

Beispiele und Indikatoren inklusiver Unterrichtsgestaltung in der Grundschule – Projektskizze (08 / 2014)

1. Zielsetzungen und Grundlagen des Projekts

Die nachfolgend dargestellten Forschungsergebnisse verstehen sich als Anregungen und Materialien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, die sich um die Realisierung eines inklusiv gestaltete Unterrichts und Schullebens in Grundschulen bemühen wollen. Sie wurden im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Begabungsgerechte Schule“ (in gemeinsamer Trägerschaft des Landkreises Offenbach und des Staatlichen Schulamts Offenbach) gewonnen (Kornmann & Röpert, 2011). Erste praktische Erprobungen ließen erkennen, dass sie sich gut für die geplanten Zwecke eignen. Zugleich ergaben sich bei der Erprobung auch Hinweise auf inhaltliche und methodische Verbesserungen.

Bei den Arbeiten zur Gewinnung der Materialien wurden mehrere Zielsetzungen für Forschung und Lehre im Zusammenhang mit Inklusion miteinander verbunden.

- 1) In dem erwähnten Schulversuch sollten Gelingensbedingungen schulischer Inklusion erkundet und dokumentiert werden. Dabei ging es nicht um den Nachweis, dass und für welche Zielgruppen ein gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen vorteilhaft ist, vielmehr sollte anhand konkreter Praxisbeispiele aufgezeigt werden, wie solche schulischen Lehr-Lernprozesse besonders günstig gestaltet werden können.
- 2) Die Sammlung, Darstellung und Analyse konkreter Praxisbeispiele sollte dazu beitragen, das oft noch sehr diffuse Verständnis von Inklusion im Bereich der Pädagogik durch präzisere Vorstellungen zu ersetzen. Werden Begriffe mit anschaulich und genau beschriebenen Sachverhalten verbunden, mindert sich das Risiko unterschiedlicher begrifflicher Auslegungen, das bei dem Begriff der Inklusion häufig beklagt wird (vgl. Wocken, 2010).
- 3) In der deutschsprachigen Diskussion zu Fragen der Inklusion sind didaktische Fragen mit unterrichtspraktischem Bezug bisher eher vernachlässigt worden, so dass gerade auf diesem Sektor ein großer Nachholbedarf besteht (Sturm, 2013). Daher sollten die Ergebnisse dazu beitragen, den Erkenntnisstand über Gestaltungsmerkmale schulischen Unterrichts unter der Perspektive von Inklusion zu erweitern.

- 4) Projektintern dienten die Forschungsergebnisse bereits dazu, der Leitung, dem Kollegium und sonstigem pädagogischen Personal der beteiligten Schule eine wertschätzende Rückmeldung zu ihrer bisher geleisteten Arbeit zu geben. Erst die präzise Darstellung und Analyse der beobachteten Geschehnisse durch zusätzliche Beobachter ermöglicht es den für den Unterricht verantwortlichen Lehrpersonen, viele ihrer Handlungen, die unterhalb der bewussten Wahrnehmungsschwelle ablaufen, bewusst wahrzunehmen. Auf diese Weise können sie sich ihres pädagogischen Konzepts vergewissern und Argumente zur Begründung ihrer Handlungen gewinnen.
- 5) Weiterhin sollten die Ergebnisse auch den nicht in die Untersuchung einbezogenen Schulen des Projekts bestätigende oder anregende Hinweise vermitteln sowie - über den Rahmen des Projekts hinaus – allen interessierten Personen und Institutionen Möglichkeiten aufzeigen, wie sich der Gedanke der Inklusion im Bereich der Grundschule praktisch verwirklichen lässt. Zu diesem Zweck soll auf der Grundlage der gewonnenen Ergebnisse ein Inventar erstellt werden, welches die vorhandenen Instrumente - Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003), Aargauer Inventar (Fachhochschule Nordwestschweiz, 2008) - um den Aspekt der Unterrichtsgestaltung auf der konkreten Handlungsebene ergänzt.
- 6) Die am Projekt beteiligten Studierenden haben bei ihren Hospitationen und ihren Wissenschaftlichen Hausarbeiten im Zusammenhang mit einem vorbereitenden und einem nachbereitenden Blockseminar vertiefte theoretische Einsichten und praktische Anregungen für inklusiv orientierte pädagogische Arbeit erhalten und konnten dadurch schon eine wichtige Perspektive für ihre berufliche Entwicklung entwickeln. Insofern versteht sich das Vorhaben auch als innovativer hochschuldidaktischer Ansatz, bei dem Lehre und Forschung sowie Theorie und Praxis eng aufeinander bezogen werden.

Überlegungen zum Erkenntniswert von praktischen Beispielen sind unter Bezug auf den vorliegenden Ansatz bereits veröffentlicht worden (Kornmann, 2013).

2. Vorgehensweise und erste Ergebnisse

Die nun vorliegenden Ergebnisse wurden durch direkte Beobachtungen konkreter Unterrichtssituationen gewonnen. Die Beobachtungen konzentrierten sich ausschließlich auf gelungene Beispiele inklusiver pädagogischer Arbeit, die in anschaulichen Beschreibungen schriftlich festgehalten und später auch analysiert wurden. Für dieses Projekt hatten sich zehn Studierende des Studiengangs Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt gemeldet.

Die erforderlichen Beobachtungen führten sie gegen Ende des Schuljahres 2010/11 in verschiedenen Klassen einer am Projekt beteiligten Grundschule durch.¹ Auf diese Aufgabe sind sie in einem von dem Verfasser geleiteten Blockseminar gründlich vorbereitet worden.² Die Ergebnisse ihrer Beobachtungen konnten die Studierenden für ihre im Rahmen der Lehramtsprüfung obligatorische Wissenschaftliche Hausarbeit verwenden, nachdem sie sich in einem weiteren Blockseminar mit Fragen der Auswertung befasst hatten.

Das gemeinsame Vorgehen erfolgte in drei aufeinander aufbauenden Teilschritten.

- (1) In dem schon erwähnten Blockseminar wurden auf der Grundlage von Veröffentlichungen zu Merkmalen guten Unterrichts (z. B. Helmke, 2010; Meyer, 2004) zehn verschiedene Beobachtungsperspektiven gemeinsam erarbeitet, unter denen die Studierenden jeweils ihre Wissenschaftliche Hausarbeit thematisierten. Die Aufteilung in zehn verschiedene Themenbereiche entsprach der prüfungsrechtlichen Vorgabe, dass die Studierenden jeweils ein spezifisches Thema zu bearbeiten hatten. Jedes Thema enthielt also einen besonderen Aspekt inklusiver Unterrichtsgestaltung.
- (2) Der Schwerpunkt der dann folgenden empirischen Arbeiten lag auf der Sammlung und Analyse von Beispielen, die zeigen, was Lehrpersonen tun können, wenn sie sich an den Grundsätzen von Inklusion orientieren. Diese Sammlung enthält auch Beobachtungen, welche lediglich auf Wirkungen inklusiver Unterrichtsgestaltung schließen lassen, ohne dass zugrunde liegende Aktionen der Lehrkräfte direkt erkennbar werden.
- (3) Alle Studierenden tauschten die so aufbereiteten Ergebnisse ihrer Beobachtungen untereinander aus. Auf diese Weise entstand eine gemeinsam angelegte Sammlung von Beispielen inklusiver Unterrichtsgestaltung, aus der alle beteiligten Studierenden die für ihr Thema relevanten Beobachtungen entnehmen konnten. Pro Hausarbeit haben die Studierenden im Durchschnitt acht Beobachtungssequenzen wiedergegeben. Dabei haben sie zunächst die gut objektivierbaren Tätigkeiten von Lehrpersonen und Kindern genau beschrieben, also als kurze, überschaubare Beobachtungssequenzen in narrativer Form festgehalten. Danach haben sie ihre Beobachtungen unter der Frage analysiert, welche Möglichkeiten inklusiver Unterrichtsgestaltung oder inklusiven Unterrichtsgeschehens

¹ Der Leitung und den beteiligten Kolleginnen und Kollegen der Waldschule Oberhausen sei für die entgegenkommende Unterstützung des Vorhabens herzlich gedankt.

² Das Programm des Seminars findet sich als Anhang 1 zu diesem Manuskript.

sich erkennen ließen, um dann auf dieser Grundlage die verschiedenen Indikatoren für das geplante Inventar abzuleiten.³

Bei der Auswertung der einzelnen Wissenschaftlichen Hausarbeiten zeigte sich, dass viele der beschriebenen Tätigkeiten und erfassten Merkmalsaspekte mehrere Inhaltsbereiche zugleich abdeckten. Eine genaue, trennscharfe Zuordnung der einzelnen Beobachtungen zu den zunächst vorgegebenen Beobachtungsperspektiven war also nicht möglich. Auch bezogen sich viele Beobachtungen auf gleiche oder ähnliche Geschehnisse im Unterricht und im Schulleben, wiederholten sich somit und unterschieden sich nur in der Formulierung. Aus diesem Grund war es sinnvoll, die ursprüngliche Anzahl von 80 Beobachtungen auf 23 zu reduzieren. Die nun getroffene Auswahl der Unterrichtsbeispiele sollte sich an zwei Zielsetzungen orientieren:

- (1) Die Beispiele sollten eine möglichst große Vielfalt an Realisierungsmöglichkeiten inklusiver Unterrichtsgestaltung repräsentieren.
- (2) Zugleich sollten die Beispiele möglichst prägnant, anregend und überzeugend wirken.

Für den reduzierten Bestand an Beispielen inklusiver Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens bot sich eine – vorläufige - Gliederung in drei bzw. vier Themenbereiche an:

- (1) Wiederkehrende Ereignisse und konstante Gestaltungsmerkmale im Schulleben und in der Klassengemeinschaft
- (2) Didaktische und methodische Aspekte des Unterrichts (2a: Schriftspracherwerb und 2b: Mathematik)
- (3) Interaktionen im Unterrichtsgeschehen.

Zur Verdeutlichung soll nachfolgend eines der insgesamt 23 Beispiele wiedergegeben werden. Es war dem Themenbereich „Interaktionen im Unterrichtsgeschehen“ zugeordnet.⁴

„Die Blume“

Beobachtung

Alle Kinder sitzen im Stuhlkreis und die Lehrerin stellt eine Blume auf einen kleinen Tisch in der Mitte. Sie fragt: „Wer von euch weiß, wie diese Blume heißt?“ Eine Schülerin meldet sich und sagt: „Ich weiß aber nur, wie die Blume auf Polnisch heißt.“ „Gut, dann sag uns das mal, vielleicht können dir dann andere Kinder, die auch polnisch sprechen können, helfen.“ Die Schülerin sagt den Namen der Blume auf Polnisch und die Lehrerin versucht dies zu wiederholen. Anschließend fragt sie die Schülerin, ob sie es richtig ausgesprochen hätte. Es

³ Die engagierten und zuverlässigen Arbeiten von Jennifer Bergmann, Janis Crone, Manuela Dlugosch, Kerstin Fuchs, André Liebold, Sandra Müller, Natascha Nungesser, Birgit Pröger, Laura Richter sowie Eva Röbig möchte ich auch an dieser Stelle dankend anerkennen.

⁴ Das Beispiel wurde der Wissenschaftlichen Hausarbeit von Frau Natascha Nungesser entnommen.

meldet sich eine andere Schülerin und sagt: „Ich kann auch polnisch und weiß jetzt, wie die Blume auf Deutsch heißt.“ „Super, du weißt jetzt mit der Hilfe von Sylvia, wie die Blume auf Deutsch heißt. Toll, dann sag uns das mal.“ „Also, ich weiß es nicht ganz genau.“ Die Schülerin nennt den Namen der Blume und die Lehrerin, sagt, dass die Antwort der Schülerin richtig sei und sie sich freut, dass die Schülerinnen gemeinsam den Namen der Blume gefunden haben und sie jetzt auch noch wissen, wie diese Blume auf Polnisch heißt.

Analyse

Diese kurze Sequenz wurde ausgewählt, um zu zeigen, dass sich die Rollen zwischen Schüler und LK auch kurzzeitig vertauschen können.

Da die eine Schülerin die Blume kennt, sie aber „nur“ auf Polnisch benennen kann, greift die Lehrerin dies auf und appelliert an die gegenseitige Hilfe der beiden polnisch sprechenden Kinder. Nachdem die Schülerin den Namen der Blume auf Polnisch genannt hat, versucht die Lehrerin, diesen zu wiederholen. Damit zeigt sie allen Kindern in der Klasse, dass sie auch nicht alles weiß und kann und manches noch lernen könnte. Die Kinder erfahren zudem, dass sprachliche Schwierigkeiten und Fehler in bestimmten Bereichen völlig normal sind und dazugehören. Zudem verdeutlicht die Lehrerin durch ihre Nachfrage, ob sie das Wort richtig ausgesprochen habe, dass die polnisch sprechenden Kinder – zumindest auf dem Gebiet der polnischen Sprache – kompetenter sind als sie selbst. Eine solche Rückmeldung ist für die Förderung des Selbstkonzepts und die Entwicklung des Selbstwertgefühls der beiden Mädchen sicherlich sehr bedeutsam: Ihre Fähigkeit, polnisch zu sprechen, zeichnet sie in besonderer Weise aus und hilft sogar, die deutsche Bezeichnung der Blume zu finden. Dadurch erfährt die Zweisprachigkeit eine besondere Aufwertung.

Die Anmerkung der Lehrerin, dass sie es schön fand, wie die beiden Mädchen zusammengearbeitet haben, liefert darüber hinaus den anderen Kindern ein anregendes Beispiel dafür, wie hilfreich das Zusammenarbeiten für die Entwicklung einer kooperativen Unterrichtskultur sein kann.

So weit das Beispiel.

Die von den Studierenden beschriebenen Beobachtungen wurden mit kleinen redaktionellen Überarbeitungen vom Verfasser direkt übernommen. Die hierauf bezogenen Analysen der Studierenden hat der Verfasser jedoch in einigen Fällen um inhaltliche Gesichtspunkte erweitert, die den Studierenden offensichtlich nicht in ihrer inklusiven Bedeutung bewusst waren. Umgekehrt wurde der Verfasser auch durch die Interpretationen der Studierenden auf wichtige Aspekte inklusiver Unterrichtsgestaltung aufmerksam.

Dieser freie interpretative Umgang mit den Beobachtungen entspricht dem sehr lehrreichen und erkenntnisförderlichen Ansatz von Porter (2011): Mehrere Experten für Inklusion nehmen jeweils unabhängig voneinander zu der gleichen narrativ dargestellten Episode unter der Frage Stellung, welche inklusiven Aspekte sie darin entdecken können. Dabei kann das herangetragene Spektrum der Sichtweisen so breit werden, dass sich weitere wichtige

Erkenntnismöglichkeiten für die Experten eröffnen, sie also noch viel voneinander lernen können.

Aus den so aufbereiteten Beobachtungen und Analysen wurden dann insgesamt 84 Einzelmerkmale extrahiert, die als Indikatoren inklusiver Unterrichtsprozesse gelten können. So hat die Studentin aus dem Beispiel „Die Blume“ folgende Indikatoren für Inklusion im Unterricht vorgeschlagen, die in einer späteren Phase des Projekts noch überarbeitet wurden:

- *Der Unterricht baut auf dem unterschiedlichen Wissen der Schüler auf.*
- *Die Schüler, die polnisch sprechen, erhalten hier die Möglichkeit dies zu tun.*
- *Die Lehrkraft ermutigt die Polnisch sprechenden Schüler den Namen der Blume von ihrer Erstsprache ins Deutsche zu übersetzen.*
- *Alle Sprachen werden gleich behandelt.*
- *Das Gespräch über den Blumennamen zeigt ein positives Verständnis von unterschiedlichen Sprachen und verschiedener Herkunft.*
- *Die Schüler sehen gegenseitige Hilfe als normalen Teil des Unterrichts.*
- *Jedem Schüler wird zugetraut, einen wichtigen Beitrag zum Unterricht zu leisten.*
- *Die Vielfalt der Sprachen wird für den Unterricht genutzt.*

Die Vorschläge der Studierenden, die sich ja direkt auf ihre speziellen Beobachtungen bezogen, wurden dann zum Teil etwas umfassender formuliert, so dass sie sich auch in anderen Kontexten wiederfinden lassen und einen breiteren Gültigkeitsbereich beanspruchen können.

Zur besseren Übersicht wurden die einzelnen Indikatoren jeweils einem von insgesamt zwölf verschiedenen – ebenfalls als vorläufig zu betrachtenden - Themenbereichen zugeordnet. Diese Themenbereiche sind nachfolgend aufgeführt (in Klammern jeweils mit der Anzahl der zugeordneten Indikatoren).

- (1) Wertschätzung der Individualität eines jeden Kindes als Mitglied der schulischen Gemeinschaft (6)
- (2) Erweiterung der pädagogischen Angebote über den Unterrichtsvormittag hinaus (2)
- (3) Einbezug außerschulischer Erfahrungen und Berücksichtigung von Vorschlägen und Interessen der Kinder (2)
- (4) Beachtung eines jeden Kindes bei Unterrichtsbeginn und bei der Tagesplanung (4)
- (5) Strukturierung des Schullebens und des Unterrichts durch wiederkehrende Ereignisse (4)

- (6) Orientierung der Lernanforderungen und Bewertungskriterien an den individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder (7)
- (7) Fokussierung der Aufmerksamkeit auf gelungene Arbeitsergebnisse und Möglichkeiten der Verbesserung (5)
- (8) Aufwertung der Kinder durch Übertragung von Verantwortlichkeit für die Rahmenbedingungen, Formen und Inhalte ihrer Lerntätigkeiten (20)
- (9) Ermutigende Herausforderungen zu selbstständigen Leistungen – Hilfen und Unterstützung bei Bedarf (6)
- (10) Entwicklung und Unterstützung hilfreichen und kooperativen Verhaltens (12)
- (11) Besondere Beachtung positiver Verhaltensweisen – weitgehender Verzicht auf direkte Ermahnungen und negative Bewertungen (7)
- (12) Taktvoller Umgang mit Schwierigkeiten und Problemen – Eingrenzung und Eindämmung individueller Problemlagen (9).

Die Liste der Indikatoren findet sich als Anlage 2 dieser Projektskizze.

3. Kritische Einschätzung der vorliegenden Ergebnisse

Mit der nun vorliegenden Sammlung von Beispielen und Zusammenstellung von Indikatoren kann nicht der Anspruch verbunden werden, dass sie den Tätigkeitsbereich der inklusiven Gestaltung des Unterrichts und Schullebens in Grundschulen umfassend repräsentieren. Sie können lediglich den Möglichkeitsraum abstecken, der sich unter den gegebenen Untersuchungsbedingungen erkennen ließ. Das Spektrum denkbarer Möglichkeiten wird sicherlich durch mehrere Faktoren eingeschränkt, deren Einfluss näher zu untersuchen ist.

- (1) Die Beobachtungsergebnisse sind zweifellos abhängig von der Sensibilität der Studierenden, bestimmte Geschehnisse im Unterricht und im Schulleben als Indikatoren für inklusive pädagogische Bemühungen wahrzunehmen. Immerhin waren alle Studierenden während ihres Studiums auf diese Aufgabe gut vorbereitet – indirekt etwa durch eine fachlich gründlich vorbereitete und ausgewertete Exkursion zur „Grundschule Berg Fidel“ (Stähling 2010) sowie durch verschiedene Lehrangebote im Pflichtmodul

„Inklusion“⁵, und direkt durch das schon erwähnte einführende Blockseminar. Hinzu kam, dass die Teilnahme an dem Projekt auf freiwilliger Basis erfolgte und ganz offensichtlich den Interessen der Studierenden entsprach. Bei einem geringeren Ausmaß an Expertise oder Interesse wären die Beobachtungen sicherlich weniger ergiebig ausgefallen.

Umgekehrt ist anzunehmen, dass bei einem höheren Grad an Expertise und anderen inhaltlichen Schwerpunkten der Studierenden auch andere, möglicherweise reichhaltigere und differenziertere Beobachtungsergebnisse zustande gekommen wären.

- (2) Die Beobachtungen wurden in einer Schule gewonnen, die erst eine sehr kurze, aber recht intensive „Inklusionsgeschichte“ hat. Das Kollegium hat sich in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung zunächst schwerpunktmäßig um die Realisierung inklusiver Unterrichtskonzepte im schriftsprachlichen und mathematischen Bereich bemüht und dabei aktiv-entdeckende und kooperative Lernformen bevorzugt. Andere Gestaltungsmöglichkeiten inklusiven Unterrichts – etwa im Sinne einer konsequenten Projektorientierung – sind dabei zunächst noch zurückgestellt worden. Vor diesem Hintergrund dürften die erhobenen Beobachtungsdaten lediglich einen begrenzten Ausschnitt aus dem Möglichkeitsraum inklusiver Unterrichtsgestaltung darstellen. So sollte auch die Systematik der Beobachtungen nach drei Bereichen – Gestaltung des Schullebens, didaktische und methodische Aspekte des Unterrichts, Interaktionen im Unterrichtsgeschehen – nur als vorläufig gelten.
- (3) Die Indikatoren, die aus den beschriebenen Beobachtungen gewonnen worden sind, und ihre Systematische Einordnung in die zwölf dargestellten Kategorien beruhen auf subjektiven Interpretationen des Verfassers, angelehnt an Vorschläge der Studierenden. Bei anderen Beobachtungsinhalten und anderen inklusionspädagogischen Schwerpunktbildungen hätte sich wahrscheinlich eine davon abweichende Systematik der Indikatoren ergeben. Zu hinterfragen ist in diesem Zusammenhang auch, ob und inwieweit sich die Gültigkeit der einzelnen Indikatoren über die jeweils zugrunde liegenden Beobachtungen hinaus verallgemeinern lassen und sich auch in anderen schulischen und unterrichtlichen Kontexten aufzeigen lassen.

4. Erste Erfahrungen mit dem verwendeten Material

⁵ Inhaltlich und organisatorisch zeichnete hierfür Frau Dr. Irmtraud Schnell verantwortlich. Sicherlich hat ihr großes fachliches Wissen und Engagement in nicht geringem Maße zu den durchweg erfreulichen Leistungen und aufgeschlossenen Haltungen der Studierenden beigetragen.

Das bisher erarbeitete und verwendete Material – 23 schriftlich gefasste Beispiele schulischer und unterrichtlicher Inklusion sowie die hierauf sich beziehende Merkmalsliste von 84 Indikatoren – wurde bisher zweimal im Rahmen ganztägiger Fortbildungsveranstaltungen des saarländischen Landesinstituts für Pädagogik und Medien mit jeweils etwa 30 Lehrkräften, vorwiegend aus Grundschulen, teilweise auch aus Förderschulen und anderen schulnahen Einrichtungen, eingesetzt. Die Fortbildungsveranstaltungen zielten darauf ab, die Lehrkräfte auf mit grundlegenden Aufgaben inklusiver Unterrichtsgestaltung vertraut zu machen und ihnen dabei realistische und praktikable Vorstellungen von den gebotenen Möglichkeiten zu vermitteln. Vorgehen und Material erwiesen sich als praktikabel.

Nach einer kurzen Einführung, in der das Konzept und die Rahmenbedingungen des Offenbacher Schulversuchs dargestellt wurden, erhielten die Teilnehmenden eine Aufgabenstellung, durch die ihnen ein gemeinsam zu vertretendes bildungstheoretisches Verständnis ihrer pädagogischen Arbeit als Grundlage der Bemühungen um Inklusion nahe gebracht werden sollte – etwa im Sinne von Bernhard (2014).

Die inhaltlichen Schwerpunkte und die Struktur des weiteren Ablaufs gehen aus den nachfolgend dargestellten Arbeitsaufträgen und den dazu gegebenen Erläuterungen hervor.

Arbeitsauftrag 1

- *Bilden Sie Gruppen von jeweils etwa vier Kolleg(inn)en..*
- *Lesen Sie die ihnen zugeteilten Beschreibungen von Beispielen unter der Zielsetzung, zwei Beispiele zu bestimmen, die Sie unter pädagogischen Gesichtspunkten als am besten gelungen einschätzen.*
- *Tragen Sie Begründungen für Ihre Einschätzungen zusammen.*
- *Bestimmen Sie eine Kollegin oder einen Kollegen für die Vorstellung eines ausgewählten Beispiels im Plenum.*

Erläuterung: Aus zeit- und arbeitsökonomischen Gründen erfolgte die Lektüre und Diskussion der Beispiele arbeitsteilig. In jeder der vier Gruppen wurden also nur fünf bis sieben der 23 Beispiele gelesen und besprochen. Durch die Vorstellung und Diskussion jeweils eines ausgewählten Beispiels im Plenum erweiterte sich aber das Spektrum, so dass alle Teilnehmenden zumindest ein Beispiel aus jedem der vier verschiedenen Themenbereiche kennenlernen konnten. Der Auftrag, die beiden gelungensten Beispiele zu bestimmen und Begründungen für die Auswahl zu treffen, sollte zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Merkmalen gelingender inklusiver pädagogischer Praxis anregen.

Arbeitsauftrag 2

- *Bilden Sie vier etwa gleich große Gruppen.*
- *Tauschen Sie untereinander Erfahrungen über weitere Beobachtungen aus, die als gute Beispiele für eine inklusiv orientierte Gestaltung des Schullebens und / oder der Unterrichtspraxis gelten können. Sammeln und diskutieren Sie die Begründungen für Ihre Wahl.*
- *Bestimmen Sie eine Kollegin oder einen Kollegen für die Darstellung der jeweils gefundenen Beispiele im anschließenden Plenum.*

Erläuterung: Bei diesem Arbeitsauftrag wurden die Teilnehmenden ganz bewusst als Experten angesprochen, die mit ihren bereits erworbenen schulpraktischen Erfahrungen den gemeinsamen Forschungsprozess, das Bemühen um gelingende inklusive pädagogische Praxis, voran bringen können. Zugleich sollten die Teilnehmenden darauf aufmerksam gemacht werden, dass auch bereits unter den gegebenen Bedingungen ihrer aktuellen schulpraktischen Arbeit viele Möglichkeiten inklusiver Unterrichtsgestaltung genutzt werden können, ohne dass dazu besonders aufwändige Maßnahmen erforderlich sind.

Arbeitsauftrag 3

- *Bilden Sie sechs etwa gleich große Gruppen.*
- *Lesen Sie in jeder Gruppe gemeinsam die „Konkretisierung der Indikatoren“ nacheinander durch, wobei Gruppe 1 mit Themenbereich 1 und 2, Gruppe 2 mit Themenbereich 3 und 4, Gruppe 3 mit Themenbereich 5 und 6 usw. beginnt und sich danach die jeweils nächsten Themenbereich vornimmt.*
- *Beraten Sie bei jedem Themenbereich,*
 - a) ob bestimmte Indikatoren unklar formuliert oder von zweifelhaftem pädagogischem Wert sind*
 - b) ob der jeweilige Themenbereich durch weitere Indikatoren ergänzt werden kann.*
- *Halten Sie zu jedem Themenbereich die Ergebnisse Ihrer Beratungen fest:*
 - a) die kritischen Aspekte nur als Notizen, die vor dem Plenum besprochen werden sollen*
 - b) die Ergänzungen in Stichpunkten auf vorbereiteten Kartons, die an die Wand geheftet werden sollen.*
- *Bestimmen Sie eine Kollegin oder einen Kollegen für die Präsentation Ihrer Arbeitsergebnisse.*

Erläuterung: Auch bei dieser Aufgabe wurden die Teilnehmenden in den Forschungsprozess einbezogen, indem sie Vorschläge zur Verbesserung der Materialien einbringen sollten. Zugleich erhielten sie konkrete Impulse zur prägnanten Beschreibung praktikabler inklusiver

pädagogischer Praxis. Dadurch konnten sie auch Möglichkeiten zur Erweiterung ihrer eigenen Handlungsspielräume erkennen.

Bisherige Bilanz:

Die Teilnehmenden schätzten den Ablauf der Veranstaltungen als durchaus gelungen ein, weil die Aufgabenstellungen intensive Austauschmöglichkeiten begünstigten und zu einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre beitrugen.

Bezüglich der Beispiele und Indikatoren wurde vermerkt, dass diese teilweise bekannt waren und der eigenen Praxis entsprachen. Trotzdem wurde die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten als hilfreich und nützlich bezeichnet, weil dies einen höheren Grad bewussten pädagogischen Handelns ermögliche und zur Festigung der eigenen pädagogischen Position beitrage.

Die Arbeitsaufträge zur Ergänzung und Verbesserung der Materialien, insbesondere der Indikatoren, wurden sehr konstruktiv umgesetzt. Vorgebracht wurden einige überzeugend wirkende Vorschläge zur Ergänzung sowie einige bedenkenswerte Anregungen, um den Geltungsbereich einzelner Indikatoren klarer zu definieren oder auf bestimmte Situationen zu beschränken.

5. Erkundungen zur Weiterführung im Rahmen von Forschungsvorhaben

Zumindest in den beiden bisher durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen haben sich das Material und das damit verbundene Fortbildungskonzept als praktikabel und inhaltlich ergiebig erwiesen. Daher spricht nichts dagegen, den bisher praktizierten Ansatz in seiner bisherigen Form beizubehalten und auf dieser Grundlage auch weiterhin eintägige Fortbildungsveranstaltungen anzubieten. Auch für die erste und zweite Ausbildungsphase für das Lehramt an Grundschulen könnte der Ansatz mit den Beispielen und Indikatoren sicherlich hilfreiche Impulse geben.

Für weitere Forschungsarbeiten bieten sich die drei nachfolgend aufgeführten Schwerpunkte an, von denen die beiden zuerst genannten sich organisatorisch miteinander verknüpfen lassen.

- (1) Weitere Verwendung des bisher erarbeiteten Materials im Rahmen eintägiger Fortbildungsveranstaltungen bzw. im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen mit systematischer Sammlung und Einarbeitung der von den Teilnehmenden eingebrachten inhaltlichen Ergänzungen und Verbesserungsvorschlägen

(2) Untersuchungen zur Wirksamkeit

(3) Neue Erhebungen in anderen settings und mit anderen Beobachterinnen und Beobachtern.

Zu 1): Sammlung von Ergänzungen und Verbesserungsvorschlägen zu den bisher verwendeten Materialien

Wie schon in Abschnitt 3 dargestellt wurde, sieht das Konzept die Sammlung weiterer Vorschläge zur laufenden inhaltlichen und methodischen Verbesserung der Materialien im Rahmen der einzelnen Veranstaltungen zur Aus-, Weiter- und Fortbildung vor. Dadurch soll der jeweils aktuelle Bestand an Beispielen und Indikatoren laufend ergänzt und erweitert werden. Die neu eingebrachten Vorschläge müssen gesammelt, dokumentiert, analysiert, kritisch bewertet und – bei positiver Bewertung - in die bestehende Systematik eingeordnet werden. Diese Aufgabe könnten Studierende übernehmen, die ebenfalls an den Veranstaltungen hospitieren und die Ergebnisse für ihre Wissenschaftlichen Hausarbeiten nutzen. Auf diese Aufgabe müssen Sie in zusätzlichen Lehrveranstaltungen (inhaltlich vergleichbar den schon erwähnten Blockseminaren) vorbereitet werden. Erforderlich sind auch weitere inhaltliche und methodische Anleitungen der Studierenden bei der Sammlung und Auswertung der Daten. Für diese Anleitungen sind besonders qualifizierte Personen (Doktoranden) vorzusehen, die ihre Überlegungen und Erfahrungen, die im Zusammenhang mit solchen begleitenden und zugleich qualifizierenden Arbeiten stehen, für ihre Promotionsvorhaben nutzen können.

Zu 2): Untersuchungen zur Wirksamkeit

Um die Wirksamkeit des relativ gut beschreibbaren und praktikablen Konzepts zur Aus-, Fort- und Weiterbildung zu überprüfen, bieten sich Studien mit quasi-experimentellen Versuchsanordnungen an. Erwünschte Wirkungen sollten sich bei solchen Merkmalen professioneller Kompetenzen einstellen, die in verschiedenen Literaturübersichten (z. B. Moser & Demmer-Dieckmann, 2012) als wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche inklusive pädagogische Praxis dargestellt werden. Zu der Frage, ob, in welchem Ausmaß und wodurch solche wichtigen professionellen Kompetenzen beeinflusst werden können, scheinen bisher noch keine allgemein bekannten Untersuchungsergebnisse vorzuliegen. Daher würde mit entsprechend konzipierten Untersuchungen eine wichtige Forschungslücke gefüllt. So könnten schon mit relativ einfachen Mitteln (etwa kurze Fragebögen zu den „beliefs“, vgl.

Moser, Schäfer & Jakob, 2010) aufschlussreiche Erkenntnisse über Aspekte der Wirksamkeit der hier vorgeschlagenen Vermittlungsinhalte gewonnen werden. Entsprechende Untersuchungen lassen sich begleitend zu den beschriebenen eintägigen Fortbildungsveranstaltungen durchführen. Dabei könnten unmittelbar vor und nach der Teilnahme Aussagen zu den gleichen Themenbereichen mittels Fragebögen erfasst und hinsichtlich ihrer Veränderung ausgewertet werden. Dabei kommen auch methodisch anspruchsvolle Vorgehensweisen (z. B. mehrfaktoriell angelegte varianzanalytische Versuchsanordnungen) in Betracht, bei denen nach spezifischen Effekten in Abhängigkeit von den jeweiligen individuellen Voraussetzungen gefragt wird. In diesem Zusammenhang sind theoretische Vorarbeiten auf der Grundlage von Literaturstudien erforderlich, um die wichtigsten Merkmale zu bestimmen, deren Veränderung bewirkt werden soll. Entsprechende Arbeiten könnten im Rahmen mehrerer Promotionen erfolgen.

Zu 3): Neue Erhebungen in anderen settings und mit anderen Beobachterinnen und Beobachtern.

Wie in Abschnitt 3 schon erwähnt, ist es denkbar, dass inklusionspädagogisch erfahrene und geschulte Fachleute zu wesentlich genaueren und inhaltlich ergiebigeren Beobachtungsergebnissen kommen als die bisher eingesetzten Studierenden. Diese Vermutung lässt sich empirisch durch den Einsatz besonders geschulter Expertinnen und Experten überprüfen. Diese könnten entweder eigene Beobachtungen durchführen und auswerten, oder sie könnten Studierende auf die Beobachtungsaufgaben vorbereiten, sie bei den Beobachtungen und beim Protokollieren unterstützend begleiten und bei den Auswertungen beratend zur Seite stehen. Von solchen Arbeiten sind inhaltlich interessante und ergiebige Themen für Dissertationen herauszuschälen, z. B. über Merkmale und Bedingungen der Entwicklung von Aufmerksamkeit (Sensibilität) für inklusive Geschehnisse im Unterricht oder über den Einfluss von Expertise auf die Ergiebigkeit von Beobachtungen. Ebenfalls in Abschnitt 3 wurde vermerkt, dass die Beobachtungen im Rahmen einer speziellen Variante inklusiver pädagogischer Praxis (Schule mit kurzer „Inklusionsgeschichte“) gewonnen worden sind. Denkbar ist, dass unter veränderten inhaltlichen, organisatorischen und personellen Bedingungen andere lehrreiche Beispiele und Indikatoren gewonnen werden - beispielsweise in Schulen, die den Gedanken der Inklusion mit reformpädagogischen Konzepten zu verwirklichen suchen oder bei Lehrkräften, die schon über langjährige Erfahrungen mit individualisierenden Unterrichtskonzepten verfügen.

Interessant ist dabei insbesondere die Frage, ob und welche Beispiele und Indikatoren inklusiver pädagogischer Praxis sich unabhängig von solchen speziellen Merkmalen der Lehrkräfte und der Unterrichtskonzepte zeigen und welche nur einen entsprechend eingeschränkten Gültigkeitsbereich besitzen.

Es liegen auch schon Dokumentationen solcher praktischer Erfahrungen in Form von Schriften und Video-Aufzeichnungen vor, die ebenfalls analysiert werden und Grundlagen für die Erstellung von Indikatoren liefern können.

Mit den hier angedeuteten Fragestellungen eröffnet sich weiteres Arbeitsfeld eröffnet sich ein Arbeitsfeld für mehrere Dissertationen.

Literatur

Bernhard, A. (2014): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (6. Aufl.). Hohengehren: Schneider.

Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

Fachhochschule Nordwestschweiz/Pädagogische Hochschule (2008): Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule. Fachhochschule Nordwestschweiz/Pädagogische Hochschule.

Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Kornmann, R. (2013): Praktische Beispiele als wissenschaftliche Erkenntnisquelle. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S.144-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kornmann, R. & Röpert, G. (2011): Aufgaben bei der Entwicklung inklusiv orientierter Unterrichtskonzepte. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion* 19/3, 158-161.

Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: V. Moser (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 153-172). Stuttgart: Kohlhammer.

Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010): Sonderpädagogische Kompetenzen, „beliefs“ und Anforderungssituationen in integrativen settings. In: A.-D. Stein, I. Niedieck, & St. Krach, (Hrsg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg in das Gemeinwesen* (S.235-244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Porter, Gordon L. (2011): *Exploring Inclusive Educational Practices through Professional Inquiry*. Rotterdam: Sense Publ.

Stähling, R. (2010): „Du gehörst zu uns“. Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Hohengehren: Schneider.

Sturm, T. (2013): FiSch – Forschung inklusive Schule: theoretische und methodologische Grundlagen eines videobasierten Unterrichtsforschungsprojekts. In: C. Dorrance, & C. Dannenbeck, (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft (S.153-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wocken, H. (2010): Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion 18/4, 203-208.

Die Anlagen finden sich auf den nachfolgenden Seiten!

Anlage 1

Block-Seminar Kornmann (04. 04. bis 08. 04. 2011):

Forschungsfragen zur Inklusion:

Beobachtungen, Dokumentationen und Analysen schulischer Prozesse

0. Informationen und Klärung von Nachfragen zum Modellversuch „Begabungsgerechte Schule“

1. Erläuterung des nachfolgend dargestellten Programms

2. Begründung und Konkretisierung der Zielsetzungen des Forschungsvorhabens

2.1 Sammlung und Verbreitung von positiven Beispielen gelungener Praxis („best practice“)

2.1.1 Zum Erkenntniswert von Beispielen: Rezeptologie oder Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten?

2.1.2 Zur Wirkung positiver Rückmeldungen auf die Qualität pädagogischer Praxis

2.1.3 Weitergabe positiver Beispiele als Anreiz zur Reflexion über Merkmale und Bedingungen erfolgreichen pädagogischen Handelns

2.2 Systematisierung der Informationen

2.2.1 Abgleichung mit Checklisten zur Selbstevaluation (Index für Inklusion, Aargauer Inventar)

2.2.1 Sicherung und Erweiterung des Begriffsverständnisses von Inklusion

2.3 Datenquellen

2.3.1 Fremdbeobachtungen

2.3.2 Auskünfte durch Befragungen

2.3.3 Dokumente

2.4 Vorannahmen zu Merkmalen inklusiver Pädagogik (Sammlung von Ideen)

2.4.1 Unterricht

2.4.1 Schulleben

2.4.3 Außerschulische Merkmale

3. Rollenklärung der Beteiligten (Dozent, Studierende, Lehrkräfte, eventuell Sozialarbeiterinnen) als Angehörige zweier kooperierender Systeme (Universität – Grundschule mit inklusiver Orientierung)

3.1 Gemeinsame Forschungsinteressen

3.1.1 Dozent: Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Begabungsgerechte Schule“ – Arbeitsschwerpunkt „Beratung und Unterstützung der beteiligten Lehrkräfte sowie Dokumentation der Lern- und Leistungsfortschritte der Schülerinnen und Schüler“ (zusammen mit Förderschulkonrektor Günther Röpert)

3.1.2 Studierende: Vertiefung ihrer Kenntnisse und Festigung ihrer Haltungen (Einstellungen) zum Themenbereich Inklusion

3.1.3 Praktisch arbeitende Lehrkräfte und Sozialarbeiterinnen: Rückmeldungen über wichtige Qualitätsmerkmale ihrer pädagogischen Arbeit

3.2 Unterschiedliche Schwerpunktbildungen und Interessen der Beteiligten

3.2.1 Dozent: Gewinnung verallgemeinerbarer Erkenntnisse über Merkmale und Bedingungen inklusiver Unterrichtsgestaltung

- 3.2.2 Studierende: Gewinnung von thematisch eingrenzbaren und für eine wissenschaftliche Hausarbeit verwertbaren Erkenntnissen zum Themenbereich Inklusion
- 3.2.3 Lehrkräfte und Sozialarbeiterinnen: Kompatibilität des Forschungsprojekts mit der täglichen pädagogischen Arbeit

3.3 Mögliche Konflikte und Probleme bei den geplanten Hospitationen

- 3.3.1 Störungen des Ablaufs der pädagogischen Arbeit und zusätzliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte und Sozialarbeiterinnen durch Gesprächswünsche, u. dgl.
- 3.3.2 Mangelnde Berücksichtigung der Erwartungen der Lehrkräfte
- 3.3.3 Überhöhte Ansprüche der Gäste

3.4 Wichtige Bedingungen für gelingende und erfolgreiche Kooperation

- 3.4.1 Einhaltung von Absprachen, Beachtung der schulischen Regeln
- 3.4.2 Transparenz bezüglich der Pläne, ihrer Umsetzungen und Ergebnisse
- 3.4.3 Bereitschaft, voneinander zu lernen

4. Methodologische und methodische Fragen zum Forschungsfeld Pädagogik

4.1 Kurze Begriffsklärungen

- 4.1.1 Methodologie und Methodik
- 4.1.2 Externe und interne Evaluation

4.2 Erkenntnismöglichkeiten von externer und interner Evaluation: Beschreiben und Interpretieren / Erklären und Verstehen / Objektivierung und subjektive Deutung

4.3 Handlungsforschung: praktische Erkenntnisse durch eingreifende Veränderungen

4.4 Biographieforschung: theoretische Erkenntnisse durch Rekonstruktion von Entwicklungsprozessen

4.5 Zum Problem der Verallgemeinerbarkeit

5. Methodische Grundsätze bei Fremdbeobachtungen

5.1 Bemühen um Transparenz

- 5.1.1 Offenlegung und eindeutige Festlegung der Beobachtungsinhalte
- 5.1.2 Orientierung an Kriterien der Objektivität (im Sinne intersubjektiver Übereinstimmung)
- 5.1.3 Kommunikative Validierung

5.2 Eindeutigkeit der verwendeten Kategorien zur Beobachtung und Beschreibung

- 5.2.1 Festlegung der Beobachtungskategorien
- 5.2.2 Bevorzugung verbaler Beschreibungskategorien (tätigkeitstheoretische Orientierung)

5.3 Nachträgliche Rekonstruktion der handlungsleitenden Intentionen: Zur Notwendigkeit interpretativer Arbeit (Hermeneutik)

6. Ein Modell zur Planung, Beschreibung und Rekonstruktion von Unterrichtsabläufen (Geschehnissen)

6.1 Wesentliche Merkmale des Unterrichtsgeschehens

6.1.1 Anregungen, Impulse, Anforderungen, Aufgaben, Erwartungen, Lernumgebungen

6.1.2 Beobachtbare Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler

6.1.3 Konsequenzen der Tätigkeiten: Ergebnisse, Rückmeldungen

6.2 Inhaltliche Begrenzungen des Modells

6.2.1 Beschränkung auf direkt beobachtbare Gegebenheiten

6.2.2 Vernachlässigung von nicht modellkonformen Kategorien (z. B. äußere Rahmenbedingungen)

6.2.3 Nur implizite Berücksichtigung subjektiver Begründungen (Intentionen)

6.3 Vertiefende Analysen und Erweiterungen des Modells bei ergänzenden Interpretationen

7. Bereiche und Ansatzpunkte für die Wahrnehmung inklusiver Merkmale (Indikatoren) – unter Rückgriff auf die Ergebnisse von 2.4

7.1 Schulhaus und Schulhof

7.2 Raum und Ausstattung des Klassenzimmers und weiterer Räume

7.3 Konstante Orientierungen und Regeln

7.4 Randzeiten: Begrüßungen und Verabschiedungen

7.5 Inhalte und Themen

7.6 Unterrichtsabläufe

7.6.1 Impulse der Lehrpersonen

7.6.2 Tätigkeiten der Kinder

7.6.2 Konsequenzen der Tätigkeiten

Literatur

- *Kreis Offenbach (Hrsg.) (2010): Begabungsgerechte Schule (wurde bereits als E-Mail-Anhang versendet)*
- *Langfeldt, H.-P. (1988): Wissenschaftliche Begleitung von Integrationsversuchen als Forschungsproblem. In H. Eberwein (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz, S. 282-291.*
- *Bühler-Garcia, G. (2002): Situationswahrnehmung in soziokulturell heterogenen Lerngruppen. Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 222-227.*
- *Wocken, H. (2010/11): Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion 18, 4, 203-208 / Teil II (Fortsetzung von Heft 4/2010) 19, 1, 41-49.*
- *Kornmann, R. (2011): Unterricht mit Bedacht gestalten – ein Beitrag zur Zertifizierung schulischer Inklusion. (Download unter www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann) .*
- *Kornmann, R. (2010): Beispielhaftes. Inklusion in der täglichen Unterrichtspraxis. Grundschule 12, S. 23-25.*
- *Booth, Tony/Ainscow, Mel: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. (Übersetzt für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2003 (Download unter www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_German.pdf).*
- *Fachhochschule Nordwestschweiz / Pädagogische Hochschule Aarau (2008). Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule. Eigenverlag*
- *Bintinger, G. & Wilhelm M. (2001): Inklusiven Unterricht gestalten. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2,51-60.*

Anlage 2

Reimer Kornmann

(unter Mitarbeit von Jennifer Bergmann, Janis Crone, Manuela Dlugosch, Kerstin Fuchs, Andre Liebald, Sandra Müller, Natascha Nungesser, Birgit Pröger, Laura Richter und Eva Röbig)

Indikatoren für eine lern- und entwicklungsförderliche Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts für alle Kinder

Überblick über die Themenbereiche

- (1) Wertschätzung der Individualität eines jeden Kindes als Mitglied der schulischen Gemeinschaft
- (2) Erweiterung der pädagogischen Angebote über den Unterrichtsvormittag hinaus
- (3) Einbezug außerschulischer Erfahrungen und Berücksichtigung von Vorschlägen und Interessen der Kinder
- (4) Beachtung eines jeden Kindes bei Unterrichtsbeginn und bei der Tagesplanung
- (5) Strukturierung des Schullebens und des Unterrichts durch wiederkehrende Ereignisse
- (6) Orientierung der Lernanforderungen und Bewertungskriterien an den individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder
- (7) Fokussierung der Aufmerksamkeit auf gelungene Arbeitsergebnisse und Möglichkeiten der Verbesserung
- (8) Aufwertung der Kinder durch Übertragung von Verantwortlichkeit für die Rahmenbedingungen, Formen und Inhalte ihrer Lerntätigkeiten
- (9) Ermutigende Herausforderungen zu selbstständigen Leistungen – Hilfen und Unterstützung bei Bedarf
- (10) Entwicklung und Unterstützung hilfreichen und kooperativen Verhaltens
- (11) Besondere Beachtung positiver Verhaltensweisen – weitgehender Verzicht auf direkte Ermahnungen und negative Bewertungen
- (12) Taktvoller Umgang mit Schwierigkeiten und Problemen – Eingrenzung und Eindämmung individueller Problemlagen

1) Wertschätzung der Individualität eines jeden Kindes als Mitglied der schulischen Gemeinschaft

- Im Foyer der Schule hängen die Flaggen der verschiedenen Heimatländer der Kinder.
- In der Aula der Schule finden Versammlungen der Schulgemeinschaft statt („Offene Bühne“), bei der die Kinder in ihrer Herkunftssprache begrüßt werden.
- Eltern und Angehörige sind als Gäste bei der Offenen Bühne willkommen und dürfen von der Empore aus das Geschehen verfolgen.
- Im Rahmen der offenen Bühne werden die Geburtstagskinder (auch Lehrpersonen und Personal) besonders geehrt.
- Einzelne Kinder oder Gruppen dürfen nach Voranmeldung bei der Offenen Bühne vorbereitete Darbietungen bringen (z. B. Musik, Theater, Kunststücke), wobei ihre Bereitschaft, ihr Mut und ihre Leistungen stets besonders gewürdigt werden.

- Die Schule hat ihr eigenes Lied, das bei sich bietenden Gelegenheiten gemeinsam gesungen wird und den Kindern die Möglichkeit gibt, vorhandenen Stolz auf ihre Schule zu zeigen.

2) Erweiterung der pädagogischen Angebote über den Unterricht hinaus

- Durch ein vielfältiges Freizeitangebot für den Nachmittag nimmt die Schule einen bedeutsamen positiven Stellenwert im Leben der Kinder ein.
- Für die Bearbeitung ihrer Wochenpläne erhalten die Kinder Arbeitsaufträge, die ihrem individuellen Fähigkeitsniveau angepasst werden. Diese Aufträge sollen nachmittags im Rahmen der Ganztagsbetreuung erfüllt werden. Für notwendige Hilfen bei der Bearbeitung wird durch organisatorische Maßnahmen gesorgt.

3) Einbezug außerschulischer Erfahrungen und Berücksichtigung von Vorschlägen und Interessen der Kinder

- Die Klasse erstellt gemeinsam ein Buch „Erfahrung mit Jule“. Jule ist das Klassentier, das jedes Kind einmal übers Wochenende mit nach Hause nehmen darf. (Wenn dies mehrere Kinder gleichzeitig möchten, wird per Los entschieden, wer Jule mit nach Hause nehmen darf). Die gemeinsamen Erlebnisse mit Jule werden in das Buch eingetragen (die Form ist den Kindern freigestellt) und dann am Montag der Klasse berichtet.
- Im Morgenkreis können immer zwei bis drei Kinder Gegenstände oder Bücher vorstellen, die sie gerne mögen. So kann ein Kind aus seinem Lieblingsbuch vorlesen, ein selbst gemaltes Bild oder eine Bastelarbeit zeigen und erläutern. Auch dürfen Gegenstände, die die Kinder interessant oder schön finden, von zu Hause mitgebracht und im Morgenkreis vorgestellt werden.

4) Berücksichtigung eines jeden Kindes bei Unterrichtsbeginn und der Tagesplanung

- Vor Unterrichtsbeginn werden alle eintreffenden Kinder individuell begrüßt und willkommen heißen, bevor dann gemeinsam mit dem Morgenkreis begonnen wird.
- Bei der regelmäßigen Planung des Tagesablaufs werden auch die Kinder berücksichtigt, die gerade nicht anwesend sind oder die zu bestimmten Zeiten aus organisatorischen Gründen nicht am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können.
- Im Morgenkreis wird von den Kindern festgestellt, welche Mitschülerinnen und Mitschüler fehlen. Diese Beobachtung notiert die Lehrerin.
- Die Anzahl der anwesenden Kinder wird durch Zählen bestimmt und mit der Gesamtzahl der Kinder in der Klasse verglichen: Die Namen der fehlenden Kinder werden ausdrücklich genannt.

5) Orientierende Strukturierung des Schullebens und des Unterrichts durch wiederkehrende Ereignisse und transparente Planungen

- Der Unterricht beginnt mit dem Morgenkreis, der feste Programmpunkte hat, z. B. das gemeinsame Singen eines Liedes.
- Der Plan für den Ablauf des Unterrichtstages wird mit der Lehrerin gemeinsam besprochen, dann festgelegt und, für alle erkennbar und eindeutig, mit geeigneten

Symbolen an der Magnettafel festgehalten. Der jeweils aktuelle Stand des Ablaufs im Tagesgeschehen wird mit Magnetpfeilen markiert.

- An der Schule sind pädagogisch gestaltete „bewegte Pausen“ eingeführt.
- Die Kinder können sich auf das „Wort des Tages“, den „Satz des Tages“, das „Gedicht der Woche“ immer wieder neu und unter verschiedenen Aufgabenstellungen konzentrieren.

6) Orientierung der Lernanforderungen, Lernbedingungen und Bewertungskriterien an den individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder

- Lerninhalte (z. B. zum Schriftspracherwerb) werden so aufbereitet, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen einen tragfähigen Zugang finden und die verschiedenen Zugänge sich wechselseitig stützen können.
- Ein Kind, das noch Schwierigkeiten mit dem Schreiben und dem Lesen hat, darf - quasi als Ersatz für das Vorlesen - Bilder aus seinem Buch beschreiben, die ihm gefallen haben. Diese Leistung wird ebenfalls anerkannt. Ebenso darf ein anderes Kind den Bericht dieses Kindes über das zurückliegende Wochenende, den die Mutter stellvertretend verfasst hat, vorlesen.
- Weniger geübte Kinder dürfen auch im zweiten Schuljahr noch weiterhin in Druckschrift schreiben.
- Auch für leistungsstarke Kinder sind Förderstunden vorgesehen: Jedes Kind gilt somit als förderungsbedürftig!
- Im Unterrichtsablauf sind immer wieder Phasen vorgesehen, in denen die Kinder ihrem Bewegungsbedürfnis nachgehen können. Diese Phasen werden auf die Inhalte (z.B. Mathematik) bezogen.
- Das Klassenzimmer wird im Sinne der „besonderen Vorkehrungen“ so ausgestattet, dass die speziellen Bedürfnisse von Kindern mit Behinderungen berücksichtigt werden (z. B. Handmikrofon, Teppichboden für ein stark hörgeschädigtes Kind).
- Umfang und Dauer bestimmter Tätigkeiten werden nach Möglichkeit den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten angepasst.

7) Fokussierung der Aufmerksamkeit auf gelungene Arbeitsergebnisse und auf Möglichkeiten der Verbesserung

- Spontan eingebrachte (nicht direkt geforderte) Lernleistungen werden bemerkt und positiv kommentiert.
- Nach jeder Arbeitsphase wird gefragt, was gut geklappt hat und woran dies gelegen hat. Erst danach wird darüber beraten, was noch nicht so gut gelungen ist, und welche Verbesserungsmöglichkeiten bestehen.
- Rückmeldungen zu Arbeitsergebnissen (z. B. Portfolios) erfolgen beschreibend in der Weise, dass die Kinder erkennen können, was sie bereits gelernt und geleistet haben und was sie in der nächsten Zeit noch lernen oder verbessern sollten.
- Die erbrachten Leistungen finden Beachtung durch die Lehrkräfte, die sich viel Zeit für die Durchsicht und Besprechung von Arbeitsergebnissen nehmen.
- Die Kinder und ihre Eltern erhalten häufig und präzise Rückmeldungen über die jeweils erbrachten Leistungen und über die konkreten Lernfortschritte sowie Hinweise auf

Verbesserungsmöglichkeiten (Leistungsdruck und Ängste durch interindividuelle Vergleiche über Noten entfallen).

8) Übertragung von Verantwortlichkeit auf die Kinder für die Rahmenbedingungen, Formen und Inhalte ihrer Lerntätigkeiten

- Die Kinder dürfen selbst ausgesuchte Texte vorlesen, die sie geübt haben.
- Bei offenen Angeboten können die Kinder ihre Aufgaben sowie ihr Arbeitstempo selbst bestimmen.
- In bestimmten Phasen dürfen die Kinder selbst wählen, an welchen Themen oder mit welchen Mitteln sie arbeiten.
- Es werden Arbeitsblätter mit unterschiedlich schwierigen Aufgaben ausgelegt, wobei die Kinder die für sie geeigneten Niveaustufen und nach Möglichkeit auch ihre Arbeitsplätze selbst wählen dürfen
- Es gibt Lesezeiten mit Freiräumen, in denen sich die Kinder ihre Bücher selbst aussuchen dürfen. Sie dürfen entweder still für sich lesen oder anderen Kindern, die noch nicht so gut lesen können, vorlesen.
- Den Kindern wird ein hohes Maß eigenständigen Lernens zugetraut und zugestanden – etwa bei der didaktischen Orientierung am Prinzip des entdeckenden Lernens.
- Im Anschluss an intensive Arbeitsphasen dürfen die Kinder ihre Lern- und Arbeitsergebnisse präsentieren, werden dazu aber nicht genötigt.
- Kinder, die zeitweise Probleme haben, aufmerksam zuzuhören, dürfen sich zurückziehen und anderweitig still beschäftigen.
- Vorgesehen und eingeplant sind freie Beschäftigungs- und Erholungsphasen im Unterrichtsablauf.
- Für verschiedene Lern- und Arbeitstätigkeiten sind unterschiedliche Räume vorgesehen (z. B. Lesecke, Flur), wobei auch bestimmte Formen des Lernens und Arbeitens in einer angenehm gestalteten, gemütlichen Umgebung erfolgen können. Dabei können sich die Kinder ihre Lern- und Arbeitsplätze selbst aussuchen.
- Insbesondere bei der Wochenplanarbeit lernen die Kinder, sich selbstständig Inhalte auszuwählen und sich Ziele zu setzen, Hilfen in Anspruch zu nehmen sowie günstige Arbeitsbedingungen für sich zu wählen.
- Die Kinder erfahren, dass ihnen selbstständiges Lernen und Arbeiten zugetraut wird (als Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl).
- Für die verschiedenen Lern- und Aufgabenbereiche (z. B. Mathematik) stehen Hilfsmittel bereit, deren Gebrauch die Kinder gelernt haben und auf die sie bei Bedarf zurückgreifen können.
- Treten Probleme auf, die die Kinder nicht alleine lösen können, dürfen sie an einem besonderen Tisch individuelle Hilfen bei der Lehrerin anfordern.
- Es werden unterschiedliche Sozialformen selbstständigen Arbeitens (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) angeboten, über deren Wahl die Kinder teilweise auch frei entscheiden dürfen.

- Den Kindern wird viel Raum gegeben, um selbstverantwortlich für ihre besten Lern- und Arbeitsbedingungen zu sorgen (Wahl eines ruhigeren Raumes, Kopfhörer, wenn es ansonsten zu laut ist).
- In jeder Woche übernimmt ein anderes Kind (per Losentscheid) das Amt des Präsidenten, („Präsident der Woche“), der den Ablauf des Morgenkreises koordiniert und weitere Aufgaben erfüllt.
- Einzelne Kinder übernehmen den „Datumsdienst“ (Anschreiben und Bekanntgabe des jeweiligen Tagesdatums).
- Die Kinder lernen, bei Bedarf andere Kinder in geeigneter Form (Symbol: der „Leise-sein-Fuchs“) darauf hinzuweisen, wenn sie sich gestört fühlen.
- In Konfliktsituationen werden Lösungsvorschläge der Kinder gefordert und unterstützt.

9) Ermutigungen zu selbstständigen Leistungen – Hilfen und Unterstützung bei Bedarf

- Der „Satz des Tages“ wird von der Lehrerin vorgelesen und von einem Kind, das sich dieses zutraut, mit Unterstützung seiner Klassenkameraden an die Tafel geschrieben.
- Kinder, die das „Gedicht der Woche“ schon auswendig vortragen wollen, dürfen dies tun.
- Ein Kind, das übers Wochenende das Geschichtenbuch der Klasse mit nach Hause nehmen durfte, bekommt die Möglichkeit, eine Seite daraus vorzulesen und die Klasse daran teilhaben zu lassen.
- Einzelnen Kindern wird bei bestimmten Themen die Rolle als Experte zugewiesen.
- Die Kinder, die es sich zutrauen, dürfen Referate über selbst gewählte Themen vortragen.
- Möglichkeiten, einzelnen Kindern individuelle Hilfestellungen zu geben, werden organisatorisch geschaffen und praktisch genutzt.

10) Entwicklung und Unterstützung hilfreichen und kooperativen Verhaltens

- Das wechselseitige Helfen und voneinander Lernen ist in den jahrgangsübergreifenden Klassen als Arbeitsprinzip systematisch eingeführt.
- Die Kinder werden dazu ermutigt, sich gegenseitig zu helfen und sich Dinge zu erklären - so haben die Kinder gelernt, ihre Arbeitsmaterialien wie Stifte oder Scheren untereinander zu tauschen, so dass nicht auffällt, wenn ein Kind eventuell einmal etwas vergessen hat.
- Relativ weit entwickelte Kompetenzen einzelner Kinder dienen als beispielgebende Orientierungshilfe für die übrigen Kinder.
- Die Lehrerin bedankt sich bei den Kindern, die mit ihrem vorbildlichen Verhalten zu einer guten Lern- und Arbeitsatmosphäre beitragen.
- Grundsätzlich herrschen anerkennende Kommentierungen von Arbeitsergebnissen vor (Lob, Applaus).
- Bei der Wochenplanarbeit verstehen sich die Lehrpersonen als Berater, die ihre Hilfe bei Bedarf anbieten und Tipps und Hilfestellungen geben.
- Wenn ein Kind eine bestimmte Frage nicht beantworten oder ein bestimmtes Problem nicht lösen kann, fragt die Lehrerin: „Wer hilft?“ oder: „Wer kann helfen?“, so dass die Schwierigkeiten schnell gemeinsam überwunden sind.

- Während der Arbeitsphasen setzen sich die Lehrkräfte immer wieder zu den schwächeren Schülerinnen und Schülern und unterstützen diese.
- Die Lehrpersonen sehen viele Lernsituationen vor, in denen die Kinder miteinander kooperieren und sich gegenseitig helfen und unterstützen. Beispiele:
 - Schüler die beim morgendlichen Durchzählen nicht weiter kommen, dürfen sich einen Tipp ins Ohr flüstern lassen
 - Bei Gruppenarbeiten arbeiten Schüler, die nicht so gut lesen können mit solchen zusammen, die es schon besser können, und lassen sich von diesen die Arbeitsaufträge vorlesen.
- In den jahrgangübergreifenden Klassen sitzen immer „große“ und „kleine“ Schüler und Schülerinnen am gleichen Tisch, damit die „kleinen“ immer eine Unterstützung haben.
- Die Kinder werden dazu angehalten sich gegenseitig zu helfen, bevor sie um Hilfe von Erwachsenen bitten. Beispiele:
 - Im Morgenkreis kann sich eine Erstklässlerin, die das Amt des Präsidenten hat, bei Bedarf Unterstützung bei einem Zweitklässler holen.
 - Kinder, die Hilfe bei einer Antwort im Unterrichtsgespräch brauchen, dürfen jemanden aussuchen, der ihnen hilft.
- Die Lehrerin bemüht sich darum, dass alle Kinder vorzeigbare Ergebnisse bringen – etwa indem sie sich zu den schwächeren Kindern setzt und hilft oder indem sie leistungsstärkere Kinder bittet, einzelnen Kindern bei Bedarf zu helfen.

11) Besondere Beachtung positiver Verhaltensweisen – weitgehender Verzicht auf direkte Ermahnungen und negative Bewertungen

- Verhaltensweisen, die als vorbildlich gelten können, werden von der Lehrperson besonders hervorgehoben und dienen als Ansporn und Modell für andere Kinder – insbesondere in solchen Situationen, in denen einzelne Kinder solche indirekten Impulse benötigen.
- Vor Beginn des Klassengesprächs werden die gemeinsam erarbeiteten und vereinbarten Gesprächsregeln kurz rekapituliert.
- Die Kinder dürfen immer ausreden, auch wenn ihr Beitrag gerade nicht zum Thema passt.
- Bei unzulänglichen Antworten oder Beiträgen werden einzelne Kinder nicht sofort und direkt auf ihre Fehler hingewiesen, vielmehr wird die Klasse angeregt, nach weiteren Möglichkeiten oder Lösungen zu suchen.
- Besprechung und Korrekturen von Fehlern (Rechtschreibung, Mathematik) erfolgen ohne Hinweis auf bestimmte Kinder, sondern werden als eine gemeinsame Aufgabe dargestellt.
- Bestimmte Kinder erhalten in symbolischer Form hilfreiche Erinnerungen, die an ihrem Platz angebracht werden (z. B. „Ich beginne sofort mit meiner Arbeit!“, „Ich melde mich“).
- Ermahnungen einzelner Kinder erfolgen möglichst diskret – beispielsweise durch Signalkarten, die im Falle von Regelverstößen auf ihren Tisch gelegt werden.

12) Taktvoller Umgang mit pädagogischen Schwierigkeiten und Problemen. Eingrenzung und Eindämmung individueller Problemlagen

- Die Lehrpersonen bemühen sich um eine ruhige, klare und verständliche Sprache („werden nie laut“).
- Beim Morgenkreis versucht die Lehrerin, positiven Einfluss auf die Gemütslage aller Kinder zu nehmen und sie auf die erfreulichen Geschehnisse des Tages einzustimmen.
- Die Klassenlehrerin spricht Problem- und Konfliktsituationen in der Pause an und berät gemeinsam mit den Kindern, welche Lösungsmöglichkeiten ihnen offen stehen und von ihnen genutzt werden sollten.
- Die Lehrerin bemüht sich, die Äußerungen eines jeden Kindes ernst zu nehmen und die damit verbundenen Anliegen zu verstehen.
- Fehlerhafte sprachliche Äußerungen, die als zwar spätes, aber normales entwicklungspsychologisches Durchgangsstadium gelten können („zwei sechs“ statt „sechszwanzig“ oder „schreite“ statt „schrie“) werden übergangen oder unauffällig richtig gestellt.
- Zwei Schüler, die sich streiten, werden von der Lehrerin zusammen mit einem dritten (unparteiischen) Schüler in die Lesecke geschickt, damit sie gemeinsam den Konflikt lösen.
- Eine Lehrerin geht mit zwei Streitenden in einen anderen Raum, damit der Konflikt möglichst schnell gelöst wird und die Kinder wieder gut lernen können.
- Die Analyse und Lösung von Konflikten durch die Lehrperson geschieht zunächst ohne Namensnennung der beteiligten Kinder. Die Identität wird erst bekannt, wenn einzelne Kinder sich entschuldigen und den angerichteten „Schaden“ wieder gut machen wollen.
- Die Kinder wissen, dass sie sich an bestimmte Erwachsene in der Schule wenden können, um Rat und Hilfe bei persönlichen Problemen zu erhalten.