



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

**Wie inklusiv ist die Ausbildung von Erzieher*innen?
Exemplarische empirische Zugänge zur Didaktik im Sozial-
wesen**

Bachelor-Thesis

Zur Erlangung des Grades eines Bachelor of Arts (B.A.) im Studiengang
Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspäda-
gogik

Wintersemester 2019/20

Vorgelegt von:

Bengta Marie Leopold

Erstprüferin: Frau Dr.in Franziska Heyden

Zweitprüferin: Frau Dr.in Matilde Heredia

Hier möchte ich als allererstes meinen Dank aussprechen an Frau Heyden, für ein immer offenes Ohr, die immer ausreichend und hilfreiche Materialien bereitgestellt hat.

Und an Matilde Heredia, vielen Dank für schnelle Rückmeldungen, eine immer offene Tür und für die vielen unterstützenden Gespräche!

„Alles, was uns begegnet, lässt Spuren zurück. Alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei.“

Johann Wolfgang von Goethe

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und dabei keine anderen Hilfsmittel als die angegeben verwendet zu haben. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren entnommen sind, habe ich als solche gekennzeichnet.

Rostock, den 27.01.2020

Abkürzungsverzeichnis

UN-BRK

UN – Behindertenrechtskonvention

BTHG

Bundesteilhabegesetz

SuS

Schülerinnen und Schüler

KMK

Kultusministerkonferenz

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION INFO, 2019	4
ABBILDUNG 2 INHALT: UMSETZUNGSBEGLEITUNG BTHG [INTERNETQUELLE]; EIGENE BILDICHE DARSTELLUNG	9
ABBILDUNG 3 DIE DREI TEILASPEKTE DIVERSITÄTSENSIBLER KOMPETENZ ALS KERN EINER INKLUSIVEN DIDAKTIK (IN ABWANDLUNG VON LÜDTKE 2014)	12
ABBILDUNG 4 GESTALTUNG INDIVIDUELLER ENTWICKLUNGSPROZESSE UND INKLUSIVER LERNSETTINGS IN DER BERUFLICHEN BILDUNG VON URSULA BYLINSKI	14
ABBILDUNG 6 HELEN KNAUF: INKLUSIVER WERTERAHMEN IN ANLEHNUNG AN DEN RAHMEN INKLUSIVER WERTE VON BOOTH & AINSCOW	15
ABBILDUNG 7 PHASEN EINER SCHULENTWICKLUNG MIT DEM INDEX - EIGENE BILDICHE DARSTELLUNG	17
ABBILDUNG 8 DAS BAUMMODELL. IN FEUSER 1989, S. 31.	19
ABBILDUNG 9 TABELLE: DIE WICHTIGSTEN FORMEN IN DER QUALITATIVEN FORSCHUNG INKL. KURZER BESCHREIBUNG (EIGENE DARSTELLUNG NACH HUG/POSCHESCHNIK 2015 UND KRUSE 2014	21
ABBILDUNG 10 ALLGEMEINES INHALTSANALYTISCHE ABLAUFMODELL - EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN MAYRING 2015	28
ABBILDUNG 11 VOM HANDLUNGSFELD ÜBER DAS LERNFELD ZUR LERNSITUATION EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN JASZUS & KÜLS	38

Inhalt

Eidesstattliche Erklärung	
Abkürzungsverzeichnis	
Abbildungsverzeichnis	
1 Einleitung	1
2 Inklusive Didaktik	2
2.1 Theoretischer Hintergrund und Ausblick auf eine inklusive Berufsausbildung	3
2.2 UN-Behindertenrechtskonvention	6
2.2.1 Bundesteilhabegesetz und SGB IX.....	8
2.3 Inklusive Curriculare Modalitäten der Erzieher*innen-Ausbildung	10
in dem Rahmenlehrplan MV	10
2.4 Inklusive Didaktik in der beruflichen Ausbildung, insbesondere der Erzieher*innen Ausbildung	11
2.5 Der Index für Inklusion mit Bezug auf die Didaktik der Sozialpädagogik.....	14
2.6 Einblick in Georg Feusers entwicklungslogische Didaktik	18
3 Empirisches Vorgehen 1 – Datenerhebung.....	20
3.1 Methode zur Datenerhebung	21
3.1.1 Das Experteninterview	22
3.1.2 Untersuchungsfragen und Forschungsfragen für ein Experteninterview	23
3.1.3 SPSS Methode nach Helfferich	23
3.2 Datenerhebung der Interviewpartnerinnen	24
3.2.1 Lehrerin an einer berufsbildenden Schule	25
3.2.2 Ehemalige Schülerin - Erzieherin	25
3.3 Aufbereitungs- und Transkriptionsverfahren der Interviews	26
3.3.1 Interview 1.....	26
3.3.2 Interview 2.....	27
4 Empirisches Vorgehen 2 – Auswertung.....	28
4.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	28
4.1.1 Ablaufmodell einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	28
4.2 Auswertung der Interviews	29
4.2.1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse beider Interviews	33
4.2.2 Berufspädagogischer Bezug im Zusammenhang der Interviews.....	34
5 Bausteine einer inklusive Didaktik für Lehrkräfte – Berufspädagogischer Bezug	35
5.1 Eine Frage der Haltung? – Inklusive Haltung.....	36
5.2 Das Lernfeldkonzept	37
5.3 Voraussetzung und Methode für eine inklusive Didaktik	39
5.3.1 Barrierefreie Klassenräume	39

5.3.2	Inklusive Grundhaltung von Lehrkräften	41
5.3.3	Teamarbeit/Teamteaching	41
5.4	Inhalte einer Unterrichtsplanung für eine inklusive Didaktik	43
6	Diskussion.....	46
7	Literaturverzeichnis	49
8	Anhang	53

1 Einleitung

In Deutschland leben über 81 Millionen Menschen, jeder 8. hat eine Behinderung oder könnte von Behinderung bedroht sein, die Tendenz ist sogar steigend. Seit 1994 besagt der Artikel 3 des Grundgesetzes Gleichheit vor dem Gesetz: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (vgl.: Nomos Gesetze 2016/17, S. 968). Somit darf der Staat keine Menschen mit Behinderung anders behandeln, ausgrenzen oder benachteiligen als Menschen ohne Behinderung¹. In der heutigen Gesellschaft sollte jeder Mensch mit oder ohne Behinderung das Leben so führen können, wie er es für sich als richtig erachtet. Gesellschaftliche und Barriere starke Strukturen dürfen die Menschen nicht daran hindern, ihren Weg zu finden und zu gehen. Menschen mit Behinderungen sollten nicht in stigmatisierende Institutionen geraten, die ihre eigene Entwicklung und ihre Bildung der beruflichen Identität nachhaltig behindern oder verhindern. Wird Inklusion als Haltung und als Chance betrachtet, kann dies die Gesellschaft nachhaltig beeinflussen und entwickeln. Wenn Teilhabe ein gesellschaftlicher Zwang oder eine Art der Verpflichtung darstellt, weil zum Beispiel Kommunen und Länder sowie Institutionen und Bildungseinrichtungen es vorleben und transportieren, dann kann auch Inklusion in einem kleinen Kreis stattfinden. Von der Makroebene zur Mesoebene betrachtet, wird eine grundlegende Haltung zur Inklusion weitergegeben. Der Grundstein, der vorgegeben wird, kann Nutzen und Grundlage sein, dass Menschen ihre Haltung überdenken und ändern. Wenn Vorbildwirkungen und Rahmenbedingungen gegeben werden, kann Inklusion gelingen.

Lehrkräfte in der Sozialpädagogik werden besonders gefordert in der Ausbildung von Erzieher*innen, um Menschen mit besonderem Bedarf auszubilden. Am Ende der Ausbildung muss eine generalisierte Prüfung abgelegt werden, die keinen Spielraum für eine alternative Leistungsbeurteilung lässt. Ebenfalls haben Lehrkräfte den doppelten pädagogischen Bezug², da sie nicht nur in der Schule, sondern auch in den Arbeitsfeldern ihrer SuS mit dem Thema Inklusion und Heterogenität konfrontiert sind (vgl.: Küls, 2017, S.99). Aus meiner schon entwickelten beruflichen Identität heraus frage ich mich, wie eine gemeinsame und nicht einsame berufliche Ausbildung von SuS mit und ohne Besonderheiten in der Erzieher*innen-Ausbildung stattfinden kann. Lassen die Rahmenbedingungen wie die Schule, das Curriculum und der Arbeitsmarkt zu, dass SuS mit Beeinträchtigungen eine Ausbildung im Sozialwesen absolvie-

¹ Menschen sind nach § 2 Abs. 1 SGB IX behindert, „wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn eine derartige Beeinträchtigung zu erwarten ist.“ (Vgl.: Nomos Gesetze 2016/17, S. 1847).

² Der doppelte pädagogische Bezug sieht sich hierbei als ein didaktisches Prinzip. Küls beschreibt dies wie folgt: „der doppelte päd. Bezug meint, dass im Rahmen der päd. Beziehung Lehrkraft-Schüler junge Frauen und Männer auf die zukünftige (sozial-) pädagogische Beziehung Erzieher – Kind bzw. Erzieher – Jugendlicher vorbereitet werden.“ (zit.: Küls 2017, S. 99).

ren können? Die Veränderung von Inklusion und Teilhabe bringen unweigerlich ebenfalls eine Umstellung in der Didaktik und ebenso in der Fachdidaktik mit sich (vgl.: Reich 2014, Seite 1). Die Fragen, die sich daraus entwickeln lassen, fokussieren sich primär auf die Umsetzung und Durchführung einer inklusiven Fachdidaktik innerhalb der Erzieher*innen-Ausbildung in einer Fachschule. Die folgende Arbeit basiert auf Erfahrungen und Sichtweisen einer Lehrkraft und einer ehemaligen Schülerin, die mit einer Mehrfachbehinderung die Erzieher*innenausbildung erfolgreich absolviert hat und nun im Arbeitsalltag auf Chancen aber auch an Grenzen stößt.

Aufbauend auf das theoretische Kapitel gehe ich im praktischen Teil dieser wissenschaftlichen Arbeit auf die Entstehung einer Fragestellung ein und welche Methode von mir verwendet wurde, um die themenspezifische Frage möglichst genau beantworten zu können. Anschließend wird der genutzte Interviewleitfaden dargestellt mit den unterschiedlichen Fragestellungen. Die gewonnenen Ergebnisse werden vorgestellt und analysiert.

Abschließend werden neue Blickweisen und Bausteine abgeleitet, die für eine qualifizierte inklusive Didaktik hilfreich sein können. In der anschließenden Diskussion werden die Erkenntnisse und Konsequenzen aus den Interviews und aus den Bausteinen diskutiert.

2 Inklusive Didaktik

„Inklusion lässt sich nicht einfach verordnen. Sie hängt wesentlich auch von den Einstellungen, Erfahrungen und Vorurteilen ab. Es muss in den Köpfen noch viel passieren, bis wir die Andersheit von Menschen als Gleichheit erleben.“

Barbara Fornefeld, Professorin für Rehabilitationswissenschaft an der Universität Köln

Eine inklusive Didaktik in der Sozialpädagogik stellt die Lehrkräfte vor eine große Herausforderung. In Fachschulen müssen Schülerinnen und Schüler auf ein und dasselbe Ziel der beruflichen Qualifikation ausgebildet werden. Es sind die gleichen Lernziele, die aber mit unterschiedlichen Methoden den Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht werden müssen (vgl.: Bayrisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016, S.8). Eine inklusive Schulbildung könne am besten durch den kommunalen Index für Inklusion – Inklusion vor Ort – von der Montag Stiftung aus dem Jahr 2011 gelingen. Durch einen gesonderten Fragenkatalog werden die bestehenden Bedingungen herausgefunden. Die Regionen stellen sich den Fragen, ob Inklusion schon verankert und erlebbar gemacht wurde und an welchen Stellen dies ausbaufähig ist. Dieses Programm fokussiert sich vordergründig auf Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, die sich gerade im Hinblick auf das Themen Spektrum

„Arbeit und Beschäftigung“ beziehen. Darunter ist auch die berufliche Qualifikation zu zählen (vgl.: Reich 2014, S. 29.). Aus der Sicht der pädagogischen – psychologischen Forschung heraus, wird in der heutigen Zeit der konstruktivistischen Didaktik, ein hoher Stellenwert beigemessen. Diese Didaktik geht von einem selbstgesteuerten und betrachtet dies als einen Prozess. Dieses bildet die Basis der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes einzelnen Akteurs und ist somit individuell (vgl.: Reich 2005 [Internetquelle 2019]).

2.1 Theoretischer Hintergrund und Ausblick auf eine inklusive Berufsausbildung

Das Wort „Inklusion“ lässt sich laut Duden in drei sehr unterschiedlichen Bereichen anwenden. Zum Beispiel gilt Inklusion in der Mathematik (besonders in der Mengenlehre) als die Beziehung dessen, was enthalten ist. In der Mineralogie bedeutet Inklusion einen Einschluss von Fremdsubstanzen in Kristallen. Die Soziologie benennt Inklusion als das Miteinbezogenensein; gleichberechtigte Teilhabe an etwas und als Gegensatz zur Exklusion (Ausschließung, Ausgrenzung). Zu der Soziologie gesellt sich die Pädagogik, in der das Wort Inklusion differenzierter betrachtet wird. Hierbei geht es um die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder in Kindergärten und [Regel]schulen (vgl.: Duden 2019 [Internetquelle]). Um das Wort Inklusion nun noch weiter auszudifferenzieren und mehr in der Soziologie zu betrachten, bedeutet das lateinische Wort „Inklusio“ im weiten Sinne *einbeziehen aller Menschen jedweder geistigen und/oder körperlichen Beeinträchtigung, sexueller, sozialer oder religiöser Orientierung sowie sozialer und kultureller Herkunft* (vgl.: Büchin-Wilhelm, Jaszus 2016, S.10).

Der Begriff Didaktik ist auf den altgriechischen Wortstamm „didaskein“ zurückzuführen und bedeutet lehren, unterrichten, auseinandersetzen und beweisen. Damit ist Didaktik auf das Lehren und Unterrichten in allen Formen, wie Unterrichtsmethoden und Sozialformen bezogen. Sie bezieht sich auf unterschiedliche Bildungsbereiche, in denen sie zielgruppenspezifisch aufgebaut sein muss. Die Didaktik richtet sich nach der Zielgruppe und dem Inhalt (Schelten 2004, S.147). Fachspezifische Didaktik, beispielsweise für die Erzieher*innen-Ausbildung, wird unter dem Begriff Fachdidaktik verstanden (vgl.: Schelten 2004, S. 144.). Um folglich Menschen jedweder Beeinträchtigung an einer Erzieher*innen-Ausbildung teilhaben zu lassen, benötigt es eine Fachdidaktik, die nach Artikel 1 der UN-Behindertenrechtskonvention alle Menschen in jeglichen Lebensformen beteiligen lässt.

Die Tendenz, dass zunehmend mehr Menschen mit Behinderungen auf die Welt kommen oder von Behinderung bedroht sind, ist von Jahr zu Jahr steigend (vgl.: Statistisches Bundesamt 2017 Menschen mit Behinderung in Deutschland). Im Jahr 2017 hatten mehr als 121.000 Menschen zwischen dem 18. und 25. Lebensjahr eine Behinderung, die maßgeblich ihr Leben beeinflusst. Diese Zahlen weisen darauf hin, dass es einen Großteil an jungen Menschen gibt, die sich unter anderem gerade in einer beruflichen Findungsphase befinden können. Gerade Schülerinnen und Schüler von Förderschulen haben massive Schwierigkeiten, den Übergang von der grundständigen Schule zu einer beruflichen Schule zu meistern. Desto länger sie in Förderschulen beschult werden, umso geringer ist die Chance in einer beruflichen Ausbildung erfolgreich zu sein (vgl.: Pahl 2015, S. 460). Nur wenige Schüler und Schülerinnen wagen den Übergang. Dieser ist meist nicht von Erfolg gekrönt, da das Anforderungsniveau zu homogen gestaltet ist und nicht darauf bedacht ist, Menschen mit individuellen Bildungsbedarfen zu unterrichten. Um einen möglichst erfolgreichen Transitionsprozess zu gestalten, benötigt es eine Kooperation der Schulen und ein neu sortiertes Bildungssystem. Schon früher integrierte oder besser inkludierte Schülerinnen und Schüler haben demnach bessere Chancen eine Berufsausbildung zu absolvieren (vgl.: Pahl 2015, S.460).

Die am häufigsten mit dem Thema Inklusion in Verbindung gebrachte Grafik ist die hier verwendete Abbildung. Diese wird häufig im Zusammenhang mit der Aufklärung von Exklusion zur Inklusion verwendet und ist in vielen Fachzeitschriften, sowie bei Aktion Mensch, vorzufinden. Aktion Mensch arbeitet viel mit der Verbreitung dieser Abbildung. Sie symbolisiert die einzelnen gesellschaftlichen Blickwinkel, sowie die Entwicklung von Exklusion hin zu Inklusion. Die einzelnen Schritte werden bildlich und fast schon selbsterklärend dargestellt. Die Exklusion beinhaltet, dass alle Menschen mit besonderen Bedürfnissen aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Diese möchte sich nicht mit den Persönlichkeiten der Menschen mit Behinderungen auseinandersetzen und hält sie für nicht bildungsfähig. Die Separation – Aussonderung - beinhaltet, dass die Gruppe an Menschen mit besonderen Bedürfnissen zusammengeschlossen wird, aber nicht an der Gesellschaft teilhaben darf. Spezielle Institutionen werden für die Menschen mit Behinderungen bereitgestellt. Die Integration impliziert den Zustand, dass Exklusion und Separation aufgehoben und die Individuen in der Gesellschaft aufgenommen werden und spezielle Förderung erhalten. Der Leitgedanke von Inklusion umfasst die Vision, einer Form des optimalen Zusammenlebens mit einer uneingeschränkten Gleichberechtigung und Partizipation, sowie ein uneingeschränktes Recht eines Jeden auf persönliche Entwicklung, soziale Teilhabe, Mitgestaltung und Mitbestimmung.

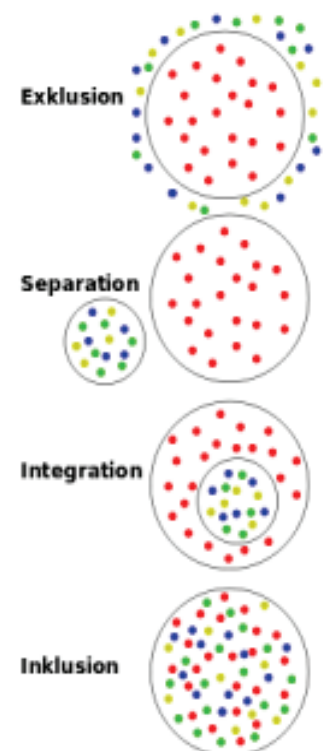


Abbildung 1 UN-
Behindertenrechtskonvention
Info, 2019

Einen Wandel in der Ausbildung, insbesondere in der Erzieher*innen-Ausbildung wird präferiert, damit Kinder und Jugendliche von einer heterogenen Lebenswelt Kenntnis erhalten und somit lernen eine Haltung zu entwickeln, die es ihnen ermöglicht, im Alltag besser mit Diversitäten leben und umgehen zu können. Im Zusammenhang mit der Bildungsgerechtigkeit und den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention, im Hinblick auf die Rechte von Menschen mit Behinderungen, spielt die Frage der inklusiven Didaktik und Ausbildung von heterogenen Lerngruppen eine große Rolle (vgl.: Pahl 2015, S.460). Ein inklusives Menschenbild gilt als eine der positiven Voraussetzungen für eine gelingende inklusive Praxis. Eine pädagogische Grundhaltung nach Rogers kann unterstützend zu einer inklusiven Haltung beitragen (siehe Kapitel 5.). Die Entwicklung der Identität sei von äußeren wie inneren Einflüssen geprägt, die Begegnung sowie der Konfrontation von Inklusion und den Werten können dem Entwicklungsprozess dienen. Um diese Werte und eine inklusive Haltung zu fördern, zu unterstützen und zu leben, kann die Lehrkraft dieses an die SuS im Unterricht vorleben. Durch die Einheit von Wertschätzung, Empathie und Kongruenz im Unterricht kann dies als Vorbild fungieren.

Eine inklusive Didaktik benötigt ein Umdenken der alten Lehrstrukturen und angedachten Lernstrukturen. Für einen gelungenen Unterricht werden neue Methoden und Handlungskonzepte nötig, damit alle Schülerinnen und Schüler an einer Erzieher*innen-Ausbildung teilhaben können. Da die SuS einen individuellen Bildungsbedarf haben, sind die Lehrkräfte dazu gezwungen, in jedem Jahrgang die Strukturierung neu anzupassen. Neue Angebote für einen individuellen Lerncharakter zu schaffen und Lernbegleiter zu sein für unterschiedliche Lerntypen bedeutet einen massiven Mehraufwand und neue Denkweisen (vgl.: Jaszus & Küls 2017).

Alternative Lernsettings zu schaffen hängt immer von dem Individuum ab und welche Stärken und Schwächen es mitbringt. Manche Lernmethoden funktionieren bei dem einen Schüler/Schülerin und bei anderen wiederum nicht. Die Transparenz der Lernmethode und Bewertung sollte gegeben sein, damit es unter den SuS nicht zu Stigma und dem Gefühl der Ungerechtigkeit kommt. Auch SuS mit nicht diagnostizierten Beeinträchtigungen werden von einer inklusiven Didaktik ohne großartige Aufmerksamkeit profitieren können, denn dann gibt es wie Feuser es eigentlich benennt auch keinen Grund mehr eine spezifische Didaktik zu schaffen, sondern er würde eine Didaktik schaffen, die alle SuS gleichermaßen ohne weitere besondere Kenntnis inkludiert. Jeder Schüler und jede Schülerin kann lernen, Leistungsnachweise und Prüfungen abzulegen mit einer auf sich zugeschnittener Vorbereitung. Die Möglichkeiten alternative Leistungsbewertungen durchzuführen ist mittlerweile von einfachen Leistungskontrollen bis hin zur Prüfung an vielen Schulen schon angekommen und wird genutzt. Dennoch ist die Abschlussprüfung zur staatlich anerkannten Erzieherin/zum staatlich anerkannten Erzieher eine staatliche Prüfung, die einhergeht mit Prüfungsaufgaben, die das Ministerium vorgibt. Erst wenn vom Ministerium Abschlussprüfungen von den jeweiligen Schulen gestellt wer-

den, können diese ihre Prüfungen intern gestalten und alternative Prüfungen schaffen, die vergleichbar sind und jeden SuS inkludieren. Sie dürfen keine Ungerechtigkeiten enthalten, werden aber so gestaltet, dass sie für die jeweiligen Klassen zugeschnitten werden. Die Lehrerinnen und Lehrer können ihre SuS optimal für die Prüfungen vorbereiten und mit schon erprobten Methoden die gewünschten er- und gelernten Inhalte abfragen. Dies ermöglicht es Menschen mit Behinderungen und individuellen Besonderheiten teilhaben zu lassen (vgl.: Maik Walm, Christoph Schultz, Thomas Häcker und Vera Moser 2017).

2.2 UN-Behindertenrechtskonvention

„Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“.
Art. 1 der UN-Behindertenrechtskonvention.

Erstmalig befassten sich die Vereinten Nationen mit dem Thema „Behinderung“ nach dem 2. Weltkrieg, allerdings ausschließlich unter der Perspektive der Gesundheits- und Entwicklungspolitik. Ab 1970 gelangten die Menschen mit Beeinträchtigungen im Zuge der Sozialpolitik in den Fokus der Gesellschaft. Final wurde 1971 bei der Versammlung aller Mitgliedsstaaten der UN eine „Erklärung der Rechte geistig behinderter Menschen“ verabschiedet. Dieses wurde 1975 erweitert und zur „Erklärung der Rechte der behinderten Menschen“ umbenannt und umfasst folglich alle Menschen mit Beeinträchtigungen, ob geistig oder körperlich (vgl.: Behindertenrechtskonvention. Info [Internetquelle] 2019). Die erste gemeinsame Übereinkunft der UN-Staaten über die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigungen sagt aus: *„... dass Menschen mit Behinderungen uneingeschränkt und unabhängig von der Art der Behinderung dieselben Menschenrechte genießen wie gleichaltrige nicht behinderte Menschen“* (zit.: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen). Im Jahr 2001 erfolgte die Erarbeitung einer Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, an der ein großer Teil an Menschen mit Beeinträchtigungen beteiligt war. Die UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und beinhaltet ein umfassendes internationales Übereinkommen zur Förderung und zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen, welches 2008 in Kraft getreten ist (vgl.: Aktion Mensch 2019 – Die UN-Behindertenrechtskonvention). Deutschland trat 2009 als eines der ersten Länder dieser Konvention bei und verpflichtete sich, den Forderungen und Vorgaben Folge zu leisten. Neben Deutschland sind aktuell 177 Staaten dieser Konvention beigetreten (vgl.: Behindertenbeauftragter [Internetquelle] 2019). In Deutschland haben alle Bundesländer dem Ratifizierungsgesetz – dem völkerrechtlichen Ver-

trag – zugestimmt und müssen diesem gerecht werden. Dadurch, dass die Konvention ein völkerrechtlicher Vertrag ist, wird in nationale Gesetzgebungen eingegriffen. Zudem werden die universellen Menschenrechte für die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung festgeschrieben (vgl.: Weinbach 2016, S. 120). Dies ist ein normativer Anspruch. Inklusion und Teilhabe werden schriftlich und bindend festgehalten. Sie führen damit zu einem Paradigmenwechsel, weg von der Fürsorge und hin zur Teilhabe. Außerdem wird ein verändertes Behindertenmodell etabliert (Art. 1, Abs. 1 UNBRK). Klares Ziel der UN-BRK und aller Staaten, die diese ratifiziert haben, ist es „Teilhabebarrieren zu identifizieren und konsequent abzubauen“ (vgl.: Daßler 2016, S. 137). Dies beinhaltet, Menschen mit Behinderungen einen barrierefreien Zugang zu Informationen und Behörden zu ermöglichen. Die Bundesregierung setzt dies zum Beispiel durch Internetseiten in vereinfachter Sprache um, durch Gebärdensprache bei Filmen oder durch Vorlesefunktionen (vgl.: BMAS 2016 (1), S. 278). Auch Formulare und Anträge sollten in verständlicher Weise und niedrigschwellig Menschen mit Behinderung zur Verfügung gestellt werden. Für diese Durchsetzung und Umsetzung hat die Bundesregierung sogenannte Monitoringstellen gegründet, die zur Begleitung, Unterstützung und zur Durchführung, sowie zur Überwachung zur Verfügung stehen. Seit 2009 und dem damit in Kraft treten der UN-BRK, haben Schulsysteme und Schulgesetze begonnen sich zu verändern und eine neue Blickweise auf ganzheitliches Lernen erhalten. Die Inhalte der UN-Behindertenrechtskonvention fokussieren sich auf die Achtung der Menschenwürde, der individuellen Autonomie und Unabhängigkeit. Ebenfalls soll die Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft fokussiert und realisiert werden. Die Achtung der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt sind Teil der Forderungen der UN-BRK. Hinzuzufügen sind die Nichtdiskriminierung, Chancengleichheit, Zugänglichkeit (Barrierefreiheit), die Gleichberechtigung von Mann und Frau und die Achtung vor Kindern mit Behinderungen. Diese Inhalte führen dazu, dass die Gesellschaft ein umfassendes neues Bild, ein Umdenken in ihrer Handlungsfähigkeit, sowie Veränderungen im alltäglichen Leben benötigt. Zum Ziel der UN-BRK steht als einer der wichtigsten Punkte „Teilhabe als ein Menschenrecht“. Diese große Aufgabe, alle Menschen teilhaben zu lassen, fordert auch für unterschiedliche Systeme, Curricula etc. ein enormes Umdenken in den eigenen Strukturen und Denkweise, den eigenen Handlungshorizont zu erweitern und eine reflexive Haltung zu entwickeln. Auch der Mut diese Themen anzunehmen und umzusetzen, gehört ohne Zweifel dazu. Die Haltung dennoch kann und muss jeder selbst entwickeln, sich zu hinterfragen, sich neuen Themen stellen zu wollen und zu können. Die UN-BRK schafft kein Sonderrecht, sondern spezifiziert die Menschenrechte aus der Sicht von Menschen mit Beeinträchtigungen. Auf Grundlage der allgemeinen Menschenrechte formuliert die Konvention bedürfnisorientierte zentrale Bestimmungen für Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl.: Behindertenbeauftragter [Internetquelle] 2019).

2.2.1 Bundesteilhabegesetz und SGB IX

Das Bundesteilhabegesetz dient zur Unterstützung, damit die UN-Behindertenrechtskonvention umgesetzt werden kann. Menschen mit Behinderungen erhalten mehr Rechte für ein selbstbestimmteres Leben. Das Bundesteilhabegesetz (BTHG) ist ein Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen. Dieses wurde am 23.12.2016 verabschiedet. Das Bundesteilhabegesetz enthält 26 Artikel, diese beinhalten ebenfalls weitere Änderungen des Sozialen Gesetzbuches.

Das Bundesteilhabegesetz besteht aus drei großen Teilen:

- Teil 1: Regelungen für Menschen mit Behinderungen und von Behinderungen bedrohte Menschen
- Teil 2: besondere Leistungen zur selbstbestimmten Lebensführung für Menschen mit Behinderungen (Eingliederungshilferecht)
- Teil 3: Besondere Regelungen zur Teilhabe schwerbehinderter Menschen (Schwerbehindertenrecht).

Das BTHG fokussiert sich auf die ausgeweitete Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben. Teilhabe umfasst alle Lebensbereiche, ob Arbeitsmarkt, Schule oder eben auch das Einkaufen im Supermarkt. Allen Menschen muss eine allgemeine Teilhabe in jeglichen Bereichen ermöglicht werden. Dies bezieht sich auch auf die schulische Bildung und den gemeinsamen Unterricht in einer Klasse. Dieses Gesetz gibt die Regelungen für die Unterstützung für Menschen mit Behinderungen in den unterschiedlichsten Lebensbereichen vor, wie beim Wohnen, in der Ausbildung, in der Freizeit und in der Mobilität. Das Bundesteilhabegesetz tritt in vier Stufen, über einen Zeitraum von 2017 bis 2023, in Kraft (siehe Abbildung S.8). Eine der größeren Änderungen des BTHG's betraf 2018 die Eingliederungshilfe mit der Einführung des neuen Gesamtplanverfahrens (§117 SGB IX) sowie des neuen Behindertenbegriffs (§2 Abs. 1 SGB IX). Ab 2020 sollen existenzsichernde Maßnahmen von den Fachleistungen der Eingliederungshilfe getrennt werden. Die Leistungen werden dann nicht mehr davon abhängig sein, ob beispielsweise eine Grundsicherung bewilligt ist. Sie sind folglich dann nicht mehr abhängig von einem eventuell existierenden Vermögen. Mit diesem Reformschritt wird dann die Eingliederungshilfe, nicht mehr wie bisher im XII. Sozialgesetzbuch festgeschrieben sein, sondern gemeinsam mit anderen Rehabilitationsleistungen im IX. Sozialgesetzbuch. Kritisch zu bewerten ist allerdings, dass das BTHG im Hinblick auf die Menschen, die als schwer erreichbar gesehen werden, keine Möglichkeiten zur Niedrigschwelligkeit gebe. Dies sind zum Beispiel Menschen mit schweren kognitiven Einschränkungen oder Menschen mit Behinderungen in Justizvollzugsanstalten (vgl.: Schmetz 2017, S. 16 und BMAS (2) 2016, S. S. 37). Es gibt kaum bzw. wenig Studien, die sich mit den Bedarfen dieser Menschen befassen und es ist davon auszugehen, dass nur ein Bruchteil der Menschen, denen Unterstützungsleistungen zustehen,

dann auch davon profitieren. Auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft hin muss sich unbedingt auch diesen Menschen angenommen werden. Das BTHG kann im Sinne der aktuellen Richtung der Sozialpolitik, des Förderns und Forderns, verstanden werden. Informierte Bürger agieren im Sinne des aktivierenden Sozialstaates. Die Bürger, in diesem Falle die Menschen mit Beeinträchtigungen, werden in die Lage versetzt, ihre Ressourcen zu aktivieren und im besten Falle dazu befähigt, sich selbst zu helfen, denn dann sind sie im Bestfall nicht mehr an staatliche Hilfe gebunden. Im Folgenden werden die Reformstufen innerhalb des BTHGs beschrieben:

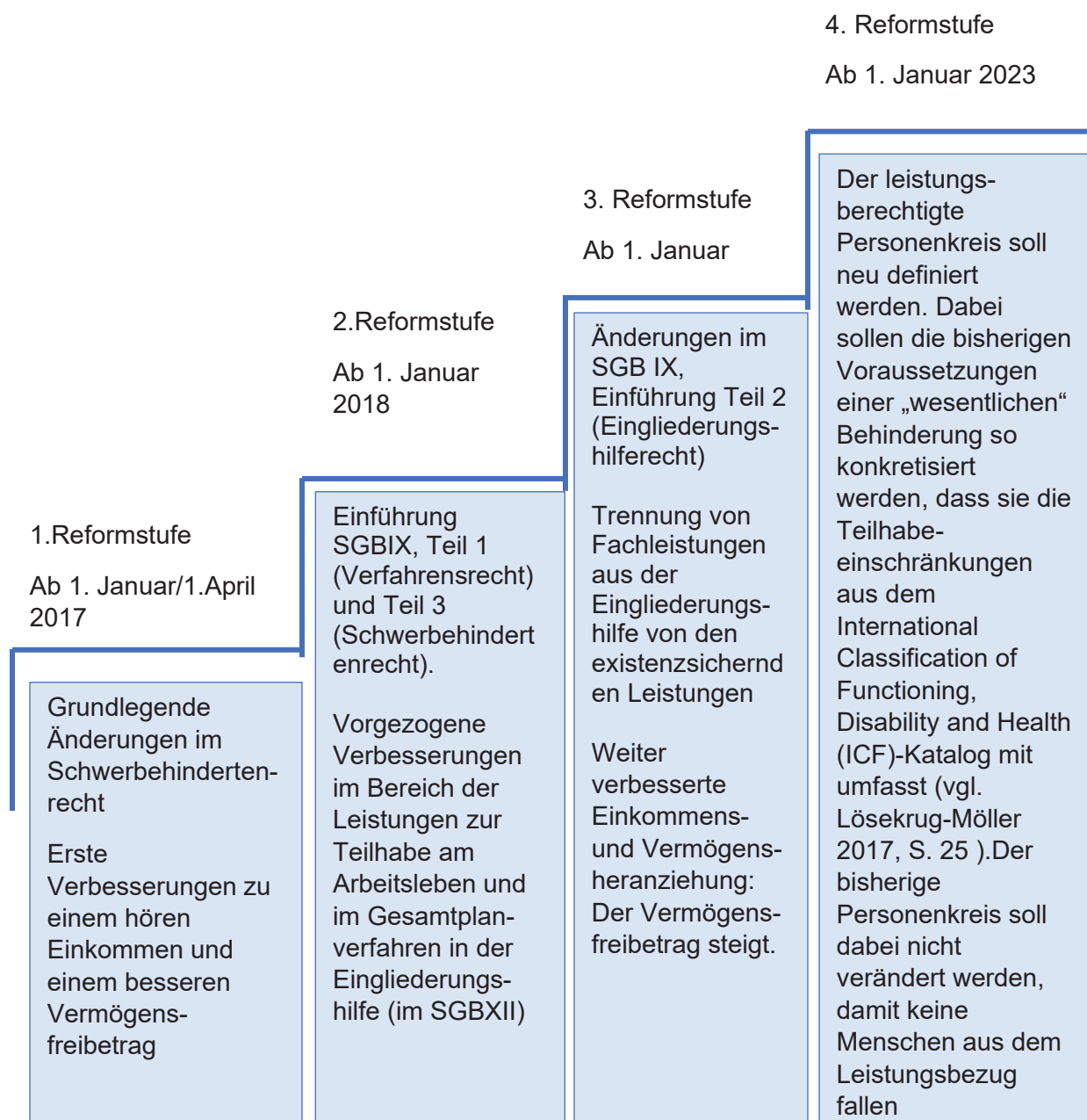


Abbildung 2 Inhalt: Umsetzungsbegleitung BTHG [Internetquelle]; eigene bildliche Darstellung

Die Umsetzung des BTHG wird durch verschiedene Ausschüsse und Untersuchungen (Art. 25 Abs. 2 BTHG) begleitet. Dies soll zu mehr Transparenz in Form von Teilhabeverfahrensberichten (§41 SGB IX) und ergänzenden unabhängigen Teilhabeberatungen (§32 SGB IX) führen. Die Bundesregierung verpflichtet ihre Behörden zu einem leichteren Informationszugang für Menschen mit Behinderung, welches auch eine erhöhte Beratungskompetenz von Seiten der Mitarbeitenden fordert. Für mehr Transparenz soll außerdem eine Angleichung und Standardisierung von bestehenden Bedarfsermittlungsinstrumenten bei den Rehabilitationsträgern sorgen (vgl.: Lösekrug-Möller 2017, S. 26).

2.3 Inklusive Curriculare Modalitäten der Erzieher*innen-Ausbildung in dem Rahmenlehrplan MV

Der Rahmenlehrplan für die Fachschulen Sozialwesen in Mecklenburg-Vorpommern gibt direkt am Anfang in seinem Bildungsauftrag weiter, was ein späterer Erzieher, eine spätere Erzieherin als Kompetenz erlernt haben muss (vgl.: vorläufiger Rahmenlehrplan Fachschule für Sozialwesen 2016, S. 6 ff.). Unter anderem wird kurz und sehr knapp das Konzept von Inklusion erläutert. Mit wenigen Zeilen verfassen die Autoren in dem Rahmenlehrplan, was Inklusion ist und welche Werte ein Jeder mitnehmen sollte. „Das Konzept der Inklusion im Sinne des Verstehens von Verschiedenheit (Heterogenität) als Selbstverständlichkeit und Chance. Inklusion berücksichtigt zahlreiche Dimensionen von Heterogenität: geistige oder körperliche Möglichkeiten und Einschränkungen, soziale Herkunft, Geschlechterrollen, kulturelle, sprachliche und ethnische Hintergründe, sexuelle Orientierung, politische oder religiöse Überzeugungen. Diversität bildet den Ausgangspunkt für die Planung pädagogischer Prozesse“ (vgl.: vorläufiger Rahmenlehrplan Fachschule für Sozialwesen 2016, S. 6.). Weitere Inhalte zu Inklusion oder einer heterogenen Lerngruppe werden nicht dargestellt.

Die Verbindung mit Inklusion oder einer heterogenen Lerngruppe werden ausschließlich auf das Arbeitsfeld bezogen und nicht auf die Auszubildenden. Dies zeigt sich unter anderem, dass die Lerngruppe nicht als heterogene Gruppe wahrgenommen wird, bzw. dieses Modulhandbuch keine Diversitäten bei Schüler*innen einberechnet oder sogar vorsieht. Die SuS lernen zwar auf fachlicher Ebene was heterogenen Lerngruppen sind und den Umgang mit ihnen und was genau die Inhalte von Inklusion beinhaltet (vgl.: Rahmenlehrplan Fachschule Sozialwesen 2016, S. 41.). Dies bezieht sich aber ausschließlich auf den Bezug zum Arbeitsfeld. Unter Anderem wird das Thema der heterogenen Lerngruppen, Diversitäten und Inklusion in dem Modul 3, Gestaltung von Beziehungen und Gruppenprozessen (Vgl.: Rahmenlehrplan Fachschule Sozialwesen 2016, S. 40) als Theorie vertieft und soll von den Schülerinnen und Schülern erlernt werden. Ausschließlich der Umgang innerhalb der Praxis soll erlernt werden,

die Inhalte, sowie die Fördermöglichkeiten sind Teil des Moduls, dennoch wird ihnen dies nicht praxisnah vorgelebt. Ziele dieses Moduls: „Heterogenität und Diversität werden als grundlegende Bedingungen pädagogischer Arbeit wahrgenommen“ (vgl.: Rahmenlehrplan Fachschule Sozialwesen 2016, S. 40). Die Modalitäten lassen keine Sicht auf eine gemeinsame, heterogene, mit Diversitäten besetzte Klasse zu. Der Rahmenlehrplan weist keine Hinweise zur Teilhabe aller SuS auf, er ist sehr homogen gestaltet, was sich in den Anforderungen widerspiegelt. Im Weiteren soll eine konkrete Darstellung zeigen, wie eine inklusive Didaktik innerhalb der Ausbildung von Erzieher*innen sein kann.

2.4 Inklusive Didaktik in der beruflichen Ausbildung, insbesondere der Erzieher*innen Ausbildung

„Bildung hilft uns, das zu entwickeln, was in uns steckt. Jeder kann etwas, und jeder braucht die Chance, seine Fähigkeiten zu steigern und Anerkennung zu erfahren.“ Bundespräsident Christian Wulff im Rahmen der Umfrage "Zukunft durch Bildung - Deutschland will's wissen".

„Die Vertragsstaaten anerkennen das gleiche Recht von Menschen mit Behinderungen auf Arbeit“ (zit.: Bundesgesetzblatt 2008, 1439; Art. 27). Dieser Artikel fokussiert sich zwar auf das Recht auf Arbeit, beinhaltet aber ebenfalls die Berufsausbildung und die berufliche Rehabilitation. Durch diesen Artikel ergibt sich eine direkte Konsequenz für die berufliche und schulische Teilhabe. Von Anfang an sollte das Menschenrecht auf gesellschaftliche Teilhabe verwirklicht werden und Separation, sowie Sonderbehandlungen kein gegenwärtiges Thema darstellen. Unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen und/oder Menschen mit Migrationshintergrund sollte eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und gefördert werden (vgl.: Büchin-Wilhelm, Jaszus 2016, S.129). Eine gelungene inklusive Berufsausbildung steht noch am Anfang, dennoch können vereinzelt SuS mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden (vgl.: Riedl und Schelten 2013, S. 118.). Das gegenwärtige Ziel einer inklusiven Berufsausbildung ist es, dass alle Menschen, völlig unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, die gleichen Chancen und Möglichkeiten haben an einer qualitativen, hochwertigen Ausbildung teilhaben zu können, sowie ihre eigenen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und sie situationsangepasst zu fördern. Gerade die Lehrkräfte in der Sozialpädagogik, die an Ausbildungs- und Fachschulen tätig sind, stehen dem Thema Inklusion und Diversitäten in einer doppelten Weise gegenüber. Lehrerinnen und Lehrer werden in der didaktischen Perspektive in der beruflichen Ausbildung im Besonderen gefordert, um Heterogenität weitestge-

hend in ihrem Unterricht mit einzubeziehen. Ebenfalls muss Fachwissen und Handlungswissen an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden. Der doppelte pädagogische Bezug ist gegenwärtig und Grundlage für die didaktische Planung, wie auch die Durchführung der Unterrichtseinheiten. Lehrkräfte gestalten pädagogische Prozesse und Lernmöglichkeiten, um (junge) Menschen für ihre berufliche Perspektive vorzubereiten und um Schülerinnen und Schülern die Perspektive zu eröffnen eigene pädagogische Prozesse und Angebote kennenzulernen, zu planen und durchzuführen. Die Abbildung 3 zeigt, dass innerhalb einer inklusiven Gesellschaft diese drei diversitätssensiblen Teilkompetenzen in einem Zusammenhang zwischen didaktischen Methoden-, Sach- und Dialogkompetenzen stehen und von den Akteuren beachtet werden müssen (vgl.: Lüdtkke 2016).

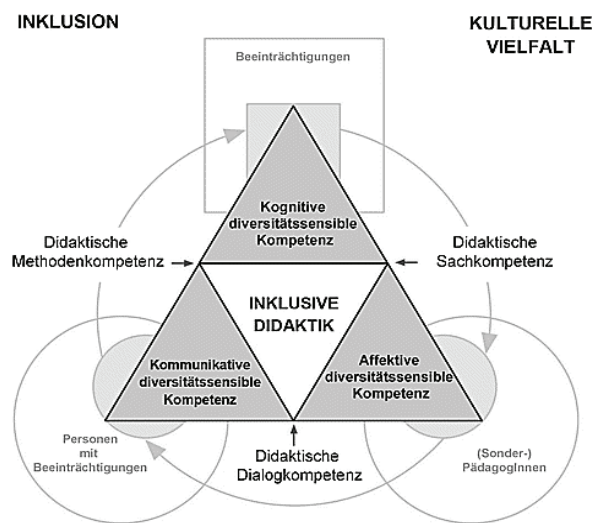


Abbildung 3 Die drei Teilaspekte diversitätssensibler Kompetenz als Kern einer Inklusiven Didaktik (in Abwandlung von Lüdtkke 2014)

Lehrerinnen und Lehrer gelten dabei als eine Art Modell, dies wird den SuS auf pädagogische Wege aufgezeigt, sie können diese dann direkt praktisch anwendbar gestalten (vgl.: Nifbe Fachbeitrag [Internetquelle] 2020). Der Begriff des Lernens am Modell wurde durch Bandura geprägt und meint das Übernehmen von verschiedenen Erlebens- und Verhaltensmuster (vgl.: Hobmair 2008, S.162). Direkt erlebte Inhalte und die Verknüpfung von Theorie und Praxis, wie zum Beispiel das Thema der Unterrichtseinheit aus dem *Model 3 Gestaltung von Beziehungen und Gruppenprozessen* (vgl.: Rahmenlehrplan Fachschule Sozialwesen 2016, S. 40) in dem das Thema Inklusion neben den Themen Diversitäten und heterogene Lerngruppen thematisiert wird. Werden diese Inhalte mit einem direkten Erleben verknüpft, zum Beispiel, weil in der Klasse SuS mit einer Behinderung oder einem Migrationsintergrund sitzen, können SuS einen direkten Umgang und eine Gestaltung von Lehr-Lernprozessen erleben und wahrnehmen, die sie später eigenständig in die Praxis umsetzen können. Die Vorbildfunktion der Lehrkräfte in Taten und Worten kann ausdrucksstärker und nachhaltiger wirken als die einfache Belehrung und das theoretische Wissen. Der Aspekt der Wertschätzung, der durch die Lehrkräfte transportiert wird, kann so schon zu einem gelungenen Klassenzusammenhalt und einer positiv gestimmten Klassengemeinschaft führen (vgl.: Nifbe Fachbeitrag [Internetquelle] 2020). Daneben sind die Voraussetzungen zur Umsetzung der gesellschaftlichen und schulischen Teilhabe eine Grundhaltung, die geprägt ist durch Offenheit, einem respektvollen Umgang und einem gemeinsamen Verantwortungsbewusstsein. Dies ist eine primäre Verantwortung, die vorerst bei den öffentlichen Stellen, Trägern, Institutionen und Betrieben liegt und

einem Bildungsauftrag aller Bildungseinrichtungen zu Grunde liegt (vgl.: Büchin-Wilhelm, Jaszus 2016, S.129).

Die einzelnen Verordnungen in den Bundesländern regeln die jeweiligen genaueren Zulassungen aller Schülerinnen und Schüler. Generell gilt (abhängig von den Noten), dass jeder Schüler und jede Schülerin mit einem Realschulabschluss zu der Ausbildung zugelassen werden kann. Bei der Anmeldung dürfen keine Gutachten zu Abhängigkeitserkrankungen, seelischer Behinderungen oder anderen Beeinträchtigungen eingefordert werden. Eine Einzelfallentscheidung ist dennoch immer möglich, wenn bestimmte Erkrankungen oder Behinderungen vorliegen, sodass ein geregelter Schulbesuch sichergestellt werden kann (vgl.: Jaszus (Hrsg.), Küls (Hrsg.) 2017, S. 158.). Um einen inklusiven Unterricht zu gestalten, muss die Lehrkraft eine besondere pädagogische Haltung und ein offenes, wertschätzendes Menschenbild entwickeln (vgl.: Reich 2014, S. 88.). Die Wandlung der Lehrkraft zu einer Lernbegleitung erfordert einen neuen, reflektierten Blickwinkel. Gerade das Lernfeldkonzept/Modulkonzept³ mit seiner Didaktik in der Erzieher*innen Ausbildung lässt viel Spielraum, um Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen und Diversitäten auszubilden, denn der Praxisbezug ist so nah wie nirgendwo anders (vgl.: Lamp 2017, S. 158.). Für den konkreten Unterricht umgesetzt bedeutet dies kleinere Lernsituationen und Handlungssituationen, mit denen die SuS individuell arbeiten können. Die mit sich bringende Veränderung der Rolle als Lehrkraft zur Lernbegleitung ermöglicht ein kooperatives und kommunikatives Lernen (vgl.: Lamp 2017, S. 158.). „Der handlungsorientierte, lernfeldorientierte Unterricht bietet dabei viele Ansatzpunkte für innere Differenzierung bzw. individualisierte Lernwege und ist somit [...] zumindest theoretisch – geeignet für heterogene Lerngruppen.“ (zit.: Lamp 2017, S. 158.).

Unter der Inneren-, bzw. der Binnendifferenzierung versteht man die Differenzierung innerhalb der Lerngruppe zur Verwendung unterschiedlicher Methoden, um das Lernen allen SuS gleichermaßen zu gewähren und zu ermöglichen. Für eine heterogene Lerngruppe benötigt es individuelle Regelungen zur Leistungsüberprüfung, damit alle SuS an einer gemeinsamen Ausbildung teilhaben können. Eine Leistungsüberprüfung sollte an den individuellen Fähigkeiten angepasst sein, um möglichst große Lernerfolge zu erzielen. Eine Vergleichbarkeit mit allen SuS ist dennoch gegeben, aber unter einem anderen Blickpunkt. Dieser fokussiert sich auf das gemeinsame, praxisorientierte Lernen. Um die festgeschriebenen Kompetenzen, die die KMK – Kultusministerkonferenz – vorgegeben hat zu erreichen, braucht es nicht für alle SuS eine gleiche Überprüfung ihres Lernens. Eine individuelle Gestaltung kann die Chance, bieten neue Methoden kennenzulernen und die Selbstständigkeit, sowie die Selbstwirksamkeit eines jeden

³ Das Lernfeldkonzept ist ein didaktisches Konzept in der beruflichen Bildung. Im Lernfeldkonzept wird der Unterricht nicht nach Fächern strukturiert, sondern in Form von Lernfeldern organisiert, die aus Handlungsfeldern, der Tätigkeitsfeldern abgeleitet werden können (weitere Ausführungen sind unter dem Punkt 5.2 zu finden).

Schülers zu fördern (vgl.: Lamp 2017, S. 158.). Der Unterschied zwischen Integration und Inklusion ist es, dass nicht nur der Lernende sich an das bestehende System anpassen soll, sondern das Bildungssystem hat die Aufgabe die Bedürfnisse aller Lernenden mitzuberücksichtigen und Möglichkeiten zur Teilhabe zu schaffen. Allerdings wird ein Wechsel mit besonderem Schwerpunkt auf der Seite des Bildungssystems erwartet. Dies erfordert es, dass Schritt für Schritt ein inklusives Bildungssystem aufgebaut wird, in dem jeder Schüler und jede Schülerin seinen/ihren Platz finden kann und teilhaben darf (vgl.: Riedl und Schelten 2013, S.118.). Die folgende Grafik dient der Vertiefung und bildlichen Darstellung von inklusiven Lernsettings in der beruflichen Bildung nach Bylinski.



Abbildung 4 Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung von Ursula Bylinski

2.5 Der Index für Inklusion mit Bezug auf die Didaktik der Sozialpädagogik

Der Index für Inklusion von Booth und Ainscow wurde ⁴2016 mit der vierten, englischsprachige Auflage veröffentlicht. Diese beinhaltet eine noch stärkere Betonung inklusiver Werte. 2017 erfolgte die Adaption der vierten, englischsprachigen Auflage für alle deutschsprachigen Schulsysteme von der sich möglichst viele Akteure angesprochen fühlen sollen. Die 2. korrigierte Auflage wurde 2019 herausgegeben, neu übersetzt und für deutschsprachige Bildungssysteme adaptiert (vgl.: Booth, Ainscow 2019, S.9.). Der Index für Inklusion stellt einen Leitfaden zu einer (Schul-)Entwicklung nach inklusiven Werten dar. Er verhilft dazu Inklusion zu

⁴ Von 1997 bis 2000 arbeitete ein Team aus Lehrer*innen, Eltern, Forscher*innen, Behindertenvertreter*innen (Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol) und Schulvorständen daran, eine Verbindung zwischen den Prozessen der Schulentwicklung und der inklusiven Pädagogik herzustellen. Der Index für Inklusion von Mel Ainscow und Mark Vaughan wurde zum ersten Mal 2000 mit dem Titel „developing learning and participation in schools“ veröffentlicht. 2003 wurde der Index für Inklusion von Ines Boban und Andreas Hinz ins Deutsche übersetzt. Weitere Anpassungen für eine „Inklusion vor Ort“ wurden vorgenommen, sodass 2007 ein kommunaler Index für Inklusion als ein Art Praxishandbuch verfasst wurde. Zudem wurde durch die Montagstiftung ein weiteres Handbuch veröffentlicht. 2011 wurde die stark überarbeitete, englischsprachige Auflage veröffentlicht mit der Einführung eines Rahmens inklusiver Werte des Zusammenlebens.

verstehen, Werte zu entwickeln oder weiterzuentwickeln, Einrichtungen und Strukturen neu zu durchdenken und bietet Materialien zur Selbstevaluation an. Der Index dient zur Einbindung in pädagogische Kontexte und bietet eine Grundlage um Curricula, sowie Lehrpläne neu zu gestalten. Er motiviert dazu, neue Ressourcen zu bilden und diese zu stärken, Barrieren abzubauen und neue Aktivitäten zu bündeln. Ein Leitfaden von Booth und Ainscow für inklusive Werte ermöglicht es Schulen, im Rahmen ihrer eigenen Vorgaben und Strukturen ihre Leitlinien weiterzuentwickeln. Er stellt einen vielfältigen Ansatz dar, gibt Anregungen zum Denken, Handeln und fördert einen Dialog über Wissens- und Erfahrungsressourcen. Der Index für Inklusion befasst sich mit insgesamt 70 Indikatoren und vielen konkreten Fragen, da Inklusion ein komplexes Konzept ist. Durch diese Fragen und Indikatoren soll ein gemeinsames, besseres Verständnis entstehen, ebenfalls soll eine Greifbarkeit durch praxisnahe Auseinandersetzung von Inklusion stattfinden, denn Inklusion betrifft nicht nur Lernende. Der Index bietet Raum und Unterstützungsmöglichkeiten, um gemeinsame Werte zu entwickeln, denn Werte geben eine Ori-

entierung, definieren ein Ziel und geben eine Richtung vor – ein gemeinsam entwickelter Werterahmen kann helfen, Veränderungen anzustoßen (vgl.: Booth, Ainscow 2019, S. 30-35.). Der Index dient inzwischen vielen Bildungseinrichtungen als Grundlage aber eben auch als ein Nachschlagewerk, um diese inklusiver zu gestalten. Viele Schulen und weitere Bildungseinrichtungen können mit dem Leitfaden arbeiten, um vor allem voran die Haltung, Barrieren, Potenziale und Aufwände zu erkennen und im Sinne von Inklusion eigene Kulturen, Strukturen und Methoden weiter entwickeln zu können und sie zu verbessern. Einsteiger in das Thema Inklusion können mit Hilfe des Indexes für Inklusion genauso gut arbeiten wie erfahrene Akteure. Den Bildungseinrichtungen wird meist nur der Berg „Inklusion“ vorgesetzt, mit der Aufgabenstellung diese zeitnah umzusetzen. Gerade Schulen können sich mit Hilfe des Indexes selbst überprüfen, eigenständig arbeiten und können auf ihre Schule und Schulform zugeschnitten ihre eigenen Interpretationen aus dem Index herausziehen und autark umsetzen.

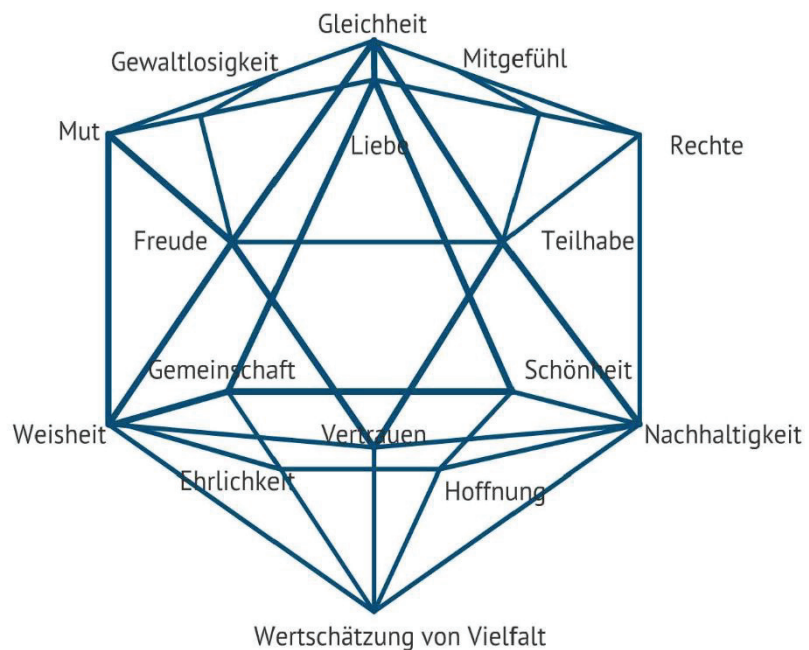


Abbildung 5 Helen Knauf: Inklusiver Werterahmen in Anlehnung an den Rahmen inklusiver Werte von Booth & Ainscow

Primär ist der Index für Grundschulen, Sek1 und Sek 2 geeignet, dennoch lässt sich ein Transfer zu Fachschulen und beruflichen Schulen herstellen⁵⁵.

Der folgende Fragenkomplex beinhaltet Anregungen zur Problemklärung und Überprüfung der eigenen Einrichtung mit Blick auf eine Teilhabe aller SuS:

- Was machen wir bereits?
- Worin sind wir gut?
- Wohin wollen wir uns entwickeln?
- Was sind für uns die nächsten Schritte auf dem Weg zu mehr Inklusion?
- Woran wollen wir arbeiten? (vgl.: Booth, Ainscow 2019, S. 100 ff.)

Die Indikatoren, Fragen und Fragebögen innerhalb des Indexes für Inklusion stellen Vorschläge für Entwicklungsziele dar. Sie vertiefen die Bereiche und reflektieren die bisherigen Vorgehensweisen. Über spezifische Fragen und der Anregung zum Dialog über Wertennormen und Zusammenwirken von Werten und Handeln kann eine Selbstevaluation/Selbstreflexion und die Auswertung der Bildungseinrichtung stattfinden. Die Abarbeitung von Fragestellungen, Indikatoren und Ergänzungen sind notwendig und erwünscht, sie dienen der Feststellung von Schwerpunkten im Entwicklungsprozess und der aktuellen Bestandsaufnahme. Um Schwerpunkte zu lokalisieren, befinden sich insgesamt fünf Fragebögen in dem Index für Inklusion. Sie beziehen/inkludieren alle am Prozess beteiligten Personen mit ein (vgl.: Booth, Ainscow 2019 S.100 – 199.). Der Index für Inklusion hat eine Besonderheit in Bereich C 1 „Curriculum für alle erstellen“. Die in den Dimensionen C enthaltenden Fragestellungen geben Anregung zum Umdenken und zur Umgestaltung des Lehrplans und des Curriculums. Dieser Fragebogen bietet intensivere Anregungen zur Erstellung eines Lehrplanes in verschiedenen Lehr-Lernbereichen, immer mit Verbindungen zur lokalen sowie der globalen Ebene (vgl.: Booth, Ainscow 2019, S.206.). Der Index bietet Spielraum und Möglichkeiten, den Inhalt ebenfalls auf die Fachschulen zu übertragen. Die Ziele sind sich ähnlich, die Zielgruppe muss ausschließlich ersetzt und verändert werden. Gerade in dem Kapitel „Mit dem Index arbeiten“ und der Beteiligung der Zielgruppe, wird deutlich, dass die Möglichkeiten bestehen SuS gut an dem Prozess der Entwicklung für eine homogene Klassengruppe teilhaben zu lassen denn vorgelebte Struk-

⁵⁵ Dieser Transfer ist nicht in der Literatur vorzufinden und beinhaltet eine eigene Transferleistung. Ich gehe davon aus, dass diese Inhalte ebenfalls auf die Ausbildung von Erzieher*innen zu übertragen sind. Dieser Unterricht beinhaltet ähnliche Strukturen, dadurch müssen die Inhalte folglich nur auf ein anderes Niveau – also auf das Berufsschulniveau- angehoben und übertragen werden. Ich denke, wenn der Index für Inklusion eine Arbeitsgrundlage innerhalb der Ausbildung darstellt, mit der die SuS arbeiten, können sie dies in der Praxis eigenständig umsetzen. Generell ist der Index für Inklusion dafür geeignet ihn in einem Prozess zu sehen der immer wieder von neuem beginnen soll (siehe Abbildung 6).

turen dienen als eine Art Modell⁶ und bieten einen erhöhten Nachahmungscharakter. Das Lernen am Modell nach Bandura bezieht den Prozess mit ein, in dem das Individuum Erlebnis- und Verhaltensweisen übernimmt (vgl.: Hobmair 2008, S.162). Der Index für Inklusion gibt eine Grundlage, neue Prozesse erlebbar zu gestalten, kann aber auch als Arbeitsgrundlage für angehende Erzieher und Erzieherinnen verwendet werden (vgl.: Booth, Ainscow 2019, S. 89.). Grundlegend ist der Index sicher für alle Altersstufen ein gutes Arbeitsmaterial und ist hilfreich sowohl innerhalb der Ausbildung der Erzieher*innen als auch in der Praxis der SuS. Sie lernen dieses Material kennen und können es mit in ihre Praxis nehmen und es dort anwenden und publizieren. Es werden Experten geschaffen, die mit dem Team gemeinsam eine Veränderung schaffen wollen. Der Index kann sowohl als einmalige Grundlage verwendet werden, gedacht ist er allerdings als eine Art Kreislauf:

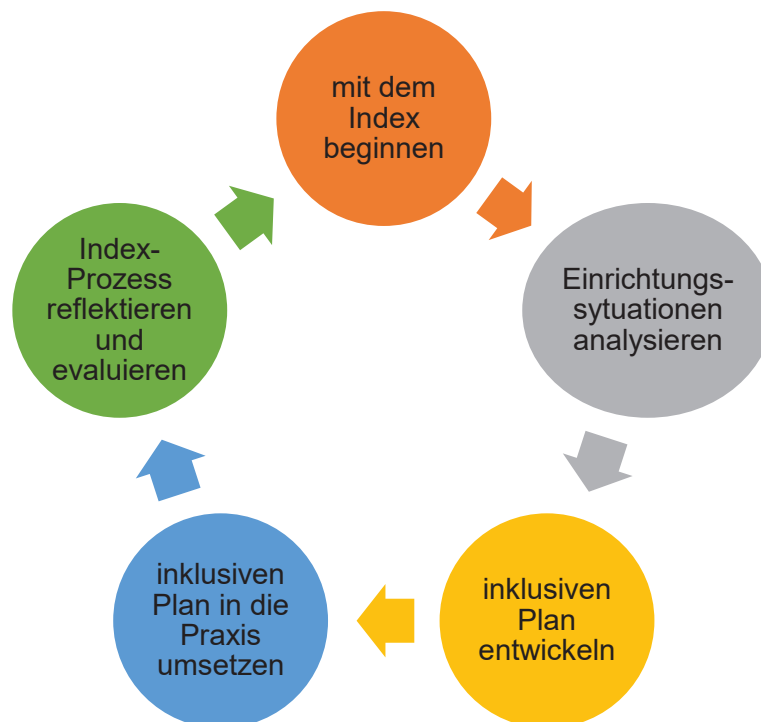


Abbildung 6 Phasen einer Schulentwicklung mit dem Index - eigene bildliche Darstellung

⁶ Das Lernen am Modell nach Bandura läuft in 3 aufeinanderfolgende Phasen ab und beinhaltet eine Spiegelung des Gegenübers (vgl.: Hobmair 2008, S.162-164).

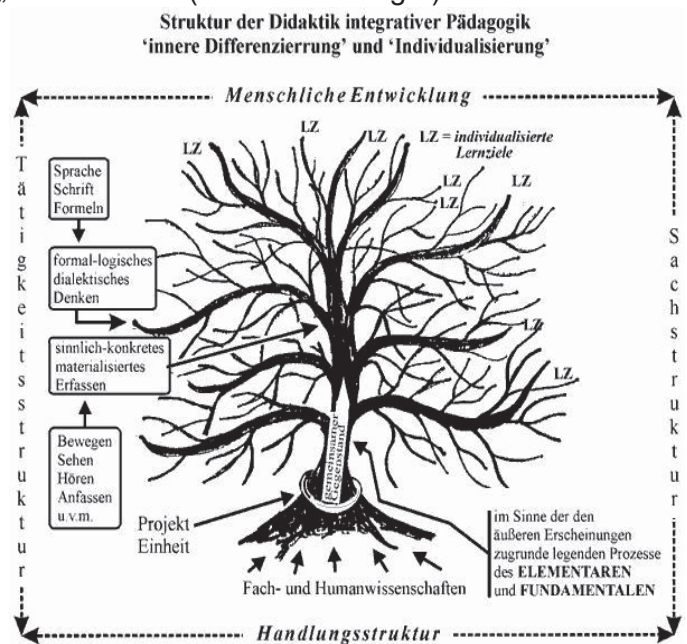
2.6 Einblick in Georg Feusers entwicklungslogische Didaktik

„Die zentrale Ressource ist die eigene Veränderung. Integration/Inklusion fängt in den Köpfen an- in unseren!“ (Georg Feuser 1985)

Georg Feuser, ein deutscher Erziehungswissenschaftler, wurde 1941 in Karlsruhe geboren. Er arbeitete als Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer. Von 1978 bis 2005 war er Professor für Behindertenpädagogik in Bremen. Anschließend war er bis 2010 Gastprofessor an der Züricher Universität. Seine spezifischen Themengebiete sind unter anderem: Die Theoriebildung, Forschung, Lehre und Praxis der Bereiche (Behinderten-)Pädagogik, Didaktik und Therapie, schwerpunktmäßig bezogen auf die Integration/Inklusion bei geistiger Behinderung, schweren und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen, bei Menschen im Koma/Wachkoma und bezogen auf langzeithospitalisierte und schwer traumatisierte Menschen (vgl.: Georg Feuser Vita [Internetquelle] 2020). Feuser gilt als Kritiker des bestehenden Schulsystems mit dem vorurteilsbelasteten Menschenbild von Menschen mit Behinderung, sowie der Homogenität in den einzelnen Schulen und der Segregation von Behinderten und der äußeren Differenzierung. Er sieht die Integration gescheitert. Im Rahmen seiner Forschung hat er in Anlehnung an die UN-Behindertenrechtskonvention und die damit einhergehenden Teilhabebestimmungen ein umfassendes Konzept zu einer allgemeinen Pädagogik und einer *entwicklungslogischen*, am individuellen Entwicklungsstand des Kindes orientierten, Didaktik entwickelt. Unter der Entwicklung versteht er nicht nur den vom jeweiligen Kind ausgehenden, sondern den wechselseitigen Prozess mit Anderen. In den 80er Jahre entwickelte Feuser das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik und stellte dies in seiner Schrift „Allgemeine integrative Pädagogik und *entwicklungslogische Didaktik*“ erstmals gänzlich vor. Diese Didaktik basiert auf verschiedenen Bausteinen, die zusammen ein demokratisches, humanes, soziales Lernen ermöglichen. Dieses Konzept könnte die Strukturen bieten für eine menschenwürdige Teilhabe aller Schüler und Schülerinnen unabhängig von Art und Schwere der Beeinträchtigung, sowie des interkulturellen Hintergrundes (vgl.: Feuser [Internetquelle] 2020). Feuser sieht ein entwicklungslogisches Lernen nicht allein durch individuell aufbereiteten und differenzierten Unterricht realisiert. Seiner Meinung nach werde eine Implementierung von kooperativem Lernen benötigt, damit Integration umgesetzt werden könne. Integration – bezogen auf das entwicklungslogische Modell – sei nach Feuser dann verwirklicht, wenn: „alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem *Gemeinsamen Gegenstand* lernen und arbeiten.“ (vgl.: Vortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Offener Unterricht – Antwort auf Heterogenität“ der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz am 11.01.2007 in Luzern). Feuser beschreibt eine erfolgreiche Integration wie folgt: *„Als integrativ bezeichne ich eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinan-*

der, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die „nächste Zone ihrer Entwicklung, an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen und arbeiten.“ (G. Feuser) (vgl.: Teubner & Valentin [Internetquelle] 2019). Die entwicklungslogische Didaktik basiere laut Feuser auf drei verschiedenen Bausteinen: auf die innere Differenzierung, auf die Kooperation und auf den *Gemeinsamen Gegenstand*. Diese Bausteine ermöglichen ein humanes, demokratisches und soziales Lernen. Um diese Bausteine der Differenzierung und des integrativen, sowie kooperativen Lernens am *Gemeinsamen Gegenstand* zu verdeutlichen, hat Feuser dies in seinem so genannten „Baummodell“ (siehe Abbildung 7) visualisiert.

Der Stamm stellt die äußere thematische Struktur des *Gemeinsamen Gegenstandes* dar, wie beispielsweise für ein Projekt, also das konkrete Unterrichtsprojekt mit seiner groben Struktur. Gemeinsam sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem Thema gelangen und dies vorbereiten. Dies bezieht sich konkret auf die grobe Struktur im Unterrichtsprojekt. An den Stamm anknüpfend wird auf die jeweilige individuelle Bedürfnislage einer Schülerin bzw. eines Schülers eingegangen, was auch die Differenzierung je nach Entwicklungsniveau inkludiert (vgl. Feuser 1989, 31). Die Wurzeln stehen für den jeweils möglichen Erkenntnis-



stand, bezogen auf die einzelnen erkenntnisrelevanten Dimensionen. Die Äste und die Zweige würden im Folgenden die wissenschaftlichen Aufbereitungen symbolisieren, beispielsweise wie der *Gemeinsame Gegenstand* für jedes einzelne Kind zugänglich gestaltet werden kann. Dies kann durch „sinlich-konkretes materialisiertes Erfassen“ durch Schrift und Sprache oder durch andere sinnliche Kanäle, wie zum Beispiel dem auditiven, taktilen etc. Wahrnehmen geschehen. Dabei stellt die immer feiner werdende Verästelung die individualisierten Lernziele dar. So kann sich eine Schülerin bzw. ein Schüler je nach Entwicklungsstand und Zugang den Gemeinsamen Gegenstand erschließen, indem er bis zu dem ihm individualisierten Lernziel vordringt. Feuser teilt die Äste spezifisch in fünf unterschiedliche Bereiche ein: 1. das elementare sensomotorische Anpassungsverhalten, 2. die intensionalen sensomotorischen Anpassungsprozesse, 3. egozentrisch-präoperationales Denken, 4. das konkret-operative Denken, 5. das formal-logische Denken (vgl.: Feuser in Müller, 2018, S. 159). Im folgenden Kapitel soll die eingangs beschriebene Fragestellung mit den in diesem Kapitel beschriebenen Grundlagen und Voraussetzungen durch zwei Interviews beantwortet werden.

3 Empirisches Vorgehen 1 – Datenerhebung

„Es wird immer gleich ein wenig anders, wenn man es ausspricht.“ Hermann Hesse

Bevor nun im folgenden Kapitel die Herangehensweise und der Aufbau des Experteninterviews mit der Lehrkraft und der Erzieherin beschrieben wird, soll auf das Experteninterview als Bestandteil der empirischen Sozialforschung eingegangen werden. Dabei bietet sich zunächst an, den Begriff „Experte“ zu definieren. Ein „Experte“ ist, nach Meuser/Nagel (2005, 88) *„wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung, oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über relevante Personengruppen, Soziallagen und Entscheidungsprozesse verfügt.“* Dabei ist zu erkennen, dass der Experte, aus methodologischer Betrachtung immer in Relation zu dem jeweiligen Forschungsinteresse steht (vgl. Meuser/Nagel 2005, 88). Bevor es zur Darstellung des Interviewleitfadens und seiner Auswertung kommt, wird eine Methodenvorstellung der Datenerhebung vorgenommen. Im Folgenden wird die theoretische Grundlage für eine empirische Forschung dargelegt, anschließend wird eine minimale exemplarisch qualitative empirische Forschung vorgestellt und durchgeführt.

Das Wort Empirie bedeutet „Erfahrung“ und empirisch lässt sich somit auf „Erfahrung basierend“ übersetzen. Diese Wortbedeutungen zeigen auf, was unter dieser Art von Forschung zu verstehen ist. Es wird versucht mit einem systematischen und standardisierten Prozess Erkenntnisse über ein Untersuchungsobjekt zu gewinnen, welche auf Erfahrungen beruhen. Es ist also nicht nur auf die theoretische Beschreibung von Phänomenen und Theorien zurückzuführen, sondern ebenfalls auf die Schlussfolgerungen auf Basis von Beobachtungen. Die empirische Forschung ist in unterschiedlichen Forschungsgebieten vorzufinden: in den Naturwissenschaften wie Biologie, Physik, Chemie und Geowissenschaften, sowie in den Sozialwissenschaften wie in den Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Pädagogik, Politik und Geschichte. In den Sozialwissenschaften wird dies als empirische Sozialforschung benannt. Hierbei werden soziale Phänomene wie menschliches Verhalten, Meinungen, Absichten und Haltungen erforscht. Das Ziel von empirischer Forschung ist es, Aussagen und Theorien über Untersuchungsobjekte zu ermöglichen. Aussagen und Theorien sind aber nur dann wissenschaftlich, wenn sie nicht nur subjektive Ansichten widerspiegeln. Daher werden die empirischen Forschungsmethoden genutzt, um Aussagen objektiv und nachvollziehbar zu erzielen (Kromrey, Roose, Strübing 2016). Unter einer qualitativen Sozialforschung wird in den Sozialwissenschaften die Erhebung von nicht standardisierten Daten verstanden. In erster Linie wer-

den dabei interpretative und hermeneutische Methoden als Analysemittel verwendet. Unter der Hermeneutik wird hierbei die Lehre der Auslegung und Erklärung eines Textes verstanden. Cornelia Helfferich befasst sich intensiv damit, dass die heutige qualitative Forschung weitestgehend anerkannt wird, durch Methoden und Techniken und ihre Zugänge wird diese weiter und weiter ausdifferenziert (vgl.: Helfferich 2011, S.9).

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Interviewformen der qualitativen Forschung vorgestellt. Grundsätzlich lässt sich zwischen den Einzel- und Gruppeninterviews unterscheiden. In der qualitativen Forschung sind teil- bzw. halbstrukturierte Interviews die typische und am häufigsten verwendeten Formen. Die Struktur wird durch das Anfertigen eines Leitfadens (siehe 3.1. Methode zur Datenerhebung) sichergestellt. Die gebräuchlichsten Interviewformen sind in der folgenden Tabelle nach Hug und Poscheschnik aufgezeigt:

Interviewformen	Erläuterung
Fokussiertes Interview	Offene, teilstrukturierte Befragung – Erhebung → leitfadengestützt Subjektive Sichtweisen in Bezug auf weitere bestimmte Reize – verbal, visuell, medial
Ethnografisches Interview	Offene, teilstrukturierte Befragung – Erhebung von biografischem Wissen & Regelwissen
Problemzentriertes Interview	Offene, teilstrukturierte Befragung → leitfadengestützt Erhebung von subjektiven Einstellungen in Bezug auf ein gesellschaftliches Problem
Halbstandardisiertes Interview	Offene, teilstrukturierte Befragung – Erhebung subjektiver Theorien in Bezug auf einen bestimmten Forschungsstand
Experteninterview	Offene, teilstrukturierte Befragung von Personen mit besonderer Expertise in Bezug auf einen bestimmten Forschungsstand
Gruppendiskussion bzw. Fokusgruppendifkussion	Mehr oder minder strukturiertes Gespräch mehrerer Personen in Bezug auf ein bestimmtes Thema – moderiert von einer Forscherin oder einem Forscher
Tiefeninterview	Offene, wenig strukturierte Befragung – Aufdeckung unbewusster Strukturen
Narratives Interview	Offene, unstrukturierte Befragung → nicht leitfadengestützt, bestehend aus Stehgreif- und Spontanerzählungen Erhebung von biografischen Erzählungen

Abbildung 8 Tabelle: Die wichtigsten Formen in der qualitativen Forschung inkl. kurzer Beschreibung (eigene Darstellung nach Hug/Poscheschnik 2015 und Kruse 2014)

3.1 Methode zur Datenerhebung

Im folgenden Kapitel wird die Methode zur Datenerhebung mit Hilfe des Experteninterviews dargestellt und erläutert. Die Methoden für ein sprachliches Erhebungsverfahren nach Mayring sind unter anderem das problemzentrierte Interview, das narrative Interview und die Gruppendiskussion und die teilnehmende Beobachtung. Mayring definiert, dass der verbale Zugang all dieser Methoden für eine qualitative Forschung die Grundlage darstelle. Er betont, dass subjektive Bedeutungen sich nur schwerlich ableiten lassen, der Raum müsse geschaffen werden, damit die Interviewpartner*innen in einen Sprachprozess gelangen. Sie selbst seien die Experten für ihren Bedeutungsgehalt, so Mayring (vgl.: Mayring 2016, S. 66).

3.1.1 Das Experteninterview

Das Experteninterview ist eine strukturierte Variante des Leitfadeninterviews und wird häufig für die qualitative Forschung verwendet. Das Experteninterview wird oftmals eher als ein Expertengespräch wahrgenommen, wird aber generell unter der Kategorie Interview verstanden. Diese methodische Form wird nicht als eine eigene Kategorie in der qualitativen Sozialforschung gesehen, sondern gliedert sich nach Jan Kruse unter eine anwendungsfeldbezogene Variante von Leitfadeninterviews. Das charakteristische Merkmal an dieser methodischen Form ist nicht die Art der Durchführung, sondern eher die Zielgruppe als Expert oder Expertin, die interviewt wird (vgl.: Kruse 2014, S. 168). Hierbei liegt der Fokus nicht auf der Person, sondern viel mehr auf der Akteurin/dem Akteur als Repräsentantin/Repräsentant für Handlungsweisen, Sichtweisen und Wissenssysteme auf dem fachlichen vertieften Gebiet. Das Besondere an dieser Form des Interviews ist es, dass der Interviewer bis zu einem gewissen Maß selbst Experte ist – so kann ein gemeinsames Gespräch entstehen (vgl. Flick 2016: 115). Diese Form der Forschung wird zum Kennenlernen der Strukturen, Funktionsweisen, dem Habitus von Wissen, unterschiedlichen Orientierungsmustern oder Interesse eines sozialen Feldes, einer Gruppe oder einer Organisation verwendet (vgl. Schirmer 2009: 194). Das Experteninterview wird in fünf Schritte sortiert und aufarbeitet.



1. Forschungsproblem



2. Forschungsplanung



3. Datenerhebung



4. Datenanalyse



5. Berichtverfassen

Der 1. Schritt befasst sich mit der Erstellung eines Leitfadens für das Experteninterview. Im 2. Schritt geht es darum, Experten anzuwerben und zu mobilisieren. Die Datenerhebung und -

erfassung wird in dem folgenden 3. Schritt durchgeführt. Im 4. Schritt wird das Interview ausgewertet und eine Datenanalyse des Experteninterviews durchgeführt. Im 5. Schritt werden die Daten in einem Abschlussbericht verfasst.

Positive Merkmale an dieser Form des Interviews sind, dass die Aussagen unmittelbar vertieft und besprochen werden können. Es entsteht somit ein hoher Informationsgehalt, da eine offene und freie Ausgestaltung der Antworten bereitet wird. Es ermöglicht ebenfalls eine geringere Verweigerungshaltung, da eine persönliche Atmosphäre gestaltet wird (Kruse 2014). In seiner Funktion zu steuern und zu strukturieren wird dem Interviewleitfaden eine erhöhte Wichtigkeit beigemessen. Laut Kruse werden sehr konkrete und direkte Fragen mit Blick auf das spezifische Thema formuliert. Mit der eigenen Fachlichkeit und der vorangegangenen Recherche zu dem Thema gleicht das Interview eher einem Fachgespräch (vgl.: Kruse 2014, S.169).

3.1.2 Untersuchungsfragen und Forschungsfragen für ein Experteninterview

Für jedes Interview benötigt es eine Forschungsfrage, die sich in mehrere, kleinere Fragen bzw. Teilfragen clustern lässt. Diese Forschungsfrage wird benötigt, um eine Untersuchungsstrategie zu schaffen. Gleichfalls dient sie nach Gläser und Laudel als eine Anleitung der Anwendung qualitativen empirischen Methoden (vgl.: Gläser und Laudel 2009, S. 62). Eine Forschungsfrage schließt sich intensiver theoretischer Vorüberlegungen an und muss sich an die bisherigen Informationen anpassen und daraus entwickeln. Ohne vorherige Recherchemaßnahmen kann keine Forschungsfrage entwickelt werden (vgl.: Gläser und Laudel 2009, S. 73). Des Weiteren beschreiben Gläser und Laudel, dass für die Findung einer Forschungsfrage die bestehende Forschung und der Erkenntnisstand geprüft werden müssen. Dies beinhaltet eine intensive Arbeit mit den bisherigen Erkenntnissen des Forschungsgegenstandes. Die Entwicklung einer Forschungsfrage sei eine entscheidende Voraussetzung für ein gelingendes Interview, da sie das gesamte Gespräch orientiere und anleite, aber nicht ausschließlich einer Grundlage für die empirischen Untersuchungen diene, so Gläser und Laudel. Weiter beschreiben sie, dass die Forschungsfrage Grundlage sei für die Übertragung in einen Untersuchungsplan. Laut Kruse müsse ein bestimmtes Vorwissen vorliegen, damit ein angemessener Leitfaden entwickelt werden könne. Im Folgenden wird die SPSS Methode zur Leitfadengestaltung nach Helfferich dargestellt.

3.1.3 SPSS Methode nach Helfferich

Die Methode „SPSS bei der Leitfadenerstellung“ nach Helfferich dient einer Erstellung einer sinnhaften Struktur für ein leitfadengestütztes Interview. Dieses Vorgehen wurde für diese Arbeit angewendet, damit eine Auswahl an Inhalten abgefragt werden kann und dient zum Teil der momentanen Vergegenwärtigung und „dem Explizieren des eigenen theoretischen Vor-

wissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen.“ (zit.: Helfferich 2011, S.182). Die Abkürzung SPSS wird in 4 unterschiedliche Bereiche wie folgt nach Helfferich geteilt:

1. Schritt: Sammeln → Fragen, Inhalte und Themen sammeln
2. Schritt: Prüfen → gefundene Fragen müssen auf die Geeignetheit geprüft werden und weitere nichtzutreffende und spezifische Fragen müssen ausgesondert werden – drastische Reduzierung und Strukturierung sollten zusammengefasst werden
3. Schritt: Sortieren → die finalen Fragen werden nach Inhalt und Zusammenhang sortiert, ebenfalls nach Relevanz und logischer Aufbaustrukturierung, nach offenen Erzählaufforderungen, Aufrechterhaltungsfragen und konkreten Nachfragen
4. Schritt: Subsumieren → Kategorisieren von einzelnen Fragen, möglichst gute Fragenstruktur erschaffen für eine logische Erzählstruktur, Einordnung in einen möglichst logischen Leitfaden (vgl.: Helfferich 2011, S. 182-183)

Die Auswahl von Interviewpartnern/-innen richtet sich nach den Forschungsfragen. Die Anzahl der Gespräche orientiert sich nach den Erkenntnissen, Forschungsgegenstand und dem Fokus auf die Größe der Interviewergebnisse. Um einen Einblick in die unterschiedlichen Perspektiven innerhalb der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher zu erhalten, werden zwei Personen für das Experteninterview ausgewählt.

3.2 Datenerhebung der Interviewpartnerinnen

Für die empirische Forschung wurde die Methode des Experteninterviews gewählt. Sowohl meine Interviewpartnerinnen als auch ich stellen einen Experten dar. Im Folgenden werden die Interviewpartnerinnen für dieses Interview vorgestellt und beschrieben, warum genau sie die Expertinnen für diese Interviews darstellen. Hierbei wurden zwei Personen für diese Art des Interviews gesucht. Die vergleichbaren und die unterschiedlichen Perspektiven sollten betrachtet werden. Einmal aus der Lehrerinnenperspektive mit dem Fokus, wie sieht eine berufliche Bildung aus für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf und ein zweiter Teil aus der Schülerinnenperspektive, wie eine inklusive Berufsausbildung für sie aussah und wie es ihr nun in ihrem Arbeitsfeld ergeht. Aus diesem Grund habe ich mich für eine Lehrkraft an einer beruflichen Schule und einer ehemaligen Schülerin, nun Erzieherin, entschieden. Diese beiden Personen geben die nötige Grundlage für dieses Interview und diese Arbeit. Sie haben die fachliche Kompetenz und das Wissen, sowie die eigene Erfahrung in dem Bereich der inklusiven Bildung mit besonderem Schwerpunkt auf die inklusive Didaktik in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

3.2.1 Lehrerin an einer berufsbildenden Schule

Melanie⁷ arbeitet seit über 14 Jahren als Berufsschullehrerin an einer großen beruflichen Schule. Diese berufliche Schule umfasst ca. 2.000 Schüler*innen und 141 Lehrer*innen. Die Erzieher*innen-Ausbildung kann sowohl in Teilzeit als auch in Vollzeit innerhalb von 3 Jahren absolviert werden. Jeder Jahrgang ist 4-zügig und im Teilzeitbereich 2-zügig. Melanie ist gelernte Erzieherin und hat nach dem Abschluss zur staatlich anerkannten Erzieherin in einer Kindertagesstätte im Elementarbereich gearbeitet. Neben der Arbeit absolvierte sie ein Studium an der Leuphana Universität in Lüneburg für berufsbildende Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik. Seit 2006 arbeitet sie als Lehrerin an dieser Schule und unterrichtet sozialpädagogische Assistenten und Assistentinnen sowie Erzieher und Erzieherinnen. Ihre besondere Tätigkeit besteht darin, SuS in dem Kompetenzbereich Erlebnis- und Naturpädagogik zu unterrichten und auszubilden. Sie ist regelmäßig Klassenlehrerin für Sozialpädagogische Assistenten/Assistentinnen, sowie Erzieher/Erzieherinnen. Durch viele gemeinsame Veranstaltungen wie Klassenfahrten und gemeinsame Ausflüge kommt sie den SuS nahe und wird vermehrt als Ansprechpartnerin genutzt. Sie arbeitet richtungsübergreifend, sodass sie den Vergleich zu den beruflichen Gymnasien, ausbildungsvorbereitenden und Ausbildungsklassen hat. Ihr begegnet ein reiches Spektrum an Schülerinnen und Schülern, die sie auf dem Weg innerhalb ihrer Identitätsfindung begleitet. Dabei begegnen ihr so unterschiedliche Schülerinnen und Schüler, auf die sie immer individuell und situationsangepasst reagieren muss. Sie erfüllt ihre Aufgaben mit Freude, aber auch mit der Sorge, wie die Entwicklung der SuS weitergehen wird.

3.2.2 Ehemalige Schülerin - Erzieherin

Anna⁸ ist staatlich anerkannte Erzieherin. Sie absolvierte nach ihrem Realschulabschluss an einer Waldorfschule in Schleswig-Holstein die Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistent*in und anschließend erfolgreich die Erzieher*innen - Ausbildung. Sie hat einen Schwerbehindertenstatus, denn sie lebt seit ihrer Geburt mit einer körperlichen und einer geistigen Beeinträchtigung. Die körperliche Beeinträchtigung bezieht sich primär auf ihr linkes Bein, dieses ist nicht bzw. nur teilweise belastbar, für einen guten und sicheren Stand benötigt sie beide Beine. Ihre linke Hand ist ebenfalls betroffen und ist leicht verkrampft. Sie kann die Aufgaben des täglichen Lebens weitestgehend selbstständig bewältigen. Sie ist in einer Kindertagesstätte tätig, die nach dem offenen Konzept arbeitet. Dort ist sie leitende Erzieherin einer Gruppe. Ihre Lernbehinderung ist im alltäglichen Kontakt für Außenstehende kaum wahrnehmbar, ihr fällt es schwer schnell und zügig Aufgaben zu verstehen und sie zu bearbeiten. In ihrer Wahrnehmung ist sie nur bedingt beeinträchtigt und marginal langsamer. Sie benötigt für die

⁷ Name aus Datenschutzgründen geändert

⁸ Name aus Datenschutzgründen geändert

Informationsverarbeitung und Reaktion etwas länger. Dies beeinträchtigt sie mitunter in ihrer Tätigkeit in der Kindertagesstätte. Anna führt eigenständig ihren Haushalt ohne tägliche Unterstützung. Die Arbeitsstelle hat sie nach der Ausbildung erst sehr viel später und mit Hilfe von Integra (Partner für die berufliche Integration in Lübeck und Ostholstein) gefunden.

3.3 Aufbereitungs- und Transkriptionsverfahren der Interviews

Für die Leitfragen des Interviews wurde die SPSS Methode (siehe 3.1.3) nach Helfferich angewendet. Es wurden Fragen und Überlegungen gesammelt, die bisher und beim Schreiben innerhalb dieser Arbeit aufgetreten sind. Es waren viele verschiedene Fragen, die weggekürzt oder zusammengefasst werden mussten, um den Rahmen der Interviews nicht unermesslich groß werden zu lassen. Nach Helfferich wurden diese Frage bezüglich ihrer Geeignetheit geprüft, drastisch gekürzt und umgeändert, sodass nur insgesamt vier Kernfragen herausgefiltert wurden. Damit war die Prüfung abgeschlossen und das Sortieren und Subsumieren schließen sich diesem Prozess an, die Fragen wurden geclustert und nach inhaltlicher Strukturierung und logischem Aufbau sortiert. Ein Leitfaden wurde erstellt, allerdings bestehen immer die Möglichkeiten weitere Aufbauende- bzw. Zwischenfragen einzubauen. Für die genauere Datenerhebungen wurden die Interviews mit einem Audiogerät aufgezeichnet und mit Hilfe des Transkriptionsprogrammes *Audiotranskription* zur Analyse verschriftlicht, dabei werden die sprachlichen Prägungen wie Dialekte ebenfalls mit festgehalten (vgl.: Gläser-Zikuda 121). Das Interview wird als ein wörtliches Transkript verfasst, denn die inhaltlich-thematischen Ebene soll hierbei im Mittelpunkt der Analyse stehen. Im Folgenden werden die Interviews dargestellt und mit Hilfe der inhaltsanalytischen Vorgehensweise nach Mayring analysiert. Bezogen auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, werden die Antworten und Anmerkungen der Interviewpartnerinnen genannt, beschrieben und herausgearbeitet.

3.3.1 Interview 1

Das erste Interview wurde mit der Berufsschullehrerin Melanie ⁹durchgeführt. Diese Reihenfolge wurde bewusst für einen besseren und logischen inhaltlichen Aufbau gewählt, sodass Fragen bzgl. der Sicht der Schüler*innen in dem darauffolgenden Interview eingebaut und beantwortet werden können. Für das erste Interview mit der Lehrkraft sieht der Frageleitfaden wie folgt aus:

1. Sind die Rahmenbedingungen für eine inklusive Berufsausbildung in der Erzieher*innen-Ausbildung gegeben?

⁹ Name aus Datenschutzgründen geändert

2. Wie sieht ein Unterricht mit einer heterogenen Lerngruppe aus? Für die SuS, aber auch für dich als Lehrkraft?
3. Welche besonderen Anforderungen siehst du an dich gerichtet und auch an die Klasse?
4. Du übernimmst auch die Praxisbetreuung deiner SuS. Gibt es dazu Rückmeldungen aus der Praxis?

Innerhalb der Durchführung der Interviews wurden weitere Zwischenfragen zu einem besseren Verständnis und einem ausdifferenzierteren Inhalt gestellt. Die Fragen wurden an die vorangegangenen Antworten angepasst. Eine offene und flexible Haltung wurde dabei vorausgesetzt. Es werden für beide Interviews offene und teiloffene Fragen gestellt, um den Redefluss anzuregen, um nicht mit geschlossenen Fragen ausschließlich kurze Rückmeldungen zu erhalten (vgl.: Faulbaum u.A.2009, S.19-21). Ebenfalls sind die Antworten nicht vorhersehbar gewesen, sodass Abänderungen und Ergänzungen zu den Leitfragen stattfinden musste.

3.3.2 Interview 2

In dem zweiten Interview wird die Perspektive einer ehemaligen Schülerin und nun Erzieherin betrachtet. Dieses Interview wurde bewusst nach dem ersten Interview gewählt, da es die Verknüpfung von der Institution, der Lehrerin, mit der Perspektive einer Schülerin darstellen lässt. Die folgenden Fragen sind abgestimmt auf die Ergebnisse aus dem ersten Interview mit der Lehrkraft Melanie.

1. Wie sah die Ausbildung zur Erzieherin für dich aus? Mit Blick auf eine Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und weiteren Vorhaben innerhalb der Ausbildung?
2. Gab es für dich gesonderte Lernsettings? Was hat deine Umwelt dazu gedacht?
3. Konntest du allen Modulen problemlos folgen, haben sich die Lehrkräfte auf dich gesondert eingestellt?
4. Inwieweit wurdest du in der Praxis angenommen und fühlst dich dort inkludiert? Gab es für dich positive oder auch negative Begegnungen?

Die kompletten Interviews sind im Anhang zu finden. In den Auswertungen werden ausschließlich kurze Inhaltssequenzen verwendet und wiedergegeben.

4 Empirisches Vorgehen 2 – Auswertung

In diesem Kapitel werden die Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt, mit Hilfe derer die Auswertung der Interviewmaterialien stattfindet.

4.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring hat zum Ziel, analytisch die Kommunikationsmaterialien des Interviews zu bearbeiten. Der Gegenstand von qualitativer Inhaltsanalyse kann jeglicher Art von fixierter Kommunikation sein, so wie Gesprächsprotokolle, Dokumente, Videobänder etc. Sie analysiert jedoch nicht nur, wie zum Beispiel ihr Name suggerieren könnte, den Inhalt des Materials. Becker und Lissmann sprechen hier von verschiedenen Schichten des Inhalts, wie von Themen und Gedankengang als ein primärer Inhalt und ein latenter Inhalt, durch Interpretation im Textkontext (vgl.: Becker & Lissmann, 1973). Die qualitative Inhaltsanalyse bedenkt auch formale Aspekte des Materials. Sie bettet ihr Material in ein Kommunikationsmodell ein und versucht, Schlussfolgerungen auf Teile dieses Modells zu übertragen. Die qualitative Inhaltsanalyse stellt also einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung von größeren Textformen dar, wobei das Material, in seinem Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird, ohne dabei an Quantität zuzunehmen. (vgl.: Mayring 2008). In der inhaltsanalytischen Auswertung wird sich an der Methode nach Mayring orientiert, dennoch weicht die Methode leicht ab, da die Interviews mit zwei unterschiedlichen Leitfäden und zwei unterschiedlichen Personengruppen geführt wurden. Dennoch wurde es in Anlehnung an das Modell nach Mayring durchgeführt und in einzelne Kategorien geteilt.

4.1.1 Ablaufmodell einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

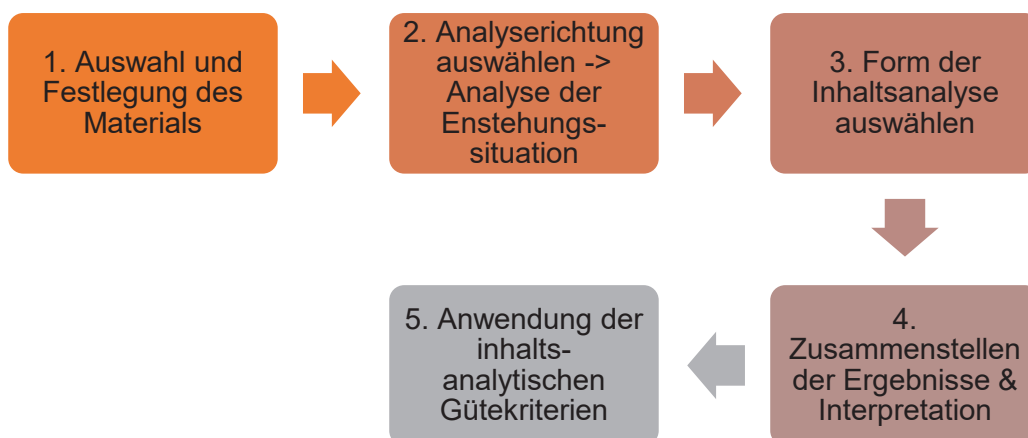


Abbildung 9 Allgemeines inhaltsanalytische Ablaufmodell - eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2015

4.2 Auswertung der Interviews

Im Folgenden werden die Interviews mit der Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse analysiert. Hierbei geht es darum, die Interviewinhalte auf die relevanten Aussagen zu reduzieren und zusammen zu fassen. Diese Analyse nimmt die Kernfragestellung „wie inklusiv ist die Erzieher*innen - Ausbildung“ als Grundlage, als eine Kategorie und wird dahingehend versucht, durch die Inhalte der Interviews zu bearbeiten und Ergebnisse herauszufinden. Primär gelten die Fragestellungen als Kategorien, es werden allerdings auch Zusammenhänge diskutiert und als Kategorie zusammengefasst.

Die gesamten Inhalte aus diesen Interviews sind insofern brauchbar, da sie den aktuellen Stand darstellen und auf die in der Einleitung dargestellte Fragestellung zurückzuführen sind. Eine vergleichende aber auch eine differenzierte Perspektive ist gegeben, da sich die Lehrkraft in einem Schulen-übergreifenden Spektrum befindet. Die Inhalte lassen sich mit den theoretischen Grundlagen des ersten Teils dieser Arbeit fachlich grundiert verbinden. Aus der UN-BRK geht hervor, dass eine Teilhabe aller SuS am gemeinsamen Unterricht umzusetzen ist, auf Grund dessen sind die Inhalte der Interviews zu untersuchen und zu verknüpfen, an die Forderungen der UN-BRK. Auf Grundlage derer die Ausbildung auch angepasst und geöffnet werden muss. Folgende Kategorien wurden gebildet für die Auswertung der Interviews:

Kategorie 1	Rahmenbedingungen
Kategorie 2	Unterricht mit einer Heterogenen Lerngruppe
Kategorie 3	Psychische Belastungen
Kategorie 4	Unterstützungsmöglichkeiten
Kategorie 5	Teilhabe
Kategorie 6	Praxisbezug

Das zentrale Thema dieser Arbeit stellt eine inklusive Didaktik innerhalb der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher in Frage und wie eine Teilhabe aller SuS ermöglicht werden kann. In dem Interview mit der Lehrkraft Melanie wird in der ersten Kategorie deutlich, dass zwar eine Teilhabe von Menschen mit individuellen Bildungsbedarf ¹⁰möglich wäre, aber so in der Praxis häufig nicht stattfindet oder nicht der Norm entspricht. Die Rahmenbedingungen sind häufig nicht gegeben, da die Zugangsvoraussetzungen schon eine Hürde darstellen. (vgl.: Interview 1 – Melanie Zeile 8-26). Hierbei wird unterschieden zwischen Menschen, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben oder noch erlernen und zwischen Menschen mit einer körper-

¹⁰ Begriff aus dem Index für Inklusion von Booth & Ainscow, 2019

lichen/geistigen Behinderung. Wobei Melanie auch benennt, dass viele SuS mit Erkrankungen wie Depressionen oder Borderlineerkrankungen die Ausbildung durchlaufen (vgl.: Interview Melanie -00:09:58-5# Zeile 124-126). Dieser Fakt stellt die Lehrkräfte vor eine besondere Herausforderungen. Viele Gespräche und Unterstützungsangebote müssen für die SuS geschaffen und angeboten werden. Die Lehrkräfte erfahren, dass sie mehr und mehr eine beratende Position einnehmen müssen. Melanie beschreibt, was Jazsus und Küls ebenfalls schon beschrieben haben. Die Zugangsvoraussetzungen sind nicht darauf ausgelegt individuelle Regelungen zu treffen, hier wird der Realschulabschluss und eine mindestens zweijährige Ausbildung vorausgesetzt und für Menschen mit Fluchterfahrungen muss mindestens das B2 Sprachzertifikat vorliegen. Diese Schwelle der Zugangsvoraussetzungen bedeutet im Umkehrschluss, dass nur wenige Menschen mit einem individuellen Bildungsbedarf in diese Form der Erzieher*innen - Ausbildung kommen. Für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache sei die Ausbildung laut Melanie einigermaßen ausgelegt, da gesondert DAZ¹¹ Unterricht angeboten werde, bzw. eine Unterstützung durch Lehrkräfte bestehe, um diese SuS in den Unterricht zu inkludieren, das sei noch die einfachere Variante. Die SuS lernen weiter die deutsche Sprache und können in der Praxis als erhöhten Mehrwert gesehen werden (vgl.: Stitzinger & Lütke [Internetquelle] 2020). Eine der größten Barrieren innerhalb der Schule seien die räumlichen und baulichen Gegebenheiten, die eine Teilhabe am Unterricht mit einer Geheinschränkung kaum bis gar nicht möglich machen. „Die Schwierigkeit gibt es, glaube ich dann, wenn es um körperliche Behinderung geht. Wir hatten jetzt eine Schülerin, die im Rollstuhl saß und da merkt man schon, dass es große Einschränkungen gibt, vor allem räumlich. Wir haben zwar einen Fahrstuhl, aber nicht alle Räume sind zugänglich. Das heißt, da gab es dann auch Hindernisse, die überwunden werden mussten, die dann natürlich schnell zu beheben sind, wenn ein neuer Raum zugewiesen wird. Aber z. B. ist es aufgefallen an solchen Exkursionen zur Erlebnispädagogik, unser Anbieter heißt "Exeo", und da dann SuS die dann Körperbehindert sind, in dem Sinne, dass die nicht laufen können, mit einzubinden, war schwierig. Oder auch Klassenfahrten, wo es dann darum geht, pflegerische Maßnahmen selbstständig zu machen, in irgendwelchen Gemeinschaftsbädern. Also da kommen wir an Grenzen. #00:02:43-0#“ (vgl.: Interview 1-Melanie Zeile 18-28). Gerade die räumlichen Barrieren, sowie die Strukturen, die kaum Teilhabe zulassen, werden hierbei thematisiert und wären teilweise ausschlaggebend, dass SuS mit einer Behinderung nicht diese Ausbildung absolvieren können. Es gebe zwar immer wieder Fortbildungsangebote für die Lehrkräfte, allerdings seien diese eher auf freiwilliger Basis. Ebenfalls seien die Lehrkräfte laut Melanie häufig auf sich selbst gestellt und haben wenig Möglichkeiten die Gegebenheiten, wie kleinere Klassen zu realisieren. Der enorme Mehraufwand bei besonderen Herausforderungen, wie größere Kopien etc. erstellen, erfordere mehr Zeit, welche die Lehrkräfte häufig nicht haben. In die Kategorie 2 wird deutlich, dass

¹¹ Deutsch als Zweitsprache

ein Unterricht mit heterogenen Lerngruppen eine Zusammenarbeit innerhalb der Schule aber auch innerhalb der Klasse benötigt, sowohl Melanie als auch Anna beschreiben, dass es vereinzelt Unterstützungsmöglichkeiten gibt (vgl.: Interview 1 Zeile: 48-60 und 2 Zeile 241-245). Dennoch so Melanie, sind sie häufig auch auf sich selbst gestellt: „Also, ich sage mal bei den DAZ-Schülerinnen, da sind wir erstmal so auf uns selbst gestellt. Da würde ich mir eher wünschen, dass wir vielleicht tatsächlich gucken, dass es kleinere Klassen gibt, weil mit 30 SuS zu starten ist schon eine Herausforderung. Wenn dann welche da sind, die viele Nachfragen stellen. Und bei der Schülerin mit den größeren Kopien, also die die Sehbehinderung hat, da ist irgendein Verband eingetreten, der solche Materialien zur Verfügung stellt. Also da werden wir finanziell z. B. unterstützt. #00:06:22-8#“ (vgl.: Interview 1- Melanie, Zeile 69-75).

Aus dem Interview mit Melanie bildet sich die Kategorie 3 ab und es ist ebenfalls zu entnehmen, dass immer mehr SuS mit einer psychischen Belastungsstörung die Ausbildung durchlaufen. Aufgrund der psychischen Belastungen haben diese SuS häufig hohe Fehlzeiten, was zum Scheitern der Ausbildung führt. “ Verstärkt ja! Total! Wir haben ganz viele Schülerinnen, also der höchste Anteil, würde ich sagen sind Depressionen, dann kommen Angststörungen und Essstörungen. Das ist so das, womit wir eigentlich täglich zu tun haben. #00:09:58-5#“ (vgl.: Interview 1 Melanie, Zeilen: 124-126). Der Beratungsanteil sei enorm in den vergangenen Jahren ihrer Tätigkeitszeit gestiegen und erfordere nicht mehr nur noch die klassische Lehrerkompetenz, sondern auch einen Berater für die SuS. Immer mehr SuS befänden sich in der Sozialpädagogik mit psychischen Belastungsstörung, Melanie betont allerdings, dass der Unterricht darunter nicht primär gestört werden kann. Allerdings gibt es Themen, die die SuS an gewisse Dinge erinnert und als Trigger fungieren können. Demnach kann dann nicht immer der Unterricht so geplant weitergeführt werden, sondern muss flexibel gestaltet werden und erfordert intensivere Zeit und Beratung für den jeweiligen Schüler. Innerhalb der 4 Kategorie wird deutlich, dass die Lehrkräfte Angebote zur Supervision, aber auch zur kollegialen Fallberatung annehmen können, um mit den Inhalten und Anforderungen der SuS aufgefangen zu werden. Dies wird zum Teil vom Land übernommen. Unverständlich ist, dass diese Unterstützungsmöglichkeiten sehr eingeschränkt und kaum niedrigschwellig angeboten werden und auch an nicht vorhandenen finanziellen Budgets scheitern.

Das zweite Interview wurde mit Anna nach dem ersten Interview mit Melanie durchgeführt. Anna beschreibt selbst, dass sie diese Ausbildung erfolgreich abschließen konnte, weil die Lehrkräfte sich auch auf sie eingelassen haben, ihr die Materialien (Kat.1) für sie angepasst gedruckt haben, d.h. etwas größer und mit besserer Lesbarkeit. Von Anfang an hatte sie einen Nachteilsausgleich der für Klausuren, Prüfungen etc. galt. Mit diesem Nachteilsausgleich konnte sie problemlos die Klausuren und Prüfungen bestehen. (Kat.5) „Also im Hinblick auf Teilhabe war es so, dass ich von Anfang an einen Nachteilsausgleich bekommen habe, vor

allem in den Prüfungen und ansonsten war es eher so, dass ich normal mitgemacht habe, so wie meine Mitschüler auch. #00:00:50-7#“ (vgl.: Interview 2 Anna, Zeile: 238-241). Generell ist für die Kategorie 4 anzumerken, dass Anna sicherlich einen erhöhten Lernbedarf und entsprechende Vorbereitungszeit benötigte im Gegensatz zu den anderen SuS. Sie hat eine Familie, die mit ihr gelernt hat, viele Ideen vermittelt hat, Erfahrungen gerade im Hinblick auf sportliche Aktivitäten erklärt hat und sie in jeglichen Phasen unterstützt hat. Von Vorteil war sicherlich, dass Anna durch die vorangegangene Ausbildung die Schule schon länger kannte und umgekehrt. Dadurch waren die Rahmenbedingungen schon abgesprochen (Kat.1). Für Anna war der Nachteilsausgleich für Klausuren und Prüfung etwas mit dem sie gut zurechtkam, allerdings beschreibt sie, dass es SuS gab, die sich eher negativ dazu geäußert haben und es für unfair hielten. Sie selbst kam damit gut zurecht, weil sie wusste, dass es gerechtfertigt war.

„Nein, für mich konnte ich das gut akzeptieren und war das in Ordnung, weil ich das aus der Schule auch schon so kannte. Aber es gab schon Mitschüler, die ab und an mal Bemerkungen dazu gemacht haben. #00:04:26-6#“

Was waren das für Bemerkungen? Kannst du dich noch dran erinnern? #00:04:26-4#

I: Ne, wortgenau kann ich mich nicht mehr dran erinnern. Klar, andere hätten natürlich denke ich auch gerne mehr Zeit gehabt, aber das ist so. Irgendwas ist immer. Der eine hat dies, der andere hat das und der eine hat halt mehr Zeit und der andere dann weniger. Aber ich konnte da immer gut drüber hinweghören, weil ich ja wusste, dass ich das brauche, um Gleichstand herzustellen. #00:05:02-8#

B: Ja! Also ist quasi dadurch für dich das Gefühl entstanden, dass das vergleichbar ist mit der Zeit, die du einfach hast, im Gegenzug mit den anderen SuS? #00:05:14-3#

I: Ja, dadurch ist eine vergleichbare Leistungsqualität (Kat.5.) entstanden. Das denke ich schon! #00:05:19-3#“ (vgl.: Interview 2-Anna, Zeile 291-309).

Die 6. Kategorie stellt den Praxisbezug dar. Anna arbeitet seit 3 Jahren als staatlich anerkannte Erzieherin in einer Kindertagesstätte. Sie hat diese nach einer Zeit gewechselt. In der ersten Kita wurde nach einem geschlossenen Konzept gearbeitet, welches ihr Probleme bereitet hat. Sie musste alle Aufgaben mit übernehmen, ohne Rücksicht auf ihre Defizite oder auch mit dem Blick auf ihre Stärken. So musste sie beispielsweise Sportangebote planen und durchführen. Die Praxiseinrichtung konnte sich nicht auf die Bedürfnisse und die Defizite von Anna einstellen und stellte somit ein Negativbeispiel auch vor den Kindern dar. Dies stellt keine gelungene Inklusion dar, denn hier werden die Bedürfnisse des Individuums nicht berücksichtigt. Die zu betreuenden Kinder haben damit auch keine gelungene Inklusion wahrnehmen können. In der jetzigen Kindertageseinrichtung in der Anna arbeitet, wird nach dem offenen Konzept gearbeitet. Das Team der Erzieherinnen und Erzieher sowie Sozialassistenten und Assistentinnen arbeitet nach dem Prinzip, dass alle Mitarbeiter nach ihren Stärken tätig sind, dies fällt hierbei unter die Kategorie 5 der Teilhabe. So wird gewährleistet, dass beispielsweise

Anna nicht die Sportangebote planen und durchführen muss, sondern eher die Bastelangebote für die Kinder gestaltet. Ebenfalls benennt sie, dass das Team gemeinsam arbeitet und sie, wenn es nötig ist, nicht den Kindern hinterherlaufen muss, sondern sie einer Kollegin oder einem Kollegen Bescheid gibt, dass dieser es für sie übernimmt. Das erfordert eine gute Kommunikationskompetenz, aber auch die Kompetenz sich seiner Defizite bewusst zu sein, um sie benennen zu können. „B: Okay! Aber jetzt in der neuen Kita bist du sehr zufrieden mit dem offenen Konzept und kannst auch gut dort arbeiten? #00:08:56-5#

I: Ja! Da bin ich sehr zufrieden! Und da kann ich auch gut nach meinen Interessen und Stärken arbeiten und da ist das Handicap, die Bewegungsstörung, um die es sich ja handelt, die kann ich eher zu meinem Vorteil nutzen. Im Sinne von Elternarbeit und auch im Kontakt mit den Kindern. Und auch wenn es jetzt um motorischen Ausgleich, wie zum Beispiel Kindern hinterherlaufen, geht. Das nutzen wir eher als Gewinn, indem wir einfach dadurch zeigen, dass wir ein Team sind. Wenn ich zum Beispiel eine Kollegin bitte jemandem hinterherzulaufen und mir jemanden zurückzuholen, weil ich nicht schnell genug bin, zeigt das dann eher, dass wir im Team zusammenarbeiten und einfach gemeinsam das Problem lösen, das es dann im Moment gibt#00:09:43-5#“ (vgl.: Interview 2- Anna, Zeile: 349-357). In diesem Interview wird immer wieder deutlich, dass Anna mit ihrer Behinderung gut umgehen kann, sie wird von den Kollegen und Kolleginnen geschätzt, respektiert und angenommen. Dies gibt ihr die Sicherheit und auch die Freude am gesellschaftlichen Leben so teilzunehmen. Hierbei wird der Kategorie der Teilhabe eine besondere Wichtigkeit zugemessen und erfordert einen detaillierteren Blick. Ich frage sie, ob die Kinder sie manchmal darauf ansprechen, selbst damit hat sie einen guten Weg gefunden umzugehen und erklärt den Kindern einfach, warum es so ist. Diese Kindertageseinrichtung lebt das Konzept der Inklusion nicht nur für die Kinder, sondern auch mit und für die Mitarbeiter. Dies zeigt, warum es nicht falsch ist Menschen auch mit einer Behinderung auszubilden. Sie können ebenfalls eine gute Bereicherung darstellen für die Praxiseinrichtungen.

4.2.1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse beider Interviews

Diese beiden Interviews sind eine Bereicherung für die Bearbeitung meiner Fragestellung. Mir wurde in diesen Interviews noch einmal mehr bewusst, innerhalb der Kategorie Teilhabe die Haltung der Schule/der Lehrkräfte dazu beitragen kann eben Menschen mit individuellen Bildungsbedarf auch auszubilden und sie somit zu inkludieren. Sie gelten lange nicht mehr als ein Hindernis in der Praxis. Dieses wunderbare Beispiel aus der Praxis von Anna zeigt, dass so Inklusion gelingen und umgesetzt werden könnte. Es braucht Absprachen und klare Bestimmungen, damit vieles reibungslos passieren kann. Aus dem ersten Interview ist zu entnehmen, dass die Anzahl an SuS mit körperlichen Behinderungen eher gering ist und mehr SuS mit Fluchterfahrung oder psychischen Belastungen die Ausbildung absolvieren. Dies stellt die

Lehrkräfte vor weiteren Herausforderungen, nicht nur die Belastung durch auffangende Gespräche, sondern auch die Sorge, ob Inhalte innerhalb der Ausbildung als Trigger fungieren und ein Schüler oder eine Schülerin damit nicht umgehen kann, bedeutet für die Lehrkraft ein erhöhtes sensibles und empathisches Verhalten. Ein besonderes sensibles Verhalten bedeutet aber nicht, diese Inhalte aus Angst nicht durchzuführen, die SuS werden in ihrer späteren Tätigkeit ebenfalls mit diesen Themen konfrontiert und müssen lernen damit umzugehen, oder eben reflexiv zu betrachten, dass diese Ausbildung aktuell noch nicht zu absolvieren ist. Die Anforderungen an Lehrkräfte ist es, da einen guten Mittelweg zu finden, die SuS nicht aus der Klasse zu schicken, sondern ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich auf diese Themen einzulassen und vorzubereiten. Dabei könnte die Methode des Teamteaching helfen, die Lehrkräfte sind nicht ausschließlich auf sich allein gestellt, sondern können im Team beraten.

4.2.2 Berufspädagogischer Bezug im Zusammenhang der Interviews

Mein späteres Tätigkeitsfeld wird die Fachschule für Sozialpädagogik sein. Innerhalb unseres Bachelorstudiums lernen wir, wie Unterricht auszusehen hat. Bisher habe ich wenig bis gar nicht gelernt, wie auch eine inklusive Berufsausbildung stattfinden kann. Alles was ich bisher hier für diese Abschlussarbeit gelesen, recherchiert habe, bestärkt mich weiterhin darin, dass eine Teilhabe innerhalb der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher möglich ist, aber noch viel Mut benötigt, um dies umzusetzen. Innerhalb der Ausbildung zur Erziehern und Erzieherinnen wird der doppelte pädagogische Bezug eine Grundlage darstellen, warum eine gelebte Teilhabe aller SuS nachhaltig sein kann. Ich denke, dass die eigene Haltung als Lehrkraft, die ich ausstrahle, vieles bei den SuS bewirken kann. Wenn also meine Haltung offen und wertschätzend gegenüber den SuS ist, dann kann ich ebenfalls als ein positives Beispiel fungieren und dabei den SuS auf ihrem Ausbildungsweg als begleitende Person zur Verfügung zu stehen. Bezogen auf die Berufsschulausbildung betrachtet wird sich in den nächsten Jahren voraussichtlich einiges ändern. Durch das Interview mit Melanie ist mir deutlicher geworden, dass der Anteil von Menschen mit Fluchterfahrungen in den nächsten Jahren innerhalb der Ausbildung verändern wird. Hierbei wird klar, dass die Einstellung dazu sich verändern muss, es braucht mehr Lehrkräfte, die im Team unterrichten und schon DAZ Unterricht innerhalb der Ausbildung mit angeboten wird. Das Berufsfeld der Erzieherinnen und Erzieher wird immer breiter und auch individueller, so auch die Klassen unserer SuS. In vielen Schulen ändert sich die Ausbildung immer mehr hin zu Lernfeldern oder Modulen. Diese bieten die nötige Grundlage, um Menschen mit individuellem Bildungsbedarf zu inkludieren und auch auszubilden. Weitere ausdifferenzierte Ausführungen wird es dazu unter dem Punkt *5.2 das Lernfeldkonzept* geben. Auf Grund der allgemeinen Voraussetzungen zur Zulassung zu dieser Ausbildung wird es immer wenig SuS geben, die mit einer Behinderung in die Klassen kommen werden, allerdings sind die psychischen Belastungsstörungen auch ein Teil davon und müssen berücksichtig-

sichtigt werden. Diese stellen für mich einen nun erhöhten Stellenwert dar und erfordern von mir als angehende Lehrkraft die Kompetenz, sich diesen Problemen zu stellen und für diese SuS eine gute Unterstützerin darzustellen. Allerdings denke ich auch, dass nicht jeder Schüler und jede Schülerin mir jeglicher psychischen Beeinträchtigung in das Arbeitsfeld eines Erziehers, einer Erzieherin gehen kann. Die Kinder, Jugendliche und Erwachsene brauchen verlässliche Personen, die ihre eigenen Bedürfnisse in diesem Moment nicht in den absoluten Vordergrund stellen, sondern eine kompetente Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner darstellen. Die Kompetenz der Selbstregulierung sollte gegeben sein. Mit manchen Beeinträchtigungen ist eine Ausbildung und eine damit verbundene Tätigkeit möglich und mit anderen nicht. Dies bezieht sich auf körperliche, geistige und psychische Beeinträchtigungen. Dennoch sind manche körperlichen Beeinträchtigungen keine große Barriere und die SuS können trotzdem beispielsweise eine Bindung aufbauen, dies kann mit manch anderen Beeinträchtigungen eben nicht gegeben sein. Da aber das Berufsfeld schon einen Bindungsaufbau als Grundlage der Tätigkeit sieht, wird es für diese SuS und Erzieher*innen immer erschwert möglich diese Ausbildung zu absolvieren. Dies kann die Belastung unter Umständen dann noch weiter verstärken. Es hängt sicherlich auch immer von der Schwere und der Art der Beeinträchtigung ab.

5 Bausteine einer inklusive Didaktik für Lehrkräfte – Berufspädagogischer Bezug

In dem folgenden Kapitel werden die aus den Interviews gespiegelten Informationen und Rückmeldungen interpretiert. Die daraus resultierenden Anregungen von den Interviewpartnerinnen geben Anlass zur Ausformulierung von Denkanregungen und neu entwickelten Ideen für die Praxis. Die aus den Interviews entnommenen Informationen bezüglich einer inklusiven Didaktik lassen Überlegungen zu, dass Schulen noch nicht wirklich darauf ausgelegt sind Schülerinnen und Schüler mit einem Handicap wie einer Behinderung und/oder einem sprachlichen Defizit auszubilden. Welche Grundhaltung sollte entwickelt sein, welche Möglichkeiten für Lehrkräfte gibt es und was benötigen sie noch, um eine Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen? Darum soll es im folgenden Kapitel gehen. Allerdings ergibt sich aus mehreren Recherchen und durch die Anmerkung von Georg Feuser die Frage, ob es wirklich einer Didaktik bedürfe, die explizit darauf hinweisen würde, dass sie inklusiv ist. Georg Feuser benennt schon eher, dass es eine entwicklungslogische Didaktik sein muss, die alle Schülerinnen und Schüler in gemeinsamer Kooperation lernen lassen. Auch Annett Textor hinterfragt in ihrem Kapitel zur Didaktik, ob überhaupt ein Unterschied gemacht werden könne und müsse. Inklusive Lerngruppen seien nicht viel anders als eine heterogene Lerngruppe (vgl.: Textor

2015, S. 120). Textor bezieht ihr Wissen aus unterschiedlichen Quellen, benennt aber auch als einen wesentlichen Inhaltgebenden Autor Georg Feuser, der auch mitbenennt, dass es für inklusive Lernsettings offene Unterrichtsstrukturen und eine Binnendifferenzierung brauche (vgl.: Textor 2015, S. 120). Für eine inklusive Lerngruppe in der Schule brauchte es laut Textor nicht eine spezielle Didaktik, die nur auf einen sonderpädagogischen Bedarf abziele, sondern auch eine, die sich auf alle Lernenden gleichermaßen beziehe. Für diese Unterrichtsgestaltung brauche es eine Analyse und eine ausdifferenzierte Planung der alternativen Lern- und Unterrichtssettings (vgl.: Textor 2015, S. 121). Um eine bessere Unterrichtsstruktur zu schaffen, an der jeder Teilhaben könne, dient der Index für Inklusion als ein gutes Fundament mit der Betrachtung von den Bedingungen der normativen Grundlagen (inklusive Grundhaltungen, Inklusive Werte) in Form von Partizipation und Akzeptanz der Vielfalt bei Lehrkräften, sowie die Individualisierung für ein didaktisches Modell, welches die Vielfalt und die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler beinhaltet. Der Aufbau von sozialen Beziehungen würde zwar für jede Art der Didaktik als eine Art Grundlage benötigt, allerdings ist die Beziehungsarbeit für eine inklusive Lerngruppe noch essentieller, um innerhalb einer Individualisierung und einer Gemeinsamkeit keine Missstimmung durch das Gefühl einer unfairen Behandlung zu erhalten. Textor schreibt, dass es trotz der Individualisierung und der Differenzierung auch die Lerngruppe und ihr Aufbau von sozialen Strukturen nicht ausgeklammert werden dürfe (vgl.: Textor 2015, S. 121). Ebenfalls soll nach Textor die Vielseitigkeit der Lerninhalte ausgebaut werden und somit die didaktischen Methoden vielfältig und für jeden zugänglich gestaltet werden. Die Methodenwahl könne individuell gestaltet sein und beinhaltet nicht nur ein Augenmerk auf der kognitiven Leistungsfähigkeit (vgl.: Textor 2015, S. 122). Der Vorschlag, in einem sogenannten Teamteaching zu unterrichten, wurde ebenfalls von Annette Textor genannt. Unter dem Punkt 5.3.3 wird es zu diesem Konzept weitere Ausführungen geben.

5.1 Eine Frage der Haltung? – Inklusive Haltung

Um grundsätzlich eine Veränderung in dem Umgang mit Menschen mit erhöhten Förderbedarf herzustellen, benötigt es eine andere Haltungseinstellung der Lehrkräfte. Ein Menschenbild sollte geschaffen sein, so Kuhlmann u. a. welches grundsätzlich alle Menschen ohne Beachtung von sozialer Herkunft, Geschlecht, kultureller und/oder religiöser Orientierung, sowie einer Behinderung teilhaben ließe (vgl.: Kuhlmann, Mogge-Grotjahn & Balz, 2018, S.14). Kuhlmann u.a. benennen auch, dass das Bild, welches von Alltagsmedien und aus der Vergangenheit hängen geblieben sei und heutzutage immer noch vorherrsche, als eine Art Barriere zu verstehen sei und diese Alltagswissenschaft zu einem unreflektierten Menschenbild führen könne. In der Vergangenheit wurden gerade Menschen mit Behinderungen als nicht brauchbar

für den Arbeitsmarkt, geschweige denn als brauchbar für den ersten Arbeitsmarkt gesehen. Diese Menschenbilder haben Einfluss auf unsere Wahrnehmung von sozialen Gruppen und einzelnen Individuen (vgl.: Kuhlmann, Mogge-Grotjahn & Balz, 2018, S.14). Auf Grund dessen entstünden erst seit der UN-BRK neue Bildungschancen für Menschen mit Behinderung. Wie aus dem 1. Interview zu entnehmen ist, werden durch die Flüchtlingswelle im Jahr 2015 immer mehr Menschen auch in die berufliche Bildung kommen, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben oder erlernen werden.

Aktion Mensch beschreibt ebenfalls das Inklusion eine klare Handlungsfrage sei, denn Haltung entwickelt sich über die Jahre aus, weiter und verändert sich stetig durch das soziale Umfeld. Dies stelle einen Prozess dar, der immer in Bewegung sei und nicht zum Stillstand komme. Eine Haltungsentwicklung sei abhängig von begünstigenden oder hinderlichen Faktoren, die sich in dem Umfeld befinden, durch persönliche, biographische, sowie eben auch durch berufliche Erfahrungen, wird diese Entwicklung geprägt (vgl.: Aktion Mensch -Haltung [Internetquelle] 2020). Die Haltungsentwicklung hat im Kontakt von Inklusion primär die Ziele die vielfältigen Barrieren abzubauen, Teilhabe- sowie Entwicklungsmöglichkeiten zu offerieren und Diversität als ein Art Mehrwert, Mehrgewinn zu betrachten und zu erkennen. Diskriminierung und Ausgrenzung sollen vermieden werden mit der Entwicklung einer Haltungskompetenz. Aus diesen Gründen sei es wichtig, dass institutionsintern Angebote und Möglichkeiten geschaffen würden, z.B. durch Supervision oder Fort-/Weiterbildungen, um in den Prozess der Selbstreflexion zu treten. Aktion Mensch betitelt eine Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung als eine Art Schlüsselmoment, der sich positiv auf die Umsetzung und Durchführung von Inklusion beziehen könne (vgl.: Aktion Mensch -Haltung [Internetquelle] 2020). Das Verständnis zur Weiterentwicklung und Hinterfragung der eigenen Haltung könne dazu diene, seinen eigenen Professionalisierungsprozess am Laufen zu halten und stetig weiterzuentwickeln. Er erfordert einen Perspektivwechsel und eine neue Denkweise. Die Umstrukturierung von allgemeingültigen Strukturen sei daraus eine Folge, die viel Zeit, Arbeit und Mut erfordern.

5.2 Das Lernfeldkonzept

Das Lernfeldkonzept wurde 1996 erstmalig in den Berufsschulunterricht eingebaut. Durch die bildungspolitische Entscheidung der KMK neue Rahmenlehrpläne zu schaffen, wurden die Lernfelder eingeführt. Hierbei wird ein berufsbezogener Unterricht gestaltet, der mehr die Fachinhalte mit einem Praxisbezug verbindet. Der Grundgedanke dieses Lernfeldkonzeptes ist es, dass ein selbstständiger und eigenverantwortlicher Lernprozess zur Problemlösung geschaffen wird. Durch empirische Forschungen wurde deutlich, dass der Lernprozess primär an einem selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernen mit subjektiv relevanten Themen,

wie die Inhalte in der Ausbildung, wachsen kann (vgl.: Küls 2017, S.116). Es sollen entsprechend zu realen betrieblichen Handlungsfeldern und Aufgabenstellungen alle Inhaltsaspekte dieser einzelnen Handlungsabläufe gemeinsam einem Lernfeld zugeordnet werden, in dem dann für dieses Lernfeld relevanten Inhalte in vernetzten Unterrichtsprozessen – inhaltlich aufeinander bezogen – unterrichtet werden sollen, unerheblich in welchen Unterrichtsfächern diese Inhalte zuvor getrennt unterrichtet wurden. Eine möglichst genaue Abbildung der betrieblichen Wirklichkeit und Leistungsanforderung soll innerhalb der Schule gewährleistet werden, um die schulische Ausbildung und betriebliche Wirklichkeit stärker miteinander zu verknüpfen und die gesamte Ausbildung realistischer und berufsnäher zu gestalten. Das Lernfeldkonzept gilt als ganzheitliches Lernen und soll nachhaltiger sein, da es die fachwissenschaftliche Vertiefung durch Praxisinhalte verknüpft (vgl.: Küls 2017, S.116). Für das Lernfeldkonzept innerhalb der Sozialpädagogik sei es elementar wichtig, die einzelnen Handlungsfelder zu untergliedern. Das Lernfeldkonzept wird nach Jazsus und Küls wie folgt in drei Ebene geteilt:

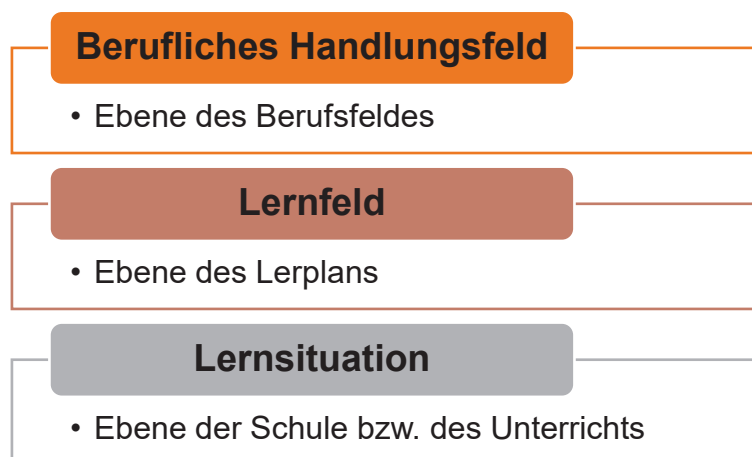


Abbildung 10 Vom Handlungsfeld über das Lernfeld zur Lernsituation eigene Darstellung in Anlehnung an Jazsus & Küls

Hinter dem didaktischen Konzept der Lernfelddidaktik steht der Anspruch, in der Schule reale Lernbedingungen durch realitätsnahe Aufgabenstellungen anhand von beruflichen Handlungssituationen auf dem Niveau der beruflichen Komplexität abzubilden und so grundlegende berufliche Fertigkeiten und Fähigkeiten kompetenzorientiert ausbilden zu können. Das Lernfeldkonzept bietet die Möglichkeit in kleineren Gruppen zu lernen und nach einem eigenen, selbstgesteuerten Tempo. So können SuS mit unterschiedlichen Schwerpunkten nach ihren Stärken lernen, ohne an einem normativen, konservativen Lernmuster festhalten zu müssen. Lamp beschreibt nach Tenberg sei das Lernfeldkonzept mit seiner Didaktik für die Fachschulen ein gelingendes Konzept, damit Heterogenität umzusetzen werden könne (vgl.: Lamp 2017, S.158). Mit dem Blick auf die Handlungssystematik, der komplexen Aufgabenstellung und den Anteilen selbstgesteuertes Lernen zu fördern, bietet dieses Konzept die Möglichkeit

der Teilhabe aller, solange sie die Zugangsvoraussetzung nach Angaben der KMK erfüllen. Spezifisch ist das Lernfeld theoretisch auf die Heterogenität der Menschheit angepasst, durch die Rollenveränderung vom Lehrenden zum Lernbegleiter und Lernunterstützer. Er schafft die Chancen für ein kooperatives und kommunikatives Lernen und implementiert eine offene Gestaltung von Leistungsüberprüfungen.

Laut Lamp bietet die Lernfelddidaktik mit der Handlungs- und Lernfeldorientierung einige Ansatzpunkte für eine innere¹² Differenzierung und individuelle Lernsettings, um die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler uneingeschränkt möglich zu machen (vgl.: Lamp 2017, S.158).

5.3 Voraussetzung und Methode für eine inklusive Didaktik

In dem folgenden Kapitel werden Voraussetzungen für eine inklusive Didaktik geschildert, die mit den Methoden zur Umsetzung verbunden werden. Für eine gemeinsame Beschulung und Teilhabe innerhalb des Kontextes von Schule und Ausbildung für alle Schülerinnen und Schüler braucht es verschiedene Konzepte und Strukturen. Der Index für Inklusion bietet Fachkräften die Möglichkeit ihre Handlungsstrukturen zu hinterfragen, durchzudenken und zu optimieren. Für eine Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler braucht es neben einem barrierefreien Klassenzimmer auch verschiedene grundsätzliche Methoden für Lehrkräfte. Teilhabe zu ermöglichen bedeutet, eine neue Blickweise auf alte Strukturen zu finden und die alten Strukturen so kompatibel zu gestalten, dass eine Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler möglich ist. Denn wie in dem Punkt 5.2 von Jaszus und Küls beschrieben wurde, ist die Ausbildung mit den Lernfeldern für SuS mit einem individuellen Bildungsbedarf geeignet.

5.3.1 Barrierefreie Klassenräume

Mit dem Beschluss der UN-BRK und dem Beitritt Deutschlands müssen auch die Schulen der Forderungen einer Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben nachkommen. Die UN-BRK fordert unter anderem eine Barrierefreiheit beim Zugang zu Gebäuden, aber auch zur Bildung für alle. Eine barrierefreie Schule und somit auch barrierefreie Klassenräume zu gestalten, werden nicht nur die Abschaffung von baulichen Barrieren, sondern auch die Auseinandersetzung der Barrieren in den Köpfen des Schulpersonals sowie Schülerinnen und

¹² Die Innere Differenzierung soll die Förderung aller Schüler und Schülerinnen bei der Aneignung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten meinen. Dies soll den Schülerinnen und Schülern zu einem möglichst großen Ausmaß an Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit verhelfen sowie soziales Lernen und Kooperationsfähigkeit anregen und entwickeln.

Mit Bezug auf die Schule und dem damit verbunden Unterricht ist mit Differenzierung das Bemühen gemeint, unterschiedlichen Eingangsbedingungen der Schüler und Schülerinnen gerecht zu werden (vgl. Lehrerfortbildung-BW [Internetquelle] 2019.)

Schüler benötigt (vgl.: Booth & Ainscow 2019, S.56 ff.). Nicht nur körperliche Einschränkungen, sondern allgemeine Barrieren und grundsätzliche Aspekte einer förderlichen Lernumgebung sollten bei einem Bau oder Umbau betrachtet werden (vgl.: Reich 2014, S. 235). Reich geht dabei auf das Konzept, welches vorerst aus der Architektur bekannt war, des *Universal Designs* ein, dieses gilt als eines, welches mit wenigen Spezialisierungen und Anpassungen eine Teilhabe vieler Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen möglich macht. Dieses Konzept zeigt Normen und Richtlinien auf, die als Ausgangspunkte zur Gestaltung von barrierefreien Lerngegenständen, Lernräume und Lernprozessgestaltung genutzt werden. Reich zeigt auf, dass damit alle aktuellen Grundvoraussetzungen inklusive Didaktikansätze bedacht werden. Für eine Umgestaltung von Lernumgebungen ist dies ein Grundwissen und wird häufig als Grundlage bei Umbaumaßnahmen berücksichtigt (vgl.: Reich 2014, S. 235). Mit der Umgestaltung von der alten Institution Schule wird auch dem Lernen ein neuer Charakter beigegeben, lernen ist nun nicht mehr nur ein ausschließlich kognitiver Prozess, sondern ein ganzheitlicher Prozess. Dafür werden neue Räumlichkeiten und neue Anordnungen von Räumen benötigt (vgl.: Reich 2014, S. 289). Die Einrichtung und Gestaltung eines inklusiven Lernraumes/Klassenzimmers liegt den methodisch-didaktischen Grundsetzen der Lehrkräfte unter. Hilbert Meyer benennt in seinem Buch „Was ist guter Unterricht“ 10 *Kriterien für einen guten Unterricht* ebenfalls die Gestaltung der Lernumgebung, diese Kriterien dienen der Überprüfung einer eigenen Unterrichtspraxis sowie der kollegialen Austauschs (vgl.: Kiliç 2014, S. 44-45). Kiliç weist noch einmal darauf hin, dass häufig materielle und räumliche Bedingungen nicht gegeben seien, allerdings ist ein lösungsorientiertes Vorgehen von Vorteil. Kleinere Schritte bewirken schon etwas, eine kleine Gestaltung für Motivation am Lernen für die SuS kann schon einiges bewirken. Eine kognitive und kommunikative Lernumgebung solle angeregt gestaltet werden. In diesen Prozess solle es neben den Lehrkräften auch um die SuS gehen, die ihren Raum finden und auch für ihre individuellen Lernbedingungen mitentscheiden dürfen (vgl.: Kiliç 2014.S. 46ff.). Dies sollte aber nicht als eine sonderpädagogische Stigmatisierung verwendet werden, sondern im Sinne von Inklusion flexibel gestaltet sein (vgl.: Kiliç 2014.S. 50). In der Reggio-Pädagogik wird der Raum als dritter Erzieher bezeichnet und gilt als derjenige der die sinnlich und emotional erfahrbaren Momente im Alltag fokussiert, er kann Wohlbefinden, aber auch Unbehagen erzeugen (Knauf – Kita Fachtexte [Internetquelle] 2020). Dieser Gedanke, dass der Raum der dritte Erzieher sei, kann auf die Fachschule übertragen werden, denn der Klassenraum sei ebenfalls ein Wirkungsraum, der auf die SuS abgestimmt sein sollte, damit ein lernorientiertes und individuelles Lernen stattfinden könne. Die meiste Zeit des Lehrens und Lernens finde in diesem Räumen statt.

Neben den baulichen Barrieren bestehen auch Wortbarrieren. Der Index für Inklusion geht soweit, dass er beschreibt, dass auch Wortbarrieren abgebaut werden müssen, um eine Barrierefreiheit zu ermöglichen. Beispielsweise solle nicht mehr der Begriff *sonderpädagogischer*

Förderbedarf verwendet werden, diese Beschreibung wurde geändert in *individueller Bildungsbedarf* – und beinhaltet somit alle Lernenden gleichermaßen, ob mit mehr, mit weniger und/oder mit einem anderen Unterstützungsbedarf. Gerade über das Medium Sprache können viele Barrieren innerhalb des Kontextes Schule abgebaut werden. Eine Wertschätzung innerhalb des Sprachgebrauchs könne dem Lernenden das Gefühl geben, angenommen und anerkannt zu sein. Im Umkehrschluss könne der Lernende dies als eine Haltungsebene wahrnehmen und nachahmen (Booth & Ainscow 2019). Wie anfangs beschrieben, bestehen Barrieren nicht nur als eine feste Absperrung, sondern auch in den Köpfen der Lehrkräften. Deshalb soll es in dem folgenden Kapitel darum gehen, welche Einstellungen und Anregungen es für eine inklusive Grundhaltung bei Lehrkräften innerhalb der beruflichen Bildung braucht.

5.3.2 Inklusive Grundhaltung von Lehrkräften

Die Arbeit mit einer heterogenen Lerngruppe setzt voraus, dass die Lehrkraft selbst inklusive Werte vertritt und sie kommuniziert. Im besonderen Maße wird ein hohes Maß an Akzeptanz von Vielfalt erwartet. Textor beschreibt, dass innerhalb der Inklusionsdebatte die Akzeptanz von vielfältigen und individuellen Unterschieden eine Grundlage für eine gelingende Schul- und Unterrichtskultur darstelle (vgl.: Textor 2015, S. 134 f.). Die personenzentrierte Grundhaltung von Rogers mit den Werten von Kongruenz, Empathie und bedingungsloser Akzeptanz dient zur Ausbildung einer Grundhaltung für ein gelingendes Klassenmanagement. Ebenfalls dient es der Entwicklung einer offenen Haltung gegenüber Menschen mit einem erhöhten Förderbedarf (vgl.: Textor 2015, S. 135). Die Akzeptanz gegenüber Schülerinnen und Schülern kann eine wertschätzende Grundstimmung bieten, in der sich alle SuS wohl fühlen und dies als eine gute Grundlage zum Lernen wahrnehmen können. Ebenfalls ist es wie Bandura schon das Lernen am Modell betiteln, auf das im 5.2.2 Thema Teamteaching zu übertragen. Eine gegenseitige personenzentrierte Grundhaltung könne ein positives Arbeitsklima unter Lehrkräften fördern, welches sich auf die Klasse übertragen ließe (vgl.: Textor 2015, S. 135). Um den Bogen da noch einmal zu dem doppelten pädagogischen Bezug zu spannen, ist dieses vorgelebte Modell wieder eins, welches nachhaltig und anwendbar dargestellt wird für die Schülerinnen und Schüler. Die Interaktion zwischen Lehrkraft und SuS dient als Grundlage für die spätere berufliche Tätigkeit. Beispielsweise für Elterngespräche ist die personenzentrierte Grundhaltung durch Empathie, bedingungslose Akzeptanz und der Kongruenz als ein hilfreiches Werkzeug, um beispielsweise gelingende Elterngespräche durchzuführen.

5.3.3 Teamarbeit/Teamteaching

Die meisten Lehrer und Lehrerinnen in Deutschland gelten als die typischen Einzelkämpfer, sie sind es gewohnt allein vor der Klasse zu stehen und mit ihren bevorzugten Methoden und ihrem Unterrichtsstil zu unterrichten. Teamteaching ist eine kooperative Lernmethode. Gene-

rell bietet dieses Modell des Unterrichts auch eine gewisse Kontinuität für Schülerinnen und Schüler, spontane Änderungen und Überlegungen müssen nicht klar abgesprochen werden, sondern können direkt umgesetzt werden. Für den Lehrenden kann eine geschlossene Klassenzimmertür die Möglichkeit bieten, ohne Kontrolle den Unterricht durchzuführen (vgl.: Kiliç 2014, S. 5). Allerdings liegen in der gemeinsamen, kollegialen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern auch große Chancen, einerseits für Lehrkräfte und andererseits für SuS. Gerade Lehrkräfte profitieren ungemein an einer Öffnung des eigenen Lernsettings. Sie bekommen Unterstützung und Entlastung, gerade im Hinblick auf die Lehrer*innengesundheit und den damit verbundenen häufigen Unterrichtsausfall. Laut dem Deutschen Ärzteblatt kann keine genaue Datenerfassung über Schulausfall und in diesem Zusammenhang erkrankter Lehrerinnen und Lehrer, aus Datenschutzgründen und durch unregelmäßige Verteilung von Schulformen in den Bundesländern, erfasst werden, wie viele Lehrkräfte jährlich erkranken und welche Faktoren dazu begünstigend sind. Dennoch ist klar, dass der Beruf der Lehrkräfte einer der mit einem erhöhten Krankenstand bemessen ist. Kiel-Will schreibt, dass ein Teamteaching einen ständigen Austausch und eine stetige Reflexion über gehaltene Unterrichtsstunden mit sich bringt und so eine Weiterentwicklung innerhalb der professionellen Handlungskompetenzen erlangt werden kann (vgl.: Kiehl-Will 2014, S. 15). Eine Studie belegte, dass Lehrkräfte, die im Team arbeiten erfolgreicher und zufriedener sind (vgl.: Werning 2012).

In einem Unterricht mit zwei Lehrkräften können die Lernende ebenfalls profitieren, einerseits erhalten sie mehr und ausdifferenzierte Aufmerksamkeit und eine auf den Edukanden zuge-spitzte Förderung. Für Menschen mit erhöhtem Förderbedarf bietet es die Chance an diesem Unterricht ohne viel Aufmerksamkeit und Aufwand teilhaben zu können. Gerade im Hinblick des Bindungsaufbaus, denn auch für schon erwachsene SuS ist ein Beziehungsaufbau wichtig, könnten sie zwischen zwei Lehrkräften wählen und so entscheiden, zu wem sie die bessere Beziehung aufbauen. Mit Blick auf das 1. Interview wäre die Möglichkeit der Beratung und des Auffangens der SuS mit psychischen Belastungen eine Verteilung auf zwei Lehrkräfte und somit eine förderliche Unterstützungsmöglichkeit. Für eine inklusive Lerngestaltung sollte eine Lehrkraft über eine sonderpädagogische Ausbildung verfügen (vgl.: Reich 2014, S.95).

Bei dem sogenannten Teamteaching oder auch Co-Teaching spielt die Vorbildfunktion, der Arbeit im Team, eine große Rolle. Übertragen auf die Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher gelten dann die Lehrkräfte innerhalb des Unterrichts als ein positives Beispiel für eine gelingende Teamarbeit. Für ihre spätere Praxis sehen die SuS eine gelungene Zusammenarbeit und können sich diese Art der Arbeit angucken, spiegeln und übernehmen, denn in den meisten Fällen arbeiten Erzieherinnen und Erzieher in einem Team bzw. mit einer Kollegin/einem Kollegen (vgl.: Kiehl-Will 2014, S. 15).

Die Ausgestaltung von Unterrichtssequenzen können durch ein Teamteaching interessanter, abwechslungsreicher und lebendiger werden. Gelingende Faktoren sind die Bereitschaft, sich kommunikativ zu begegnen, Konflikte sachorientiert anzugehen und klare Strukturen zu schaffen. Klare Organisationsstrukturen können hilfreich sein, um sich nicht gegenseitig in die Quere zu kommen. Genaue Absprachen zu treffen, erfordert eine erhöhte Kommunikationskompetenz, ebenfalls ist der Prozess zur Reflexion ein unabdingbarer. Ebenfalls müssen klare und deutliche Informationen gegeben sein über Werte und Normen des Teampartners. Eine Grundlage, ohne die es womöglich gar nicht erst zu Stande kommt, ist die Entwicklung einer Vertrauensbasis, die von Wertschätzung und Akzeptanz geprägt ist (vgl.: Kiehl-Will 2014, S. 17).

5.4 Inhalte einer Unterrichtsplanung für eine inklusive Didaktik

Laut Reich komme das landestypische Schulsystem, welches hier in Deutschland meist noch vorherrscht, an seine Grenzen, wenn es darum geht Menschen mit einem individuellen Bildungsbedarf innerhalb der Schule teilhaben zu lassen und zu unterrichten, andere Länder seien dagegen besser darauf eingestellt und vorbereitet (vgl.: Reich 2014 [Internetquelle]). Lamp verdeutlicht, dass homogene Lerngruppen erhöhte didaktische Kompetenzen von Lehrkräften abverlangen und einen besonderen Vorbereitungsaufwand haben. Ebenfalls ist das Thema Diversitäten innerhalb des Rahmens der Ausbildung, in den Handlungsfeldern, eins, welches für die SuS eine Herausforderung darstelle (vgl.: Lamp 2017, S.164 & 167-169).

Für ein inklusives Konzept des Unterrichts benötigt es ein einheitliches Leitbild der Schule, welches für eine chancengerechte Teilhabe aller Menschen am Bildungsprozess steht, unabhängig von ihren unterschiedlichen individuellen Bildungsbedarf. Dieses Leitbild zeigt eine klare Handlungsstruktur und bietet keinen Raum für Diskriminierungen innerhalb der Schule (vgl.: Reich 2017, S.15). Reich beschreibt, dass Individuen hingegen ihrer unterschiedlichen Lebensverhältnisse die Lernchancen aller Schülerinnen und Schüler hinreichend gefördert werden sollen, hierbei sollen sie nicht in die herkömmlichen Strukturen integriert werden, sondern auf ihre individuellen Lernvoraussetzungen zugeschnittene Chancen erhalten (vgl.: Reich 2017, S.15). Dennoch merken Biermann und Bonz an, dass ein didaktisch-methodisches Handeln von Lehrkräften durch die curricularen Modalitäten eingeschränkt sei (vgl.: Biermann & Bonz 2011, S.6). Wenn allerdings ein Gesamtcurriculum so gestaltet sei, dass es individuelle Bildungsprozesse berücksichtigt und zu einem Ganzen zusammenfügt wird, dann sind die Lernziele einfacher und verständlicher umsetzbar (vgl.: Breuer-Küppers & Hintz 2018, S.35). Breuer-Küppers und Hintz greifen die auf forschungsbasierten Ausführungen von Brophy 2000

auf, welche von dem Bureau of Education veröffentlicht wurden. Diese Merkmale werden wie folgt in 12 Kategorien untergliedert:

Klassenklima	Ein gelungenes Klassenklima ist durch eine wertschätzende und unterstützende Haltung der SuS gekennzeichnet
Lernmöglichkeiten	Umso mehr aktives Lernen gefördert wird, desto mehr lernen alle SuS, ein gelungenes Classroom Management kann dabei helfen mögliche Störungen aufzuheben
Gesamtcurriculum	Ein Gesamtcurriculum kann für alle SuS und Lehrkräfte die Möglichkeit bieten einfacher und sinnstiftender die Inhalte zu lernen
Orientierung für den Lernprozess	Darstellen von grundlegenden Strukturen durch die Lehrkraft kann den SuS eine sichere Atmosphäre schaffen, in der sie angstfrei lernen können. Eine Orientierung in Form von Lernzielen kann SuS ebenfalls unterstützen
Sinnvoll zusammenhängende Lerninhalte	SuS lernen besser, wenn ihnen der Bezug zum Fachwissen klar wird und eine Verknüpfung des Fachwissens und der Praxis stattfindet – daher ist auch das Lernfeldkonzept besonders geeignet für alle SuS.
Wohlüberlegte Unterrichtsgespräche	Hierbei soll das Weiterdenken der SuS angeregt werden, der Prozess des eigenständigen Lernens animieren
Übung, Anwendung und Feedback	Gelerntes anzuwenden bedeutet hierbei einen nachhaltigen Lernprozess zu gestalten
Unterstützung der Lernaktivität	SuS benötigen individuelle Unterstützungsangebote, um zielführend ihre Aufgaben abzuwickeln
Vermitteln von Lern- und Selbstregulationsstrategie	SuS lernen Lern- und Selbstregulationsstrategien kennen von der Lehrkraft, welche hierbei als Vorbild gilt. Erlebte Strategien können demnach besser umgesetzt werden
Kooperative Lernformen	SuS arbeiten in Paaren oder in Gruppen, helfen sich untereinander beim Erlernen von Fertigkeiten oder bei dem Verstehen von Lerninhalten, sie profitieren untereinander, miteinander und voneinander.
Erfassen der individuellen Lernfortschritte	Für weitere Unterrichtsplanungen ist es von Vorteil die individuellen Lernfortschritte der SuS aufzuzeigen und an Hand derer die weitere Planung durchzuführen, die Lehrkraft erhält so einen kontinuierlichen Überblick über individuelle Lernstände
Leistungserwartung	Für SuS ist es hilfreich, wenn sie von den jeweiligen Lehrkräften wissen, welche genauen Leistungserwartungen sie haben, diese Leistungserwartungen sollten angemessen und klar formuliert sein.

Zu einem Unterricht, der für alle SuS gestaltet wird, sollten klare Rahmenbedingungen vorgegeben werden, in denen die Regeln und Möglichkeiten klar definiert werden. Dieser Gedanke einer Sitzordnung ist wohl eher für Grundschüler gedacht, allerdings lässt er sich ebenfalls auf die Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen übertragen. Eine Sitzordnung kann und sollte auch mit den SuS gemeinsam gestaltet werden, bietet aber die Möglichkeit Sicherheit zu geben und ein gutes Arbeitsklima zu schaffen. Hierfür benötigt es eine Analyse der Lerngruppe mit ihren einzelnen Bedürfnissen und Potentialen (vgl.: Breuer-Küppers & Hintz 2018, S.48). Die Ausdifferenzierung des Lernstoffes hinsichtlich des Lebenswelt- und Praxisbezugs gilt als gelingende Grundlage für eine inklusive Didaktik. Ebenfalls hat sich laut Breuer-Küppers und Hintz eine Art regelmäßiger Klassenrat bewährt, um Probleme zu besprechen, aber auch die Übernahme von Verantwortungen und Aufgaben. Grundlegend dafür sind kooperative Lernformen, die es ermöglichen, dass SuS mit individuellen Bildungsbedarf, also eigentlich alle SuS, gemeinsam lernen von und miteinander (vgl.: Breuer-Küppers & Hintz 2018).

6 Diskussion

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde ein umfangreicher Blick auf die Umsetzungen der UN-BRK innerhalb Deutschlands geworfen, welches mit ihrer Spezifizierung im Bundesteilhabegesetzes 2016 in Teilen in Kraft getreten ist. Es wurde dargestellt, dass die Umsetzung und Durchführung des BTHGs einerseits Mut und andererseits Willen erfordert, eine neue Perspektive innerhalb der Gesellschaft einzunehmen. Die Bundesrepublik fordert mit dem BTHG eine inklusive Gesellschaft: Hiermit wird eine Teilhabe für alle Menschen unerlässlich, damit setzen sie sehr hohe Ziele. Gerade für eine inklusive Berufsausbildung bedeutet dies neue und anspruchsvolle Herausforderungen. Innerhalb dieser Arbeit habe ich versucht, eine Verbindung zu schaffen, zwischen den An- und Herausforderungen die das BTHG stellt und der damit verbundenen Umsetzung innerhalb der Fachschulen. Ebenfalls wurde eine ehemalige Schülerin interviewt, die die Ausbildung zur Erzieherin mit einer Behinderung absolviert hat. Die beiden interviewten Akteure und die damit verbundenen Institutionen sind diejenigen, deren Position einerseits gestärkt werden sollen, andererseits gibt es meiner Meinung nach immer noch viel zu wenige Studien, die sich mit deren Sicht und der Umsetzung beschäftigen. So wird zwar immer wieder davon gesprochen, Partizipation, Teilhabe und Selbstbestimmung zu stärken, aber ist es wirklich so und soll dies überhaupt innerhalb einer beruflichen Bildung für Erzieher und Erzieherinnen stattfinden? Im praktischen Teil dieser Arbeit konnte dieser Frage etwas nachgegangen werden. Durch die Interviews, die in keinem Fall eine allgemeingültige Aussage und Festlegung tätigen können, ist dennoch klar geworden, welche Herausforderungen und Chancen eine berufliche Teilhabe aller SuS mit sich bringt. Ein Wunsch nach aktiver Teilhabe und Partizipation wurde durch das Interview mit Anna deutlich, wenn nur mehrere Fachschulen eine inklusive Ausbildung anbieten würden, die Praxiseinrichtungen nach einem offenen Konzept oder einer stärkengerechten Verteilung der Fachkräfte arbeiten würden, dann gäbe es eine größere Chance Menschen mit individuellen Bedürfnissen zu inkludieren. Gerade auch Menschen mit Fluchterfahrungen haben sprachliche Kompetenzen, die in den Kindertageseinrichtungen vermehrt gesucht werden, da immer mehr Kinder mit Migrationshintergrund und/oder Fluchterfahrung auch in die Kitas kommen.

In dem Interview mit Melanie, der Berufsschullehrerin, ist der deutlich erhöhte Anteil an SuS mit einer psychischen Belastungsstörung klar geworden und vor allem, welche neuen Aufgabenfelder und Funktionen da auf die Lehrkräfte zukommen und abverlangt werden. Erschreckend war, dass die Lehrkräfte wenige bis gar keine Unterstützung erhalten bzw. die Wahrnehmung dahingehend war, dass sie es auch nicht gerne wollen. Sie erleben zwar viele SuS mit psychischen Belastungen, aber was verändern an der Klassenstärke können sie nicht. Ebenfalls die Möglichkeiten des Teamteaching in Betracht zu ziehen ist eher gering, sowie die

Inanspruchnahme von Beratungsangeboten. Dies trifft nur auf einen geringen Teil der Lehrkräfte zu. Das Bild mit dem geschlossenen Klassenzimmer wird dadurch deutlicher. In dem letzten Teil der Arbeit wurden Handlungsmöglichkeiten, sogenannte Bausteine für eine inklusive Didaktik dargestellt. Diese Bausteine dienen der besseren Planung und der Durchführung eines inklusiven Unterrichts. Die zentrale Fragestellung, ob eine inklusive Didaktik innerhalb der beruflichen Bildung in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern möglich ist, stellte diese Arbeit mich vor eine besondere Herausforderung. Während Georg Feuser benennt, dass es keine direkte inklusive Didaktik brauche, sondern eine entwicklungslogische Didaktik, gehen Autoren wie Reich u. A. schon davon aus. Die Schwierigkeit besteht darin, dass vieles für die Grundschule und die weiterführenden Schulen erforscht und ausdifferenziert ist, aber für eine Didaktik innerhalb der beruflichen Bildung der Sozialpädagogik der Forschungsstand eher beschränkt erforscht ist. Die Zugangsvoraussetzungen zu dieser Ausbildung zugelassen zu werden, sind durch die Vorgaben der KMK so eine enorme Barriere, dass erst wenige SuS mit individuellen Bildungsbedarf in die Ausbildung kommen. Durch das bisherige Schulsystem fallen noch zu viele SuS durch und gelangen so erst gar nicht in die Ausbildung. Dies wird sich möglicherweise in den nächsten Jahren ändern. Die Sonderschulen gehen zurück und alle SuS werden gemeinsam unterrichtet und beschult. Wenn dort schon eine grundlegende Förderung aller SuS gewährleistet wird, werden immer mehr SuS auch in die Fachschulen kommen können.

Ich denke, dass die Kinder in den Arbeitsfeldern der Erzieher*innen, nicht lernen können, was Inklusion wirklich bedeutet und wie es gelebt wird, wenn es ausschließlich nur Erzieher*innen gibt, die vermeintlich perfekt sind und beispielsweise Sport oder andere Aktivitäten problemlos durchführen können. Um eine inklusive Gesellschaft zu bekommen, bedeutet, dass schon vorgelebte Inklusion bei den kleinsten Menschen beginnen muss, um eine Haltung zu entwickeln, die der Selbstverständlichkeit für Vielfalt und Heterogenität nahekommt. In den Arbeitsfelder wird es zunehmend immer mehr Kinder und Jugendliche geben, die auch eine Beeinträchtigung haben, sie lernen gemeinsam, dass eine Beeinträchtigung keine Barriere im alltäglichen Leben besteht. Die Vorbildfunktion wird dabei in den Vordergrund gestellt und bedeutet immer eine positive Stärkung des Individuums. Die Kinder und Jugendlichen erleben, wie alle Menschen zusammen lernen und leben können, sie wachsen damit auf, kennen es nicht anders und erleben, dass dies normal ist und jeder mit seinen Stärken und Schwächen akzeptiert und danach gefördert wird. Dies bedeutet für jedes Individuum, ob mit oder ob ohne Beeinträchtigung, dass sie immer gefördert werden, denn kein Mensch ist vergleichbar mit den Bedürfnissen und Anforderungen. Dies schreibe ich aus dem eigenen Erleben. Ich ging 12 Jahre lang in eine Waldorfschule, war vorher in einem Waldorfkindergarten und bin immer mit Kindern gemeinsam in den Kindergarten und zur Schule gegangen, die eine Beeinträchtigung haben. Mir sind diese Ausgrenzung und Differenzierung erst innerhalb der beruflichen Ausbildung be-

wusst geworden, für mich war bis dahin das Wort Inklusion nicht bewusst, als etwas, was noch erreicht werden muss, denn ich erlebte, dass es möglich ist und ohne viel Aufsehen stattgefunden hat. Für mich also eine Selbstverständlichkeit, die ich erlebt habe.

Zum Abschluss möchte ich erläutern, warum ich den Begriff Behinderung und die damit verbundenen Inhalte nicht direkt ausdifferenziert erklärt habe. Ich gehe davon aus, dass eine Behinderung zwar klar definiert ist, dennoch wenn ich dies als Grundlage und als Voraussetzung nehme, sind die Prozesse der Stigmatisierung zu offensichtlich. Ich denke eine Festlegung einer offensichtliche körperlichen, geistigen oder sprachlichen Beeinträchtigung ist so schnell eine Barriere, um sich nicht weiter mit dem Menschen zu beschäftigen. Wenn eine Diagnose vorliegt, gilt sie häufig noch als eine Art Grenze, ohne den Menschen damit genauer und individuell zu Betrachten. Diese Diagnosefeststellung hat meist etwas Endgültiges und Festsetzendes. Generell müsste es eine differenziertere Betrachtung innerhalb der Zulassung von SuS zu den Ausbildungen geben. Nicht jede Beeinträchtigung bietet die Möglichkeit diese Ausbildung zu absolvieren, auch dies sollte mit betrachtet werden. Dennoch sind viele Beeinträchtigungen nicht ein Hindernis diese Ausbildung zu absolvieren. Der inklusive Gedanke geht davon aus, dass es nicht unbedingt notwendig ist, dass Diagnosen gestellt werden. Diese werden häufig nur für Aussonderungen und Erklärungen verwendet. Für einige Beeinträchtigungen ist es sicher hilfreich dafür eine Diagnose zu haben, gerade wenn es um weitere Fördermöglichkeiten und die richtige Behandlung geht. Diese Fördermöglichkeiten sollten dennoch nicht innerhalb des Schulalltages genutzt werden, um die SuS auszusondern, sondern eher dies als Chance zu nutzen einen gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen.

„Alles, was uns begegnet, lässt Spuren zurück. Alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei“

Johann Wolfgang von Goethe

Um nun den Bogen zu meinem einleitenden Zitat von Goethe zu spannen, welches mich über die gesamte Arbeit hinweg begleitet hat und mich in meinem Handeln hinterfragen lässt, denn alles, was wir erleben, welche Einflussfaktoren und Haltungen wir haben und zeigen, lässt unweigerlich etwas bei meinem Gegenüber zurück, diesem sollten wir uns hinreichend bewusst sein. Wir, als Lehrkräfte, sind diejenigen, die Menschen bilden und ausbilden und wenn wir nicht diese Haltung und Offenheit zeigen und lehren, wie sollen unsere Schülerinnen und Schüler dies folglich in ihrem Arbeitsfeld repräsentieren? Sie wiederum erziehen und bilden junge Menschen, die in die Gesellschaft herausgehen und wieder etwas zur Bildung ihres Gegenübers beitragen. Inspirierend durch meine eigene individuelle Bildung sehe ich es als Herausforderung daran mitzuwirken mutige und individuelle Erzieher*innen auszubilden, die in die Welt hinausgehen und für Vielfalt und Individualität leben und eintreten.

7 Literaturverzeichnis

- BMAS: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.). (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN – Behindertenrechtskonvention*. Berlin.
- Aktion Mensch. (15. 01 2020). *Aktion Mensch*. Von Eine Frage der Haltung: <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/impulse/inklusion-methoden/neue-klasse/verhalten-paedagogen.html> abgerufen
- Bayrisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, W. u. (2016). *Leitfaden für inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen - Ergebnis zum Schulversuch "inklusive berufliche Bildung in Bayern der Stiftung Bildungspakt Bayern*. München: Stiftung Bildungspakt Bayern, Inklusive berufliche Bildung in Bayern.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung. (05. 10 2019). *Behindertenbeauftragter*. Von Der Weg zur Konvention: https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Koordinierungsstelle/UNKonvention/Entstehung/Entstehung_node.html abgerufen
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung. (07. 10 2019). *Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Von https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Koordinierungsstelle/UNKonvention/Bedeutung/Bedeutung_node.html;jsessionid=DCC3735F36C39166D060C85541A3DE42.2_cid345 abgerufen
- Becker, J., & Ließmann, H.-J. (1973). *Inhaltsanalyse - Kritik einer sozialwissenschaftlichen Methode. Arbeitspapiere zur politischen Soziologie*. München: Olzog.
- Behrendt, Anja; Heyden, Franziska; Häcker, Thomas (Hrsg.). (2019). *"Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ..." Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen - im Gespräch mit Georg Feuser*. Düren: Shaker Verlag GmbH.
- Bogner, A., & Littig, B. M. (2009). *Experteninterviews - Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer-Küppers, P., & Hintz, A.-M. (2018). *Schüler mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Unterricht - Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günther Hrsg. (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- BW, L. (20. 12 2019). *Binnendifferenzierung*. Von https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2004/fb1/02_komp_unterricht/05_binnendiff/ abgerufen
- Bylinski, U. (2016). *Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung*. FH Münster.
- Deutsches Ärzteblatt. (16. 01 2020). *Lehrergesundheit*. Von <https://www.aerzteblatt.de/archiv/170601/Lehrergesundheit> abgerufen
- Faulbaum, F., Prüfer, P., & Rexroth, M. (2009). *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller, *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion Band 2* (S. 147-165). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, Georg. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In A. S. Hildeschmidt, *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19-35). Weinheim: Juventa.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung - Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Froschauer, U., & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview*. Wien: UTB.
- Froschauer, U., Lueger, & Manfred. (1998). *Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Gläser-Zirkuda, Michaela. (2010). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. (. Gniewosz, *Empirische Bildungsforschung - Strukturen und Methoden* (S. 119-130). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gropengießer, H. (2005). Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In P. Mayring, & M. (. Gläser-Zirkuda, *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 172-189). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Häcker, Thomas; Walm, Maik (Hrsg.). (2015). *Inklusion als Entwicklung - Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten - Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heyse, H. (2011). *Herausforderung Lehrgesundheit - Handreichungen zur individuellen und schulischen Gesundheitsförderung*. Seelze: Klett Verlag.
- Hobmair, Hermann (Hrsg.). (2008). *Pädagogik*. Troisdorf: Bildungsverlag1.
- Jank, W., & Meyer, H. (2018). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Jaszus, R., & Büchin-Wilhelm, I. (2016). *Fachbegriffe für Erzieherinnen und Erzieher*. Stuttgart: Holland und Josenhans.
- Jaszus, R., & Küls, H. (. (2017). *Didaktik der Sozialpädagogik - Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht*. Konstanz: Verlag Handwerk und Technik GmbH.
- Jetzschke, M. (2018). *Supervision mit Lehrkräften*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Knauf, T. (19. 01 2020). *Reggio-Pädagogik*. Von Kita Fachtexte: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf abgerufen
- Krämer-Kiliç, Inge (Hrsg.); Albers, Tina; Kiehl-Will, Afra; Lühmann, Silke. (2014). *Gemeinsam besser unterrichten - Teamtiching im inklusiven Klassenzimmer*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Kromery, H., Roose, J., & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung*. Konstanz und München : UTB Verlag.
- Kron, F. W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung - Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Kuhlmann, C., Mogge-Grotjahn, H., & Balz, H.-J. (2018). *Soziale Inklusion "Theorien, Methoden, Kontroversen"*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lamp, F. (2017). Didaktik im Kontext von Inklusion und Diversität. In R. Jaszus, & H. (. Küls, *Didaktik der Sozialpädagogik* (S. 152-171). Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.
- Loebell, Peter. (2012). Die alltäglichen Bemühung um Menschlichkeit in der Pädagogik: Zur Vereinbarkeit von Lernkontrolle und Kompetenzerwerb. In P. Loebell, & E. (. Schubert, *Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 103-119). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lösekrug - Möller: Die Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes. In: Aktion Psychische Kranke / Weiß, P. /. (2017). *Perspektiven für seelische Gesundheit und psychiatrische Hilfen*. Bonn.
- Lüdtke, U. M. (2016). *Handbuch Diversity Kompetenz: Gegenstandsbereiche: Diversitätssensible Kompetenz als Kern einer Inklusiven Didaktik*. Springer.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1997). Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Frieberthäuser, & A. .: Prengel, *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481-491). Juventa: Weinheim und Basel.
- Meyer, H. (2018). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2016). *Vorläufiger Rahmenplan - Fachschule für Sozialwesen*. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Montag Stiftung (Hrsg.). (2011). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Müller, F. J. (2018). *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion Band 2*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Nifbe - Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. (06. 01 2020). *Nifbe - Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung*. Von LeiterInnen als professionelle Rollenvorbilder:
<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=468:leiterinnen-als-professionelle-rollenvorbilder&catid=285> abgerufen
- Nolting, H.-P. (2002). *Störungen in der Unterrichtsklasse - Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nomos Gesetze. (2016/17). *Gesetze der Sozialen Arbeit*. Baden - Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Ott, B. (2000). *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens - Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung*. Berlin: Cornelsen.

- Pahl, J.-P. (. (2015). *Lexikon Berufsbildung - Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Poscheschnick, G., & Hug, T. (2015). *Empirisch forschen – Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Wien: rlag Huter & Roth KG.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online - Methoden - pool*. Weinheim/Basel: Beitz Verlag.
- Reich, K. (19. 01 2020). *Herausforderungen an eine inklusive Didaktik*. Von Schulpädagogik heute "Inklusion in Schule und Unterricht: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_91.pdf. abgerufen
- Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung*. Stuttgart : Franz Steiner.
- Riedl, A., & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schelten, A. (2004). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schirmer, D. (2009). *Empirische Methoden der Sozialforschung*. Stuttgart: UTB.
- Schlamp, K., & Schlamp-Diekmann, F. (2013). *Praxishandbuch Inklusion*. Bonn: Verlag PRO Schule.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Standop, J., & Jürgens, E. (2015). *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*. Regensburg: UTB. Julius Klinkhardt.
- Stein, R., Kranert, H.-W., & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen - Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Teubner, M., & Valentin, S. (30. 12 2019). *DOC-Player*. Von Die entwicklungslogische Didaktik statt Aussonderung: <https://docplayer.org/31237618-Die-entwicklungslogische-didaktik-statt-aussonderung-simon-valentin-martin-teubner.html> abgerufen
- Textor, Annette unter Mitarbeit von: Niestrad, Daniela; Filitz, Benjamin; Matis, Jessica; Rüting, Aukje; Zingler, Hannah. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Regensburg: UTB. Verlag.
- UN-Behindertenrechtskonvention. Info. (03. 10 2019). *UN-Behindertenrechtskonvention Info*. Von www.behindertenrechtskonvention.info/vorlaeufer-der-behindertenrechtskonvention-3125/ abgerufen
- Walm, Maik; Schultz, Christoph; Häcker, Thomas; Moser, Vera . (2017). „Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens“ – Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld. In A. u. Textor, *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft Band II* (S. 113-121). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Werning, R. (01.10.2012). *Inklusion - Herausforderung und Chance Vortrag* . im RPI-Loccum.

8 Anhang

Interview 1:

B: Hallo Melanie.! Sind **die Rahmenbedingungen** für eine inklusive Berufsausbildung innerhalb der Erzieher*innenausbildung gegeben? #00:00:12-5#

I: Jein! Also für die SuS, die mit Migrationshintergrund kommen, gilt ja die Voraussetzung, dass sie ein B2 Sprachzertifikat nachweisen müssen, um deutlich zu machen, dass sie in der Lage sind Texte zu verstehen und Aufgaben zu bearbeiten und auch sinngebend am Unterricht teilnehmen zu können. Das heißt das gelingt den SuS dann je nachdem, wie fit die tatsächlich sind, mehr oder weniger gut. Aber dafür sind unsere Rahmenbedingungen einigermaßen ausgerichtet, weil wir zum Beispiel auch eine Kollegin haben, die zusätzlich DAZ- Unterricht anbietet für SuS, die zusätzlich Unterstützungsbedarf haben müssen. Da treffen sich dann aus allen Klassen SuS, um z. B. Hausaufgaben, Anfertigungen von Hausarbeiten oder so besprechen zu können. Das heißt, dafür sind die Rahmenbedingungen befriedigend. Die Schwierigkeit gibt es glaube ich dann, wenn es um körperliche Behinderung geht. Wir hatten jetzt eine Schülerin, die im Rollstuhl saß und da merkt man schon, dass es große Einschränkungen gibt, vor allem räumlich. Wir haben zwar einen Fahrstuhl, aber nicht alle Räume sind zugänglich. Das heißt, da gab es dann auch Hindernisse, die überwunden werden mussten, die dann natürlich schnell zu beheben sind, wenn ein neuer Raum zugewiesen wird. Aber z. B. ist es aufgefallen an solchen Exkursionen zur Erlebnispädagogik, unser Anbieter heißt "Exeo", und da dann SuS die dann Körperbehindert sind, in dem Sinne, dass die nicht laufen können, mit einzubinden, war schwierig. Oder auch Klassenfahrten, wo es dann darum geht, pflegerische Maßnahmen selbstständig zu machen, in irgendwelchen Gemeinschaftsbädern. Also da kommen wir an Grenzen. #00:02:43-0#

B: Okay! #00:02:43-0#

I: Wenn es andere Inklusionsgründe gibt. Also ich sag mal: es hat mal eine Krebserkrankung vorgelegen, dann habe ich ja auch manchmal einen starken Behindertengrad bescheinigt. Dann gibt es natürlich kein Problem, darauf kann man in den meisten Fällen gut eingehen, wenn die SuS nicht akut erkrankt sind. Ja, soweit erstmal. #00:03:09-4#

B: Okay! #00:03:13-9#

I: Dass die dann sozusagen die Texte schon im Vorwege bekommen. Dass sie heute für die nächste Woche die Texte bekommen, damit sie sich dann zu Hause schon an die Übersetzung

39 machen können, dass sie dann in der Schule schon mitarbeiten können. Aber andere Aufga-
40 ben bekommen sie nicht. Sie haben einen Nachteilsausgleich für die Klausuren. Sie dürfen
41 ein Wörterbuch benutzen, sie dürfen Fragen stellen und sie haben eine längere Bearbeitungs-
42 zeit. #00:03:45-2#

43

44 B: Ja! Ich bin da schon fast bei meiner zweiten Fragen. Und zwar wollte ich dich fragen: Wie
45 sieht der Unterricht mit einer **heterogenen Lerngruppe** aus? Erstmal für die SuS aber auch für
46 dich als Lehrkraft? #00:03:57-7#

47

48 I: Also dadurch, dass unsere SuS Gruppen nicht so heterogen sind, dadurch dass sie ja erst-
49 mal denselben Schulabschluss nachweisen müssen, d. h., dass wir schon davon ausgehen,
50 es sind auch sozusagen Grundlagen gelegt. Es ist bisher wenig aufgefallen. Jetzt, wo sozu-
51 sagen die SuS ankommen, die auch als Flüchtlinge hier angekommen sind, wird sich das
52 nochmal verändern mit der sprachlichen Barriere. Da versuchen wir im Moment zu kompen-
53 sieren, indem die SuS sich auch gegenseitig unterstützen. Also, dass da dann die Lernge-
54 meinschaften gebildet werden oder auch im Unterricht dann Hilfe geleistet wird und wir versu-
55 chen unsere Materialien vorher herauszugeben, sodass die SuS sich dann im Vorwege schon
56 Übersetzungen machen können, sodass sie dann arbeitsfähig sind im Unterricht. Anderes Ma-
57 terial erstellen wir nicht. Also außer, ich weiß, in einer anderen Klasse ist eine Schülerin, die
58 hat eine Sehbehinderung, dann ist natürlich das Material vorher groß zu kopieren oder in der
59 Form aufzubereiten, dass es am Laptop bearbeitet werden kann. Aber da kann ich sonst nichts
60 zu sagen. #00:05:34-0#

61

62 B: Okay. Und bekommt ihr **Unterstützungsmöglichkeiten** von der Schulleitung dahingehend
63 oder seid ihr Lehrkräfte da völlig auf euch selbst gestellt? #00:05:43-0#

64

65 I: Also, ich sage mal bei den DAZ-Schülerinnen, da sind wir erstmal so auf uns selbst gestellt.
66 Da würde ich mir eher wünschen, dass wir vielleicht tatsächlich gucken, dass es kleinere Klas-
67 sen gibt, weil mit 30 SuS zu starten ist schon eine Herausforderung. Wenn dann welche da
68 sind, die viele Nachfragen stellen. Und bei der Schülerin mit den größeren Kopien, also die die
69 Sehbehinderung hat, da ist irgendein Verband eingetreten, der solche Materialien zur Verfö-
70 gung stellt. Also da werden wir finanziell z. B. unterstützt. #00:06:22-8#

71

72 B: Und werdet ihr da auch unterstützt in fachlicher Hinsicht? Wie man besser damit umgeht,
73 wie man Lernmaterialien zugänglicher macht? Oder gar nicht? #00:06:31-0#

74

75 I: Nein! Das sind dann eher freiwillige Sachen. Es gab oder gibt auch noch, ich glaube jetzt in

76 weniger hohem Maße als noch vor zwei/drei Jahren, immer wieder Angebote zur DAZ-Fortbil-
77 dung. Also, dass man dahingehen kann. Da war ich allerdings noch nie, da es für mich noch
78 nicht so relevant war. Ich weiß auch nicht, wie das tatsächlich aussieht. Weil wir haben ja keine
79 DAZ-Klasse in dem Sinne, dass wir wirklich die deutsche Sprache beibringen müssen. Also
80 wir müssen ja fachliche Inhalte übertragen und da helfen solche Lernmaterialien nicht so rich-
81 tig. Und für Menschen mit Behinderung haben wir jetzt so fachliche Unterstützung auch noch
82 nicht gebraucht. #00:07:23-4#

83

84 B: Weißt du, ob es das so geben würde? Also, wenn du jetzt eine Klasse neu bekommst und
85 da eben zwei vielleicht drin sind mit Hör- oder Sehbehinderung. Weißt du, ob es da **Unterstüt-**
86 **zungsmöglichkeiten** für dich gibt? #00:07:38-8#

87

88 I: Ja! Also da wird es Unterstützungsmöglichkeiten geben. Ich kann dir die jetzt nicht nennen.
89 Aber da gibt es Vereine, die sich darum kümmern und sie haben ja allein schon durch ihren
90 Status sozusagen Förderungsgeld oder einen Anspruch auf Förderung und der würde uns
91 dann auch zugutekommen, wenn wir Räume anders gestalten müssen. Also wenn der Raum
92 schalldicht gemacht werden muss oder irgendwas oder so ein Laptop extra angeschafft wer-
93 den müsste. Sowas würde dann den SuS finanziert werden, damit sie eine Teilhabe am "nor-
94 malen" Leben haben können. #00:08:30-5#

95

96 B: **Und hast du das jetzt schon mal so ein bisschen mitbekommen oder auch schon von ande-**
97 **ren Lehrkräften, ob es Rückmeldungen aus der Praxis gibt. Werden die SuS mit besonderem**
98 **Bedarf eingestellt?** #00:08:46-2#

99

100 I: Nein! Also das habe ich bis jetzt tatsächlich noch nicht. Ich hatte mal in der FOS einen
101 Schüler, der im Rollstuhl saß und der wollte dann die Erzieherausbildung machen, allerdings
102 in Flensburg. Deshalb weiß ich leider nicht, was aus dem geworden ist. Das hätte mich tat-
103 sächlich auch interessiert, wie der z. B. seine Praktika absolviert hat. Wo er sie absolviert hat
104 oder wie es auch geht, dann einfach in einem Kindergarten mit einem Rollstuhl zu agieren.
105 #00:09:10-0#

106

107 B: Zum Beispiel. Ja! Das wäre sehr spannend zu wissen! #00:09:13-6#

108

109 I: Ja, kann ich dir leider nichts zu sagen. #00:09:16-8#

110

111 B: Schade! Das waren eigentlich schon meine vier Fragen. Ich habe die jetzt ein bisschen
112 eingebettet. Ich glaube ich würde dich noch was zum Abschluss fragen wollen, und zwar: mehr

113 auch auf den Hinblick mit psychischen Behinderungen z. B., psychischen Beeinträchtigungen,
114 ich denke das haben wir ja schon mehr vertreten auch in den Ausbildungsklassen, oder?
115 #00:09:48-3#

116

117 I: Verstärkt, ja! Total! Wir haben ganz viele Schülerinnen, also der höchste Anteil, würde ich
118 sagen sind Depressionen, dann kommen Angststörungen und Essstörungen. Das ist so das,
119 womit wir eigentlich täglich zu tun haben. #00:09:58-5#

120

121 B: Und hast du das Gefühl, dass es da irgendwie andere Anforderungen an dich gibt, um mit
122 diesen Behinderungen umzugehen? #00:10:09-3#

123

124 I: Also ich kann natürlich meinen Unterricht darauf nicht abstellen oder auch nicht groß darauf
125 Rücksicht nehmen. Aber ich merke einfach, dass ich viele Gespräche führen muss. Dass es
126 ein hoher Aufwand ist, wenn hohe Fehlzeiten damit zusammenhängen oder dass erhöhter
127 Gesprächsbedarf ist. Ja es ist bei uns in der Sozialpädagogik auch immer so, dass Themen
128 auftauchen, die die SuS dann auch an irgendwas erinnert oder sie belasten. Und dann habe
129 ich einfach einen erhöhten Beratungs- und Gesprächsaufwand. Aber mein Unterricht ist jetzt
130 nicht davon beeinflusst in dem Sinne. #00:10:53-4#

131

132 B: Und hast du da für dich als Lehrkraft irgendwie die Möglichkeit Supervision in Anspruch zu
133 nehmen, gerade bei solchen Themen? #00:11:00-6#

134

135 I: Ja, also wir können Supervision in Anspruch nehmen. Vom Land aus gibt es, ich glaube,
136 drei Beratungssitzungen, die man machen kann. Das würde das Land zahlen. Das habe ich
137 aber noch nie in Anspruch genommen, deshalb kann ich dir dazu nichts sagen. Und es war
138 auch mal so, dass eine Kollegin so eine kollegiale Fallberatung angeboten hat, wo sich dann
139 aus der Schule Kollegen zusammengefunden haben und sich einmal im Monat getroffen ha-
140 ben. #00:11:31-5#

141

142 B: Und die haben dann über solche Themen eben beraten? #00:11:38-5#

143

144 I: Ja, ich denke schon! Dass auch natürlich um SuS, die einen auch "belasten", also wo man
145 selber vielleicht auch nicht weiterkommt, aus welchen Gründen auch immer. Ob es nun Un-
146 terrichtsstörungen sind oder einfach auch, dass man auch emotional natürlich auch mitgenom-
147 men ist, von den Geschichten und natürlich auch Strukturen. Darum gings in der Gruppe auch.
148 Also, dass man guckt, was haben die hier eigentlich, wie können wir damit arbeiten, wie müs-
149 sen wir uns organisieren. #00:12:11-4#

150

151 B: Ja! Und du hast ja auch SuS mit **psychischen Beeinträchtigungen**. Wie ist es da, wenn die
152 in die Praxis gehen, also im Praktikum oder arbeiten gehen? Hast du da schonmal Rückmel-
153 dungen von den Praxiseinrichtungen bekommen? Dass es funktioniert, dass es da irgendwie
154 Schwierigkeiten gibt? #00:12:33-8#

155

156 I: Also unterschiedlich. Das kommt auch so ein bisschen darauf an, wie reflektiert die SuS sind
157 oder vielleicht auch, ob sie medikamentös eingestellt sind bei Depressionen oder so. Wir mer-
158 ken aber schon, dass auch gerade das Praktikum einige..., also es kommt auch auf die Krank-
159 heit an. Also ich sage mal, ich hatte mal eine Borderlinerin in der Klasse, die konnte das Prak-
160 tikum nicht zu Ende machen. Die hat dann die Ausbildung auch abgebrochen, weil es für sie
161 gar nicht möglich war, aufgrund ihrer eigenen Einschränkungen Kontakte und Beziehungen zu
162 den Kindern aufzubauen. Die hat die Ausbildung abgebrochen. Eine andere Schülerin hatte
163 eine ganz lange Auszeit, weil sie dann neu erkrankt war, als sie dann schon im Beruf war.
164 Oder auch hohe Fehlzeiten, die sich auftun, weil es dann belastend ist auch in der Phase.
165 #00:13:33-3#

166

167 B: Okay! Spannend! Also ich denke gerade weiter darüber nach. Also ich finde es total span-
168 nend gerade. Also ich würde dich gerne nochmal fragen, ob du irgendwie was für dich daraus
169 ziehst oder bzw. denkst, dass sich dein Lehreralltag in der letzten Zeit verändert hat, ob es
170 mehr geworden ist mit SuS mit Beeinträchtigung oder ob du sagst, es ist so über die zehn
171 Jahre gleichbleibend geblieben. #00:14:23-7#

172

173 I: sechzehn! sechzehn Jahre!! Es ist auf alle Fälle mehr geworden. Also es ist mehr geworden
174 an psychischen Beeinträchtigungen auf alle Fälle. Was auch jetzt glaub ich da ist und was
175 auch noch mehr werden wird, sind die SuS mit Migrationshintergrund, die geflüchtet sind, die
176 jetzt sozusagen nochmal neu gucken müssen, wo finden sie sich überhaupt hier beruflich ein.
177 Also ich habe jetzt z. B. eine Schülerin dasitzen, die ist schon Diplomingenieurin gewesen und
178 muss jetzt eine Erstausbildung im sozialpädagogischen Bereich machen. Also das denke ich
179 wird uns noch mehr betreffen und da müssen wir auch gucken, wie wir da agieren können.
180 Körperliche Behinderung wie gesagt, das ist mir nicht so präsent oder ist auch nicht verstärkt
181 oder würde mir nicht auffallen, dass das jetzt mehr geworden ist in den letzten Jahren. Aber
182 die psychischen Belastungen eindeutig. #00:15:31-9#

183

184 B: Und könntest du dir vorstellen, dass im Zuge, also das Bundesteilhabegesetz gilt ja und im
185 letzten Jahr wurde ja nochmal die UN-Behindertenrechtskonvention mit den Forderungen
186 eben nochmal überprüft und es ist ja nochmal verstärkt worden, dass Menschen mit Behinde-

187 rung eben auch an beruflicher Teilhabe teilhaben dürfen. Könntest du dir vorstellen, dass das
188 mehr wird? Dass die Erzieher*innenausbildung ausgebaut wird, dass eben auch Menschen
189 mit körperlichen, geistigen Beeinträchtigungen die Ausbildung absolvieren? #00:16:04-2#

190

191 I: Also körperliche Beeinträchtigung ist überhaupt nicht das Problem. Die kommen aber nicht.
192 Also ich weiß nicht, woran das liegt. Aber die tauchen bei uns in dem Maße nicht auf, wie sie
193 vielleicht in anderen Berufsfeldern noch auftauchen. Vielleicht auch, weil es eine Arbeit mit
194 Menschen ist, die dann natürlich dich dann auch als Person fordert und wenn du dann jedes
195 Mal deine Behinderung irgendwie diskutieren musst, könnte ich mir vorstellen ist auch ein
196 Grund. Geistige Behinderung...ja, das wäre so eine Frage. Da habe ich keine abschließende
197 Meinung zu, weil natürlich ist die Ausbildung fachlich ziemlich anspruchsvoll und das muss ich
198 natürlich in irgendeiner Art und Weise bewältigen können. Da würde es wahrscheinlich darauf
199 ankommen, wo eine Beeinträchtigung dann auch vorliegt. #00:17:06-6#

200

201 B: Okay! Also ich danke dir für dieses sehr gute Interview und für die Beantwortung dieser
202 vielen Fragen, die ich dir jetzt stellen durfte!

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218 Interview 2:

219 B: Liebe Anna, da du ja eine Ausbildung zur Erzieherin absolviert hast und ein kleines Handi-
220 cap hast, wollte ich dich gerne fragen, wie die Ausbildung für dich im Hinblick auf Teilhabe
221 aussah. #00:00:19-7#

222

223 A: Also im Hinblick auf Teilhabe war es so, dass ich von Anfang an einen Nachteilsausgleich
224 bekommen habe, vor allem in den Prüfungen und ansonsten war es eher so, dass ich normal
225 mitgemacht habe, so wie meine Mitschüler auch. #00:00:50-7#

226

227 B: Okay, und hast du das auch im Sportunterricht oder hast du da andere Aufgaben für dich
228 bekommen? #00:01:00-5#

229

230 I: Nein, im Sportunterricht war das einfach so, dass ich nach eigenem Ermessen mitgemacht
231 habe und da ging es auch weniger um Leistungssport so wie in der Schule, sondern eher um
232 didaktische Umsetzung und um didaktisch geplante Angebote, sodass die Bewegung nicht so
233 im Vordergrund stand, sondern eher die Planung und Durchführung des Angebots. #00:01:26-
234 7#

235

236 B: Okay! Und wenn du jetzt sagst, du hast Alternativen bzw. Nachteilsausgleiche bekommen,
237 was hat das für dich bedeutet? Also hattest du alternative Lernsettings dadurch oder längere
238 Prüfungszeit? #00:01:52-5#

239

240 I: Nein, also alternative Lernsettings waren es nicht im Unterricht. Im normalen Unterricht war
241 es so, dass ich große Kopien bekommen habe und auch in den Prüfungen, also auf DIN-A3-
242 Format, da es mir eben schwerfällt auch gerade in kürzerer Zeit Texte im Tempo, wie alle
243 anderen auch zu lesen und in den Prüfungen hatte ich auch verlängerte Zeit, weil ich aufgrund
244 der motorischen Einschränkung eben handgreiflich nicht so schnell bin. #00:02:27-9#

245

246 B: Okay und kannst du sagen, wie viel länger du Zeit hattest für die Prüfungen oder Klausuren?
247 #00:02:34-4#

248

249 I: Ich glaube, es war immer jeweils ein Drittel mehr Zeit. #00:02:40-4#

250

251 B: Okay, das ist ja doch schon sehr viel länger. Bist du denn gut mit der Zeit klargekommen
252 und habt ihr das abgesprochen untereinander mit den Lehrkräften, was du da brauchst?
253 #00:02:55-2#

254

255 I: Ja, das war abgesprochen mit den Lehrkräften und mit der Schulleitung, wie das Aussehen
256 kann und wir haben uns dabei auch von vorneherein an dem Nachteilsausgleich orientiert, der
257 von der Schule noch vorlag, aus meiner Schulausbildung. #00:03:14-1#

258

259 B: Okay! Ich habe noch eine dritte Frage, und zwar: Konntest du allen Modulen komplett prob-
260 lemlös folgen oder gab es da irgendwie Sonderregelungen, hast du die Materialien schon frü-
261 her bekommen, wie sah das für dich aus? #00:03:29-8#

262

263 I: Nein, ich habe allen Modulen problemlos folgen können. So wie alle anderen auch. Was für
264 mich schon so war, ich habe zu Hause viel nachgearbeitet und da habe ich denke ich schon
265 mehr Zeit investiert als andere, weil ich einfach in der Zeit im Unterricht häufig nicht so schnell
266 mitschreiben konnte und um das nachvollziehbarer für mich zu machen, habe ich das eben zu
267 Hause nochmal abgeschrieben oder überarbeitet. #00:04:03-6#

268

269 B: Und hast du dich irgendwie komisch dabei gefühlt, dass du jetzt mehr Zeit hattest für die
270 Arbeiten oder dass du größere Kopien bekommen hast? #00:04:10-8#

271

272 I: Nein, für mich konnte ich das gut akzeptieren und war das in Ordnung, weil ich das aus der
273 Schule auch schon so kannte. Aber es gab schon Mitschüler, die ab und an mal Bemerkungen
274 dazu gemacht haben. #00:04:26-6#

275

276 B: Was waren das für Bemerkungen? Kannst du dich noch dran erinnern? #00:04:26-4#

277

278 I: Ne, wortgenau kann ich mich nicht mehr dran erinnern. Klar, andere hätten natürlich denke
279 ich auch gerne mehr Zeit gehabt, aber das ist so. Irgendwas ist immer. Der eine hat dies, der
280 andere hat das und der eine hat halt mehr Zeit und der andere dann weniger. Aber ich konnte
281 da immer gut drüber hinweghören, weil ich ja wusste, dass ich das brauche, um Gleichstand
282 herzustellen. #00:05:02-8#

283

284 B: Ja! Also ist quasi dadurch für dich das Gefühl entstanden und angemessen, dass das ver-
285 gleichbar ist mit der Zeit, die du einfach hast, im Gegenzug mit den Anderen? #00:05:14-3#

286

287 I: Ja, dadurch ist eine vergleichbare Leistungsqualität entstanden. Das denke ich schon!
288 #00:05:19-3#

289

290 B: Okay! Und hast du dadurch Unterricht verpasst wiederum, wenn danach Unterricht war oder
291 wurde das dann angepasst in irgendeiner Form? #00:05:26-6#

292

293 I: Ähm, da kann ich mich gar nicht mehr so genau dran erinnern. Aber zumindest in den Prü-
294 fungssituationen war es natürlich so, dass ich keinen Unterricht verpasst habe, weil dann nach
295 den Klausuren, nach den Hauptklausuren, auch kein Unterricht mehr stattgefunden hat. Und
296 wie das jetzt in den anderen Arbeiten und Vorklausuren war, das weiß ich gar nicht mehr so
297 genau. Aber ich glaube, wesentliches verpasst habe ich nicht. #00:05:56-1#

298

299 B: Gut! Dann würde ich schon meine letzte Frage an dich stellen wollen, und zwar: Inwieweit
300 wurdest du in der Praxis oder in die Praxis inkludiert? Ich weiß ja, dass du jetzt schon arbeitest
301 als Erzieherin und hast du da positive, vielleicht aber auch negative Rückmeldung zu deiner
302 Arbeit bekommen, wirst du begleitet? #00:06:17-2#

303

304 I: Ja, momentan ist es ja so, dass ich seit gut anderthalb Jahren in Eutin, in der Kinderinsel
305 arbeite, in einem offenen Konzept. Da bin ich gut angekommen und da habe ich auch nette
306 Kollegen und kann mit meinen Stärken arbeiten, weil alle mit ihren Stärken arbeiten und weil
307 jeder seinen Stärken entsprechend eingesetzt wird, weil das offene Konzept auch von vorn-
308 herein einschließt, dass eben nicht, wie in der Gruppenarbeit, jeder alles machen muss. Also
309 nicht jeder muss ein Stadtangebot machen, nicht jeder muss Bastelangebote machen und
310 nicht jeder muss (?) zum Beispiel. Sondern es gibt eben Angebote für alle Kinder und da kann/
311 darf jeder Kollege machen, was er gut kann. Und das kommt mir natürlich sehr entgegen.
312 #00:07:08-4#

313

314 B: Ja! #00:07:10-2#

315

316 I: Genau! Vorher war es so, dass ich in einem geschlossenen Konzept gearbeitet habe, in A,
317 und da bin ich schon ab und zu mal an meine Grenzen gestoßen, was jetzt zum Beispiel
318 Sportangebote anbelangte oder Bastelangebote. Das hat schon mehr Vorbereitung bean-
319 sprucht, würde ich denken. #00:07:30-7#

320

321 B: Und kannst du sagen, was genau da die Grenze war oder wo halt einfach Schwierigkeiten
322 aufgetreten sind? Ist das vom Team oder auch von den Kindern gewesen? #00:07:39-5#

323

324 I: Naja zum Beispiel habe ich einfach länger gebraucht, um die Angebote vorzubereiten, weil
325 ich eben dadurch, dass ich viele körperliche Erfahrungen nicht oder später gemacht habe,
326 musste ich eben länger überlegen und auch häufig dann zusammen mit Freunden oder mit
327 meiner Familie, wie man jetzt Bewegungsangebote gut umsetzen kann, weil ich ja diese nor-
328 male Beweglichkeit nie erfahren habe. #00:08:11-6#

329

330 B: Und hast du da einfach gemerkt, dass da das Team nicht hinter dir steht oder auch die
331 Kinder nicht? #00:08:23-1#

332

333 I: Doch das schon. Aber ich hätte mir schon gewünscht, dass man mal Dinge tauschen kann
334 oder eben neigungsorientiert sich mal Dinge abnimmt. #00:08:35-0#

335

336 B: Okay! #00:08:36-8#

337

338 I: Also, dass ich dann zum Beispiel mehr mit den Kindern gesungen hätte und meine Kollegin
339 dann mein Bewegungsangebot übernommen hätte. #00:08:42-1#

340

341 B: Okay! Aber jetzt in der neuen Kita bist du sehr zufrieden mit dem offenen Konzept und
342 kannst auch gut dort arbeiten? #00:08:56-5#

343

344 I: Ja! Da bin ich sehr zufrieden! Und da kann ich auch gut nach meinen Interessen und Stärken
345 arbeiten und da ist das Handicap, die Bewegungsstörung, um die es sich ja handelt, die kann
346 ich eher zu meinem Vorteil nutzen. Im Sinne von Elternarbeit und auch im Kontakt mit den
347 Kindern. Und auch wenn es jetzt um motorischen Ausgleich, wie zum Beispiel Kindern hinter-
348 herlaufen geht. Das Nutzen wir eher als Gewinn, indem wir einfach dadurch zeigen, dass wir
349 ein Team sind. Wenn ich zum Beispiel eine Kollegin bitte jemandem hinterherzulaufen und mir
350 jemanden zurückzuholen, weil ich nicht schnell genug bin, zeigt das dann eher, dass wir im
351 Team zusammenarbeiten und einfach gemeinsam das Problem lösen, das es dann im Moment
352 gibt#00:09:43-5#

353

354 B: Ja! Das ist ja schön! Fühlst du dich da wohl und auch angekommen oder auch angenommen
355 von den Eltern und von den Kindern? Respektieren die Kinder und Eltern das? #00:09:59-7#

356

357 I: Ja die Kinder respektieren mich voll. Die haben mich von Anfang an respektiert. Es gibt
358 schon immer mal Nachfragen. Zum Beispiel: warum läufst du so oder wieso schneidest du
359 jetzt so und nicht anders. Aber indem man mit den Kindern ins Gespräch kommt, kann ich da
360 auch einfach gut mit umgehen und ihnen das auch verständlich erklären und die haben dann
361 auch einfach Interesse an der Unterschiedlichkeit und an der Vielfalt. Das ist auch der Ge-
362 danke des Konzepts, weil wir Inklusion einfach leben und es nicht nur draufsteht auf dem
363 Konzept. #00:10:33-8#

364

365 B: **Das ist sehr schön! Und hast du noch so von außen irgendwie Unterstützung, die dich in**

366 deinem Berufsfeld tragen, bzw. dir helfen? #00:10:48-1#

367

368 I: Ja, ich werde unterstützt vom Integrationsfachdienst. "Integra" nennt sich das. Die haben
369 mich schon begleitet in der Jobsuche, im Übergang von der Ausbildung ins Arbeitsleben sozu-
370 sagen. Also mir Adressen gegeben, mögliche Adresse, an die ich mich wenden kann mit mei-
371 ner Bewerbung oder mir auch bei Formulierungen geholfen, wenn es jetzt zum Beispiel um
372 die Formulierung geht, wie bringe ich meine Schwerbehinderung in die Bewerbung mit ein
373 oder lass ich das möglicherweise weg...solche Dinge. Oder eben jetzt nutze ich das regelmä-
374 ßig auch noch, um einfach mich und meine Arbeit mit jemandem von außen zu reflektieren
375 und dadurch sicherer zu werden und mich einfach selber mehr zu reflektieren. #00:11:52-4#

376

377 B: Ich finde es sehr schön, dass es so ein Angebot für dich oder generell für Menschen mit
378 Beeinträchtigung gibt. #00:11:59-1#

379

380 I: Ja, das finde ich auch, weil ich einfach auch denke, dass das noch zusätzliche Sicherheit
381 gibt im Berufsalltag, die andere möglicherweise von vornherein haben, weil sie eben keine
382 körperlichen oder anderen Probleme haben, mit denen sie sich noch zusätzlich beschäftigen
383 müssen. #00:12:16-9#

384

385 B: Und würdest du sagen, dass du so gut angekommen bist in deinem Berufsfeld, dass du
386 quasi Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erfahren hast? #00:12:32-2#

387

388 I: Ja, das denke ich schon! Vor allem durch die Arbeit erfahre ich ja auch gesellschaftliche
389 Teilhabe. Also, wenn wir jetzt zum Beispiel Betriebsausflüge machen oder mit den Kollegen
390 mal was trinken gehen oder gemeinsam was unternehmen oder so. Das ist auch schon so,
391 dass ich persönlich durch das Erfolgserlebnis einen Job gefunden zu haben, der mich ausfüllt
392 und Kollegen zu haben, die mich annehmen, bin ich persönlich einfach auch offener geworden
393 und habe einfach auch mehr Lust am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. #00:13:21-7#

394

395 B: Anna, ich danke dir sehr für das Gespräch!