

## Empfehlungen des Netzwerkes "Förderdiagnostik" mit Blick auf die inklusive Schule

### A) Empfehlungen an Schulen und Lehrkräfte

- **Voneinander lernen:** Unterricht im Team bietet die Chance, den eigenen Schatz an Erfahrungen und Kompetenzen mit dem einer anderen Lehrkraft zusammenwirken zu lassen und gemeinsam neues Wissen zu entwickeln.
- **Mut zu einem differenzierten Unterricht mit allen Kindern:** Wo es selbstverständlich ist, dass nicht immer alle Kinder zur gleichen Zeit das gleiche tun, weil Lernen ein individueller Prozess ist, stellt sich auch nicht mehr die Frage nach "normalen" Aufgaben für "normale" Kinder und "besonderen" Aufgaben für "besondere" Kinder, sondern nach individuell kindbezogenen Herausforderungen in geöffneten Unterrichtsstrukturen.
- **Potenziale des Miteinanders nutzen:** Inklusiver Unterricht ist ein binnendifferenzierter Unterricht mit besonderer Aufmerksamkeit für kooperatives Lernen. Lernen ist ein sozial situierter Prozess, alle Schüler/innen lernen im inklusiven Unterricht sozial eingebunden. Ihr individuelles Entwicklungspotenzial im Lernen entfalten sie u. a. durch die Auseinandersetzung mit dem Lernen der anderen. Wird ein solcher Unterricht praktiziert, können auch Kooperationsklassen zu inklusiven Klassen weiterentwickelt werden.
- **Sich gemeinsam für alle Kinder verantwortlich fühlen:** Dort wo Lehrer/innen ihre Aufgaben an Sach- oder Fachgebieten und *nicht* an der Zuständigkeit für bestimmte Kinder festmachen, besteht eine weit höhere Chance dazu, ein partnerschaftliches und akzeptierendes Klima unter den Schüler/innen und unter den Lehrer/innen zu entwickeln.
- **Diagnostik in den Unterricht integrieren:** Eine Aussage im Muster von „dieses Kind hat den Förderschwerpunkt Lernen“ (Statusdiagnostik) bietet keine Anknüpfungspunkte zur Planung inklusiven Unterrichts. Hilfreich sind vielmehr gezielt verankerte lernbereichsspezifische Lernbeobachtungssituationen im Unterricht, am besten im Team, sodass wechselseitig beobachtet werden kann (Prozessdiagnostik). Verbunden mit prozessorientierten Formen der Leistungsbewertung stellt dies eine gute Grundlage für die Planung und Umsetzung inklusiven Unterrichts dar.
- **Innere Bilder von Normalität und Abweichung hinterfragen:** Fällt ein Kind im Unterricht auf, so heißt dies zunächst, dass es aus dem eigenen gedanklichen Raster von „Normalität“ heraus fällt. Kommt nun die Idee auf, dieses Auffallen als „sonderpädagogischen Förderbedarf“ zu beschreiben, so sollte zunächst genau gefragt werden, welche gedankliche „Normalität“ dies eigentlich ist, aus der das Kind heraus fällt. Welche inneren Bilder von Normalität in meiner Klasse leiten mich neben leistungsbezogenen Aspekten, wenn ein Kind als abweichend wahrgenommen wird. In welcher Form sind sie beispielsweise mit kulturellen und/oder mit geschlechterbezogenen Vorstellungen verbunden?

## B) Empfehlungen an Behörde/LIS

- **Aufbau einer „Arbeitsstelle Inklusive Schule“ (ASIS):** Die vielfältigen Herausforderungen, die mit der weiteren Entwicklung inklusiver Schulen verbunden sind, sollten strukturell durch eine Arbeitsstelle Inklusive Schule unterstützt und koordiniert werden. Diese soll Maßnahmen zur Weiterqualifizierung und Beratungsaufgaben verbinden und damit quer zu den vorhandenen Strukturen aufgebaut sein.
  - **Qualifizierungsangebote:** Systematische Verankerung von Angeboten zur Qualifizierung für inklusive Praxis, insbesondere in den Bereichen Prozessdiagnostik, inklusiver Unterricht und Anti-Bias (Anti-Diskriminierungsarbeit).
  - **Beratungsangebote:** Koordination von Beratung und Supervision, insbesondere bezogen auf Teamarbeit und (multiprofessionelle) Kooperation sowie zur Beratung und Begleitung von Prozessen inklusiver Schulentwicklung.
- **Teamarbeit und Kooperation strukturell stützen:** Lehrer/innen brauchen zeitliche Freiräume für die inhaltliche Kooperation und die gemeinsame Planung von Unterricht. Diese Freiräume sollten als "Teamplanungsstunden" fest verankert werden.
- **Kooperationsklassen zu Inklusionsklassen weiterentwickeln:** Alle Schüler/innen sollten strukturell der allgemeinbildenden Schule zugeordnet werden, auch die Schüler/innen, die nach derzeit geltenden Vorgaben dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugeordnet werden. Die entsprechenden Lehrer/innen für Sonderpädagogik sollten ebenfalls dem Regelschulkapitel angehören. Diese strukturelle Veränderung ist notwendige Basis zur Entwicklung einer gemeinsamen Verantwortung für alle Kinder in einer inklusiven Schule und für einen inklusiven Unterricht. Die derzeit praktizierte strukturelle Trennung entlang des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung ist fachlich nicht zu begründen, führt zu Entsolidarisierungs- und Stigmatisierungsprozessen unter den Schüler/innen, erschwert die Kooperation der Lehrer/innen und die Entwicklung inklusiver Unterrichtsqualität.
- **Diagnostik und Ressourcenzuweisung entkoppeln:** Statusdiagnostische Zuschreibungen anhand von Förderschwerpunkten treffen nachweislich bestimmte gesellschaftliche Gruppen überproportional häufig. Mit dem Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ werden folglich andere Probleme beschrieben als die administrativ vorgesehenen. Von den betroffenen Schüler/innen wird die Diagnose – anders als von den meisten Lehrer/innen vermutet – als Beschämung und Abwertung erlebt. Die Schüler/innen sollten hiervon befreit werden. Zugleich sollten Lehrer/innen davon entlastet werden, als notwendig empfundene personelle Ressourcen über die Etikettierung eines Kindes „erkaufen“ zu müssen. Die Koppelung von personellen Ressourcen an eine individuumsbezogene Statusdiagnostik sollte daher insgesamt zu Gunsten einer systemischen Zuweisung von personellen Ressourcen an die Schulen aufgehoben werden.

Bremen, August 2010

7/2010

Christiane Barlag, Meik Cordes, Jennifer Egeling, Anja Jacobsen, Anna-Ninja Meyer, Fabian Niestradt, Simone Seitz

## **Kurzbericht Schulbegleitforschungsnetzwerk 2007 – 2010**

### **Förderdiagnostik zwischen Integration und Selektion**

#### **„Wie werden Kinder etwas Besonderes?“**

##### **1 Forschungsinteresse und Ziele**

###### **1.1 Forschungsinteresse**

„Wie werden Kinder etwas Besonderes?“ Unter dieser Leitfrage hat sich das Netzwerk Förderdiagnostik drei Jahre lang mit Prozessen der Konstruktion „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ auseinandergesetzt. Unser Interesse galt dabei in erster Linie dem kindbezogen festgeschriebenen „F“ (Förderbedarf): Woher kommt es? Wer teilt es zu? Was „macht“ es? Welche Bedeutung hat das „F“ unter den bremsenden Rahmenbedingungen für Integration bzw. Inklusion in den Schulen? Zeigen sich in den unterschiedlichen Organisationsformen (Integrationsklassen, Kooperationsklassen) spezifische Mikrostrukturen der Inszenierung des „F“ im Unterricht?

Hintergrund für diese Herangehensweise sind bekannte Widersprüchlichkeiten in der Begründung und Vergabepaxis „sonderpädagogischen Förderbedarfs“. So sind die Prozentanteile von Kindern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich (vgl. Klemm 2009). Auch sind Korrelationen zwischen Kindern mit schwacher sozialer Ausgangslage und der Zuschreibung von Förderbedarf seit langem bekannt (vgl. Edelstein 1974; Wocken 2006). Im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule sind dies problematische Befunde, denn sie weisen darauf hin, dass mit dem Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ möglicherweise etwas anderes beschrieben wird als administrativ vorgegeben. Damit aber ist die Frage aufgeworfen, wie Lehrkräfte mit der Ambivalenz umgehen, dass den derzeit geltenden Rahmenbedingungen entsprechend zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung in den Schulen nur über kindbezogene Etikettierungen zu haben ist, damit aber notwendigerweise „Bildungsversagen“ festgeschrieben werden muss und hierüber möglicherweise Bildungsbiografien behindert sowie Stigmatisierungsprozesse forciert werden. Besonders kritisch ist dabei der Umstand, dass einzelne Facetten von Förderbedarf der Definitionsmacht der Schule unterliegen und insofern von der Schule selbst hervorgebracht werden. „Lernbehinderung“ resp. Förderbedarf Lernen spielt außerhalb der Schule keine Rolle und ist mit keinerlei Berechtigungen verbunden.

Es ergibt sich damit die Herausforderung, diagnostische Verfahren auf ihr mögliches Diskriminierungspotenzial zu prüfen. Es gilt also zu fragen, inwieweit die empirisch belegten Erkenntnisse zur „Institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2002) und der „Selektion in die Sonderschule“ (Kottmann 2006) an den beteiligten Schulen greifen bzw. wie sie überwunden werden können.

Diese Überlegungen bildeten den Hintergrund für die Ziele der Netzwerkarbeit, die im Folgenden zusammenfassend dargelegt werden. Im Anschluss daran folgen eine Beschreibung der einzelnen Forschungsschritte und eine Bündelung der jeweiligen

zentralen Ergebnisse. Abschließend werden einige Überlegungen zu deren Transfermöglichkeiten angestellt.

### **1.2 Konkrete Ziele unseres Projektes**

- Erkenntnisse zum Diskriminierungspotenzial förderdiagnostischer Verfahren im Kontext schulpolitischer Vorgaben und Rahmenbedingungen sowie schulstruktureller Gegebenheiten,
- genaueres Wissen zur „Inszenierung“ von Etikettierungsprozessen im Unterricht (etwa Maßnahmen äußerer Differenzierung) und zu Gestaltungsmöglichkeiten eines integrativen/inklusiven Unterrichts,
- Erkenntnisse zu subjektiven Konzepten von „sonderpädagogischem Förderbedarf“ und den hiermit verbundenen Erfahrungen mit Diagnose und Förderung,
- Herausarbeiten von Perspektiven für die Entwicklung von bremischen Schulen in Richtung inklusiver Schulen mit Fokus auf die Weiterentwicklung diagnostischer Prozesse,
- Formulierung anschließender Forschungs- und Entwicklungsperspektiven.

Das besondere Potenzial unseres Netzwerks lag dabei in der interdisziplinären und schulformübergreifenden Kooperation zwischen Schulpädagogik und Inklusiver Pädagogik, zwischen Förderzentren und integrativ arbeitenden Grund- und Sekundarschulen.

## **2 Forschungsschritte und Ergebnisse im Überblick**

Im Laufe unseres Forschungsprozesses haben wir uns mit unterschiedlichen Zugängen unseren Forschungszielen genähert. Die einzelnen Forschungsschritte sollen in ihrem methodischen Zuschnitt sowie in ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung an dieser Stelle kurz umrissen werden. Notwendige Literaturstudien und Methodenschulungen begleiteten zudem den gesamten Forschungsverlauf für die Einzelschritte.

### **Schritt 1: Erste Zugänge zum Forschungsgegenstand**

Mittels der Analyse von Fallgeschichten wurde der Forschungsgegenstand inhaltlich ausgelotet. Im Zentrum stand dabei die Reflexion von und das Anknüpfen an eigene Erfahrungen der Netzwerk Beteiligten mit dem Thema „sonderpädagogischer Förderbedarf“. Auf dieser Grundlage wurden entsprechende Schwerpunkte für den weiteren Forschungsverlauf gesetzt.

### **Schritt 2: Dokumentenanalyse**

Im Rahmen einer Dokumentenanalyse wurden 49 Anträge von Lehrerinnen und Lehrern zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf analysiert. Gefragt wurde danach, welche Kriterien die Lehrkräfte bei der Begründung der Anträge aktivieren, wie die Perspektive der Lehrkräfte durch die Struktur der Antragsformulare beeinflusst wird und welche Kinder bezogen auf das Geschlecht bzw. den Aspekt mit oder ohne Migrationshintergrund auffällig oft Förderbedarf erhalten.

Die zentralen Ergebnisse in Stichworten:

1. Bei den Begründungskriterien stellen Lehrkräfte eng auf das einzelne Kind fokussiert, leistungsbezogene Aspekte in den Mittelpunkt (Lernvoraussetzungen, schulische Leistungen, das Verhalten, körperliche Auffälligkeiten), aber auch ein als prob-

lematisch wahrgenommener familiärer Hintergrund der Kinder wird für die Begründung mit herangezogen.

2. Unter den (erwartungsgemäß mehr) Jungen, für die ein Antrag gestellt wurde, waren solche mit Migrationshintergrund (erwartungsgemäß) überrepräsentiert. Überraschend war aber, dass sich unter den (insgesamt etwas weniger) Mädchen fast ausschließlich solche mit Migrationshintergrund befanden. Dies weist auf kritisch zu bewertende intersektionale Zusammenhänge hin.

3. Die Beschreibungen sind durchweg defizitorientiert. Die schulstrukturelle Einbindung der Verfahren (Berechtigungsfunktion für die Genehmigung zusätzlicher personeller Ressourcen) gibt Lehrkräften vor, im Blick auf das Kind den Fokus auf Schwächen zu legen und Bildungsversagen zu beschreiben. Dies kann mit inneren Konflikten für die Lehrkraft verbunden sein, denn es widerspricht dem beruflichen „Ethos“ der Unterstützung von Bildungsprozessen von Kindern in der Schule (Antinomie des Lehrerhandelns).

### **Schritt 3: Unterrichtsbeobachtungen an Bremer Schulen**

Die nicht-teilnehmenden Beobachtungen im Umfang von 40 Stunden erfolgten durch zwei wissenschaftliche Hilfskräfte. Untersucht wurden fünf verschiedene Schulklassen an drei Bremer Schulen (zwei Klassen in der Primarstufe, drei Klassen in der Sekundarstufe I). Der Schwerpunkt der Analyse lag auf den folgenden beiden Fragen:

- (a) Mikrostrukturen im Unterricht: Wird im interaktionalen Handeln der Beteiligten (Kind zu Kind; Lehrkraft zu Kind) der Förderstatus einiger Kinder deutlich und wird er im Unterricht „in Szene gesetzt“?
- (b) Lassen sich im Handeln der Lehrkräfte bewusste oder unbewusste Betonungen des Förderstatus erkennen?

Um die sozialen Praxen der Schülerinnen und Schüler untereinander sichtbar und nachvollziehbar zu machen, wurden mithilfe von Sitzplänen Soziogramme erstellt, die die Kontakte der Kinder wiedergaben.

*A: Integrationsklasse („Regelschülerinnen und -schüler“ sowie Schülerinnen und Schüler, die den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Emotionale-soziale Entwicklung zugeordnet werden)*

Es ließen sich in der Analyse drei verschiedene Typen der Interaktion von Förderkindern beim Kontakt mit ihren Mitschülerinnen und -schülern herausarbeiten:

Typ 1: extrovertiert, aber nicht sozial erfolgreich: spricht Mitschülerinnen und Mitschüler an, erhält jedoch kaum bzw. wenig Feedback.

Typ 2: ein-Freund-bezogen: das Kind steht mit einer Person der Klasse in Kontakt (meist in der unmittelbaren Sitznähe), hat ansonsten aber wenig Kontakt mit Mitschülerinnen und -schülern.

Typ 3: introvertiert: bleibt für sich und bricht Kontaktversuche von außen ab.

Während der Beobachtungsphase zeigten sich zudem in einigen Klassen bewusste Ausgrenzungen seitens der „Regelschülerinnen und -schüler“.

*B: Kooperationsklasse („Regelschülerinnen und -schüler“ sowie Schülerinnen und Schüler, die dem Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung zugeordnet werden)*

Hier konnte beobachtet werden, dass die Förderschülerinnen und -schüler im gemeinsamen Unterricht tendenziell zurückhaltend und vermeidend agieren. In der Kleingruppe verhalten sie sich deutlich anders, nämlich tendenziell aggressiv und Konflikt suchend.

Anhand der Analyse der Soziogramme wurde insgesamt zunächst deutlich, dass der „Förderstatus“ und damit die vermeintliche „Besonderheit“ einiger Kinder in ihrem Verhalten untereinander eine erkennbare Rolle spielen. Des Weiteren gab es Situationen, die möglicherweise zur Stärkung von Vorurteilen beitragen können.

Darüber hinaus lässt sich zum unterrichtsbezogenen Handeln der Lehrkräfte zusammenfassen: Je stärker Regel- und Förderlehrkräfte gemeinsam den Unterricht gestalten, desto weniger wird dadurch der Förderstatus einiger Kinder betont. Je mehr die Zuständigkeitsbereiche der Lehrkräfte entlang von Schülerinnen- und Schülergruppen getrennt werden, desto mehr können der Förderstatus deutlich, Stigmatisierungsprozesse gestärkt und eine Fixierung der Schülerinnen und Schüler auf einzelne Lehrkräfte forciert werden.

#### **Schritt 4: Schriftliche Befragung von Grundschullehrkräften**

Mittels eines selbst konzipierten Fragebogens wurden alle Grundschullehrkräfte eines Stadtteils in Bremen sowohl zu ihrer Umsetzung von Integration als auch zu ihren Vorstellungen bezüglich sonderpädagogischem Förderbedarf befragt. Die Befragung zielte auf genaueres Wissen zu folgenden Fragen:

- (a) Welche Auskünfte geben Grundschullehrkräfte über integrativen Unterricht mit „Förderkindern“ und die Zusammenarbeit mit den Förderlehrkräften?
- (b) Welche Einstellungen haben Grundschullehrkräfte zur Integration? Welche Wünsche und Befürchtungen haben sie?
- (c) Welche Kriterien legen Grundschullehrkräfte bei der Einleitung eines Feststellungsverfahrens an und welcher Motivation folgen sie?
- (d) Wie denken Grundschullehrkräfte über die Entstehung von sonderpädagogischem Förderbedarf?
- (e) Wo sehen Grundschullehrkräfte Dilemmata bzgl. der Einleitung eines Feststellungsverfahrens?

Die Rücklaufquote betrug ca. 67%, so dass insgesamt 31 Fragebögen ausgewertet werden konnten. 26 der befragten Lehrkräfte hatten dabei zum Befragungszeitpunkt mindestens ein „Förderkind“ in ihrer Klasse. Etwa die Hälfte erwog zudem aktuell die Einleitung eines Feststellungsverfahrens, so dass von einer hohen inhaltlichen Relevanz für die Befragten ausgegangen werden kann. Da die Ergebnisse eng an eine sich anschließende Interviewerhebung anknüpfen, werden Teilergebnisse, die sich direkt hierauf beziehen, bereits an dieser Stelle dokumentiert, um die Zusammenhänge deutlich zu machen.

#### **Zusammenarbeit**

Die Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrkräften und Förderlehrkräften – deren Bedeutsamkeit in den Beobachtungen deutlich wurde - sowie die Gestaltung des Unterrichts wurden in der schriftlichen Befragung genauer erfasst. Eine Förderung in speziellen Kleingruppen außerhalb des Unterrichts wird als relativ häufig angegeben.

Betrachtet man nur die „Regelschulklassen“ (und nicht die speziellen Organisationsmodelle), so hängt die Entscheidung für eine externe bzw. interne Förderung (äußere oder Binnendifferenzierung) offenbar stark von der jeweiligen Lehrkraft ab. An den extern geförderten Kleingruppen nehmen dabei nur selten Kinder ohne Förderstatus teil.

Der Unterricht wird zwar nach Angabe der Lehrkräfte häufig zusammen mit der Förderlehrkraft durchgeführt, jedoch nur selten gemeinsam vorbereitet. Dies wird in den Interviews mit der oftmals sehr geringen Stundenzahl bzw. einem fehlenden zeitlichen Rahmen für Absprachen begründet. Häufig stellen zudem die Förderlehrkräfte für die Zeit ihrer Abwesenheit kein individualisiertes Material für die „Förderkinder“ zur Verfügung. Hier wird der Bedarf nach der gemeinsamen Verantwortungsübernahme und engeren Zusammenarbeit von Förder- und Regellehrkraft deutlich.

#### *Sicht der Lehrkräfte auf das Erleben der „Förderkinder“*

Erstaunlich für die Gruppe der Forschenden war, gerade vor dem Hintergrund unserer Unterrichtsbeobachtungen, dass die Lehrkräfte die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf ihren eigenen Förderstatus als durchweg positiv beschreiben. So wird vermutet, dass die „Förderkinder“ ihren Status weitestgehend als Unterstützung oder Bemühung um sie erleben, nicht jedoch als Diskriminierung oder Abwertung. Dies widerspricht vorliegenden Erkenntnissen zur Wahrnehmung von Förderstatus aus Sicht der Betroffenen (vgl. Schumann 2008). Auch eventuelle Konflikte zwischen Eltern und Lehrkraft spielen nach Einschätzung der Lehrkräfte für die Kinder keine Rolle. Die Ambivalenzen, problematischen Aspekte und Konfliktpotentiale des Förderstatus' werden folglich tendenziell ausgeblendet. Möglicherweise wird so die – für zusätzliche Ressourcen notwendige, jedoch in ihren Auswirkungen auch spannungsvolle – Antragstellung pädagogisch gerechtfertigt.

#### *Motivation und Kriterien zur Einleitung eines Verfahrens*

In den Interviews geben die Lehrkräfte häufig als Grund für die Einleitung eines Feststellungsverfahrens an, dass die Kinder dem Regelunterricht kaum folgen können und überfordert sind. Auch auf die entsprechenden Fragen in der schriftlichen Erhebung nach den Gründen eines Antrages bzw. den Auswahlkriterien werden an vorderster Stelle die Lernbedürfnisse und der individuelle Bedarf an Unterstützung bzw. kindbezogene Faktoren (z. B. fachliche, körperliche, emotionale, soziale Kompetenzen) genannt. Im Gegensatz dazu treten zu große Leistungsunterschiede in der Klasse, die eigene Überforderung der Lehrkraft, die familiäre Situation des Kindes oder ähnliche kontextbezogene Ursachen in den Hintergrund. Hier wird eine individualisierte Perspektive auf Förderbedarf deutlich. Zu einer solchen Fokussierung auf die Defizite des Kindes trägt möglicherweise auch die Praxis einer an das einzelne Kind gebundenen Statusdiagnostik zur Akquise von Ressourcen bei. Jedenfalls wird die Bereitstellung von Ressourcen als Hauptkriterium für die Einleitung eines Feststellungsverfahrens in den Fragebögen genannt.

#### **Schritt 5: Leitfadengestützte Interviews**

Im Anschluss an die Auswertungen der Fragebögen wurden mit zehn Lehrkräften aus vier verschiedenen Grundschulen leitfadengestützte Interviews geführt. Der Leitfaden orientierte sich dabei an den unter Schritt 4 genannten Schwerpunktfragen, sollte diese allerdings vertiefen. Aufgrund der geringen Fallzahl ist eine Generalisierung der Ergebnisse nur begrenzt möglich. Sie dienen damit vorwiegend der Hypo-

thesengenerierung und enthalten reichhaltige Erfahrungsschilderungen und interessante Anregungen. Die Auswertung erfolgte in drei Kerngebieten:

### *1. Zur Kooperation zwischen Förder- und Regellehrkräften sowie zur Unterrichtsgestaltung*

Die Regellehrkräfte formulierten folgende Erfahrungen mit und Ansprüche an eine gute Zusammenarbeit mit der Förderlehrkraft:

Die integrative Stunde soll aus ihrer Sicht eine „besondere“ Stunde sein, die von der Förderlehrkraft aktiv mitgestaltet wird. Der Austausch zwischen Förder- und Regellehrkraft darf nicht einseitig stattfinden. Beide sollten ihr „Expertenwissen“ teilen. Dazu gehören u. a. methodische und didaktische Ratschläge, wie mit „Förderkindern“ gearbeitet werden kann (kleinschrittiges Arbeiten, Zeitplanung, Arbeitsanweisungen etc.). Dies erfordert Zeit für gemeinsame Absprachen und Planungen. Die Lehrkräfte ordnen es als kritisch ein, dass hierfür sehr wenig Zeit zur Verfügung steht. Das Material sollte an die „Förderkinder“ angepasst werden. Zudem sollte die Förderlehrkraft eine beratene Funktion z.B. beim Schulwechsel oder bei der Elternarbeit haben. Schließlich sollte die Förderlehrkraft auch andere Kinder beobachten und somit präventiv arbeiten. Insgesamt sollte die Förderlehrkraft mehr Stunden für die Klasse haben.

### *2. Zu den Kriterien von Grundschullehrkräften bei der Einleitung eines Feststellungsverfahrens*

Auch in den Interviews werden, wie bereits in den Fragebögen, die am Kind festgemachten Kriterien (Schulische Leistungen, Kognitive Fähigkeiten, Soziale Kompetenzen, Motorik, Arbeitsverhalten) in den Vordergrund gestellt und die Notwendigkeit eines Antrages für die Zuweisung zusätzlicher Ressourcen unterstrichen. Bei einigen Lehrkräften besteht große Unsicherheit hinsichtlich der Kriterien, mit denen sie sonderpädagogischen Förderbedarf erkennen können. Gegen eine Antragstellung sprechen in erster Linie die konfliktreichen Reaktionen der Eltern. Bis vor kurzem wurde zudem die im Anschluss an die Grundschule stattfindende Selektion der „Förderkinder“ in eine reine Förderklasse als problematisch empfunden.

### *3. Zu den Vorstellungen von Grundschullehrkräften zur Entstehung von „sonderpädagogischem Förderbedarf“*

Die befragten Lehrkräfte lassen die Konstruktion von zwei Gruppen von Förderbedarf erkennen - so werden Lernen, Sprache, Emotional-soziale Entwicklung auf der einen Seite und Wahrnehmung und Entwicklung auf der anderen Seite trennscharf unterschieden.

Für die Entstehung von Förderbedarf werden – wie zu erwarten - sowohl soziale als auch biologische Faktoren genannt, deren Zusammenhang mal als additiv, mal aber auch als sich wechselseitig beeinflussend beschrieben wird.

Damit ergibt sich in Passung zu den Fragebogenergebnissen ein vor allem kindbezogenes und zumindest bei einigen befragten Lehrkräften recht statisches Bild von „sonderpädagogischem Förderbedarf“. Nur in einem Interview werden auch institutionelle Faktoren (insbesondere die ersten Schulerfahrungen) genannt, die zu einer Abwärtsspirale in Bildungsbiografien führen können. Hier wird dann auch die Möglichkeit gesehen, diese zu durchbrechen und die Definitionsmacht der Schule in diesem Punkt (über „Bildungsversagen“) einbezogen.



Einige Grundschullehrkräfte deuten „sonderpädagogischen Förderbedarf“ als institutionelles Konstrukt („Plakette“). Förderbedarf ließe sich aus ihrer Sicht ebenso für viele Kinder ohne entsprechenden Status diagnostizieren.

Weiterführend lassen die Interviews erahnen, dass sich Deutungsmuster aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen von Lehrkräften verschieben können. Diesbezüglich lassen sich strukturell fest verankerte Möglichkeiten zur Fallberatung und Supervision als wichtige Unterstützungsmaßnahmen ausfindig machen.

### **3 Überlegungen zum Transfer und abschließendes Fazit**

An dieser Stelle sollen einige Überlegungen zum Transfer der hier vorgestellten Ergebnisse angestellt sowie ein abschließendes Fazit des Projektes gezogen werden.

Aus Perspektive einer erfolgreichen Schulentwicklung im Anschluss an unsere Netzwerkarbeit ist es uns ein zentrales Anliegen, die gewonnenen Ergebnisse an die beteiligten Schulen „zurückzuspielen“. So können die von den Netzwerketeiligten erfahrenen Reflexionsanregungen allen Lehrkräften der beteiligten Schulen zugänglich gemacht und Diskussionen auf kollegialer Ebene angestoßen werden. Hierzu haben bereits erste Präsentationen durch die Netzwerkmitglieder in den jeweiligen Schulen stattgefunden. Zudem werden die entsprechenden Vortragsfolien für alle Interessierten online bereitgestellt.

Neben der im Rahmen der Netzwerkarbeit konzipierten und bereits durchgeführten Fortbildung konnten Anregungen für weitere Fortbildungsangebote gegeben werden. Hierzu erfolgen Abstimmungen mit den zuständigen Ansprechpartnern im Landesinstitut für Schule. Auf universitärer Ebene fließen die Ergebnisse des Netzwerks in die strukturelle wie inhaltliche Gestaltung der lehramtsbildenden Studiengänge ein.

Insbesondere die Ergebnisse zur Problematik der multiprofessionellen Kooperation wurden in einem Antrag für ein mögliches Nachfolgeprojekt aufgegriffen und weiterentwickelt („Kooperation und Beratung in inklusiven Oberschulen“).

Weitere konkrete Empfehlungen für Lehrkräfte, Lehrerausbildung und Bildungspolitik sollen bis zum Ende des Projektes in einem gesonderten Papier dokumentiert werden.

An diesem Punkt lässt sich inhaltlich ein vorläufiges Fazit ziehen, das hier abschließend mit Blick auf die weitere Entwicklung inklusiver Schulen in Bremen in Form von Thesen formuliert wird. Diese Ableitungen und Schlussfolgerungen sind entwickelt unter Bezug auf die Herausforderungen, die sich Schulen und Schulsystemen durch die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen (UN 2006) und konkreter durch die Umsetzung des neuen Bremischen Schulgesetzes stellen:

- Die administrative Koppelung von sonderpädagogischen Ressourcen an eine individualisierte und statische Diagnostik stellt Lehrkräfte vor schwer aufzulösende Widersprüche in ihrem professionellen Selbstverständnis. Die Zuweisung von Ressourcen sollte daher systemisch erfolgen und von den Schulen „vor Ort“ organisiert werden.
- Lehrkräfte sollten Zugang haben zu Erkenntnissen der Reproduktion sozialer Ungleichheit über die Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs und zu einer kritischen Haltung befähigt werden. Sie sollten verstärkt qualifiziert werden für prozessdiagnostisches Handeln im Unterricht und für eine binnendifferenzierende Didaktik (Verflechtung von Diagnostik und Didaktik)

- Lehrkräfte sollten gezielt qualifiziert werden für Teamteaching und Kooperation (gemeinsames Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht) und vorbereitet werden auf die Übernahme gemeinsamer Verantwortung für alle Kinder
- Lehrkräfte sollten die Möglichkeit haben, Supervision und Fallberatung (insbesondere in Bezug auf „schwierige“ Kinder) in Anspruch zu nehmen.