁵ Vgl. Gruppeninterview 3, 294

Freundschaften

Institutionsübergreifende Freundschaften scheinen für die pädagogischen Fachkräfte und Lehrer*innen trotz des Modells der Kooperation nahezu ausgeschlossen. Im Konsens beantworten die Lehrer*innen aus dem Gruppeninterview 1 die Frage, ob Freundschaften entstehen oder ob es welche gibt, mit nein.³⁸⁶ Bei genauerem Nachfragen scheint es jedoch so, dass das Thema Freundschaften seitens der Lehrer*innen eher von Unwissenheit geprägt ist und es sich um Vermutungen handelt.³⁸⁷

Als Barriere für die Entstehung von Freundschaften mit Schüler*innen aus der Kooperation wird die Distanz der Wohnorte der Schüler*innen der JMS zur Schule und damit der Umgebung der anderen Schüler*innen hervorgehoben.³⁸⁸ Verabredungen würden so sehr schwer fallen.

Zwei pädagogische Fachkräfte erzählen, dass es mitunter vorkommt, dass Schüler*innen der JMS „mit jemandem von der Grundschule gespielt haben [und danach rein, d. Verf.] kommen [...] und sagen: Boah ich habe mit dem gespielt, das ist jetzt mein Freund“,³⁸⁹ und dann enttäuscht sind, wenn es dann doch zu keiner festeren Freundschaft kommt.³⁹⁰

Die Seltenheit von institutionsübergreifenden Freundschaften wird besonders deutlich in diesem Austausch einer pädagogischen Fachkraft mit einem Interviewer:

„Pädagogische Fachkraft B1: Das war jetzt bei zwei Schülern, (...) was ich so [an Freundschaften, Anm. d. Verf.] erlebt habe

Interviewer I2: In einem Zeitraum von?

Pädagogische Fachkraft B1: Fünfzehn Jahren (Alle lachen).“³⁹¹

Eine pädagogische Fachkraft schildert, dass es durchaus zu Freundschaften unter den Schüler*innen der JMS kommt und dass diese auch gemeinsame Freizeitaktivitäten, wie Shoppen, ins Kino oder in die Stadt gehen, unternehmen.³⁹² Die unterschiedlichen Institutionszugehörigkeiten scheinen für das Entstehen von Freundschaften also von größerer Bedeutung zu sein.

Verhalten und Entwicklung der Schüler*innen

Die Kooperation scheint sich nach Aussagen der pädagogischen Fachkräfte und der Lehrer*innen unterschiedlich auf die jeweiligen Schüler*innen der JMS und der kooperierenden Schule auszuwirken.

Den Lehrer*innen scheint die Sensibilisierung der Schüler*innen für die Lebenslage der kooperierenden Schüler*innen besonders wichtig zu sein.³⁹³ Festgemacht wird diese Sensibilisierung an Veränderungen bezogen auf das Sozialverhalten.³⁹⁴ Insbesondere bestimmte Schüler*innen, die im Rahmen der Interviews als „Chaosqueen“³⁹⁵ oder „Rabauke“³⁹⁶ bezeichnet wurden, profitieren am meisten von den Begegnungen mit den kooperierenden Schüler*innen der JMS: „Sie sind nicht so wild, sie schreien

³⁸⁶ Vgl. Gruppeninterview 1, 960-965

³⁸⁷ Vgl. Gruppeninterview 2, 442-447

³⁸⁸ Vgl. ebd., 484-493

³⁸⁹ Gruppeninterview 3, 276

³⁹⁰ Vgl. ebd., 279

³⁹¹ Ebd., 76-78

³⁹² Vgl. Einzelinterview, 164

³⁹³ Vgl. Gruppeninterview 2, 51; Gruppeninterview 1, 96, 100, 863-864

³⁹⁴ Vgl. Gruppeninterview 2, 417

³⁹⁵ Ebd., 425

³⁹⁶ Ebd., 429

*nicht mehr so laut rum, sie dämpfen ihre Stimme, sie sind hilfsbereit, ballern nicht so rum sind ruhiger.*³⁹⁷ Unterstützt wird dies durch die zu beobachtende Rücksichtnahme und Fürsorglichkeit der Schüler*innen der kooperierenden Schule³⁹⁸ gegenüber denen der JMS. Es entstünde so etwas wie ein „*Helfersyndrom*“³⁹⁹.

Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte steht als positiver Mehrwert für die Schüler*innen der kooperierenden Schule die Erfahrung der Schüler*innen der JMS als „*eigentlich so anders sind sie nicht als wir*“⁴⁰⁰ im Vordergrund.

Mit Blick auf die Schüler*innen der JMS gehen die Lehrer*innen davon aus, dass diese in der Kooperation die Erfahrung machen können, integriert zu werden⁴⁰¹, „*dass sie nicht mehr denken: ich bin anders, sondern ich gehöre genauso dazu*“⁴⁰², und dass sie „*genauso an dem alltäglichen Leben teilnehmen [können, d. Verf.] wie jeder andere auch*“⁴⁰³. Sie nehmen am Unterricht der kooperierenden Schule teil, sind „*damit super glücklich*“⁴⁰⁴ und werden „*selbstverständlich*“⁴⁰⁵ „*überall mit einbezogen.*“⁴⁰⁶ Durch positive Vorbilder aus den Reihen der Schüler*innen der kooperierenden Schule können sie, so die Annahmen, von Gleichaltrigen lernen, „*was so gewünschtes Verhalten ist.*“⁴⁰⁷ Zudem können sie durch Lob Mut erlangen, im Unterricht in Erscheinung zu treten⁴⁰⁸ und so selbstständiger werden.⁴⁰⁹ Außerdem kommen die Schüler*innen der JMS in der Kooperationsklasse mit neuen und anderen Themen in Kontakt, welche ihnen, nach Annahme der pädagogischen Fachkräfte, in der JMS unzugänglich blieben.⁴¹⁰

Gleichzeitig stellt die Kooperation aber auch eine Herausforderung für die Schüler*innen der JMS dar, da sie, aufgrund der Separierung und auch gesonderten Bezifferung, permanent als Schüler*innen der JMS in Erscheinung treten: So wird berichtet: „*Es war der Horror für die Schüler, wir durften kein Schild an die Klasse machen Jakob-Muth-Schule. Sie wollten überhaupt nicht damit in Verbindung gebracht werden, sie wollten einfach Schüler der Schule sein und fertig, aber nicht der Jakob-Muth-Schule.*“⁴¹¹

Fazit

Das Anders-Sein wird in Kooperation auf verschiedene Weisen konstruiert. So beginnt die Differenzierung der Schüler*innen bereits, bevor sich Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigung begegnen, indem es für notwendig erachtet wird, die Schüler*innen der kooperierenden Regelschulklasse und deren Eltern auf die Anwesenheit von Schüler*innen mit Beeinträchtigung vorzubereiten. Aufklärung erscheint nur als nötig, da diese als anders wahrgenommen werden. Durch die Begegnung von Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigung im Kontext der Kooperation mit der JMS kommt es zu Herausforderungen für die Schüler*innen beider Institutionen. Die Schüler*innen der kooperierenden

³⁹⁷ Gruppeninterview 2, 419

³⁹⁸ Vgl. Gruppeninterview 1, 857

³⁹⁹ Gruppeninterview 2, 432, 438

⁴⁰⁰ Gruppeninterview 3, 331

⁴⁰¹ Vgl. Gruppeninterview 2, 51

⁴⁰² Gruppeninterview 1, 105

⁴⁰³ Ebd., 102

⁴⁰⁴ Gruppeninterview 3, 260

⁴⁰⁵ Gruppeninterview 1, 123

⁴⁰⁶ Ebd., 122

⁴⁰⁷ Gruppeninterview 3, 59

⁴⁰⁸ Vgl. ebd., 248-254

⁴⁰⁹ Vgl. ebd., 477

⁴¹⁰ Vgl. ebd., 259

⁴¹¹ Ebd., 283

Schule lernen dabei mit dem Verhalten der Schüler*innen der JMS, welches sich beispielsweise durch ein anderes Nähe-Distanz-Empfinden⁴¹² ausdrückt, umzugehen. Die Schüler*innen der JMS müssen dagegen eher lernen zu verstehen, wie ihre Mitschüler*innen aus der kooperierenden Schule Freundschaft verstehen und wann sie eine Beziehung als freundschaftlich empfinden.⁴¹³ Damit wird deutlich, dass diese Schüler*innen möglicherweise nicht den an Schüler*innen üblicherweise gerichteten Erwartungen entsprechen. Dabei fördert der Hinweis auf mögliche sichtbare Merkmale im Verhalten oder Aussehen von Beeinträchtigung die Konstruktion von Andersheit. Diese Trennung wird durch differente Behandlung, zum Beispiel in Bezug auf das Mittagessen, unterstrichen.

Die Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte und der Lehrer*innen sind bezüglich institutionsübergreifend gemischter Gruppen im schulischen Kontext als unterschiedlich bzw. sogar als widersprüchlich zu beschreiben.⁴¹⁴ Insgesamt gelten institutionsübergreifende Freundschaften unter den pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen als äußerst unwahrscheinlich.⁴¹⁵ Dies wird unter Umständen durch die pädagogische Praxis in der Kooperationsklasse gestützt.

4.6 Familie und Teilhabe

Die Kategorie „Erziehungspartnerschaft“ berücksichtigt Aussagen zum Stellenwert von Elternpartizipation, zum Zugehörigkeitsgefühl der Familien der JMS-Schüler*innen zu den verschiedenen Institutionen, zur Teilhabe der Familien am Schulleben der Kooperationsschule und den Barrieren für Partizipation der Familien der JMS in den Kooperationschulen. Die Einbindung und Zugehörigkeit der Familien der Schüler*innen der JMS in ihren Sozialraum findet in der Unterkategorie „Einbindung Sozialraum“ Berücksichtigung.

Erziehungspartnerschaft

Bezogen auf die Bedeutung bzw. die entsprechende Ausprägung der Elternpartizipation für Kooperation werden durch die Interviewten verschiedene Schwerpunkte gesetzt. So wird im Gruppeninterview 1 besonders betont, dass vor und zum Beginn der Kooperation viel Aufklärungsarbeit von Seiten der Lehrer*innen nötig war, um Unklarheiten sowie Ängste bei den Familien der Schüler*innen der Kooperationsschule zu schmälern bzw. ganz zu beseitigen.⁴¹⁶ Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben, dass sie auf unterschiedlichen Wegen die Eltern zur Partizipation ermutigen, was jedoch als nicht sonderlich erfolgreich wahrgenommen wird. Von ihnen wird über Änderung des Vorgehens nachgedacht, ohne dieses näher zu beschreiben.⁴¹⁷ Sie berichten, dass sich der Kontakt zu den Familien als eher schwierig darstellt. Ihnen würde es schon reichen, überhaupt eine Telefonnummer zu haben, unter der auch jemand zu erreichen ist.⁴¹⁸

Interviewübergreifend wird vermutet, dass viele Eltern der Schüler*innen der JMS in Kooperation ihr Kind gerne auf eine Regelschule schicken würden. So machen die Lehrer*innen deutlich, dass Kooperation auch dafür gut sei, die Schüler*innen der JMS von einer inklusiven Beschulung fernzuhalten. Die

⁴¹² Vgl. Gruppeninterview 2, 341-343

⁴¹³ Vgl. Gruppeninterview 3, 276

⁴¹⁴ Vgl. Gruppeninterview 2, 449; Gruppeninterview 3, 65-73, 294

⁴¹⁵ Vgl. Gruppeninterview 3, 76-78

⁴¹⁶ Vgl. Gruppeninterview 1, 468, 470, 476

⁴¹⁷ Vgl. Gruppeninterview 3, 599

⁴¹⁸ Vgl. ebd., 600-602

Eltern können sich so dem Gefühl hingeben, dass ihr Kind auf eine Regelschule geht. Die Herausforderung, diese Schüler*innen komplett in den Regelschulunterricht einzubetten, besteht nicht.⁴¹⁹

Die pädagogischen Fachkräfte zeigen an einem Beispiel, dass es einigen Eltern schwerfällt, sich von der Idee, dass ihr Kind eine Regelschule besuchen sollte, zu lösen. Hier wird dann die Möglichkeit angeboten, in der Kooperation zu hospitieren.⁴²⁰ Dem Gedanken, dass das eigene Kind eine „richtige“ Schule besucht, wird eine beruhigende Wirkung auf die Eltern der Schüler*innen der JMS nachgesagt.⁴²¹ Sie betonen außerdem, dass die Identifikation mit der Schule in besonderem Maße von der sozialen Einbindung unter den Eltern abhängt.⁴²² Einige Eltern messen der Teilnahme an der Kooperation einen höheren Wert als der Beschulung am Haupthaus der JMS bei.⁴²³

Es wird außerdem vermutet, dass es den Eltern unangenehm und für sie mit Schamgefühl verbunden ist⁴²⁴, dass ihre Kinder eine Tagesbildungsstätte besuchen.⁴²⁵ Insbesondere tritt dieses zutage, wenn Erwartungen, beispielsweise durch die erweiterte Familie, formuliert werden, den Besuch einer Tagesbildungsstätte zu begründen⁴²⁶: *„Das ist für viele einfach schlimm, das machen zu müssen, sage ich mal, und da müssen sie einfach erstmal irgendwie lernen, dazu zu stehen, dass sie klar haben, mein Kind ist geistig behindert und es ist hier richtig aufgehoben.“*⁴²⁷

Die Aussage, dass *„die Berührungängste doch manchmal groß [sind, d. Verf.] auf gemeinsamen Aktionen, Schulfesten und so weiter“*⁴²⁸, unterstützt diese Vermutung. Durch das Aufzeigen von individuellen Fortschritten der Schüler*innen soll den Eltern die Bedeutung bzw. der Mehrwert der Arbeit der JMS für deren Kinder verdeutlicht werden. Damit soll es den Eltern dann leichter fallen, Begründungen des Besuchs gegenüber anderen formulieren zu können.⁴²⁹

Die Teilhabe der Eltern am Schulleben ihrer Kinder in Kooperation erweist sich als besondere Herausforderung. Es gibt kaum Berührungspunkte zwischen den Eltern der Schüler*innen der JMS und den Lehrer*innen in Kooperation.⁴³⁰ Bestehende Angebote zum Austausch werden, wenn überhaupt vorhanden, nur *„recht spartanisch“*⁴³¹ wahrgenommen.⁴³² Die pädagogischen Fachkräfte fügen jedoch noch hinzu, dass es *„auch ein bisschen schwierig [ist, d. Verf.], so dazwischen zu kommen.“*⁴³³ Dem entgegengesetzt schildert eine Lehrerin: *„Wir haben auch bei der Weihnachtsfeier für die Eltern Plätze reserviert, damit sie ihre Kinder sehen und alles war im normalen Rahmen“*⁴³⁴ und ergänzt, dass sie *„immer einen guten Kontakt zu den Eltern [habe, d. Verf.], zumindest wenn [sie, d. Verf.] mit denen geredet habe.“*⁴³⁵

Als Barrieren für die Partizipation von Eltern wirken, laut der pädagogischen Fachkräfte, die Anonymität einer großen Schule⁴³⁶ sowie lange Distanzen zwischen den Wohnorten der Familien der JMS und

⁴¹⁹ Vgl. Gruppeninterview 1, 212-222

⁴²⁰ Vgl. Gruppeninterview 3, 102

⁴²¹ Vgl. ebd., 457

⁴²² Vgl. Gruppeninterview 3, 528, 530-532; Einzelinterview, 217

⁴²³ Vgl. Gruppeninterview 3, 509

⁴²⁴ Vgl. Gruppeninterview 1, 103-116

⁴²⁵ Vgl. Gruppeninterview 3, 471; Gruppeninterview 1, 103-116

⁴²⁶ Vgl. Gruppeninterview 3, 511-515

⁴²⁷ Gruppeninterview 3, 471

⁴²⁸ Gruppeninterview 1, 492

⁴²⁹ Vgl. Gruppeninterview 3, 473

⁴³⁰ Vgl. ebd., 518-524

⁴³¹ Gruppeninterview 1, 502

⁴³² Vgl. ebd., 981-983

⁴³³ Gruppeninterview 3, 526-528

⁴³⁴ Gruppeninterview 2, 514

⁴³⁵ Ebd., 516

⁴³⁶ Vgl. Gruppeninterview 3, 536

der kooperierender Schule.⁴³⁷ Außerdem gibt es, nach Ansicht der pädagogischen Fachkräfte, *„natürlich auch ein Großteil an Eltern, die gar kein Interesse daran haben, mit den anderen Eltern zu sprechen.“*⁴³⁸ Für die Lehrer*innen liegen die Barrieren eher in den finanziellen Möglichkeiten und mangelnden Kompetenzen der Eltern der Schüler*innen der JMS.⁴³⁹

Einbindung Sozialraum

Eine der ursprünglichen Ideen der JMS-Kooperationen war, dass *„die Kinder [...] im Ort bleiben [können, d. Verf.], [...] vor Ort beschult [werden, d. Verf.], wie die anderen Kinder ihres Alters auch“*⁴⁴⁰ und dass ihnen so die weiten Schulwege erspart bleiben.⁴⁴¹ Die Initiative ging hier durchaus von Eltern mit Kindern mit einer sogenannten Beeinträchtigung in der Umgebung aus.⁴⁴² Die Elternschaft hat sich diesbezüglich verändert. Ein Großteil der Schüler*innen in Kooperation müssen weite Wege zur Schule zurücklegen.⁴⁴³ Eine Vernetzung der Eltern untereinander wird dadurch erheblich erschwert.⁴⁴⁴

Eine pädagogische Fachkraft sieht die Verantwortung für die Einbindung der Schüler*innen der JMS und deren Familien in den Sozialraum bei den Eltern, *„denn man erlebt das auch ganz positiv, dass auch Kinder mit wirklich schweren Beeinträchtigungen ganz toll in der Gemeinde integriert sind, in die verschiedenen Vereine, die die Eltern auch besuchen, weil die Eltern sie immer mitgenommen haben“*⁴⁴⁵.

Der ursprüngliche Gedanke war, alle Kinder vor Ort zu beschulen⁴⁴⁶, und die Kooperation ist dafür ein Instrument: *„[A]lso bei uns war das damals so gedacht (...), dass wenn wir eine kooperative Klasse einrichten, dann Kinder mit einer geistigen Behinderung, die bei uns aus dem Dorf kommen (...) dann eben bei uns diese Schule besuchen können (...). Und dann bei uns das ganze Schulleben, alles was auch das Dorfleben angeht, was wir als Schule mittragen, mitmachen können.“*⁴⁴⁷ Jedoch stellt sich die reale Schulsituation meist anders dar. Eine pädagogische Fachkraft schildert, dass nicht ein*e Schüler*in aus dem Gebiet der Schule kommt⁴⁴⁸ und eine andere Fachkraft bestätigt, dass die Schüler*innen aus dem ganzen Landkreis kommen, sich daher nicht bekannt sind und sich die gemeinsame Freizeitgestaltung als schwierig erweist.⁴⁴⁹

Fazit

Es lässt sich festhalten, dass die Partizipation und Teilhabe der Eltern der JMS-Schüler*innen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte und Lehrer*innen zu großen Teilen vom Engagement der Eltern abhängen. So geben Lehrer*innen wieder, dass die Teilnahme an Angeboten *„recht spartanisch“*⁴⁵⁰ sei. Aus

⁴³⁷ Vgl. Gruppeninterview 3, 532

⁴³⁸ Vgl. Gruppeninterview 3, 539

⁴³⁹ Vgl. Gruppeninterview 1, 972, 974

⁴⁴⁰ Gruppeninterview 1, 94

⁴⁴¹ Vgl. Gruppeninterview 1, 442

⁴⁴² Vgl. Gruppeninterview 1, 446; Gruppeninterview 3, 530

⁴⁴³ Vgl. Gruppeninterview 3, 532

⁴⁴⁴ Vgl. Einzelinterview, 709

⁴⁴⁵ Einzelinterview, 217

⁴⁴⁶ Vgl. Gruppeninterview 1, 94

⁴⁴⁷ Gruppeninterview 1, 88-90

⁴⁴⁸ Vgl. Gruppeninterview 3, 538

⁴⁴⁹ Vgl. Gruppeninterview 3, 544

⁴⁵⁰ Gruppeninterview 1, 502

ihrer Sicht liegt es „*vielleicht an der Einstellung*“⁴⁵¹ und den Organisations- und Planungskompetenzen der Eltern⁴⁵², ob sich diese einbringen und eingebunden werden. Gleichzeitig geben die pädagogischen Fachkräfte noch Interesse und die Wohnortsnähe der Eltern der JMS-Schüler*innen als Kriterien für deren Einbindung an.⁴⁵³ Die Eltern der Schüler*innen der JMS werden den Erwartungen der Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräfte nur bedingt gerecht. Die nicht erfüllten Erwartungen verfestigen dabei ein negativ konnotiertes Bild der Eltern der JMS-Schüler*innen. Die Barrieren für eine intensivere Beteiligung der Eltern werden durch die Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräfte nahezu ausschließlich den Eltern zu geschrieben, die möglicherweise nicht als weitere, vollwertige Nutzer*innen der Schule angesehen werden und durch Elternabende praktisch nur berichtend eingebunden werden. Der Mehrwert der Kooperation scheint dabei vor allem, dass das eigene Kind auf eine Regelschule geht und in diesem Kontext nicht „anders“ ist und somit mögliche Erklärungen beziehungsweise Rechtfertigungen bezüglich der Beeinträchtigung des eigenen Kindes gegenüber anderen Menschen des Sozialraumes umgangen werden können. Hier kommt es also zu einer reziproken Stigmatisierung der Eltern und Kinder. Dies bedeutet, dass die Eltern wegen der Kinder eine Sonderrolle bekommen und als anders wahrgenommen werden, und die Kinder aufgrund der Eltern als „anders“ gelten.

Bezüglich des Zugehörigkeitsgefühls wird deutlich, dass sich die Familien der JMS-Schüler*innen und insbesondere die älteren Schüler*innen aus Sicht der Interviewten aufgrund des besseren Ansehens lieber an der kooperierenden Regelschule verorten als an der JMS.⁴⁵⁴ Dies kann langfristig zu Identitätskonflikten bei den Schüler*innen und deren Familien führen. Ihnen wird es im Rahmen der Kooperation ermöglicht, ein Teil einer Regelschule und des damit verbundenen Systems zu sein, jedoch nicht für ihren gesamten bildungsbiographischen Verlauf zu bleiben. Besonders deutlich wird dies durch den anschließenden, höchst wahrscheinlichen Besuch einer weiteren Sondereinrichtung (JMS, Werkstatt für behinderte Menschen, etc.).

5 Resümee

Nach der umfassenden Darstellung der einzelnen Ergebnisse wird nun, unter Berücksichtigung der erkenntnisleitenden Fragestellung eine abschließende Betrachtung vorgenommen. Als Orientierung dafür sollen die durch Prengel und Horn (2013) beschriebenen „Bausteine einer inklusiven Grundschule“ dienen, welche bereits im Kapitel 2.3 näher ausgeführt wurden. Eine „Eins-zu-Eins-Übertragung“ aller von den Autorinnen aufgeführten Aspekte ist hier jedoch nur bedingt möglich, da diese vor dem Hintergrund einer „Schule für Alle“ erarbeitet wurden und somit das Vorhandensein eines gegliederten (Primar-)Schulsystems nicht mehr vorsehen. Hier zeigt sich sehr deutlich das Spannungsfeld, welchem sich die JMS als anerkannte Tagungsbildungsstätte ausgesetzt sieht, nämlich die eigene kooperative Praxis mit der im fachwissenschaftlichen sowie betroffenenverbandlichen Inklusionsdiskurs fest verankerten Forderung nach Auflösung von Sondereinrichtungen für Menschen mit Behinderungen unter gleichzeitiger Bewahrung sowie Nutzung des entsprechenden Spezialwissens jeweiliger Fachdisziplinen in Beziehung zu setzen. Dieses gilt es im Rahmen einer resümierenden Betrachtung stets mitzudenken.

⁴⁵¹ Gruppeninterview 1, 503

⁴⁵² Vgl. Gruppeninterview 1, 972-979

⁴⁵³ Vgl. Gruppeninterview 3, 532, 539,

⁴⁵⁴ Vgl. Gruppeninterview 1, 121-222; Gruppeninterview 3, 451-452

Dem Element der Wohnortnähe, welches zentral die institutionalisierte Verschränkung der Strukturen von Sonder- und Regelschule beinhaltet, scheint das Modell der Kooperation nur im äußerst eingeschränkten Maße nahezukommen. Es stützt mit seiner Grundstruktur eine Parallelität von verschiedenen Organisationsformen mit jeweiligen Zielen und Praktiken, welche es miteinander abzugleichen und ggf. aneinander anzupassen gilt. Das von Horn und Prengel postulierte gemeinsame Arbeiten an notwendigen Strukturveränderungen bedingt durch Inklusion, zum Beispiel die Einführung von jahrgangsübergreifenden und/oder interessen- und bedürfnisbezogenen Lerngruppen oder auch die Etablierung einer gemeinsamen Verwaltungsstruktur, sind unter diesen Bedingungen nur schwer umsetzbar. Mehr noch, sie erscheinen als höchst wahrscheinlich nicht intendiert. Es ist jedoch anzumerken, dass der Aspekt der wohnortnahen Beschulung und damit auch die Förderung des Eingebunden-Seins in den Sozialraum vor allem bei der Entstehung einiger Kooperationen der JMS eine große Rolle spielte. Wie aus den Interviews deutlich wurde, war es vor allem von Seiten der Elternschaft aus den Einzugsgebieten der kleineren Grundschulen das Ansinnen, ihre jeweiligen Kinder mit Beeinträchtigungen in der örtlichen Primarstufe einzuschulen. Das Modell der Kooperation ermöglichte hier die Berücksichtigung des Elternwunsches. Ob dieses nach wie vor als konstitutives Element für manche Kooperationen der JMS gilt, ließ sich aus dem erhobenen Material nicht sicher ableiten.

Bezüglich der Gestaltung von Übergängen, hier im Besonderen von der Elementar- in die Sekundarstufe, lässt das erhobene Material keine umfangreichen Einblicke in die Praxis zu. Thematisiert wird jedoch die in der Regel stattfindende Überführung/Rückführung der Schüler*innen der JMS aus Kooperationsklassen in das Haupthaus, oft nach dem Verlassen der Primarstufe und dem damit verbundenen Wegfall der Kooperationsmöglichkeiten, um dort die noch ausstehende Schulzeit zu absolvieren. Dieser Transfer kann mit besonderen Herausforderungen verbunden sein, welche sich vor allem aus dem Gesagten zum Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen der JMS aber auch von deren Eltern ableiten lassen: Zugehörigkeitsgefühle entwickeln sich, nach Einschätzung der Interviewten, vor allem in Bezug auf die kooperierende Regelschule. Nach der „Wiedereingliederung“ kommt es daher nach Annahme der Befragten zu einem Identitätsbruch, welcher mit einem gefühlten Statusverlust einhergehen könnte. Eine entsprechende Berücksichtigung dieser Situationen in der pädagogischen Praxis der JMS erscheint so deutlich angezeigt.

Der im Baustein zudem enthaltene Gedanke einer „Einschulung ohne Auslese“ ist nur vor dem Hintergrund einer „Schule für Alle“ zu denken. Im Kontext des hier beobachteten Feldes und seiner Organisationen sowie strukturellen Rahmungen (v.a. mit der zwingenden Voraussetzung eines diagnostizierten Förderbedarfs bei den Schüler*innen der JMS) sind diese Bedingungen nicht gegeben.

Bei der Betrachtung der Kategorien des inklusiven Schul- sowie Klassenlebens lassen sich, wie bereits im Kapitel 2.3 zugrunde gelegt, zwei Ebenen ableiten: eine strukturelle und eine handlungsorientierte. Bezüglich der strukturellen Organisation von Teilhabe- und Mitbestimmungsprozessen aller Mitglieder in den Kooperationen sowie der Etablierung handhabbarer Beschwerdeverfahren lässt das erhobene Material keine tieferen Einblicke in das Klassengeschehen und die pädagogische Praxis zu. Auf der handlungsorientierten Ebene bildet hier die gemeinsamen Besuche von Schulfesten und andere gemeinschaftsfördernde Rituale eine Ausnahme, welchen interviewübergreifend ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Ebenso wurde deutlich, dass die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernausgangslagen durch die Nutzung von heterogenen Lehr- und Lernmethoden (wie zum Beispiel Gruppensettings etc.) stark im Fokus der pädagogischen Praxis steht. Ob diese Lehr- und Lernmethoden auch für Aushandlungsprozesse im Klassen- aber auch Kooperationsgeschehen genutzt werden und welche

Rollen die Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräfte hier einnehmen (ob moderierend oder dirigierend), bleibt unklar.

Im Rahmen der Interviews wurde die Unterschiedlichkeit der curricularen Ausrichtung der miteinander kooperierenden Einrichtungen immer wieder thematisiert. Zudem wurde deutlich, dass in den meisten Fällen der inhaltlichen Ausgestaltung der Kooperationen den Rahmenbedingungen und Bildungsplänen des Regelschulsystems der Vorrang gewährt wird. Begründet wurde dies mit Verweisen auf die deutlich engeren Zeitpläne für die Lehrinhaltsvermittlung, einer höheren Leistungs- sowie Notenorientierung im Regelschulsystem sowie zu unterschiedlichen Lernausgangslagen. Darüber hinaus wurde klar herausgestellt, dass ein gemeinsamer Unterricht nur in wenigen Fächern praktiziert wird (v.a. Kunst, Musik und Sport) und in den Kulturfächern als fast unmöglich erscheint. Die Ermöglichung einer vollumfänglichen Teilhabe an Bildungs- und Kommunikationsprozessen (inner- sowie außerunterrichtlicher Natur) in den Klassen- sowie Schulstrukturen der jeweiligen Regelschulen ist unter diesen Bedingungen nur schwer vorstellbar. Besonders wichtig ist es an dieser Stelle jedoch hervorzuheben, dass in den praktizierten Kooperationsfächern die pädagogischen Mitarbeiter*innen sowie Lehrer*innen ein starkes Bewusstsein dafür aufweisen, die individuellen Interessen der Schüler*innen zu berücksichtigen, aufeinander abzustimmen und anhand von vielfältigen methodischen Zugängen und Lernsettings Prozesse der Wissensvermittlung und Zusammenarbeit zu ermöglichen. Diese pädagogischen Handlungsweisen zeigen einen Bezug zu Diskursen über die Ausgestaltung inklusiver Didaktik, wobei unklar bleibt, ob dieser Aspekt den jeweiligen Akteur*innen bewusst ist. Eine Übertragung dieser Kompetenzen auf andere Fächer (zum Beispiel auf die sogenannten kultur- sowie naturwissenschaftlichen Fächer) erscheint jedoch als schwierig. Unklar bleibt, wie genau die pädagogische Diagnostik als Grundlage für die Unterrichtsgestaltung aussieht und welchen Einfluss die Interessen der beteiligten Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräfte auf die Auswahl der Lerninhalte und -methoden haben.

Bezüglich der Ausgestaltung von Beziehungen zwischen den Schüler*innen in Kooperation konnte im Rahmen der Interviews ein heterogenes bzw. kontextabhängiges Bild herausgearbeitet werden. Im Unterricht scheint es nach Aussagen der Interviewten gut zu gelingen, klassenübergreifende gruppendynamische Lehr- und Lernprozesse zu initiieren. In den Pausen und im außerschulischen Bereich scheinen diese Kontakte jedoch wenig nachhaltig zu sein. Dass den Schüler*innen der JMS durch Kooperationen somit über die Grenzen des Unterrichts hinaus Anschlüsse an Kommunikation und Teilhabe möglicher werden, scheint eher nicht der Fall zu sein. Zudem bleibt unklar, ob, und wenn ja, wie die pädagogischen Fachkräfte und Lehrer*innen den Aufbau von Beziehungen dezidiert begleiten und fördern.

Besonders hervorzuheben ist die hohe Wertschätzung, welche sich die pädagogischen Fachkräfte und Lehrer*innen für ihre Arbeit gegenseitig entgegenbringen. Beide Gruppen benennen bezüglich ihres Gegenübers besondere Wissensstände im Umgang mit den Schüler*innen mit und ohne Behinderung. Im Zuge einer gelingenden Kooperation in interdisziplinären Teams ist dies als eine ihrer wichtigsten Grundlagen festzuhalten. Zudem werden auf der Handlungsebene des kooperativen Unterrichtes keine nennenswerten oder erschwerenden Konflikte angeführt, was ebenso als positiver Aspekt der Zusammenarbeit gelten sollte. Bezüglich der gemeinsamen Vor- und Nachbereitung des kooperativen Unterrichtes kann jedoch, wie bereits im Kapitel 4 beschrieben, aufgezeigt werden, dass es in Teilen für gemeinsame Absprachen an Zeit fehlt bzw. diese nicht strukturell fest verankert sind. Zudem wird deutlich, dass in solchen Fällen die Unterrichtsvorbereitung in den Händen der Lehrer*innen verbleibt (was mit der zwingenden Orientierung an den curricularen Vorgaben des Regelschulsystems begrün-

det wird) und die Schüler*innen und pädagogischen Fachkräfte der JMS dann eher als „Gäste“ in Erscheinung treten. Inwiefern in diesen Fällen die Bedürfnisse der Schüler*innen der JMS Berücksichtigung finden, für die, nach Ansicht der Befragten, besondere Expertise von Nöten ist, die nur in der jeweils anderen Berufsgruppe zu finden ist, bleibt schwer nachzuvollziehen.

Wie aus der vorangegangenen Reflexion deutlich wurde, stellt es sich als Herausforderung dar, klare Antworten auf die Frage nach Vorteilen von Kooperation in einem auf Inklusion ausgerichteten Bildungssystem zu geben, ohne dies in ein stetiges Abwägen verschiedener Aspekte münden zu lassen. Aus Sicht der Verfasser*innen stellt das Modell der Kooperation einen wichtigen Beitrag dar, um eine hochgradig von Exklusion betroffene Gruppe von Menschen in den gesellschaftlichen Fokus zu rücken und so sichtbar werden zu lassen. Es schafft Orte der Begegnung sowie des Austausches, um ein gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen, und dies nicht nur auf Ebene der Schüler*innen, sondern auch der pädagogischen Fachkräfte und Lehrer*innen. Zudem ermöglicht es das Erproben interdisziplinärer Zusammenarbeit. Durch die Schaffung heterogener Lerngruppen, wie es auch durch Kooperation der Fall ist, wird von den beteiligten Professionen eine stärkere Kindeszentrierung und individuelle pädagogische Diagnostik abverlangt, welche, wie aufgezeigt werden konnte, einen fundamentalen Bestandteil einer auf Inklusion ausgerichteten Pädagogik darstellt.

Deutlich wurde jedoch auch, dass, trotz der Bemühungen und stetigen Beteuerungen der Befragten, alle Kinder als gleichwertig sowie dazugehörig zu betrachten, eine Zwei-Gruppen-Rhetorik an vielen Stellen offensichtlich ist. Es ist anzunehmen, dass die hinter diesen Kategorisierungen verlaufenden Prozesse die Gefahr der kontinuierlichen (Re-)Stigmatisierung und damit auch Diskriminierung bergen. Die Differenz von behindert/nicht-behindert wird so stetig rekonstruiert und die damit verbundenen, oft am Defizit orientierten Weltbilder werden nicht nur bei den pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen, sondern auch bei den Schüler*innen selbst immer weiter ausgeprägt.

Zudem ist festzuhalten, dass die interviewübergreifend geäußerte Barriere des Mehraufwandes durch Kooperation und die Notwendigkeit der Abstimmung zweier parallel verlaufender Organisationsstrukturen überhaupt erst durch die bloße Existenz dieses geteilten Systems entsteht. Im Kontext einer „Schule für Alle“ würden sich zwar andere Abstimmungserfordernisse ergeben, dies jedoch unter einem Dach und im Rahmen einer Struktur. Den Verfasser*innen ist jedoch bewusst, dass dieser Aspekt vor allem in einer gesellschaftspolitischen Dimension zu verorten ist und für die Akteur*innen der Praxis nur sehr begrenzt als zugänglich erscheint.

Tabellarische Darstellung der für Inklusion förderlichen bzw. hemmenden Aspekte von Kooperation

Im Folgenden werden nun noch einmal die aus Sicht der Verfasser*innen bedeutensten inklusionsförderlichen, sowie inklusionshemmenden Aspekte von Kooperation tabellarisch dargestellt. Als für Inklusion förderlich werden in diesem Zusammenhang solche Aspekte bezeichnet, die für die Entwicklung eines inklusiven Schullebens unterstützend wirken können und Anschlüsse an Kommunikation wahrscheinlicher werden lassen. Die als inklusionshemmend betitelten Kristallisationspunkte für Exklusion gilt es im Rahmen des kontinuierlichen Abbaus von Barrieren und der Schaffung von Möglichkeitsräumen zu reduzieren bzw. abzuschaffen. Die Darstellung erfolgt unterteilt in drei Themenbereiche:

- Organisation und Struktur der Kooperation
- Interaktion/Zusammenarbeit/Einbindung

- Unterricht

Die Reihenfolge der aufgeführten Aspekte repräsentiert nicht unbedingt eine entsprechende Gewichtung oder Rangfolge, sondern listet diese lediglich in Sinnzusammenhängen gebündelt auf.

Organisation und Struktur der Kooperation

Inklusionsförderliche Aspekte von Kooperation	Inklusionshemmende Aspekte von Kooperation
<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation ermöglicht interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Schule und das Aufzeigen von individuellen sowie strukturellen Voraussetzungen für eine auf Inklusion ausgerichtete Schullandschaft. • Für Kooperation wird ein deutlich angemessenerer Personalschlüssel zur kindzentrierten Beschulung bereitgestellt. • Hohe Zustimmung zum Modell der Kooperation durch die damit verbundene Freiwilligkeit der päd. Fachkräfte und Lehrer*innen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation stützt mit seiner Grundstruktur eine Parallelität von verschiedenen Organisationsformen mit jeweiligen Zielen und Praktiken, welche es miteinander abzugleichen und ggf. aneinander anzupassen gilt. Dies bedeutet einen Mehraufwand und führt zu informellen Strukturen in den interdisziplinären Teams, die auf asymmetrischen Interaktionen beruhen. • Die Existenz von Tagesbildungsstätten und deren Praxis der Kooperation steht im Widerspruch zur im fachwissenschaftlichen sowie betroffenenverbandlichen Inklusionsdiskurs fest verankerten Forderung nach Auflösung von Sondereinrichtungen für Menschen mit Behinderungen. • Es bestehen divergente Zielvorstellungen der kooperierenden Organisationen, die sich jeweils auf die eigenen Schüler*innen beziehen und sich gegenseitig konterkarieren: Stärkung von Teilhabe und Partizipation (JMS) versus Verbesserung von Sozialverhalten (Regelschulen). • Die Umsetzung und das Ausmaß der Kooperation ist stark abhängig von der Bereitschaft der Lehrkräfte aus den Regelschulen.

Interaktion/Zusammenarbeit/Einbindung

Inklusionsförderliche Aspekte von Kooperation	Inklusionshemmende Aspekte von Kooperation
<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation schafft Orte der Begegnung sowie des Austausches und dies nicht nur auf Ebene der Schüler*innen, sondern auch der päd. Fachkräfte und Lehrer*innen. • Eine hohe Wertschätzung prägt die interdisziplinäre Arbeit der päd. Fachkräfte und Lehrer*innen. Beide Seiten benennen bezüglich ihres Gegenübers besondere Wissensstände im Umgang mit den Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigung. • Wohnortnahe Beschulung und damit auch die Förderung des Eingebundenseins in den Sozialraum hat bei der Entstehung einiger Kooperationen der JMS eine zentrale Rolle eingenommen. • Gemeinsamen Ritualen (z.B. Schulfeste) wird ein hoher Stellenwert beigemessen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anschlüsse an Kommunikation und Teilhabe der Schüler*innen der JMS durch Kooperationen über die Grenzen des Unterrichts hinaus scheinen eher nicht erreicht zu werden. • Die Schüler*innen und päd. Fachkräfte der JMS treten in den Kooperationsschulen eher als „Gäste“ in Erscheinung. • Einschulung bzw. die Teilnahme an der Kooperation ohne Selektion ist (v.a. mit der zwingenden Voraussetzung eines diagnostizierten Förderbedarfs bei den Schüler*innen der JMS) nicht gegeben. • Eine wohnortnahe Beschulung findet aktuell nur bedingt Umsetzung. • Die Zugehörigkeitsgefühle der Schüler*innen der JMS entwickeln sich vor allem in Bezug auf die kooperierende Regelschule. Nach der (Re-)Integration in die JMS kann es zu Identitätskonflikten bei den Schüler*innen und deren Familien kommen. • Partizipation der Eltern der JMS-Schüler*innen am Klassenleben der Kooperationen gelingt nur bedingt.

Unterricht

Inklusionsförderliche Aspekte von Kooperation	Inklusionshemmende Aspekte von Kooperation
<ul style="list-style-type: none"> • Im Unterricht werden in Nicht-Kulturfächern klassenübergreifende gruppenspezifische Lehr- und Lernprozesse initiiert. • Die individuellen Interessen und Lernausgangslagen der Schüler*innen werden reflektiert und in die Lehrplanung integriert. • Wissen über vielfältige methodische Zugänge und Lernsettings findet Anwendung. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die geforderte individuelle Kindzentrierung und die in der Regel (schul)systemisch bedingten Leistungsanforderungen stehen sich konfliktuell gegenüber. • Auf der Ebene der praktischen Umsetzung von Unterricht wird eine starke Trennung zwischen behindert/nicht-behindert mit damit verknüpften, gestaffelten Leistungserwartungen deutlich. • Enge Zeitpläne für die Lehrinhaltsvermittlung, eine hohe Leistungs- sowie Notenorientierung im Regelschulsystem sowie zu unterschiedliche Lernausgangslagen lassen gemeinsamen Unterricht nur in wenigen Fächern praktisch zu (v.a. Kunst, Musik und Sport) und in den Kulturfächern als unmöglich erscheinen. • Es fehlt an Zeit für gemeinsame Absprachen bzw. an fest verankerten Strukturen, bezüglich der gemeinsamen Vor- und Nachbereitung des kooperativen Unterrichts.

Mögliche Aspekte für die weitere Auseinandersetzung mit Inklusion im Kontext von Kooperation

Die Formulierung von konkreten Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Kooperationen im Sinne einer Checkliste für inklusivere Ausrichtung kann an dieser Stelle nicht erfolgen und würde dem äußerst komplexen Kontext nicht gerecht werden. Die Rückschlüsse auf die eigene Praxis, die Identifikation von Veränderungsbedarf sowie die Initiierung darin begründeter nachhaltiger Aktionen liegen alleine in den Händen der handelnden Akteur*innen. Trotzdem lassen sich aus der Analyse Ansatzpunkte ableiten, welche für die weitere organisationale Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion von Bedeutung sein könnten. Diese ließen sich, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, wie folgt skizzieren:

- **Zusammenarbeit (Sozialebene) in Kooperation braucht Raum, Zeit und ein gemeinsames Ziel/Thema**

Es konnte aufgezeigt werden, dass die Zusammenarbeit in interdisziplinären sowie organisationsübergreifenden Teams einen Mehraufwand für Koordination und gemeinsame Planung hervorbringt. Um hier eine gelungene Praxis unter Berücksichtigung aller Beteiligten zu ermöglichen, bedarf es Zeit und Raum für gemeinsame Absprachen und die Verständigung über klare Rollen und gemeinsame Ziele.

Diese sollten, zum Beispiel im Rahmen von regelmäßigen Besprechungen, fest in der strukturellen Rahmung der Kooperationen verankert sein.

- **Demokratische Strukturen etablieren und leben**

Im Zuge der Ausarbeitung konnte die Bedeutung demokratischer Mitbestimmungs- sowie diskursiver Konfliktlösungsmöglichkeiten für alle Mitglieder der Schule (Schüler*innen, Lehrkräfte, päd. Fachkräfte, Eltern, etc.) im Klassen- sowie Schulkontext herausgearbeitet werden. Auch im Kontext einer auf Regelmäßigkeit ausgelegten kooperativen Unterrichtsgestaltung sind diese Punkte von großer Relevanz, um Verständnis füreinander und kooperatives Lernen zu ermöglichen und die einzelnen Individuen mit ihren Haltungen sowie Meinungen sichtbar werden zu lassen. Wichtig ist dabei zudem, die jeweiligen Rollen zu reflektieren und zugleich zu klären, wer an was partizipieren soll und an was nicht.

- **Ausbau von Kooperation ohne Unterrichtsfächerbegrenzung**

Obwohl die Interviewteilnehmer*innen ein hohes Wissen über die Arbeit in heterogenen Lerngruppen aufweisen, bestehen sie auf der Unmöglichkeit von Kooperation in den sogenannten kultur- und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern. Eine Aufweichung dieser Grenzziehung wäre im Sinne einer inklusiveren Ausgestaltung von Kooperation, welche die aus der UN-BRK hervorgehenden Menschenrechte ernst nimmt, angezeigt.

- **Übergänge begleiten und gestalten**

Es wurde deutlich, dass das Thema Übergänge sowie deren Gestaltung, welche in Bezug auf die Schüler*innen der JMS in den meisten Fällen mit der Aufnahme im Haupthaus der Tagesbildungsstätte verbunden sind, besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Die mit der Schulzugehörigkeit gekoppelten Selbst- und Fremdbilder der Schüler*innen sollten stets individuell betrachtet und berücksichtigt werden.

- **Inklusion ist mehr als ein politisches Programm**

Die Reduzierung von Inklusion auf den politischen Diskursstrang im Bildungssystem seitens des Großteils der Interviewten führt zu einer deutlich eingeschränkten Sicht auf ein gesellschaftlich hoch relevantes Thema. In diesem Kontext gilt es eine Erweiterung der Perspektive herbeizuführen. Im Fokus dieser Reflexionen sollten nicht nur die pädagogischen Praktiken, oder politischen Beschlüsse stehen, sondern auch die mentalen Prozesse aller am Prozess Beteiligten.

- **Teilhabe und Partizipation von Eltern stärken**

Im Zuge eines inklusiven Schulsystems nehmen die Ermöglichung von Teilhabe und Partizipation der Eltern bzw. aller an der personensorge Beteiligten einen hohen Stellenwert ein. Diese sind als ein, wenn auch im Alltag nicht anwesender, Teil des Klassen- aber auch Schulgefüges zu verstehen und entsprechend zu berücksichtigen. Die Etablierung und Ausgestaltung von entsprechenden Settings sowie Kommunikationsstrukturen sind in diesem Kontext eine der Kernaufgaben pädagogischen Handelns. Im Rahmen der Interviews wurde ein eher kritisches Bild der Eltern der Schüler*innen der JMS gezeichnet und eine adäquate Beteiligung bzw. die Wahrnehmung dieser als sehr schwierig betrachtet. Die mit dieser Betrachtungsweise einhergehende Gefahr der negativen Konnotation von Erziehungspartnerschaft und damit verbundener Nachteile für die jeweiligen Schüler*innen sind ausgiebig zu reflektieren.

Im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit ist es gelungen, einen tiefen Einblick in die Organisation und Praxis der aktuellen Kooperationen der anerkannten Tagesbildungsstätte Jakob-Muth-Schule zu gewinnen, was nicht zuletzt durch das hohe Maß an Offenheit aller am Projekt Beteiligten möglich wurde. Eine Übertragung der Ergebnisse auf andere Tagesbildungsstätten und deren Kooperationen ist aufgrund der Spezifik des Untersuchungsgegenstandes nur sehr begrenzt möglich und sollte stets mit einer äußerst kritischen Reflexion der jeweiligen Organisationsstrukturen und -kulturen verbunden werden und nie direkt erfolgen. Zudem ist noch einmal herauszustellen, dass die Perspektiven, welche in der Erhebung aufgezeigt werden konnten, lediglich die der pädagogischen Fachkräfte sowie Lehrer*innen beinhaltet. Eine genauere Betrachtung der Kind- sowie Elternebene wäre als Aufgabe zukünftiger Analysen zu benennen. Für die Offenheit aller Beteiligten, ohne die solche ein Einblick nicht möglich geworden wäre, bedanken sich die Verfasser*innen sehr herzlich.

6 Literatur

Albers, Timm (2012): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München.

Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn.

Bintinger, Gitta / Wilhelm, Marianne (2001): Inklusiven Unterricht gestalten. Creating Inclusive Education. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Ausgabe 2/2001. Graz.

Binz, Christine / Grasshoff, Gunther / Pfaff, Annika / Schmenger, Sarah / Ullrich, Heiner (2012): Eltern als Akteure im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich: Praktiken von Elternpartizipation in kooperativen Tandems von Kindergärten und Grundschulen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Ausgabe 7/2012. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-390104>.

Demmer-Dieckmann, Irene (2011): Inklusive Bildung erfordert Kompetenzen: Perspektiven einer inklusiven Lehrerbildung. In: Schulverwaltung spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Ausgabe 3/2011
<http://bidok.uibk.ac.at/library/demmer-kompetenz.html#idp5695632> (Abgerufen: 28.11.2017).

Deutsche UNESCO Kommission (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 2. Auflage.
<https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Abgerufen: 21.11.2017).

Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt. Seite 168-186.

Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Ausgabe 2/2001. Graz.

Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.

Fuchs, Mandy (2016): Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion.
https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KITaFT_Fuchs_UEbergangKitaSchule_2016.pdf (Abgerufen: 28.11.2017).

GEW (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main.

GEW (2016): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Handreichung für die Praxis. Frankfurt am Main.

Grundschulverband e.V. (2013): Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002), S. 354-361.

Hinz, Andreas (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas/ Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (2008) Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 33-52.

Heimlich, Ulrich (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart.

Kreie, Gisela (1985): Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Weinheim und Basel.

Kahle, Ute (2012): Übergänge in der Beruflichen Rehabilitation – Probleme und Chancen. Gelingensbedingungen für Inklusive Bildung in Baden-Württemberg – auf dem Weg zur inklusiven Bildung. In: Behindertenpädagogik, Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre. Ausgabe 2/2012
<http://bidok.uibk.ac.at/library/kahle-uebergaenge.html> (Abgerufen: 28.11.2017).

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel.

Landesamt für Statistik Niedersachsen:

<https://www.statistik.niedersachsen.de/themenbereiche/bildung/schulen/themenbereich-bildung---schulen-134767.html> (Abgerufen: 10.11.2017).

Landkreis Emsland (2017): 3. Regionaler Bildungsbericht 2017 für den Landkreis Emsland. Meppen

Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Muth, Jakob (1986): Integration von Behinderung. Über die Gemeinsamkeiten im Bildungswesen. Essen.

Niedersächsisches Kulturministerium (2012): Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. Hinweise für die kommunalen Schulträger. O. O.

Mühl, Heinz (2006): Gemeinsames Lernen in Kooperationsklassen. In: Wüllenweber, Ernst/ Theunissen, Georg & Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart. S. 350-361.

UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (Abgerufen: 21.11.2017)

Platte, Andrea (2007): "Alle Kinder lernen lesen...?!" Inklusive Didaktik und Schriftspracherwerb. In: Zeitschrift für Inklusion-online. Ausgabe 01/2007.

Prenzel, Annedore (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik.
https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf (Abgerufen: 21.11.2017).

Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. München.

Puhr, Kirsten / Bayha, Anne (2010): Jedes Kind ist wichtig – Entwicklungschancen verbessern!
In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe 4/2010
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/117> (Abgerufen: 28.11.2017).

Reidenstein, Georg / Rademacher Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. In: Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.): Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Band 60. Wiesbaden.

Rihm, Thomas (2015): Eine Schule, zwei Modi - Inklusive Schulentwicklung aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe 1/2015.

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/265> (Abgerufen: 28.11.2017).

Risau, Meike (2012): Therapieimmanenter Unterricht - Unterrichtsimmanente Therapie. Interdisziplinarität als notwendige Bedingung inklusiver Pädagogik. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen, Eingereicht beim Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt

<http://bidok.uibk.ac.at/library/risau-therapie-dipl.html#idm1581712> (Abgerufen: 28.11.2017).

Rott, Lisa / Marohn, Annette (2016): Inklusiven Unterricht entwickeln und erproben – Eine Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen von Design-Based Research. In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe 4/2015

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/325> (Abgerufen: 28.11.2017).

Schneider, Wilma (2004): Schulische Kooperation. Ein Weg zur Integration? In: Grohnfeld, Manfred: Schriften zur Sprachheilpädagogik. Band 11. Berlin.

Schnitzer, Anna (2008): Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren. Abschlussbericht. Deutsches Jugendinstitut.

Schor, Bruno/ Eberhardt, Hans (1994): Schulische Kooperation. Ein wirkungsvoller Weg zur Integration. Donauwörth.

Schumann, Brigitte (2016): Sonderpädagogische Diagnostik: fragwürdig, beschädigend, verzichtbar.

<https://bildungsklick.de/schule/meldung/sonderpaedagogische-diagnostik-fragwuerdig-beschaedigend-verzichtbar/> (Abgerufen: 28.11.2017).

Stegmann, M. & Schwab, J. E. (2012): Evaluieren und Forschen für die Soziale Arbeit. Ein Arbeits- und Studienbuch. Berlin.

Sulzer, Annika (2013): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 1. Ausgabe der überarbeiteten Neuauflage. Freiburg im Breisgau. S. 12-21.

Stein, Anne-Dore (2013): Inklusion ist nicht voraussetzungslos: historische und aktuelle Implikationen. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 44. Jg., Heft 3/2013, S. 4-15.

Tellisch, Christin (2016): Inklusion braucht Kommunikation – Impulse für gelingende Inklusion in der Schule durch reflektierte, anerkennende Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe 1/2016

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/339> (Abgerufen: 28.11.2017).

Textor, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn.

Tscheke, Jürgen (2016): Inklusive Didaktik – konstruktivistisch, entwicklungslogisch, themenzentriert-interaktionell. In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe 4/2015

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/319> (Abgerufen: 28.11.2017).

Wachtel, Peter / Wittrock, Manfred (1990): Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 41. Heft 4. S. 263-271.

Wagner, Petra (2013): Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 1. Ausgabe der überarbeiteten Neuausgabe. Freiburg im Breisgau.

Wansing, Gudrun (2012): Der Inklusionsbericht in der Behindertenrechts-konvention. In: Welke, Antje (2012): UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin, S. 93-103.

Wocken, Hans (2013): Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe 2/2013

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/21> (Abgerufen: 28.11.2017).