

**Inklusion chronisch kranker SchülerInnen im GuP- und Politikunterricht in Bremen.
Eine exemplarische Untersuchung des Handelns der Lehrkräfte unter politikdidaktischer Perspektive**

Finnja Jaschke

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
2 Definitionen	7
2.1 Inklusion	7
2.2 Behinderung	8
2.3 Chronische Erkrankungen	8
2.3.1 Chronische Erkrankung	9
2.3.2 Schwerwiegende chronische Erkrankung	9
3 Theoretische und rechtlich-bildungspolitische Rahmenbedingungen von Inklusion ...	10
3.1 Exkludierende Verhältnisse als Begründung der Notwendigkeit von Inklusion	10
3.2 Die UN-Behindertenrechtskonvention	10
3.3 Beschluss der Kultusministerkonferenz	11
4 Inklusives Schulsystem im Bundesland Bremen	12
5 Die Didaktik der inklusiven politischen Bildung	13
5.1 Demokratie-Lernen und Menschenrechtsbildung	14
5.2 Vermittlung von Fachsprache	15
Exkurs: Leichte Sprache	16

5.3 Nutzung Inklusionsdidaktischer Netze bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung.	19
5.4 Elementarisierung	22
6 Stand der Forschung.....	24
7 Empirische Untersuchung	28
7.1 Methodisches Vorgehen	28
7.1.1. Untersuchungstypus	28
7.1.2 Erhebungsmethode.....	29
7.1.3 Leitfadenerstellung.....	31
7.1.4 Feldzugang und Auswahl der Befragten	32
7.1.5 Interviewdurchführung	33
7.1.6 Auswertungsmethode	34
7.2 Ergebnisse.....	35
7.3 Interpretation.....	47
7.4 Einfluss der Methodenwahl auf das Forschungsergebnis	51
7.5 Gütekriterien	52
7.5.1 Verfahrensdokumentation.....	53
7.5.2 Argumentative Interpretationsabsicherung.....	53
7.5.3 Regelgeleitetheit.....	55
7.5.4 Nähe zum Gegenstand.....	55
7.5.5 Kommunikative Validierung und Triangulation.....	56
8 Konsequenzen aus den Forschungsergebnissen	56
8.1 Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Bremischen Lehrkräften	56
8.2 Konsequenzen für die Politikdidaktik.....	58
9 Fazit.....	59

10 Literaturverzeichnis.....	61
11 Anhang	68
11.1 Interviewleitfaden	68
11.2 Transkripte.....	70
11.2.1 Transkript Interview 1	70
11.2.2 Transkript Interview 2	74
11.2.3 Transkript Interview 3	80
11.3 Qualitative Inhaltsanalyse.....	85
11.3.1 Erster Durchgang der Zusammenfassung Interview 1	85
11.3.2 Erster Durchgang der Zusammenfassung Interview 2	89
11.3.3 Erster Durchgang der Zusammenfassung Interview 3	96
11.3.4 Zweiter Durchgang der Zusammenfassung	102

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell des reflexiv-ideologiekritischen Lesens (Eigene Darstellung).

Quelle: Zurstrassen 2015: 135..... 18

Abbildung 2: Entwicklungsmatrix für inklusionsorientierte Unterrichtssettings (eigene, vereinfachte Darstellung). Quelle: Kahlert 2015: 190-191 21

1 Einleitung

Inklusion ist in der deutschen Bildungspolitik aktuell ein großes Thema. Dem Bundesland Bremen wird dabei eine Vorreiterrolle zugeschrieben¹ (Bertelsmann Stiftung 2013, Bertelsmann Stiftung 2015). Sowohl im öffentlich-politischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs wird der Inklusionsbegriff allerdings häufig auf bestimmte Gruppen von Menschen verengt (z.B. Menschen mit Behinderung oder Menschen mit Förderstatus), anstatt Inklusion als einen gesamtgesellschaftlichen Prozess wahrzunehmen, der es zum Ziel hat, allen Menschen mit ihren vielfältigen Eigenschaften gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Durch diese Verengung der Thematik kommt es mutmaßlich zur benachteiligten

¹ Dies wird begründet mit einem Inklusionsanteil von 68,5%, welcher der bundesweit höchste ist, und mit einer Exklusionsquote von 1,9% (bundesweiter Durchschnitt 4,7%), die bundesweit die niedrigste ist (Bertelsmann Stiftung 2015: 30).

Behandlung anderer Personengruppen im Diskurs über Inklusion und bei ihrer Umsetzung.

Eine solche Gruppe, die möglicherweise sowohl im öffentlich-politischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs zu wenig Aufmerksamkeit bekommt, ist die Gruppe der chronisch Erkrankten gemäß der Definition in Kapitel 2.3.1 (Aktion Mensch-Blog 2013). Daher setze ich mich im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit damit auseinander, ob im GuP- und Politikunterricht in der Stadt Bremen seitens der Lehrkräfte ein Bewusstsein für die Bedürfnisse chronisch erkrankter SchülerInnen herrscht, wie auf diese Bedürfnisse (politik-)didaktisch reagiert wird und welche Wünsche die Lehrkräfte an die Aus- und Weiterbildung sowie an die Politikdidaktik stellen, um besser auf die Bedürfnisse von chronisch erkrankten SchülerInnen eingehen zu können.

Chronische Erkrankungen spielen eine große Rolle in der Kinder- und Jugendgesundheit. Bekannt ist zwar, dass chronische Krankheiten bei Kindern und Jugendlichen seltener auftreten als im Erwachsenenalter, allerdings gelten sie aus medizinischer Sicht aufgrund ihrer Auswirkungen auf den Entwicklungsverlauf als von besonders großer Bedeutung (Hoß/ Maier 2013). In Anlehnung an die Ergebnisse der KiGGS Study Group von 2014 (KiGGS Study Group/ Neuhauser/ Poethko-Müller 2014) möchte ich nachfolgend einige Angaben zur Häufigkeit und Schwere des Auftretens von chronischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter in Deutschland machen, um die Relevanz dieser Erkrankungen zu verdeutlichen. In Deutschland waren nach Angaben der Eltern im Jahre 2014 16,2% aller Kinder und Jugendlichen zwischen 0 und 17 Jahren chronisch erkrankt. Immerhin 3,2% aller Befragten waren laut Elternangaben so schwer chronisch erkrankt, dass sie gesundheitlich eingeschränkt waren „Dinge zu tun, die die meisten Gleichaltrigen tun können“ (KiGGS Study Group/ Neuhauser/ Poethko-Müller 2014: 782). Dabei waren die elf- bis 13-Jährigen mit 4,6% und die 14- bis 17-Jährigen mit 4,2% am stärksten betroffen. Die Gruppe der 14- bis 17-jährigen Jungen stellt mit 5,2% zudem ein Extremum dar. Zu den häufigsten chronischen Erkrankungen zählen dabei obstruktive Bronchitis, Neurodermitis, Heuschnupfen, Skoliose und Asthma sowie Essstörungen, Depressionen und ADHS.

Die schulischen Bedarfe der Gruppe der chronisch erkrankten Kinder und Jugendlichen in Deutschland im Rahmen der Inklusion sind hingegen bisher wenig untersucht worden. Dies hat mehrere Gründe: Zum einen sind zwar die Inzidenzraten der einzelnen chronischen Erkrankungen bekannt, es liegen jedoch keine Zahlen darüber vor, wie viele Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer chronischen Erkrankungen im Sinne der Inklusion besondere Bedarfe aufweisen (Speckemeier 2015). Zum anderen unterscheidet sich die schulische Situation chronisch erkrankter Kinder und Jugendlicher grundlegend von der Situation behinderter Kinder und Jugendlicher mit offiziell zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf (Scheid/ Wertgen 2014): Die meisten Kinder und Jugendlichen mit chronischer

Erkrankung werden „regulär beschult“, ihre Anzahl und ihre Bedürfnisse werden entsprechend nicht erhoben und schulpolitisch berücksichtigt (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001b). Dieser Effekt wird dadurch verstärkt, dass Eltern und SchülerInnen aus Scham chronische Erkrankungen oft gezielt verschweigen oder verleugnen (Speckemeier 2015). Darüber hinaus werden SchülerInnen mit bestimmten chronischen Erkrankungen, vor allem mit Hör- und Sehbeeinträchtigungen, weiterhin in separaten Förderschulen unterrichtet, da eine inklusive Beschulung als zu kostenintensiv angesehen wird (Abel/ Böttcher/ Jäger 2013, Brache Kunz/ Schulze 2013).

Aufgrund der Zahl der chronisch erkrankten Kinder und Jugendlichen sowie dem oben geschilderten bisher geringen Stand der Inklusion solcher Kinder und Jugendlichen in der Schule ist es anzunehmen, dass sich aus einer chronischen Erkrankung von Kindern und Jugendlichen besondere Bedarfe im inklusiven Schulalltag ergeben, die bisher in der Praxis nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Um dies wissenschaftlich zu untersuchen, bearbeite ich in meiner Forschungsarbeit die folgenden Fragen: Weisen Lehrkräfte in der Stadt Bremen im GuP- und Politikunterricht ein Bewusstsein für die Bedarfe chronisch erkrankter SchülerInnen auf? Wie reagieren sie auf diese Bedarfe (politik-)didaktisch bzw. welche Ideen haben sie für (politik-)didaktische Reaktionen auf diese Bedarfe? Und welche Wünsche formulieren die Lehrkräfte bezüglich des Themas der inklusiven Beschulung von chronisch kranken SchülerInnen an die LehrerInnenaus- und Weiterbildung sowie an die Politikdidaktik?

Meine Vermutung ist es, dass es Lehrkräften in der Stadt Bremen im GuP- und Politikunterricht sowohl am Bewusstsein für die Bedarfe chronisch erkrankter SchülerInnen als auch an der Kenntnis passender politikdidaktischer Konzepte für diese Bedarfe fehlt. Ich vermute zudem, dass bekannte politikdidaktische Konzepte von den Lehrkräften als in der Schulpraxis impraktikabel und zu zeitintensiv bewertet werden und die Lehrkräfte daher in der Regel auf ihren Einsatz verzichten.

Da die Politikdidaktik bisher wenige Konzepte für inklusiven Unterricht bereitstellt und keines dieser Konzepte gezielt die Bedarfe chronisch erkrankter SchülerInnen in den Fokus nimmt, werde ich mich in meiner Untersuchung zum Einsatz politikdidaktischer Konzepte im Setting vom inklusiven GuP- und Politikunterricht mit chronisch erkrankten SchülerInnen auf vier Ansätze beschränken, die ich in diesem Kontext als besonders passend erachte, da sie sowohl in der Literatur relativ ausführlich dargestellt werden als auch meiner Ansicht nach für die Bedarfe chronisch erkrankter SchülerInnen geeignet erscheinen. Erstens ist dies das Konzept des Demokratie-Lernens und der Menschenrechtsbildung (Bittlingmayer et al. 2015). Zweitens werde ich die Rolle der Fachsprache im inklusivem GuP- und Politikunterricht thematisieren und dabei insbesondere auf das Konzept der Leichten Sprache zurückkommen. Drittens werde ich die Nutzung Inklusionsdidaktischer Netze (Kahlert 2015) thematisieren. Und viertens werde ich auf das Prinzip der Elementarisierung eingehen. Dabei werde ich die grundlegenden Ideen dieser vier Ansätze darstellen

und im Verlauf der Forschungsarbeit untersuchen, ob sie GuP- und Politiklehrkräften bekannt sind, wie sie von den Lehrkräften beurteilt werden und ob die Ansätze für den Unterricht mit chronisch erkrankten SchülerInnen genutzt werden.

Um herauszufinden, ob den Bedürfnissen² chronisch erkrankter Kinder und Jugendlicher in der Unterrichtspraxis Berücksichtigung gewährt wird, ist es notwendig, das Bewusstsein seitens der Lehrkräfte für die besonderen Bedarfe chronisch erkrankter SchülerInnen zu erheben sowie die didaktischen Reaktionen der Lehrkräfte hierauf zu untersuchen. Hierzu will ich mit der vorliegenden Arbeit einen Beitrag leisten. Sollte hierbei erkennbar werden, dass die Bedürfnisse von SchülerInnen mit chronischer Erkrankung im inklusivem GuP- und Politikunterricht nicht ausreichend berücksichtigt werden, ist es zudem Bestandteil dieser Arbeit, Empfehlungen zur Verbesserung der Situation vorzulegen.

In Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit werde ich zuerst die zentralen verwendeten Begriffe „Inklusion“, „Behinderung“ und „Chronische Erkrankung“ sowie „Schwerwiegende chronische Erkrankung“ definieren.

Dann werde ich in Kapitel 3 allgemein die theoretischen und rechtlichen Rahmenbedingungen von Inklusion darstellen. Dabei werde ich sowohl auf die theoretisch begründete Notwendigkeit von Inklusion (Kronauer 2015) Bezug nehmen als auch auf die Inhalte der UN-Behindertenrechtskonvention von 2008 und den Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2011 zur inklusiven Bildung, da diese die rechtlichen Grundlagen des inklusiven Bildungssystems in Deutschland bilden.

In Kapitel 4 werde ich mich mit der Ausgestaltung des inklusiven Schulsystems im Bundesland Bremen auseinandersetzen.

In Kapitel 5 werde ich auf die Didaktik der inklusiven politischen Bildung eingehen und darlegen, warum ein inklusives Schulsystem keine gesonderte, neu entwickelte Didaktik benötigt. Dabei werde ich mich auf die oben genannten Konzepte inklusiver politischer Bildung beschränken, da sie mir am passendsten bezüglich meiner Forschungsfrage erscheinen. An dieser Stelle werde ich zudem die Angemessenheit dieser Konzepte sowohl bezüglich der Zielgruppe der chronisch kranken SchülerInnen als auch bezüglich der Umsetzbarkeit dieser Konzepte im Unterricht thematisieren.

Zum Abschluss der theoretischen Anteile der vorliegenden Arbeit werde ich mich in Kapitel 6 mit dem bisherigen Stand der Forschung zu meiner Forschungsfrage auseinandersetzen.

² Obwohl diese Bedarfe nicht genauer in Anzahl und Art spezifiziert werden können (Speckemeier 2015), ist aufgrund zweier Gründe von einer Existenz solcher Bedarfe auszugehen: Erstens weisen alle Menschen durch ihre Individualität unterschiedliche Bedarfe auf. Zweitens ist aufgrund der Datenlage, die festhält, dass 3,2% der Kinder und Jugendlichen zwischen 0 und 17 Jahren in Deutschland gesundheitlich eingeschränkt waren „Dinge zu tun, die die meisten Gleichaltrigen tun können“ (KiGGS Study Group/ Neuhauser/ Poethko-Müller 2014: 782), festzuhalten, dass diese Kinder und Jugendlichen bei diesen nicht näher spezifizierten „Dingen“ aufgrund ihrer chronischen Erkrankungen auf jeden Fall andere Bedarfe aufweisen als Kinder und Jugendliche, die diese Erkrankungen nicht haben.

In Kapitel 7 werde ich dann mein methodisches Vorgehen bei der empirischen Untersuchung meiner Fragestellung ausführlich erläutern und begründen. Zur Gewinnung empirischer Daten werde ich dabei drei qualitative Interviews mit an Bremer Schulen tätigen GuP- und Politik-Lehrkräften führen und diese nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) auswerten. Anschließend werde ich die Ergebnisse der Untersuchung darstellen und im Kontext meiner Fragestellung interpretieren. Dabei werde ich den Einfluss der Methodenwahl auf das Ergebnis thematisieren und auch auf die Einhaltung der Gütekriterien bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit eingehen.

In Kapitel 8 werde ich schließlich aus den Forschungsergebnissen Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von GuP- und Politik-Lehrkräften sowie Forderungen an die politikdidaktische Forschung formulieren.

Im abschließenden Fazit werde ich dann die gewonnenen Ergebnisse und die daraus resultierenden Konsequenzen zusammenfassen und meine Forschungsleistung kritisch reflektieren.

2 Definitionen

2.1 Inklusion

Zum Begriff „Inklusion“ gibt es in der Literatur viele verschiedene Definitionen. Häufig wird er auf gesellschaftliche Teilbereiche reduziert oder impliziert lediglich den Umgang mit bestimmten Gruppen von Menschen (Hinz 2013, Wocken 2009: 8-9, Boban/ Hinz: 2009, Braunert-Rümenapf 2015: 2, Finnern/ Korff/ Scheidt/ Seitz 2012). Da sich die vorliegende Arbeit ausschließlich mit Inklusion im Rahmen von Schule beschäftigen wird, werde ich in Anlehnung an die Formulierung der Kultusministerkonferenz folgende Definition von „Inklusion“ verwenden:

Inklusion bedeutet im Kontext von Schule einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle Menschen sowie das Erkennen und Überwinden von Hindernissen, die diesen gleichberechtigten Zugang verhindern (Kultusministerkonferenz 2011: 4).

Der Begriff der „Inklusion“ ist abzugrenzen vom Begriff der „Integration“, um eine sprachliche Präzision gewährleisten zu können. Der Definition von Andreas Hinz (Hinz 2002) folgend, bedeutet „Integration“ im schulischen Kontext die Eingliederung von Menschen in die Regelschule. Je nach persönlicher Situation wird die Einzelperson als nicht eingliederungsfähig betrachtet und muss daher eine andere Schulform besuchen. Die Eingliederung von Personen in die Schule in diesem Kontext geht mit einer Etikettierung im Sinne der Zwei-Gruppen-Theorie (z.B. „behindert“/ „nicht behindert“) einher. Personen mit dem einen Label (z.B. „behindert“) erhalten spezielle Förderung, während die Personen mit dem anderen Label keine spezielle Förderung erhalten (Hinz 2002).

Es zeigen sich also die folgenden wesentlichen Unterschiede zwischen „Inklusion“ und „Integration“ bei Verwendung der hier präsentierten Definitionen:

- „Integration“ gliedert Personen in die allgemeinen Schulen ein oder bietet für vermeintlich nicht eingliederungsfähige Personen gesonderte Schulen an, während „Inklusion“ eine gemeinsame, allgemeine Schule mit gleichen Chancen für alle Personen einrichten möchte.
- „Integration“ geht von der Zwei-Gruppen-Theorie aus. Es gibt also eine klar abgegrenzte Minderheit, die sich von der Mehrheit durch ein Merkmal unterscheidet. „Inklusion“ hingegen geht von einer vielseitigen vorliegenden Personengruppe aus, in der es vielfältige Kategorisierungsmerkmale gibt. Hierdurch entstehen viele verschiedene Mehrheiten und Minderheiten, die sich auch überschneiden können.
- Insgesamt zielt „Integration“ auf die Veränderung der zu integrierenden Person ab, um diese für das vorliegende Schulsystem passend zu machen, während die „Inklusion“ das Schulsystem so verändern möchte, dass es für alle Menschen passend ist.

2.2 Behinderung

Gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention zählen zu den Menschen mit Behinderungen alle Personen, die „langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2008).

2.3 Chronische Erkrankungen

Chronische Erkrankungen umfassen eine große Bandbreite an verschiedenen Krankheiten, die in ihrem Verlauf und ihren Erscheinungsformen so unterschiedlich sind, dass eine präzise Definition schwerfällt. Entsprechend ist auch die gängige medizinische Definition von „chronischer Erkrankung“ nach E. M. Waltz (Waltz 1981: 89) unscharf (vgl. Kapitel 2.3.1). Folglich werde ich im Kontext dieser Arbeit eine Definition nutzen, die nicht präzise ist und aufgrund ihrer Unschärfe wissenschaftliches Arbeiten mit dem Begriff erschwert³.

Da beim Vorliegen einer „schwerwiegenden chronischen Erkrankung“ Personen eine

³ Die Definition wird im Kontext dieser Arbeit trotz ihrer Ungenauigkeit aus mehreren Gründen verwendet. Erstens sagt die Unschärfe der gängigen medizinischen Definition an sich schon etwas über die Marginalisierung der Gruppe der chronisch Erkrankten aus. Zweitens würde eine Schärfung der Definition dazu führen, dass bestimmte Personen trotz medizinisch vorliegender chronischer Erkrankung nicht mehr unter die von mir verwendete Definition fallen. Drittens ist eine genauere Definition für den Kontext dieser Arbeit auch nicht relevant, weil nicht explizit an der Definition gearbeitet werden soll, sondern diese lediglich dem Verständnis des/der LeserIn dient.

finanzielle Entlastung durch die Krankenkassen erfahren (Gemeinsamer Bundesausschuss 2004), ist dieser Begriff, rechtlich eindeutig definiert. Daher werde ich diese Definition zur Verdeutlichung ebenfalls aufführen, wenngleich dieser Begriff die Personengruppe der chronisch Kranken übermäßig verengt.

2.3.1 Chronische Erkrankung

Der Mediziner E. M. Waltz definiert eine chronische Krankheit als „Ergebnis eines länger andauernden Prozesses degenerativer Veränderung somatischer oder psychischer Zustände“ (Waltz 1981: 89). Chronische Krankheiten können somit sowohl länger andauernde Krankheiten als auch Krankheiten mit episodischem Verlauf sein (Deutsches Studentenwerk 2013: 11). Sie sind zudem nur schwer oder gar nicht zu heilen (AOK-Bundesverband 2016). Beispiele sind chronische Darmerkrankungen und Epilepsie (Deutsches Studentenwerk 2013: 11). Zudem kann es sich bei chronischen Krankheiten je nach Ausprägung um Behinderungen nach obiger Definition handeln (Deutsches Studentenwerk 2013).

2.3.2 Schwerwiegende chronische Erkrankung

Unter einer schwerwiegenden chronischen Krankheit versteht man gemäß der rechtlich bindenden Definition des Gemeinsamen Bundesausschusses (Gemeinsamer Bundesausschuss 2004) einen regelwidrigen körperlichen oder geistigen Zustand, aus dem sich eine Behandlungsbedürftigkeit ergibt. Eine Person gilt danach als schwerwiegend chronisch erkrankt, wenn sie sich in ärztlicher Dauerbehandlung⁴ befindet und mindestens eines der folgenden Kriterien erfüllt ist:

- Die betroffene Person ist eingestuft in Pflegestufe 2 oder 3 nach dem zweiten Kapitel SGB XI.
- Es liegt, zumindest teilweise, durch die Erkrankung bedingt ein Grad der Behinderung von mindestens 60 oder eine Minderung der Erwerbsfähigkeit von mindestens 60% vor.
- Es ist eine kontinuierliche medizinische Versorgung (ärztliche/psychotherapeutische Behandlung, Arzneimitteltherapie, Behandlungspflege, Versorgung mit Heil- und Hilfsmitteln) erforderlich, ohne die nach ärztlicher Einschätzung eine lebensbedrohliche Verschlimmerung der Krankheit, eine Verminderung der Lebenserwartung oder eine dauerhafte Beeinträchtigung der Lebensqualität zu erwarten ist (Gemeinsamer Bundesausschuss 2004).

⁴Unter einer ärztlichen Dauerbehandlung versteht man eine ärztliche Behandlung mindestens einmal im Quartal seit mindestens einem Jahr (Gemeinsamer Bundesausschuss 2004).

3 Theoretische und rechtlich-bildungspolitische Rahmenbedingungen von Inklusion

3.1 Exkludierende Verhältnisse als Begründung der Notwendigkeit von Inklusion

„Exklusion“ beschreibt den Zustand, in dem Menschen, die administrativ in das staatliche System eingebunden sind, dennoch von Möglichkeiten der wirtschaftlichen oder politischen Teilhabe ausgeschlossen sind oder auch auf dem Arbeitsmarkt verschlechterte Chancen haben (Kronauer 2015: 22). Die Partizipation und das Vertrauen in die demokratischen Institutionen des Staates leiden unter den sozialen Ungleichheiten. Dass Exklusion ein Problem unserer Gesellschaft ist, liegt auch an den Folgen dieser Tatsache für die Demokratie (Kronauer 2015: 26). Langfristig führt daher Exklusion zu einer Schwächung der Demokratie. Um dem entgegenzuwirken, muss es folglich das Ziel sein, die ausgegrenzten Menschen wieder in die Gesellschaft zu inkludieren. Sie sollten in die Lage versetzt werden „bei Anerkennung ihrer besonderen Bedarfe ihre Lebensziele gleichberechtigt mit allen anderen Menschen verfolgen zu können“ (Kronauer 2015: 20). Der Prozess der Inklusion kann nur dann gelingen, wenn er gesamtgesellschaftlich angelegt wird und sich weder auf gesellschaftliche Einzelbereiche noch auf bestimmte Personengruppen verengt (Kronauer 2015). Ein erster Schritt dieses Prozesses besteht in der Ermächtigung der Menschen zum Aufbrechen und Umgestalten exkludierender Verhältnisse (Kronauer 2015: 26-27). Diese Form der Partizipation zu ermöglichen und zu fördern, ist Aufgabe der (inkluisiven) politischen Bildung.

3.2 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die Notwendigkeit von Inklusion speziell von Menschen mit Behinderung ist verbindlich durch die UN-Behindertenrechtskonvention gegeben, die 2006 verabschiedet und 2009 von Deutschland ratifiziert wurde.

Zentral darin ist die Aussage, dass sich die Gesellschaft öffnen muss, um Behinderten die Teilhabe an dieser zu ermöglichen. Die Vertragsstaaten verpflichten sich daher im Rahmen der Konvention, alle Hindernisse der Gleichberechtigung von Behinderten abzubauen und sich gegen die Diskriminierung von Behinderten einzusetzen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind vor allem die in der Konvention festgehaltenen Verpflichtungen bezüglich des inklusiven Bildungssystems interessant. So wird in Artikel 8 „die Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems, auch bei allen Kindern von früher Kindheit an“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011: 18) festgeschrieben.

In Artikel 24 (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011: 35-38) wird zudem das

Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen anerkannt. Im Zuge dessen gewährleisten alle unterzeichnenden Staaten ein integratives Bildungssystem für alle Altersstufen und Leistungsniveaus. Es soll sichergestellt werden, dass Menschen mit Behinderung nicht von Bildungsangeboten ausgeschlossen werden. Sie haben dabei dieselben Rechte wie Menschen ohne Behinderung, insbesondere soll der Zugang zu Grund- und weiterführenden Schulen auch für sie kostenlos sein. Des Weiteren muss der Staat alle notwendigen Unterstützungsangebote bereitstellen, damit Menschen mit Behinderung die gleichen Bildungschancen haben wie Menschen ohne Behinderung. Zu diesem Zweck soll auch das Lehrpersonal speziell geschult und sensibilisiert werden. Ziel der integrativen Bildungspolitik ist es, dass alle Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit und ihre Fähigkeiten voll entfalten können und so zur Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft befähigt werden.

Ein wichtiger Kritikpunkt, der an dieser Stelle genannt werden muss, ist, dass in der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention der Begriff „inclusion“ aus dem englischsprachigen Original mit „Integration“ übersetzt wurde. Was an dieser Formulierung problematisch ist, ergibt sich offensichtlich aus den in Kapitel 2.1 dargelegten Begriffsabgrenzungen.

3.3 Beschluss der Kultusministerkonferenz

Zur konkreten Umsetzung der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland nimmt die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 20.10.2011 (Kultusministerkonferenz 2011) Stellung.

Vorgesehen ist eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung. Im Zuge der Demokratiebildung sollen zudem Ungleichheiten der Lebensumstände und die Verschiedenheit von Menschen als Lerngegenstände genutzt werden, sodass die SchülerInnen in die Lage versetzt werden, sich selbst an den ihre inklusive Beschulung betreffenden Fragestellungen zu beteiligen (Kultusministerkonferenz 2011: 7). Zudem muss an den Schulen eine umfassende Barrierefreiheit gewährleistet werden, welche den Unterricht, die bauliche Situation der Lernorte und die Verwendung von Medien und anderen Hilfestellungen beinhaltet. Hierzu zählt in hohem Ausmaß auch die Gewährung von Nachteilsausgleichen (Kultusministerkonferenz 2011: 8, 10-11).

Als Ziel der inklusiven Bildung formuliert die Kultusministerkonferenz, jedem Kind oder Jugendlichen mit Behinderung „eine optimale Form der selbstbestimmten Lebensführung zu ermöglichen und die persönliche Entscheidungskompetenz zu stärken“ (Kultusministerkonferenz 2011: 8).

Es wird dabei ein handlungsorientiertes, ganzheitliches Unterrichtskonzept empfohlen, welches den SchülerInnen ein hohes Maß an Selbstbestimmung zugesteht. Dabei muss die Lehrkraft sowohl die allgemeinen Bildungsstandards einhalten als auch auf die individuellen Leistungsmöglichkeiten der SchülerInnen eingehen. So könnten beispielweise gleiche Lerngegenstände unter unterschiedlichen Zielsetzungen bearbeitet werden, was auch die Maßnahme der Elementarisierung beinhaltet. Zudem sind sowohl innere als auch äußere

Differenzierung Maßnahmen, die als der inklusiven Bildung angemessen betrachtet werden. Bei Bedarf kann zur Umsetzung dieser Form von Unterricht auch weiteres pädagogisches oder medizinisches Personal eingesetzt werden (Kultusministerkonferenz 2011: 9-12, 18-20).

4 Inklusives Schulsystem im Bundesland Bremen

Als erste Reaktion auf die politische Verpflichtung zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems wurde 2009 das Bremische Schulgesetz verändernd angepasst. Förderzentren als eigenständige Schulart wurden hierdurch mit dem Ziel abgeschafft, dass schulischer Unterricht langfristig für behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam stattfinden soll (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2009: 6). 2013 folgte dann eine erste Verordnung für die Ausgestaltung der unterstützenden Pädagogik (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013). Diese sieht vor, dass zum Zweck der inklusiven Beschulung aller Kinder im Bundesland Bremen an allen allgemeinbildenden Schulen Zentren für unterstützende Pädagogik eingerichtet werden. An diesen arbeiten Sozial- und SonderpädagogInnen und je nach Bedarf der jeweiligen Schule gegebenenfalls weitere Fach- und Assistenzkräfte. Die leitende Fachkraft des Zentrums für unterstützende Pädagogik ist Teil der Schulleitung der zugeordneten allgemeinbildenden Schule. Die Zentren für unterstützende Pädagogik haben die Aufgabe, Förderbedarfe zu diagnostizieren und die notwendigen Ressourcen zur Förderung zur Verfügung zu stellen. Außerdem haben sie beratende Aufgaben und unterstützen bei der Durchführung der Fördermaßnahmen innerhalb des Unterrichts (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013: 253-254). Das Bremer Schulgesetz von 2009 regelt darüber hinaus, dass, bis die Umgestaltung des Bildungssystems zum inklusiven Bildungssystem abgeschlossen ist, die Erziehungsberechtigten von SchülerInnen mit diagnostizierten Förderbedarfen zwischen Regelschulen mit angeschlossenen Zentren für unterstützende Pädagogik und den bis dahin weiterbestehenden Förderzentren wählen können. Für spezielle Beeinträchtigungen wie Hör- oder Sehbeeinträchtigungen oder körperlich-motorische Behinderungen wird aber auch über die flächendeckende Einrichtung von Zentren für unterstützende Pädagogik hinaus die Wahloption einer speziellen Förderschule bestehen. Es ist zudem den Schulen freigestellt, sich auf bestimmte Beeinträchtigungen schwerpunktmäßig zu spezialisieren (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2009: 6-7). SchülerInnen, die (zeitweilig) nicht am Regelunterricht teilnehmen können, da sie Auffälligkeiten im Lern- und Sozialverhalten aufweisen, sollen durch Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren unterrichtet werden, bis der Besuch der Regelschule wieder möglich ist. Die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren sind besetzt mit Sozial- und SonderpädagogInnen, SchulpsychologInnen und weiteren Fachkräften. Eine Vernetzung mit weiteren Unterstützungsangeboten, insbesondere im Stadtteil, ist erwünscht (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2009: 6-7, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013: 254-255).

Ein wichtiges Hilfsmittel für SchülerInnen im Kontext eines inklusiven Schulsystems ist die Möglichkeit eines Nachteilsausgleichs. Die Modalitäten eines solchen Nachteilsausgleichs wurden 2017 in der Handreichung zur Anwendung von Nachteilsausgleichen schriftlich fixiert (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2017). So sollen Nachteilsausgleiche es SchülerInnen ermöglichen, unter gleichen Ausgangsbedingungen zielgleich am Unterricht und an Prüfungen teilzunehmen. Der Nachteilsausgleich darf jedoch keineswegs die fachlichen Anforderungen verändern (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2017: 5). Entscheidungen über Nachteilsausgleiche sind immer Einzelfallentscheidungen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2017: 4). Anspruchsberechtigt sind SchülerInnen mit nachgewiesenen Beeinträchtigungen, die die Leistungserbringung in der vorgesehenen Form verhindern oder erschweren, schwangere Schülerinnen sowie SchülerInnen mit akuten oder chronischen Erkrankungen, wenn beispielsweise aufgrund ihrer Erkrankung lange Fehlzeiten im Unterricht aufgetreten sind, die ein Nachholen von Unterrichtsstoff in großem Umfang nötig machen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2017: 6). Beispiele für Nachteilsausgleiche sind Zeitzuschläge bei schriftlichen Arbeiten, die Anpassung des schulischen Arbeitsplatzes oder die Bereitstellung spezieller Hilfsmittel (Die Senatorin für Kinder und Bildung 2017: 4, 8).

5 Die Didaktik der inklusiven politischen Bildung

Es gibt nach bisherigem wissenschaftlichen Stand keine konkreten Bildungsprozesse, die im Zusammenhang zu bestimmten Behinderungen stehen. Angesichts dieser Tatsache gibt es auch kein Erfordernis einer speziellen Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Die Ziele, Aufgaben und Inhalte der politischen Bildung sind im inklusiven Bildungssystem dieselben wie zuvor (Ackermann 2015:41). Die Erziehung der Schülerinnen und Schüler zur Mündigkeit steht also weiterhin im Fokus politischer Bildung. Zudem sollen sie durch politische Bildung in die Lage versetzt werden, gesellschaftlich und politisch partizipieren zu können.

Außer Frage steht jedoch, dass inklusiver Politikunterricht zieldifferenziert stattfinden muss (Detjen 2015: 226). Die vorhandenen politikdidaktischen Instrumentarien wie beispielsweise die politikdidaktischen Prinzipien bieten genug Möglichkeiten, um einen solchen binnendifferenzierten inklusiven Politikunterricht durchzuführen (Zurstrassen 2014a). Lediglich die Methoden und Organisationsformen sowie die Bereitstellung von Hilfsmitteln müssen der Realität einer inklusiven Bildung angepasst werden, sodass alle Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, an politischer Bildung partizipieren zu können (Ackermann 2015: 41). Hierzu gehört es auch, den Unterrichtsgegenstand gegebenenfalls für einzelne SchülerInnen didaktisch wohlüberlegt zu vereinfachen. So kann man beispielsweise das fachdidaktische Konzept der Elementarisierung nutzen oder auch Materialien in Leichter Sprache zur Verfügung stellen. Konsequenterweise müssten die Lehrkräfte in jeder Unterrichtssituation elementarisierte Materialien in Leichter Sprache

zumindest anbieten. Da solche Materialien bisher jedoch kaum verfügbar sind, müssten die Lehrkräfte diese selbstständig entwickeln (Detjen 2015: 227). Entlastung könnte hier der Einsatz neuer Medien bieten (Detjen 2015: 227). Dabei hat es oberste Priorität, sich mit den Zugangsschwierigkeiten zu beschäftigen, die Menschen daran hindern, an politischer Bildung teilzuhaben, und diese zu überwinden. Die so entstehenden Bildungsangebote politischer Bildung richten sich dann an alle Menschen mit einer spezifischen Zugangsschwierigkeit (Besand/ Jugel 2015: 55).

Im Folgenden werde ich vier Ansätze für inklusive politische Bildung vorstellen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Literatur relativ ausführlich behandelt werden und somit als relevant betrachtet werden können. Zudem betrachte ich sie in Bezug auf meine Fragestellung als geeignete didaktische Konzepte für die politische Bildung von chronisch kranken SchülerInnen.

5.1 Demokratie-Lernen und Menschenrechtsbildung

In ihrem Artikel identifizieren Bittlingmayer et al. Demokratie-Lernen und Menschenrechtsbildung als zentrale Elemente einer inklusiven politischen Bildung (Bittlingmayer et al. 2015). Da Personen mit niedrigen Schulabschlüssen und wenig Einkommen tendenziell weniger partizipieren als andere Menschen (Böhnke 2010), drückt sich ihre soziale Benachteiligung zunehmend auch in politischer Marginalisierung aus. Um dem entgegenzuwirken und benachteiligten, gesellschaftlich exkludierten Gruppen den Weg der Partizipation als Einflussmöglichkeit auf die eigenen Lebensumstände aufzuzeigen, bedarf es einer inklusiven politischen Bildung, die auf das Demokratie-Lernen abzielt (Bittlingmayer et al. 2015: 71). Hierzu empfiehlt es sich, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und soziale Kompetenzen in den Vordergrund des inklusiven Politikunterrichts zu rücken, da sie die Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches Zusammenarbeiten mehrerer Personen in einem politischen Kontext sind (Bittlingmayer/ Hurrelmann 2005). Dafür wird die Methode des Projektlernens als besonders geeignet bewertet, da sie Handlungs-, SchülerInnen- und Lebensweltorientierung ermöglicht. Wünschenswert wäre dabei zudem eine Zusammenarbeit mit außerschulischen politischen AkteurInnen. Schrittweise könnten den SchülerInnen so die eigenen politischen Interessen und Partizipationsmöglichkeiten veranschaulicht werden (Bittlingmayer et al. 2015: 72-73).

Aus diesen Vorüberlegungen folgern Bittlingmayer et al., dass die Menschenrechtsbildung thematisch einen gewichtigen Aspekt des inklusiven Politikunterrichts einnehmen sollte. Hierfür nennen sie mehrere Gründe (Bittlingmayer et al. 2015: 74-75):

Unter anderem ist Menschenrechtsbildung für alle Menschen relevant, weil sie sich nicht an bestimmte Zielgruppen richtet, sondern die Menschenrechte für alle

Menschen in gleichem Umfang gelten. Zudem betreffen Menschenrechte alle Menschen auf der privaten, gesellschaftlichen und politischen Ebene. Hierdurch eignet sich dieses Thema besonders gut, um gleichzeitig soziale und politische Kompetenzen zu erwerben. Des Weiteren werden Menschenrechte im Unterricht bislang zu wenig und nicht umfassend genug thematisiert. Aus diesen Gründen sollten Menschenrechte ein Kernthema des inklusiven Politikunterrichts sein, wobei kognitive Elemente und sozio-moralische Elemente der Menschenrechte in gleichem Umfang thematisiert werden sollten.

In Bezug auf den inklusiven GuP- und Politikunterricht von chronisch kranken Schülerinnen und Schülern lässt sich dieser Ansatz unter zweierlei Gesichtspunkten betrachten.

Zum einen sind dies die inhaltliche Fokussierung auf die Themen Demokratie-Lernen und Menschenrechte. Der in der Theorie dargelegte Zusammenhang zwischen Exklusion und politischer Marginalisierung lässt sich aufgrund der bereits oben beschriebenen Faktenlage durchaus auf die Gruppe der chronisch Erkrankten übertragen⁵. Dies lässt den Schluss zu, dass eine verstärkte Thematisierung von Menschenrechten und eine Fokussierung auf das Demokratie-Lernen im GuP- und Politikunterricht dieser Gruppe von SchülerInnen einen besseren Zugang zu politischer Bildung ermöglichen könnte. Dennoch ist anzuzweifeln, ob dieser Vorschlag mit der Schulpraxis, in der Curricula mit vielfältigen Themenvorgaben von den Lehrkräften eingehalten werden müssen, vereinbar ist.

Zum anderen sind dies die überfachlichen Aspekte des Demokratie-Lernens. Hierzu zählen wie oben angeführt die Förderung von Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und sozialen Kompetenzen. Als optimale Methode zur Umsetzung dieser Ziele wird in der Theorie Projektarbeit empfohlen. Da dieser Ansatz Vorteile für alle SchülerInnen bietet, kann er auch zu einer Verbesserung der politischen Bildung von chronisch kranken SchülerInnen beitragen. Zudem lassen sich diese überfachlichen Unterrichtsziele unabhängig vom Unterrichtsthema adressieren, sodass sich eine durchgehende Orientierung am Demokratie-Lernen relativ einfach in den Schulalltag integrieren lässt. Außerdem lässt sich der Ansatz des Demokratie-Lernens über den GuP- und Politikunterricht hinaus auch in anderen Fächern einsetzen und bietet so einen Ansatz für ein ganzheitliches Konzept inklusiver politischer Bildung. Die didaktischen Vorteile der Projektmethode sind dabei hinreichend bekannt, ich führe sie an dieser Stelle nicht weiter aus. Die Notwendigkeit einer überfachlichen Zusammenarbeit mit KollegInnen und einer zeitintensiven Vorbereitung eines solchen Projektlernens könnten jedoch abschreckend auf Lehrkräfte wirken.

5.2 Vermittlung von Fachsprache

⁵ Die Exklusionsmechanismen chronisch kranker Personen auf dem Gebiet des Arbeitsmarktes sind dabei auch hinreichend wissenschaftlich dargelegt worden (Hansmeier/ Karoff 2000).

Fachsprache ist zum Erwerb der politischen Fachkompetenz absolut notwendig. Ihr Beherrschen ist außerschulisch eine Voraussetzung für Partizipation und Verständnis der Tagespolitik, im Unterricht wird sie benötigt, um eigene Ansichten zu entwickeln und zu verbalisieren (Weißeno 2015a: 82-84). Um Benachteiligungen im inklusiven Politikunterricht zu minimieren, sollte der Fachsprachenerwerb kumulativ angelegt sein. Dies bedeutet, dass die politischen Fachkonzepte in verschiedenen thematischen Kontexten immer wieder aufgegriffen werden. So fällt es den SchülerInnen leichter, die Fachsprache systematisch und strukturiert zu erlernen (Weißeno 2015a: 82-84).

Als diagnostische Maßnahme ist das Anlegen eines Lerntagebuchs sinnvoll, in dem festgehalten wird, welche fachsprachlichen Begriffe bereits in welchem Umfang genutzt werden. Hierdurch ist es der Lehrkraft möglich, Fachsprache, Urteilskompetenz und Argumentationskompetenz diagnostisch zu betrachten und individuelle Förder- und Fördermaßnahmen anzubieten (Weißeno 2015a: 85).

Eine Maßnahme, um sprachliche Zugangshürden zu politischen Inhalten abzubauen, ist die Verwendung rein sprachlich differenzierter Materialien. Eine Möglichkeit der Differenzierung ist dabei die Verwendung von Leichter Sprache, die ich nachfolgend in einem kleinen Exkurs als eine Option der sprachlichen Vereinfachung vorstellen möchte.

Exkurs: Leichte Sprache

Die Rolle, die Leichte Sprache bei der Vermittlung von Fachsprache spielen sollte, ist wissenschaftlich stark umstritten.

„Leichte Sprache ist eine Form der schriftlichen und mündlichen Kommunikation, deren Regelwerk insbesondere für und gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten entwickelt wurde“ (Rüstow 2015: 115). Durch das festgelegte Regelwerk sind standardisierte Übersetzungen in Leichte Sprache möglich. Ein wichtiges Merkmal von Leichter Sprache ist es, dass Fach- und Fremdwörter vermieden werden. Zusätzlich ergänzt werden die Texte durch Graphiken und Bilder (Rüstow 2015:115).

Lesekompetenz ist eine wichtige Voraussetzung für Partizipation und Inklusion (Ratz 2012: 111). Darauf basierend wird das Ziel Leichter Sprache formuliert, Texte verständlicher zu machen und somit mehr Menschen Zugang zu Informationen zu ermöglichen. Hierdurch sollen Partizipations- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten verbessert werden (Rüstow 2015). Die Zielgruppe ist vielfältig und umfasst dabei beispielweise Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Lernschwierigkeiten und funktionale AnalphabetInnen (Rüstow 2015).

Auch wenn die Notwendigkeit der Bereitstellung verständlicher Texte für Partizipation und Inklusion in der Literatur allgemein anerkannt wird, so existiert doch Kritik am Konzept der Leichten Sprache (Zurstrassen 2015: 136). Ein erster Kritikpunkt ist dabei die unzureichende sprachwissenschaftliche Fundierung dieses Konzeptes. Als Legitimation für das Regelwerk der Leichten Sprache wird die Einbindung von

Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Entwicklung angeführt. Auch der Anspruch der allgemeinen Verständlichkeit geht auf Kontrollen durch Einzelpersonen aus der Zielgruppe der Leichten Sprache zurück (Zurstrassen 2015: 128-129). Dies widerspricht jedoch wissenschaftlichem Vorgehen, da deutlich mehr Kontrollpersonen notwendig sind, um eine Aussage über die Verständlichkeit eines Textes treffen zu können (Bamberger/ Vanecek 1984: 65), zumal diese Aussage immer subjektgebunden bleibt (Biere 1991: 4). Zweitens wird kritisiert, dass Leichte Sprache trotz ihrer heterogenen Zielgruppe von einem homogenen Fähigkeitsniveau ausgeht, was zu einer Minderung der Lesemotivation führen kann (Zurstrassen 2015: 129). Drittens wird angeführt, dass noch nicht ausreichend wissenschaftlich untersucht ist, ob Leichte Sprache ihrem Ziel entgegen eventuell Exklusion fördert. Hierzu ist es notwendig zu prüfen, ob die gesellschaftliche Ausgrenzung von Menschen gefördert wird, wenn diese in Leichter Sprache sozialisiert werden (Zurstrassen 2015: 130). Außerdem sollte untersucht werden, ob Leichte Sprache im Vergleich zu anderen Sprachkonzepten (z.B. Einfache Sprache) die kognitiven und sprachlichen Entwicklungschancen der Zielgruppe einschränkt (Zurstrassen 2015: 130). Viertens findet bei der Übersetzung von Dokumenten in Leichte Sprache ein intransparenter Deutungs- und Interpretationsprozess statt, der zu einer mit dem Beutelsbacher Konsens nicht vereinbaren Überwältigung führen kann (Zurstrassen 2015: 132-133). Als fünfter Kritikpunkt wird die unzureichende Fachspezifik der Leichten Sprache angeführt (Zurstrassen 2015: 133-135): Es wird ein verengter Lesebegriff vorausgesetzt, der mit dem Konzept der Civic Literacy nicht vereinbar ist. Hierdurch werden wichtige Fachkenntnisse ausgeblendet, die beim reflexiven Lesen eine große Rolle spielen und die Beantwortung der folgenden Fragen ermöglichen (Zurstrassen 2015: 133-135): Was ist politische Kommunikation? Was sind Merkmale/Instrumente politischer Kommunikation? Und was sind die Ziele politischer Kommunikation? Durch die Ausblendung dieser fachspezifischen Fragestellungen kann durch Leichte Sprache nicht das zum Erlangen von Mündigkeit notwendige reflexive Lesen gefördert werden (Zurstrassen 2015: 133-135).

In der politikdidaktischen Literatur wird aufgrund dieser Kritikpunkte als alternatives Konzept zur Bereitstellung verständlicher Texte die Verwendung Einfacher Sprache empfohlen, da hier Fachwörter nicht vermieden, sondern mit Erklärung verwendet werden (Zurstrassen 2014b: 112). Zudem wird als Methodik der Textarbeit im Kontext von politischer Bildung das Modell des reflexiv-ideologiekritischen Lesens (Abbildung 1) empfohlen, die von allen Personen im Rahmen ihrer Fähigkeiten durchgeführt werden kann (Zurstrassen 2015: 135).

Erschließungsphase:

Fähigkeit, verschiedene Arten von politischen Texten zu identifizieren

Inhaltliche Erschließung durch Anknüpfen an Vorwissen

Erschließung der Fachtermini und -konzepte

Phase der Inhalts- und Sprachanalyse:

Analyse des Inhalts

Analyse der Stilmittel politischer Sprache

Phase der reflexiv-ideologiekritischen Reflexion:

Anwendung der Lasswell-Formel:

Wer sagt was, wie, mit welchem Ziel zu wem, mit welchen Auswirkungen für mich selbst und die Gesellschaft?

Abbildung 1: Modell des reflexiv-ideologiekritischen Lesens (Eigene Darstellung).

Quelle: Zurstrassen 2015: 135

Die Beiträge in der fachdidaktischen Literatur zum Thema der sprachlich vereinfachenden Konzepte zielen darauf ab, Texte durch Erhöhung ihrer Verständlichkeit möglichst vielen Personen zugänglich zu machen, ohne dabei ungewollt Exklusion zu fördern oder Inhalte unzulässig zu verkürzen oder zu verändern. Dieser Bereich ist jedoch noch nicht ausreichend erforscht, um zuverlässige Aussagen über die bestmögliche Umsetzung dieses Konzepts treffen zu können.

Konkret bezogen auf die Gruppe der chronisch kranken SchülerInnen kann zu diesem Zeitpunkt keine Aussage über die Ratsamkeit des Einsatzes von Leichter Sprache getroffen werden. Offensichtlich ist, dass der Abbau von sprachlichen Zugangsbarrieren zumindest einigen SchülerInnen mit chronischer Erkrankung die Teilhabe an politischer Bildung erleichtern kann, wenngleich diese SchülerInnengruppe zu heterogen ist, um eine genaue Aussage über die quantitative Nützlichkeit treffen zu können. Dennoch gibt es bisher kein ausgereiftes sprachliches Konzept, das den Anspruch eines solchen Abbaus von Zugangsbarrieren erfüllt. Das Konzept der Leichten Sprache ist wissenschaftlich nicht fundiert genug, um bedenkenlos zu einem Einsatz im inklusiven GuP- und Politikunterricht raten zu können. Zudem stehen Lehrkräften bisher Materialien in Leichter Sprache nicht in ausreichendem Umfang zur Verfügung, sodass diese bei Bedarf selbst konstruiert werden müssen, was sowohl sprachwissenschaftliche Fertigkeiten als auch einen enormen Zeitaufwand voraussetzt.

5.3 Nutzung Inklusionsdidaktischer Netze bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung

Die theoretische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der realen Umsetzung von Inklusion in der Schule ist geprägt von einem hohen Grad an Abstraktion von der schulischen Realität (Kahlert 2014: 123): Hierdurch entsteht eine Diskrepanz zwischen theoretischen Forderungen und praktischer Machbarkeit, die sowohl aus theoretischer Perspektive unbefriedigend als auch als praktischer Perspektive abschreckend ist (Kahlert 2014: 124).

So wird beispielsweise Individualisierung oft als das Allheilmittel der aus der Inklusion entstehenden Probleme charakterisiert (Kahlert 2015: 186). Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass in realen Unterrichtssituationen pädagogische Ressourcen wie Zeit, Kreativität und Aufmerksamkeit der Lehrkraft sich nicht unbegrenzt steigern lassen (Kahlert 2014: 124). Daher muss die Lehrkraft immer den Nutzen der Individualisierung für den Einzelnen gegen die Rechte aller anderen abwägen, da Individualisierung einen hohen Aufwand an begrenzten pädagogischen Ressourcen bedeutet (Kahler 2015: 186). Durch inklusive Beschulung ist dieser Abwägungsprozess ungleich komplexer geworden, da sich die Klassenzusammensetzung hierdurch heterogener gestaltet und mehr verschiedene Herausforderungen für die Lehrkraft in einer Lerngruppe auftreten können (Kahlert 2014: 130). Daher lässt sich durch die Theorie keine allgemeingültige beste Praxis der Inklusion benennen (Kahlert 2014: 130).

Dennoch sollte die Theorie natürlich versuchen, die Lehrkräfte in der Unterrichtspraxis sinnvoll zu unterstützen (Kahlert 2014: 131). Mit Kahlerts Planungsmodell der Inklusionsdidaktischen Netze „sollen Lehrkräfte dabei unterstützt werden, das didaktische Potenzial von Unterrichtsinhalten im Hinblick sowohl auf fachliche Lernmöglichkeiten als auch auf kognitive, kommunikative, soziale, emotionale und senso-motorische Fördermöglichkeiten gezielt zu erschließen“ (Kahlert 2014: 131). Inklusionsdidaktische Netze sind dabei als didaktisches „Arbeitsmodell“ (Kahlert 2014: 131) gedacht, die eine Verbindung zwischen konkreter Unterrichtsplanung und theoretisch in Kategorien formulierten Ansprüchen an inklusiven Unterricht darstellen (Kahlert 2014: 131-132). Dieses Arbeitsmodell fokussiert sich auf eine Reflexion auf drei Ebenen, die jedoch nicht hierarchisch zu verstehen sind (Kahlert 2014: 132-133). Auf der ersten Ebene wird der Unterrichtsgegenstand unter fachlicher Perspektive betrachtet. Üblich dabei ist eine Orientierung an den Kompetenzbereichen der Bildungsstandards (Kahlert 2014: 132). Die konkrete Reflexionsfrage dabei lautet: „Welche Lernmöglichkeiten bietet der Unterrichtsgegenstand im Hinblick auf die domänenspezifischen Kompetenzbereiche?“ (Kahlert 2014: 132). Auf der zweiten Ebene wird der Unterrichtsgegenstand unter der Perspektive der inklusiven Beschulung betrachtet. Die konkrete Reflexionsfrage hierzu lautet: „Welche Möglichkeiten bietet der Unterrichtsgegenstand für fördernde Angebote im Hinblick auf sozial-emotionale, kognitive, senso-motorische und kommunikative Entwicklung und für die

Unterstützung von Kindern mit besonderen Lernschwierigkeiten?“ (Kahlert 2014: 132). Dabei kann die Reflexion anhand der Entwicklungsmatrix für inklusionsorientierte Unterrichtssettings (Abbildung 2) erfolgen, was eine stärkere situative Kreativleistung der Lehrkraft bewirken soll (Kahlert 2014: 133, Kahlert 2015: 187-188, 193). Die Matrix enthält Beispiele für förderbare Teilaspekte der vier genannten Entwicklungsfelder und für die Entwicklung fachübergreifender Lernstrategien und soll der Lehrkraft so Denkpulse geben, entlang welcher Kriterien sie fördernde Unterrichtsangebote für alle SchülerInnen erstellen könnte (Kahlert 2015: 188). Auf der dritten Ebene wird dann anhand der vorangegangenen Überlegungen entschieden, welche fachliche und didaktische Ausgestaltung des Unterrichts für die konkret in der Praxis vorliegende Lerngruppe sinnvoll ist (Kahlert 2014: 132).

<p>Senso-motorische Entwicklung Sinneswahrnehmung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ auditiv (z.B. Richtungshören, Aufmerksamkeit, Zuhören, auditives Gedächtnis) ▪ visuell (z.B. Anschauen, Erkennen von Objekten, visuelles Gedächtnis, Gestik, Mimik) ▪ taktil (z.B. Tasten, Spüren, Empfinden) <p>Bewegung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewegungserfahrung erweitern (z.B. Motorik, Koordination, Geschicklichkeit, Zutrauen) ▪ Orientierung im Raum ▪ Ausdruck und Kommunikation (z.B. Mimik, Gestik, Musik, Theater) 	<p>Kognitive Entwicklung Selbstwahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ z.B. Körperspannung, Gleichgewicht ▪ z.B. Selbstbewusstsein, Interessen, Gefühle, Eigenarten <p>Beziehung zu anderen Personen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ z.B. Sicherheit, Angenommensein, Vertrauen ▪ Kommunikationsmöglichkeiten erweitern (z.B. Atemrhythmus, Zeigegesten, Blickbewegungen) <p>Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entscheidungsmöglichkeiten erfahren, Handlungsziele finden, Kooperation mit anderen
<p>Sozial-emotionale Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ eigene und fremde Stimmungen und Gefühle erkennen und kommunizieren ▪ auf Gefühle anderer reagieren ▪ Wertschätzung erfahren und zeigen ▪ z.B. Selbstkontrolle, Regeln und Werte, Konfliktbewältigung, Kompromissfähigkeit, Toleranz ▪ eigene Belange vertreten, fremde Belange verstehen ▪ Kritik annehmen und üben 	<p>Kommunikative Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ auditive und visuelle Informationsverarbeitung ▪ sprachliche Ausdrucksfähigkeit (z.B. Lautstärke, Mimik, Gestik) ▪ Grammatik, Wortschatz etc. ▪ individuell bedeutsame Handlungszusammenhänge ▪ Lesefähigkeit und -motivation (z.B. Symbolverständnis) ▪ Artikulation (z.B. Gespräche führen) ▪ zu anderen sprechen (z.B. etwas präsentieren)
<p>Entwicklung übergreifender Lernstrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationen beschaffen, einordnen und beurteilen ▪ Fragen, planen, durchführen, reflektieren ▪ Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden ▪ Perspektivübernahme 	

- Aufmerksamkeit und Konzentration
- Gezielt Wissen oder Können
- Austausch mit anderen
- Eigenes Können bewusstmachen
- Fehler erkennen und Fehlertoleranz entwickeln

Abbildung 2: Entwicklungsmatrix für inklusionsorientierte Unterrichtssettings (eigene, vereinfachte Darstellung). Quelle: Kahlert 2015: 190-191

Für den konkreten Einsatz von Inklusionsdidaktischen Netzen in der Schulpraxis empfiehlt sich eine überfachliche Kooperation mit KollegInnen (Kahlert 2014: 138). So könnten einzelne Inklusionsdidaktische Netze für beispielhafte Themen im Rahmen von schulinternen LehrerInnenfortbildungen entwickelt werden (Kahlert 2014: 138). Auch ein Einsatz in der didaktischen LehrerInnenausbildung aller Fächer ist denkbar (Kahlert 2014: 38). Insgesamt stellt das Arbeitsmodell nicht nur eine Verbindung von Theorie und Praxis zu einer realistisch verwendbaren Planungshilfe inklusiven Unterrichts dar, sondern kann bei den Lehrkräften auch die Fähigkeit des Perspektivwechsels trainieren und so den Blick auf einen für die einzelne Situation optimierten Unterrichtsentwurf lenken (Kahlert 2014: 38). Wünschenswert wäre es, wenn durch die Verwendung Inklusionsdidaktischer Netze die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion weniger abstrakt und dafür praxisnäher würde (Kahlert 2014: 138) und hierdurch die Frustration der Lehrkräfte über die Inklusion und die abschreckende Wirkung der Inklusion verringern könnte.

Ein Kritikpunkt am Modell der Inklusionsdidaktischen Netze, den Kahlert auch selbst einräumt (Kahlert 2014: 134-135), ist, dass beispielsweise die Ausgestaltung der Entwicklungsmatrix für inklusionsorientierte Unterrichtssettings (Abbildung 2) ohne Einbezug von ExpertInnen dieses Gebietes erfolgt ist, sondern lediglich auf deren Literatur beruht. Dies begründet Kahlert damit, dass eine Zusammenführung der nötigen Expertise zumindest durch einen einzelnen Autor nicht zu erbringen sei, er aber dennoch das durch Literatur vorhandene Fachwissen für die Praxis in Form der Planungshilfe durch die Inklusionsdidaktischen Netze nutzbar machen wollte (Kahlert 2014: 135).

Dass ein stark individualisierter Unterricht den Bedürfnissen aller SchülerInnen zumindest in der Theorie einen großen Nutzen bringen würde, kann als unbestritten angesehen werden. Kahlert erkennt jedoch, dass eine solche Individualisierung in ihrer in der Theorie gewünschten Ausprägung durch die in der Schulpraxis auftretende Ressourcenknappheit begrenzt ist. Die Abwägung der Einzelinteressen der SchülerInnen an individuellen Lernangeboten gegen das Gesamtinteresse der Klasse nach solchen Lernangeboten für alle anderen bei der Verteilung pädagogischer Ressourcen durch die Lehrkraft soll durch die Verwendung Inklusionsdidaktischer Netze optimiert werden. Dabei wird versucht, die Ideen aus der Theorie und die Machbarkeit der Praxis optimal zu vereinen. Das Konzept arbeitet praxisnah und setzt bei einer mehrdimensional abstrahierten Unterrichtsplanung an, die dennoch mit den klassischen Planungsfragen der

Unterrichtsplanung vereinbar ist und diese lediglich um die zu berücksichtigende Tatsache der Inklusion erweitert. Dennoch erscheint eine Unterrichtsplanung mithilfe von Inklusionsdidaktischen Netzen voraussetzungsreich an Ressourcen. Sie erfordert zumindest im optimalen Fall kollegiale Kooperation, Zeiteinsatz und eine Einarbeitung in die Methodik, die zumindest bislang nicht im Rahmen der LehrerInnenausbildung vermittelt wird.

Dass ein solches Arbeitsmodell, das bei der didaktisch durchdachten Individualisierung von Unterricht helfen soll, den Interessen der SchülerInnen zumindest nicht zuwiderläuft und diese im besten Fall sogar besser berücksichtigt als herkömmliche Unterrichtsplanung, steht dagegen außer Frage. Es ist so ausgerichtet, dass es im Sinne eines breiten Inklusionsverständnisses (siehe Definition 2.1) allen SchülerInnen nützen kann und damit natürlich auch einen positiven Effekt auf die Beschulung von chronisch kranken SchülerInnen haben kann.

5.4 Elementarisierung

Als weiteres didaktisches Instrument zur Durchführung von inklusivem Politikunterricht wird das Prinzip der Elementarisierung vorgeschlagen. Von „Elementarisierung“ spricht man dann, wenn man versucht „die Komplexität politischer Inhalte adressatengerecht zu reduzieren, ohne dabei jedoch Verfälschungen vorzunehmen“ (Calmbach/Kohl 2011: 10). Mit Elementarisierung reduziert man komplexe politische Zusammenhänge auf das Wesentliche und versucht, sie so interessanter, zugänglicher und verständlicher machen (Detjen 2011). Elementarisierung kann zudem durch Vereinfachung der Sprache oder durch Verringerung der Voraussetzungen an die Lernenden erfolgen (Moliter 2011: 87). Auch die Veranschaulichung und Visualisierung der Inhalte sind wichtige Bestandteile dieses didaktischen Prinzips (Detjen 2011: 222). Zu unterscheiden ist dabei zwischen der horizontalen didaktischen Transformation, die allgemeine, politikwissenschaftliche Aussagen konkreter und anschaulicher (oft unter der Verwendung von Beispielen) darstellt, und der vertikalen didaktischen Transformation, die den Gegenstand selbst durch Verengung oder Modellierung verändert (Detjen 2011: 233-234). Zudem stehen differenzierende Mechanismen zur Elementarisierung zur Verfügung. Zu nennen sind dabei Abstraktion, Verdichtung, Auswahl und die Konstruktion von elementaren Fällen (Detjen 2011: 233-234). Elementarisierung kann dazu beitragen, Vorurteilsstrukturen bei den SchülerInnen aufzubrechen und so politische Bildung mit Nachhaltigkeit und Tiefenwirkung zu ermöglichen (Schiele 2009: 41-42). Relevant ist es zudem, die elementarisierten Inhalte methodisch und didaktisch ansprechend zu vermitteln. Hierfür sollte stets Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen genommen werden (Detjen 2011). In der politikdidaktischen Literatur hat das Prinzip der Elementarisierung Eingang gefunden, unter anderem in der didaktischen Konzeption von Kurt Gerhard Fischer und in den Konzepten der kategorialen Bildung von Hermann Giesecke und Bernhard Sutor (Detjen 2011: 223-230). Eine weitere Ausprägung von Elementarisierung ist das „genetische Prinzip“. Dabei wird versucht, die SchülerInnen

in eine „Ursprungssituation“ (Detjen 2011: 230) zu versetzen und somit eine ursprüngliche Frage bzw. ein ursprüngliches Problem wieder zur Disposition zu stellen. Hierdurch können mikropolitische Phänomene untersucht werden, aus denen sich dann auf größere Zusammenhänge schließen lässt. Ein klassisches Beispiel aus dem Politikunterricht hierfür ist das Inselspiel (Detjen 2011: 230-231).

Für das Prinzip der Elementarisierung werden in der Literatur vor allem zwei Argumente angeführt: Erstens sei Politik zu komplex, um sie ohne eine solche Reduktion verstehen zu können. Ein mangelndes Durchblicken des politischen Geschehens wirkt sich aber negativ auf die Partizipation und damit auf die Demokratie aus. Hier kann das Prinzip der Elementarisierung Abhilfe schaffen (Detjen 2011:207). Zweitens kann Elementarisierung dabei helfen, das politische Interesse bei bildungsfernen und daher politisch oft desinteressierten Personen zu wecken (Detjen 2011: 208). Didaktisch durchdachte Elementarisierung wird somit als Gegenmittel zu „amateurhafter Bagatellisierung“ (Molitor 2011: 87) angesehen. Dennoch wird das Prinzip der Elementarisierung im schulischen Kontext bisher kaum genutzt (Schiele 2009: 41). Dies liegt vor allem daran, dass sich elementare Einsichten kaum operationalisieren und damit auch nur schwer abprüfen lassen (Schiele 2009: 41). Es ist daher laut Schiele notwendig, für die schulische Anwendung des Prinzips Elementarisierung neue Basiskonzepte zu entwickeln. Dabei sollten die unverzichtbaren Grundeinsichten für politisches Lernen in einer demokratischen Gesellschaft herausgearbeitet werden. Anschließend sollten neue schulische Curricula entwickelt werden, die diese Grundeinsichten in den Fokus nehmen. Gegebenenfalls müssen dann auch die Standards politischer Bildung verändert und an die Grundeinsichten angepasst werden. Hierfür ist dann auch die Konzeption neuer Unterrichtsmaterialien für die politische Bildung notwendig (Schiele 2009: 42). Ein weiterer Grund gegen die Anwendung der Elementarisierung in der Schule ist, dass sie für alle SchülerInnen individuell erfolgen müsste, wenn man sich streng an die didaktische Konzeption hält. Zudem ist jegliche Elementarisierung stets am Unterrichtsziel auszurichten und daher immer wieder neu vorzunehmen. Dies macht ihre Verwendung für Lehrkräfte sehr umständlich und zeitaufwendig (Detjen 2011: 232-235). Außerdem stellt zumindest die Elementarisierung als vertikale didaktische Transformation eine so starke Einengung des Unterrichtsgegenstandes dar, dass sie mit dem Gewissen vieler Lehrkräfte nicht vereinbar ist und deshalb nicht genutzt wird (Detjen 2011: 232-235). Zudem ist die Aufbereitung eines elementarisierten Unterrichts nur bei fundiertem Fachwissen und hohem didaktischen Können möglich. Dies ist möglicherweise nicht bei allen Lehrkräften gegeben (gerade, wenn das Fach GuP fachfremd unterrichtet wird), sodass sie vor diesem didaktischen Prinzip eher zurückschrecken (Detjen 2011: 232-235). Ein weiterer Grund gegen Elementarisierung sind die in ihr verborgenen Gefahren bei unsachgemäßer Durchführung. Hierzu zählen die Anfälligkeit für Vorurteile und Stereotypen, die Verharmlosung mancher Sachverhalte und die Vereinseitigung (Detjen 2011: 232-235). Den Lehrkräften fehlt oftmals schlicht das Wissen, wie man Elementarisierung konkret umsetzt und dabei den genannten Risiken aus dem Weg gehen kann. Aus Verunsicherung wird das Prinzip daher einfach gar nicht

angewendet (Detjen 2011: 232-235). Des Weiteren wird kritisiert, dass SchülerInnen, wenn sie einmal elementare Einsichten erlangt hätten, nicht mehr motiviert seien, ihr Wissen weiterzuentwickeln (Detjen 2011: 232-235). Als Entwurf gegen die Gefahren der Elementarisierung nennt Detjen den Einsatz eines didaktischen Komplementärprinzips, nämlich der didaktischen Restitution, die auf Ausweitung des Unterrichtsgegenstandes durch schwierige und unübersichtliche Fälle abzielt, was durch eine Vielfalt an vorhandenen Elementen oder eine anspruchsvolle Sprache unterstützt werden kann (Detjen 2011: 235).

Elementarisierung erscheint als angemessenes Mittel bei der Inklusion von chronisch kranken Schülerinnen und Schülern, da Inhalte individuell zugänglich gemacht und so Exklusionsmechanismen umgangen werden können. Allerdings verhindern sowohl die bisherige Ausgestaltung der Curricula als auch Defizite in der Ressourcenausstattung der Lehrkräfte mit Zeit und nötigem Fachwissen eine konsequente Umsetzung dieses ansonsten sehr nützlichen didaktischen Prinzips.

6 Stand der Forschung

Die konkrete Situation von chronisch erkrankten SchülerInnen im GuP- und Politikunterricht wurde bisher noch nicht wissenschaftlich untersucht. Zwar gibt es einige Handreichungen mit Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte, die chronisch kranke SchülerInnen unterrichten, diese sind jedoch entweder rein auf medizinische und rechtliche Merkmale fokussiert oder nicht wissenschaftlich fundiert (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2010, Landesinstitut für Schulentwicklung 2013) und sollen daher an dieser Stelle nicht näher thematisiert werden. Dennoch gibt es einige wenige Forschungen, die sich mit der allgemeinen Situation von chronisch kranken SchülerInnen in der Schule auseinandersetzen. Diese möchte ich an hier einmal vorstellen.

So gibt es eine nicht repräsentative Umfrage der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a) unter Lehrkräften zu der Frage, welche Informationen und Hilfestellungen sie sich zu dem Thema „Chronische Erkrankungen bei Kindern im Schulalter“ wünschen würden. Über 50% der Befragten gaben dabei an, dass das Thema der Beschulung von chronisch kranken Kindern und Jugendlichen für sie an Bedeutung gewonnen habe (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a: 17). Auffällig war es dabei, dass Lehrkräften nicht genau bekannt war, was unter einer chronischen Erkrankung zu verstehen ist, sodass sie Erkrankungen mit vergleichsweise harmlosem Verlauf nicht als solche klassifizierten, sondern als selbstverständliche Bestandteile des Lebens ansahen (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a: 18). Als besonders herausfordernde Situation im Umgang mit chronisch erkrankten SchülerInnen sahen mehr als 80% der befragten Lehrkräfte Klassenfahrten an. Hier wurden Unsicherheiten in den Bereichen Vorsichtsmaßnahmen und

Einschränkungen, Medikamenteneinnahme⁶ sowie bei haftungs- und versicherungsrechtlichen Fragen deutlich (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a: 18). Dennoch nannten auch rund 46% der befragten Lehrkräfte die einzelnen Unterrichtsstunden als Situationen, in denen sie die Belange von chronisch kranken SchülerInnen berücksichtigen müssten (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a: 18). Nur knapp 20% sahen allerdings die Notwendigkeit, in Klassenarbeiten auf die Belange chronisch kranker SchülerInnen einzugehen (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a: 18). Bei den oben genannten Angaben der Lehrkräfte ist insgesamt eine Fokussierung auf den Sportunterricht und eine Vernachlässigung der Belange chronisch kranker Schülerinnen und Schüler in anderen Unterrichtsfächern zu erkennen (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a: 18).

Die Mehrheit der Lehrkräfte gab zudem an, nicht von den Eltern über die chronische Erkrankung eines Kindes informiert worden zu sein. Vielmehr seien die betroffenen Kinder durch Eigenarten im Unterricht aufgefallen. Hier ist somit ein Defizit bei der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten auszumachen (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a: 18).

Insgesamt sehen über 90% der befragten Lehrkräfte weiteren Informationsbedarf zum Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen, rund 57% wünschten sich zudem Fortbildungsangebote in diesem Themenbereich (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a: 18). Dabei wird vor allem die Vermittlung grundlegender medizinischer Kenntnisse gewünscht. Auch über die Auswirkungen von chronischen Erkrankungen auf alle Lebensbereiche der SchülerInnen sowie auf die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter und die schulische Belastbarkeit würden die Lehrkräfte in diesem Rahmen gerne mehr erfahren (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a: 19). Des Weiteren sind methodisch-didaktische Hilfen zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit chronischen Erkrankungen dringend erwünscht (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a: 19).

In Sachsen gab es zudem das Projekt „Klinikschulen“, welches von September 2003 bis Herbst 2005 durchgeführt wurde. Ziel des Projekts (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2012: 25) war es, die Probleme chronisch kranker SchülerInnen im Schulalltag zu erfassen und darauf aufbauend Empfehlungen für den Umgang von Lehrkräften mit diesen SchülerInnen zu erarbeiten. Hierdurch soll der Schulalltag für chronisch kranke SchülerInnen erleichtert werden. Langfristig sollen zudem die Erkenntnisse des Projekts in die Verbesserung der

⁶ An dieser Stelle ist anzuführen, dass in der Befragung einige Lehrkräfte Medikamentengabe vehement ablehnten (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001a: 19). Auch wenn die Motivation dahinter von außen nicht bewertet werden kann und soll, so lässt eine solche Einstellung doch auf fehlende medizinische Sachkenntnisse der Lehrpersonen schließen, welche gravierende Folgen für die betroffenen SchülerInnen haben kann. Hier ist daher schon aus Gründen der Verantwortbarkeit des LehrerInnenhandelns dringender Handlungsbedarf seitens Aus- und Weiterbildung zu erkennen, um negative Folgen für SchülerInnen zu verhindern.

LehrerInnenausbildung einfließen.

Aus dem Projekt wurden umfangreiche und für die Forschung neuwertige Ergebnisse gewonnen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2012: 25-26), die ich als so relevant betrachte, dass ich sie im Folgenden relativ ausführlich darstelle:

Erstens geben betroffene chronisch kranke SchülerInnen nur in sehr geringem Umfang Informationen über Art und Schwere ihrer Erkrankung an Lehrkräfte oder MitschülerInnen. Dies liegt begründet in einem fehlenden Vertrauensverhältnis sowie der Angst vor einem Imageverlust oder einer Außenseiterrolle. Dies trifft am stärksten bei chronischen psychischen Krankheiten zu, da die SchülerInnen hier die geringste Toleranz erwarten.

Zweitens sind die betroffenen SchülerInnen oft selbst nicht gut über die medizinischen Gesichtspunkte ihrer Erkrankung informiert.

Drittens leiden betroffene SchülerInnen häufig unter einem geringen Selbstwertgefühl und der mit ihrer Erkrankung verbundenen Beeinträchtigung ihrer Lebensqualität⁷.

Gerade wenn man Anzeichen der Krankheit äußerlich wahrnehmen kann, fühlen sich die Betroffenen oft hierdurch gedemütigt. Dieser Leidensdruck wird noch verstärkt durch das Gefühl, sich den MitschülerInnen und Lehrkräften nicht anvertrauen zu können. Die Betroffenen wünschen sich offen über ihre Erkrankungen sprechen zu können, ohne dadurch anders behandelt zu werden als ihre nicht chronisch kranken MitschülerInnen. Sie wollen ihre Erkrankung zudem nicht zu häufig thematisieren, weil die Lehrkräfte die Tatsache der vorliegenden Erkrankung beispielsweise vergessen haben.

Viertens zeigen die Betroffenen deutliche Einschränkungen der schulischen Leistungsfähigkeit. Diese sind zurückzuführen auf ein Nachlassen der Konzentrationsfähigkeit durch das Erkranken und das Versäumen von Unterrichtsstoff durch krankheitsbedingte Fehlzeiten.

Fünftens sind Fälle von Diskriminierung von chronisch kranken SchülerInnen im Schulalltag sichtbar geworden. Als Beispiele hierfür sind der Ausschluss vom Sportunterricht anstatt der Gewährung eines Nachteilsausgleiches, das Verbot des Besuchens der Schultoilette während des Unterrichts und der Ausschluss von Klassenfahrten zu nennen.

Sechstens zeigt sich, dass chronisch kranke SchülerInnen auf ein für sie angenehmes Klassenklima angewiesen sind. In einer Klassenumgebung, in der sich die SchülerInnen wohlfühlen und in der MitschülerInnen und Lehrkräfte gut über die Krankheit informiert sind, weisen die Betroffenen oft (zeitweise) kein Krankheitsempfinden mehr auf.

Siebtens neigen die Eltern chronisch kranker SchülerInnen dazu, die Erkrankung zu verschweigen. Dies liegt daran, dass es den Eltern schwerfällt, die Erkrankung des eigenen Kindes zu akzeptieren. Zudem sind die Eltern oftmals nicht ausreichend über die schulischen Unterstützungsmöglichkeiten wie beispielsweise den Nachteilsausgleich informiert.

⁷ Diese können zu sozialer Isolation führen und daher mit einer schwächer ausgeprägten Sozialkompetenz verbunden sein.

Achtens wünschen sich Eltern chronisch kranker SchülerInnen beim Umgang mit ihren Kindern mehr Empathie und Fachwissen seitens der Schule. Für schlechte schulische Leistungen eines chronisch kranken Kindes machen dessen Eltern in erster Linie die Lehrkräfte verantwortlich. Auch generell haben die Eltern von chronisch kranken SchülerInnen wenig Vertrauen in das schulische Umfeld (Lehrkräfte, MitschülerInnen, Eltern von MitschülerInnen) und wünschen sich von diesem mehr Unterstützung.

Neuntens tritt bei Eltern von chronisch kranken SchülerInnen eine starke Angst vor einer Überbelastung ihrer Kinder auf. Das führt häufig zu einer überbehütenden Erziehung und ist schädlich für die Entwicklung der Selbstständigkeit des Kindes. Zehntens sind die Lehrkräfte häufig nicht gut auf den Umgang mit chronischen Krankheiten bei SchülerInnen vorbereitet. Sie wissen oftmals nicht, welche Krankheiten als chronische Erkrankungen gelten. Zudem besteht eine große Unsicherheit bezüglich der Einnahme von Medikamenten. Daher benötigen die Lehrkräfte sowohl mehr medizinische als auch mehr pädagogische Kenntnisse zum Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen. Diese Kenntnisse würden sie gerne bereits in ihrer Ausbildung vermittelt bekommen.

Elfte haben KlassenlehrerInnen oft Angst vor der Verantwortung für chronisch kranke SchülerInnen und schließen sie daher von Veranstaltungen aus, bei denen sie diese Verantwortung besonders stark wahrnehmen müssten. Hierzu zählen Klassenfahrten und Ausflüge.

Zwölftens stoßen Lehrkräfte manchmal auf Barrieren bei den Eltern, wenn ihnen Anhaltspunkte für chronische Erkrankungen auffallen.

Dreizehtens sind sich Lehrkräfte oft unsicher bezüglich der Auslegung des Nachteilsausgleichs und angemessener Unterstützungssysteme für chronisch kranke SchülerInnen.

Vierzehntens fühlen sich die Lehrkräfte bei der Beschulung von chronisch kranken SchülerInnen alleingelassen. Sie wünschen sich mehr Unterstützung durch das private und schulische Umfeld der SchülerInnen (Eltern, MitschülerInnen, KollegInnen).

Fünfzehntens befürchten die Lehrkräfte, dass durch eine individuelle Beschäftigung mit den Bedürfnissen der chronisch kranken SchülerInnen die Qualität ihres Unterrichts leiden könnte. Basierend auf dieser Sorge sehen sie keine zeitlichen Ressourcen für eine solche Beschäftigung und verzichten daher auf diese.

Aus dieser Vielzahl von Erkenntnissen wurden im Rahmen des Projekts einige Schlussfolgerungen gezogen, die ich nachfolgend kurz zusammenfassen werde (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2012: 27):

Es besteht die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte den Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen erlernen. Hierfür müssen Angebote sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung geschaffen werden. Der Fokus sollte dabei auf die chronischen psychischen Erkrankungen gelegt werden, da hier die Unsicherheit seitens der Lehrkräfte am ausgeprägtesten ist. Auch der Bekanntheitsgrad der rechtlichen Rahmenbedingungen des Unterrichtens von chronisch kranken SchülerInnen bei den

Lehrkräften soll durch diese Maßnahmen steigen. Um chronisch kranke SchülerInnen inklusiv beschulen zu können, benötigt man sowohl eine vertrauensvolle SchülerInnen-Eltern-LehrerInnen-Kooperation als auch eine gute soziale Einbindung der erkrankten SchülerInnen und ein gutes Lernklima sowie einen verbesserten Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen. Außerdem sollten Hilfsangebote wie Nachteilsausgleiche und eine medizinische Begleitung für chronisch kranke SchülerInnen konsequenter genutzt werden. Des Weiteren ist eine unbürokratischere und schnellere Bearbeitung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erforderlich.

7 Empirische Untersuchung

7.1 Methodisches Vorgehen

7.1.1. Untersuchungstypus

Am Anfang meiner empirischen Untersuchung stand die Entscheidung, ob es sich um eine quantitative oder um eine qualitative Untersuchung handeln sollte. Die Entscheidung fiel dann zu Gunsten der qualitativen Untersuchung. Die Motivation hinter dieser Entscheidung möchte ich an dieser Stelle einmal darlegen.

Aufgrund des bisher vorliegenden doch sehr geringen Daten- und Theoriematerials zu meinem Forschungsfeld erwies sich eine der Untersuchung vorangehende Hypothesenbildung auf Grundlage dieses Materials als schwierig. Dieses Argument sprach gegen eine quantitative Untersuchung (Röbken/Wetzel 2016: 13).

Neben diesem Argument, das einer quantitativen Untersuchung entgegenstand, gab es auch einige Argumente, die für eine qualitative Untersuchung sprachen. So kann durch eine solche Untersuchung die Sicht der betroffenen Lehrkräfte genauer und unter Berücksichtigung der individuellen Rahmenbedingungen in den Blickwinkel genommen werden (Röbken/Wetzel 2016: 13-15). Zudem gibt es im Rahmen einer qualitativen Untersuchung auch die Möglichkeit, genauere Einblicke in die Sicht der Befragten zu erhalten, indem während der laufenden Untersuchung, beispielsweise durch gezielte Nachfragen, die Antworten der Befragten von diesen genauer ausgeführt werden oder Verständnisprobleme durch zusätzliche Erläuterungen geklärt werden (Röbken/Wetzel 2016: 13-15). Außerdem geht es im Rahmen der Untersuchung um persönliche Ansichten und Handlungsweisen der Lehrkräfte in der Schulpraxis. Es handelt sich also um einen realitätsnahen und von hoher Subjektivität des Forschungsgegenstandes geprägten Forschungskontext, in dem die Erforschung der Lebenswelten und praktischen Interaktionen von Lehrkräften im Fokus steht. Anhand dieser Gründe halte ich für die Untersuchung meiner Forschungsfrage eine qualitative Herangehensweise eher angebracht als eine quantitative.

Natürlich ist mir bewusst, dass die Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen auch Nachteile mit sich bringt. So ist eine qualitative Untersuchung relativ zeitintensiv und

aufwendig (Röbken/Wetzel 2016: 15). Zudem spielt die Größe und Zusammensetzung der Gruppe der Befragten eine große Rolle, will man die Erkenntnisse, die ohnehin nur schwer bis gar nicht in quantitative Daten überführt werden können, verallgemeinern (Röbken/Wetzel 2016: 14). Gleichzeitig ist zumindest die Größe der Gruppe der Befragten unter dem Gesichtspunkt der zeitlichen Ressourcen gegebenenfalls zu verringern, um ein solches Forschungsvorhaben überhaupt realisieren zu können (Röbken/Wetzel 2016: 15). Des Weiteren stellt eine qualitative Untersuchung sehr hohe Anforderungen an die Qualifikationen der ForscherInnen, sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung (Röbken/Wetzel 2016: 14-15). Eine intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung des Forschungsprozesses ist ohnehin kaum zu erreichen (Pryzyborski/Wohlrab-Sahr: 351-364).

Da jedoch eine jede methodische Wahl immer mit Vor- und Nachteilen verbunden ist, habe ich mich an dieser Stelle aufgrund der überwiegenden Vorteile für eine qualitative Untersuchung entschieden. Die Nachteile habe ich dennoch nicht aus dem Blick verloren. Ich habe versucht, soweit es mir möglich war, durch verantwortungsvolles Handeln meinerseits diese Nachteile zu verringern und wo dies nicht möglich war, werde ich im Folgenden auf die Auswirkungen dieser Nachteile auf den Forschungsprozess, den Ergebniserfolg und die Interpretation der Ergebnisse hinweisen.

7.1.2 Erhebungsmethode

Im zweiten Schritt musste ich mich für eine Erhebungsmethode entscheiden. Dabei fiel meine Wahl auf die Methode der Interviews.

Interviews zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie sehr anpassungsfähig sein können (Krell/ Lamnek 2016: 331). Während der Durchführung sind eine Anpassung der Methode und der Einsatz von kontrollierend-lenkenden Eingriffen nahezu jederzeit möglich. So kann sichergestellt werden, dass beispielsweise Fragen richtig verstanden werden und die interviewende und interviewte Person die gleichen begrifflichen Definitionen nutzen (Krell/ Lamnek 2016: 318-319, 374). Diese Vorteile sah ich für meine Forschungsfrage als relevant an, da bekannt ist, dass die gängigen genutzten Definitionen teilweise nicht sehr präzise sind (siehe Kapitel 2.3) und Lehrkräfte in der Regel eine große Unsicherheit bezüglich des Themas „Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen“ aufweisen (siehe Kapitel 6). Zudem ist ein besonders hoher Grad an Befragungstiefe durch die Verwendung von Interviews möglich, da es sich um eine Form der mündlichen Kommunikation handelt, die außerdem durch den unmittelbaren Kontakt von interviewender und interviewter Person geprägt ist und hierdurch zeitliche Verzögerungen während der Durchführung vermieden werden (Krell/ Lamnek 2016: 325).

Dennoch ist diese Erhebungsmethode auch mit Nachteilen behaftet. Der größte nachteilige Einflussfaktor ist die Subjektivität des Interviews. Die Qualität des Interviews ist abhängig von der Antwort- und Auskunftsbereitschaft der interviewten Person und von der Ehrlichkeit der von ihr getroffenen Aussagen. Zudem kann auch

die interviewende Person Verzerrungseffekte hervorrufen, beispielsweise durch die Formulierung der Interviewfragen, durch die Beeinflussung der interviewten Person durch die eigenen Voreinstellungen oder durch Unterschiede in Geschlecht, Nationalität, Sprache, Schichtzugehörigkeit oder sonstigen nicht beeinflussbaren Vorfaktoren (Bortz/ Döring 1995: 186-186). Außerdem ist die Vor- und Nachbereitung, insbesondere die Transkription und Auswertung von Interviews, als zeitaufwendig anzusehen (Drehsing/ Pehl 2013: 29, Krell/ Lamnek: 335-336). Des Weiteren gilt die Reliabilität von Interviews generell als fragwürdig. Dies ist darauf zurückzuführen, dass dieses Erhebungsverfahren auf dem direkten zwischenmenschlichen Kontakt beruht und wie bereits erläutert von diesem maßgeblich beeinflusst wird. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, „dass dasselbe Interview bei derselben Person zu einem anderen Zeitpunkt durchgeführt oder dass dasselbe Interview bei derselben Person von einem anderen Interviewer durchgeführt, das gleiche Ergebnis bringen würde“ (Kromrey 1995: 301). Auch an dieser Stelle habe ich versucht, durch gründliche Vorbereitung und professionelles Handeln die bekannten Nachteile der Befragungsmethode zu verringern. Wo es dennoch Auswirkungen dieser Nachteile auf die Ergebnisse dieser Untersuchung und ihre Interpretation gab, werde ich dies in meine Resultate einbeziehen.

Bei der Erhebungsmethode des Interviews gibt es zahlreiche Unterformen, die sich entlang einiger Dimensionen unterscheiden. Dies sind vor allem die Intention des Interviews, der Grad der Standardisierung, die Struktur der zu Befragenden, das InterviewerInnenverhalten und die Art der Fragestellung (Krell/ Lamnek 2016: 315). Aufgrund des Forschungsinteresses ist die Entscheidung für ein ermittelndes Interview relativ eindeutig, wobei die gewählte Form notwendigerweise eine informatorische und eine analytische Dimension aufweisen muss, um eine Antwort auf die Forschungsfrage generieren zu können.

Beim Grad der Standardisierung kann zwischen standardisiert, teilstandardisiert und nicht-standardisiert unterschieden werden (Krell/ Lamnek 2016: 315). Kurz gesagt stellt die Entscheidung für ein Leitfadenterview als teilstandardisiertes Interview einen geeigneten Kompromiss zwischen den zahlreichen Vor- und Nachteilen der beiden anderen Standardisierungsgrade dar (Krell/ Lamnek 2016: 318-323). So stellt die Interviewdauer des Leitfadenterviews einen Faktor dar, der forschungspragmatische Überlegungen mit genug zeitlichem Raum für Erkenntnisgewinn im Sinne der Fragestellung der Untersuchung vereint. Auch ist es bei dieser Interviewform den interviewten Personen möglich, Themenschwerpunkte anhand ihrer eigenen Relevanzsysteme zu setzen und so Erkenntnisse über die Vorannahmen der interviewenden Person hinaus zu generieren. Dieser Umstand kann dazu beitragen die Reliabilität der Untersuchung zu erhöhen.

Bei der Struktur der zu Befragenden geht es um die Entscheidung, ob man Einzel- oder Gruppenbefragungen durchführen möchte (Krell/ Lamnek 2016: 315). Im vorliegenden Fall fiel die Entscheidung auf die Einzelbefragung. Dies ist relativ stark determiniert durch die vorangegangene Entscheidung für eine qualitative Untersuchung (Krell/ Lamnek 2016: 324) und wird daher an dieser Stelle nicht

genauer begründet.

Bezüglich des InterviewerInnenverhaltens unterscheidet man die beiden Extremtypen von weicher und harter Kommunikation, dazwischen anzusiedeln ist die neutrale Kommunikation (Krell/ Lamnek 2016: 325-326). Harte Kommunikation eignet sich nicht bei der Entscheidung für eine qualitative Untersuchung (Krell/ Lamnek 2016: 326). Im Kontext dieser Arbeit habe ich mich für die weiche Kommunikation entschieden, was hauptsächlich mit der Auswahl der InterviewpartnerInnen zusammenhing, zu denen ich zum Zeitpunkt der Interviews bereits ein persönliches Vertrauensverhältnis aufgebaut hatte. Diesen Aspekt werde ich aber an späterer Stelle (Kapitel 7.1.4) genauer erläutern.

Auf die Ausgestaltung der Fragestellung werde ich im nächsten Abschnitt eingehen, wenn ich im Folgenden den Prozess meiner Leitfadenerstellung transparent mache.

7.1.3 Leitfadenerstellung

Der Interviewleitfaden soll die Funktion erfüllen, dem Interview eine grobe Struktur zu geben (Krell/ Lamnek 2016: 333-334). Er soll sicherstellen, dass alle relevanten Themenfelder und alle Fragen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage notwendig sind, zur Sprache kommen und somit die einzelnen Interviews als vergleichbare Datengrundlage betrachtet werden können. Darüber hinaus soll er jedoch genug Spielraum für individuelle Gesprächsverläufe lassen (Krell/ Lamnek 2016: 333-334). Allerdings wird der Interviewleitfaden nicht wörtlich ausformuliert vorgetragen, sondern stellt lediglich eine Durchführungshilfe für die interviewende Person dar (Krell/ Lamnek 2016: 333-334). Um die Bedeutungsgleichheit der Fragestellungen in jedem einzelnen Interview zu erreichen, muss die interviewende Person die genauen Formulierungen der Fragestellungen der Alltagssprache der Befragten anpassen und insbesondere die Bedeutung der Fragen verständlich machen (Krell/ Lamnek 2016: 333). Zudem ist auch die Reihenfolge der Fragen flexibel und an den durch den Befragten vorgegebenen Gesprächsverlauf anzupassen (Krell/ Lamnek 2016: 333-334).

Man muss bei der konkreten Formulierung der Fragen zwischen geschlossenen und offenen Fragestellungen unterscheiden (Krell/ Lamnek 2016: 315). Während geschlossene Fragestellungen je nach Formulierung explizit oder implizit die Antwortmöglichkeiten des Interviewten vorgeben und somit einschränken (Krell/ Lamnek 2016: 326), lassen offene Fragestellungen der interviewten Person einen größeren Spielraum bei der Beantwortung der Frage (Krell/ Lamnek 2016: 327). Dies führt dazu, dass die interviewte Person bei ihrer Antwort ihre individuellen Formulierungsweisen und für sie persönlich relevant erscheinenden Fakten einbringen kann und so vor allem auch die Bedeutungsstrukturierung der Antwort maßgeblich prägt (Krell/ Lamnek 2016: 327). Da geschlossene Fragen durch ihre Art der Formulierung sehr stark die Vorannahmen der interviewenden Person wiedergeben, sind sie für qualitative Forschung nicht geeignet (Krell/ Lamnek 2016: 327). Aufgrund der genannten Argumente habe ich meine Leitfragen als offene Fragestellungen formuliert.

Bei der Erstellung des Leitfadens bin ich nach dem SPSS-Prinzip der Leitfadenskonstruktion (Helfferich 2005) vorgegangen, dass an dieser Stelle als hinreichend bekannt angenommen werden soll. Der so entstandene Leitfaden kann im Anhang eingesehen werden.

7.1.4 Feldzugang und Auswahl der Befragten

Zur Auswahl der Befragten musste zuerst eine nach vorherigen Überlegungen für die Fragestellung relevante Gruppe an möglichen TeilnehmerInnen definiert werden (Helfferich 2005). Als Kriterium legte ich dabei fest, dass es sich um Lehrkräfte handeln sollte, die GuP oder Politik an einer Oberschule oder einem Gymnasium in der Stadt Bremen unterrichten. Darüber hinaus sollten sie nach eigener Einschätzung bereits mindestens ein chronisch krankes Kind im Fächerverbund GuP oder im Fach Politik unterrichtet haben.

Zur Feststellung möglicher InterviewpartnerInnen kontaktierte ich alle öffentlichen Gymnasien und Oberschulen in Bremen inklusive der Krankenhausschule Bremen per Mail und ergänzend telefonisch mit der Bitte, ihre Lehrkräfte zu befragen, ob Sie meinen Kriterien entsprächen. Das Ergebnis dieser Befragung war es, dass tatsächlich keine GuP- oder Politiklehrkraft in der Stadt Bremen der eigenen Einschätzung nach bisher mit chronisch kranken SchülerInnen im Rahmen des GuP- oder Politik-Unterrichts in Kontakt gekommen war. Da diese Einschätzung mit hinreichender Wahrscheinlichkeit den Daten über das Auftreten von Kindern und Jugendlichen (siehe Kapitel 1) widerspricht, musste ich auf eine andere Weise InterviewpartnerInnen gewinnen.

Da offensichtlich alle GuP- und Politiklehrkräfte in der Stadt Bremen gleich gut geeignet waren, da sie alle das erste Auswahlkriterium erfüllten, aber nicht das zweite, beschloss ich drei Lehrkräfte auszuwählen, die mir für die Forschungsarbeit besonders gut zugänglich waren. Das ergab sich zum einen daraus, dass ich die drei Lehrkräfte zu meinem persönlichen Bekanntenkreis zählen konnte und daher schon eine für ein Interview nützliche Vertrauensbasis bestand. Zudem kannte ich die SchülerInnenschaft der Schule, an der alle drei Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Befragung tätig waren und wusste daher, dass mindestens zwei der SchülerInnen, die von den befragten Lehrkräften in GuP und Politik unterrichtet wurden, eine chronische Krankheit nach der oben genannten Definition (siehe Kapitel 2.3) aufwiesen. Mir ist bewusst, dass die Auswahl der befragten Personen durch persönliche Kontakte und insbesondere als Lehrkräfte derselben Schule, wie generell die qualitative Forschung, den Gefahren von Verzerrungsaspekten unterliegt. Daher habe ich versucht, bei der Auswahl der drei Lehrkräfte darauf zu achten, dass sie die Vielfalt von LehrerInnentypen, die im Schulalltag realistischer Weise auftreten, in der Auswahl der befragten Personen widerspiegelt. Dabei waren meine Auswahlkriterien das studierte sozialwissenschaftliche Fach (¹/₃ Geschichtswissenschaft, ²/₃ Politikwissenschaft), das unterrichtete

sozialwissenschaftliche Fach ($\frac{1}{3}$ Geschichte, $\frac{3}{3}$ GuP, $\frac{3}{3}$ Politik, $\frac{1}{3}$ Geographie⁸), das Geschlecht ($\frac{2}{3}$ männlich, $\frac{1}{3}$ weiblich), die bisherigen Arbeitgeber ($\frac{3}{3}$ Schulzentrum/Oberschule, $\frac{1}{3}$ Gymnasium, $\frac{1}{3}$ Privatschule, $\frac{1}{3}$ freie Bildungsträger, $\frac{1}{3}$ Berufskolleg) und die Berufserfahrung ($\frac{1}{3}$ mehr als 16 Jahre, $\frac{1}{3}$ zwischen 8 und 16 Jahre, $\frac{1}{3}$ weniger als 8 Jahre). Dabei habe ich nicht auf bestimmte Zahlenverhältnisse Wert gelegt, wohl aber auf eine Ausgewogenheit und Pluralität der genannten Eigenschaften der Befragten.

Dass ich die Durchführung meiner Interviews auf drei Personen beschränkt habe, lag schließlich an forschungspragmatischen Gründen. Dies war zum einen, dass lediglich drei der Lehrkräfte, die ich persönlich kannte, bereit waren, ein Interview mit mir zu führen. Zum anderen stellen drei Interviews mit ihrer Durchführung und Auswertung den maximalen zeitlichen Belastungsrahmen dar, der im Kontext dieser Arbeit für mich zu bewältigen war.

7.1.5 Interviewdurchführung

Die Interviews wurden im gewohnten Umfeld der Lehrkräfte, nämlich in der Schule, durchgeführt. Dies ergab sich aus der forschungstheoretischen Maxime, dass Interviews in einer vertrauten, alltäglichen Umgebung der Befragten stattfinden sollten, damit hierdurch die schon an sich ungewohnte Interviewsituation kompensiert werden kann (Krell/ Lamnek 2016: 366). Allerdings hatte diese Entscheidung den Nachteil, dass die Interviews, dem Schulalltag entsprechend, nicht wirklich in einer ruhigen Situation durchgeführt werden konnten. Zwar hatten alle Lehrkräfte für das Interview genug Zeit eingeplant⁹, allerdings wurden die Interviews durch den Schulgong und die allgemeinen Hintergrundgeräusche und -gespräche sowie das Zuhören durch weitere Lehrkräfte gestört. Dieser Aspekt muss, falls notwendig, an geeigneter Stelle in die Auswertung der Interviews mit einbezogen werden.

Die Datenerfassung erfolgte mittels Tonaufzeichnungen. Dies war den Befragten bewusst, sie haben alle vorher in eine solche Fixierung des Interviews eingewilligt. Natürlich gehen bei einer reinen Tonaufzeichnung im Vergleich zu einer Videoaufzeichnung einige Informationen über die Interviewsituation verloren. Diese habe ich aber im Falle der vorliegenden Untersuchung erstens als nicht so relevant für die Ergebnisse meiner Arbeit angesehen, dass es den Mehraufwand einer Videoaufzeichnung im Rahmen von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des

⁸ Der lesenden Person sei an dieser Stelle noch einmal verdeutlicht, dass es bei der Frage des unterrichteten sozialwissenschaftlichen Faches ebenso wie bei den Fragen nach den bisherigen Arbeitgebern logischerweise mehrere Antworten pro befragter Person geben kann, sodass die Brüche angeben sollen, wie viele der drei Befragten eine bestimmte Antwort nannten.

⁹ Ich hatte die Lehrkräfte vorab gebeten, sie sollten mindestens 60 Minuten Zeit einplanen. Die tatsächliche Durchführungsdauer lag jedoch bei keinem der Interviews über 30 Minuten.

Interviews rechtfertigen würde. Zum anderen war ich als interviewende Person selbst bei den Interviews zugegen, sodass ein Einbezug der möglichen Zusatzinformationen aus der Videoaufzeichnung, falls nötig, zumindest auf Basis meiner Beobachtungen geschehen könnte.

7.1.6 Auswertungsmethode

Um aus den als Tonaufnahmen vorliegenden Interviews Ergebnisse bezüglich meiner Forschungsfrage generieren zu können, musste ich diese zuerst in Transkripte überführen. Es gibt mehrere Transkriptionssysteme, die die Regularien für die Überführung eines als Audiodatei vorliegenden Interviews in Textform vorgeben, da eine solche Überführung natürlich auch selbst wissenschaftlichen Gesichtspunkten genügen muss. Genutzt habe ich das einfache Transkriptionssystem von Drehsing und Pehl (Drehsing/ Pehl 2013: 20-23). Dieses Transkriptionssystem genügt in seinem geringen Detailgrad den Anforderungen meiner Forschungsfrage an die Transkription und war in seinem Zeitaufwand gut im Kontext dieser Arbeit zu bewältigen. Die auf diese Weise entstandenen Transkripte sind im Anhang zu finden.

Anschließend mussten die so entstandenen Transkripte noch wissenschaftlich ausgewertet werden. Hierbei habe ich mich für die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2010) entschieden. Diese Entscheidung lässt sich vor allem damit begründen, dass die qualitative Inhaltsanalyse dazu konzipiert ist, (fixierte) Kommunikation zu analysieren (Mayring 2010: 13). Diese Konzeption passt genau zu meinem auszuwertenden Datenmaterial. Zudem geht die qualitative Inhaltsanalyse systematisch und regelgeleitet vor (Mayring 2010: 13), erfüllt damit also auch ein wichtiges Gütekriterium (siehe Kapitel 7.5.3). Des Weiteren ist die qualitative Inhaltsanalyse selbst für ungeübte AnwenderInnen relativ einfach erlernbar und die Anwendung ist vergleichsweise zeitsparend. Daher macht der Einsatz dieser Auswertungsmethode auch aus forschungspragmatischen Gründen Sinn. Natürlich ist auch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, so wie jede andere auch, mit einigen Nachteilen behaftet. Bei der Anwendung sind subjektive Interpretationsprozesse notwendig, die von Außenstehenden nicht nachvollzogen werden können (Lamnek 1993: 224). Dem werde ich entgegenwirken, indem ich versuche, meine Entscheidungs- und Interpretationsprozesse im Sinne des Gütekriteriums der Verfahrensdokumentation (siehe Kapitel 7.5.1) möglichst transparent zu machen. Außerdem besteht die Gefahr, dass durch die Kategorienbildung oder durch die Verwendung von Paraphrasen statt Original-Zitaten inhaltliche Nuancen verloren gehen (Flick 2002). Dieser Gefahr werde ich jedoch begegnen, indem ich sowohl Original-Zitate bei der Auswertung einbeziehen und den LeserInnen präsentieren werde (siehe Kapitel 7.2) und zum anderen durch eine umfassende statt einer knappen Formulierung der aus der Analyse entstandenen Kategorien.

Als Ausgangsmaterial für die Analyse habe ich die gesamten vorliegenden Interview-

Transkripte aller drei geführten Interviews (siehe Anhang) genutzt, da sich in keinem der Interviews Passagen zeigten, die für die Untersuchung als irrelevant erachtet werden können.

Da meine Untersuchung aus wissenschaftlicher Perspektive Neuland betritt, ist es nicht sinnvoll mit deduktiven Kategorien an die Analyse heranzutreten, da diese schlicht nicht auf bisheriger Forschung fundiert gebildet werden können. Meine Absicht war es daher, die Inhalte der Interviews zusammenzufassen, um aus ihnen induktiv Kategorien zu bilden, aus denen sich Antworten bezüglich meiner Forschungsfragen und auch bezüglich nötiger weiterer (quantitativer) Forschungsschritte treffen lassen. Daher bin ich nach dem Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2010: 70) vorgegangen. Dabei bin ich allerdings aus Gründen der Abwägung von Regelgeleitetheit und Qualität der Forschung (siehe Kapitel 7.5.3) zu dem Schluss gekommen, dass es sinnvoll ist, die Generalisierung im zweiten Durchgang der Zusammenfassung auszulassen, damit nicht, wie oben beschrieben, inhaltliche Nuancen durch die Kategorien verlorengehen.

Die so entstandenen Tabellen, die den ersten Durchgang der Zusammenfassung einzeln für alle drei Interviews und den zweiten Durchgang der Zusammenfassung darstellen, sind im Anhang einzusehen.

In den folgenden Kapiteln werde ich nun die durch dieses methodische Vorgehen gewonnenen Ergebnisse mit Einbezug von Ankerbeispielen präsentieren, um sie anschließend zu interpretieren und zu diskutieren.

7.2 Ergebnisse

Durch die Anwendung der Auswertungsmethode der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse sind 14 Kategorien entstanden, die ich an dieser Stelle zuerst vorstellen möchte, bevor ich sie anschließend in Kapitel 7.3 unter Einbezug meiner Fragestellung interpretieren werde. Eine tabellarische Ansicht dieser Kategorien, in der zudem die Reduktionsprozesse sichtbar werden, die zu ihnen geführt haben, befindet sich im Anhang.

Die erste Kategorie K´1 enthält Aussagen der Lehrkräfte über ihre positive Einstellung zur Inklusion. Dabei beziehen sie sich auf ihre eigenen Definitionen von Inklusion, die nicht immer im Verlauf des Interviews expliziert werden und nicht mit der in Kapitel 2.1 getätigten Definition übereinstimmen müssen. Hierzu zählt zum einen ein idealistischer Anspruch auf die Umsetzung von Inklusion wie am folgenden Beispiel deutlich wird¹⁰.

„Das [Die Inklusion; Anmerkung der Autorin] ist die Zukunft. Auf jeden Fall versuchen

¹⁰ Im Folgenden werden Beispiele aus den Interview-Transkripten im Fließtext durch einen kursiven Schriftsatz sowie einen Quellenbeleg, bestehend aus der Nummer des Transkripts und der zitierten Zeilen, deutlich.

wir das in die Realität umzusetzen. Ich finde, es ist eine sehr schöne Idee, die natürlich in der alltäglichen Umsetzung problematisch ist (...). Als Politiklehrer hat man vielleicht noch einen höheren Anspruch darauf (...), dass es ein Menschen- und Bürger- und Kinderrecht ist, teilzunehmen an einer Inklusion, dass alle teilnehmen an einer Inklusion: Die Förderschüler, die Regelschüler, die Kollegen, die Eltern (Transkript 2, Zeile 6-8).“

Auch gute Erfahrungen mit inklusivem Unterricht und der dafür notwendigen Ausstattung an Zeit, Geld und Personal werden hier als Argument genannt: *„Also das (...) vor allen Dingen im W&E-Bereich [Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung; Anmerkung der Autorin], habe ich gute Erfahrungen gemacht. Da waren wir meistens auch räumlich und personell relativ gut ausgestattet. So, dass wir auch sehr sinnvoll arbeiten konnten (Transkript 3, Zeile 10-12).“*

Zudem berichtete eine Lehrkraft, dass sich in der Praxis inklusiver und nicht-inklusive Unterricht kaum voneinander unterscheiden. Vielmehr stelle die inklusive Beschulung einen förderlichen Aspekt für den Unterricht aller Schülerinnen dar: *„Die Kinder sind in der Regel LSV-Schüler [Förderschwerpunkt Lernen, Sprache und Verhalten; Anmerkung der Autorin], also sie sind lern-, sprach- oder verhaltensauffällig. Was dann in dem allgemeinen Unterricht kaum zu unterscheiden ist von den Regelschülern, die ein bisschen störend sind oder lernschwach oder so [...; Auslassung durch die Autorin]¹¹. Die LSV-Schüler sind bei mir nicht das Problem, die sind oftmals eher förderlich, weil sie ganz andere Ideen ran bringen, die die Regelschüler so als "Ne, machen wir nicht" ansehen. Und das ist eigentlich in dem Sinne eher positiv als negativ (Transkript 2, Zeile 16-19, Zeile 22-24).“*

Die zweite Kategorie K´2 enthält Kritikpunkte der Lehrkräfte an der Umsetzung der Inklusion in der Schulpraxis. Kritisiert wird, dass es oftmals SchülerInnen gibt, die einen Förderbedarf haben, die (personellen) Ressourcen dafür aber nicht zur Verfügung gestellt bekommen:

„[...] ,jedoch ist es ja in meiner Klasse, in der Achten, so, dass wir ein Förderkind haben, aber dafür keinerlei Unterstützung bekommen und auch keinerlei Hilfsmaßnahmen, (...) wie man das Kind, um das es geht, speziell fördern kann. Also die tatsächlich einen inklusiven Förderstatus hat, wobei es ja auch noch andere gibt, die da drin sind und Förderbedarf hätten, eigentlich (Transkript 1, Zeile 7-12).“

„Ganz besonders heftig, empfinde ich es da, wo Inklusionskinder sind, die diese Stempel aber nicht haben (Transkript 3, Zeile 222-223).“

Kritisiert wird auch ein Mangel an zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen sowie ein Defizit des Themas Inklusion im Rahmen der Ausbildung.

„Aus Zeit-, Geld- und Ausbildungsmangel klappt es [die Inklusion, Anmerkung der Autorin] leider weder in der allgemeinen Umsetzung noch in den 90-minütigen Unterrichtsstunden (Transkript 2, Zeile 9-11).“

Auch die zu große Klassengröße stellt einen relevanten Kritikpunkt dar.

„Klassen mit 30 Leuten, das geht in gymnasialen Klassen, wo alle machen, was sie

¹¹ Im Folgenden werden Auslassungen durch die Autorin im Fließtext durch „[...]“ gekennzeichnet.

sollen, wissbegierig sind und Eltern dahinterstehen, die möchten, dass ihre Kinder später Zahnarzt werden. Ansonsten haut das nicht hin, man kann nicht 30 Kinder auf einen Schlag nehmen, vor allem, wenn man ein paar dazwischen hat, die wirklich viel Zuwendung brauchen. Dann geht es auch eigentlich mit 20 nicht (Transkript 3, Zeile 226-230).“

Zudem wird auch der Mangel an differenzierenden Materialien für den GuP-Unterricht als Problem empfunden.

„Es gibt von den Englischbüchern (...) ja auch ganz differenzierte Schulbücher. Es gibt Fördermaterialien. Das gibt es von vielen Schulbuchverlagen von GuP-Unterricht, soweit ich weiß, noch nicht (Transkript 2, Zeile 167-169).“

Des Weiteren werden auch die Fokussierung des Unterrichts im Zuge der Inklusion auf Förderung statt auf Forderung sowie das medial negativ geprägte Bild von Inklusion als negative Aspekte erwähnt.

In Kategorie K´3 wurde die Inklusionsauffassung einer der drei befragten Personen festgehalten, da sich diese stark von den geäußerten Ansichten der anderen unterscheidet.

„B: Nein [ich habe keine Erfahrungen mit inklusivem GuP- oder Politikunterricht gemacht; Anmerkung der Autorin], ich bin in GuP in keiner I-Klasse im Unterricht eingesetzt. In keiner, war ich auch noch nie (Transkript 1, Zeile 19-20).“

Diese Lehrkraft äußert an dieser Stelle also impliziert die Ansicht, dass Inklusion ausschließlich in den sogenannten „I-Klassen“ (Inklusionsklassen), also Klassen mit SchülerInnen mit diagnostiziertem Förderbedarf, stattfindet. Diese Ansicht von Inklusion läuft der verwendeten Definition von Inklusion (siehe Kapitel 2.1.) zuwider. Die Lehrkraft geht aber noch ein Stück darüber hinaus:

„I: [...] Welche Personengruppen (...) sind deiner Meinung nach für inklusive Unterrichtssettings irgendwie relevant (...)?[...]

B: NEIN, also erstens sind das die, die natürlich einen Status haben, aber natürlich könnte man auch bei anderen, wo es Schwierigkeiten gibt mitzukommen, vereinfachtes Material verteilen. Wobei ich in meiner Klasse gar nicht so die Problematik sehe (...), dass auch die Schwächeren das gar nicht so verstehen. Sondern dass es eher ein anderes Konzentrationsproblem ist, was dahintersteckt, oder ein Interessensproblem ist, was dahintersteckt (Transkript 1, Zeile 26-27, 29-34).“

Durch diese Äußerung macht die Lehrkraft deutlich, dass sie Inklusion als etwas betrachtet, dass lediglich SchülerInnen mit einem diagnostizierten Förderbedarf betrifft. Alle anderen SchülerInnen seien selbst verantwortlich dafür, wenn sie Probleme im Unterricht hätten, da sie mangelnde Konzentration oder mangelndes Interesse zeigen würden.

In der Kategorie K´4 wurden Aussagen der Lehrkräfte darüber gesammelt, welche SchülerInnengruppen von Inklusion betroffen sind. Hier zeigt sich, dass die Lehrkräfte fundamental unterschiedliche Ansichten aufweisen. Eine der drei befragten Personen gab an, dass es sich ihrer Meinung nach bei Inklusion um den

Umgang mit SchülerInnen mit Behinderung in der Schule geht.

„Wobei bei Inklusion im engeren Sinne geht es ja schon um die Behinderten. [...] und sonst ist es halt, ich nenne es mal den normalen Wahnsinn, wenn wir normale Klassen haben, wie zum Beispiel die, die du ja auch kennengelernt hast¹². Das ist ja auch fast Inklusion. Aber das ist nicht Inklusion in dem Sinne, damit muss man halt irgendwie klarkommen (Transkript 3, Zeile 48-49, Zeile 54-57).“

Allerdings äußert diese Person auch den Wunsch, den Inklusionsbegriff etwas auszuweiten und auch SchülerInnen, die die deutsche Sprache noch nicht fließend beherrschen, als Personen mit Inklusionsbedarf zu definieren, um entsprechende Fördermittel zur Verfügung zu haben.

Eine zweite befragte Lehrkraft fasst den Kreis der betroffenen SchülerInnen etwas weiter und verallgemeinerte Inklusion auf einen Umgang mit SchülerInnen mit diagnostiziertem Förderbedarf und mit SchülerInnen, die generell Schwierigkeiten haben, im Unterricht hinterherzukommen.

„[...] also erstens sind das [SchülerInnen, die von Inklusion betroffen sind; Anmerkung der Autorin] die, die natürlich einen Status haben, aber natürlich könnte man auch bei anderen, wo es Schwierigkeiten gibt mitzukommen, vereinfachtes Material verteilen (Transkript 1, Zeile 29-31).“

Die dritte befragte Lehrkraft schließlich verallgemeinert das Konzept der Inklusion entsprechend der Definition in Kapitel 2.1 auf alle SchülerInnen und generell alle am Schulleben beteiligten Personen.

„[...] dass es ein Menschen- und Bürger- und Kinderrecht ist, teilzunehmen an einer Inklusion, dass alle teilnehmen an einer Inklusion: Die Förderschüler, die Regelschüler, die Kollegen, die Eltern (Transkript 2, Zeile 7-9).“

Die Kategorie K'5 enthält die Ansichten der Lehrkräfte darüber, ob chronisch kranke Kinder eine relevante Rolle in der Schulpraxis spielen. Auffällig dabei war es, dass zwei der befragten Lehrkräfte die Ansicht äußerten, dass chronisch kranke Kinder keine Rolle in der Schulpraxis spielen und die dritte befragte Lehrkraft hierüber keine Aussage traf. Als explizit relevante Gruppe wurden chronisch kranke SchülerInnen hingegen von keiner Lehrkraft eingeschätzt.

„I: Okay, also ich weiß ja auch, dass mindestens ein Kind mit chronischer Krankheit¹³ in der Klasse ist. Hast du da irgendwie die Erfahrung gemacht, dass man den Unterricht da irgendwie anders aufbereiten muss oder da irgendwie anders drauf eingehen muss?“

B: Gar nicht, gar nicht.

¹² Die hier angesprochene Klasse habe ich zur Vorbereitung der vorliegenden Forschungsarbeit über einen längeren Zeitraum begleiten dürfen. In der Klasse herrschte eine große sprachliche, religiöse, soziale und fachliche Heterogenität vor. Einige der Kinder hatten offiziell diagnostizierten Förderbedarf, die Klasse war aber nicht als sogenannte „I-Klasse“ ausgewiesen, sodass auch insbesondere die Ressourcenausstattung zur Unterstützung der Lehrkraft beim Umgang mit dieser Heterogenität geringer war als ich den genannten „I-Klassen“.

¹³ Es handelt sich dabei um eine Schülerin mit chronischem Asthma, die aufgrund ihrer Erkrankung unter anderem so hohe Fehlzeiten aufweist, dass das LehrerInnenkollegium ihr trotz guter bis sehr guter Noten von einem Besuch der Oberstufe abrät.

[...]

B: Ich glaube die [die chronisch kranken SchülerInnen; Anmerkung der Autorin] sind nicht das PROBLEM. Also eben gut zur Nachfrage, du denkst an Schülerin² und Schülerin³¹⁴?

I: Ja genau, zum Beispiel.

B: Also die haben beide nicht das Problem, dem Unterricht folgen zu können. Das sind ja beide eher leistungsstärkere Schülerinnen im Verhältnis. Da braucht man eigentlich nichts zusätzlich.

I: Ja, bis auf die Fehlzeiten jetzt, welche jetzt Schwierigkeiten macht.

B: Ja, aber die kann man ja nicht verhindern mit der Erkrankung. Also von daher sehe ich die nicht (...) als problematisch (Transkript 1, Zeile 35-39, 107-115).“

„Also klar haben wir immer mal wieder Kinder, die irgendwie eine chronische Krankheit haben. Der eine hat was mit dem Darm, das hat ja aber auf das Unterrichtskonzept relativ wenig Einfluss. Ich kann mich jetzt so gar nicht daran erinnern, dass jetzt mal wirklich jemand chronisch krank war (Transkript 3, Zeile 62-65).“

Hier zeigt sich, dass nicht nur chronisch kranke SchülerInnen als eine nicht relevante Gruppe im Schulalltag wahrgenommen werden, sondern dass deren Probleme bei der Teilhabe am Schulleben, obwohl sie bekannt sind, als unvermeidbar angesehen werden, sodass aus diesen kein Anspruch auf besondere Unterstützung entsteht. Hierzu zählt auch die Unterscheidung von chronischer Krankheit und „echter Behinderung“ (Transkript 3, Zeile 187). Dabei wird zudem angeführt, dass chronische Krankheiten aufgrund der häufig damit verbundenen Fehlzeiten in erster Linie außerhalb der Schule stattfinden und daher für die Lehrkräfte keine Relevanz aufweisen.

„Das ist auch eine Erkrankung, die man erst einmal nicht bemerkt und wenn man sie dann bemerkt, sind sie meistens nicht mehr da (Transkript 3, Zeile 80-82).“

Die sechste Kategorie K'6 enthält die Ansichten der Lehrkräfte über die didaktischen Konzepte Demokratie-Lernen und Menschenrechtsbildung. Bei der ersten befragten Lehrkraft zeigt sich hier eine ablehnende Haltung. Sie hält zwar Demokratie und Menschenrechte für relevante Themen, die in der Schule behandelt werden sollen. Eine kontinuierliche Förderung von Demokratiekompetenzen sei darüber hinaus jedoch nicht mit dem Unterricht im Fächerbund GuP vereinbar.

„(...) Ja, halte ich nichts von. Also natürlich ist es generell wichtig Demokratie und Menschenrechte zu machen, müssen wir ja nicht darüber reden. ABER die Themen sind ja so VIELFÄLTIG, ich bin gerade (...) deswegen habe ich so gestoppt (...) habe ich überlegt was die Themen in Acht [Klasse 8; Anmerkung der Autorin] waren und wie man das da unterbringen soll, ist mir ein Rätsel grade. [...] Ja, finde ich unpassend, ehrlich gesagt. Weil es ein integriertes Fach ist, also mit Geschichte und

¹⁴ Bei der zweiten hier genannten Schülerin liegt ebenfalls eine chronische Erkrankung vor, die von den Ärzten allerdings nicht genauer spezifiziert werden konnte. Die Schülerin hat durch mehrere Klinik- und Reha-Aufenthalte über drei Monate am Stück in der Schule gefehlt. Da sie Probleme dabei hat, lange zu sitzen, besucht sie die Schule ansonsten zudem nur stundenweise.

Erdkunde finde ich es unpassend (Transkript 1, Zeile 63-67, Zeile 73-74).“

Auch die zweite befragte Lehrkraft zeigt hier eine Abneigung gegen die Verwendung der beiden genannten didaktischen Vorschläge, denn sie befürchtet hierdurch eine verstärkte Exklusion einiger SchülerInnen durch eine Betonung ihres Bedarfes an Teilhabe. Dies lässt auf ein mögliches Fehlverständnis von Demokratie-Lernen und Menschenrechtsbildung schließen.

„B: [...] Im Allgemeinen wäre das nicht der Ansatz, den ich wählen würde.

I: Warum?

B: Weil man dadurch diese Kinder [chronisch kranke Kinder; Anmerkung der Autorin] zu sehr exkludiert. Für mich bedeutet Inklusion, dass sie dazu gehören und mittendrin sind, und dass jeder sozusagen in seiner Eigenart völlig gut und okay so ist. Aber wiederum, dass wir daraus so positive Ansätze (...), die müssen jetzt aber besonders (...), und das wäre ja so eine Sache, die man sehr nach außen trägt. Dass dann nun der Darmerkrankte oder auch der Behinderte nun irgendwie so besondere Stellungen hat, würde mir jetzt, auch in seinem Sinne, nicht so zusagen (Transkript 3, Zeile 116-124).“

Die dritte Lehrkraft hingegen sieht Menschenrechte und Demokratie nicht nur als relevante Themen an, die im Unterricht behandelt werden, sondern sieht auch die Möglichkeit, insbesondere durch den Fokus auf das Thema Menschenrechte, bei den SchülerInnen das Verständnis des Prinzips der Inklusion zu fördern.

„Ja, das [Demokratie und Menschenrechte; Anmerkung der Autorin] sind ja sowieso Themen, die wir im Unterricht behandeln. UND, es macht schon Sinn, den Schülern, denen oft so ein bisschen diese Menschenrechte abgesprochen werden vielleicht,

„Du bist zu doof für eine normale Schule. Geh woanders hin, auf deine Sonderschule.“, und eben auch allen anderen zeigt, (...), dass man denen zeigt, nein es ist eben nicht so. Wir alle haben das Recht, auf eine gleiche Schule zu gehen, die gleiche Bildung zu bekommen. Das unterstützt die Schüler, also die chronisch kranken Schüler, seelisch, moralisch und motivatorisch vielleicht so ein bisschen, dass sie halt sehen, dass die nicht nur hier sind, weil wir nett sind, sondern weil sie ein Recht darauf haben und wir keinen unterscheiden WOLLEN. [...] Und das ist, glaub ich, gut, wenn man das durch so ein Thema klarmacht (Transkript 2, Zeile 127-135, Zeile 142-143).“

In der siebten Kategorie K7 wurden die didaktischen Ideen der befragten Lehrkräfte zum Umgang mit Inklusion gesammelt. Bei der ersten Lehrkraft zeigte sich eine gewisse Unsicherheit bei der didaktischen Aufbereitung inklusiven Unterrichts. Sie gab an, keine spezifischen didaktischen Überlegungen in die Vorbereitung inklusiven Unterrichts einzubeziehen.

„I: [...] Wie spezifisch bereitest du dich darauf [auf den inklusiven Unterricht; Anmerkung der Autorin] vor?

B: GAR NICHT (Transkript 1, Zeile 23-25).“

Entsprechend unpräzise waren ihre Vorstellungen davon, wie man inklusiven Unterricht didaktisch aufbereiten könnte. Sie nannte als Vorschlag, man könne *„vereinfachtes Material verteilen (Transkript 1, Zeile 30-31)“*. Des Weiteren hält sie

eine allgemeine Veränderung der Schulkultur hin zu einer projektorientierten Unterrichtsweise für relevant, damit die Umsetzung der Inklusion allgemein funktionieren kann.

„Also generell, wäre es so, dass es sinnvoll wäre, [...] dass der Unterricht viel mehr projektorientierter sein müsste als er eigentlich ist. [...] Das wäre sinnvoll, denn würde man auch die, die durch häufige Krankheiten und längere Auszeiten fehlen, die hätten ja die Möglichkeiten, auch zu dem Thema etwas zu erarbeiten. [...] Naja, also generell denke ich, dass Schule sich offener gestalten muss. Also, dass wir zu sehr in dieser starren Struktur drin sind, was Studentafeln angeht, was Themen angeht. Ich denke, wir können in dem Bereich ganz wenig auf die Kinder eingehen. Und wenn wir mehr im Bereich Projekten arbeiten würden, dann könnte man in kleinere Felder gehen, die sie bearbeiten können und könnten dann aber auch ihren Anteil dazu beitragen. Man hätte also genau so die Erfolge. So sind sie ja permanent am Hinterherarbeiten, was natürlich unbefriedigend ist. (Transkript 1, Zeile 44, Zeile 45, Zeile 46-49, Zeile 122-127).“

Die zweite Lehrkraft berichtete, dass sie versuche, den Unterricht so zu gestalten, dass es eine Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsthema gäbe, bei der alle SchülerInnen auf ihren Leistungsniveaus einen sinnvollen Beitrag leisten könnten. *„Ich finde, das ist die allgemeine Idee [von Inklusion; Anmerkung der Autorin], dass man allen die Chance gibt am gemeinsamen Thema zu arbeiten. Manchmal ist es schwerer, manchmal ist es einfacher das umzusetzen (Transkript 2, Zeile 41-43).“*

Bei der dritten Lehrkraft zeigt sich eine ambivalente Haltung zur didaktischen Aufbereitung inklusiven Unterrichts. Einerseits gibt sie an, zufrieden zu sein mit den vorhandenen didaktischen Mitteln zur Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts, obwohl sie laut eigenen Angaben keine didaktischen Konzepte benennen kann, die sie in der Praxis für inklusiven Unterricht nutzt. Sie gibt zudem an, dass inklusiver Unterricht vor allem durch Teamarbeit bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung und durch projekthaften Unterricht geprägt sei. Dabei hebt auch sie hervor, dass Projekte ihrer Meinung nach die einzige praktikable Möglichkeit seien, um inklusiv zu unterrichten.

„Also speziell bin ich eigentlich insofern vorgegangen, dass inklusiver Unterricht ja fast immer hieß, auch Unterricht im Team. Also mit der Sonderpädagogin zusammen. Das hieß vor allem, dass wir uns tatsächlich zur Unterrichtsvorbereitung getroffen haben, auch noch nach bald 20 Jahren Berufserfahrung. Da trifft man sich dann, bespricht das und plant zusammen. Wir haben denn sozusagen den Projektablauf, nicht festgelegt, aber so in Teilen verankert und abgesprochen, welche Vorstellungen wir haben, was dabei herauskommen soll, Aufgaben untereinander verteilt. Und das war gerade sozusagen bei dem inklusiven Unterricht häufig das Besondere. [...] Also ich würde sagen, diese Projektarbeit, zu der man ja auch praktisch GEZWUNGEN ist, weil es ja nicht so gut geht, dass ich da Zettel austeile und sage „Nun bearbeitet das mal alle“, das funktioniert so nicht, war man praktisch gezwungen, dass man eben projektorientiert arbeitet (Transkript 3, Zeile 19- 26, Zeile 29-32).“

Andererseits macht sie aber auch deutlich, dass sie in der Praxis häufig auch schlicht auf inklusive Beschulung verzichtet.

„Zum Beispiel meine inklusive Arbeit BEGRENZT sich häufig dann auch auf bestimmte Bereiche. Da bin ich mit der Sonderpädagogin, mit der ich zusammenarbeite, völlig einig: Es gibt häufig Bereiche, wo wir einfach auf die Inklusion verzichten [...] (Transkript 3, Zeile 207-210).“

Außerdem äußert sie, dass ihre Zufriedenheit mit der Inklusion in der Schulpraxis zu einem Großteil damit zusammenhängt, dass man als Lehrkraft die genaue Ausgestaltung einer inklusiven Beschulung selbst bestimmen darf und sich dabei vor allem nicht nach dem Stand der Forschung zu diesem Thema richten muss.

„Ich bin damit eigentlich zufrieden, vor allem, weil man es uns so machen lässt, wie wir meinen, wie das richtig ist. Das entspricht vielleicht nicht immer dem Stand der Forschung [...] (Transkript 3, Zeile 203-205).“

Die achte Kategorie K'8 enthält die Ansichten der befragten Lehrkräfte zum Einsatz von Materialien in Leichter Sprache. Hierbei wurde von der ersten befragten Lehrkraft als Kritikpunkt angeführt, dass es kaum Materialien in Leichter Sprache für den GuP- und Politikunterricht gäbe, obwohl der Wunsch seitens der Lehrkraft bestünde, diese einzusetzen. Dies führt dazu, dass man als Lehrkraft die Materialien komplett selbst erstellen muss.

„B: Das Problem, was ich sehe, ist, dass es dafür [für den Einsatz von Leichter Sprache; Anmerkung der Autorin] kaum Material gibt. Also für GuP gibt es ganz wenig vereinfachtes Material, was dann auch wirklich passend ist. Das heißt, man schreibt die Texte selber. [...].“

I: Und wenn es da mehr gäbe, würdest du das aber schon benutzen?

B: Ja, ja (Transkript 1, Zeile 80-82, Zeile 85-86).“

Auch die zweite befragte Lehrkraft empfindet das Konzept der Leichten Sprache als eine Bereicherung für die Schulpraxis und würde dieses gerne mehr einsetzen. Doch auch diese Lehrkraft sieht das Problem, dass es, vor allem auch im Vergleich zu anderen Fächern, zu wenige verwendbare Materialien für den GuP- und Politikunterricht gäbe. Sie führt an, dass es einen großen Aufwand darstellt, Texte in Leichte Sprache selbst umzuschreiben, gerade weil man die Zielgruppe, für die der Text bestimmt ist, sehr gut kennen muss und zwischen verschiedenen Methoden der Textvereinfachung abwägen muss.

„B:(...) Leichte Sprache ist tatsächlich ein wunderschönes Ding. Es gibt für Sprachen schon ganz viel Material, zum Beispiel Bücher auf Leichter Sprache. Für den GuP-Unterricht ist das oft noch nicht so, dass die klassischen Materialien darauf angepasst sind. [...] Das ist extrem wichtig, weil ein kognitiv wunderbar funktionierendes Kind natürlich auch ein bisschen durch den Busch herausfinden kann, was will der Lehrer. Aber wenn das als Barriere noch vor den Text steht, kann ich auch nachvollziehen, warum Schüler gar nicht erst den Text bearbeiten, weil sie gar nicht wissen, worum es geht. Die Texte selber so umzuschreiben, da muss man die Klassen natürlich kennen. [...] Es ist ein großer Aufwand, lohnt sich aber in der Regel schon. Man will ja auch, dass alle eine Chance haben, den Text zu verstehen (Transkript 2, Zeile 147-149, Zeile 155-160, Zeile 163-164).“

Auch die dritte befragte Lehrkraft gab an, sprachlich vereinfachte Materialien zu

befürworten und einzusetzen. Sie sah keinen Mangel an verwendbaren sprachlich vereinfachten Materialien für den GuP- und Politikunterricht. Allerdings war sie sich nicht sicher, ob die dennoch von ihr und hauptsächlich von der Sonderpädagogin ebenfalls selbst erstellten Materialien den Standards von Leichter Sprache genügen, da sie eher ein nicht-standardisiertes Vorgehen bei der Erstellung bevorzuge.

„B: Also (...), das [sprachlich vereinfachte Materialien einsetzen; Anmerkung der Autorin] tun wir ja. [...] Ob nun wirklich in ausgewiesener Leichter Sprache, das ist ja wiederum eine ganz bestimmte Sprache, aber auf jeden Fall so individuell für ihre Bedürfnisse bekommen sie es häufig in sehr LEICHTER Sprache (...) vorgesetzt. Wir achten selbst in den E- und G-Kursen darauf, dass Kinder, die, das hat jetzt nichts mit Inklusion zu tun, die ein bestimmtes Fach nicht so gut können, dass das dort denn SPRACHLICH, wie zum Beispiel in Mathe, eher sehr einfach gehalten wird. Damit sie leichteren Zugang zu diesen Inhalten kriegen. Das ist in GuP dann eigentlich so das gleiche. Aber wie GESAGT, insbesondere die Kinder, die in irgendeiner Form eine Behinderung haben, BEKOMMEN die Materialien dann häufig in VEREINFACHTER Sprache.“

I: Und musst du die Materialien selber erstellen oder gibt es da schon genug von den Verlagen?

B: Da gibt es Sachen, aber das was wir WIRKLICH einsetzen, machen wir dann eben auch selber. Es gibt eine Sonderpädagogin, das ist denn vor allem auch deren Aufgabe, das zu machen. Aber ich habe so etwas auch schon gemacht (Transkript 3, Zeile 129, Zeile 130-143).“

Die neunte Kategorie K´9 enthält die Aussagen der drei befragten Lehrkräfte zur Bekanntheit des Konzepts der Inklusionsdidaktischen Netze. Hier ist schlicht festzuhalten, dass keiner der befragten Lehrkräfte dieses Konzept bekannt war.

In der Kategorie K´10 wurden die Aussagen der befragten Lehrkräfte über den Einsatz des didaktischen Konzepts der Elementarisierung gesammelt. Hier zeigte sich, dass es verschiedene Auffassungen über die Anwendung dieses Konzepts in der Praxis gab. Die erste befragte Lehrkraft gab an, das Konzept zwar zu kennen, es jedoch nicht in der Praxis einzusetzen, da sie keinen inklusiven Unterricht mache, da sie nicht in „I-Klassen“ eingesetzt sei.

„B: Ich kenne es [das Konzept der Elementarisierung; Anmerkung der Autorin], hab es aber noch nicht benutzt, also von daher kann ich es nicht beurteilen. [...]

I: Okay, hatte es irgendeinen Grund, dass du es nicht benutzt HAST?

B: (...) Ne (...), also ja (...), also das Problem ist wirklich, dass ich mit Inklusionskindern, die den Status haben, ganz wenig in Kontakt gekommen bin. Das ist der GRUND. Also, dass ich immer in Regelklassen eingesetzt wurde, dass ich bisher gar nicht so massiv mich beschäftigen musste. Das ist eigentlich der einzige Grund (Transkript 1, Zeile 95-96, Zeile 97-101).“

Die zweite befragte Lehrkraft kannte das Konzept der Elementarisierung ebenfalls. Sie nannte zudem Beispiele für die ganz praktische Anwendung dieses Konzepts, die sie selbst umgesetzt hatte. Sie sprach außerdem Gefahren der Elementarisierung

wie die Simplifizierung an und schätzte Elementarisierung als ein schwierig in der Praxis umzusetzendes Konzept ein, das von der Lehrkraft viele Voraussetzungen fordere, die nur durch Erfahrung zu bewältigen seien.

„B: Also, wenn ich das richtig im Kopf habe, ist es das nicht, dass man schwierige, komplexe Themen auf das Elementare, (...) Macht oder Gerechtigkeit (...). [...] Das schwierige komplexe Thema erst einmal GANZ nah an die Schüler heranholen. Und dann wieder ein Schritt weiter weggehen. [...]

I: Und siehst du bei der Elementarisierung bei den Schülern auch Schwierigkeiten, also so als Lehrkraft, wo etwas unklar ist oder es schwerfällt?

B: Wenn man das zu weit runter bricht, hat man den Anspruch nicht mehr. [...] Da kommt glaube ich die Erfahrung sehr gut, welche Beispiele, welche Runterbrechungen funktionieren. Man versucht sein bestes, mal hat man große irritierte Schüleraugen, manchmal hat man die ERLEUCHTUNG in den Schüleraugen, wie "Oh, das macht jetzt Sinn". Ich glaube, das ist halt ein großer Anspruch, aber eine schwere Umsetzung. Es ist glaube ich aber allgemein so. Was wollen wir? Wir wollen Kindern etwas über Menschenrechte beibringen, das ist so ein großes komplexes Thema, mit den eins bis zwei Stunden, die wir dafür Zeit haben (Transkript 2, Zeile 194-195, Zeile 200-201, Zeile 210-212, Zeile 216-222).“

Die dritte befragte Lehrkraft kannte das Konzept der Elementarisierung ebenfalls. Sie benannte es als eines ihrer Kernkonzepte zum inklusiven Unterrichten. Allerdings gab sie auch an, manchmal absichtlich zu simplifizieren, da ihrer Meinung nach eine reine Elementarisierung den Unterrichtsgegenstand für inklusiven Unterricht nicht genug einenge.

„I: [...] Sagt dir das Konzept was? Elementarisierung?

B: Ja.

I: Und hast du das schon mal benutzt? [...]

B: Das ist etwas, was in der Inklusion besonders wichtig ist. Also da geht es ja manchmal schon in Richtung Simplifizierung, weil man es sonst gar nicht anders unterrichten könnte. Da werden natürlich die Kerngedanken noch weiter verengt (Transkript 3, Zeile 148-151, Zeile 165-167).“

Die Kategorie K'11 fasst die lediglich von einer Lehrkraft benannten negativen Aspekte von Projektarbeit zusammen. Sie führt an dieser Stelle die Sorge vor der Aufweichung der Fächer, die Angst vor abnehmender (Fach-)Unterrichtsqualität und die zeitaufwendige Kooperation mit anderen Lehrkräften an.

„B: Aber (...), dass bei ganz vielen (...), viele Lehrer haben Angst, grade weil hier auch noch deutlich ältere dabei sind, dass die Fächer aufgeweicht werden. Also sie sind sehr fixiert auf ihr Fachunterricht und haben ANGST, sie müssen dann ja Stunden hergeben. [...] Sie haben Angst, dass ihr Unterricht minderwertiger ist und dass die Kinder einfach nicht mehr so vorbereitet sind. [...] Und aber natürlich auch macht es Angst, mit anderen Kollegen zusammenarbeiten zu müssen. Also das ist ja anfangs auch ein Mehraufwand, das muss man ja ganz klar sehen (Transkript 1, Zeile 136-139, Zeile 141-142, Zeile 143-145).“

In Kategorie K´12 wurden alle Aussagen zusammengefasst, in denen das Gefühl einer mangelnden Vorbereitung auf den Umgang mit chronisch kranken Kindern, die Inklusion und die Schulpraxis im Allgemeinen zum Ausdruck kommt.

„Wie man das im Alltag hinkriegt (...), da ja WIRKLICH jeder Schüler eine ganz andere Sache mitbringt. Wenn sich die Eltern zu Hause streiten und das Kind dadurch seelisch im Eimer ist oder wenn das Kind eine schwere körperliche Erkrankung hat, da muss man natürlich anders rangehen. Bin ich darauf gut ausgebildet? Das wage ich jetzt zu bezweifeln. [...] Etwas über Vulkane zu erzählen in der sechsten Klasse ist für alle schwer, die nicht Geographie studiert haben. Dann ist natürlich das Ganze (...), also mein Studium ist jetzt fünf Jahre her, so lange ist das auch nicht her. Aber bei Inklusion war das ja, das machen wir denn bald. Klar war es auch schon wichtig, aber nicht das Zentrale. Wir haben einfach nicht die Ausbildung dafür gehabt (Transkript 2, Zeile 76-80, Zeile 228-232).“

Die Kategorie K´13 beinhaltet die Aussagen der Lehrkräfte zu ihrem tatsächlichen oder hypothetischen Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen. Angeführt wird hier das Schaffen eines angenehmen Schulklimas, in dem sich alle SchülerInnen angenommen fühlen, und die Kooperation mit den KlassenlehrerInnen. Es wird aber darüber hinaus deutlich, dass es eine gewisse Unsicherheit bezüglich dieses Themas gibt, sodass im konkret vorliegenden Fall der Beschulung von chronisch kranken SchülerInnen ein situativer Informationsbedarf bestünde.

„B: Ich glaube Schüler, die große Probleme von ihren Privatleben mit in die Schule nehmen, mit denen muss man ganz langsam, ganz durchgehend ein Klima schaffen, in dem sie halt aufgenommen werden. Es bringt nichts, denen das gleiche Klima zu spiegeln, welches sie von zu Hause mitbringen oder aus dem Krankenhaus “Hey, du bist krank. Bleib doch zu Hause”, sondern „Es ist schön, jedes Mal wenn du da bist, ist es eine Bereicherung für uns und für dich.“ [...] Da ist es wichtig, dass man mit dem Klassenlehrer ganz hart zusammenarbeitet. [...]

I: Ich hatte dich gefragt, ob du Ideen hast, wie man das didaktisch angehen könnte [...].

B: Also, so einen Schüler, glaube ich, hatte ich noch nicht. Und ich glaube, ich wüsste es halt nicht so GANZ. Wenn ich weiß, dass in einer Klasse so ein Schüler ist mit solchen Erkrankungen, dann versuche ich mich natürlich vorher zu informieren. Aber (...) weiß ich nicht (Transkript 2, Zeile 71-76, Zeile 80-81, Zeile 113, Zeile 115-118).“

Auch eine enge Kooperation mit den Eltern zum Informationsaustausch und zur Findung individueller Regelungen wird als hilfreich angesehen, obwohl auch kritisiert wird, dass die Eltern die Lehrkräfte nicht immer zeitnah und in ausreichendem Umfang informieren. Wie bereits oben erwähnt werden außerdem, je nach Art der vorliegenden chronischen Krankheit, gegebenenfalls sprachlich vereinfachte Materialien eingesetzt, wenn die Lehrkräfte dies für sinnvoll halten.

„Man kann auf etwas nicht reagieren, was man nicht kennt. Ich glaube, dass ist tatsächlich (...), nicht zu wissen, dass jemand so eine Krankheit hat und oft weg ist. Da hat man natürlich schnell den Stempel des Schulschwänzers. Wenn man das

natürlich weiß, kann man erst verstehen und versuchen einen Einblick zu kriegen, wie die Person und die Eltern reagieren, um dann seine eigenen Rückschlüsse machen zu können. Wenn Eltern uns Lehrern da schnellstmöglich Rückmeldung geben (...) von einem Schüler das zu verlangen ist natürlich schwer, von einem Siebtklässler, der chronische Probleme hat, zu verlangen "sag mir das doch einfach" (...), aber dass die Eltern, die hoffentlich da auch drinstecken, dass es zu uns zur Schule zurückkommt. Natürlich gibt es auch sowas wie das Arztgeheimnis, also dass man das Recht darauf hat, dass nicht alles an die große Glocke kommt. Aber wie sollen wir jemandem helfen, den wir nicht ganz verstehen (...) oder zumindest versuchen ihn zu verstehen (Transkript 2, Zeile 239-249).“

Abschließend wurden in der Kategorie K'14 die Aussagen der Lehrkräfte gesammelt, die ihre Wünsche an die Politikdidaktik sowie an die Aus- und Weiterbildung thematisieren. Zuerst wird hier deutlich, dass die Lehrkräfte zwar der Ansicht sind, dass es thematische Defizite in der LehrerInnenausbildung gibt, dass diese jedoch aufgrund der zeitlichen Möglichkeiten im Studium auch nicht behoben werden können.

„I: Also würdest du auch sagen, dass das in der Ausbildung auf jeden Fall vertieft werden muss, auch die Inklusion allgemein.“

B: Die Frage ist natürlich immer „Wann?“. Also fünf Jahre Studium und anderthalb Jahre Referendariat klingt erst mal viel, aber natürlich fällt dann wieder etwas anderes weg. [...] Ist glaube ich utopisch. Ich würde da eher aus der Utopie rauskommen, machen wir lieber kleine Schritte (Transkript 2, Zeile 257-260, Zeile 266-267).“

An die politikdidaktische Forschung wird des Weiteren die Forderung formuliert, weniger von idealtypischen, standardisierten SchülerInnenbildern auszugehen, sondern in ihren Konzepten und Vorschlägen besser auf die real existierende Heterogenität der SchülerInnenschaft einzugehen.

„B: Ich glaube, es ist gut, wenn, das klingt total negativ, wenn die Forschung versteht, dass wir DEN Schüler nicht brauchen, wir brauchen mal wirklich handfeste Sachen (Transkript 2, Zeile 270-271).“

Zudem werde eine bessere praktische Umsetzung der didaktischen Erkenntnisse beispielsweise durch die Konzeption von Schulmaterialien und den Einbezug in die LehrerInnenausbildung erwartet.

„Das bringt uns nicht viel, wenn der Übergang zur Ausbildung, zu Schulmaterialien nicht kommt (...) (Transkript 2, Zeile 273-274).“

In Bezug hierauf wird insbesondere der Bedarf an praxisorientierten Guidelines betont.

Eine Lehrkraft forderte zudem von der didaktischen Forschung einen kritischeren und weniger ideologischen Blick auf das Konzept der Inklusion einzunehmen und insbesondere die Grenzen der Inklusion in den Fokus zu nehmen.

„Es gibt häufig Bereiche, wo wir einfach auf die Inklusion verzichten und da ist in der öffentlichen Diskussion und auch in der Forschung nicht so viel, sondern dass wird häufig ideologisch gefärbt (...) und sozusagen die ganzen Schwierigkeiten, die es

geben könnte und die es auch ganz viel gibt, die werden ein bisschen ausgeblendet (Transkript 3, Zeile 209-213).“

Zwei Lehrkräfte sprachen zudem explizit an, dass sie sich keine Fortbildungen zum Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen wünschen, stattdessen werden Fortbildungsangebote zum Umgang mit behinderten SchülerInnen und SprachanfängerInnen als sinnvoll empfunden.

„Also Fortbildung würde ich mir da eigentlich nicht wünschen, weil es einfach genug Fortbildungsziele geben könnte und das ist einfach zu divers, wenn man jetzt sagt, ich möchte eine Fortbildung haben zu bestimmten Krankheitsbildern in der Nicht-Hoffnung, dass es irgendwann mal vorkommt. Dafür ist es eigentlich zu wenig praxisnah. Dann eher im Bereich, für mich und auch für andere, in Bezug auf die Kinder, die wir nun wirklich haben und mit denen wir umgehen MÜSSEN. Also im Bereich von echter Behinderung oder wie gesagt, im Moment sehe ich das viel mit den Sprachanfängern. [...] Bei den chronisch kranken Kindern ist eigentlich kein Fortbildungsbedarf. [...] Also da finde ich, da haben wir zurzeit nicht so einen großen Handlungsbedarf, dass da irgendwie umzuändern oder zu verbessern (Transkript 3, Zeile 181-188, Zeile 190-191, Zeile 196-197).“

Die Bedeutung dieser Ergebnisse werde ich im nächsten Abschnitt in Bezug auf meine Fragestellung interpretieren.

7.3 Interpretation

Was bedeuten die im vorherigen Abschnitt gewonnenen Ergebnisse nun für die Beantwortung meiner Forschungsfrage? Dies werde ich in diesem Abschnitt darlegen. Dabei ist zu beachten, dass ich aufgrund des gewählten qualitativen Forschungsansatzes keine verlässlichen Antworten liefern kann, sondern vielmehr einige beantwortende Hypothesen darstellen werde, die einer quantitativen Untersuchung bedürfen, um sie abschließend zu verifizieren. Dies ist eine Aufgabe für anschließende Forschungsarbeiten.

In den Interviews hat sich gezeigt, dass keine der befragten Lehrkräfte ein Bewusstsein für die Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen aufwies. Diese Tatsache war unabhängig von weiteren untersuchten Faktoren wie der Einstellung zur Inklusion, der Erfahrung mit Inklusion im Schulkontext oder persönlichen Merkmalen wie Geschlecht, Alter oder studiertem Fach. Eine Hypothese, die sich aus meiner Arbeit ergibt, ist somit, dass im Allgemeinen Lehrkräfte kein Bewusstsein für die Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen aufweisen.

Die befragten Lehrkräfte zeigten zudem teilweise eine ablehnende Haltung gegenüber der Entwicklung eines Bewusstseins für die Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen. Als Begründung wurde hier formuliert, dass diese SchülerInnengruppe in der Praxis keine Relevanz aufweise. Dabei zeigte sich ein gleichzeitiges Auftreten dieser ablehnenden Haltung und eines eingeschränkten Inklusionsbegriffes, der deutlich enger gefasst war als die von mir verwendete Definition (siehe Kapitel 2.1).

Meine Hypothese ist es daher, dass ein Zusammenhang zwischen der Weite der Definition des Begriffes „Inklusion“ seitens der Lehrkraft und ihrem Willen zur Weiterentwicklung des Bewusstseins für die Bedarfe bestimmter Gruppen wie chronisch kranken SchülerInnen gibt. Diese Hypothese bedarf dringend einer Überprüfung, da das Bewusstsein der Lehrkräfte für einzelne SchülerInnengruppen wie chronisch kranke SchülerInnen nur dann weiterentwickelt werden kann, wenn man die Ursachen kennt, die einer solchen Weiterentwicklung entgegenwirken. Insbesondere die Schlussfolgerung der Lehrkräfte, dass nur diejenigen SchülerInnengruppen in der Praxis relevant seien, die bereits mediale und bildungspolitische Aufmerksamkeit bekämen, erweist sich bei einer einfachen Betrachtung als logisch unzulässiger Fehlschluss, dessen Ursachen man untersuchen muss, um ihn aufzulösen.

Da bei den befragten Lehrkräften, wie oben bereits beschrieben, kein Bewusstsein für die Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen vorhanden war, kam es in der Unterrichtspraxis von diesen Lehrkräften zu keiner bzw. zu keiner bewussten didaktischen Reaktion auf diese Bedarfe. Lediglich beim Vorliegen anderer Labels wie Behinderung oder Förderstatus (gleichzeitig zur chronischen Erkrankung), kam es zu einer didaktischen Reaktion im Sinne einer inklusiven Beschulung. An dieser Stelle leitet sich für mich die Hypothese ab, dass Lehrkräfte aufgrund von verschiedenen möglichen Einflussfaktoren wie begrenzten zeitlichen und finanziellen Ressourcen ihr didaktisches Handeln auf SchülerInnen einschränken, die bildungspolitisch im Aufmerksamkeitsfokus stehen. Hierzu zählen behinderte SchülerInnen und SchülerInnen mit offiziellem Förderstatus. Bei der Untersuchung dieser Hypothese sollte vor allem der Einfluss von bildungspolitischen Entscheidungen bezüglich der Inklusion wie beispielsweise die Verteilung von Ressourcen zur inklusiven Beschulung auf das didaktische Handeln der Lehrkräfte in den Fokus genommen werden.

Abschließend kann man sagen, dass es mutmaßlich zu einer massiven Marginalisierung von chronisch kranken SchülerInnen im Schulalltag kommt. Es scheint kein Bewusstsein für ihre Bedarfe bei den Lehrkräften zu geben, sodass auf diese auch nicht didaktisch reagiert wird.

Obwohl es in der Untersuchung keine didaktischen Reaktionen auf die Bedarfe von chronisch kranken SchülerInnen gab, kann man doch Aussagen treffen über die Bekanntheit der vier von mir für den Einsatz im Unterricht mit Fokus auf die Berücksichtigung der Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen vorgeschlagenen politikdidaktischen Konzepte und ihre Umsetzung in der Schulpraxis:

Das Konzept von Demokratie-Lernen und Menschenrechtsbildung wurde von den befragten Lehrkräften insgesamt abgelehnt. Die reine Thematisierung der Inhalte Demokratie und Menschenrechte wurde als ausreichend empfunden.

Bezüglich der Verwendung von Fachsprache gaben alle Lehrkräfte an, dass sie den Einsatz sprachlich vereinfachender Materialien als hilfreich empfänden. Allerdings mangle es an passenden Materialien, sodass man diese selbst erstellen müsse, was sehr zeitaufwendig sei. Zudem zeigte sich eine Unsicherheit, wie und nach

welchen Maßstäben man bei der Erstellung der vereinfachten Materialien korrekt vorgehen sollte.

Das Konzept der Inklusionsdidaktischen Netze war allen befragten Lehrkräften unbekannt und wurde daher nicht genutzt.

Das politikdidaktische Konzept der Elementarisierung war zwar allgemein bekannt, wurde aber sehr verschieden aufgefasst und genutzt. Eine der befragten Lehrkräfte lehnte den Einsatz nahezu aller politikdidaktischen Konzepte, somit auch der Elementarisierung, ab, da der Einsatz solcher Konzepte nur in sogenannten „I-Klassen“ notwendig und sinnvoll sei. Die zweite befragte Lehrkraft nutzte Elementarisierung regelmäßig für ihren Unterricht und war sich dabei auch der Gefahren einer fehlerhaften Nutzung bewusst. Die dritte befragte Lehrkraft schließlich wies ein grundlegendes Fehlverständnis von Elementarisierung auf, sodass sie in der Praxis simplifizierte statt elementarisierte.

Als alternatives politikdidaktisches Vorgehen zu den vier von mir vorgeschlagenen Konzepten führten die befragten Lehrkräfte durchweg zudem das Durchführen von Projekten an. Doch auch hierbei kritisierten sie den hohen Zeitaufwand durch Vorbereitung und Kooperation mit KollegInnen. Es wurden konkrete Fälle benannt, in denen aus diesen Gründen auf Projektarbeit verzichtet wurde.

So ergibt sich insgesamt die quantitativ zu überprüfende Hypothese, dass für Inklusion als nützlich anzunehmende politikdidaktische Konzepte größtenteils den Lehrkräften unbekannt sind und daher in der Unterrichtspraxis nicht genutzt werden. Darüber hinaus muss überprüft werden, welche Einflussfaktoren Lehrkräfte davon abhalten, politikdidaktische Konzepte anzuwenden, obwohl sie ihnen bekannt sind. Hier sollten vor allem die im Zuge meiner Forschung deutlich gewordenen möglichen Ursachen in den Fokus genommen werden: Dies sind erstens die zeitlich begrenzten Ressourcen der Lehrkräfte. Sie kritisierten den hohen Zeitaufwand für den Einsatz politikdidaktischer Konzepte und beklagten fehlende passende Unterrichtsmaterialien. Dieser Aspekt könnte beeinflusst werden durch die personelle Ausstattung an den Schulen. Bei mehr zur Verfügung stehendem Unterrichtspersonal würden logischerweise die zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen insgesamt steigen. Zweitens herrscht eine Unsicherheit der Lehrkräfte über den korrekten Einsatz der politikdidaktischen Konzepte und die Gefahren eines falschen Gebrauchs. Diese Unsicherheit könnte abschreckend wirken. Darüber hinaus muss beachtet werden, dass bei manchen Lehrkräften möglicherweise ein Fehlverständnis von einigen politikdidaktischen Konzepten vorliegt, das dazu führt, dass sie diese für den Unterrichtseinsatz ablehnen oder falsch anwenden. Als dritte mögliche Ursache ist zu beachten, dass Lehrkräfte die politikdidaktischen Konzepte als unwirksam beurteilen oder erleben. Um an dieser Stelle die Vorannahmen der Lehrkräfte abzubauen, bedarf es quantitativen Untersuchungen, die die Wirksamkeit der politikdidaktischen Konzepte belegen und so zu ihrem Einsatz motivieren.

So komme ich in Bezug auf meine Forschungsfrage zu dem Zwischenfazit, dass selbst wenn ein öffentliches Bewusstsein für die Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen entwickelt werden könnte, bisher mutmaßlich keine politikdidaktische Reaktion auf diese Bedarfe durch die Lehrkräfte möglich wäre, da die dafür

nutzbaren politikdidaktischen Konzepte den Lehrkräften unbekannt sind oder trotz Bekanntheit aus verschiedenen Gründen nicht genutzt werden.

Aus den Aussagen der drei befragten Lehrkräfte lässt sich die Hypothese herleiten, dass sich Lehrkräfte von der politikdidaktischen Forschung im Allgemeinen unverstanden fühlen. Es ist also eine wichtige Aufgabe herauszufinden, was die Lehrkräfte sich von der politikdidaktischen Forschung erhoffen. Hierzu liefert meine Untersuchung die Hypothese, dass die Lehrkräfte sich die Entwicklung realitätsnaher, ressourcensparender und wirksamer Konzepte und Guidelines wünschen, die ihnen dann im Rahmen der Aus- und Weiterbildung so vermittelt werden, dass eine souveräne Handhabung durch die Lehrkräfte ermöglicht wird. Insbesondere scheint es einen großen Bedarf an differenzierenden Materialien und Materialien in Leichter Sprache für den GuP- und Politikunterricht zu geben. Hier ist sowohl in der grundlegenden Forschung als Basis (siehe Kapitel 5.2) als auch in der Veröffentlichung solcher Materialien als Maßnahme Bedarf zu vermuten. Im Rahmen der LehrerInnenausbildung scheint ein Bedarf an der Thematisierung des Konzepts der Inklusion allgemein und des Umgangs mit diesem im Schulkontext zu bestehen. Es ist anzunehmen, dass die Lehrkräfte im Allgemeinen noch ein enges Inklusionsverständnis aufweisen, das den Prozess der Inklusion im Bildungssystem nachhaltig verlangsamt. Daher sind auch hier weitere Forschungen notwendig, um strukturelle Inklusionshemmnisse durch die Voreinstellungen der Lehrkräfte zu identifizieren, ihre Ursachen auszumachen und abschließend durch eine gezielte Reaktion in der LehrerInnenausbildung diese Hemmnisse abzubauen bzw. nicht aufkommen zu lassen. Ein solcher Ansatz der Erweiterung des Inklusionsverständnisses der Lehrkräfte führt mutmaßlich automatisch dazu, dass auch die Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen, ebenso wie die anderer bisher im Kontext von Inklusion eher marginalisierten SchülerInnengruppen, den Lehrkräften bewusst werden. Es ist dabei jedoch zu beachten, dass man aufgrund meiner Forschung davon ausgehen kann, dass die Lehrkräfte ihre Ausbildung ohnehin schon als zeitlich stark ausgelastet erlebt haben. Es bleibt also eine berechtigte Frage, wie man die von den Lehrkräften als relevant betrachteten Aspekte der Ausbildung stärken kann, ohne den zeitlichen Rahmen der Ausbildung weiter auszudehnen.

Aufgrund meiner Untersuchung ist zudem anzunehmen, dass Lehrkräfte im Allgemeinen keinen Fortbildungsbedarf zum Umgang mit den Bedarfen chronisch kranker SchülerInnen sehen. Sie scheinen zwar Fortbildungsbedarf im Bereich Inklusion generell aufzuweisen, doch sie wünschen sich dabei vor allem eine Themensetzung, die sich an den bisher in der Praxis am häufigsten auftretenden Herausforderungen orientiert, beispielsweise sind dies die Inklusion von behinderten SchülerInnen und von SprachanfängerInnen.

Zusammenfassend lässt sich die Hypothese formulieren, dass Lehrkräfte einen starken Wunsch nach in der Praxis nützlichen politikdidaktischen Konzepten haben, die sich ohne großen zeitlichen Aufwand anwenden lassen. Sie weisen mutmaßlich keinen Wunsch nach einer Thematisierung der Bedarfe von chronisch kranken

SchülerInnen in der Aus- und Weiterbildung auf, sondern sehen einen erhöhten Bedarf beim Thema Inklusion allgemein mit dem Fokus Behinderung und SprachanfängerInnen.

Entgegen dem Wunsch der Lehrkräfte lässt sich vermuten, dass das Inklusionsverständnis durch die Aus- und Weiterbildung verbreitert werden muss, um Inklusionshemmnisse abzubauen und Bewusstsein für die Bedarfe bisher marginalisierter Gruppen wie chronisch erkrankten SchülerInnen zu schaffen.

Nachdem ich an dieser Stelle die Ergebnisse meiner Untersuchung interpretiert habe, um zu Hypothesen zur Beantwortung meiner Forschungsfragen zu formulieren, werde ich in Kapitel 8 darauf eingehen, welche Konsequenzen sich aus diesen Hypothesen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie für die politikdidaktische Forschung ergeben. Zuvor werde ich jedoch in den Abschnitten 7.4 und 7.5 diskutieren, inwiefern die vorgestellten Ergebnisse durch die Methodenwahl beeinflusst wurden und inwiefern sie die Gütekriterien der qualitativen Forschung erfüllen. Dabei sollen insbesondere im Abschnitt 7.5.2 Argumente für die getroffene Interpretation aufgezeigt werden und Alternativdeutungen angesprochen werden.

7.4 Einfluss der Methodenwahl auf das Forschungsergebnis

Logischerweise ist die vorliegende Forschungsarbeit samt ihrer Ergebnisse von den getroffenen methodischen Entscheidungen geprägt.

Die Entscheidung für eine qualitative Forschung hat in erster Linie dazu geführt, dass ich meine Forschungsfragen lediglich mit Hypothesen beantworten kann, statt zu gesicherten allgemeinen Ergebnissen zu kommen.

Die Entscheidung für Interviews als Erhebungsmethode stellt einen großen möglichen Einflussfaktor auf die Ergebnisse dar. Es kann nicht als gesichert angenommen werden, dass die Befragten unbeeinflusst von sozialer Erwünschtheit oder sonstigen Einflussfaktoren wie der bekannten Tatsache, dass die Ergebnisse der Untersuchung in Form einer Forschungsarbeit öffentlich werden, geantwortet haben. Dies ist eher zu bezweifeln, zumal die Interessenübereinstimmung zwischen Forscherin und den befragten Lehrkräften nicht zufriedenstellend hergestellt werden konnte (siehe Kapitel 7.5.4) und dem Forschungsvorhaben eher mit einer ablehnenden Haltung begegnet wurde. Dennoch ist zu vermuten, dass die Ergebnisse im Wesentlichen davon unbeeinflusst geblieben sind (siehe Kapitel 7.5.2) oder alternativ einen zu negativen Blick auf das Handeln der Lehrkräfte verursachen¹⁵.

Aufgrund der Problematik bei der Auswahl von InterviewpartnerInnen (siehe Kapitel 7.1.4) mussten andere Auswahlmechanismen angewendet werden als ursprünglich

¹⁵ Die These, dass die Ergebnisse der Untersuchung aufgrund einer ablehnenden LehrerInnenhaltung gegenüber der Forschungsarbeit und eines Antwortens im Rahmen sozialer Erwünschtheit ein zu negatives Bild vom Handeln der Lehrkräfte bezüglich chronisch kranken SchülerInnen liefert, habe ich an dieser Stelle zwar aus Vollständigkeitsgründen aufgeführt, ich erachte sie jedoch aus einer rein logischen Betrachtung heraus als ziemlich unwahrscheinlich.

als sinnvoll erachtet wurden. Trotz einer unter diesen Umständen optimierter Sorgfalt bei der Auswahl der interviewten Lehrkräfte nach Kriterien der Ausgewogenheit und Pluralität kann es das Ergebnis beeinflusst haben, dass ich erstens als Forscherin persönlich mit den InterviewpartnerInnen bekannt war, dass sie zweitens trotz sehr verschiedener Berufsbiographien zum Zeitpunkt des Interviews alle an derselben Schule tätig waren, sowie drittens, dass die durch die befragten Lehrkräfte dargestellten LehrerInnentypen nicht charakteristisch sind für Lehrkräfte im Allgemeinen. Es sind mir jedoch keine Ansätze bei der Auswertung und Interpretation der Interviews aufgefallen, an denen die genannten Faktoren ergebnisverändernd gewirkt haben könnten, auch wenn sie mit Sicherheit eine irgendwie geartete Wirkung aufwiesen.

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass die Interviewdurchführung durch die häufigen lauten Hintergrundgeräusche und das Mithören Dritter nicht als optimal betrachtet werden kann. Es bleibt zumindest zu vermuten, dass diese Atmosphäre teilweise das tiefe Nachdenken über die Interviewfragen und das Zustandekommen längerer Diskussionen verhindert hat. Auch wenn sich hierfür keine konkreten Anlässe feststellen lassen¹⁶, so kann diese Vermutung auch nicht widerlegt werden und stellt für mich eines der größten methodischen Defizite dieser Arbeit dar. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Methodenwahl zwar keinen direkt nachweisbaren Einfluss auf die Ergebnisse der Untersuchung hatte. Die Wahl kann deshalb an vielen Stellen auch als nicht ergebnisverändernd angenommen werden. Es ist jedoch an einigen Stellen grundsätzlich anzunehmen. Zum einen ist ein Einfluss bei der Wahl der InterviewpartnerInnen zu vermuten. Diese Problematik lässt sich im Folgenden nicht eindeutig klären. Zum anderen ist die unruhige Geräuschkulisse an den Intervieworten als weiterer Einflussfaktor zu nennen. Die störende Atmosphäre kann zum Beispiel negative Folgen für die Länge und damit für die Tiefe der Interviews gehabt haben, welche direkten Einfluss auf den Umfang und damit die Qualität der Forschungsergebnisse hat. Dieses methodische Problem sei der aufmerksamen lesenden Person nahe gelegt und sollte grundsätzlich berücksichtigt werden.

7.5 Gütekriterien

Es ist ein relevanter Standard wissenschaftlichen Arbeitens, abschließend die Qualität der Ergebnisse anhand von Gütekriterien zu überprüfen. Nun hat sich jedoch im Laufe der Zeit gezeigt, dass die klassischen Gütekriterien, die an quantitative Forschung angelegt werden, sich nicht auf qualitative Forschung übertragen lassen (Mayring 2016: 141-142). Daher werde ich meine Ergebnisse anhand der sechs von Mayring formulierten alternativen Gütekriterien für qualitative Forschung (Mayring 2016: 144-148) betrachten.

¹⁶ Das Interview mit der objektiv ruhigsten Atmosphäre war beispielsweise das zeitlich kürzeste.

7.5.1 Verfahrensdokumentation

Ich habe detailliert mein Vorgehen bei der Erstellung der vorliegenden Forschungsarbeit dargelegt. Meine Motivation zur Untersuchung meiner Fragestellung und die damit verknüpften Vorannahmen habe ich ebenso offengelegt wie die angewendeten Definitionen und theoretischen Grundlagen sowie meine diesbezüglichen persönlichen Ansichten. Meine methodischen Entscheidungen, begonnen bei dem Entschluss für eine qualitative Untersuchung über die Auswahl der Erhebungsmethode, die Erstellung des eingesetzten Leitfadens, den Feldzugang und die Auswahl der Befragten hin zu der Interviewdurchführung und der gewählten Auswertungsmethode habe ich nicht nur transparent dargestellt, sondern jederzeit auch die Vor- und Nachteile dieser Entscheidungen deutlich gemacht, um deren mögliche Einflüsse auf das Ergebnis zu explizieren. Daher betrachte ich meine Verfahrensdokumentation als hinreichend genau, um einen transparenten Nachvollzug der Forschungsergebnisse für LeserInnen zu ermöglichen.

7.5.2 Argumentative Interpretationsabsicherung

Die induktiven Ergebnisse der Untersuchung, die mittels Interviews generiert wurden, widersprechen auf den ersten Blick den deduktiven Vorannahmen, zu denen ich durch den Einbezug von Theorie und bisherigem Forschungsstand gekommen bin. Diese legen valide dar, dass es sich bei chronisch kranken SchülerInnen um eine quantitativ gesellschaftlich relevante Gruppe mit speziellen Bedarfen handelt, die sich daher logischerweise auch in der Schule wiederfinden lassen muss. Obwohl die induktiven Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen, dass die befragten Lehrkräfte chronisch kranke SchülerInnen nicht als relevante Gruppe mit speziellen Bedarfen ansehen, ist daher davon auszugehen, dass meine Interpretation einer Marginalisierung von chronisch kranken SchülerInnen in der Unterrichtspraxis die einzige mögliche Auslegung der Forschungsergebnisse ist. Diese Ergebnisinterpretation stimmt zudem auch mit meiner Vermutung bezüglich möglicher Forschungsergebnisse überein. Alternative Deutungen wie die Ansicht, dass chronisch kranke SchülerInnen keine relevante Gruppe mit speziellen Bedarfen im Schulkontext darstellen, schließe ich daher aus fachlicher Perspektive aus. Aus diesem Grund lässt es sich analog theoriegestützt argumentieren, dass auf die Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen didaktisch nicht angemessen reagiert wird, obwohl dies notwendig wäre. Diese Schlussfolgerung führe ich darauf zurück, dass in der Theorie nachvollziehbar als sinnvoll vorgeschlagene politikdidaktische Konzepte entweder nicht bekannt waren oder trotz Bekanntheit nicht eingesetzt wurden. Da die politikdidaktische Forschung bisher keine bis geringe Nachweise über die reale Wirksamkeit und die Umsetzbarkeit dieser Konzepte erbracht hat, sondern die Sinnhaftigkeit ihrer Konzepte lediglich theoretisch begründet, sind an dieser Stelle zwei Interpretationsmöglichkeiten vorhanden. Zwar steht es aufgrund der oben angeführten Argumente außer Frage, dass eine didaktische Reaktion der Lehrkräfte auf die Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen notwendig ist, allerdings kann sowohl angenommen werden, dass passende existierende politikdidaktische

Konzepte von den Lehrkräften nicht genutzt werden, weil sie über diese nicht ausreichend informiert sind oder ihre Wirksamkeit und Umsetzbarkeit falsch einschätzen, als auch, dass die von der Politikdidaktik bereitgestellten Konzepte unwirksam und impraktikabel sind und daher keine didaktische Reaktion stattfindet, weil keine passenden Konzepte existieren. Klar ist an dieser Stelle lediglich, dass es einer Untersuchung der Ursachen des zu geringen Einsatzes von politikdidaktischen Konzepten im GuP- und Politik-Unterricht bedarf.

An dieser Stelle zeigt sich nochmals deutlich, dass die Ergebnisse und ihre Interpretation lediglich als hypothesenbildend, aber nicht als hypothesenbeantwortend zu verstehen sind. Um endgültige und zuverlässige Ergebnisse auch über eine korrekte Interpretation meiner Forschungsergebnisse zu erhalten, sind dringend zahlreiche quantitative Untersuchungen notwendig (siehe Kapitel 7.3 und 8.2). Bis dahin können sich Interpretationen lediglich auf den teilweise geringen bisherigen Forschungsstand beziehen. Nach Durchführung weiterer quantitativer Untersuchungen zum gleichen Thema, das in dieser Arbeit behandelt wurde, ist also eine Umdeutung der Ergebnisse meiner Forschung durchaus noch möglich.

Auf Basis der Ergebnisse meiner Untersuchung habe ich zudem einen Zusammenhang zwischen der Breite des Inklusionsverständnisses einer Lehrkraft und ihrer Bereitschaft zur Weiterentwicklung des Bewusstseins für die Bedarfe bestimmter Gruppen wie chronisch kranken SchülerInnen festgestellt. Zwar traten in den untersuchten Interviews beide Faktoren, verengter Inklusionsbegriff und mangelnde Bereitschaft der Weiterentwicklung des Bewusstseins, stets zusammen auf, ob jedoch aus wissenschaftlicher Perspektive von einer Korrelation gesprochen werden kann oder ob es sich schlicht um einen Zufall handelt, muss jedoch wiederum in weiteren quantitativen Untersuchungen herausgefunden werden. Zum jetzigen Zeitpunkt handelt es sich also bei der Interpretation dieses Zusammenhangs lediglich um eine naheliegende und in sich logisch wirkende Hypothese.

Aus dieser Überlegung heraus ergibt sich ebenso die Annahme, dass die in den Interviews durch die Lehrkräfte recht genau benannten Wünsche an die Aus- und Weiterbildung und die Politikdidaktik, deren Verallgemeinerbarkeit ebenfalls erst quantitativ nachgewiesen werden muss, nicht ausreichen, um einen der realen Problematik angemessenen Umgang der Lehrkräfte mit den Bedarfen chronisch kranker SchülerInnen sicherzustellen, sondern dass hier weitere Maßnahmen (siehe Kapitel 7.3 und 8.1) erforderlich sind. Das zu diesen Themen kein Aus- und Weiterbildungsbedarf besteht, ist dagegen aus fachlicher Perspektive zum jetzigen Zeitpunkt aus den weiter oben in diesem Abschnitt benannten Gründen zu negieren. Nach dem bisherigen Forschungsstand erfüllt daher die vorliegende Forschungsarbeit das Kriterium der argumentativen Absicherung. Aufgrund eines teilweise geringen bisherigen Forschungsumfangs, gerade im Bereich der Politikdidaktik, sind jedoch mehrere Interpretationsmöglichkeiten vorhanden. Zudem sind viele der Interpretationen lediglich als noch zu überprüfende Hypothesen zu betrachten. Diese jeweils aufzuzeigen, war die einzige Option der Qualitätssicherung meiner Forschungsarbeit, die mir zum jetzigen Zeitpunkt möglich ist.

7.5.3 Regelgeleitetheit

Ich habe vor dem eigentlichen Beginn der empirischen Untersuchung Durchführungs-, Auswertungs- und Analysemethoden reflektiert ausgewählt und mich bei der Durchführung, Auswertung und Analyse eng an den Verfahrensregeln dieser Methoden, beispielsweise bei der Leitfadenerstellung nach dem SPSS-Prinzip oder der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse, orientiert. Wo allerdings Abweichungen von diesen Regeln notwendigen waren, um die Qualität der Forschung zu erhöhen, habe ich das Vorgehen entsprechend modifiziert, wobei hierbei jegliches Handeln natürlich wiederum reflektiert und begründet wurde. Dies war der Fall beispielsweise bei der Auswahl der befragten Lehrkräfte (siehe Kapitel 7.1.4) und bei dem Auslassen der Generalisierung beim zweiten Durchgang der Zusammenfassung mittels qualitativer Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 7.1.6). Daher denke ich, dass das Gütekriterium der Regelgeleitetheit ausreichend erfüllt wurde, um die Qualität der Forschungsarbeit zu sichern, ohne dabei die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand zu vernachlässigen.

7.5.4 Nähe zum Gegenstand

Die Nähe zum Gegenstand wurde im Rahmen meiner Forschungsarbeit sichergestellt, indem die Interviewdurchführung im gewohnten (Arbeits-)Umfeld der Lehrkräfte, nämlich in der Schule, stattfand. Auch die sprachlichen Formulierungen von Fragen bei der Durchführung des Interviews wurden meinerseits durch eine Verbindung der für eine wissenschaftliche Arbeit notwendigen Präzision mit alltagssprachlichen, den Lehrkräften geläufigen Erklärungen der Nähe zum Gegenstand gerecht.

Es wurde zudem versucht, eine Interessenübereinstimmung zwischen mir als Forscherin und den befragten Lehrkräften zu erzeugen. Ich habe versucht, den InterviewpartnerInnen deutlich zu machen, dass ich mich im Rahmen meiner Forschungsarbeit mit praxisrelevanten und daher auch sie selbst betreffenden Themen beschäftige und dass die Interviews zu einer Verbesserung der Unterrichtspraxis beitragen können. Obgleich das Gesprächsverhältnis durch die persönliche Bekanntschaft von mir als Forscherin und den befragten Lehrkräften (siehe Kapitel 7.1.2 und 7.1.4) auf einer offenen und gleichberechtigten Kommunikation beruhte, hatte ich den Eindruck, dass die befragten Lehrkräfte die Praxisrelevanz des Forschungsthemas und damit auch ihrer Interviews stellenweise nicht nachvollziehen konnten oder wollten. Zwar nehme ich an, dass mein Interesse an einer Forschung, die sich mit real existierenden schulischen Problemen auseinandersetzt, mit dem der befragten Lehrkräfte übereinstimmt, dennoch hatte ich den Eindruck, dass dies den Lehrkräften nicht oder nur stellenweise bewusst war. Hierdurch wurde die Nähe zum Gegenstand eingeschränkt, weil die Interessenübereinstimmung zwar meines Erachtens vorlag, den Befragten jedoch nicht bewusst war. Dies kann hinsichtlich des betrachteten Gütekriteriums durchaus als Schwäche angesehen werden.

7.5.5 Kommunikative Validierung und Triangulation

Eine kommunikative Validierung bietet sich meiner Meinung nach im Kontext meiner Forschungsarbeit nicht an. Dies begründet sich vor allem damit, dass durch die Untersuchung Missstände in der Unterrichtspraxis aufgedeckt werden sollten. Eine kommunikative Validierung der Forschungsergebnisse würde diese Absicht den befragten Personen deutlich machen und damit die Gefahr bergen, dass sie ihre Antworten an vermeintlich sozial erwünschte Aussagen anpassen. Dies würde jedoch dem Sinn dieser Forschungsarbeit zuwiderlaufen, sodass ich auf eine kommunikative Validierung verzichtet habe.

Auch eine Triangulation ist im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit nicht sinnvoll. Dies liegt zum einen daran, dass zum behandelten Themenbereich bisher kaum bis gar nicht geforscht wurde und daher keine alternativen Datenquellen existieren, die man zu einem Vergleich heranziehen könnte. Aus demselben Grund existieren auch keine für eine Triangulation verwendbaren Theorien, unter deren Blickwinkel meine Ergebnisse überprüft werden könnten. Zum anderen war es mir aus forschungspragmatischen Gründen auch nicht möglich, eine weitere Analyse des vorhandenen Datenmaterials mit einer anderen Auswertungsmethode vorzunehmen oder meine Ergebnisse quantitativ zu untermauern. Hier zeigen sich jedoch nochmals die Ansatzpunkte für weitere Forschungsvorhaben.

8 Konsequenzen aus den Forschungsergebnissen

8.1 Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von Bremischen Lehrkräften

Meiner Meinung nach zeigt die vorliegende Untersuchung deutlich, dass reflektiert werden muss, mit welcher Zielsetzung die LehrerInnenausbildung ausgerichtet sein soll.

In der bisherigen Ausrichtung der LehrerInnenausbildung im Bundesland Bremen findet eine breite Qualifikation der Lehrkräfte statt. Es werden Aspekte der Fachwissenschaften, der Didaktiken sowie der Bildungs- und Erziehungswissenschaften gelehrt, daneben findet eine praktische Vertiefung an den Schulen statt, deren Umfang sich im Laufe des Studiums kontinuierlich steigert. Dies soll es den StudentInnen ermöglichen, jederzeit mehrere Berufswege einschlagen zu können. Innerhalb von fünf Jahren soll es die erste Phase der Ausbildung ermöglichen, jeden einzelnen Studierenden zu FachwissenschaftlerInnen, Personen mit fachlicher Tätigkeit außerhalb des Bildungssystems, DidaktikerInnen, BildungswissenschaftlerInnen und Lehrkräften auszubilden. Dabei stellt sich berechtigterweise die Frage, ob eine weniger breit qualifizierende Ausbildung mit mehr Tiefenausrichtung möglicherweise eine höhere Qualität in all diesen Einzelbereichen erwirken könnte. Dies könnte insbesondere Lehrkräfte betreffen, die sich anscheinend bisher durch die Ausbildung nicht gut genug auf die Schulpraxis vorbereitet fühlen.

Die Lehrkräfte scheinen darüber hinaus oftmals noch immer eine Diskrepanz zwischen Ausbildung und Schulpraxis zu erleben. Theoretische Erkenntnisse und didaktische oder erziehungswissenschaftliche Handlungsvorschläge erweisen sich für sie in der Praxis als wirkungslos oder aus Ressourcengründen nicht umsetzbar. Diese Diskrepanz könnte schnell zu einer ablehnenden Haltung gegenüber jeglichem theoretischen Hintergrundwissen der Pädagogik, der Didaktik oder der Fachwissenschaften führen, sodass dieses gar nicht mehr für den Schulalltag genutzt wird. Die Wirkung einer Ausbildung, die eine solche ablehnende Haltung mitverursacht, macht sie meiner Ansicht nach schon an sich fragwürdig. Um diese Diskrepanz zu überbrücken, bedarf es einer Veränderung der Lehrinhalte in der Ausbildung. Dies ist notwendigerweise so, da sich die Schulpraxis erst dann verändern wird, wenn neu ausgebildete Lehrkräfte innovative Ideen aus der Ausbildung mitbringen, die sich sowohl mit der bisherigen Praxis vereinbaren lassen als auch sinnvoll von anderen LehrerInnen genutzt werden können. Dafür braucht es zum einen eine Reform der Ausbildung mit mehr Tiefen- statt Breitenwirkung und Lehrinhalten, die für die Lehrkräfte nachvollziehbare Relevanz, Nützlichkeit und Umsetzbarkeit in der Schulpraxis aufweisen, als auch Techniken und Möglichkeiten, diese Neuerungen in das Kollegium einzubringen.

Auch in der Weiterbildung zeigt sich eine Fortführung dieser Überlegung. Die Lehrkräfte verbringen nur einen kleinen zeitlichen Anteil ihrer Berufslaufbahn in der Ausbildung. Schule als sozialer und gesellschaftlicher Raum unterliegt jedoch kontinuierlichen Veränderungen. Die Lehrkräfte auch nach der Ausbildung über aktuelle Entwicklungen der Fachwissenschaften, Didaktiken und der Erziehungswissenschaften zu informieren, muss eine Kernaufgabe der Weiterbildung darstellen. Würde man diese Aufgabe den Lehrkräften selbstständig und ohne äußere Hilfestellung zuschreiben, wäre es naheliegend, dass die Informationsprozesse individuell sehr unterschiedlich in Umfang und Themensetzung ausfallen würden. Die von außen angesetzten Weiterbildungen hingegen sollen eine Steuerungsfunktion dieser Informationsprozesse übernehmen, indem sie nicht nur den Umfang für alle Lehrkräfte angleichen, sondern auch bei der Themensetzung eine entscheidende Rolle übernehmen.

Meiner Ansicht nach ist es die Aufgabe der Weiterbildungen, die Lehrkräfte über Themen zu informieren, die ihnen bis dahin nicht bewusst waren oder relevant erschienen und gleichzeitig bekannte Themen im notwendigen Umfang zu vertiefen. Erneut wird an dieser Stelle sichtbar, dass ein Forschungsbedarf besteht, diesmal bezüglich der Wünsche der Lehrkräfte an die Themensetzung der Weiterbildung. Dies ist notwendig, sowohl um bisher ausgeblendete Themen zu identifizieren, die in der Unterrichtspraxis bisher eine untergeordnete Rolle spielen, jedoch theoretisch begründet als relevant erachtet werden können, als auch um diejenigen Themen zu erfassen, bei denen aufgrund der gängigen Schulpraxis ein Fortbildungsbedarf besteht. Im Rahmen der Fortbildungen muss, damit die Lehrkräfte offen auf neue Themen reagieren, wie oben beschrieben, die Praxisrelevanz aller präsentierten wissenschaftlichen Erkenntnisse und die Umsetzbarkeit der daraus abgeleiteten Handlungsvorschläge deutlich werden.

Bezogen auf die in meiner Untersuchung im Fokus stehende Gruppe der chronisch kranken SchülerInnen, ist, wie bereits in Kapitel 7.3 thematisiert, eine Verbreiterung des Inklusionsverständnisses der Lehrkräfte notwendig. Dies ist eine konkrete Aufgabe für die Aus- und Weiterbildung, die sich aus meiner Untersuchung ergibt. Eine Verbreiterung des Inklusionsverständnisses dient dabei dazu, Inklusionshemmnisse abzubauen. Dies kann ein Bewusstsein seitens der Lehrkräfte für die Bedarfe der chronisch kranken SchülerInnen erzeugen, doch auch andere bisher in diesem Kontext wenig beachtete Gruppen von SchülerInnen können davon profitieren. Insgesamt können durch einen solchen Aus- und Weiterbildungsansatz mehr SchülerInnen Zugang zu einer inklusiven Beschulung erhalten. Des Weiteren müssen die Lehrkräfte so gut didaktisch aus- und weitergebildet werden, dass sie auf die Bedarfe einzelner SchülerInnengruppen im Kontext der inklusiven Beschulung angemessen reagieren können. Dies umfasst die Bereitstellung von politikdidaktischen Konzepten, die wirkungsvoll, praxisrelevant und vom Aufwand her in der Schulpraxis umsetzbar sind, durch die Aus- und Weiterbildung. Dies umfasst jedoch auch, den Lehrkräften den geeigneten Einsatz dieser Konzepte aufzuzeigen und Grenzen und Gefahren sowie Rahmenbedingungen des Einsatzes zu thematisieren. Durch dieses Vorgehen werden die Lehrkräfte in die Lage versetzt, auf die verschiedenen Gruppen von SchülerInnen im inklusiven Schulalltag reagieren zu wollen und dies angemessen zu können.

8.2 Konsequenzen für die Politikdidaktik

Aus meiner Untersuchung gehen einige Forderungen für die politikdidaktische Forschung hervor. In erster Linie müssen die bereits in Kapitel 7.3 benannten Hypothesen quantitativ überprüft werden. Ich stelle sie an dieser Stelle nochmals zusammenfassend vor:

Hypothese I: Unabhängig von weiteren Faktoren weisen Lehrkräfte im Allgemeinen kein Bewusstsein für die Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen auf.

Hypothese II: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Weite der Definition des Begriffes „Inklusion“ seitens der Lehrkraft und ihrem Willen zur Weiterentwicklung des Bewusstseins für die Bedarfe bestimmter Gruppen wie chronisch kranken SchülerInnen.

Hypothese III: Lehrkräfte schränken aufgrund von verschiedenen möglichen Einflussfaktoren wie begrenzten zeitlichen und finanziellen Ressourcen ihr didaktisches Handeln auf SchülerInnen ein, die bildungspolitisch im Aufmerksamkeitsfokus stehen.

Hypothese IV: Politikdidaktische Konzepte sind den Lehrkräften größtenteils unbekannt und werden daher in der Unterrichtspraxis nicht genutzt.

Hypothese V: Einflussfaktoren wie begrenzte Ressourcen, Unsicherheit über die Anwendung oder Zweifel an der Wirksamkeit des Konzepts halten Lehrkräfte davon ab, politikdidaktische Konzepte anzuwenden, obwohl sie ihnen bekannt sind.

Darüber hinaus muss sich die politikdidaktische Forschung ernsthaft darüber Gedanken machen, welche Bedürfnisse die Lehrkräfte an die Politikdidaktik formulieren und in welcher Weise man sich diesen anpassen kann und soll. Im ersten Schritt sollten daher die Wünsche der Lehrkräfte an die Politikdidaktik umfassend erhoben werden. Es ist auf Basis meiner Untersuchung zu vermuten, dass sich die Lehrkräfte die Entwicklung realitätsnaher, ressourcensparender und wirksamer Konzepte und Guidelines wünschen. Auch scheint es einen großen Bedarf an differenzierenden Materialien und Materialien in Leichter Sprache für den GuP- und Politikunterricht zu geben.

Im zweiten Schritt muss die Politikdidaktik jedoch auch eine Strategie entwickeln, wie auf die erhobenen Bedürfnisse der Lehrkräfte zu reagieren ist. Sollte sich die Politikdidaktik an den Wünschen der Lehrkräfte ausrichten, um eine Passung herzustellen? Oder sollte die Politikdidaktik durch überzeugende Argumente versuchen, die Bedürfnisse und Ansichten der Lehrkräfte anzupassen? Ich befürworte an dieser Stelle einen Mittelweg zwischen den beiden genannten Lösungen. Die Politikdidaktik sollte meiner Meinung nach benötigte Konzepte und Materialien für die Unterrichtspraxis bereitstellen und gleichzeitig versuchen, die Lehrkräfte von den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Politikdidaktik zu überzeugen. Denn eine Didaktik, die von den Lehrkräften abgelehnt wird, verfehlt ihren Zweck ebenso wie eine Didaktik, die lediglich auf Basis von Erfahrungen arbeitet statt eigene wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren.

9 Fazit

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wollte ich die folgenden Forschungsfragen beantworten: Weisen Lehrkräfte in der Stadt Bremen im GuP- und Politikunterricht ein Bewusstsein für die Bedarfe chronisch erkrankter SchülerInnen auf? Wie reagieren sie auf diese Bedarfe (politik-)didaktisch bzw. welche Ideen haben sie für (politik-)didaktische Reaktionen auf diese Bedarfe? Und welche Wünsche formulieren die Lehrkräfte bezüglich des Themas der inklusiven Beschulung von chronisch kranken SchülerInnen an die LehrerInnenaus- und Weiterbildung sowie an die Politikdidaktik?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen weist eine enorme Relevanz für die Verbesserung der inklusiven Beschulung von chronisch kranken SchülerInnen auf, die mit dem bis hierhin vorliegenden doch sehr geringen Forschungsstand nicht möglich war.

Ich habe dazu drei qualitative Leitfadeninterviews mit Bremer GuP- und Politiklehrkräften geführt und diese mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2010) ausgewertet.

Die Untersuchung weist insgesamt eine gute Übereinstimmung mit den gewählten Gütekriterien überein. Lediglich die Nähe zum Gegenstand konnte nicht optimal sichergestellt werden, da es mutmaßlich nicht zu einer Interessenübereinstimmung zwischen mir als Forscherin und den befragten Lehrkräften kam.

Dennoch hat die Wahl des methodischen Vorgehens unvermeidbarer Weise einen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt, auch wenn eine relevante Veränderung der Forschungsergebnisse hierdurch nicht direkt zu erkennen war. Lediglich die unruhige Atmosphäre der Interviewdurchführung hat meines Erachtens einen gewichtigen Einfluss auf die Ergebnisse der Untersuchung gehabt, da hierdurch ein negativer Einfluss auf die Tiefe und die Länge der Interviews und damit auf den Umfang der Forschungsergebnisse anzunehmen ist.

Die drei befragten Lehrkräfte wiesen kein Bewusstsein für die Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen auf. Daher fand auch keine (politik-)didaktische Reaktion auf diese Bedarfe statt. Gleichzeitig formulierten die befragten Lehrkräfte, dass sie keinen Fortbildungsbedarf hinsichtlich der inklusiven Beschulung von chronisch kranken SchülerInnen sahen, da dieses Thema für sie keine Praxisrelevanz habe. Entsprechend wurden auch keine Wünsche bezüglich des genannten Themas zum Aufgreifen in der LehrerInnenausbildung oder der politikdidaktischen Forschung genannt.

Da es sich jedoch um eine qualitative Untersuchung mit geringer Fallzahl handelt, sind diese Ergebnisse der Untersuchung nur bedingt verallgemeinerbar. Sie geben jedoch Anlass dazu, Hypothesen zu formulieren, die in weiteren (quantitativen) Studien falsifiziert oder verifiziert werden müssen, um verlässliche Antworten auf meine Forschungsfragen zu liefern:

Erstens muss untersucht werden, ob sich die in den Interviews festgestellte Tendenz, dass Lehrkräfte im Allgemeinen und unabhängig von weiteren Faktoren kein Bewusstsein für die Bedarfe chronisch kranker SchülerInnen aufweisen, verallgemeinern lässt.

Zweitens muss geprüft werden, ob tatsächlich ein Zusammenhang zwischen der Weite der Definition des Begriffes „Inklusion“ seitens der Lehrkraft und ihrem Willen zur Weiterentwicklung des Bewusstseins für die Bedarfe bestimmter Gruppen wie chronisch kranken SchülerInnen besteht, wie dies in den durchgeführten Interviews der Fall zu sein schien.

Drittens muss man prüfen, inwiefern Lehrkräfte angesichts begrenzter zeitlicher und finanzieller Ressourcen ihr didaktisches Handeln dosieren. Dabei muss insbesondere in den Fokus genommen werden, ob, wie es meine Untersuchung nahelegt, eine Fokussierung didaktischer Ressourcen auf bildungspolitisch im Aufmerksamkeitsfokus stehende SchülerInnengruppen stattfindet.

Viertens muss erhoben werden, ob der geringe Einsatz von politikdidaktischen Konzepten in der Unterrichtspraxis darauf zurückzuführen ist, dass diese politikdidaktischen Konzepte den Lehrkräften nicht in ausreichendem Maße bekannt sind. Auch dies legt meine Untersuchung nahe.

Fünftens muss getestet werden, welche weiteren Faktoren Lehrkräfte davon abhalten, politikdidaktische Konzepte im Unterricht zu nutzen. Meine Untersuchung legt dabei nahe, dass außer dem geringen Bekanntheitsgrad dieser Konzepte auch begrenzte Ressourcen, Unsicherheit über die Anwendung oder Zweifel an der

Wirksamkeit hier einen großen Einfluss aufweisen.

Über die bearbeitete Fragestellung hinaus, lassen sich zudem einige Forderungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie die politikdidaktische Forschung aus meiner Untersuchung ableiten.

Erstens sollte die Ausrichtung der LehrerInnenausbildung überdacht werden. Ich sehe hier einen Bedarf für eine Ausbildung mit Tiefen- statt Breitenwirkung sowie Lehrinhalten, die für die Lehrkräfte nachvollziehbare Relevanz, Nützlichkeit und Umsetzbarkeit in der Schulpraxis aufweisen.

Zweitens sollte die LehrerInnenweiterbildung ausgewogen sowohl Themen, die von den Lehrkräften als relevant empfunden werden, aufgreifen als auch in der Theorie als relevant beschriebene Inhalte, die den Lehrkräften in dieser Form bisher nicht bekannt sind, auf die Tagesordnung bringen. Dabei sollte auch sie sich an der Nützlichkeit und Umsetzbarkeit der von ihr präsentierten Handlungsvorschläge orientieren.

Zur Verbesserung der Situation der chronisch kranken SchülerInnen im GuP- und Politikunterricht in der Stadt Bremen ist es daher auf jeden Fall notwendig, das Thema Inklusion und die didaktische Reaktion hierauf stärker in den Fokus der Aus- und Weiterbildung zu nehmen. Hierbei sollte insbesondere auf die Anlegung eines breiten Inklusionsverständnisses Wert gelegt werden.

Die politikdidaktische Forschung sollte zudem zeitnah untersuchen, welche Bedürfnisse die Lehrkräfte an die Politikdidaktik formulieren und in welcher Weise man sich diesen anpassen kann und soll. Ich befürworte es an dieser Stelle, dass die Politikdidaktik benötigte praxisnahe und zeitsparend umsetzbare Konzepte und Materialien für die Unterrichtspraxis bereitstellt. Gleichzeitig sollte sie versuchen, die Lehrkräfte von den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Politikdidaktik zu überzeugen.

Die vorliegende Arbeit kann somit ihre zu Anfang aufgeworfenen Fragestellungen nicht abschließend beantworten. Sie hat vielmehr die Funktion, den bisherigen geringen Forschungsstand in diesem Forschungsfeld zu kompensieren und Hypothesen zur Beantwortung der genannten Fragen zu liefern. Erst nach deren quantitativer Überprüfung kann man zu einer wissenschaftlich fundierten Beantwortung meiner Fragestellungen kommen. Bis dahin handelt es sich lediglich um empirisch begründete Vermutungen.

Hier ist also großer, zeitnaher Handlungsbedarf seitens der Forschung zu erkennen, da die schulische Situation von chronisch kranken SchülerInnen bis dahin von einer Marginalisierung geprägt ist, die keineswegs mit einem inklusiven und übrigens auch gesetzlich verankerten Schulsystem vereinbar ist und daher auch und insbesondere von der Politikdidaktik schnellstmöglich aufgehoben werden sollte.

10 Literaturverzeichnis

ABEL, KATHARINA/ BÖTTCHER, KEVIN/ JÄGER, ANNKATHRIN (2013): Merkmal

Sehen. In: von Saldern, Matthias (Hrsg.), *Inklusion II. Der Umgang mit besonderen Merkmalen*. Norderstedt: Books on Demand, 69–90.

ACKERMANN, KARL-ERNST (2015): Politische Bildung im inklusiven Bildungssystem- grundsätzliche Fragen. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfgang/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 30-44.

AKTION MENSCH-BLOG (2013): Viele chronisch Kranke bleiben unsichtbar. Text abrufbar unter: <https://www.aktion-mensch.de/blog/beitraege/viele-chronisch-krank-bleiben-unsichtbar.html> (Zugriff am 28.07.2017).

AOK-BUNDESVERBAND (2016): Chronische Erkrankung. Text abrufbar unter: http://aok-bv.de/lexikon/c/index_00275.html (Zugriff am 28.07.2017).

BAMBERGER, RICHARD/ VANECEK, ERICH (1984): *Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien: Jugend und Volk.

BERTELSMANN STIFTUNG (2013): Bremen ist Vorreiter bei der Inklusion. In keinem Bundesland gibt es so viel gemeinsamen Unterricht. Studie der Bertelsmann Stiftung. Enormer Anstieg des Inklusionsanteils/ Sonderschulen verlieren an Bedeutung. Text abrufbar unter: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BWI/xcms_bst_dms_37525__2.pdf (Zugriff am 18.08.2017).

BERTELSMANN STIFTUNG (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Text abrufbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf (Zugriff am 28.07.2017).

BESAND, ANJA/ JUGEL, DAVID (2015): *Inklusion und politische Bildung- gemeinsam denken!* In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfgang/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 45-59.

BIERE, BERND U. (1991): *Textverstehen und Textverständlichkeit*. Heidelberg: Julius Groos.

BITTLINGMAYER, UWE H./ GERDES, JÜRGEN/ SAHRAI, DIANA/ SAHRAI, FERESCHTA (2015): *Menschenrechtsbildung und Demokratie-Lernen als zentrale Elemente einer inklusiven politischen Bildung*. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfgang/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 69-77.

BITTLINGMAYER, UWE H./ HURRELMANN, KLAUS (2005): Medial vermittelte politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus aus soziologischer Sicht. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung.

BOBAN, INES /HINZ, ANDREAS (2009): Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung. Anmerkungen zur internationalen und zur deutschen Debatte. In: Börner, Simone/ Glink, Andrea/ Jäpelt, Birgit/ Sanders, Dietke / Sasse, Ada (Hrsg.). Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 220-228.

BÖHNKE, PETRA (2010): Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. Text abrufbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/33571/ungleiche-verteilung-politischer-und-zivilgesellschaftlicher-partizipation?p=all> (Zugriff am 18.10.2017).

BORTZ, JÜRGEN /DÖRING, NICOLA (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler, 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Springer: Berlin.

BRACHE KUNZ, STEPHANIE/ SCHULZE CAROLIN (2013): Merkmal Hören. In: von Saldern, Mathias (Hrsg.), Inklusion II. Norderstedt: Books on Demand 2013, 195-216.

BRAUNERT-RÜMENAPF, CHRISTINE (2015): Werkstatt Inklusion. Eine Methode zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Kommunen. Hintergrundpapier auf Grundlage der Erfahrungen mit der ‚Werkstatt Inklusion‘ in Berlin 2014/2015. Text abrufbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12106.pdf> (Zugriff am 18.08.2017).

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (HRSG.) (2011): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Text abrufbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am 28.07.2017).

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (HRSG.) (2001a): Chronische Erkrankungen als Problem und Thema in Schule und Unterricht. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer der Klassen 1 bis 10. Text abrufbar unter: https://www.bzga.de/botmed_20400000.html (Zugriff am 31.07.2017).

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (HRSG.) (2001b): Chronische Erkrankungen im Kindesalter. Ein gemeinsames Thema von Elternhaus, Kindertagesstätte und Schule. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

CALMBACH, MARC/KOHL, WIEBKE (2011): Wahrnehmung und Politikverständnis von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: *POLIS*, 3(3), 10-12. Text abrufbar unter: http://dvpb.de/wp-content/uploads/2016/09/POLIS_Gesamt_3-11.pdf (Zugriff am 03.04.2017).

DETJEN, JOACHIM (2011): Elementarisierung. Grundsätzliche Überlegungen zur Brauchbarkeit eines didaktischen Schlüsselbegriffs für die politische Bildung. In: Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hrsg.): *Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung*. Schwalmbach: Wochenschau Verlag, 207-240.

DETJEN, JOACHIM (2015): Grenzen einer inklusiven Förderung der Politik- und Demokratiekompetenz. Anstöße zum Weiterdenken. Eine Replik. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfgang/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 223-228.

DEUTSCHES STUDENTENWERK (2013): *Studium und Behinderung. Informationen für Studieninteressierte und Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten*, 7. Auflage. Text abrufbar unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/37_handbuch_studium_und_behinderung_7_auflage.pdf (Zugriff am 28.07.2017).

DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2009): *Bremer Schulgesetz 2009*. Text abrufbar unter: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zFsyEQx9DOIJ:https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/neues_bremisches_schulgesetz.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de (Zugriff am 03.04.2017).

DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (2013): *Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen. Verkündet am 17. Juni 2013. Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik*. Text abrufbar unter: <https://www.gesetzblatt.bremen.de/fastmedia/832/2013-06-14-gesetzblatt-2013-nr-40-1-vo-unterst-paedagogik.pdf> (Zugriff am 18.10.2017).

DIE SENATORIN FÜR KINDER UND BILDUNG (2017): *Handreichung zur Anwendung von Nachteilsausgleichen*. Text abrufbar unter: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ICTWS8D_PxwJ:https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Handreichung_Nachteilsausgleich.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de (Zugriff am 03.04.2017).

DRESING, THORSTEN / PEHL, THORSTEN (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, 5. Auflage. Text abrufbar unter: <http://www.audiotranskription.de/downloads.html#praxisbuch> (Zugriff am 06.11.2017).

FINNERN, NINA-KATHRIN/ KORFF, NATASCHA/ SCHEIDT, KATJA/ SEITZ, SIMONE (2012): Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band. In: Finnern, Nina-Kathrin/ Korff, Natascha/ Scheidt, Katja/ Seitz, Simone (Hrsg.), Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9–14.

FLICK, UWE (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

GEMEINSAMER BUNDESAUSSCHUSS (2008): Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses zur Umsetzung der Regelungen in § 62 für schwerwiegend chronisch Erkrankte („Chroniker-Richtlinie“). Abrufbar unter: https://www.g-ba.de/downloads/62-492-278/Chr-RL_2008-06-19.pdf (Zugriff am 24.04.2017).

HANSMEIER, THOMAS/ KAROFF, MARTHIN (2000): Partizipation von chronisch Kranken und Behinderten am Erwerbsleben. In: Bengel, Jürgen/ Koch, Uwe (Hrsg.), Grundlagen der Rehabilitationswissenschaften. Themen, Strategien und Methoden der Rehabilitationsforschung. Berlin, Heidelberg: Springer, 163-182.

HELFFERICH, CORNELIA (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

HINZ, ANDREAS (2002): Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354-361.

HINZ, ANDREAS (2013): Inklusion. Von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. Text abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (Zugriff am 18.08.2017).

HOß, KATHARINA/ MAIER, ROLF F. (2013): Medizinische Grundlagen. In: Pinquart, Martin (Hrsg.), Wenn Kinder und Jugendliche körperlich chronisch krank sind. Berlin, Heidelberg: Springer, 1-16.

KAHLERT, JOACHIM (2014): Inklusionsdidaktische Netze. Zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht. In: Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam (Hrsg.), Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 123-141.

KAHLERT, JOACHIM (2015): Inklusionsdidaktische Netze in der politischen Bildung. Konzeptioneller Hintergrund und Anwendungsmöglichkeiten. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfgang/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.), Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 182-195.

KIGGS STUDY GROUP/ NEUHAUSER, HANNELORE/ POETHKO-MÜLLER, CHRISTINA (2014): Chronische Erkrankungen und impfpräventable Infektionserkrankungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der KiGGS-Studie. Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). In: *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 57(7), 779-788. Berlin: Springer.

KRELL, CLAUDIA/ LAMNEK, SIEGFRIED (2016): *Qualitative Sozialforschung*, 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

KROMREY, HELMUT (2000): *Empirische Sozialforschung*. Stuttgart: UTB.

KRONAUER, MARTIN (2015): Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfgang/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 18-29.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Text abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff am 19.03.2017).

LAMNEK, SIEGFRIED (1993): *Qualitative Sozialforschung*. Band II. Methoden und Techniken, 2. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG (2013): *Förderung gestalten Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung. Modul E Chronische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen mit Auswirkungen auf den Schulalltag. Hintergründe, Handlungsmöglichkeiten, Perspektiven*. Text abrufbar unter: https://gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/Chronische_Krankheiten/Chronische_Erkrankungen_und_Auswirkungen_auf_den_Schulalltag_LSI_BaWue.pdf (Zugriff am 23.10.2017).

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG (LISUM) (2010): *Unterrichtsentwicklung. Schülerinnen und Schüler mit chronischer Erkrankung*. Text abrufbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Hilfe_und_Beratung/Schule_und_Krankheit/pdf/Schule_und_Krankheit.pdf (Zugriff am 23.10.2017).

MAYRING, PHILIPP (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

MAYRING, PHILIPP (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim:

Beltz.

MOLITOR, WOLFGANG (2011): Politikvermittlung- eine Sisyphusarbeit. In: Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hrsg.): Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung. Schwalmbach: Wochenschau Verlag, 81-92.

PRZYBORSKI, AGLAJA/WOHLRAB-SAHR, MONIKA (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 4., erw. Aufl., München: Oldenbourg.

RATZ, CHRISTOPH (2012): Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, Wolfgang/ Kannewicher, Sybille/ Ratz, Christoph/ Wagner, Michael (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena Verlag, 111-132.

RÖBKEN, HEINKE/ WETZEL, KATHRIN (2016): Qualitative und quantitative Forschungsmethoden, 2. Aktualisierte Auflage. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Center für lebenslanges Lernen C3L.

RÜSTOW, NADINE (2015): Leichte Sprache. Eine neue „Kultur“ der Beteiligung. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfgang/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.), Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 115-125.

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS (2012): Chronisch kranke Schüler im Schulalltag. Empfehlungen zur Unterstützung und Förderung. Text abrufbar unter: https://gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/Chronische_Krankheiten/hr_chr-krank-Schueler.pdf (Zugriff am 31.07.2017).

SCHEID, CLAUDIA/ WERTGEN ALEXANDER (2014): Chronisch kranke Schüler/-innen – ein thematischer Abriss. In: Flitner, Elisabeth/ Ostkämper, Frodo/ Scheid, Claudia/ Wertgen, Alexander (Hrsg.) Chronisch kranke Kinder in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 17-25.

SCHIELE, SIEGFRIED (2009): Elementarisierung politischer Bildung. Politische Bildung ohne Breiten- und Tiefenwirkung. In: *Kursiv. Journal für politische Bildung*, 8(1), 38-43.

SPECKEMEIER, CHRISTIAN (2015): Chronisch kranke Kinder. Hilfe zum Besuch von Regelschulen. In: *Deutsches Ärzteblatt*, 112(24), 1090-1091.

WALTZ, EDWIN MILLARD (1981): Soziale Faktoren bei der Entstehung und Bewältigung von Krankheit. Ein Überblick über die empirische Literatur. In: Badura, Bernhard (Hrsg.): Soziale Unterstützung und chronische Krankheit. Zum Stand

sozialepidemiologischer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 40-119.

WEIßENO, GEORG (2015a): Inklusiver Politikunterricht. Förderung der Politikkompetenz. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfgang/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.), Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 78-86.

WEIßENO, GEORG (2015b): Inklusiver Politikunterricht. Konzepte, Befunde, Kompetenzen. In: Bittlingmayer, Uwe H. / Sahrai, Fereshta (Hrsg.), Inklusive politische Bildung (im Erscheinen).

WOCKEN, HANS (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Text abrufbar unter: http://www.inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf (Zugriff am 18.08.2017).

ZURSTRASSEN, BETTINA (2014a): Inklusive politische Bildung aus politikdidaktischer Sicht. Text abrufbar unter: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusive-politisch-bilden/180301/inklusive-politische-bildung-aus-politikdidaktischer-sicht#footnode2-2> (Zugriff am 20.03.2017).

ZURSTRASSEN, BETTINA (2014b): Ist Lesekompetenz eine Aufgabe der politischen Bildung? In: Demokratie-Stiftung der Universität zu Köln (Hrsg.): Literalität und Partizipation. Über schriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe. Bern: Peter Lang, 99-117.

ZURSTRASSEN, BETTINA (2015): Inklusion durch leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfgang/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.), Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 126-138.

11 Anhang

11.1 Interviewleitfaden

Erfahrungen mit und Einstellungen zu inklusivem GuP- und Politikunterricht

- Wie ist Ihre Einstellung zu inklusivem Unterricht?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit inklusivem GuP- oder Politik-Unterricht gemacht?

Didaktischer Umgang mit inklusivem GuP- und Politikunterricht

- Auf welche Weise gehen Sie bei Ihrer Unterrichtsvorbereitung des GUP-/Politik-Unterrichts didaktisch auf das inklusive Unterrichtsetting ein?

Erfahrungen und Ansichten über die von Inklusion betroffenen Personengruppen

- Welche Personengruppen haben Ihrer Meinung nach einen Anspruch auf inklusiven Unterricht?
- Ist Ihnen bewusst, dass auch chronisch Kranke einen Anspruch auf inklusiven GuP-/Politik-Unterricht haben?
- Haben Sie im Rahmen Ihres inklusiven GuP-/Politik-Unterrichts SchülerInnen mit einer chronischen Krankheit unterrichtet?

Didaktischer Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen im GuP- und Politikunterricht

- Wie haben Sie Ihre Unterrichtsplanung im Fach GuP/Politik didaktisch den chronisch kranken SchülerInnen angepasst?
- Welche Ideen hätten Sie, um den Unterricht im Fach GuP/Politik didaktisch an die chronisch kranken SchülerInnen anzupassen?

Ansichten über politikdidaktische Vorschläge zum Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen und praktische Erfahrungen mit diesen

- Halten Sie die verstärkte Fokussierung auf die Themen Demokratie und Menschenrechte für einen guten Ansatz, um stärker auf chronisch kranke SchülerInnen im inklusiven GuP-/Politik-Unterricht eingehen zu können? Wenn ja, würden Sie selbst diesen Ansatz auch nutzen?
- Welche Rolle sollte Ihrer Meinung nach die Vermittlung der Fachsprache in einem inklusiven GuP-/Politik-Unterricht mit der Fokussierung chronisch kranker SchülerInnen spielen?
- Würden Sie in einem inklusiven GuP-/Politik-Unterricht Materialien in Leichter Sprache einsetzen, wenn es den chronisch erkrankten SchülerInnen helfen würde?
- Sind Sie mit dem Einsatz Inklusionsdidaktischer Netze vertraut?
- Was halten Sie von dem Konzept der Elementarisierung in einem inklusiven GuP-/Politik-Unterricht mit der Fokussierung auf chronisch kranke SchülerInnen? Würden Sie selbst das Konzept der Elementarisierung in Ihrem inklusiven GuP-/Politik-Unterricht mit der Fokussierung auf chronisch kranke SchülerInnen nutzen?

Wünsche an Unterstützungsangeboten und Wünsche an Ausbildung/Weiterbildung/ Politikdidaktik bezüglich des Umgangs mit chronisch kranken SchülerInnen

- Welche Unterstützung würden Sie sich wünschen, um im inklusiven GuP-/Politik-Unterricht besser auf SchülerInnen mit einer chronischen Krankheit eingehen zu können?
- Würde Ihnen eine Thematisierung in Aus-/Weiterbildung als hilfreich erscheinen?

- Welche Wünsche haben Sie diesbezüglich an die politikdidaktische Forschung?

Weitere Fragen

- Gibt es noch etwas, dass Sie zu diesem Thema sagen möchten?
- Was und wann haben Sie studiert?
Welche Berufserfahrungen haben Sie bereits gesammelt?
Welche Fächer haben Sie bereits unterrichtet und welche unterrichten Sie?

11.2 Transkripte

11.2.1 Transkript Interview 1

- 1 I: Genau, also wir führen ja heute ein Interview zum inklusiven Politikunterricht und
2 da eben mit einem bestimmten Fokus und als erstes würde ich eigentlich gerne wissen,
3 was so deine Einstellung überhaupt zum inklusiven Unterricht im Allgemeinen ist
4 (lacht). [00:00:22]
- 5 B: Ja, generell stehe ich da natürlich dahinter, also ich habe mich ja für eine Oberschule
6 entschieden, ich habe ja eine gymnasiale Ausbildung. Ich hätte auf das Gymnasium
7 gehen können (...). Von daher halte ich eine inklusive Beschulung für sinnvoll, jedoch
8 ist es ja in meiner Klasse, in der Achten, so, dass wir ein Förderkind haben, aber dafür
9 keinerlei Unterstützung bekommen und auch keinerlei Hilfsmaßnahmen, (...) wie man
10 das Kind, um das es geht, speziell fördern kann. Also die tatsächlich einen inklusiven
11 Förderstatus hat, wobei es ja auch noch andere gibt, die da drin sind und Förderbedarf
12 hätten, eigentlich. Ich finde, dass (...). Ich überleg grade was die Frage war (...). Wie
13 war die Frage noch eben (...)? Nicht, dass ich wegkomme (...). [00:01:23]
- 14 I: Genau, wie deine Einstellung zum inklusiven Unterricht ist. [00:01:25]
- 15 B: Generell habe ich es damit gesagt, also es ist positiv. [00:01:29]
- 16 I: Außerhalb von der achten Klasse, das hast du ja jetzt schon angesprochen, hast du da
17 noch andere Erfahrungen mit inklusiven GuP- oder Politikunterricht oder so gemacht?
18 [00:01:40]
- 19 B: Nein, ich bin in GuP in keiner I-Klasse im Unterricht eingesetzt. In keiner, war ich
20 auch noch nie. [00:01:47]
- 21 I: Genau, und (...) also dann kann man im Prinzip über die Achte jetzt beispielhaft
22 sprechen, weil da ja eben auch ein Kind drin ist, das es irgendwie auch betrifft. Wie
23 bereitest du denn den Unterricht (...) wie spezifisch bereitest du dich darauf vor?
24 [00:02:03]
- 25 B: GAR NICHT. [00:02:05]
- 26 I: Gar nicht, okay (lacht). Welche Personengruppen (...) sind deiner Meinung nach für
27 inklusive Unterrichtsettings irgendwie relevant (...)? Also sind das nur die Kinder, die
28 einen Status haben oder wonach teilst du das ein? [00:02:25]
- 29 B: NEIN, also erstens sind das die, die natürlich einen Status haben, aber natürlich
30 könnte man auch bei anderen, wo es Schwierigkeiten gibt mitzukommen, vereinfachtes

31 Material verteilen. Wobei ich in meiner Klasse gar nicht so die Problematik sehe (...),
32 dass auch die Schwächeren das gar nicht so verstehen. Sondern dass es eher ein anderes
33 Konzentrationsproblem ist, was dahintersteckt, oder ein Interessensproblem ist, was
34 dahintersteckt. [00:02:56]

35 I: Okay, also ich weiß ja auch, dass mindestens ein Kind mit chronischer Krankheit in
36 der Klasse ist. Hast du da irgendwie die Erfahrung gemacht, dass man den Unterricht da
37 irgendwie anders aufbereiten muss oder da irgendwie anders drauf eingehen muss?
38 [00:03:12]

39 B: Gar nicht, gar nicht. [00:03:15]

40 I: Okay, wenn man jetzt (...) also ein Setting hätte, wo mehr chronisch kranke Kinder
41 drin sind mit verschiedensten Erkrankungen, das ist ja ein relativ breites Spektrum.
42 Welche Ideen hättest du denn den Unterricht extra aufzubereiten? Oder würdest du das
43 (...)? [00:03:34]

44 B: Also generell, wäre es so, dass es sinnvoll wäre, um auch auf die I-Kinder bezogen,
45 dass der Unterricht viel mehr projektorientierter sein müsste als er eigentlich ist. Also
46 das wollte ich auch eigentlich an der Schule, das ist ja nicht durchgekommen. Das wäre
47 sinnvoll, denn würde man auch die, die durch häufige Krankheiten und längere
48 Auszeiten fehlen, die hätten ja die Möglichkeiten, auch zu dem Thema etwas zu
49 erarbeiten. Das wäre so die galanteste Lösung, denke ich. [00:04:02]

50 I: Okay, im nächsten Teil habe halt so ein paar theoretische Ideen aus der Politikdidaktik
51 mit der ich mich bei der Arbeit beschäftige. Da will ich halt jetzt rausfinden, wie
52 bekannt die sind oder wie beliebt die auch bei Lehrkräften sind. Als ersten Vorschlag
53 liefert die Literatur da halt, dass man eigentlich kontinuierlich das Thema Demokratie
54 und Menschenrechte im GuP-Unterricht durchziehen müsste, als roter Faden. Hältst du
55 das für einen guten Ansatz, versuchst du das vielleicht irgendwie schon selber oder
56 siehst du das spontan kritisch (lacht)? [00:04:39]

57 B: (...) Habe ich das richtig verstanden, das Thema Demokratie und Menschenrechte
58 soll (...) bei jedem Thema, was in GuP Thema ist sozusagen mit dabei sein? [00:04:56]

59 I: Genau, also das wäre so der radikalste Ansatz davon, dass das sozusagen der rote
60 Faden ist und alle Themen die dann vorkommen ,beinhalten dann aber Demokratie und
61 Menschenrechte als Kern. Dann thematisiert man halt etwas drum herum, je nach
62 Themenfeld. [00:05:10]

63 B:(...) Ja, halte ich nichts von. Also natürlich ist es generell wichtig Demokratie und
64 Menschenrechte zu machen, müssen wir ja nicht darüber reden. ABER die Themen sind
65 ja so VIELFÄLTIG, ich bin gerade (...) deswegen habe ich so gestoppt (...) habe ich
66 überlegt was die Themen in Acht waren und wie man das da unterbringen soll, ist mir
67 ein Rätsel grade. [00:05:30]

68 I: Ja, das ist ja nur ein theoretischer Vorschlag (lacht). [00:05:32]

69 B: Ja, also das kann ich nicht nachvollziehen. ICH habe das schon gemacht, ich
70 überlege grade Nicaragua war ein Thema, da habe ich die Stärkeren ein Artikel
71 gegeben, zum Thema was für eine Demokratieform die dort haben und wie die
72 Menschenrechte halt aussehen. Das habe ich irgendwie automatisch gemacht, aber das
73 war EIN Artikel, den sie vorgestellt haben. Ja, finde ich unpassend, ehrlich gesagt. Weil
74 es ein integriertes Fach ist, also mit Geschichte und Erdkunde finde ich es unpassend.

- 75 [00:05:59]
76 I: Okay, und ein zweiter Vorschlag in der Literatur ist, dass man die Vermittlung der
77 Fachsprache eben auf die Inklusionskinder, also in dem Fall eben die chronisch
78 kranken Kinder anpasst und im Besonderen dann eben Leichte Sprache verwendet.
79 Genau, hast du schon mal solche Materialien verwendet? [00:06:22]
80 B: Das Problem, was ich sehe, ist, dass es dafür kaum Material gibt. Also für GuP gibt
81 es ganz wenig vereinfachtes Material, was dann auch wirklich passend ist. Das heißt,
82 man schreibt die Texte selber. Es macht ja Sinn, einer Schülerin¹⁷, um die es ja geht,
83 vereinfachte Texte zu geben. ABER das Material muss man komplett selber erarbeiten.
84 [00:06:42]
85 I: Und wenn es da mehr gäbe, würdest du das aber schon benutzen? [00:06:46]
86 B: Ja, ja. [00:06:48]
87 I: Okay, dann als dritten Vorschlag gibt es halt Inklusionsdidaktische Netze und da wäre
88 einfach nur die Frage, ist das überhaupt bekannt das Konzept, hast du davon schon mal
89 irgendwas gehört? [00:07:01]
90 B: Nein, habe ich gar nicht. [00:07:02]
91 I: Okay (lacht), das war in der Form aber auch zu erwarten (lacht), damit habe ich
92 gerechnet. Genau, und der vierte Vorschlag, den es dann in der Literatur gibt, ist das
93 Konzept der ELEMENTARISIERUNG. Genau, und dazu hätte ich auch gern deine
94 Meinung, ob du das kennst, schon mal benutzt hast und was du davon hältst. [00:07:19]
95 B: Ich kenne es, hab es aber noch nicht benutzt, also von daher kann ich es nicht
96 beurteilen. Tut mir leid. [00:07:24]
97 I: Okay, hatte es irgendeinen Grund, dass du es nicht benutzt HAST? [00:07:27]
98 B: (...) Ne (...), also ja (...), also das Problem ist wirklich, dass ich mit
99 Inklusionskindern, die den Status haben, ganz wenig in Kontakt gekommen bin. Das ist
100 der GRUND. Also, dass ich immer in Regelklassen eingesetzt wurde, dass ich bisher
101 gar nicht so massiv mich beschäftigen musste. Das ist eigentlich der einzige Grund.
102 [00:07:51]
103 I: Das macht Sinn (lacht). Genau (...), dann wäre die Frage, wenn es speziell um
104 chronisch kranke Kinder geht, was würdest du dir speziell von der Didaktik,
105 Lehrerausbildung oder Fortbildung wünschen, um da besser darauf eingehen zu
106 können? [00:08:12]
107 B: Ich glaube die sind nicht das PROBLEM. Also eben gut zur Nachfrage, du denkst an
108 Schülerin2 und Schülerin3? [00:08:19]
109 I: Ja genau, zum Beispiel. [00:08:21]
110 B: Also die haben beide nicht das Problem, dem Unterricht folgen zu können. Das sind
111 ja beide eher leistungsstärkere Schülerinnen im Verhältnis. Da braucht man eigentlich
112 nichts zusätzlich. [00:08:34]
113 I: Ja, bis auf die Fehlzeiten jetzt, welche jetzt Schwierigkeiten macht. [00:08:37]
114 B: Ja, aber die kann man ja nicht verhindern mit der Erkrankung. Also von daher sehe
115 ich die nicht (...) als problematisch. [00:08:50]
116 I: Okay. Und dann sind wir auch schon fast am Ende. Gab es noch andere Aspekte zu

¹⁷ Die Interviews wurden anonymisierend transkribiert. Die insgesamt drei genannten Namen von Schülerinnen wurden durch Schülerin1, Schülerin2 und Schülerin3 ersetzt.

- 117 dem Thema, die du noch gerne unterbringen möchtest? [00:09:02]
118 B: Das Thema Inklusion im Allgemeinen? [00:09:05]
119 I: Inklusion im Allgemeinen aber auch Inklusion mit dem Fokus auf chronisch
120 erkrankten Kindern. Also wir haben jetzt in der Klasse zwei relativ unproblematische
121 Fälle. Aber (...) irgendetwas, was du noch gerne dazu sagen würdest. [00:09:20]
122 B: Naja, also generell denke ich, dass Schule sich offener gestalten muss. Also, dass wir
123 zu sehr in dieser starren Struktur drin sind, was Stundentafeln angeht, was Themen
124 angeht. Ich denke, wir können in dem Bereich ganz wenig auf die Kinder eingehen. Und
125 wenn wir mehr im Bereich Projekten arbeiten würden, dann könnte man in kleinere
126 Felder gehen, die sie bearbeiten können und könnten dann aber auch ihren Anteil dazu
127 beitragen. Man hätte also genau so die Erfolge. So sind sie ja permanent am
128 Hinterherarbeiten, was natürlich unbefriedigend ist. Also sonst fällt mir auch nicht mehr
129 ein, ich weiß nicht ob es ein Heilmittel ist, aber es wäre eins (...), also es wäre, denke
130 ich, eine Lösung. [00:10:07]
131 I: Ja, das wäre dann ja vielleicht auch irgendwo ein Aufruf an die Lehrplangestaltung
132 und (...) auch an die Schulen an sich. [00:10:16]
133 B: JA, wir haben das ja hier probiert. Also wir wollten ja Projektunterricht einführen mit
134 etlichen Lehrern. Wir sind ja in der Gesamtkonferenz GESCHEITERT. [00:10:24]
135 I: Und woran lag das da? [00:10:26]
136 B: Ja, am Abstimmungsergebnis. Aber (...), dass bei ganz vielen (...), viele Lehrer
137 haben Angst, grade weil hier auch noch deutlich ältere dabei sind, dass die Fächer
138 aufgeweicht werden. Also sie sind sehr fixiert auf ihr Fachunterricht und haben ANGST,
139 sie müssen dann ja Stunden hergeben. Also als Beispiel, erst vier Stunden Mathe, dann
140 musst du eine Stunde ins Projekt abgeben, weil da ja auch zum Teil Mathe gemacht
141 wird oder ein Mathethema. Sie haben Angst, dass ihr Unterricht minderwertiger ist und
142 dass die Kinder einfach nicht mehr so vorbereitet sind. Das ist ihre Angst, die dahinter
143 steckt. Und aber natürlich auch macht es Angst, mit anderen Kollegen
144 zusammenarbeiten zu müssen. Also das ist ja anfangs auch ein Mehraufwand, das muss
145 man ja ganz klar sehen. Und das muss man ja auch akzeptieren, dass Leute sich so
146 belastet fühlen, dass sie sich das nicht vorstellen können. [00:11:19]

11.2.2 Transkript Interview 2

1 I: Genau, also ich schreibe ja meine Masterarbeit über Inklusion und GUP- Unterricht und ich
2 würde als erstes gerne deine Einstellung zum inklusiven Unterricht generell wissen.

3 [00:00:32]

4 B: Das ist die Zukunft. Auf jeden Fall versuchen wir das in die Realität umzusetzen. Ich finde,
5 es ist eine sehr schöne Idee, die natürlich in der alltäglichen Umsetzung problematisch ist
6 (...). Als Politiklehrer hat man vielleicht noch einen höheren Anspruch darauf (...), dass es
7 ein Menschen- und Bürger- und Kinderrecht ist, teilzunehmen an einer Inklusion, dass alle
8 teilnehmen an einer Inklusion: Die Förderschüler, die Regelschüler, die Kollegen, die Eltern.
9 Dass wir versuchen das hinzukriegen, da sehen wir die große Krux (...). Aus Zeit-, Geld- und
10 Ausbildungsmangel klappt es leider weder in der allgemeinen Umsetzung noch in den 90-
11 minütigen Unterrichtsstunden. Prinzipiell ist es die Zukunft, und wir müssen alle was dafür
12 tun, dass wir dahin kommen. [00:01:14]

13 I: Hast du auch schon selber Erfahrungen in der praktischen Umsetzung vor allem im GUP-
14 Unterricht gemacht? [00:01:23]

15 B: Also ich bin ja Klassenlehrer einer fünften Klasse mit fünf Förderkindern. Und da bin ich
16 auch der GUP- Lehrer, deswegen JA. Die Kinder sind in der Regel LSV- Schüler, also sie sind
17 lern-, sprach- oder verhaltensauffällig. Was dann in dem allgemeinen Unterricht kaum zu
18 unterscheiden ist von den Regelschülern, die ein bisschen störend sind oder lernschwach oder
19 so. Da ist der Unterschied nicht so gravierend. Ich habe eine andere Klasse mit W&E-
20 Schülern die halt Probleme wirklich haben am Unterrichtsalltag teilzunehmen, wenn es
21 kognitiv zu anspruchsvoll wird. Aber auch im Sinne von Schreiben können. Das ist also eine
22 ganz andere Art und Weise. Die LSV-Schüler sind bei mir nicht das Problem, die sind oftmals
23 eher förderlich, weil sie ganz andere Ideen ran bringen, die die Regelschüler so als "Ne,
24 machen wir nicht" ansehen. Und das ist eigentlich in dem Sinne eher positiv als negativ.
25 [00:02:13]

26 I: Dann hast du ja eigentlich schon ganz gute Erfahrungen mit Inklusion teilweise gemacht.
27 Wie gehst du in der Unterrichtsvorbereitung darauf ein, wenn du weißt, dass du da speziell
28 Kinder drin hast, die so gelabelt sind. Wie gehst du denn darauf ein? [00:02:32]

29 B: Vielleicht als Beispiel, wir haben halt eine Ägypten-Projektwoche gemacht vor kurzem.
30 Meine Klasse hatte das Thema Hieroglyphen und dann kann man natürlich sehr
31 ANSPRUCHSVOLL die Hieroglyphen als Sprache reinsetzen, ist es überhaupt eine Sprache,
32 wie kommuniziert man miteinander. Das sind dann die Aufgaben für die Leistungsfähigen und
33 Regelschüler, die hoch hinaus wollen und ihr Abitur anschließen. Da Hieroglyphen
34 gleichzeitig aber auch was mit Zeichnen und Malen und Ausprobieren zu tun hat, kann man
35 das Niveau auch auf die ansetzen, die Probleme haben mit der Konzentration, die mit der
36 Ausdauer oder Lernbereitschaft Probleme haben. Wir haben Schüler, die sehr glücklich sind
37 und wir auch sehr glücklich sind, wenn sie erfolgreich ihren Name auf hieroglyphisch
38 schreiben können (...). Das ist für die natürlich ein tierisches Erfolgserlebnis UND
39 gemeinsam haben sie dann ein Gesamtergebnis. Sie haben denn eine Präsentation zum Thema
40 Ägypten und Hieroglyphen gehalten. Die einen haben ihre wunderbaren Hieroglyphen
41 gezeigt, die anderen haben erklärt, wofür sie stehen und woher sie kommen. Ich finde, das ist
42 die allgemeine Idee, dass man allen die Chance gibt am gemeinsamen Thema zu arbeiten.
43 Manchmal ist es schwerer, manchmal ist es einfacher das umzusetzen. Aber das war so ein
44 Beispiel, wo das ganz gut geklappt hat. [00:03:39]

45 I: Genau, welche Personen (...) Also du hast ja schon gesagt, du siehst Inklusion als
46 Gesamtaufgabe auch eher so in diesem politischen Verständnis. Es wird ja hier in der Schule
47 oder generell oft auf die Kategorien LSV, oder die du halt auch gesagt hattest, reduziert, was

- 48 du halt auch gesagt hast. Zählen da für dich auch noch andere Personengruppen drunter, die
49 vielleicht gar nicht so doll adressiert werden in der Schulpolitik? [00:04:11]
- 50 B: Meinst du jetzt unsere Schüler oder die außen drum noch mitarbeiten? [00:04:15]
- 51 I: Ne die Schüler. Vielleicht besondere Schülergruppen, die du vernachlässigt findest, oder so.
52 [00:04:21]
- 53 B: Ich glaube, im Alltag ist das so, dass wir fördern und nicht fordern. Inklusion heißt ja nicht
54 nur, dass wir von unten anpassen sollen, dass alle mitmachen können. Sondern Inklusion heißt
55 ja eben auch, dass wir das nutzen, was die Starken, die Leistungsfähigen, die kognitiv
56 Anspruchsvollen, die Abiturienten auch in den unteren Jahrgängen rauskitzeln können (...).
57 Manchmal fällt es einem schon schwer, wenn man eher nach unten inkludiert oder
58 differenziert, dass man sagt "Hey, alle sollen mitmachen". Man vergisst, dass wir auch
59 Schüler haben, die das alles schon in einer Stunde statt zehn machen können. Dabei können
60 die einen positiven Effekt auf die anderen Kinder ausüben, in dem sie unterstützen, indem sie
61 weitere schwere Fragen stellen, in dem sie den Lehrer zur Seite stehen als Mentor. Manchmal
62 fällt das schwer, weil man sich doch leider eher nach unten orientiert, obwohl man das
63 eigentlich gar nicht will oder möchte. [00:05:10]
- 64 I: Ja, das habe ich auch schon erlebt (lacht). Eine Gruppe, die für mich noch sehr interessant
65 ist, ist die Gruppe der schwerwiegend chronisch kranken Kinder. Die wird ja auch nicht so
66 sehr angesprochen, die gibt es ja nicht so ein eigenes Label, sage ich mal. Hast du damit
67 schon irgendwie Erfahrung mit gemacht, dass du chronisch kranke Kinder hattest, die
68 besondere didaktische Ansprachen gebraucht hätten? [00:05:36]
- 69 B: In einer Klasse, eine Schülerin, die war jetzt relativ lange weg. Da ich da jetzt kein
70 Klassenlehrer bin, kann ich kein Label orten, aber ich tue jetzt mal so, als ob sie eine
71 chronische Krankheit hat und deswegen länger weg war. Ich glaube Schüler, die große
72 Probleme von ihren Privatleben mit in die Schule nehmen, mit denen muss man ganz
73 langsam, ganz durchgehend ein Klima schaffen, in dem sie halt aufgenommen werden. Es
74 bringt nichts, denen das gleiche Klima zu spiegeln, welches sie von zu Hause mitbringen oder
75 aus dem Krankenhaus "Hey, du bist krank. Bleib doch zu Hause", sondern „Es ist schön, jedes
76 Mal wenn du da bist, ist es eine Bereicherung für uns und für dich.“ Wie man das im Alltag
77 hinkriegt (...), da ja WIRKLICH jeder Schüler eine ganz andere Sache mitbringt. Wenn sich
78 die Eltern zu Hause streiten und das Kind dadurch seelisch im Eimer ist oder wenn das Kind
79 eine schwere körperliche Erkrankung hat, da muss man natürlich anders rangehen. Bin ich
80 darauf gut ausgebildet? Das wage ich jetzt zu bezweifeln. Da ist es wichtig, dass man mit dem
81 Klassenlehrer ganz hart zusammenarbeitet. Wenn man als Fachlehrer nur zwei Stunden in der
82 Klasse hat, dann ist man sehr darauf angewiesen gute Infos zu bekommen und einen
83 Austausch zu machen. „War sie bei dir heute da? Schafft er das? Was können wir gemeinsam
84 noch tun?“ Ich denke das ist wichtig. [00:06:51]
- 85 I: Also das man sich auch eher mit Kollegen austauscht über Kinder, die vielleicht auch nicht
86 so ein ganz klares Label haben. [00:06:57]
- 87 B: Es ist ja schon so, wenn ein Klassenlehrer in der Klasse ist, hat er so 15 Stunden plus. Man
88 lernt die Kinder natürlich ganz anders kennen, als wenn man zwei Stunden
89 Fachreligionslehrer ist einmal in der Woche. Rein, Raus, fertig. Wie soll man da die Kinder
90 mit ihren Problemen und Fähigkeiten richtig einschätzen können? [00:07:16]
- 91 I: Ja, das stimmt. Wenn wir noch mal bei den chronisch kranken Kindern bleiben, hättest du
92 da irgendwie schon konkrete didaktische Ideen, also außerhalb von sie müssen sich irgendwie
93 aufgenommen und angenommen fühlen, wie man da GUP anpassen könnte, also es ist
94 natürlich eine breite Gruppe, ist ja ein bisschen schwierig. [00:07:39]
- 95 B: Ja das ist tatsächlich eine sehr breite Gruppe. Wenn chronisch krank jetzt bedeutet, dass sie
96 oft im Unterricht FERNBLEIBEN (...) [00:07:41]

- 97 I: Zum Beispiel, ja. Also definitiv ist das ja so, dass sie halt häufig Arztbesuche haben
98 müssen. Vor allem die Gruppe die mich interessiert ist die, die laut eigener Aussage
99 eingeschränkt sind, um was zu tun was sie eigentlich tun können müssten in dem Alter. Das
100 sind so die definitiven Sachen, die ich damit meine. [00:08:06]
- 101 B: Das sind denn nicht die, die unter LSV fallen oder W&E? Weil, wenn man nicht in der
102 Lage ist, den Förderstand beizuregeln, denn ist es ja ein leistungsschwaches Kind. Deswegen
103 frage ich mich selber grad, wo unterscheidet man die denn letztendlich? [00:08:19]
- 104 I: Also das kann sich natürlich so ein bisschen überschneiden. Was ich da beispielsweise im
105 Hinterkopf habe, ist zum Beispiel ein Kind mit Epilepsie, das dann dadurch irgendwie (...)
106 keine Ahnung, kurzzeitig das Gedächtnis eingeschränkt ist oder man ist ja denn auch
107 eingetrübt. Dann kann man ja auch nicht vernünftig lernen zum Beispiel, oder Kinder mit
108 psychischen Erkrankungen fallen darunter ja auch. Das muss sich ja denn nicht unbedingt in
109 einer Lernproblematik äußern, sondern sie sind ja denn eher unruhig und haben kein Bock,
110 was zu machen, weil sie andere Sorgen haben. Also diese ganze heterogene Gruppe (lacht).
111 [00:08:55]
- 112 B: Ja, das ist ein sehr schweres Thema. Magst du die Frage nochmal (...)? [00:09:00]
- 113 I: Ich hatte dich gefragt, ob du Ideen hast, wie man das didaktisch angehen könnte. Ob du da
114 schon irgendwie Handwerkszeug hast, wie du darauf reagieren würdest? [00:09:14]
- 115 B: Also, so einen Schüler, glaube ich, hatte ich noch nicht. Und ich glaube, ich wüsste es halt
116 nicht so GANZ. Wenn ich weiß, dass in einer Klasse so ein Schüler ist mit solchen
117 Erkrankungen, dann versuche ich mich natürlich vorher zu informieren. Aber (...) weiß ich
118 nicht. [00:09:28]
- 119 I: Ja, das ist auch gar nicht schlimm. Das ist auch so ein bisschen meine Hypothese, dass das
120 vielleicht so sein könnte. Die Literatur hat natürlich ein paar Vorschläge und die würde ich
121 einfach noch gern mit dir diskutieren. Also ein Vorschlag ist, dass man sich ganz stark auf das
122 Thema Demokratie und Menschenrechte fokussiert, um sozusagen als so rote Linie es durch
123 die Themen durchzuziehen und zu zeigen...es ist ja oft eine Gruppe von Behinderten, also mit
124 Behindertenstatus, welche Rechte sie haben, wie sie partizipieren können, dass man eben
125 versucht, durch die Themen durchzuziehen (...). Wenn du das so hörst, stellst du dir das
126 sinnvoll vor oder schwierig oder (...)? [00:10:12]
- 127 B: Ja, das sind ja sowieso Themen, die wir im Unterricht behandeln. UND, es macht schon
128 Sinn, den Schülern, denen oft so ein bisschen diese Menschenrechte abgesprochen werden
129 vielleicht, „Du bist zu doof für eine normale Schule. Geh woanders hin, auf deine
130 Sonderschule.“, und eben auch allen anderen zeigt, (...), dass man denen zeigt, nein es ist
131 eben nicht so. Wir alle haben das Recht, auf eine gleiche Schule zu gehen, die gleiche Bildung
132 zu bekommen. Das unterstützt die Schüler, also die chronisch kranken Schüler, seelisch,
133 moralisch und motivatorisch vielleicht so ein bisschen, dass sie halt sehen, dass die nicht nur
134 hier sind, weil wir nett sind, sondern weil sie ein Recht darauf haben und wir keinen
135 unterscheiden WOLLEN. Den anderen Schülern gibt es natürlich auch noch mal die
136 Rücklage, auf der sie vielleicht ihr eigenes Verhalten reflektieren können, „guck mal das
137 Behindi-Kindi“, was ich zuletzt schon wieder gehört habe. Die Idee der Inklusion ist ja, dass
138 wir das Fremde ran holen. „Das sind die Schüler von der Sonderschule“, das gibt es jetzt halt
139 hoffentlich nicht mehr (...). Klar man muss, wenn ein Schüler ein Förderbedarf hat, dann
140 muss ihm das auch bewusst sein, dass er auch besondere Förderung und Forderung bekommt.
141 Aber gleichzeitig müssen die anderen feststellen, dass es eben kein Freifahrtschein ist, aber
142 auch kein negatives Label ist. Und das ist, glaub ich, gut, wenn man das durch so ein Thema
143 klarmacht. [00:11:22]
- 144 I: Genau, ein anderer Vorschlag ist der Einsatz von Materialien in Leichter Sprache und da
145 würde ich mich interessieren, ob du damit schon Erfahrungen hast oder wenn nicht, warum

- 146 nicht? [00:11:36]
- 147 B:(...) Leichte Sprache ist tatsächlich ein wunderschönes Ding. Es gibt für Sprachen schon
148 ganz viel Material, zum Beispiel Bücher auf Leichter Sprache. Für den GUP- Unterricht ist
149 das oft noch nicht so, dass die klassischen Materialien darauf angepasst sind. Also die
150 Schulbücher, die wir haben, sind es halt nicht. Die IGeL-Bücher in dem Fall, die ansonsten
151 eigentlich ganz gut sind. Leichte Sprache heißt ja im Endeffekt ja auch schon die leichtesten
152 aller Arbeitsanweisungen klar VERSTÄNDLICH. Das ist ja schon das (...) Ich bin selber
153 einer der viel labert, bevor wirklich die Aufgabe durchkommt und dann muss man sich doch
154 mal an die eigene Nase fassen und ganz klar formulieren, was die Aufgabe ist. „Schreibe drei
155 Sätze zu“, „erkläre das und das“. Das ist extrem wichtig, weil ein kognitiv wunderbar
156 funktionierendes Kind natürlich auch ein bisschen durch den Busch herausfinden kann, was
157 will der Lehrer. Aber wenn das als Barriere noch vor den Text steht, kann ich auch
158 nachvollziehen, warum Schüler gar nicht erst den Text bearbeiten, weil sie gar nicht wissen,
159 worum es geht. Die Texte selber so umzuschreiben, da muss man die Klassen natürlich
160 kennen. Wenn wir jetzt ein Text zur Weltwirtschaftskrise (...) machen und da ganz viele
161 Fachbegriffe sind, kann man die entweder stehen lassen und sagen, findet es selber heraus.
162 Oder eben umformulieren, und in Klammern Ergänzungen, Übersetzungen und Randnotizen
163 machen. Es ist ein großer Aufwand, lohnt sich aber in der Regel schon. Man will ja auch, dass
164 alle eine Chance haben, den Text zu verstehen. Also ja, finde ich gut. [00:13:01]
- 165 I: Also würdest du dir auch wünschen, dass da mehrere Materialien angeboten werden, und
166 dass man es nicht immer selber erarbeiten muss. [00:13:08]
- 167 B: Es gibt von den Englischbüchern (...) ja auch ganz differenzierte Schulbücher. Es gibt
168 Fördermaterialien. Das gibt es von vielen Schulbuchverlagen von GuP-Unterricht, soweit ich
169 weiß, noch nicht. Es gibt ein paar, aber es ist längst nicht so (...) wie gesagt das IGeL-Buch,
170 warum gibt es kein IGeL-Förderbuch, warum sind dort keine differenzierten Aufgaben drin?
171 Da steht nur eine Aufgabe ohne Hilfestellung. Das ist einfach nicht GEGEBEN, soweit ich
172 weiß. [00:13:31]
- 173 I: Ne, das ist auch meine Erfahrung. Deswegen beschäftige ich mich damit, um so ein
174 bisschen die Wünsche herauszufinden. Genau und der dritte Vorschlag, den ich in der
175 Literatur gefunden habe, ist der Einsatz von Inklusionsdidaktischen Netzen. Das sind im
176 Prinzip so Raster mit Fragen, die man beantworten sollte bei der Planung, wenn man eben
177 auch Gruppen mit chronisch kranken Kindern mit einbeziehen möchte. Um nicht nur die
178 klassischen Fragen zu beantworten. Da wäre dann halt auch die Frage, hast du davon schon
179 mal gehört, von diesem Konzept? Oder wäre das für dich etwas Interessantes, wo du dich mit
180 näher beschäftigen würdest? [00:14:13]
- 181 B: Also so Guidelines und Hilfestellungen sind immer gut. Das sagt mir aber jetzt in dem
182 Sinne noch nichts. Vielleicht hat man so etwas immer unterbewusst GEMACHT. Also bei der
183 Stundenplanung, einer der ersten Punkte ist natürlich was man unterrichten will. Und der
184 nächste Punkt ist, wen habe ich da eigentlich vor mir. Kann die Klasse das? Was braucht die
185 Klasse? Wer kann wem in der Gruppenarbeit helfen/stärken oder geht es gar nicht. Dass man
186 natürlich vom Inhalt oder die Kompetenz die man vermitteln will, welche dann irgendwann
187 bei der Zielgruppe angekommen ist, wo das natürlich extrem wichtig ist, ist das schon eine
188 Idee, aber sicherlich ist das noch eine ganz andere, SPEZIELLERE Herangehensweise.
189 [00:14:51]
- 190 I: Okay, und der vierte Vorschlag, den es dann noch von der Literatur gibt, ist die
191 ELEMENTARISIERUNG. Da wäre es auch wieder die gleiche Frage, also hast du davon
192 schon mal gehört und hast du das vielleicht schon benutzt und was findest du daran gut oder
193 schlecht? [00:15:05]
- 194 B: Also, wenn ich das richtig im Kopf habe, ist es das nicht, dass man schwierige, komplexe

- 195 Themen auf das Elementare, (...) Macht oder Gerechtigkeit (...). [00:15:13]
196 I: Genau, genau (lacht). [00:15:16]
197 B: Macht. Thema Erster Weltkrieg. Machtpositionen der Bündnisse. Das kann man auch ganz
198 klassisch, Bündnisse wer gegen wen, auf dem Schulhof darstellen. Es gibt ja auch hier
199 Gruppen von Schülern, die miteinander und gegeneinander sind (...) „ich helfe dir, weil du
200 mein bester Freund bist“. Das schwierige komplexe Thema erst einmal GANZ nah an die
201 Schüler heranholen. Und dann wieder ein Schritt weiter weggehen. Ist es das? [00:15:34]
202 I: Ja, genau (lacht). [00:15:35]
203 B: Ich habe aufgepasst im Studium (lacht). [00:15:37]
204 I: Das ist auch sowas, was du dir selber vorstellen könntest oder auch mal versuchst
205 einzusetzen? [00:15:42]
206 B: Das erste Weltkriegsbündnis war tatsächlich so ein Fall. Es war tatsächlich etwas
207 überfordernd, weil es sind ja 20 Stationen, die alle miteinander und gegeneinander sind. Wenn
208 man das halt runter bricht, auf Themen mit denen sie wirklich handfest was anfangen können,
209 klappt es meistens besser. [00:15:55]
210 I: Und siehst du bei der Elementarisierung bei den Schülern auch Schwierigkeiten, also so als
211 Lehrkraft, wo etwas unklar ist oder es schwerfällt? [00:16:04]
212 B: Wenn man das zu weit runter bricht, hat man den Anspruch nicht mehr. Wenn man wirklich
213 Bündnisse des ersten Weltkrieges als (...) Schulhofkampf darstellt, dann muss man eben den
214 nächsten Schritt ganz bedingt wieder rausholen. Und da die Überleitung hinzukriegen, dass
215 die Kinder eben doch weit weg sind von der Schulpausenhofprügelei, das ist manchmal eben
216 nicht ganz einfach. Da kommt glaube ich die Erfahrung sehr gut, welche Beispiele, welche
217 Runterbrechungen funktionieren. Man versucht sein bestes, mal hat man große irritierte
218 Schüleraugen, manchmal hat man die ERLEUCHTUNG in den Schüleraugen, wie "Oh, das
219 macht jetzt Sinn". Ich glaube, das ist halt ein großer Anspruch, aber eine schwere Umsetzung.
220 Es ist glaube ich aber allgemein so. Was wollen wir? Wir wollen Kindern etwas über
221 Menschenrechte beibringen, das ist so ein großes komplexes Thema, mit den eins bis zwei
222 Stunden, die wir dafür Zeit haben. [00:16:53]
223 I: Also irgendwo auch eine Erfahrungssache, die man gar nicht so gelehrt bekommen kann
224 vorher, oder? (lacht) [00:17:00]
225 B: Also, du hast das Studium ja jetzt auch fast hinter dir, werden wir wirklich auf den
226 Schulalltag im GUP-, Politik- oder Geschichtsunterricht vorbereitet? [00:17:08]
227 I: Nicht so wirklich natürlich. [00:17:10]
228 B: Etwas über Vulkane zu erzählen in der sechsten Klasse ist für alle schwer, die nicht
229 Geographie studiert haben. Dann ist natürlich das Ganze (...), also mein Studium ist jetzt fünf
230 Jahre her, so lange ist das auch nicht her. Aber bei Inklusion war das ja, das machen wir denn
231 bald. Klar war es auch schon wichtig, aber nicht das Zentrale. Wir haben einfach nicht die
232 Ausbildung dafür gehabt. [00:17:35]
233 I: Genau, dann sind wir auch eigentlich schon beim letzten Teil angekommen. Und zwar
234 würde ich gerne noch mal wissen, also wir haben ja vor allem über die Gruppe der chronisch
235 kranken Kinder gesprochen. Was würdest du dir da noch wünschen, du hast da ja noch selber
236 nachgefragt, welche Gruppe ist das überhaupt. Um da noch ein bisschen Klarheit rein
237 zubekommen und vielleicht noch besser darauf reagieren zu können, wenn du mal darauf
238 triffst. [00:18:01]
239 B: Man kann auf etwas nicht reagieren, was man nicht kennt. Ich glaube, das ist tatsächlich
240 (...), nicht zu wissen, dass jemand so eine Krankheit hat und oft weg ist. Da hat man natürlich
241 schnell den Stempel des Schulschwänzers. Wenn man das natürlich weiß, kann man erst
242 verstehen und versuchen einen Einblick zu kriegen, wie die Person und die Eltern reagieren,
243 um dann seine eigenen Rückschlüsse machen zu können. Wenn Eltern uns Lehrern da

244 schnellstmöglich Rückmeldung geben (...) von einem Schüler das zu verlangen ist natürlich
245 schwer, von einem Siebtklässler, der chronische Probleme hat, zu verlangen "sag mir das doch
246 einfach" (...), aber dass die Eltern, die hoffentlich da auch drinstecken, dass es zu uns zur
247 Schule zurückkommt. Natürlich gibt es auch sowas wie das Arztgeheimnis, also, dass man das
248 Recht darauf hat, dass nicht alles an die große Glocke kommt. Aber wie sollen wir jemanden
249 helfen, den wir nicht ganz verstehen (...) oder zumindest versuchen ihn zu verstehen.
250 ALLGEMEIN freut es mich, wenn wir mehr sonderpädagogischen Förderbedarf als
251 Arbeitsstunden, natürlich auch als Geld bekommen, wenn man eine Kollegin mit dabei hat,
252 sei es manchmal nur, um Händchen zu halten. In meiner Klasse merkt man es. Also Schüler
253 die manchmal einfach nur ein Schulterklopfen brauchen, als normaler Lehrer mit 20-30
254 Schülern hat man die ZEIT nicht. Aber wenn da jemand sitzt, der sich auch mal DAFÜR Zeit
255 nehmen kann, das ist so viel wert. Geld, Zeit, Informationen und Ausbildung (lacht).
256 [00:19:26]

257 I: Also würdest du auch sagen, dass das in der Ausbildung auf jeden Fall vertieft werden
258 muss, auch die Inklusion allgemein. [00:19:32]

259 B: Die Frage ist natürlich immer „Wann?“. Also fünf Jahre Studium und anderthalb Jahre
260 Referendariat klingt erst mal viel, aber natürlich fällt dann wieder etwas anderes weg. Man
261 muss sich halt als Universität klar machen, will man altenglische Literatur noch zwei
262 Semester machen oder kürzt man das ab und hat dafür Zeit für was anderes. Will man in 18
263 Monaten Referendariat Unterrichtspraxis kennenlernen oder will man sich darauf mehr
264 fokussieren. Die können nicht alles. Du kannst von einem Lehrer nicht ERWARTEN, dass er
265 medizinische Fachkenntnisse hat. Wann soll man das denn noch machen? Es wäre schön,
266 wenn es so wäre. Ist glaube ich utopisch. Ich würde da eher aus der Utopie rauskommen,
267 machen wir lieber kleine Schritte. [00:20:22]

268 I: Würdest du dir noch irgendetwas von der Forschung, also vor allem von der
269 politikdidaktischen Forschung wünschen? [00:20:31]

270 B: Ich glaube, es ist gut, wenn, das klingt total negativ, wenn die Forschung versteht, dass wir
271 DEN Schüler nicht brauchen, wir brauchen mal wirklich handfeste Sachen. Das darf man der
272 Forschung eigentlich nicht vorwerfen, weil die Forschung natürlich erst mal dahinter blicken
273 will. Das bringt uns nicht viel, wenn der Übergang zur Ausbildung, zu Schulmaterialien nicht
274 kommt (...). Der gemeine Schüler. Wie gesagt, das klingt nett, da kann man schöne Bücher
275 drüber schreiben, aber der nächste Schritt, das ist toll. Das klingt so negativ, ohne
276 Grundlagenforschung kriegen wir das ja auch nicht hin. Aber die moderne Fachwissenschaft
277 hat sich glaube ich schon ganz gut entwickelt, zumindest wirkt das so. Bei der
278 Politikwissenschaft ist das schon so, dass man sich in den 60er-, 70er-, 80er-Jahren Jahren
279 Krieg untereinander geführt hat, anstatt uns die Materialien zu geben. Zumindest wirkte das
280 so. [00:21:30]

281 I: Gibt es noch irgendetwas, was du zu dem Thema sagen willst, was jetzt noch nicht
282 untergekommen ist (lacht). Etwas, was du noch loswerden willst? [00:21:37]

283 B: Lies keine Kommentare bei Spiegel Online zu dem Thema. Als einzelnes
284 Forschungsprojekt ist das total spannend, was der gemeine Mensch zu dem Thema Inklusion
285 hält. Ich glaube da haben wir noch einen weiten Weg vor uns. Viele Eltern sind halt nicht
286 durch eine inklusive Schule durchgegangen, hier vielleicht ja auch noch nicht. Hier ist das
287 immer noch so ein Fremd-Ding, wo man viel Positives zeigen muss, auch wenn das nicht
288 immer klappt. Weil wenn die Lehrer da negativ rangehen, warum sollen denn dann die
289 Schüler das positiv sehen, warum sollten das denn die Eltern sehen, warum soll das die
290 Behörde sehen. Also wenn wir da nicht versuchen mit einem positiven Bild ranzugehen, wird
291 das noch viel schlimmer sein mit der Umsetzung. [00:22:11]

11.2.3 Transkript Interview 3

- 1 I: Dankeschön. Dann würde ich sagen, fangen wir direkt an. Meine erste Frage wäre, wie
2 deine Einstellung zum inklusiven Unterricht generell ist? [00:00:21]
- 3 B: Die ist generell positiv. [00:00:27]
- 4 I: Okay, und worauf stützt du das, hast du damit einfach gute Erfahrungen gemacht?
5 [00:00:30]
- 6 B: Ich bin ja jetzt seit 16, 17 Jahren in der Schule und habe meistens inklusiv unterrichtet.
7 Gerade eben auch GuP. Und damit in weiten Teilen gute Erfahrungen gemacht. [00:00:48]
- 8 I: Kannst du da Beispiele nennen, für gute Erfahrungen mit Inklusion? Weil viele sind ja auch
9 sehr kritisch damit. [00:00:55]
- 10 B: Also das (...) vor allen Dingen im W&E-Bereich, habe ich gute Erfahrungen gemacht. Da
11 waren wir meistens auch räumlich und personell relativ gut ausgestattet. So, dass wir auch
12 sehr sinnvoll arbeiten konnten. Das waren dann meistens Dinge, wo wir projekthaft gearbeitet
13 haben (...) und irgendwelche Projektergebnisse erzielt haben, wo dann jeder nach seinen
14 Fähigkeiten gut dran mitarbeiten konnte. [00:01:29]
- 15 I: Okay und (...) du hast ja schon gesagt, dass du projektartig oder so gearbeitet hast. Wie bist
16 du denn sonst in der Unterrichtsvorbereitung vorgegangen, wenn du inklusiven Unterricht
17 oder GuP-Unterricht vorbereiten musstest? Bist du da irgendwie speziell vorgegangen?
18 [00:01:47]
- 19 B: Also speziell bin ich eigentlich insofern vorgegangen, dass inklusiver Unterricht ja fast
20 immer hieß, auch Unterricht im Team. Also mit der Sonderpädagogin zusammen. Das hieß
21 vor allem, dass wir uns tatsächlich zur Unterrichtsvorbereitung getroffen haben, auch noch
22 nach bald 20 Jahren Berufserfahrung. Da trifft man sich dann, bespricht das und plant
23 zusammen. Wir haben denn sozusagen den Projektablauf, nicht festgelegt, aber so in Teilen
24 verankert und abgesprochen, welche Vorstellungen wir haben, was dabei herauskommen soll,
25 Aufgaben untereinander verteilt. Und das war gerade sozusagen bei dem inklusiven
26 Unterricht häufig das Besondere. [00:02:43]
- 27 I: Und hast du dann auch bestimmte didaktische Ansätze benutzt, die du sonst jetzt nicht so
28 häufig benutzt hast? [00:02:54]
- 29 B: Also ich würde sagen, diese Projektarbeit, zu der man ja auch praktisch GEZWUNGEN
30 ist, weil es ja nicht so gut geht, dass ich da Zettel austeile und sage „Nun bearbeitet das mal
31 alle“, das funktioniert so nicht, war man praktisch gezwungen, dass man eben
32 projektorientiert arbeitet. Was war die Frage? Ob bestimmte (...) ? [00:03:16]
- 33 I: Bestimmte didaktische Konzepte. Ob du da irgendetwas anders gemacht hast. [00:03:23]
- 34 B: Also didaktische Konzepte muss ich zugeben, kann ich da jetzt nicht nennen. Aber die
35 Methodik als solche, verbinde ich relativ stark damit. Weil ich gerade diese Projektarbeit vor
36 allen Dingen dann in den Inklusionsklassen gemacht habe. [00:03:45]
- 37 I: Okay, und du hast ja schon gesagt, Inklusion hast du vor allem mit W&E-Schülern erlebt.
38 Welche Personengruppen sind denn von Inklusion deiner Meinung nach betroffen? Also es
39 gibt ja die gelabelten Gruppen, die den Status W&E oder LSV oder so haben. Aber würdest
40 du noch andere Personengruppen darunter zählen? [00:04:07]
- 41 B: Ja, also (...) natürlich, könnte man da noch andere darunter zählen. Also jetzt an der
42 Schule ist für uns Inklusion immer so ein besonderer und relativ eingengter Begriff.
43 Inklusion bedeutet dann eben, was du sagst, W&E oder LSV, weil wir dort auch eben
44 besondere Bedingungen vorfinden. Oder meinen das Recht zu haben, da besondere
45 Bedingungen vorzufinden. Wir haben zum Beispiel im Moment gerade sehr viele
46 Sprachanfänger. Überhaupt, Flüchtlinge, wo denn ja (...) oder anderweitig Kinder, die erst
47 seit Kurzem aus dem Ausland gekommen sind, wo dann ja auch nicht immer nur die Sprache
48 das einzige Problem ist. Und so gibt es ja viele, die ihre Besonderheiten mitbringen. Wobei

49 bei Inklusion im engeren Sinne geht es ja schon um die Behinderten. Und zwar eben aus dem
50 Grunde, weil wir dort auch eben in besonderer Form gucken, also ganz gezielt gucken, wie
51 integrieren wir die im Unterricht, oder was wird dort im Besonderen mit denen eigentlich
52 veranstaltet. Und dann eben auch, zumindest häufig, die Gelegenheit zu haben, mit mehreren
53 Leuten daran zu arbeiten oder uns auf verschiedene Räume aufteilen können, wie im W&E
54 Bereich, was dann eben ganz günstig ist. Das können wir halt eben (...), und sonst ist es halt,
55 ich nenne es mal den normalen Wahnsinn, wenn wir normale Klassen haben, wie zum
56 Beispiel die, die du ja auch kennengelernt hast. Das ist ja auch fast Inklusion. Aber das ist
57 nicht Inklusion in dem Sinne, damit muss man halt irgendwie klarkommen. [00:06:01]
58 I: Okay, und der Schwerpunkt meiner Arbeit sind hauptsächlich chronisch kranke Kinder. Da
59 wäre halt meine Frage, ob du die Erfahrung gemacht hast, dass da besondere Bedarfe für
60 Inklusion sind, ob du da überhaupt schon mal Kontakt im Unterricht mit hattest? [00:06:20]
61 B: Ne, eigentlich nicht. Also so wirklich chronisch kranke Kinder, wo dann man auch von
62 inklusiver Beschulung redet (...). Also klar haben wir immer mal wieder Kinder, die
63 irgendwie eine chronische Krankheit haben. Der eine hat was mit dem Darm, das hat ja aber
64 auf das Unterrichtskonzept relativ wenig Einfluss. Ich kann mich jetzt so gar nicht daran
65 erinnern, dass jetzt mal wirklich jemand chronisch krank war. Also das meinst du doch damit,
66 dass jemand jetzt nicht in irgendeiner Form eine Behinderung hat, sondern wirklich eine
67 Erkrankung, wie eine schlimme Krebserkrankung oder irgendwie sowas? [00:07:03]
68 I: Zum Beispiel, da zählen dann auch psychische Krankheiten zu, also zum Beispiel
69 Depressionen oder andere Psychosen zum Beispiel, Epilepsie, auch die Darmerkrankung, was
70 du gesagt hast. Das KÖNNTE ja theoretisch auch Auswirkungen haben, wenn derjenige die
71 ganze Zeit auf die Toilette gehen muss, und dadurch viel vom Unterricht verpasst. Das wäre
72 dann ja ein besonderer Anspruch für das Kind. [00:07:25]
73 B: Da kann ich mich nicht entsinnen, dass ich das mal gehabt habe. Psychische
74 Erkrankungen, das haben wir natürlich schon gelegentlich, das wird dann vor allem in der
75 Oberstufe immer mal wieder diagnostiziert. Das ist allerdings so ein Bereich, da steht man
76 häufig so ein bisschen hilflos davor, weil in der Oberstufe zeigen sich diese psychischen
77 Erkrankungen vor allem ja DADURCH, dass die gar nicht mehr kommen. Also zeigt sich das
78 in der Schule. Das heißt, der Umgang damit ist dann hinterherrennen, was da eigentlich ist.
79 Das zieht sich dann häufig, bis sie dann in irgendeiner Form in Behandlung kommen, und
80 dann auch nicht mehr da sind. Also das ist sozusagen unser Umgang damit. Das ist auch eine
81 Erkrankung, die man erst einmal nicht bemerkt und wenn man sie dann bemerkt, sind sie
82 meistens nicht mehr da. [00:08:29]
83 I: Und konkret für den Unterricht in GuP oder Politik, Geschichte, Geographie, in diesen
84 Fächern, hast du da Ideen, wie man auf die relativ große Gruppe besser eingehen könnte? Du
85 hast ja schon gesagt, meistens sind sie ja einfach nicht mehr da, aber hast du irgendwelche
86 spontane Ideen, wie man denen helfen könnte, wenn sie da sind, besser am Unterricht
87 teilzuhaben? [00:08:56]
88 B: Also jetzt bei psychische Erkrankungen oder allen möglichen? [00:08:59]
89 I: Ja, generell bei allem, was unter chronischen Erkrankungen fällt, also das ist eben eine sehr
90 breite Gruppe. Also wenn du eine Idee nur zu psychischen Erkrankungen hast, dann sag das
91 einfach dazu. [00:09:08]
92 B: Also da tue ich mich jetzt ein bisschen schwer. Es ist natürlich eine sehr individuelle
93 Geschichte. Klar, wir versuchen, ICH versuche natürlich sie mit ihren individuellen
94 Voraussetzungen so zunehmen und das ist ja auch gerade der Gedanke der Inklusion und nicht
95 zu sagen, alle müssen irgendwie in einer bestimmten Form laufen. Als Beispiel, mir ist das
96 mit der Darmerkrankung eingefallen, das ist einer aus meiner Klasse. Das habe ich natürlich
97 auch mit der Mutter besprochen, dass WENN es so ist, also das ist nicht zum Tragen

- 98 gekommen, aber wenn es dann so ist, dass zum Beispiel unglaublich viele Klogänge angesagt
99 sind, dass wir das dann entsprechend begleiten, irgendwie sicherstellen, dass das geht.
100 Darüber hinaus, kann das wiederum eine psychische Sache sein, weil in der Schule, gerade in
101 den jüngeren Jahrgängen, wird dann immer ständig gefragt „Warum darf der immer auf Klo
102 und ich darf das aber nicht, alle 10 Minuten aufs Klo“. Das muss ja auch irgendwie
103 aufgefangen werden. Da haben wir dann zum Beispiel Gespräche darüber geführt, wie wir das
104 dann sicherstellen können, dass der da zum Beispiel regelmäßig hingehen kann. Aber es hat
105 sich dann gar nicht so bewahrheitet, dass das dann so sein müsste. [00:10:37]
- 106 I: Ja, umso besser eigentlich. Ich habe dann noch ein paar Ansätze aus der Theorie
107 herausgearbeitet, die dann vorgeschlagen werden für inklusiven GuP-Unterricht, und vor
108 allem auch für chronisch kranke Kinder. Dazu würde ich dir einfach noch ein paar Fragen
109 stellen. Der erste Vorschlag ist, dass man die Themen Demokratie und Menschenrechte in den
110 Fokus rückt und auch die Demokratiekompetenzen sehr in den Fokus rückt, weil die
111 Argumentation ist, dass wenn man seine Interessen sozusagen nicht vertreten kann und eine
112 Minderheit ist, dass man dann automatisch exkludiert wird. Chronisch kranke Kinder sind ja
113 irgendwo eine Minderheit, und dass die deswegen in die Machtposition gebracht werden
114 sollen, ihre eigenen Interessen besser vertreten zu können. Würdest du sagen, dass es ein
115 brauchbarer Ansatz für die Schule ist? [00:11:33]
- 116 B: (...) Im Allgemeinen nicht. Im Allgemeinen wäre das nicht der Ansatz, den ich wählen
117 würde. [00:11:42]
- 118 I: Warum? [00:11:43]
- 119 B: Weil man dadurch diese Kinder zu sehr exkludiert. Für mich bedeutet Inklusion, dass sie
120 dazu gehören und mittendrin sind, und dass jeder sozusagen in seiner Eigenart völlig gut und
121 okay so ist. Aber wiederum, dass wir daraus so positive Ansätze (...), die müssen jetzt aber
122 besonders (...), und das wäre ja so eine Sache, die man sehr nach außen trägt. Dass dann nun
123 der Darmerkrankte oder auch der Behinderte nun irgendwie so besondere Stellungen hat,
124 würde mir jetzt, auch in seinem Sinne, nicht so zusagen. [00:12:27]
- 125 I: Okay. Der zweite Punkt ist, dass in der Theorie gesagt wird, dass die Vermittlung der
126 Fachsprache natürlich irgendwo ein Problem ist. Das merkt man wahrscheinlich auch in der
127 Praxis häufig. Würdest du Materialien in Leichter Sprache einsetzen, hast du die vielleicht
128 schon mal eingesetzt oder findest du das vielleicht gar nicht sinnvoll? [00:12:48]
- 129 B: Also (...), das tun wir ja. Nicht unbedingt für die Darmerkrankten, aber natürlich für die
130 behinderten Kinder. Die bekommen das ja. Ob nun wirklich in ausgewiesener Leichter
131 Sprache, das ist ja wiederum eine ganz bestimmte Sprache, aber auf jeden Fall so individuell
132 für ihre Bedürfnisse bekommen sie es häufig in sehr LEICHTER Sprache (...) vorgelesen. Wir
133 achten selbst in den E- und G-Kursen darauf, dass Kinder, die, das hat jetzt nichts mit
134 Inklusion zu tun, die ein bestimmtes Fach nicht so gut können, dass das dort denn
135 SPRACHLICH, wie zum Beispiel in Mathe, eher sehr einfach gehalten wird. Damit sie
136 leichteren Zugang zu diesen Inhalten kriegen. Das ist in GuP dann eigentlich so das gleiche.
137 Aber wie GESAGT, insbesondere die Kinder, die in irgendeiner Form eine Behinderung
138 haben, BEKOMMEN die Materialien dann häufig in VEREINFACHTER Sprache. [00:14:05]
- 139 I: Und musst du die Materialien selber erstellen oder gibt es da schon genug von den
140 Verlagen? [00:14:12]
- 141 B: Da gibt es Sachen, aber das was wir WIRKLICH einsetzen, machen wir dann eben auch
142 selber. Es gibt eine Sonderpädagogin, das ist denn vor allem auch deren Aufgabe, das zu
143 machen. Aber ich habe so etwas auch schon gemacht. [00:14:32]
- 144 I: Zum dritten Konzept würde ich dich einfach nur fragen ob du das kennst. Kennst du
145 Inklusionsdidaktische Netze? (lacht) [00:14:42]
- 146 B: Inklusionsdidaktische Netze? Nein, habe ich noch nicht gehört. [00:14:45]

147 I: Okay, das habe ich auch vermutet, das ist also auch gar nicht schlimm. Der vierte Vorschlag
148 in der Theorie ist, dass man mit Elementarisierung verstärkt arbeiten sollte. Sagt dir das
149 Konzept was? Elementarisierung? [00:14:58]

150 B: Ja. [00:14:59]

151 I: Und hast du das schon mal benutzt? [00:15:02]

152 B: (...) Weiß ich jetzt nicht. Also mir sagt Elementarisierung was, das ist jetzt für mich gar
153 kein besonderes Konzept, sondern im Grunde genommen elementarisieren wir im Unterricht
154 ja ständig. Vielleicht meinst du auch noch etwas ANDERES, vielleicht ist das jetzt irgendwie
155 eine besonders durchdachte Geschichte, oder was man jetzt gerade Elementarisierung nennt.
156 Im Grunde genommen ist das ja etwas, was in der Schule immer ist. Ich bringe denen ja
157 Mathe nicht axiomatisch bei oder ich fange nicht in GuP mit irgendwelchen schlimmen
158 Fachbüchern an. Sondern das Ganze soll ja nicht simplifiziert werden, also dass man es zu
159 einfach macht, aber eben elementarisiert, sprich auf die wesentlichen Kernpunkte reduziert
160 ist, und dass man das dann unterrichtet. Und das mache ich eigentlich so in allen Fächern,
161 selbst noch in der Oberstufe. Dass ich Dinge, die man auch noch sagen könnte, die aber jetzt
162 nicht so richtig zum Kern der Sache gehören, häufig weglasse. [00:16:17]

163 I: Ja, das hast du eigentlich auch richtig beschrieben, das ist eigentlich genau das, was damit
164 gemeint ist. [00:16:21]

165 B: Das ist etwas, was in der Inklusion besonders wichtig ist. Also da geht es ja manchmal
166 schon in Richtung Simplifizierung, weil man es sonst gar nicht anders unterrichten könnte. Da
167 werden natürlich die Kerngedanken noch weiter verengt. Also zum Beispiel, wenn jetzt die
168 Bundestagswahl ist. Da wird mit Sicherheit nicht in unserer Klasse, also in dem Teil, die die
169 sogenannten I- Kinder sind, da wird man jetzt nicht den Unterschied zwischen Erst- und
170 Zweitstimme aufarbeiten. Also wenn man jetzt den anderen als Beispiel sagt, wir machen
171 personalisiertes Verhältniswahlrecht, da muss man das aufgreifen. Bei denen geht es
172 allgemein dann allgemein um „Menschen wählen“, und dass man eine Auswahl hat, dass es
173 verschiedene Parteien gibt, und dass man sozusagen diesen Vorgang dann elementar macht.
174 [00:17:23]

175 I: Okay. Genau, dann noch mal auf die Gruppe der chronisch kranken Kinder zurück. Was
176 würdest du dir denn von der Wissenschaft oder von der Fortbildung oder wie auch immer
177 wünschen, um vielleicht noch besser vorbereitet zu sein. Du meinst ja bei psychischen
178 Krankheiten ist das manchmal extrem schwer, weil man als Lehrer da gar keinen Zugriff mehr
179 drauf hat und dagegen hilflos ist. Was würdest du dir generell für Hilfe wünschen oder für
180 Fortbildungsmöglichkeiten? [00:17:52]

181 B: (...) Das ist eine gute Frage. Wir sind ja hier unter uns. Also Fortbildung würde ich mir da
182 eigentlich nicht wünschen, weil es einfach genug Fortbildungsziele geben könnte und das ist
183 einfach zu divers, wenn man jetzt sagt, ich möchte eine Fortbildung haben zu bestimmten
184 Krankheitsbildern in der Nicht-Hoffnung, dass es irgendwann mal vorkommt. Dafür ist es
185 eigentlich zu wenig praxisnah. Dann eher im Bereich, für mich und auch für andere, in Bezug
186 auf die Kinder, die wir nun wirklich haben und mit denen wir umgehen MÜSSEN. Also im
187 Bereich von echter Behinderung oder wie gesagt, im Moment sehe ich das viel mit den
188 Sprachanfängern. Die sind dann zwar in den Vorklassen, aber die kommen ja trotzdem zu uns
189 mit wenig SPRACHKENNTNISSEN und mit der ganzen Problemschleife, die da hinten dran
190 hängt, welche Möglichkeiten man da dann hätte. Bei den chronisch kranken Kindern ist
191 eigentlich kein Fortbildungsbedarf. Weitere Informationen würde ich immer sagen, sind
192 immer INDIVIDUELL. Da war ich bisher aber eigentlich auch zufrieden, weil dann ja Eltern
193 im Grunde genommen meistens da hinterher sind. Mir hat das bisher immer ausgereicht mit
194 den Eltern Kontakt zu halten und es mir von DENEN erklären zu lassen, was dort für ein
195 bestimmtes Krankheitsbild da ist und was das für Auswirkungen hat und welche Erfordernisse

196 es mit sich bringt und das dann hier umzusetzen. Also da finde ich, da haben wir zurzeit nicht
197 so einen großen Handlungsbedarf, dass da irgendwie umzuändern oder zu verbessern.

198 [00:20:09]

199 I: Und hättest du dann darüber hinaus Wünsche an die Forschung, also an die didaktische
200 Forschung, zum Thema Inklusion allgemein? Chronisch kranke Kinder hattest du ja schon
201 gesagt ist nicht so wichtig für dich persönlich, aber vielleicht an Methoden, was man noch
202 nutzen könnte? Oder bist du da auch ganz zufrieden mit? [00:20:31]

203 B: Ja, im Wesentlichen schon. Ich habe ja jetzt auch viel gesagt, dass Inklusion super ist. Ich
204 bin damit eigentlich zufrieden, vor allem, weil man es uns so machen lässt, wie wir meinen,
205 wie das richtig ist. Das entspricht vielleicht nicht immer dem Stand der Forschung und da
206 würde ich mir denn wünschen, dass es da in die Richtung geht, wo denn eigentlich die
207 Gefahren und die Grenzen von dem Ganzen sind. Zum Beispiel meine inklusive Arbeit
208 BEGRENZT sich häufig dann auch auf bestimmte Bereiche. Da bin ich mit der
209 Sonderpädagogin, mit der ich zusammenarbeite, völlig einig: Es gibt häufig Bereiche, wo wir
210 einfach auf die Inklusion verzichten und da ist in der öffentlichen Diskussion und auch in der
211 Forschung nicht so viel, sondern dass wird häufig ideologisch gefärbt (...) und sozusagen die
212 ganzen Schwierigkeiten, die es geben könnte und die es auch ganz viel gibt, die werden ein
213 bisschen ausgeblendet. [00:21:53]

214 I: Okay, dann sind wir auch schon fast am Ende. Ich habe nur noch zwei Fragen. Möchtest du
215 noch irgendetwas zu dem Thema sagen, was jetzt noch nicht zum Thema gekommen ist?
216 (lacht) [00:22:04]

217 B: (...) Also ich habe ein bisschen Glück gehabt, ich war mit dem ganzen Thema Inklusion
218 häufig ziemlich zufrieden, habe auch wirklich manchmal das Gegenteil erleben müssen.
219 Andere hatten sehr viel von diesem Gegenteil. Natürlich hängt es zum Teil mit der
220 finanziellen Ausstattung zusammen, das ist gar nicht wegzudiskutieren. Aber zum Teil schon,
221 dass man wirklich große Klassen hat mit Inklusionskindern drin und keine Leute hat, die sich
222 zusätzlich darum kümmern. Ganz besonders heftig, empfinde ich es da, wo Inklusionskinder
223 sind, die diese Stempel aber nicht haben. Das heißt, da hat man gar keine Chance noch
224 jemanden zu bekommen. Das ist wirklich ganz schwierig. Meine Erfahrung der letzten vielen
225 Jahre ist wirklich, man kann etwas machen, aber dann wenn man eben entsprechend
226 ausgestattet ist. Klassen mit 30 Leuten, das geht in gymnasialen Klassen, wo alle machen, was
227 sie sollen, wissbegierig sind und Eltern dahinterstehen, die möchten, dass ihre Kinder später
228 Zahnarzt werden. Ansonsten haut das nicht hin, man kann nicht 30 Kinder auf einen Schlag
229 nehmen, vor allem, wenn man ein paar dazwischen hat, die wirklich viel Zuwendung
230 brauchen. Dann geht es auch eigentlich mit 20 nicht. Wie gesagt, ich arbeite immer gerne im
231 W&E-Bereich, da haben wir ein bisschen Freiheiten und haben genug Leute und können uns
232 gut in Räumen verteilen. Das ist fast ein bisschen Inklusion, wie man sie sich eigentlich
233 vorstellen würde. So kann das gut gehen. [00:24:09]

11.3 Qualitative Inhaltsanalyse

11.3.1 Erster Durchgang der Zusammenfassung Interview 1

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	1	Steht generell hinter dem Prinzip der Inklusion	Positive Einstellung zu Inklusion	K1: Positive Einstellung zur Inklusion und der Wille, daran mitzuarbeiten
1	2	Bewusste Entscheidung für Oberschule, an der inklusiv unterrichtet wird, statt für Gymnasium, wo dies nicht der Fall ist	Will inklusiv unterrichten	
1	3	Hält inklusive Beschulung für sinnvoll	Positive Einstellung zu Inklusion	
1	4	Bekommt in ihrer Klasse keine Unterstützung/Hilfsmittel für ein Kind mit Förderstatus („I-Status“)	Keine Ressourcen außerhalb von „I-Klassen“	K2: Mangelnde Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> • Kinder mit Schwierigkeiten außerhalb von „I-Klassen“ • Fehlende vereinfachte Materialien
1	5	Hat keine Erfahrungen mit inklusivem GuP-/Politikunterricht, da sie nie in „I-Klassen“ eingesetzt war	Inklusion findet nur in „I-Klassen“ statt	K3: Inklusion findet nur in „I-Klassen“ statt. Daher ist in Regelklassen keine individuelle
1	6	Geht bei der Vorbereitung „gar nicht“ auf die Bedarfe von Kindern mit Förderbedarf ein	Keine individuelle Unterrichtsvorbereitung	

				Unterrichtsvorbereitung notwendig.
1	7	Relevante Personengruppen für Inklusion sind nicht nur Kinder mit „I-Status“, sondern auch andere Kinder, die Schwierigkeiten haben im Unterricht hinterherzukommen.	Inklusion betrifft alle Kinder, die im Unterricht nicht hinterherkommen	K4: Betroffen von Inklusion sind alle Kinder, die im Unterricht nicht hinterherkommen.
1	8	Kinder, die Schwierigkeiten haben im Unterricht hinterherzukommen, bekommen vereinfachte Materialien.	Vereinfachte Materialien bei Schwierigkeiten	K5: Lösungen bei Schwierigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> • Vereinfachte Materialien • Mehr Projektarbeit • Offenere Schule
1	9	Sieht in ihrer Klasse hauptsächlich ein Interessen- und Konzentrationsproblem	Schwierigkeiten im Unterricht sind oft Schuld der SchülerInnen	K6: Ursache für Schwierigkeiten sind die SchülerInnen selbst
1	10	Hat nicht die Erfahrung gemacht, dass man im Unterricht auf chronisch kranke Kinder speziell eingehen muss	Kein Eingehen auf chronisch kranke Kinder	K7: Chronisch kranke Kinder kein relevantes Thema
1	11	Unterricht müsste für „I-Kinder“ projektorientierter sein.	Mehr projektorientierter Unterricht	
1	12	Projektorientierung kann Kindern helfen, die häufig durch Krankheit im Unterricht fehlen.	Mehr projektorientierter Unterricht	K8: Demokratie und Menschenrechte sind wichtige Themen, Demokratiekompetenzen
1	13	Demokratie und Menschenrechte sind wichtige Themen.	Demokratie und Menschenrechte	

			wichtige Themen	sollten aber nicht kontinuierlich gefördert werden.
1	14	Demokratie und Menschenrechte eignen sich als Themen nicht, um sie kontinuierlich im Unterricht zu behandeln.	Demokratiekompetenzen werden nicht durchgehend geschult	K9: Fehlende Materialien erfordern Mehraufwand der Lehrkräfte.
1	15	Es gibt kaum Material in Leichter Sprache oder vereinfachtes Material.	Fehlende vereinfachte Materialien	
1	16	Man muss vereinfachte Texte selbst schreiben.	Materialien selbst erstellen	
1	17	Würde mehr vereinfachte Material /Material in Leichter Sprache nutzen, wenn es welches gäbe	Mehr vereinfachtes Material nutzen	
1	18	Inklusionsdidaktische Netze sind nicht bekannt.	Inklusionsdidaktische Netze nicht bekannt	K10: Inklusionsdidaktische Netze nicht bekannt
1	19	Kennt Elementarisierung, nutzt sie aber nicht	Nutzt Elementarisierung nicht	K11: Nutzt Elementarisierung nicht
1	20	Hat Elementarisierung nicht genutzt, weil sie keine „I-Kinder“ unterrichtet	Inklusion findet nur in I-Klassen statt	
1	21	Sieht chronisch kranke Kinder nicht als relevantes Thema an	Chronisch kranke Kinder kein relevantes Thema	
1	22	Hat keine Fortbildungs-/ Ausbildungswünsche bezüglich chronisch kranken Kindern	Chronisch kranke Kinder kein relevantes Thema	

ZeDiS-Arbeitspapier

1	23	Nennt zwei chronisch kranke Schülerinnen aus ihrer Klasse, die chronisch krank sind. Diese haben keinen Bedarf an spezifischer Ansprache, da sie leistungsstark sind.	Nur leistungsschwache Kinder brauchen eine spezifische Ansprache	
1	24	Sieht die bei den beiden Mädchen aus der Krankheit resultierenden Fehlzeiten nicht als Problem an	Fehlzeiten durch Krankheit sind unproblematisch	K12: Fehlzeiten sind unproblematisch.
1	25	Schule muss sich offener gestalten, um besser auf SchülerInnen eingehen zu können.	Offenere Schule	
1	26	Projektarbeit als Lösung, um besser auf SchülerInnen eingehen zu können	Mehr projektorientierter Unterricht	K13: Gründe gegen Projektarbeit:
1	27	Vorschlag zu mehr Projektarbeit in Gesamtkonferenz gescheitert	Mehrheit der Lehrkräfte lehnt Projektarbeit ab	<ul style="list-style-type: none"> • Aufweichung der Fächer
1	28	Gerade ältere LehrerInnen haben Angst, dass durch Projektarbeit die Fächer aufgeweicht werden.	Aufweichung der Fächer	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsqualität könnte abnehmen
1	29	LehrerInnen haben Angst, dass durch Projektarbeit die Unterrichtsqualität leidet.	Unterrichtsqualität könnte abnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit anderen Lehrkräften zu zeitaufwendig
1	30	LehrerInnen scheuen die Kooperation untereinander im Rahmen von Projektarbeit, weil es ein zeitlicher Mehraufwand ist.	Kooperation mit anderen Lehrkräften zu zeitaufwändig	

11.3.2 Erster Durchgang der Zusammenfassung Interview 2

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
2	31	Inklusion ist die Zukunft.	Positive Einstellung zu Inklusion	K14: Positive, idealistische Einstellung zu Inklusion
2	32	Versuch, Inklusion in die Realität umzusetzen	Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion	<p>K15: Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mangel an Zeit, Geld, Fachpersonal und Ausbildung • Vernachlässigung von Forderung • Medial geprägte negative Meinung über Inklusion • Fremdheit von Inklusion für die Eltern
2	33	Inklusion ist eine schöne Idee.	Positive Einstellung zu Inklusion	K16: Alle Menschen von Inklusion betroffen.
2	34	Inklusion ist im Alltag schwierig umzusetzen.	Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion	<p>K17: Erfahrungen mit Inklusion sind vorhanden und positiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oft keine wahrnehmbaren

				<p>Unterschiede zwischen „I-Kindern“ und „RegelschülerInnen“</p> <ul style="list-style-type: none"> • „I-Kinder“ förderlich für Unterricht
2	35	Als Politiklehrer höheren Anspruch an Inklusion	Idealistischer Anspruch an Inklusion	<p>K18: Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsthema, bei dem alle auf ihren Leistungsniveaus einen sinnvollen Beitrag leisten können</p>
2	36	Inklusion als Menschen-/Bürger-/Kinderrecht	Inklusion als Menschen-/Bürger-/Kinderrecht	
2	37	Inklusion betrifft alle: FörderschülerInnen, „RegelschülerInnen“, Kolleginnen, Eltern.	Inklusion betrifft alle Menschen	
2	38	Zeit-, Geld- und Ausbildungsmangel bzgl. Inklusion	Zeit-, Geld- und Ausbildungsmangel bzgl. Inklusion	
2	39	Erfahrungen mit Inklusion als Klassenlehrer und GuP-Lehrer einer „I-Klasse“	Erfahrungen mit Inklusion	
2	40	Hauptsächlich Erfahrungen mit LSV-SchülerInnen	Erfahrungen mit Inklusion	
2	41	LSV-SchülerInnen verhalten sich im Unterricht nicht viel anders als „RegelschülerInnen“.	Keine wahrnehmbaren Unterschiede zwischen manchen „I-Kindern“ und „RegelschülerInnen“	

ZeDiS-Arbeitspapier

2	42	W&E-SchülerInnen haben große Probleme am Unterricht kognitiv und motorisch teilzunehmen.	Keine wahrnehmbaren Unterschiede zwischen manchen „I-Kindern“ und „RegelschülerInnen“	
2	43	LSV-SchülerInnen oft förderlich für Unterrichtsgeschehen	„I-Kinder“ förderlich für Unterricht	
2	44	Versucht gemeinsame Themen im Unterricht zu verwenden, bei denen alle auf ihren Leistungsniveaus einen sinnvollen Beitrag leisten können	Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsthema, bei dem alle auf ihren Leistungsniveaus einen sinnvollen Beitrag leisten können	
2	45	Forderung wird oft vergessen.	Forderung wird zu Unrecht vernachlässigt.	K19: Keine Erfahrungen mit chronisch kranken Kindern und mangelnde Ausbildung
2	46	Inklusion heißt nicht nur, nach unten anzupassen, damit alle mitmachen können. Inklusion heißt auch, dass die Leistungsstarken gefordert werden.	Forderung wird zu Unrecht vernachlässigt	
2	47	Leistungsstarke SchülerInnen können einen positiven Effekt auf die anderen Kinder ausüben, indem sie unterstützen, weiterdenken und die Lehrkraft unterstützen.	Leistungsstarke Kinder förderlich für Unterricht	
2	48	Keine (bewussten) Erfahrungen mit chronisch kranken SchülerInnen	Keine Erfahrungen mit chronisch kranken SchülerInnen	
2	49	Schülerinnen mit Problemen im Privatleben brauchen ein Klima in	Angenehmes	K20: Umgang mit

ZeDiS-Arbeitspapier

		der Schule, in dem sie sich aufgehoben fühlen.	Schulklima schaffen	chronisch kranken Kindern:
2	50	Fühlt sich nicht gut ausgebildet, um in der Praxis auf chronisch kranke Kinder einzugehen	Mangelnde Ausbildung bzgl. chronisch kranken Kindern	<ul style="list-style-type: none"> • Angenehmes Schulklima schaffen
2	51	Kooperation mit den KlassenlehrerInnen ist bei chronisch kranken SchülerInnen wichtig.	Kooperation mit KlassenlehrerInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation mit KlassenlehrerInnen
2	52	Wäre bereit, sich über Krankheitsbilder zu informieren, wenn in der Praxis ein konkreter Fall auftritt	Informationen über Krankheitsbilder	<ul style="list-style-type: none"> • Sich über Krankheit informieren • Kontakt mit Eltern
2	53	Demokratie und Menschenrechte werden im Unterricht behandelt.	Demokratie und Menschenrechte werden im Unterricht behandelt	K21: Demokratie und Menschenrechte werden im Unterricht behandelt. Fokus auf Menschenrechten, da hieran das Prinzip der Inklusion gelehrt werden kann.
2	54	Thema Menschenrechte kann Kindern seelisch, moralisch und motivatorisch helfen, denen diese oft abgesprochen werden und den Kindern, die sie anderen absprechen	Thema Menschenrechte ist nützlich, um das Konzept von Inklusion zu vermitteln	
2	55	Sieht Leichte Sprache positiv, weil sie Arbeitsanweisungen verständlich macht	Leichte Sprache ist positiv, weil sie Arbeitsanweisungen verständlich macht.	K22: Leichte Sprache ist positiv, weil sie Arbeitsanweisungen verständlich macht
2	56	Fehlende Materialien in Leichter Sprache/vereinfachte Materialien/Fördermaterialien in GuP	Fehlende angepasste Materialien im Fach GuP	K23: Fehlende Materialien im Fach GuP fordern Mehraufwand der

				Lehrkräfte.
2	57	Großer Aufwand, Texte zu vereinfachen und mit Hilfestellungen zu versehen, aber es lohnt sich	Materialien selbst entwickeln	K24: Inklusionsdidaktische Netze nicht bekannt
2	58	Inklusionsdidaktische Netze sind nicht bekannt.	Inklusionsdidaktische Netze sind nicht bekannt.	K25: Wünsche an die Didaktik/Ausbildung/Weiterbildung: <ul style="list-style-type: none"> • Guidelines zur Unterrichtsplanung • Individuellere, praxisnähere Angebote der Didaktik • Didaktisch entwickelte Schulmaterialien • Einbezug didaktischer Erkenntnisse in die Art der Lehrerausbildung
2	59	Befürwortet didaktische Guidelines und Hilfestellungen	Wünscht sich mehr Guidelines für die Unterrichtsplanung	K26: Nutzt Elementarisierung, da sie Komplexes zugänglicher macht
2	60	Nutzt das Prinzip der Elementarisierung	Nutzt Elementarisierung	
2	61	Sieht das Prinzip der Elementarisierung positiv, weil es komplexe Themen für SchülerInnen zugänglicher macht	Findet das Prinzip der Elementarisierung	

			positiv, weil es komplexe Themen zugänglich macht	
2	62	Sorge, durch Elementarisierung zu simplifizieren	Angst vor Simplifizierung	K27: Gefahr der Simplifizierung durch Elementarisierung
2	63	Das Studium bereitet nicht auf den Schulalltag vor.	Das Studium bereitet nicht auf den Schulalltag vor.	K28: Das Studium bereitet nicht ausreichend auf den Schulalltag und die Inklusion vor, v.a. aus Zeitmangel.
2	64	Inklusion wurde im Studium nicht ausreichend behandelt.	Inklusion wurde im Studium nicht ausreichend behandelt.	
2	65	Man muss als Lehrkraft über das Vorliegen einer chronischen Krankheit eines Kindes informiert sein, um darauf eingehen zu können.	Informiert sein über chronische Krankheit	
2	66	Eltern sollten LehrerInnen schnellstmöglich über eine chronische Krankheit informieren.	Kontakt mit Eltern bzgl. chronischer Krankheit	
2	67	Mehr Ressourcen (sonderpädagogische Arbeitskräfte, Zeit, bessere Ausbildung und Geld)	Mehr Ressourcen (sonderpädagogische Arbeitskräfte, Zeit, bessere Ausbildung und Geld)	
2	68	Die Zeit in der Ausbildung reicht nicht aus, um alle Anforderungen	Die Zeit in der Ausbildung reicht nicht	

		zu erfüllen.	aus, um alle Anforderungen zu erfüllen.	
2	69	Die didaktische Forschung sollte nicht von EinheitsschülerInnen ausgehen.	Individuellere, praxisnähere Angebote der Didaktik	
2	70	Bedarf an didaktisch entwickelten Schulmaterialien und dem Einbezug didaktischer Erkenntnisse in die Art der Lehrerausbildung	Bedarf an didaktisch entwickelten Schulmaterialien und dem Einbezug didaktischer Erkenntnisse in die Art der LehrerInnenausbildung	
2	71	Medial geprägte negative Meinung über Inklusion	Medial geprägte negative Meinung über Inklusion	
2	72	Für Eltern ist Inklusion immer noch neu, deshalb muss man die positiven Aspekte davon als LehrerIn vorleben.	Für Eltern ist Inklusion neu, deshalb muss man die positiven Aspekte davon als LehrerIn vorleben.	

11.3.3 Erster Durchgang der Zusammenfassung Interview 3

Fall	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
3	73	Generell positive Einstellung zu Inklusion	Positive Einstellung zu Inklusion	K29: Positive Einstellung zu Inklusion: <ul style="list-style-type: none"> • Positive Erfahrungen • Gute räumliche und personelle Ausstattung
3	74	Hat den Großteil der Berufslaufbahn inklusiv unterrichtet und damit gute Erfahrungen gemacht	Viele positive Erfahrungen mit Inklusion	
3	75	Hauptsächlich im W&E-Bereich tätig und dort gute Erfahrungen gemacht	Viele positive Erfahrungen mit Inklusion	
3	76	Gute räumliche und personelle Ausstattung	Gute räumliche und personelle Ausstattung	K30: Umgang mit Inklusion: <ul style="list-style-type: none"> • Projektarbeit (einzige mögliche Form) • Teamarbeit • Keine didaktischen Konzepte bekannt • Hat genug didaktische Mittel zur Verfügung • Muss in der Praxis
3	77	Häufig Projektarbeit, an der jeder nach seinen Fähigkeiten gut dran mitarbeiten konnte	Häufig Projektarbeit, an der jeder nach seinen Fähigkeiten gut mitarbeiten konnte	
3	78	Inklusiver Unterricht = Unterricht im Team (enge Zusammenarbeit mit Sonderpädagogin)	Inklusiver Unterricht = Unterricht im Team	
3	79	Man ist zu Projektarbeit gezwungen, weil das die einzige praktikable Unterrichtsform in „I-Klassen“ ist.	Man ist zu Projektarbeit gezwungen, weil das die einzige praktikable Unterrichtsform in „I-Klassen“ ist.	
3	80	Kennt keine didaktischen Konzepte zur Inklusion	Kennt keine didaktischen	

			Konzepte zur Inklusion	nicht auf den Stand der Forschung eingehen <ul style="list-style-type: none"> • Verzicht auf Inklusion
3	81	Von Inklusion sind im schulischen Kontext ausschließlich W&E- und LSV-SchülerInnen bzw. behinderte SchülerInnen, weil nur dort die Ressourcen zur Inklusion vorhanden sind.	Inklusion betrifft nur „I-SchülerInnen“ und behinderte SchülerInnen.	K31: Inklusion betrifft nur „I-SchülerInnen“ und behinderte SchülerInnen.
3	82	Bedarf an Inklusion besteht momentan bei SprachanfängerInnen.	Inklusion sollte auch SprachanfängerInnen betreffen.	K32: Inklusion sollte auch SprachanfängerInnen betreffen.
3	83	Andere schwierige Situationen im Schulalltag sind inklusionsähnlich, entsprechen aber nicht der Definition von Inklusion.	Unterricht in „Regelklassen“ ist keine Inklusion.	
3	84	Keine Bedarfe der inklusiven Beschulung von chronisch kranken Kindern im Unterricht	Chronisch kranke SchülerInnen haben keine besonderen Bedarfe.	K33: Chronisch kranke Kinder kein relevantes Thema
3	85	Chronische Krankheiten haben der Erfahrung nach wenig Einfluss auf das Unterrichtskonzept.	Chronisch kranke SchülerInnen haben keine besonderen Bedarfe	
3	86	Chronische Krankheit ≠ Behinderung	Chronische Krankheit ≠ Behinderung	K34: Häufiges Auftreten psychischer Krankheiten

3	87	Psychische Krankheiten treten manchmal in der Schule auf, vor allem in der Oberstufe.	Auftreten psychischer Krankheiten in der Oberstufe	K35: Hilfslosigkeit gegenüber psychischen Krankheiten
3	88	Man steht als Lehrkraft psychischen Krankheiten hilflos gegenüber.	Hilfslosigkeit gegenüber psychischen Krankheiten	
3	89	Psychische Krankheiten zeigen sich in der Schule vor allem durch Abwesenheit der betroffenen SchülerInnen.	Psychisch kranke SchülerInnen leben ihre Krankheit außerhalb der Schule aus.	
3	90	Bei psychischen Krankheiten sind LehrerInnen oft nicht über die Krankheit informiert.	LehrerInnen werden über psychische Krankheiten nicht informiert.	K36: LehrerInnen werden über psychische Krankheiten nicht informiert.
3	91	Hat keine Ideen, wie man in der Schule besser auf chronisch kranke Kinder eingehen könnte	Keine Ideen zum Umgang mit chronisch kranken Kindern	K37: Umgang mit chronisch kranken Kindern:
3	92	Chronisch kranke Kinder so nehmen wie sie sind	Chronisch kranke Kinder so nehmen wie sie sind	<ul style="list-style-type: none"> Keine Ideen zum Umgang
3	93	Kooperation und Absprachen mit den Eltern chronisch kranker Kinder	Kooperation und Absprachen mit den Eltern chronisch kranker Kinder	<ul style="list-style-type: none"> Kinder so nehmen wie sie sind Kooperation und Absprache mit den Eltern Einsatz sprachlich vereinfachter

				Materialien • Kontakt mit den Eltern
3	94	Demotriekompetenzen sollten nicht besonders fokussiert werden, weil dadurch chronisch kranke Kinder exkludiert werden.	Demotriekompetenzen sollten nicht kontinuierlich gefördert werden.	K38: Demotriekompetenzen sollten nicht kontinuierlich gefördert werden.
3	95	Setzt sprachlich vereinfachte Materialien ein (je nach individuellem Bedarf) , um sprachliche Hürden zum Inhalt abzubauen	Einsatz sprachlich vereinfachter Materialien	K39: Nicht-standardisiertes Vorgehen beim sprachlichen Vereinfachen von Materialien
3	96	Ist sich unsicher über die genaue Konzeption von Leichter Sprache	Nicht-standardisiertes Vorgehen beim sprachlichen Vereinfachen von Materialien	
3	97	Es gibt genug vereinfachte Materialien für GuP.	Es stehen genug vereinfachte Materialien in GuP zur Verfügung.	K40: Es gibt genügend vereinfachte Materialien für GuP.
3	98	Die meisten eingesetzten vereinfachten Materialien werden selbst erstellt, hauptsächlich von der Sonderpädagogin.	Die vereinfachten Materialien werden von der Sonderpädagogin erstellt.	K41: Erstellen vereinfachter Materialien durch die Sonderpädagogin
3	99	Kennt Inklusionsdidaktische Netze nicht	Kennt Inklusionsdidaktische Netze nicht	K42: Kennt Inklusionsdidaktische Netze nicht

ZeDiS-Arbeitspapier

3	100	Ist mit dem Konzept der Elementarisierung vertraut, nutzt es oft und betrachtet es als Grundprinzip von Schule	Befürwortet Elementarisierung als Grundprinzip von Schule	K43: Befürwortet Elementarisierung
3	101	Im Rahmen von Inklusion muss man simplifizieren, weil es nicht anders geht.	Simplifizierung ist notwendig.	K44: Simplifizierung
3	102	Wünscht sich keine Fortbildungen zum Thema chronische Krankheit, da es genug andere und wichtigere Fortbildungsziele gibt	Wünscht sich keine Fortbildungen zum Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen	K45: Wünscht sich keine Fortbildungen zum Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen
3	103	Chronisch kranke SchülerInnen spielen in der Praxis keine Rolle.	Chronisch kranke SchülerInnen spielen in der Praxis keine Rolle	
3	104	Chronische Krankheiten sind zu individuell für Fortbildungen.	Wünscht sich keine Fortbildungen zum Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen	
3	105	Großer Fortbildungsbedarf im Bereich von Umgang mit Inklusion und Umgang mit SprachanfängerInnen	Fortbildungsbedarf zu den Themen Behinderung und SprachanfängerInnen	K46: Fortbildungsbedarf zu den Themen Behinderung und SprachanfängerInnen
3	106	Kontakt mit Eltern genügt, um ausreichend gut mit chronischen Krankheiten umgehen zu können	Kontakt zu den Eltern chronisch kranker Kinder	
3	107	Ist zufrieden mit den vorhandenen didaktischen Materialien bezüglich Inklusion	Genug didaktische Mittel zur Inklusion	

3	108	Ist zufrieden mit Inklusion, weil man ihn machen lässt, wie er es möchte, ohne dabei auf den Stand der Forschung eingehen zu müssen	Man muss in der Praxis nicht auf den Stand der Forschung eingehen.	
3	109	Wünscht sich, dass die Forschung mehr auf die Grenzen und Gefahren von Inklusion eingeht	Forschung soll Grenzen und Gefahren von Inklusion mehr berücksichtigen	K47: Forschung soll Grenzen und Gefahren von Inklusion berücksichtigen
3	110	Verzichtet häufig auf Inklusion, weil es nicht anders geht	Verzicht auf Inklusion	K48: Finanzielle, personelle, räumliche Ausstattung und Klassengröße
3	111	Inklusion ist ideologisch eingefärbt, Schwierigkeiten werden ignoriert.	Inklusion ist ideologisches Konzept	
3	112	Hat mitbekommen, dass viele KollegInnen schlechte Erfahrungen mit Inklusion gemacht haben	Schlechte Erfahrungen mit Inklusion bei KollegInnen	
3	113	Für erfolgreiche Inklusion ist die finanzielle Ausstattung, die personelle Ausstattung, die räumliche Ausstattung und die Klassengröße relevant.	Finanzielle, personelle, räumliche Ausstattung und Klassengröße	K49: „I-Kinder“ ohne eigentlichen Status sind großes Problem
3	114	Besonders große Probleme gibt es mit „I-Kindern“, die den Status nicht offiziell haben.	„I-Kinder“ ohne eigentlichen Status sind großes Problem	

11.3.4 Zweiter Durchgang der Zusammenfassung

Fall	Kategorie	Reduktion
1	<p>K1: Positive Einstellung zur Inklusion und der Wille, daran mitzuarbeiten</p>	<p>K'1: Positive Einstellung zur Inklusion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idealistische Einstellungen • Gute Erfahrungen • Gute Ausstattung • Oft keine wahrnehmbaren Unterschiede zwischen „I-Kindern“ und „RegelschülerInnen“ • „I-Kinder“ förderlich für Unterricht
1	<p>K2: Mangelnde Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder mit Schwierigkeiten außerhalb von „I-Klassen“ • Fehlende vereinfachte Materialien 	<p>K'2: Probleme bei der Inklusion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder ohne „I-Status“ • Fehlende Materialien • Mangel an Ressourcen (Zeit, Geld, Fachpersonal, Räume) • Mangelnde Ausbildung • Vernachlässigung von Forderung • Medial geprägte negative Meinung über Inklusion, gerade auch bei den Eltern • Zu große Klassen

1	K3: Inklusion findet nur in „I-Klassen“ statt. Daher ist in Regelklassen keine individuelle Unterrichtsvorbereitung notwendig.	K'3: Inklusion findet <ul style="list-style-type: none"> • nur in „I-Klassen“ statt. Alle anderen SchülerInnen sind selbst schuld, wenn sie Schwierigkeiten im Unterricht haben.
1	K4: Betroffen von Inklusion sind alle Kinder, die im Unterricht nicht hinterherkommen.	K'4: Betroffen von Inklusion sind: <ul style="list-style-type: none"> • alle Kinder, die im Unterricht nicht hinterherkommen • alle Menschen • „I-SchülerInnen“ und Behinderte • Eventuell auch SprachanfängerInnen (wünschenswert)
1	K5: Lösungen bei Schwierigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> • Vereinfachte Materialien • Mehr Projektarbeit • Offenere Schule 	K'5: Chronisch kranke Kinder sind kein relevantes Thema.
1	K6: Ursache für Schwierigkeiten sind die SchülerInnen selbst.	K'6: Demokratie und Menschenrechte <ul style="list-style-type: none"> • Sind relevante Themen und werden im Unterricht behandelt • Demokratiekompetenzen sollten aber nicht kontinuierlich gefördert werden. • Das Thema Menschenrechte kann helfen, Kindern das Konzept der Inklusion zu vermitteln.
1	K7: Chronisch kranke Kinder kein relevantes Thema	K'7: Umgang mit Inklusion:

		<ul style="list-style-type: none"> • Vereinfachte Materialien/Materialien in Leichter Sprache • Mehr Projektarbeit • Offenere Schule • Projektarbeit (einzige mögliche Form) • Teamarbeit • Keine didaktischen Konzepte bekannt, werden aber auch nicht benötigt • Muss in der Praxis nicht auf den Stand der Forschung eingehen • Verzicht auf Inklusion • Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsthema, bei dem alle auf ihren Leistungsniveaus einen sinnvollen Beitrag leisten können
1	K8: Demokratie und Menschenrechte sind wichtige Themen, Demokratiekompetenzen sollten aber nicht kontinuierlich gefördert werden.	<p>K'8: Materialien in Leichter Sprache/vereinfachte Materialien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Materialien
1	K9: Fehlende Materialien erfordern Mehraufwand der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Mehraufwand der Lehrkräfte/ Sonderpädagogen zum Selbstgestalten • Es gibt genug Materialien. • Nicht-standardisiertes Vorgehen beim Erstellen von sprachlich vereinfachten Materialien

1	K10: Inklusionsdidaktische Netze nicht bekannt	K'9: Inklusionsdidaktische Netze nicht bekannt
1	K11: Nutzt Elementarisierung nicht	K'10: Elementarisierung
1	K12: Fehlzeiten sind unproblematisch.	<ul style="list-style-type: none"> • Wird nicht genutzt. • Wird genutzt, trotz der Gefahr der Simplifizierung. • Wird genutzt, manchmal aber auch stattdessen absichtliche Simplifizierung
1	<p>K13: Gründe gegen Projektarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufweichung der Fächer • Unterrichtsqualität könnte abnehmen • Kooperation mit anderen Lehrkräften zu zeitaufwendig 	<p>K'11: Gründe gegen Projektarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufweichung der Fächer • Unterrichtsqualität könnte abnehmen • Kooperation mit anderen Lehrkräften zu zeitaufwendig
2	K14: Positive, idealistische Einstellung zu Inklusion	K'12: Mangelnde Vorbereitung auf den Umgang mit chronisch kranken Kindern, die Inklusion und die Schulpraxis
2	<p>K15: Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mangel an Zeit, Geld, Fachpersonal und Ausbildung • Vernachlässigung von Forderung • Medial geprägte negative Meinung über Inklusion • Fremdheit von Inklusion für die Eltern 	<p>K'13: Umgang mit chronisch kranken Kindern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angenehmes Schulklima schaffen/Kinder nehmen wie sie sind • Kooperation mit KlassenlehrerInnen
2	K16: Alle Menschen von Inklusion betroffen	<ul style="list-style-type: none"> • Sich über Krankheit informieren
2	<p>K17: Erfahrungen mit Inklusion sind vorhanden und positiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oft keine wahrnehmbaren Unterschiede zwischen „I- 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Ideen zum Umgang

	<p>Kindern“ und „RegelschülerInnen“</p> <ul style="list-style-type: none"> • „I-Kinder“ förderlich für Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation und Absprache mit den Eltern • Einsatz sprachlich vereinfachter Materialien
2	K18: Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsthema, bei dem alle auf ihren Leistungsniveaus einen sinnvollen Beitrag leisten können	
2	K19: Keine Erfahrungen mit chronisch kranken Kindern und mangelnde Ausbildung	<p>K'14: Wünsche an die Didaktik/ Ausbildung/ Weiterbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guidelines zur Unterrichtsplanung • Individuellere, praxisnähere Angebote der Didaktik • Didaktisch entwickelte Schulmaterialien • Einbezug didaktischer Erkenntnisse in die Art der LehrerInnenausbildung • Keine Fortbildungen zum Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen • Fortbildungsbedarf zu den Themen Behinderung und SprachanfängerInnen • Forschung soll Grenzen und Gefahren von Inklusion berücksichtigen
2	<p>K20: Umgang mit chronisch kranken Kindern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angenehmes Schulklima schaffen • Kooperation mit Klassenlehrern • Sich über Krankheit informieren • Kontakt mit Eltern 	
2	K21: Demokratie und Menschenrechte werden im Unterricht behandelt. Fokus auf Menschenrechten, da hieran das Prinzip der Inklusion gelehrt werden kann	
2	K22: Leichte Sprache ist positiv, weil sie Arbeitsanweisungen verständlich macht.	
2	K23: Fehlende Materialien im Fach GuP fordern Mehraufwand der Lehrkräfte.	
2	K24: Inklusionsdidaktische Netze nicht bekannt	
2	K25: Wünsche an die Didaktik/ Ausbildung/ Weiterbildung:	

	<ul style="list-style-type: none"> • Guidelines zur Unterrichtsplanung • Individuellere, praxisnähere Angebote der Didaktik • Didaktisch entwickelte Schulmaterialien • Einbezug didaktischer Erkenntnisse in die Art der LehrerInnenausbildung
2	K26: Nutzt Elementarisierung, da sie Komplexes zugänglicher macht
2	K27: Gefahr der Simplifizierung durch Elementarisierung
2	K28: Das Studium bereitet nicht ausreichend auf den Schulalltag und die Inklusion vor, v.a. aus Zeitmangel.
3	K29: Positive Einstellung zu Inklusion: <ul style="list-style-type: none"> • Positive Erfahrungen • Gute räumliche und personelle Ausstattung
3	K30: Umgang mit Inklusion: <ul style="list-style-type: none"> • Projektarbeit (einzige mögliche Form) • Teamarbeit • Keine didaktischen Konzepte bekannt • Hat genug didaktische Mittel zur Verfügung • Muss in der Praxis nicht auf den Stand der Forschung

	<p>eingehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verzicht auf Inklusion 	
3	K31: Inklusion betrifft nur „I-SchülerInnen“ und behinderte SchülerInnen.	
3	K32: Inklusion sollte auch SprachanfängerInnen betreffen.	
3	K33: Chronisch kranke Kinder kein relevantes Thema	
3	K34: Häufiges Auftreten psychischer Krankheiten	
3	K35: Hilflosigkeit gegenüber psychischen Krankheiten	
3	K36: LehrerInnen werden über psychische Krankheiten nicht informiert.	
3	<p>K37: Umgang mit chronisch kranken Kindern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keine Ideen zum Umgang • Kinder so nehmen wie sie sind • Kooperation und Absprache mit den Eltern • Einsatz sprachlich vereinfachter Materialien • Kontakt mit den Eltern 	
3	K38: Demokratiekompetenzen sollten nicht kontinuierlich gefördert werden.	
3	K39: Nicht-standardisiertes Vorgehen beim sprachlichen	

	Vereinfachen von Materialien	
3	K40: Es gibt genügend vereinfachte Materialien für GuP.	
3	K41: Erstellen vereinfachter Materialien durch die Sonderpädagogin	
3	K42: Kennt Inklusionsdidaktische Netze nicht	
3	K43: Befürwortet Elementarisierung	
3	K44: Simplifizierung	
3	K45: Wünscht sich keine Fortbildungen zum Umgang mit chronisch kranken SchülerInnen	
3	K46: Fortbildungsbedarf zu den Themen Behinderung und SprachanfängerInnen	
3	K47: Forschung soll Grenzen und Gefahren von Inklusion berücksichtigen	
3	K48: Finanzielle, personelle, räumliche Ausstattung und Klassengröße	
3	K49: „I-Kinder“ ohne eigentlichen Status sind großes Problem	