

**Bachelorarbeit
im Studiengang Ergotherapie**

**Der Alltag von Kindern in einer inklusiven Grundschule:
Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe**

**Everyday life of children in an inclusive primary school:
opportunities and limits of participation**

**Melanie Pesch (1858)
Alexandra Wagner (1827)**

- 1. Gutachter: Prof. Dr. med. Dr. phil. Christian Postert**
- 2. Gutachter: Ina Roosen, M.Sc. Ergotherapie**

Bearbeitungszeitraum: 18.10.2017-10.01.2018

Abstract:

Theoretischer Hintergrund: Im Rahmen der Inklusion steht die Teilhabe der Schüler am Schulalltag im Fokus der Umgestaltung des deutschen Bildungssystems. Teilhabe wird als Methode und Ziel von Inklusion angesehen. Das ergotherapeutische PEO-Modell bietet einen ganzheitlichen Ansatz, um Indikatoren für Teilhabeaspekte zu identifizieren. Inklusion im heutigen Schulsystem kann die Teilhabe **aller** Kinder an hochwertiger Bildung bedeuten.

Ziel: Die vorliegende Studie beschreibt Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation von Schülern an einer inklusiven Grundschule aus Sicht des Fachpersonals.

Methode: Das qualitative Forschungsdesign der Studie beruht auf teilnehmender Beobachtung und fokussierten ethnografischen Interviews mit Fachkräften einer inklusiven Grundschule. Im Fokus der Forschung stand die Teilhabe von Grundschulern am Schulalltag. Orientiert an der Grounded Theory fließen Daten aus der Feldforschung in eine Ergebnisdarstellung mittels der Komponenten „Personen, Umwelt und Betätigungen“ ein. In der Diskussion werden die Ergebnisse mit der Literaturrecherche verknüpft und münden in ein Fazit für weitere Forschung.

Ergebnisse: Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe konnten insbesondere in den Umweltkomponenten identifiziert werden. Die Förderung von alltäglichen Lebenskompetenzen der Kinder gewinnt in der Schule an Bedeutung.

Schlussfolgerung: Inklusive Grundschulen sollten die Vermittlung von Alltags- und Sozialkompetenzen forcieren. Ergotherapeuten in einem interdisziplinären Schulteam könnten im Sinne von Primär- oder Sekundärprävention helfen, die Teilhabe der Schüler zu ermöglichen.

Theoretical Background: Within the context of inclusion the participation of all pupils in everyday school life is in the focus of the rearrangement of the German educational system. The participation is seen as both the method and the aim of inclusion. The occupational therapeutic PEO model provides an integrated approach in order to identify indicators of participation. Inclusion in the contemporary school system can signify the participation of **all** children in valuable education.

Aim: The present study outlines opportunities and limitations of the participation of pupils at an inclusive elementary school from an expert's point of view.

Method: The qualitative research design of the present study is based on participatory observation and focused ethnographic interviews with professionals from an inclusive primary school. The participation of elementary school children in every day school life was put into the focus of the research. Based on Grounded Theory, data from field research and literature research resulted in an outcome by means of the components “people, environment and occupation”. In the discussion, the results are linked to the literature research and lead to a conclusion and outlook for further research.

Outcome: Opportunities and limitations of participation could be identified especially in the environment components. The support of everyday live competences of the children gains importance in school education.

Conclusion: Inclusive elementary schools should enhance the teaching of everyday and social competencies. Occupational therapists in an interdisciplinary school team can help to facilitate participation in the sense of primary and secondary prevention.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	iv
Tabellenverzeichnis.....	iv
Abkürzungsverzeichnis.....	v
1 Einleitung	1
2 Theoretischer Hintergrund	3
2.1 Konstrukt Schule	3
2.2 PEO-Modell	4
2.3 Transaktionale Sicht auf Betätigung.....	5
2.4 Betätigung und Teilhabe.....	5
2.5 Inklusion.....	6
2.6 Instrumente aus Gesundheits- und Bildungssystem	7
2.7 Rahmenbedingungen für Inklusion.....	8
3 Methodik	9
4 Ergebnisse	13
4.1 Brennpunktschule	13
4.2 Ablauf eines Schultags	14
4.3 Teilhabemöglichkeiten und -grenzen	16
4.3.1 Möglichkeiten der Personen (<i>Melanie Pesch</i>).....	16
4.3.2 Grenzen der Personen (<i>Alexandra Wagner</i>).....	19
4.3.3 Möglichkeiten der Umwelt (<i>Melanie Pesch</i>)	22
4.3.4 Grenzen der Umwelt (<i>Alexandra Wagner</i>)	27
4.3.5 Möglichkeiten der Betätigung (<i>Melanie Pesch</i>).....	31
4.3.6 Grenzen der Betätigung (<i>Alexandra Wagner</i>).....	34
5 Diskussion.....	36
6 Zusammenfassung	41
7 Ausblick.....	42
8 Quellen der Primärdaten:.....	43
9 Literaturverzeichnis.....	44
10 Anlage: Informationsanschreiben	47
11 CD	48
12 Erklärung.....	49

In dieser Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der Regel nur die männliche Nennform für beide Geschlechter verwendet, ohne eine Diskriminierung des weiblichen Geschlechts zu beabsichtigen. Wo ausschließlich Personen weiblichen Geschlechts gemeint sind, wird dies durch die Verwendung der genderspezifischen Endung verdeutlicht. Die in der Studie verwendeten Namen von Personen sind Pseudonyme, um den Persönlichkeitsschutz der Informanten zu gewährleisten.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell des Forschungsfeldes (Eigener Entwurf).....	3
Abbildung 2: Darstellung PEO-Modell (Eigene Darstellung).....	4
Abbildung 3: Darstellung Forschungsprozess (Eigener Entwurf).....	16

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Profile der Studienteilnehmer.....	11/12
---	-------

Abkürzungsverzeichnis

AOTA - American Occupational Therapy Association

AGs - Arbeitsgemeinschaften

BMAS - Bundesministerium für Arbeit und Soziales

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung

DIMDI - Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information

DUK - Deutsche UNESCO-Kommission

DVE - Deutscher Verband der Ergotherapeuten e.V.

DVfR - Deutsche Vereinigung für Rehabilitation

FT - Forschungstagebuch

FT/P - Forschungstagebuch Frau Pesch

FT/W - Forschungstagebuch Frau Wagner

ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

KMK - Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)

LRS - Leserechtschreibschwäche

NRW - Nordrhein-Westfalen

OGS - Offene Ganztagschule

PEO - Person-Environment-Occupation-Model

UN-BRK - Behindertenrechtskonvention der Vereinigten Staaten

VBE - Verband Bildung und Erziehung

WFOT - World Federation of Occupational Therapists

WHO - World Health Organization

1 Einleitung

In Deutschland wird die Inklusion sowohl im privaten als auch im öffentlichen Leben divers diskutiert. Inklusion ist in verschiedenen Lebensbereichen einer Person möglich (Frühau, 2010). Kinder erfahren Inklusion intensiv im Bereich Schule, in der sie einen Großteil ihrer Zeit verbringen (Bründel & Hurrelmann, 2017). Dort werden sie mit unterschiedlichen Lebensumständen und Personen konfrontiert. Trotz ihrer Verschiedenartigkeit haben jedoch alle Akteure der Schule eines gemeinsam: Sie möchten teilhaben an den Aktivitäten, die mit dem Schulleben verbunden sind.

Seit in Deutschland vor über 100 Jahren die verbindliche Schulpflicht eingeführt wurde, hat sich das Leben der Kinder verändert. Durch den verpflichtenden Schulbesuch wurde die Schule eine „dominierende Sozialisationsinstanz“ (Bründel & Hurrelmann, 2017, S.118), die sich im gesellschaftlichen Wandel ständig modifiziert hat. Mit dem nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat Deutschland sich verpflichtet, das Schulsystem unter dem Gedanken der Inklusion umzugestalten (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), 2011). Die Abwendung von einem bis dahin hoch selektiv gestalteten Schulsystem hat bis heute weitreichende Folgen und bedeutet eine große Herausforderung für alle Beteiligten (Bründel & Hurrelmann, 2017). Was diese Herausforderung für die Schüler einer inklusiven Grundschule in Nordrhein-Westfalen (NRW) bedeutet, ist Gegenstand der vorliegenden Studie. Grundschulen beschreiben als übergeordnetes Ziel, dass Kinder die Grundlagen für selbständiges Denken, Lernen und Arbeiten entwickeln sowie Erfahrungen zum menschlichen Miteinander machen (Kultusministerkonferenz (KMK), 2013). Dabei muss sich nicht der Lernende in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem soll die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen (Deutsche UNESCO-Kommission (DUK), 2017). Unterschiedliche Bedürfnisse aller Lernenden werden als Chance für Lern- und Bildungsprozesse gesehen (ebd., 2017). Dabei sollen **alle** Kinder von Anfang an gemeinsam unterrichtet werden, eine Exklusion und spätere Integration soll vermieden werden (BMAS, 2011). Allen Menschen sollen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben (DUK, 2017). Schule soll demnach ein Ort der aktiven und sozialen Teilhabe sein. Wie genau die Teilhabe der Schüler an einer inklusiven Grundschule aus Sicht des dortigen Fachpersonals aussieht und welche Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe es gibt, wird in der vorliegenden Arbeit thematisiert. Folgende Fragen waren dazu für die Autorinnen forschungsleitend:

- Wie erleben Lehrer, Sonderpädagogen, Sozialarbeiter und Mitarbeiter der Ganztagsbetreuung den inklusiven Schulalltag?
- Mit welchen Aufgaben, Anforderungen und Hindernissen für die Teilhabe der Kinder sehen sie sich konfrontiert?

- Welche Ressourcen und Möglichkeiten haben sie identifiziert, damit Teilhabe möglich ist?

Neben teilnehmender Beobachtung im Schulalltag führten die Autorinnen Gespräche mit dem dort zuständigen Schulpersonal. Die Ergebnisse sind im gesamten Forschungsprozess durch Literaturrecherche ergänzt und im Ergebnisteil systematisch dargestellt. In der Diskussion werden die Ergebnisse verglichen und die Erkenntnisse durch Rückschlüsse auf die Forschungsfragen und den aktuellen Forschungsstand reflektiert dargelegt. Die wichtigsten Ergebnisse sind abschließend zusammengefasst und münden in ein Fazit für zukünftige Forschung.

2 Theoretischer Hintergrund

In dieser Studie werden die Teilhabemöglichkeiten und -grenzen von Kindern in einer inklusiven Grundschule analysiert. Ziel ist es, den Schulalltag durch teilnehmende Beobachtung und aus Sicht des Fachpersonals darzustellen. Dabei sollen sowohl Barrieren der Teilhabe identifiziert als auch Möglichkeiten aufgedeckt werden, wie Hindernisse der Teilhabe überwunden werden.

2.1 Konstrukt Schule

Die untersuchte Grundschule ist ein komplexes Konstrukt, deren Akteure und Strukturen sich in der folgenden Abbildung verdeutlichen lassen:

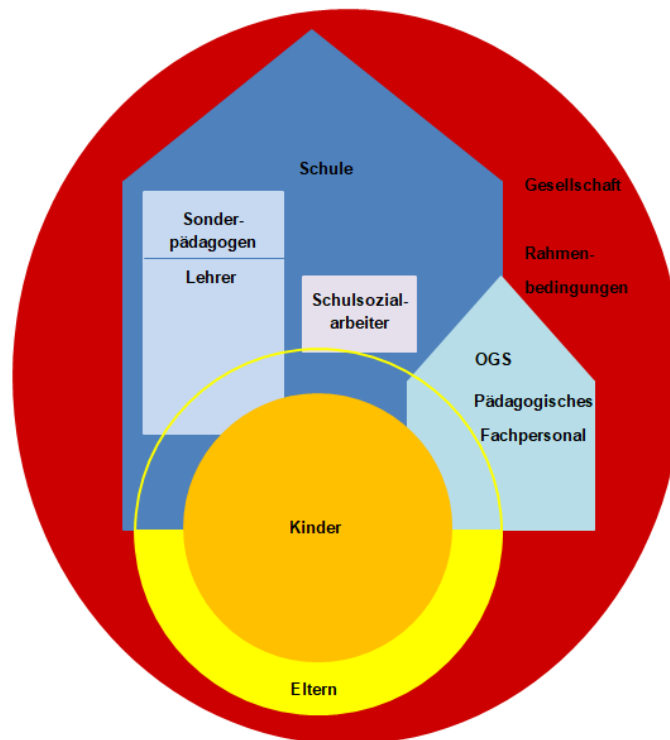


Abb.1: Modell des Forschungsfeldes (Eigener Entwurf)

Durch die Abbildung ist erkennbar, dass die handelnden Personen aller Teilbereiche mit den umgebenden Strukturen unmittelbar verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Das bedeutet, dass Barrieren und Ressourcen zur Teilhabe in allen Aspekten einer Schule verborgen sein können: in der Schülerschaft, in der Elternschaft, bei den Mitarbeitern sowie in den Rahmenbedingungen, Strukturen und Praktiken (Boban & Hinz, 2003) und aufeinander einwirken. Diese Betrachtungsweise ähnelt der Sichtweise ergotherapeutischer Modelle, die ebenfalls die handelnden Personen und ihre Umwelt in den Fokus nehmen. Ergotherapeuten gehören zu einer Berufsgruppe, deren Philosophie und Expertise sich bereits intensiv mit vielen zur Schulinklusion gehörenden Faktoren auseinandergesetzt hat. In der aktuellen er-

gotherapeutischen Berufsphilosophie steht die Unterstützung der Klienten für eine gelingende Teilhabe und Handlungsfähigkeit im Alltag im Mittelpunkt der Therapie (Deutscher Verband der Ergotherapeuten (DVE), 2007). Ergotherapeuten werden professionelle Kompetenzen zugeschrieben, um zu einer gelingenden Partizipation von Schülern beitragen zu können (World Federation of Occupational Therapists (WFOT), 2016). Bisher sind Ergotherapeuten an Regelschulen in Deutschland nicht vorgesehen. Auch an der untersuchten Grundschule sind keine Ergotherapeuten tätig. Dort arbeiten Lehrer, Sonderpädagogen, Sozialarbeiter und Erzieher (Schulprogramm, 2014). Doch im Rahmen der Inklusion gibt es Bestrebungen, dass verschiedene Professionen aus Bildungs- und Gesundheitssystem ihre Expertise zu einer gelingenden Inklusion zusammenführen sollen (Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (DVfR), 2011).

2.2 PEO-Modell

Das dynamische Zusammenspiel zwischen Personen, Umwelt und Betätigungen kommt im ergotherapeutischen „Person-Environment-Occupation-Model“ (PEO-Modell) (Law et al., 1996) zum Ausdruck.

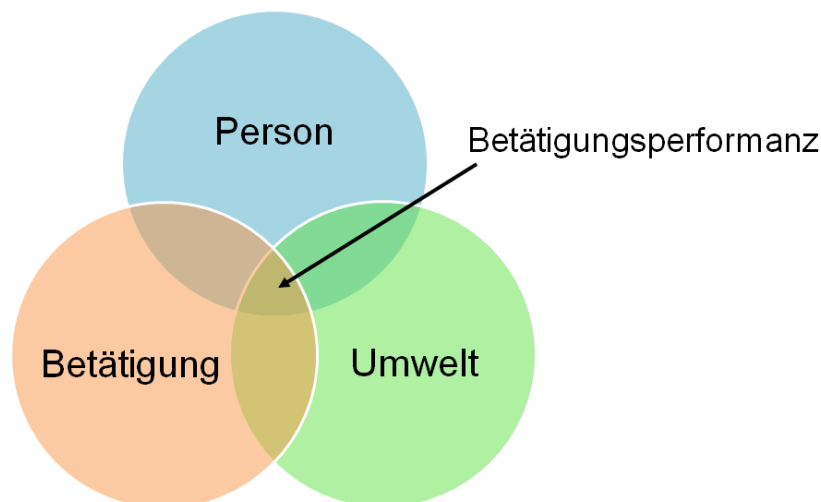


Abb.2: Darstellung PEO-Modell (Eigene Darstellung)

„Occupational performance is the outcome of the transaction of the person, environment and occupation. It is defined as the dynamic experience of a person engaged in purposeful activities and tasks within an environment.“ (Law et al., 1996, S.12). Die sich wechselseitig beeinflussenden Veränderungen tragen zur Entwicklung der einzelnen Komponenten und Veränderung ihrer Schnittmenge bei. Das führt zu einem Wandel der Betätigungsausführung und schließlich des Gesamtsystems. Hasselbusch und Dancza sehen das PEO-Modell als nützlichen Rahmen an, mit dessen Hilfe Barrieren und Möglichkeiten für die Ausführung typischer Schulaktivitäten identifiziert und entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten auf ganzheitli-

cher Ebene eruiert werden können (2012). Sie gehen davon aus, dass eine hohe Überschneidung der Komponenten auch einen hohen Level der Betätigungsausführung bedeutet. Die Aufgabe der Ergotherapie ist ihrer Meinung nach das Ermöglichen einer größtmöglichen Schnittmenge und damit guten Passung der Komponenten Person, Umwelt und Betätigung.

Die Bedeutung der drei Komponenten des Modells wurde von der “American Occupational Therapy Association” (AOTA, 2014) beschrieben. Dabei können als Person auch Personengruppen angesehen werden. Zur Umwelt können kulturelle, personelle, zeitliche, virtuelle, physische und soziale Aspekte gehören. Betätigungen werden als für die Personen bedeutungsvolle Alltagsaktivitäten angesehen, in die sie eingebunden sind.

2.3 Transaktionale Sicht auf Betätigung

Ähnlich wie das PEO-Modell beschreibt die transaktionale Sichtweise auf Betätigungen (Dickie, Cutchin & Humphry, 2006), dass in einem systemischen Zusammenhang Veränderungen eines Teils des Systems immer zu Veränderungen anderer Teile des Systems und letztlich des Gesamtsystems führen. Die anthropologische Grundannahme bei der transaktionalen Sichtweise auf Betätigung versteht den Menschen als „Homo occupatio“, ein durch seine Betätigungen bestimmtes Wesen. Die Bedeutsamkeit dieser Betätigungen liegt in der Verbindung des Individuums und der Umwelt: Person und Kontext sind jeweils Teil voneinander und haben gestaltenden Einfluss aufeinander. Im schulischen Setting können aus dieser Perspektive die Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe von Kindern in dem System Schule ganzheitlich betrachtet werden. Folglich entstehen Betätigungen der Schüler durch den fließenden und rückwirkenden Charakter der Transaktionen zwischen den Akteuren der Schule und der Schulumwelt immer wieder neu. Diese dynamischen Veränderungen sollten in ihrer Vernetzung betrachtet werden.

2.4 Betätigung und Teilhabe

Betätigungen sind eng mit Teilhabe verbunden. Aus ergotherapeutischer Sicht meint Teilhabe das „Einbezogenensein in eine Lebenssituation durch Aktivitäten in einem sozialen Kontext“ (Stadler-Grillmaier, 2007, S.102). Auf die Schule übertragen bedeutet das eine Teilnahme an diversen Schulaktivitäten. Die Kultusministerkonferenz in NRW möchte für alle die Chance auf Bildung durch einen gleichberechtigten Zugang erhöhen und ist bestrebt, Barrieren zu identifizieren, damit alle Kinder und Jugendlichen sich aktiv in das gemeinsame Leben und Lernen einbringen können (KMK, 2011, S. 3). Den Zusammenhang von Betätigung und Teilhabe benennt auch Marotzki (2008). Alltagsorientierte Betätigungen von Schulkindern können demnach zu einer für sie zufriedenstellenden Teilhabe in der Schule führen.

Teilhabe im Bildungskontext wird als „Ziel und Methode in der Umsetzung von Inklusion“ angesehen (Stademann & Tsangaveli, 2016, S. 199). Die Organisation einer gelingenden Teilhabe sowie der Einbezug aller Menschen, die ein Abbild von Vielfalt und Verschiedenartigkeit sind, stellen dabei eine Herausforderung dar (Frühauf, 2010). Gemeinsam beschulte Kinder mit und ohne Behinderungen sollen gemäß ihrer Bedürfnisse, ihrer Begabungen und ihres Entwicklungstempos individuell gefördert werden (Hasselbusch, Zillhardt & Lang, 2016). Die Diversität der Schüler soll als normaler Zustand angesehen werden (ebd., 2016). Ideen zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland sind sowohl auf politischer Ebene als auch im Bildungs- und Gesundheitssystem zahlreich vorhanden. Allen gemeinsam ist der Blick auf Teilhabe und der Einbezug der drei Faktoren Personen, Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten.

2.5 Inklusion

Es gibt keine allgemeingültige Definition des Begriffes „Inklusion“ (Biewer, 2009). In Deutschland werden die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ häufig synonym verwendet. Eine differenzierte Betrachtung beschreibt die Inklusion als Fortentwicklung der Integration (Sander, 2008). Während bei der Inklusion im schulischen Kontext alle Kinder gemeinsam nach ihren individuellen Bedürfnissen lernen, werden bei der Integration Kinder in separaten Gruppen innerhalb der gleichen Institution beschult. Eine Separation kommt der Förderung außerhalb der Regelschule in sogenannten Förderschulen gleich, eine Exklusion bedeutet den Ausschluss vom Bildungssystem (Hasselbusch, Zillhardt & Lang, 2016). Der Fokus der Inklusion liegt demnach auf dem Einbezug **aller** in ein System. Laut dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales bedeutet Inklusion: „Gemeinsamkeit von Anfang an sowie die Ablösung von Exklusion und Integration“ (BMAS, 2011, S.11). Der sich daraus ergebenden Vielfalt und Verschiedenartigkeit in einem gemeinsamen System soll im Unterricht durch zieldifferentes aber gemeinsames Lernen begegnet werden, das allen Bedürfnissen gerecht werden soll. Diese Auffassung von Inklusion impliziert, dass sich das Schulsystem an die individuellen Bedürfnisse aller Schulkinder anpassen sollte (DUK, 2017). Auf diese Weise soll Teilhabe gewährleistet werden. Diesem Vorhaben stellt der Verband Bildung und Erziehung (VBE), Landesverband NRW, die Ergebnisse der aktuellen Forsa - Umfrage aus Sicht der Lehrkräfte gegenüber: „Inklusion wird nicht gelingen, wenn die Lehrkraft alleine, ohne Unterstützung durch weitere Professionen und nicht ausreichend fortgebildet, in zu großen Klassen und zu kleinen Räumen unterrichten muss!“ (VBE, 2017) Demnach sehen die Lehrkräfte in der realen Umsetzung noch Mängel.

Gemessen am Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen kann man erkennen, dass die Umsetzung der Inklusion fortschreitet. Im Zeitraum von 2000/01 bis 2015/16 ist der Anteil dieser Schüler an Grundschulen in NRW von 16,3 % auf

41,3% gewachsen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2017b). Anhand dieser Statistik wird deutlich, dass der Begriff „Inklusion“ hier eng gefasst wird. Er beruht auf der Trennung von Kindern in zwei Gruppen: Kinder mit und Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Inklusion wird dabei gemessen an dem anteiligen Anstieg von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen. Diese Vorstellung existiert aktuell neben einem erweiterten Verständnis von Inklusion, bei dem **alle** Schüler einer Schule gemeint sind. Im Index für Inklusion wird deutlich gemacht:

Der Ansatz von ‚Hindernissen für Lernen und Teilhabe‘ kann dazu genutzt werden, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, was für die Verbesserung von Erziehung und Bildung für **alle** [Hervorhebung v. Verf.] Kinder getan werden muss. SchülerInnen stoßen auf Schwierigkeiten, wenn sie Hindernisse für Lernen und Teilhabe erfahren. Hindernisse und Schritte zu ihrer Überwindung können in allen Aspekten des Systems gefunden werden: in Schulen, Gemeinden, lokalen, länderspezifischen und landesweiten Strukturen. Solche Hindernisse können den Zugang zu einer Schule verhindern und/oder die Partizipation in ihr begrenzen. (Boban & Hinz, 2003)

2.6 Instrumente aus Gesundheits- und Bildungssystem

Die WHO hat mit der Internationalen Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (DIMDI, 2005) ein neues Verständnis von Gesundheit und Behinderung aufgezeigt. Der ganzheitliche Blick dieses bio-psycho-sozialen Ansatzes schließt bei seiner Ursachenanalyse über die Komponenten Körperfunktionen/-strukturen auch die Komponenten Aktivitäten, Teilhabe und Kontextfaktoren, unterteilt in Umwelt- und personenbezogene Faktoren, mit ein. Die Lebensbereiche Lernen und Wissensanwendung sowie Erziehung und Bildung finden in den Komponenten Aktivitäten und Teilhabe ihre Berücksichtigung. In der ICF wird Teilhabe wie folgt definiert: „Partizipation [Teilhabe] ist das Einbezogenensein in eine Lebenssituation.“ (DIMDI, 2005, S.95). Die Begriffe Partizipation und Teilhabe werden hier synonym verwendet. Die Teilhabe entsteht aus dem Zusammenspiel und der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Komponenten.

Als Praxisinstrument aus dem Bildungssystem bedient sich der Index für Inklusion ebenfalls dem bio-psycho-sozialen Modell. Er distanziert sich vom medizinischen Modell, „...das pädagogische Schwierigkeiten durch ‚persönliche Defizite‘ und ‚Schädigungen‘ eines Kindes oder eines Jugendlichen hervorgerufen sieht.“ (Boban & Hinz, 2003, S. 13) Der Index zeigt auf, wie Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller Schüler abgebaut und überwunden werden können. Demnach gilt es, im Rahmen der Inklusion Faktoren zu identifizieren, die eine Teilhabe **aller** Schüler beeinträchtigen oder fördern.

Wie das bestehende Schulsystem umzugestaltet ist, liegt in Deutschland in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer. Für die untersuchte Grundschule gelten die Schulgesetze von NRW. Im 9. Schuländerungsgesetz verdeutlicht der Fachbeirat den besorgniserregen-

den Lehrkräftemangel und appelliert an die Landesregierung, alternativ die Bildung von Teams unterschiedlicher Professionen für die Schule zu unterstützen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2017a).

2.7 Rahmenbedingungen für Inklusion

Schulgesetze und Lehrpläne spielen eine erhebliche Rolle im inklusiven Bildungssystem. Weitere Herausforderungen sind gesellschaftliche Veränderungen, die in Bezug auf ihre Auswirkungen auf die Schule im Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung dargelegt werden (BMBF, 2014):

- In den jüngeren Altersgruppen einer insgesamt immer älter werdenden Gesellschaft ist der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund besonders hoch
- Es bestehen Einschränkungen des Gestaltungsspielraums der öffentlichen Haushalte auf das Bildungsbudget
- Das Bildungssystem hat neben dem zu erwartenden Fachkräftemangel auch qualifikationsspezifische Probleme
- Die Veränderung der ersten kindlichen Lernumwelt in der eigenen Familie birgt Risiken für die Bildungschancen der Kinder durch den Wandel von Familien- und Lebensformen

Schule wird neben der Vermittlung von Lernstoff zunehmend zu einem Ort der sozialen Erziehung und Vermittlung von Lebenserfahrung (Bründel & Hurrelmann, 2017).

Die aktuellen Veränderungen in Gesellschaft und Schule sowie die Berührungspunkte, die dabei durch den Paradigmenwechsel der Betätigungsorientierung (Kielhofner, 2009) zur Ergotherapie entstanden sind, haben uns zur Forschung in diesem Bereich veranlasst. Mit dem Fokus auf die Teilhabe der Schüler interessierten uns Ideen und Hindernisse bei der praktischen Umsetzung in den aktuellen Schulalltag einer inklusiven Grundschule aus der Perspektive des schulischen Fachpersonals.

3 Methodik

Der vorliegenden Studie liegt ein qualitatives Forschungsdesign angelehnt an Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) zugrunde. Durch teilnehmende Beobachtung, fokussierte und ethnografische Interviews (Helfferich, 2011) und begleitende Literaturrecherche sollte Wissen im Bereich unserer Forschungsfragen generiert werden. Dieses hypothesengenerierende Vorgehen ist besonders geeignet für Themegebiete, in denen noch nicht viele Erkenntnisse vorhanden sind. Obwohl in den Bezugswissenschaften reichlich Literatur gefunden werden konnte, haben sich die Autorinnen auf Grund des föderalistischen Bildungssystems in Deutschland und der Verortung der untersuchten Grundschule in NRW für diese Methode entschieden. Die Quellen beschreiben überwiegend Methoden und Ziele der Inklusion. Studien aus anderen Ländern sind wegen der Andersartigkeit der Bildungs- und Gesundheitssysteme nur bedingt übertragbar. Das Forschungsdesign erschien angemessen, um den aktuellen Zustand an einer inklusiven Grundschule beispielhaft zu beschreiben.

Forschungsort war eine Grundschule einer nordrheinwestfälischen Großstadt. Die Entscheidung für diese Schule wurde durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Dazu gehören der inklusive Ansatz des Schulkonzepts mit seinen vielen alltagsgestaltenden Angeboten durch unterschiedliche Professionen sowie der persönliche Kontakt zur Schulleitung. Darüber erfolgte auch der Feldzugang. Die Schulleitung hat den Zugang zu Klassenlehrern vermittelt, die dem Forschungsvorhaben interessiert gegenüberstanden und der teilnehmenden Beobachtung zustimmten.

Die teilnehmende Beobachtung schwankte zwischen dem passiven Beobachten und der aktiven Teilnahme am Geschehen. Dieser Wechsel von Innen- und Außenperspektive ermöglichte durch ein Eintauchen in die Lebenswelt Schule Erfahrungen, die über die reine Beobachtung hinausgehen. Die Teilnahme war nicht strukturiert, d.h. es wurden keine standardisierten Verfahren eingesetzt. Die Beobachtung folgte den forschungsleitenden Fragen der Arbeit. Die Aufmerksamkeit der Autorinnen konnte flexibel auf das aktuelle Geschehen gerichtet werden. Die Beobachtung war offen, d.h. das Forschungsfeld war informiert, dass es beobachtet wurde (Atteslander, 2010). Der Schwerpunkt lag auf der Beobachtung der Gesamtsituation. Dadurch ergab sich spontaner Kontakt zu anderem, der Schule angehörenden Fachpersonal wie Sonderpädagogen, Erziehern der Offenen Ganztagschule (OGS) und der Schulsozialarbeiterin.

Beobachtet wurde die Unterrichtssituation in verschiedenen Klassen, auf dem Schulhof (vor dem Unterricht und in den Pausen) und in der OGS. Nach dem Sammeln erster Eindrücke wurde die Beobachtung auf zwei jahrgangsübergreifende Eingangsklassen (Kinder der Klasse 1 und 2 in einer zusammengehörenden Schulklasse) beschränkt. Einerseits wurde eine

bessere Vergleichbarkeit der Erfahrungen erwartet. Andererseits kam der jahrgangsübergreifende Unterricht der forschungsleitenden Idee von „Inklusion = gemeinsamer Unterricht für Alle“ näher, da in diesen Klassen eine höhere Diversität erwartbar war. Jede Autorin hat eine Klasse über vier Besuche teilnehmend begleitet. Dies wurde von jeder Autorin in ihrem Forschungstagebuch (FT) protokolliert.

Für die Datensammlung wurden die Besuche durch spontane Gespräche (ethnografische Interviews) mit Gedächtnisprotokollen sowie leitthemengestützte offene Gespräche (fokussierte Interviews) (Helfferich, 2011) ergänzt. Durch die Gesprächsführung sollten Narrationen der Gesprächspartner hervorgerufen werden. Dafür wurde im Vorfeld ein thematischer Leitfaden entworfen, der aber nicht als striktes Ablaufschema umgesetzt sondern flexibel als thematisches Tableau genutzt wurde (Meuser & Nagel, 2009).

Die offenen Gespräche erfolgten nach Aufklärung über das Forschungsvorhaben mit Hilfe eines Informationsanschreibens, in dem auf die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Anonymisierung der Daten, die Benutzung von Pseudonymen und die Art des Informantenschutzes eingegangen wurde (s. Anhang, S. 48). Alle Teilnehmer willigten in die Audioaufzeichnung der Gespräche ein. Die Aufzeichnungen wurden durch die Autorinnen selbst transkribiert. Dabei lag der Fokus auf den Aussagen der Teilnehmer. Lautmalerische Äußerungen, Pausen und andere Besonderheiten wurden nur bei Bedarf zum Unterstreichen der Aussagen mitnotiert. Die Teilnehmer hatten die Möglichkeit, die Transkriptionen einzusehen und gegebenenfalls zu korrigieren. Dies wurde von einer Person wahrgenommen.

Da das Interesse der Autorinnen in dieser Arbeit auf der Perspektive der Schulmitarbeiter lag, wurden die Gespräche mit dem Fachpersonal der Schule geführt. Insbesondere wurde mit den Personen gesprochen, die in Kontakt mit den beobachteten Klassen standen. Die befragten Personen stellten Experten zu den Forschungsfragen dar. Sie wurden befragt als Funktionsträger in der beobachteten Situation, in der sie ihre Sicht- und Handlungsweisen in der Institution erläutern (Meuser & Nagel, 2009).

Einen Überblick über die einbezogenen Personen gibt folgende Tabelle:

Studienteilnehmerin	Beruf	Aufgabe	Berufserfahrung	Zeit an der Schule
Frau Müller	Grundschul-lehrerin	Schulleiterin, Vertretungslehrerin	26 Jahre	seit 2005 (12 Jahre)
Frau Schneider	Grundschul-lehrerin	Klassenlehrerin Klasse A Schuleingangsphase (Jahrgangsübergreifende Klasse 1 + 2), Fördergruppe LRS (3.+ 4. Schuljahr,) AG Schülerzeitung (3.+ 4. Schuljahr)	3 Jahre inkl. Referendariat	seit 1,5 Jahren, seitdem Klassenlehrerin (die halbe Klasse wurde als 2. Schuljahr in die neue Eingangsphase übernommen)
Frau Bauer	Grundschul-lehrerin	Klassenlehrerin Klasse B Schuleingangsphase (Jahrgangsübergreifende Klasse 1 + 2), Deutsch-Basis (mit Sprache)	3 Jahre inkl. Referendariat	seit 1,5 Jahren, seit Sommer 2017 erste eigene Klasse, (Besonderheit: die Kinder des zweiten Schuljahres stammen aus verschiedenen Klassen)
Frau Schlüter	Sonderpädagogin, Förderschwerpunkt: Lernen & Emotionale + Soziale Entwicklung	Sonderpädagogin: Zweitkraft, Fördergruppen, Vertretungslehrerin, betreut 8 Klassen	7 Jahre inkl. Referendariat	im 5. Jahr an der Schule
Frau Weber	Grundschul-lehrerin	Klassenlehrerin 4. Schuljahr, Fachlehrerin Sport, Hausaufgaben + Religion in Klasse A, Zusätzlich: Organisation von Schulgottesdiensten, Sportfest, Back-AG	4,5 Jahre inkl. Referendariat	seit 4,5 Jahren

Frau Fischer	Sozialarbeiterin	Beratung für Fragen der Erziehung, bei schulischen Problemen, Vermittlung Bildungs-u. Teilhabepaket, Elternarbeit	nicht bekannt	seit 5 Jahren
Frau Schmidt	Erzieherin	Erzieherin und Koordinatorin Offener Ganztags, 30 Std/Wo	nicht bekannt	12 Jahre

Tabelle 1: Profile der Studienteilnehmer

Während der gesamten Datensammlung wurde nach den medizinethischen Grundprinzipien nach Beauchamp & Childress (2013) gehandelt. Von zentraler Bedeutung war das Prinzip der Autonomie und des Nichtschadens. Die Teilnahme an den Gesprächen erfolgte freiwillig und nach Aufklärung. Die Anonymisierung wurde zugesichert, der Informantenschutz dargestellt. Über das Einholen einer Einverständniserklärung der Eltern der beobachteten Kinder wurde diskutiert. Die Studie wurde mit Einverständnis der Schulleitung durchgeführt. Der Blick lag während der Beobachtung auf der Gesamtsituation. Einzelne Kinder wurden nicht gezielt betrachtet. Daher wurde nach Abwägung der Sachlage von einer Einverständniserklärung der Eltern abgesehen.

Während der gesamten Beobachtung wurde darauf geachtet, die normalen Abläufe möglichst wenig zu stören. Im Umgang mit beteiligten Personen wurde Wert auf adäquates Verhalten (Höflichkeit, Zurückhaltung, Wahren der persönlichen Distanz) gelegt.

Zur Auswertung wurden die Daten wiederholt gesichtet, kodiert und inhaltlich, analog zum PEO-Modell, in Kategorien zusammengefasst. Die Ergebnisse wurden nach den Kategorien **Möglichkeiten** und **Grenzen** der Teilhabe im Schulalltag dargestellt. Dabei wurden die Ergebnisse der Gespräche mit den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung abgeglichen, zur Veranschaulichung miteinander verwoben und hypothetisch gedeutet. Den Ausführungen wurde eine Beschreibung der konkreten Schule und eines alltäglichen Schultages vorangestellt. In der Diskussion wurden die wichtigsten Ergebnisse zum aktuellen Forschungsstand in Beziehung gesetzt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargestellt. Nach kritischer Betrachtung des eigenen Vorgehens, wurden die Resultate zusammengefasst und abschließend ein Ausblick für zukünftige Forschung gegeben.

4 Ergebnisse

4.1 Brennpunktschule

„... so von allen Zahlen her, würde ich sagen, dass wir schon das Klientel haben, dass man von Brennpunktschule sprechen kann.“ (Frau Müller, S. 5)

Die Beschreibung der untersuchten Grundschule soll eine Vorstellung vom Schulleben und dem sozialen Milieu ihrer Mitglieder vermitteln. Sie orientiert sich an den Ausführungen des internen Schulprogramms, an statistischen Daten der Stadt und an den Beobachtungen der Autorinnen.

Die untersuchte Grundschule lag in einem dicht bebauten und verkehrsreichen Stadtgebiet einer nordrhein-westfälischen Großstadt. Grünanlagen gab es kaum, der Schulhof war der zentrale Spielplatz für die meisten Kinder. In diesem kinderreichsten Bezirk der Stadt lebten die meisten Familien bedingt durch Arbeitslosigkeit und Sozialhilfeabhängigkeit nahe der Armutsgrenze in beengten Verhältnissen. Die Kinder waren mit einem hohen Anteil alleinerziehender Eltern, Trennung, Scheidung, Sprachschwierigkeiten, nachbarschaftlichen und innerfamiliären Konflikten sowie Sucht und Gewalt konfrontiert. Die 321 Schüler kamen aus 27 Nationen. Der Migrationshintergrund betrug 87 %. Die Kinder verbrachten viel Zeit in den Wohnungen. Die digitalen Medien dort „verändern die Art der Aneignung von Realität bei Kindern. Die Auseinandersetzung mit der Welt erfolgt in Form bildlicher Darstellung, ohne dabei selbst handelnd tätig werden zu können“ (Schulprogramm, 2014, S. 2).

Die Pädagogen der Schule schienen den Kindern über die Unterrichtsinhalte hinaus Kommunikations- und Sozialkompetenz zu vermitteln und sie zu Selbstständigkeit, Solidarität sowie Konfliktfähigkeit zu erziehen. Sie haben dazu die Lebenswirklichkeit der Kinder einbezogen und ein Lernen mit allen Sinnen ermöglicht. Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen sollte ebenso gefördert werden wie mitverantwortliches Handeln. Ein transparentes Unterrichts- und Schulgeschehen, unterschiedliche Zugangsweisen zur individuellen Förderung, ermutigende Anerkennung sowie Streit- und Gewaltprävention wurde an der Schule methodisch eingesetzt. Die Diversität und Heterogenität der Kinder schien ausdrücklich als Normalzustand angesehen zu werden. Die Schule gilt seit 2005 als inklusive Grundschule mit dem Konzept „Gemeinsames Lernen für alle“.

Das Schulteam bestand aus 18 Lehrerinnen und 4 Lehrern, einer Lehramtsanwärterin, zwei Sonderpädagoginnen, einer Sozialarbeiterin, einer Schulsozialpädagogin, und 12 pädagogischen Fachkräften des OGS. Das Schulteam arbeitete in vielen spezifischen Teams (z.B. „Team der Schuleingangsphase“) und Arbeitskreisen (z.B. „Arbeitskreis Kindergarten-Schule“) zusammen. Es gab ein breit aufgestelltes AG- Programm für die Kinder in den Be-

reichen Musik, Kunst, Bewegung und Ernährung. Die Schüler nahmen täglich am kostenlosen Schulobstprogramm des Landes teil.

Fast die Hälfte der Kinder besuchte in fünf Gruppen im Anschluss an den Unterricht die OGS bis 16.00 Uhr. Während des Unterrichts gab es individuelle Fördermöglichkeiten durch gezielte Förderstunden in den Bereichen Sprache, Mathematik und Bewegung, dem Drehtürmodell mit der Möglichkeit, zeitweilig an höheren Klassen teilzunehmen und speziellem Sprachunterricht für Nichtmuttersprachler.

Verbindliche und transparente Schulregeln, das sogenannte „Schriftliche Versprechen“ zwischen Eltern und Lehrern, bei dem sich beide Parteien auf Mindeststandards im Schul- und Erziehungsleben einigen, gehörten ebenso zum Schulleben wie Beratungsangebote, Elterncafés und konkrete Tipps für Eltern zum Ernährungs-, Bewegungs-, Schlaf- und Konsumverhalten ihrer Kinder.

Das Gebäude umfasste Klassen- und Nebenräume für 14 Klassen, die Räume für die OGS, Büro- und Hauswirtschaftsräume, ein Lehrerzimmer und eine Turnhalle. Zur besseren Orientierung war die Schule mit einem Farbleitsystem gestaltet. Barrierefreiheit war wegen eines fehlenden Aufzugs nicht gegeben. Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte betrafen hauptsächlich die sozio-emotionale Entwicklung und die Lernentwicklung (z.Zt. 27 Schüler). Das Schulhofgelände hatte keine Rückzugsmöglichkeiten aber einige Spielgeräte und einen kleinen Grünbereich. In der Pause konnten die Kinder Spielmaterial ausleihen.

4.2 Ablauf eines Schultags

“Plötzlich müssen sie still sitzen, nach vorne gucken, arbeiten...das sind ja alles sooo viele Dinge, die einfach für diese ganz kleinen Kinder noch total schwierig sind.” (Frau Weber, S. 7)

Ein gewöhnlicher Schultag in Klasse 1/2 (Eingangsstufe) lief folgendermaßen ab:

In der Frühe wurden die meisten Kinder zu Fuß zur Schule gebracht und am Schulhoftor von ihren Bezugspersonen verabschiedet. Der Schulhof war als elternfreie Zone deklariert. Die Kinder, die zur ersten Stunde Unterricht hatten, durften schon in den beaufsichtigten Klassenraum gehen. Sie konnten in Ruhe ankommen oder vorhandene Spielmöglichkeiten nutzen. Unterrichtsbeginn war um 8.00 Uhr. Es gab ein akustisches Signal, eine Viertelstunde vor und zum Unterrichtsbeginn. Kinder mit späterem Unterrichtsbeginn waren zunächst in der Frühbetreuung der OGS und wurden üblicherweise in ihren Klassengruppen gesammelt vom Schulhof abgeholt, um Unruhe und Verletzungsgefahr zu vermeiden.

Der Unterricht startete jeden Morgen in allen Jahrgängen mit dem Ritual des „Kind des Tages“. Dabei stellte ein Kind das Tagesdatum, die Jahreszeit, das Wetter und den aktuellen

Tagesplan mit Hilfe bildlicher Unterstützung vor. Danach durfte das Kind sich für die „Komplimenterrunde“ drei Mitschüler aussuchen, die ihm ein Feedback zur Durchführung des Rituals gaben. Anschließend folgte der Unterricht dem Stundenplan unter Einsatz vielfältiger Methoden. Es wurde auf einen Wechsel der Lernphasen (Einzel- oder Gruppenarbeit, Stillarbeits- oder Bewegungsphasen) geachtet. Jede Phase wurde zusätzlich mit akustischen Signalen (z.B. „Aufräummusik“) eingeleitet. Die Schüler arbeiteten zieldifferent, jeder an seiner eigenen Aufgabe und im eigenen Tempo. Parallel zum Unterricht erfolgten als Zusatzangebote spezielle Förderstunden sowohl für leistungsschwache als auch leistungsstarke Schüler. Die Angebote umfassten Förderung bei Legasthenie und Dyskalkulie sowie die Denkschule (Förderunterricht für die leistungsstarken Kinder) oder Förderung für Sprache, Mathematik und Sport. Des Weiteren erfolgte gezielte Sprachförderung für die Kinder, die nicht Deutsch als Muttersprache haben. In der Eingangsstufe wurde Sprache, Mathematik, Sachunterricht, Englisch, Musik, Kunst, Sport und Religion unterrichtet. In der Regel lehrte der Klassenlehrer oder ein Fachlehrer in entsprechenden Stunden, selten wurde im Team durch Lehrkraft und Sonderpädagogin unterrichtet. Der Tag schloss mit einer gemeinsamen beaufsichtigten Hausaufgabenstunde.

Vormittags hatten die Kinder zwei Pausen. Die erste Pause war von 9.30 bis 10.00 Uhr. Eine „geteilte Pause“ sollte die beengten Verhältnisse auf dem Schulhof entzerren und für einen entspannteren Ablauf sorgen. Die Eingangsstufenklassen hatten zuerst 15 Minuten Freispiel auf dem Schulhof, anschließend eine gemeinsame Frühstückspause im Klassenzimmer. Für die Jahrgangsstufen 3 und 4 war die Pausenregelung zeitversetzt. In der zweiten Pause von 11.30 bis 11.50 Uhr waren alle Kinder gemeinsam auf dem Schulhof.

Im Anschluss an den Unterricht fand für angemeldete Kinder die OGS-Betreuung in Gruppen mit festen Bezugspersonen statt. Für jede Gruppe gab es einen farblich gekennzeichneten Raum mit unterschiedlichen Ausstattungen (z.B. Lesecke, Bauecke und Rollenspielecke), in die die Kinder nach Belieben wechseln konnten. Die angebotene warme Mahlzeit oder eigenes mitgebrachtes Essen wurde in einem extra Speisesaal in mehreren Schichten eingenommen. Während der Essens wurde auf das Einhalten eines Verhaltenskodex (z.B. Tischmanieren, Lautstärke) geachtet. Für die 3.- und 4.- Klässler wurde im Anschluss eine Hausaufgabenbetreuung angeboten. Zusätzlich bot die OGS im Nachmittagsbereich verschiedene AGs aus den Bereichen Musik, Kunst, Bewegung und Ernährung an. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und die Kinder konnten nach eigenen Interessen auswählen. Alternativ konnten die Kinder ihre Zeit im Freispiel mit Freunden verbringen und Spiel- und Bastelmaterialien nutzen. Um 16 Uhr endete die Betreuung, eine frühere Abholung war nach Absprache möglich.

4.3 Teilhabemöglichkeiten und -grenzen

Eine Vielzahl an Beobachtungen und Erfahrungen wurde in den Ergebnissen anhand der drei PEO-Komponenten zusammenfassend dargestellt. Die nachfolgende Grafik zeigt, wie die Komponenten im Schulsetting organisiert waren und welche Grenzen und Möglichkeiten der Teilhabe die Kinder am Schulalltag aus Sicht des Fachpersonals sowie aus Sicht der Autorinnen hatten. In der Studie verwendete Namen sind Pseudonyme, um den Persönlichkeitsschutz der Informanten zu gewährleisten.

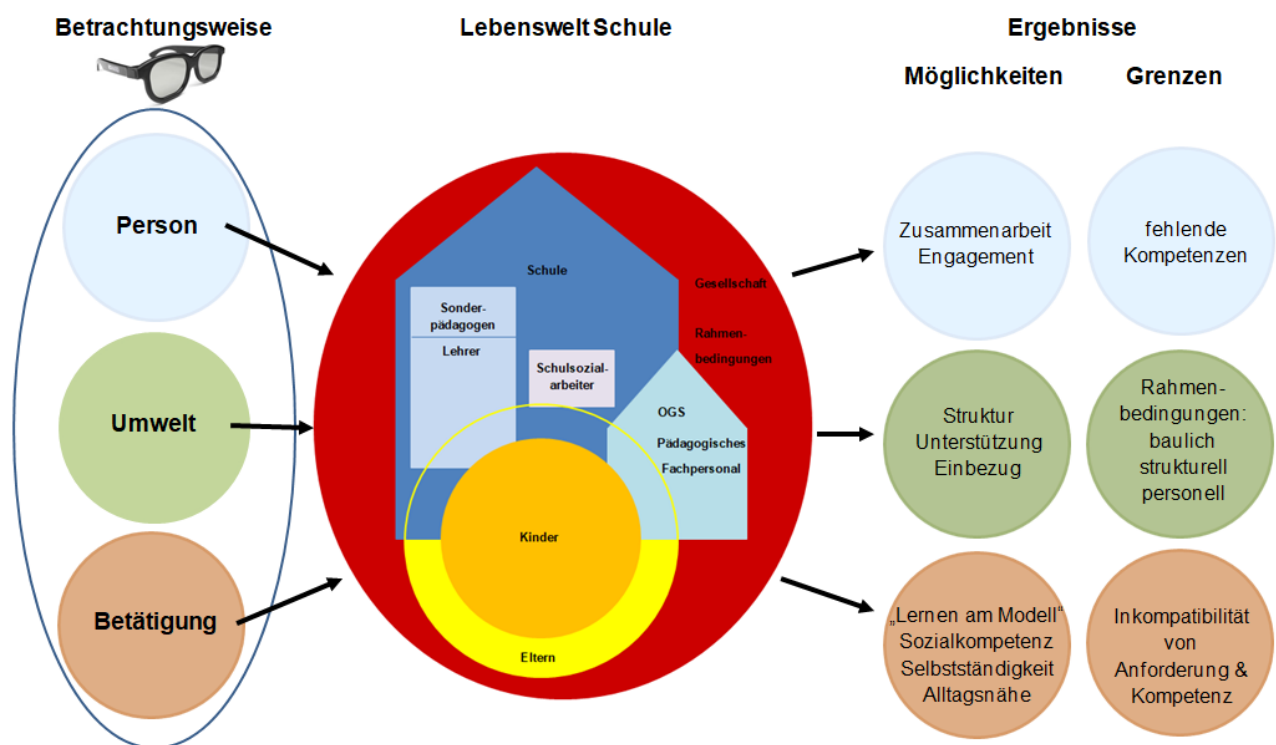


Abb. 3: Darstellung Forschungsprozess (Eigener Entwurf)

4.3.1 Möglichkeiten der Personen (Melanie Pesch)

Aspekte der Teilhabemöglichkeiten für Personen lassen sich zusammengefasst anhand der Kategorien „**Zusammenarbeit**“ und „**Engagement**“ erläutern. Auswirkungen auf eine gelingende Teilhabe der Kinder am Schulalltag schienen sich zunächst darauf zurückführen zu lassen, welche Akteure auf welche Weise im Schulsetting miteinander agieren. Die Schulleiterin wirkte überzeugt:

„Ich habe die Erfahrung gemacht, umso mehr Menschen ihren Blick darauf verwenden, umso vollständiger wird das Bild auf diese Kinder, die Möglichkeiten werden immer größer.“ (Frau Müller, S. 1)

Sehr viele Informanten betonten, wie wichtig persönlicher Einsatz und Kooperation sei.

„Ja also bezüglich der Kollegen sind die Rahmenbedingungen sehr gut, alle sind sehr kooperativ.“ (Frau Schneider, S. 9)

Dabei wurde mehrfach hervorgehoben, welchen unmittelbaren Gewinn das kooperative Verhalten der Lehrer untereinander für die Kinder habe.

„Jederzeit haben alle ein offenes Ohr und sind auch bereit, nochmal in die Klasse zu kommen, Dinge noch mal genauer bei einem Kind anzugucken.“ (Frau Schneider, S. 9)

„Und auch erfahrene Kollegen sind da immer sehr hilfreich....“ (Frau Schneider, S. 9)

Der Vorteil der interdisziplinären Zusammenarbeit wurde von den Experten scheinbar besonders hoch eingestuft.

„Ich nehme regelmäßig an den Dienstbesprechungen der Lehrer teil. Da können wir dann unmittelbar so einiges wegen der Kinder besprechen.“ (Frau Schmidt, S. 1)

„Super ist natürlich, wenn man dann die Kollegen in Doppelbesetzung mit dabei hat.“ (Frau Schneider, S. 9)

„Hauptstärken, die in dem gemeinsamen Arbeiten mit Sonderpädagogen und Sozialarbeitern gewachsen sind in den 12 Jahren: der andere Blick auf Kinder....“ (Frau Müller, S. 2)

Nicht zu unterschätzen schien nach Aussage verschiedener Gesprächspartner auch die Zusammenarbeit zwischen Schulpersonal und Eltern zu sein.

„Das ist dann wirklich schön, wenn man auch Eltern hat, die auch mit kooperieren und dann sagen: ‚Vielen vielen Dank, dass Sie anrufen.‘ Die waren richtig dankbar.“ (Frau Schneider, S. 2)

Offensichtlich wurde es als wichtig erachtet, dass Eltern und Lehrer im Austausch miteinander stehen und sich um gemeinsame Lösungswege bemühen.

„Dass man im Gespräch bleibt. Und ja, da irgendwie an einem Strang zieht!“ (Frau Schneider, S. 3)

Im Förderverein oder bei sporadischen Einsätzen arbeiten offenbar einige Eltern mit den Lehrern zusammen.

„Aber es gibt auch schon sehr viele sehr etablierte Familien mit Migrationshintergrund bei uns, die seit vielen Jahren hier sind, die sich gut in das schulische Leben eingepasst haben und da sehr viel Interesse daran haben.“ (Frau Müller, S. 5)

„Und das ist ja auch toll, dass man da wirklich Eltern hat, die sich engagieren...“ (Frau Schneider, S. 9)

Eltern, die mit Interesse am Schulleben ihrer Kinder teilnehmen und sich engagiert einbringen, wurden augenscheinlich als sehr entlastend empfunden. Frau Schneider stellte dazu heraus: „Sowas ist einfach immer besonders schön fürs Schulklima.“ (S. 9)

Die Schulsozialarbeiterin sah sich offenbar als Bindeglied und vermittelnde Person zwischen Eltern, Lehrern und Kindern.

„Ich führe auch schon mal vorab Elterngespräche, z. B., um den ärgerlichen Vater zu beruhigen und wieder runter kommen zu lassen. So kann ich den Lehrkräften, ja, Arbeit abnehmen.“ (Frau Fischer, S. 2)

Für die Schüler schien die Schulsozialarbeiterin konzeptionell und real fest eingeplant in die Methoden der Streitprävention zu sein (FT/P, S. 43). Unterrichts- und Hausbesuche sowie Begleitung der Eltern bei Ämtergängen gehören auch zu ihren Aufgaben. Das Vorgespräch mit einer marokkanischen Mutter zur Beantragung eines Sprachkurses konnte beobachtet werden. Diese schien sehr dankbar für die Unterstützung durch die Sozialarbeiterin zu sein (FT/P, S. 44).

Damit eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern möglich ist, war nach Ansicht von Frau Schneider die „Beziehungsebene das Wichtigste, über das man irgendwie jedes Kind bestenfalls erreicht.“ (S. 15). Die persönlichen Möglichkeiten der Kinder zur Teilhabe wurden insbesondere von Frau Schneider benannt. Zur Beziehungsgestaltung zwischen Kind und Lehrkraft stufte sie das „Grundvertrauen“, das Kinder den Lehrern entgegenbringen, als wichtig ein. Damit Schüler partizipieren können, schien sie Wert auf eine angenehme Klassenatmosphäre sowie die Bereitschaft zur Reflektionsfähigkeit der Kinder zu legen (FT/P, S. 3, 29 ff).

„...sprechen drüber: was gehört denn dazu zu einem höflichen Miteinander, thematisieren dann noch mal diese Dinge intensiver und ja, das sind alles glaube ich so ganz viele kleine Elemente, die dann einfach zu einer guten Atmosphäre beitragen.“ (Frau Schneider, S. 1)

„Man ist auch manchmal verblüfft, wie gut die Kinder das auch wirklich einschätzen können.“ (Frau Schneider, S. 4)

Frau Schlüter betonte in diesem Zusammenhang die „Bereitschaft zum Lernen“, deren Zunahme sie für Schüler besonders in heterogenen Klassengemeinschaften festgestellt habe (S. 2).

Von Frau Weber wurde die Diversität und Heterogenität der Kinder scheinbar als Gewinn für alle angesehen.

„Dass Kinder zusammen in der Klasse lernen, mit ganz unterschiedlichen Begabungen, mit ganz unterschiedlichem Wissen und auch ganz unterschiedlichen Möglichkeiten, sehe ich sehr selten als Problem.“ (S. 12)

Mit Blick auf leistungsschwache oder verhaltensauffällige Kinder wurden die Vorteile von Frau Schlüter herausgestellt:

„Weil sie einfach an dem teilhaben können, was andere Kinder schon können, weil sie einfach total davon profitieren, dass diese Kinder vielleicht einfach ein bisschen schneller lernen, auch Sprachvorbilder sind, Vorbilder sind im Arbeitsverhalten, in ganz vielen Bereichen und sich das total auf die auswirkt.“ (S. 1)

Den Autorinnen war bei ihren Beobachtungen das besondere Engagement vieler Akteure des Schulteams aufgefallen (FT/P, S. 3ff, 15ff, 19ff, 25ff, 31ff). Dazu gehörten der persönliche Einsatz der Lehrkräfte in ihrer jeweiligen Klasse sowie in diversen Arbeitskreisen und die Flexibilität, Methoden und Konzepte an sich ständig ändernde Bedarfe (z.B. Sprachschwierigkeiten, Multireligiosität, Zunahme der Schülerzahlen) anzupassen. Jeder Mitarbeiter hat sich verpflichtet, an einem oder mehreren Arbeitskreisen teilzunehmen. Es gibt z.B. Arbeitsgruppen (AGs) für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule, AGs zur Schuleingangsphase (erstmalig 2017 implementiert), zu Schulhofgestaltung, Fördergruppen, Gottesdiensten oder zum Konzept Gewaltprävention. In allen Arbeitskreisen werden offensichtlich auch Methoden zur besseren Teilhabe aller Kinder erarbeitet.

„Und auch dafür sind die Lehrer richtig ausgebildet. An sich ist das eine gute Sache, Einfach irgendwelche Maßnahmen zu haben, um mit Kindern, die gerade wirklich nicht zu regulieren sind, entsprechend umzugehen.“ (Frau Weber, S. 7)

„Und das haben wir schon eigentlich seit der zweiten Klasse den Eltern immer wieder gesagt: ‚Gehen sie mit ihrem Kind schwimmen!‘. Aber wir haben denen auch versucht klarzumachen, dass das lebensnotwendig ist, dass wenn man nicht schwimmen kann, das auch lebensbedrohlich ist.“ (Frau Weber, S. 4)

4.3.2 Grenzen der Personen (*Alexandra Wagner*)

Bei der Betrachtung der Grenzen in Bezug auf Personen, sei es einzelner Personen, wie bestimmte Kinder oder Lehrer, oder Personengruppen wie Kollegium oder Elternschaft, oder Institutionen, wie Schule oder OGS, fiel ein defizitärer Blick auf. Es wurde ein Mangel an Wissen oder Fähigkeit benannt oder beobachtet. Je nach betrachteter Person konnten dies ganz unterschiedliche Dinge sein. Zusammengefasst wurden die Erkenntnisse unter der Kategorie „**fehlende Kompetenzen**“.

Das Fachpersonal, Lehrer sowie pädagogische Fachkräfte der OGS, benannte mangelhafte Kenntnisse in Bezug auf Störungsbilder und den Umgang damit.

„Jemanden, den ich fragen kann und der mir weiterhilft, wie geh ich damit um, das wäre toll.“ (Frau Schmidt, S. 3)

„Aber mich würde dabei interessieren, warum erzählt so ein Kind solche Geschichten?“ (Frau Weber, S. 8)

Auch die Schulleitung wünschte sich weiteres Expertenwissen, um ein ganzheitlicheres Bild der Kinder zu bekommen und gezielter fördern zu können.

„Menschen, die sich da gut auskennen, sei es andere Professionen, Ergotherapeuten und andere Physiotherapeuten, Menschen, die da noch mal genauer hinschauen können.“ (Frau Müller, S. 2)

Und obwohl an der Schule schon eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten seit Jahren praktiziert wird, und es in vielen Dingen gut funktioniert, gab es auch Stimmen, die eine mangelnde Kooperation beklagten. Frau Bauer erzählte im Anschluss an das aufgezeichnete Gespräch, dass es auch Konflikte in der Zusammenarbeit gäbe. Das neue Konzept der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe wird durch ein Team aus überwiegend sehr jungen Lehrkräften umgesetzt. Ältere, langjährig erfahrene Kollegen stehen dem aber kritisch gegenüber. Deswegen fehle der Unterstützung die nötige Motivation. Frau Bauer fürchtete um das Konzept, sollten Kollegen aus dem Eingangsstufenteam in Familienzeit gehen, was bei dem jungen Alter durchaus zu erwarten sei (S. 4).

Auch die Schulsozialarbeiterin, die sich als Bindeglied und Vermittler zwischen allen Parteien sieht, beklagte, dass gerade jüngere Kollegen aus dem Lehrerteam häufig auf ihre professionelle Hilfe verzichten. Sie hatte das Gefühl, dass sie viel mehr Hilfestellung geben könnte als eingefordert wird (Frau Fischer, S. 4).

Während der Beobachtungen und auch im Gespräch mit Frau Bauer klang durch, dass es durchaus Situationen im Schulalltag gibt, in denen sich das Personal mit der Fülle der Aufgaben, auch aus zeitlichen Gründen, überfordert sieht.

„Ich bin oft unglücklich wenn ich nach Hause gehe, weil ich das Gefühl habe, ich konnte jetzt ganz, ganz vielen Kindern nicht gerecht werden. Ich wüsste ganz genau, an dieser Stelle bräuchten die die und die Hilfe, und ich hätte auch sofort zig Ideen im Kopf wie ich ihnen helfen könnte, aber ich habe die Zeit nicht....Das ist ganz schwierig.“ (Frau Bauer, S.1-2)

Während der Beobachtung der Kinder im Schulalltag und in den Gesprächen mit dem Fachpersonal wurde als eine zentrale Barriere der erfolgreichen Teilhabe die mangelnde Sprachfähigkeit der Schüler erkannt und benannt. Regelmäßig kommen Kinder in die Schule, die kaum oder gar kein Deutsch sprechen.

„Schwierig ist es in fachlichen Situationen, insbesondere jetzt in Deutsch, bei den Nichtsprachlern, das ist sehr schwierig, da müsste man sich schon zerreißen, um da jedem gerecht zu werden.“ (Frau Bauer, S. 1)

„Gerade auch bei vielen Seiteneinsteigern das Sprachliche, das fehlt dann noch eher,...“ (Frau Schneider, S. 11)

Die fehlende Sprachkompetenz schränkte die Kinder in ihrer Möglichkeit dem Unterricht zu folgen ein. Auch die Kommunikation mit der Klassengemeinschaft und dem Fachpersonal war eingeschränkt.

„Jetzt aktuell gerade Flüchtlingskinder, die ohne Sprachkenntnisse zu uns kommen.wenn man dann drei oder vier Kinder da sitzen hat, die eigentlich noch kein Deutsch können. Das ist auch, da reagieren diese Kinder auch ganz unterschiedlich. Eine Schülerin bei mir, die ist ja auch total panisch. Manchmal, wenn ich den Raum verlasse und wenn ich nicht in der Nähe bin und sie dann nichts versteht und nicht weiß, was soll sie jetzt machen.“ (Frau Schneider, S. 7)

Eine Hilfestellung ist in solchen Situationen dann oft aufgrund der Verständigungsschwierigkeiten nicht möglich.

Zusätzlich zur gestörten Kommunikation zeigten sich fehlende Alltagskompetenzen der Kinder. Viele Kinder waren nicht im Kindergarten (Frau Müller, FT/W S. 12). Ihnen fehlten Fertigkeiten im Umgang mit sozialen Gruppen und mit der Trennungssituation von den Bindungspersonen. Anderen Kindern fehlten praktische Fähigkeiten wie sich selber anzuziehen, einen Stift zu halten oder mit der Schere zu schneiden.

„Ich denke, wenn ein Kind im Kindergarten war, das ist auf jeden Fall eine wichtige Vorbereitung für die Schulzeit....Ja, dann mit dem Kindergarten werden ja auch viele Schritte übernommen. Auch schon mal einen Stift in der Hand zu halten und die Zahlen schon mal zu lernen.“ (Frau Schneider, S. 11)

„Es ist ja heute leider nicht selbstverständlich, dass ein Kind die Schuhe zubinden kann.“ (Frau Schneider, S. 12)

Bei einigen Kindern wurde die Entwicklung zusätzlich durch fehlende sozio-emotionale Fertigkeiten wie fehlende Frustrationstoleranz, Schüchternheit oder Probleme beim Beziehungsaufbau beeinträchtigt (FT/P S. 30, 33).

Als weitere Grenze der kindlichen Teilhabe wurde vom Fachpersonal die Einstellung der Eltern benannt. Es wurde Desinteresse, Unmotiviertheit und Gleichgültigkeit beschrieben. Dazu kamen oft eine andere Sozialisation der Eltern durch den Migrationshintergrund und eine fehlende Anpassung an die hier geltenden Erwartungen der Gesellschaft. Ob die Ursachen für das elterliche Verhalten Unverständnis, Angst vor Stigmatisierung oder andere Gründe waren, konnte in dieser Arbeit nicht geklärt werden.

„Es gibt so ein Viertel der Eltern, die mit Schule nichts zu tun haben wollen.“ (Frau Müller, S. 5)

„Was mir einfach immer mehr Sorgen macht, ist, dass immer mehr Elternhäuser da so wenig hinter stehen und denen Bildung so unwichtig ist.“ (Frau Schlüter, S. 3)

„Das allerdings ist für unsere Eltern, hier mit diesem Klientel, einfach eine Überforderung.“ (Frau Müller, S. 5)

„Das Kernproblem ist das Elternhaus. Und dass dadurch für viele Kinder in vielerlei Hinsicht verhindert wird, teilzuhaben, wie sie es sonst könnten.“ (Frau Weber, S. 4)

Diese Einschränkungen betrafen natürlich nicht alle Eltern. Dass es auch positive Beispiele gibt, wird oben bei den Möglichkeiten aufgeführt.

4.3.3 Möglichkeiten der Umwelt (*Melanie Pesch*)

Bei der Betrachtung der Umwelt konnten verhältnismäßig viele Aspekte gefunden werden, die den Kindern ihre Partizipation erleichtern könnten. Diese werden anhand der gewählten Unterkategorien „**Strukturen**“, „**Einbezug**“ und „**Unterstützung**“ erläutert.

„Aber ich finde, dass wir an unserer Schule eine sehr klare Struktur haben, und dass jeder Lehrer im Grunde eine ähnliche Struktur haben muss.“ (Frau Weber, S. 10)

An der Schule strukturieren zahlreiche Konzepte das Schulleben einheitlich für alle Klassen. Dazu gehören laut Aussagen der Informanten insbesondere das Klassenraumkonzept, das Hausaufgabenkonzept, die Tagesstrukturierung, Streitschlichtungskonzepte und das Sozialkompetenztraining. Die Konzepte schienen so flexibel handhabbar zu sein, dass die einzelnen Lehrpersonen Freiraum für individuelle Gestaltung haben. Viele Informanten betonten den Stellenwert von Ritualen und Regeln.

„Ja, Rituale, ganz wichtig! Das sind ja im Grunde Routinen, die die immer wieder gleich haben und für mich ist das im Moment ganz gut zu beobachten, dass die Routinen total gut angenommen werden.“ (Frau Schlüter, S. 4)

„Und ja, genauso nehme ich das eigentlich auch wahr, also dass man ja ein sehr wertschätzendes Miteinander einfach hier hat und lebt. Und da achte ich natürlich auch besonders drauf, halt durch verschiedene Rituale.“ (Frau Schneider, S. 1)

Die Autorinnen konnten beobachten, dass Routinen und Rituale den Kindern helfen, sich im Schulalltag zu organisieren. (FT/P, S. 15, 19f, 29ff) Die Lehrkräfte setzten dazu wiederkehrende Abläufe zu bestimmten Tageszeiten, transparente Regeln durch visualisierte oder akustische Methoden, Spiele, Bewegung, besondere kindgerechte Sprache, reflektierende Gesprächsrunden, Lob und Verstärkersysteme sowie konsequentes und erklärendes Verhalten ein (s. auch 4.2, S. 14/15). Frau Schneider war wichtig, „dass die Kinder morgens wis-

sen, was erwartet mich heute." (S. 1) Darüber hinaus legte sie im Unterricht offensichtlich großen Wert auf eine besondere Lernatmosphäre und ruhiges Verhalten der Schüler.

„Aber mir war klar, Gruppentische und Sitzkreis müssen sein für ein schönes Miteinander, dass man im Sitzkreis den Erzählkreis vom Wochenende macht, was vorliest oder auch Dinge bespricht." (S. 4)

„Es stürmen nicht alle auf den Sitzkreis zu, sondern gehen ganz ruhig rein. Mittlerweile klappt es auch immer friedlicher." (S. 4)

Frau Weber erläuterte, dass das Klassenraumkonzept zur Orientierung der Schüler für alle Klassen einheitlich konzipiert worden sei.

„Und dieses Klassenraumkonzept sagt halt, es müssen die Regeln an der Wand hängen, es muss 'ne Uhr im Klassenraum sein, es muss 'ne Tagestransparenz geben, es muss ein Stundenplan sichtbar sein, es müssen verschiedene Ecken sein: 'ne Deutsch-Ecke, 'ne Mathe-Ecke, 'ne Freiarbeitsecke, die eingerichtet sind....Auch Kinder, die jetzt vielleicht Schwierigkeiten haben mit der Wahrnehmung oder mit der Aufmerksamkeit, haben auf jeden Fall immer schon klare Strukturierungen, wenn sie irgendwo neu hinkommen. Wie ist es aufgebaut, worauf muss ich mich einstellen und all die Dinge erleichtern ja die Teilhabe am Unterricht." (S. 10)

Vielen Kollegen schien das Lehren sozialer Kompetenzen wichtig zu sein, das ebenso wie Kommunikations- und Selbständigkeitserziehung im Schulprogramm verankert ist.

„Dann finde ich auch das Sozialtraining wichtig, das sorgt eben auch für dieses gute Klassenklima....Und ich mache jetzt in diesem Schuljahr das Tugendprojekt mit verschiedenen Tugenden. Also eine Tugend pro Woche guckt man sich besonders an, wir haben jetzt diese Woche die Höflichkeit...." (Frau Schneider, S. 1)

Frau Weber und Frau Bauer berichteten übereinstimmend, dass ein Ziel der Erziehung das selbständige Denken und Handeln der Schüler sei.

„Aber es geht ja auch ein bisschen darum, dass sie dann lernen im weiteren Leben selbständiger zu werden und sich selbst organisieren können und wissen: Worauf muss ich achten, es hilft mir, wenn ich immer ordentlich bin, denn dann weiß ich, wo was ist, was es für Dinge gibt. Also, ich glaube, so sehe ich das auf jeden Fall, dass es mir darum geht, dass sie zu selbständigen Menschen erzogen werden." (Frau Weber, S. 5/6)

„Natürlich muss man bei den Kindern auch anleiten, dass das selbstorganisierte Lernen gut klappt und sie sich auch gegenseitig Hilfe holen..." (Frau Bauer, S. 2)

Das Hausaufgabenkonzept soll die Chancengleichheit der Kinder erhöhen (FT/P, S. 28).

„Oder auch jetzt bei dem neuen Hausaufgabenkonzept geht es ja darum, dass wir die Hausaufgaben jetzt aktuell in der Schule machen, weil eben viele Eltern zu Hause nicht drauf achten und dann nicht die gleichen Gegebenheiten für alle Kinder da sind....Das ist natürlich jetzt schön, dass die Kinder hier immer die Möglichkeit haben." (Frau Schneider, S. 10)

Besonders intensiv wurde der Themenkomplex „Streitverhalten“ angesprochen. Streit zwischen Schülern war in jeder Unterrichtsstunde oder Pause in unterschiedlicher Ausprägung beobachtbar (FT/P, S.17, 30, 38). Das Kollegium schien bemüht, den Schülern durch unterschiedliche Konzepte einen angemessenen Umgang mit Streit zu vermitteln. Insbesondere Frau Weber erläuterte die unterschiedlichen Methoden.

„Das ‚Blaue- Pausen- Prinzip‘ finde ich insofern hilfreich, weil es den Kindern auf dem Schulhof ermöglicht, dass sie ein bisschen Ruhe haben, weil die krassen Störenfriede- sag ich mal- ausgeschaltet werden.“ (S. 7)

„Wir haben diese Kurz- Schlichtung auf dem Schulhof, die jeder Lehrer versucht auf dem Schulhof zu machen oder so mit den Kindern.“ (S. 8)

„Und nur die Kinder, wo man diese Kurz- Streitschlichtung nicht schafft oder wo das Problem immer wieder kommt, dann meldet man zur Streitschlichtung an.“ (S. 8)

„Was ich eher mache, ist diese Wiedergutmachung. Das ist auch so ein Prinzip....dass sie sich überlegen, wie kann ich das wieder gut machen für die Person.“ (S. 8)

„Auch mit dem Rückkehr-System geht jeder sehr unterschiedlich um....Ich glaube, dass das insofern Wirkung hat, weil dadurch auch die Eltern benachrichtigt werden....Du...hast die gelbe Karte, und wenn du jetzt nicht aufhörst in die Klasse zu rufen oder in der Klasse rumzurennen, dann bekommst du die rote Karte und musst in den Trainingsraum. Und auch dafür sind die Lehrer richtig ausgebildet.“ (S. 8)

Unter der Kategorie „Einbezug“ sind alle Maßnahmen des Schulteams gefasst, die die Schüler zu Formen der Mitbestimmung im Schulalltag einladen sollen. In der OGS war ein Kinderparlament eingerichtet mit Schülervetretern aller OGS-Gruppen, das Ideen zur Freizeitgestaltung einbringen konnte.

„Ab und an kommt dann auch schon mal eine Delegation zu mir, und sagt, wir haben uns folgendes überlegt....und haben dann ihre Tore auch bekommen.“ (Frau Müller, S. 4)

In jeder Klasse tagten Klassenräte, deren Aufgabe einerseits sein sollte, dass die Kinder sich von ihren Erfahrungen, Erlebnissen und Wünschen erzählten, andererseits, dass sie sich gegenseitig anhand von Symbolkarten positive oder negative Rückmeldungen zum Miteinander gaben.

„Und das Herz ist, dass man einfach etwas Nettes sagt: ‚Danke, dass du mein Freund bist.‘ sagen dann auch ganz viele. Und das ist auch eine schöne Runde, wo dann auch mit den Kindern gemeinsam überlegt wird: Wie ist die Woche gelaufen? Was ist gut gelaufen und was nicht?“ (Frau Schneider, S. 4)

Besonders gerne schienen die meisten Kinder Verantwortung in Klassen- oder Schuldiensten zu übernehmen. (FT/P, S. 14). Die Kinder wechselten sich wöchentlich mit Boten-, Ord-

nungs- oder Austeildiensten ab, die jede Lehrkraft unterschiedlich gestaltete. Für die Schulgemeinschaft war in der Pause ein Ausleihdienst von Spielmaterialien und ein Toilettendienst vorgesehen.

„Die lieben ja auch ihre Klassendienste...das lieben die total...Und ja, sie packen mit an. Und jeder freut sich, wenn er Dienste übernehmen kann.“ (Frau Schneider, S. 6)

Nach Aussage der Schulsozialarbeiterin dient das monatlich stattfindende Elterncafé der Beratung und des Austauschs. „Es soll Eltern Einblick in das Schulleben ermöglichen.“ (Frau Fischer, S. 2). Einige Informanten berichteten, wie wichtig Anknüpfungspunkte für die Eltern seien, weil das letztendlich den Kindern zugutekomme.

„Dieser Elterngedanke muss in den Schulen noch viel mehr verankert werden, die noch mehr ins Boot zu holen, wie auch immer.“ (Frau Müller, S. 5)

Das Schulteam schien verschiedene Möglichkeiten einzusetzen, durch die die Akteure der Schule sich auf unterschiedliche Weise unterstützen.

„....und ich sehe hier bei einigen Kindern in der Klasse, das ist nicht machbar für die. Die brauchen einfach noch Futter in dem Bereich und brauchen noch Unterstützung..., und da sagt die Schulleitung auch, ‚das ist richtig, die kannst du nicht einfach mitziehen‘....Da gibt es ab nächster Woche wird ja der Stundenplan umgeschrieben....“ (Frau Bauer, S. 3)

„Die Kollegen in der Klasse sind sehr gut auf dem Weg, nicht nur defizitorientiert zu gucken sondern auch auf das, was die Kinder schon können und daraus eben Möglichkeiten schöpfen, die Kinder weiter zu fördern.“ (Frau Müller, S. 2)

Unter diesem Blickwinkel der Schulleitung kann das sogenannte „Expertensystem“ verstanden werden, mit dem Frau Schneider nach eigenen Angaben für sich selbst entlastende und für Kinder stärkende Erfahrungen macht (FT/P, S. 30).

„Also, was wir immer wieder wiederholen ist, wenn du mal eine Frage hast, etwas nicht verstehst, nicht sofort zum Lehrer rennen, sondern erst ein anderes Kind fragen. Das Kind, was dann hilft, kann das Ganze auch noch mehr vertiefen. Ja das ist einfach auch nochmal schön für das Miteinander, dass die Kinder sich gegenseitig helfen....Die könnt ihr besonders gut fragen. Das waren dann einfach auch wirklich fitte Kinder. Die waren natürlich total stolz, dass die die Experten waren....Das sind halt so kleine Tricks. Auch, um den Lehrer zu entlasten.“ (Frau Schneider, S. 13)

Die Kollegen der Schuleingangsphase arbeiteten einheitlich mit Verstärkersystemen zum Schülerverhalten. In einer Klasse sollte ein tägliches Murmelkontingent pro Schüler ein Fehlverhalten durch Wegnahme von Murmeln regulieren und ein adäquates Verhalten zu einer Belohnung der Klassengemeinschaft führen (FT/P, S. 19). Die Lehrkraft einer anderen Klasse hatte das Verstärkersystem anders konzipiert:

„Ich bin davon überzeugt, dass die positive Verstärkung eben das Mittel ist, um sein Ziel zu erreichen.“ (Frau Schneider, S. 15)

In ihrem Belohnungssystem für positives Verhalten konnten die Klassengemeinschaft, einzelne Tischgruppen oder einzelne Kinder Punkte für eine Belohnung wie z. B. einen gemeinsamen Ausflug oder einen Klebesticker sammeln. (FT/P, S. 16, 25ff)

In beiden Klassen konnte beobachtet werden, dass Wert darauf gelegt wird, dass jeder Schüler im eigenen Tempo lernen kann. (FT/P, S. 3) Die Schüler schätzten nach Meinung der Informanten insbesondere das selbstbestimmte und eigenständige Arbeiten mit den Arbeitsmaterialien.

„Die arbeiten ja in ihrem Tempo im Buch weiter, sodass sie immer eigentlich gefordert sind. So habe ich den Eindruck, dass aktuell nicht so viel Unterforderung und Unmotiviertheit hier ist.“ (Frau Bauer, S. 3)

„....dieses eigenverantwortliche, eigenständige Arbeiten hat dreiviertel der Kinder so viel Spaß gemacht, dass sie sich das auch für den anderen Unterricht gewünscht haben, die wollten das auch in Deutsch und in den anderen Fächern.“ (Frau Müller, S. 3)

„Aber das ist in ganz vielen Klassen so, wenn es heißt: ‚So, räumt mal eure Mathebücher weg‘. Dass dann von vielen Kindern kommt: ‚Oh nee, wir wollen noch ein bisschen weiter machen.‘ Und ich glaube, was da gut dazu beiträgt, ist, dass die immer selbstständiger arbeiten können und so ein bisschen in ihrem Tempo auch arbeiten dürfen....“ (Frau Schlüter, S. 4)

Unterstützend schien auch der Einsatz von Hilfsmitteln zu wirken, die den Kindern in jeder Klasse zur Verfügung standen. Es konnte beobachtet werden, dass viele Schüler nach eigenem Ermessen Kopfhörer, Pappabschirmungen, Griffverdickungen oder Sitzkissen für störungsärmeres Arbeiten nutzten. (FT/P, S. 5ff) Die Ausstattung innerhalb der Klassenräume, ein Verbindungsraum zwischen einigen Klassen sowie die Teilnahme am kostenlosen Schulobstprogramm wurde von den Lehrkräften positiv bewertet. Einige Kinder lernten offenbar dadurch erst die verschiedenen Gemüse- und Obstsorten kennen. (FT/P, S. 7)

„Wir haben ja sogar noch den Nebenraum da dran, wo man sich mal mit einer Kleingruppe hinsetzen kann, wo die Kinder sich auch mal selbstständig hin zurückziehen können und für sich arbeiten können.“ (Frau Bauer, S. 2)

„....innerhalb der Räume ist es ja super! Mit der Dokumentenkamera, dass man ein Heft drunter legen kann, genau die Aufgabe an der Wand besprechen kann. Wir haben alle Computer, wir haben Beamer.“ (Frau Schneider, S. 10)

Vermittelt durch die Schulsozialarbeiterin besteht für einzelne Kinder die Möglichkeit, am Nachmittag in den Räumen der Schule Einzelförderung durch externes Personal aus Mitteln des Bildungs- und Teilhabepakets zu erhalten.

4.3.4 Grenzen der Umwelt (Alexandra Wagner)

Betrachtet man die Umwelt unter dem Aspekt der Grenzen, fiel in den gesammelten Daten auf, dass in diesem Bereich die meisten Punkte genannt oder beobachtet wurden. Häufig waren es feststehende Parameter, die kaum veränderlich sind und mit denen man sich arrangieren musste. Zusammengefasst wurden die Erkenntnisse unter dem Begriff „**Rahmenbedingungen**“.

Genannt und beobachtet wurden strukturelle Grenzen wie Schulgesetze und Schulfinanzierung, bauliche Grenzen wie die Raumanzahl und -größe und personelle Grenzen wie die Ressourcen des Fachpersonals aber auch kulturelle Grenzen in den Elternhäusern.

Ein Hauptproblem der Schule war die begrenzte Raumkapazität.

„Im Grunde wird sich bei uns ja schon mehr oder weniger um den einzig zur Verfügung stehenden Differenzierungsraum gestritten, weil auch zu viele Leute Bedarf hätten, ihn zu nutzen und das bremst natürlich aus, weil es ganz viele Möglichkeiten nimmt.“ (Frau Schlüter, S. 2)

Aufgrund der hohen Schülerzahl, den durch den aktuell hohen Stand an geflüchteten Personen stetig neu dazu kommenden Kindern und dem neuen Schulkonzept für die jahrgangsübergreifende Eingangsstufe waren in der Schule sämtliche Räume belegt. Selbst die Aula wurde als regulärer Klassenraum genutzt. Möglichkeiten sich zurückzuziehen, Alternativangebote zu machen oder Besprechungen im Rahmen der Streitschlichtung zu führen konnten aus räumlichen Gründen nur sehr eingeschränkt angeboten werden.

„Wenn jetzt ein Schüler so nicht mehr schafft in der Klasse zu sein, was macht man mit ihm, wo geht man mit ihm hin, da gibt es einfach wenig Räume, keine Möglichkeiten, die zu nutzen....Und ich saß schon öfter mit Schülern im Flur, wenn ich Streitschlichtung mache und kein Raum frei ist, dann setzte ich mich einfach mit denen in den Schulflur.“ (Frau Schlüter, S. 2)

Obwohl die OGS aktuell schon eines der größten Betreuungsangebote der Stadt bietet (Frau Schmidt, S. 3), gab es eine lange Warteliste. Der Bedarf für eine weitere Gruppe wäre demnach gegeben. Die Erweiterung konnte jedoch auf Grund der fehlenden Raumkapazität nicht umgesetzt werden.

Weitere bauliche Grenzen der Teilhabe waren die Konzeption der Schulanlage. Alle Räume waren nur über Stufen zu erreichen. Es gab keinen Fahrstuhl. Das heißt, Personen mit motorischen Einschränkungen konnten die Klassenzimmer nur erschwert erreichen. Auch die Größe des Schulhofs und seine Ausstattung waren nicht zufriedenstellend. Jeder Gesprächspartner hat diesen Zustand bemängelt. Das Freigelände war aufgeteilt in einen asphaltierten Bereich mit drei Tischtennisplatten, mehreren Sitz- und Balancierelementen und

aufgemalten Hüpfspielen, einen mit Tartan gesicherten Bereich mit einer großen Kletterburg sowie einem Einfassungstreifen mit Büschen und großen Steinen.

„Der Schulhof, ist einfach eigentlich ein Trauerspiel, finde ich persönlich, da ist ja alles wirklich nur einbetoniert und gepflastert, es gibt keine Pflanzen, oder der eine Baum da, aber so richtig grün, eine Grünfläche, wo man mal ein bisschen bolzen könnte, das fehlt total.“ (Frau Bauer, S. 3)

„Ein Klettergerüst reicht nicht für 300 Kinder, es gibt viel zu wenig Rückzugsräume, sowohl auf dem Hof als auch im Gebäude für Kinder.“ (Frau Müller, S. 2)

Strukturelle Grenzen zeigten sich, wenn Schulgesetze, Schulfinanzierung und der Personalschlüssel den Alltag beeinflussen.

„Bei den Kindern selbst ist natürlich heutzutage das Problem, dass einige Kinder sehr jung in die Schule kommen. Dass sie durch den Stichtag mit fünf sozusagen gezwungen werden. Wo dann auch die Eltern sich teilweise nicht gegen wehren können. Und das ist für so ein Kind natürlich dann schwierig, wenn es eigentlich noch nicht schulreif ist.“ (Frau Schneider, S. 11)

„Es ist einfach zu wenig Geld da, um materiell einfach ordentlich ausgestattet zu sein, wenn man mal so überlegt, was es inzwischen so alles gibt, auch an Materialien, an Fördermaterial, an Raumausstattungsmaterial, dann ist es halt eigentlich eine Lachnummer, wenn man an so eine Schule geht.“ (Frau Schlüter, S. 2)

Der Wunsch nach Doppelbesetzung und Unterstützung durch weitere Professionen wurde immer wieder geäußert.

„Aber ich habe meine Sonderpädagogin genau eine Stunde in meiner Klasse von 28 Stunden in der Woche.“ (Frau Weber, S. 9)

„Personalausstattung: die Doppelbesetzung in jeder Klasse wäre der Idealfall, mit verschiedenen Professionen....unsere Sonderpädagogen mit mehr Stunden in der Klasse, also zu Doppelbesetzung, das wäre in dem Bereich für Schule ideal, nicht nur für uns, insbesondere für die Kinder.“ (Frau Müller, S. 2)

„Und ich glaube, dass es da vor allen Dingen an Kapazität fehlt, ja, an Menschen, die in die Schule kommen und gerade auch bei so Alltagsbewältigung helfen. Also, ich meine, dass es zu wenig Lehrerinnen gibt, ist klar, aber ich glaube, wenn man noch finanziell mehr geben würde, um noch mehr Leute mit in den Unterricht zu bringen, wäre das sehr sinnvoll.“ (Frau Weber, S. 5/6)

Über andere Grenzen der gesetzlichen Regelungen berichtete die Schulleitung im Gespräch. Die zeitliche Beschränkung auf den Vormittag durch die Organisationsform als Halbtagschule bedeutete eine unglaubliche Koordinationsleistung in der Planung. Auch sah sie dadurch eingeschränkte Fördermöglichkeiten der Schule.

„Möglichkeiten mit der Ganztagschule wären da hilfreicher, um da mehr Möglichkeiten zu schaffen. Ja, gebundener Ganztag wäre eine Option, man könnte Kindern an-

deren Rhythmus geben, auch im Sinne der Kinder, am Vormittag mal rausholen, um eine Pause einzulegen, für ganz viele Kinder wäre das eine gute Sache, dafür andere Dinge in den Nachmittagsbereich anzubieten." (Frau Müller, S. 1)

„...aber dass ihre Kinder hier dann auch die Hilfe erfahren, die sie über Schule und Lehrer hinaus gebrauchen könnten, das passiert eben nicht. Das passiert an Förderschulen schon. Da sind ja Therapeuten; Logopäden, Physiotherapeuten, die das an den Schulen im Nachmittagsbereich auch machen können. Und das fehlt natürlich für uns." (Frau Müller, S. 5)

Grundsätzlich wurde durch die Lehrkräfte ein Mangel an Zeit zur Förderung Einzelner beklagt. Die Organisationsform der Schule, die fehlende Doppelbesetzung und die Anforderungen durch die Lehrvorgaben erschwerten den gewünschten und zeitaufwendigen Einsatz für einzelne Kinder. Dies führte zu einem Infragestellen der Lehrvorgaben.

„Das Problem ist, glaube ich, dass der Druck von den Lerninhalten immer höher wird, es wird immer mehr gefordert. Es wird von der Regierung immer mehr gesagt, was die alles, also die Lehrpläne sind ausgearbeitet, das, was man vor 20 Jahren konnte, soll man jetzt auch noch können. Es wird nicht darauf geguckt, was die vielleicht eigentlich brauchen, was vielleicht auch noch wichtig wäre." (Frau Weber, S. 5)

Andere Fördermöglichkeiten der Schule wurden z.B. auch durch die gesetzlichen Vorgaben für das Elterneinkommen ausgebremst. Die Schulsozialarbeiterin berichtete von Fällen, in denen engagierte Eltern Unterstützung durch das Bildungs- und Teilhabepaket beantragen wollten, aber mit ihrem Einkommen gerade eben über der Bemessungsgrenze lagen und daher nicht förderwürdig waren (Frau Fischer, S. 2).

Der finanzielle Aspekt schränkte die Kinder häufig in Ihrer Teilhabe ein. Während der Beobachtung fiel auf, dass einige Kinder kein oder nur unzureichendes Arbeitsmaterial mitgebracht haben.

„Dass die Kinder nicht die nötige Unterstützung zu Hause bekommen, z.B. auf den Sport bezogen, dass die Kinder kein Sportzeug dabeihaben. Dass sie immer wieder traurig sind und auf der Bank sitzen müssen, weil die Mutter nicht in der Lage ist, Ihnen etwas zu kaufen.....Dieser materiellen Sache hängt natürlich ganz schnell die Teilhabe von Kindern am Sportunterricht an. Und das nicht nur im Sportunterricht, im Geometrieunterricht machen wir gerade etwas mit dem Zirkel. Wenn die Eltern nicht in der Lage sind, den Kindern einen Zirkel zu kaufen oder es nicht tun, dann kann ja das Kind nichts dafür, aber trotzdem kann es nicht so am Unterricht teilnehmen, wie es eigentlich sollte und müsste, das ist oft ein Problem. Das Materielle und das Elternhaus haben Auswirkungen auf die Schule." (Frau Weber, S. 2)

In der OGS führten fehlende finanzielle Mittel der Familien zu einem Ausschluss von der warmen Mahlzeit. Im Beobachtungszeitraum kam der Schulfotograf ins Haus. Auch da konnten Ausgrenzungen von Kindern auf Grund der finanzschwachen Situation ihrer Elternhäuser

beobachtet werden. Sie durften keine Fotografien von sich anfertigen lassen. Dies wurde von den anderen Kindern natürlich bemerkt und kommentiert (FTW; S. 34).

Eine weitere, die Teilhabe einschränkende Grenze waren die unterschiedlichen Werte und Normen, die den Kindern in den Elternhäusern vermittelt werden.

„Denn ich hatte auch im letzten Schuljahr ein Kind,... dass er sehr viel schlägt und draufhaut in der Pause. Das geht hier nicht! Ne, Gewalt geht nicht! Und dann hat die Mutter gesagt: ‚Ja, aber ich bringe ihm ja bei, er soll zurückhauen! Er muss sich doch wehren!‘ Das ist dann ne ganz klare Grenze, wo man merkt, da können wir uns den Mund fusselig reden, dass Gewalt keine Lösung ist. Wenn die Eltern sagen: ‚Hau immer drauf, bist ein Mann, du musst dich wehren!‘ wird’s schwierig.“ (Frau Schneider, S. 2/3)

Auch der kulturelle Hintergrund konnte zur eingeschränkten Teilhabe führen.

„Muslimische Eltern wollten nicht, dass ihre Tochter mit auf Klassenfahrt fährt, denn sie haben gesagt, sie darf nicht woanders schlafen. ‚Man weiß ja nie was denen dann da passiert und was die dann essen und was denen da erzählt wird.‘“ (Frau Weber, S. 4)

Eine in der Beobachtung aufgefallene Grenze war das Alter der Kinder. Für einige Kinder war die gesetzlich vorgeschriebene frühe Einschulung ein Problem. Sie waren in ihrer Entwicklung noch nicht so weit, dem Schulgeschehen zu folgen (s. Frau Schneider, S. 28). Dann gab es Kinder, die durch ihr Verhalten oder Aussehen deutlich jünger als das schulpflichtige Alter wirkten. Es gab aber auch Kinder, deren Alter bei der Anmeldung an der Schule falsch angegeben wurde. Im Lehrerzimmer wurde von mehreren Kindern berichtet, die körperlich augenscheinlich deutlich weiter entwickelt waren als dem angegebenen Alter nach möglich. Oder bei denen bei der Anmeldung das Elternteil das falsche Alter erwähnte, aber aus unbekannten Gründen bei der Unwahrheit bleiben wollte (FTW, S. 40). Welche Absichten mit diesem Verhalten verbunden waren, blieb ungeklärt. Aber die Schule benannte hier als Grenze, dass sie keine Möglichkeiten habe, das wahre Alter der Kinder herauszufinden. Sie waren auf die Angaben der Eltern angewiesen.

Häufig wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern als Problem benannt. Sowohl die OGS - Leitung (Frau Schmidt, S. 1) als auch die Schulsozialarbeiterin (Frau Fischer, S. 2) beklagten, dass es schwierig sei, die Eltern zu erreichen. Als Hauptproblem wurde die Verständigung auf Grund von Sprachproblemen genannt. Danach folgten die ständig wechselnden Telefonnummern der Bezugspersonen, sodass bei Bedarf niemand erreichbar war. Und Frau Fischer berichtete von ihrer aufsuchenden Tätigkeit, dass Namensschilder an der Haustür bzw. Klingelanlage fehlten. Empfohlene Fördermaßnahmen würden ebenfalls häufig nicht umgesetzt.

„Also man empfiehlt ja manchen Eltern, gehen sie mal zum Arzt oder Therapeuten oder so, die kommen da nie an, weil sie selber die Möglichkeiten nicht haben, weil sie selber so eingebunden sind oder selber nicht teilhaben am gesellschaftlichen Leben.“ (Frau Müller, S. 5.)

4.3.5 Möglichkeiten der Betätigung (*Melanie Pesch*)

Der Bereich der Schulbetätigungen lässt sich mit der Kategorie „**Lernen am Modell**“ und den Unterkategorien „**Alltagsnähe**“, „**Sozialkompetenz**“ und „**Selbständigkeit**“ beschreiben. In den Gesprächen wurde den Autorinnen häufig über eine Diskrepanz zwischen Schulbetätigungen und Betätigungen im Elternhaus berichtet. Die Schule scheint für viele Kinder ein Lernort zu sein, an dem ihre Lernmotivation anders gefördert wird als im Elternhaus.

„Die kommen auch nach vier Jahren noch und sagen: ‚Schade, dass jetzt Ferien sind‘. Die kommen gerne, aus welchen Gründen auch immer. Vielleicht, weil Schule ihnen doch nochmal einen anderen Raum bietet als das Zuhause, manche auch, weil sie einfach unheimlich gut lernen und gerne lernen.“ (Frau Müller, S. 2)

Unter der Kategorie Alltagsnähe sind die Schulbetätigungen zusammengefasst, die die Kinder augenscheinlich besonders gerne ausführen oder bei denen das Schulteam den Kindern Alltagserfahrungen vermitteln möchte.

„Ich finde es umso wichtiger, dass wir ganz viele Ausflüge machen und das wird auch von der Schule zum Glück unterstützt. Wir gehen zum Bauernhof, Freilichtmuseum, Theater. All diese Dinge, die manche Kinder sonst nie erleben.“ (Frau Weber, S. 2)

„Man kann sie aber fangen und ein bisschen kriegen, in dem sie so ein Geschichtenheft erstellen können, sich also eine Geschichte aus ihrer Lebenswelt überlegen können.“ (Frau Bauer, S. 4)

Gemäß dem Schulprogramm hat das Kollegium nach Aussage von Frau Weber auch ein besonderes Konzept für den Sachunterricht entwickelt, damit alle Kinder mit den verschiedenen Lebenswelten der Gesellschaft konfrontiert werden.

„Und in diesem Sachunterricht haben sie dann auch ‚Weltreligionen‘. Und da nehmen dann auch alle Kinder im Klassenverband dran teil. Und wir gehen dann in eine Moschee und eine Synagoge und eine Kirche. Und da sollen auch alle dran teilnehmen.“ (S. 3)

Viele Informanten betonten, dass den Kindern spielerische Elemente im Unterricht sowie freies Spielen sehr wichtig sind.

„Unglaublich viele Kinder, die unheimlich gerne Sport machen, vor allen Dingen Fußball spielen, das kann man auf dem Schulhof sehen, in den Sportstunden, wenn die freie Bewegungszeit haben...“ (Frau Müller, S. 3)

„Kunst ist eigentlich ein sehr beliebtes Fach. Sport genauso. Da kann man sich bewegen, austoben, das ist für die immer noch mehr Spiel. Das hat nichts mit lernen und Schule so in deren Köpfen zu tun, das ist so frei sein, spielen, das finden die schön.“ (Frau Bauer, S. 4)

„Es wird aufgelockerter, die Kollegen haben sich ja so ein bisschen auf den Weg gemacht und mehr so Freiarbeitsmaterial angeschafft und es ist jetzt auch einfach selbstverständlicher auch mal einfach nur zu kneten so zwischendurch.“ (Frau Schlüter, S. 4)

„Der Englischunterricht ist auch eben sehr spielerisch, weshalb er auch sehr gut von den Kindern angenommen wird....“ (Frau Schneider, S. 11)

Die Kinder schienen das unbeobachtete, nicht angeleitete Spiel, wie es insbesondere im OGS-Bereich, in den Pausen und am Anfang des Sportunterrichts möglich ist, zu genießen (FT/P, S.31ff, 37).

Sowohl durch die Schulsozialarbeiterin, als auch durch das Personal aus der OGS und dem Schulkollegium wurden im Nachmittagsbereich alltagsorientierte AGs angeboten (z.B. Backen, Kochen, Aquarium) die offenbar gerne von den Schülern gewählt wurden (FT/P, S.37, 52ff).

In mehreren Gesprächen wurde deutlich gemacht, dass die Schüler es besonders schätzen würden, sich eigenständig für etwas entscheiden und dabei selbständig agieren zu dürfen.

„Wenn man wirklich zu einem Thema ein bestimmtes Angebot an Arbeitsmaterialien hat und die Kinder ganz frei entscheiden können, ich habe heute darauf Lust.“ (Frau Schneider, S. 12)

„Da können die Kinder natürlich auch nach Interesse entscheiden, worauf habe ich Lust, was interessiert mich.“ (Frau Bauer, S. 11)

Offenbar war es vielen Informanten wichtig, die Kinder zu selbständigem Arbeiten heranzuführen.

„Die Kinder können ja von Anfang an jetzt selbst schreiben. Eigene Wörter schreiben, weil, sie haben ja die Tabelle und können sich daran dann bedienen. Das ist dann eigentlich der größte Vorteil davon.“ (Frau Schneider, S. 18)

„Die Kinder haben da so geantwortet, dass sie am Matheunterricht sehr gerne haben, dass sie frei arbeiten können, dass sie selbstständig arbeiten können...dieses eigenverantwortliche, eigenständige Arbeiten hat dreiviertel der Kinder so viel Spaß gemacht.“ (Frau Müller, S. 3)

Es wurde beobachtet, dass Schüler sich scheinbar motiviert und hilfsbereit bei der Übernahme von Diensten für die Gemeinschaft (Spieleausleihe, Toilettendienst, Klassendienst) einbrachten (FT/P, S. 3, 19, 29, 33). Bemerkenswert schien auch, wie sehr die Kinder in ihren Interaktionen voneinander profitierten (FT/P, S. 4, 29ff), insbesondere bei dem Zusam-

menschluss von Kindern der ersten und zweiten Klasse zu einer Schulklasse. Neue Schüler konnten von bereits erfahrenen Kindern schnell Regeln und Rituale übernehmen oder Lösungswege kennenlernen.

„Und was ich als Vorteil sehe, dadurch dass wir jetzt eins und zwei gemischt haben, ist, dass sich die Kleinen jetzt ganz viel bei den Großen abgucken.“ (Frau Schneider, S. 7)

Ein Schwerpunkt des Schulteam lag scheinbar darauf, den Schülern den Erwerb sozialer Kompetenzen zu vermitteln (FT/P, S.4/5, 16, 28ff). Viele Experten stellten auch zu diesem Aspekt heraus, wie gut Kinder durch Vorbilder lernen würden, den Schulalltag zu meistern oder auch durch Fürsorge für andere ihre Sozialkompetenz erweitern würden.

„Die profitieren total davon Verhaltensvorbilder zu haben, die sind viel eher dazu fähig, sich an die schulischen Strukturen einzugewöhnen, an Regeln sich zu halten, das fällt den allen viel, viel leichter, wenn sie eben diese Vorbilder haben und das erleichtert ihnen auch einfach Teilhabe.“ (Frau Schlüter, S. 2)

„Da haben jetzt unsere Kleinen noch mal wieder den Vorteil, dass unsere Zweitklässler sie an die Hand nehmen können.“ (Frau Schneider, S. 12)

Die Schule legte offensichtlich großen Wert darauf, den Bereich „Sprache“ als Grundvoraussetzung zu gelingender Kommunikation zu fördern (Schulprogramm). Dazu bietet sie den Schülern individuell abgestimmte Sprachförderungskurse an (s. 4.1, S. 13/14) Außerdem wurden alle Kinder im Unterricht ermuntert, miteinander zu sprechen und einander etwas zu erzählen (FT/P, S. 25ff).

„Weil sie einfach total davon profitieren, dass diese Kinder vielleicht einfach ein bisschen schneller lernen, auch Sprachvorbilder sind...und sich das total auf die auswirkt.“ (Frau Schlüter, S. 1)

Frau Schneider schien dabei bemüht, die Erzählungen der Kinder wertzuschätzen, sie aber auch in Grammatik und Ausdruck vorsichtig zu verbessern (FT/P, S. 28). Die eingesetzten Methoden schienen sich neben dem „Lernen am Modell“ auch am „Lernen mit allen Sinnen“ zu orientieren.

„Jedes Kind ist ein anderer Lerntyp. Und dass man dann auch gerade bei den komplizierten Buchstaben noch mal genau auch fühlt, was spürst du?“ (Frau Schneider, S. 17)

„Aber eigentlich alles, alle Tätigkeiten, wo sie etwas mit den Händen machen, wo sie aktiv, taktil irgendwie zugange sind, das Schreiben an sich nicht, aber alles wo sie irgendwas rumschieben müssen, sortieren....“ (Frau Bauer, S. 2)

4.3.6 Grenzen der Betätigung (*Alexandra Wagner*)

Betätigungen schienen schwierig, wenn adäquate Vorerfahrungen fehlten oder die innere Haltung oder Glaubenssätze die Ausübung ablehnten. Diese Ergebnisse wurden unter der Kategorie „**Inkompatibilität von Anforderung und Kompetenz**“ beschrieben.

Körperliche Unzulänglichkeiten wie z.B. Einschränkungen der Motorik oder des Sehens, gab es nur wenige. Durch Hilfsmittel, z.B. ein Ballkissen für ein motorisch sehr unruhiges Kind (FT/P, S. 15) oder eine Stiftverdickung für ein Kind mit grafomotorischen Schwierigkeiten (FT/W, S. 31), und Anpassung der Anforderung durch zieldifferente Aufgabenstellung (FT/W, S. 13, 28, 31) konnte Teilhabe ermöglicht werden. Diese Beeinträchtigungen waren kein oder nur ein geringfügiges Problem in der Betätigungsausführung.

Die unter Grenzen der Person geschilderte fehlende Sprachkompetenz stellte dagegen ein großes Betätigungshindernis dar. Kinder konnten die an sie gestellten schulischen Aufgaben nicht erfüllen, da ihnen das Vokabular für das Verständnis davon fehlte. Die Autorin kam z.B. in die Rolle der Hilfslehrerin und sah sich mit der Aufgabe konfrontiert, einem Nichtmuttersprachlerkind die Bedeutung des Größer (>) - und Kleiner (<) - Zeichens im Mathematikunterricht zu erklären (FT/W, S. 29). Unter Einsatz diverser Materialien und Pantomime konnten die anstehenden Aufgaben gelöst werden. Über die Nachhaltigkeit der Erklärung kann keine Aussage getroffen werden.

Oft schien die mangelnde Sprachkompetenz kombiniert mit fehlenden Vorerfahrungen, ebenfalls unter Grenzen der Person näher beschrieben, aufzutreten. Je nach Lebensgeschichte der Schüler waren sie nicht im Kindergarten, hatten Fluchterfahrung, waren oft erst kurz in Deutschland und ihnen fehlte eine grundsätzliche Idee vom Schulalltag, von der Schülerrolle und den damit verbundenen Aufgaben.

Wie mangelnde Sicherheit und fehlende Übung im Umgang mit Materialien die Betätigung einschränkten, schilderte Frau Bauer in diesem Beispiel:

„..., bis auf die zwei oder drei, die Schwierigkeiten haben mit dem Schneiden und Kleben, die machen natürlich so was wie Fensterbilder unheimlich ungern, weil es einfach sehr schwierig ist, die Griffhaltung bei der Schere zum Beispiel, das erfordert ganz viel Konzentration von denen, das machen sie sehr ungern.“ (S. 4)

Eine weitere Kompensation versuchte die Schule über vielfältige Angebote wie dem Aufsuchen außerschulischer Lernorte (Ausflüge in den Wald, Büchereibesuch) oder durch das Anbieten von AGs, um damit den praktischen Erfahrungsschatz und somit die Alltagskompetenz der Kinder zu vergrößern.

„Ich bin mit meinen Kindern aus der zweiten Klasse mal in den Wald gegangen, und dann haben die Kinder mich gefragt: ‚Frau Weber, wann sind wir denn jetzt im Wald?‘ Und dann habe ich den Kindern gesagt: ‚Wir stehen gerade mitten im Wald!‘ (Kinder): ‚Ja, aber, was ist denn der Wald?‘ Also, und wenn man das von achttjährigen Kindern hört, dann merkt man, dass sie sonst in ihrem Leben nicht so viel erleben, außer wahrscheinlich drinsitzen und Computer zu spielen oder Fernsehen zu gucken.“ (Frau Weber, S. 3)

Hier lagen die limitierenden Faktoren mehr im Elternhaus. Dazu schilderte Frau Weber:

„Probleme bei der Teilhabe liegen ganz viel am Elternhaus: Die Kinder werden nicht genug gefördert. Dass die Kinder nicht die benötigten Materialien mitbekommen. Dass die Kinder nicht die nötige Unterstützung zu Hause bekommen. Das Materielle und das Elternhaus haben Auswirkungen auf die Schule.“ (Frau Weber, S. 2)

Gerade die fehlende oder ungenügende materielle Ausstattung schränkte die Kinder oft in ihrer Betätigungsausführung ein. Von fehlenden Farbstiften, fehlendem Sportzeug bis hin zur fehlenden Finanzierung des warmen Mittagessens wurden Teilhabeeinschränkungen verursacht.

Leider schien es auch Elternhäuser zu geben, denen die nötige Einsicht für weitere Handlungsmaßnahmen fehlt. Die Gründe dafür, ob es kulturelle Gründe, Angst vor Stigmatisierung oder eingeschränkte intellektuelle Leistung ist, konnten nicht eruiert werden. So berichtete Frau Bauer in einem Gespräch davon, dass sie ein Kind in der Klasse hat, für das ein Antrag auf sonderpädagogische Unterstützung gestellt werden soll. Dies kann aber nur mit dem Einverständnis der Eltern erfolgen. In diesem Fall verweigern aber die Eltern die Mitarbeit. Dadurch wird dem Schüler die Möglichkeit genommen, mit gezielter zusätzlicher Förderung seine Betätigungsschwierigkeiten und damit seine Teilhabe zu verbessern. Frau Müller berichtete in ihrem Gespräch ebenfalls von der Überforderung der Eltern.

„Wenn man sich da so überlegt, was eine Schulsozialarbeiterin leisten soll, zu sehen sowohl was bei den Kindern fehlt als auch die Eltern zu begleiten, und die immer wieder anzuhalten, dann glaube ich, fehlen uns da einfach auch noch Ressourcen wie die euren, die Eltern da noch mal ganz anders an die Hand nehmen können, oder eben Dinge in der Schule geschehen lassen könnten, die Eltern für den Nachmittagsbereich nicht alleine hinkriegen.“ (S. 4)

Bei der Sichtung und Kategorisierung der Ergebnisse schien vieles daraufhin zu deuten, dass in der Betätigung selbst wenig Grenzen lagen. Die Betätigungsausführung war eher durch Faktoren aus der Person oder der Umwelt erschwert.

5 Diskussion

Die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Studie stützt sich auf die Erfahrungen des Fachpersonals einer inklusiven Grundschule und die teilnehmende Beobachtung der Autorinnen im Setting. Es konnten Möglichkeiten und Grenzen identifiziert werden, die die Teilhabe der Kinder im Schulalltag beeinflussen. Den Eindrücken aus der Praxis stehen Theorien und Vorstellungen zur Seite, die beschreiben, wie Teilhabe ermöglicht werden soll und mit welchen Methoden Hindernisse überwunden werden können.

Durch die Ergebnisse wird erkennbar, dass Einflussfaktoren für eine gelingende Teilhabe sowie Grenzen für eine beeinträchtigte Teilhabe der Kinder in den Bereichen Umwelt, Personen und ihren Betätigungen zu finden sind. Sowohl in Quellen pädagogischer Herkunft, wie dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) als auch in ergotherapeutischen Modellen liegt der Fokus der Maßnahmen in diesen Bereichen. Das PEO-Modell (Law et al., 1996) scheint einen geeigneten Rahmen zu bieten, um Indikatoren für Teilhabeaspekte zu finden und darzustellen. Dabei vermittelt es ein ganzheitliches Bild auf die Bereiche des Konstrukts Schule (s. Abbildung 1, S. 3). Allerdings sollte dabei bedacht werden, dass der Anspruch der Ganzheitlichkeit eingeschränkt zu verstehen ist, weil er ausschließlich aus der Sicht des Fachpersonals und der Autorinnen entstanden ist. Denkbar wäre es, in weiteren Erhebungen die Perspektive von Kindern und Eltern hinzuzunehmen. Mit Blick auf die Teilhabe würden durch Vergleich oder Ergänzung möglicherweise andere Aspekte aufgezeigt oder bestehende untermauert werden können.

Für alle drei Bereiche konnten Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt werden. Dabei ist zu diskutieren, ob die Betätigungsperformanz als Schnittmenge der PEO-Komponenten als Indikator für eine gelingende Teilhabe angesehen werden kann. Die Autorinnen stützen sich auf die Auffassung von Marotzki (2008), dass alltagsorientierte Betätigungen zur sozialen Teilhabe beitragen. Im Schulunterricht war offensichtlich, dass Schüler mit Alltagserfahrungen und -kompetenzen aus dem häuslichen Setting (z.B. „mit einer Schere schneiden“, s. Zitat Frau Bauer, S. 34) besser an der schulischen Betätigung „ein Motiv ausschneiden“ teilhaben können. Demnach passen die Fähigkeiten der Person (z.B. Konzentration, Feinmotorik) zu den Anforderungen der Umwelt (hier: „ein Motiv ausschneiden“) und führen mit der Betätigung des „Schneidens“ zu einer Überschneidung der drei Komponenten, die Grundlage der Betätigungsausführung des Schülers ist. Dieser Schüler kann sich zu seiner sozialen Gruppe, seiner Schulklasse, zugehörig fühlen und nimmt aktiv teil am Schulunterricht. Ergänzend sind die Autorinnen der Meinung, dass der Grad des Gelingens von Betätigungen auch den Grad der Teilhabe für den Schüler erhöht. Ein Kind, das beispielsweise einen von den Lehrern vorgeschlagenen Antrag auf sonderpädagogische Unterstützung nicht erhält, weil seine Eltern nicht einwilligen (s. S. 35), wird in seiner Betätigung „Kommunikation“ ein-

geschränkt sein. Damit würde auch seine Teilhabe am Schulalltag eingeschränkt sein. Würde es durch Förderung befähigt, zunächst mit anderen Schülern und danach auch erweitert im Unterricht zu kommunizieren, könnte sich seine Teilhabe schrittweise erhöhen. Hier würde sich die Passung der drei PEO-Komponenten und in der Folge die Betätigungsausführung und Teilhabe verbessern können, indem die Rahmenbedingungen auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt werden, damit es aktiv teilhaben kann.

In den Ergebnissen stützen viele Aussagen der Informanten die Vermutung von Hasselbusch und Dancza (2012), dass eine hohe Überschneidung der PEO-Komponenten auch einen hohen Level in der Betätigungsausführung der Schüler bedeutet. Viele Schilderungen des Fachpersonals beschreiben, wie wichtig die Kooperation der verschiedenen Akteure inklusive einer Vernetzung der diversen Schulbereiche, die Stärkung der Sozial- und Alltagskompetenzen sowie die Rahmenbedingungen mit abgestimmten Konzepten und Regelungen sind, um möglichst alle Schüler zu erreichen. Das bedeutet, dass eine gute Passung aus diesen Aspekten der PEO-Bereiche beste Voraussetzungen für eine hohe Betätigungsperformanz schafft und damit für einen hohen Teilhabegrad vieler Schüler sorgt.

In der Schule fanden die Autorinnen Hinweise darauf, dass die Überschneidung der PEO-Komponenten im Vergleich der beiden beobachteten Klassen unterschiedlich ausfällt. Zur Erklärung sei beispielhaft der Aspekt "Klassenzusammensetzung" herausgenommen (s. Zitat Frau Bauer, S. 25). Nach Aussage der Klassenlehrerin von Klasse B unterscheide sich die Klassenzusammensetzung ihrer Klasse erheblich von Klasse A: (höhere Sprachschwierigkeiten, weniger vertrautes Miteinander). Die Autorinnen hatten im Vergleich der Klassen A und B den Eindruck einer niedrigeren Betätigungsperformanz, sprich einer niedrigeren Teilhabe der Schüler am Unterricht der Klasse B. Bei genauerer Analyse, die aber nicht Gegenstand der teilnehmenden Beobachtung war, könnten vermutlich noch weitere Faktoren - analog zu anderen PEO-Komponenten - identifiziert werden. An diesem Beispiel werden der systemische Zusammenhang und seine Bedeutung für die Teilhabe der Schüler am schulischen Kontext deutlich. Durch den dynamischen, rückwirkenden Charakter der Transaktionen zwischen den beteiligten Personen und den Kontextbedingungen ist neben den aufgezeigten Grenzen ebenso gut die Chance auf Verbesserung der Situation gegeben. Wenn es beispielsweise der Lehrkraft gelingen könnte, durch ausgewählte Methoden die Klassengemeinschaft zu stärken, würde das zu einer Neugestaltung des gesamten Systems der Klasse B führen und wohlmöglich die Teilhabe der Schüler erhöhen.

Bezogen auf das gesamte Konstrukt der untersuchten Grundschule schien bei den gesetzlichen Rahmenbedingungen der Handlungsspielraum der Akteure eingeschränkt. Bei der Anpassung der Rahmenbedingungen innerhalb der Schule hingegen wurden zahlreiche Konzepte, Regeln, Rituale, Methoden sowie individuelle Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten

ten für die besonderen Bedürfnisse der Schülerschaft entwickelt. Es ist erkennbar, dass Anpassungen das Ziel haben, die Handlungsmöglichkeiten der Schüler zu optimieren und möglichst viele Schüler ins Schulleben einzubeziehen. Offensichtlich resultierte dabei aus der hohen Überschneidung zwischen dem Engagement der Personen, den Betätigungen der Akteure und der angewandten Methodenvielfalt eine durchaus gelingende Partizipation für viele Schüler. Die Ergebnisse deuten aber auch darauf hin, dass Grenzen wie z.B. das fehlende Fachwissen der Lehrkräfte im Umgang mit schwierigen Kindern (s. Zitat Frau Müller, S. 20) die Passung der drei PEO- Komponenten und damit die Teilhabe einschränken. An dieser Stelle wird auch noch einmal deutlich, dass im Sinne des Transaktionalismus die gelingenden oder nicht gelingenden Schulbetätigungen weitreichende Veränderungen in allen Bereichen des Systems Schule nach sich ziehen: Eine Schülerschaft mit hohem Konfliktpotenzial hat das Schulteam bewogen, eine Reihe von Streitschlichtungskonzepten zu erarbeiten. Damit werden möglichst individuell die Chancen auf eine Partizipation der einzelnen Schüler erhöht. Frau Müller resümierte dazu: „.... es wird schon [von den Schülern] umgesetzt, ich glaube, dass bei ganz vielen etwas hängenbleibt.“ (S. 5). Die Wechselwirkungen und Feedbackschleifen zwischen der Umwelt und den Personen werden im Sinne des Transaktionalismus deutlich. Die Aussage von Frau Müller „...immer wieder neue Möglichkeiten suchen müssen, da sich die Situation sehr verändert hat, ständig ändert...“ (S. 1) verdeutlicht, dass das Konstrukt Schule offensichtlich immer wieder neu gelebt wird. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass das an der untersuchten Schule insbesondere durch das besondere Engagement und die Kooperation des Fachpersonals möglich ist.

Viele Experten äußerten sich zum Einfluss des Elternhauses und den besonderen Anforderungen, vor die sie sich gestellt fühlen. Auch Bründel und Hurrelmann stellen fest, dass die Verlagerung der Erziehungsaufgabe aus der Familie in die Schule die Institution vor immer neue Aufgaben stellt (2017). Die Lebenswelt Schule, konfrontiert mit den Werten, der Kultur und der Sprache der Herkunftsfamilie scheint für Kinder häufig durch Desinteresse oder Unvermögen ihrer Bezugspersonen zu einem Spannungsfeld zu geraten, durch das die aktive und soziale Teilhabe der Schüler sehr eingeschränkt wird. Die Reaktion des Schulteam darauf ist der Versuch, Eltern und Kinder zu beraten und sie in das Schulleben einzubeziehen sowie Schüler zu selbständigen und selbstorganisierten Menschen zu erziehen. Beliebte Arbeitsformen sind Werkstattarbeit, Kreisgespräche, Morgenrituale, Reflektionsrunden und Klassenrat. Dabei bauen sie auf Experten- und Verstärkersysteme, die Vorbildfunktion der Kinder untereinander, Dienste für die Gemeinschaft sowie auf eine angenehme Arbeitsatmosphäre in einem für die Kinder transparent und klar strukturierten Schultag. Als besondere Grenze der Teilhabe werden von den Informanten die mangelnden Sprachkompetenzen genannt, die durch verschiedene Konzepte seitens der Schule aufgefangen werden sollen. Die Vermittlung von Verhaltens-, Kommunikations- und Interaktionsstrategien nimmt erheblichen Raum

neben dem Lehren von Lerninhalten ein, wie auch Bründel und Hurrelmann übereinstimmend festgestellt haben (2017).

Die untersuchte Schule bezeichnet sich seit 2005 als „inklusive Grundschule“ und hat sich damit den Gedanken der Inklusion verpflichtet. Unter der Definition von Teilhabe als „Ziel und Methode in der Umsetzung von Inklusion“ (Stademann & Tsangaveli, 2016, S. 199) weisen die Ergebnisse darauf hin, mit welchem Fokus Inklusion in der untersuchten Schule gesehen wird. Wichtig erscheint dabei, wie Inklusion vom Schulteam verstanden und umgesetzt wird. In vielen Darstellungen aus dem Bildungsbereich wird die Umsetzung der Inklusion am Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemessen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein - Westfalen, 2017a+b). Im Forschungsfeld arbeiten neben den Lehrkräften seit einigen Jahren auch Sonderpädagogen. Diese Tatsache könnte vermuten lassen, dass die Sonderpädagogen für Kinder mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf, also irgendeiner Art von Behinderung zuständig sind. Tatsächlich fanden sich Hinweise darauf, dass an der Schule die Perspektive auf einer Inklusion **aller** Schüler liegt und Diversität und Heterogenität nicht per se als Problem angesehen wird (s. Frau Weber, S. 18). Schüler, die einer besonderen Förderung bedürfen, werden nicht aufgrund eines beeinträchtigenden Aspekts **ihrer Person** zu Stereotypen mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgestempelt. Vielmehr werden Kinder anhand ihrer eingeschränkten **Teilhabemöglichkeiten** als Schüler mit besonderem Förderbedarf angesehen. Die Ergebnisse zeigen deutlich das Bemühen, durch Strukturen, Konzepte und Handlungsweisen jeden einzelnen Schüler in den Schulalltag einzubeziehen. Kinder werden als ganze Person mit ihren Eigenarten in Werten, Kultur, Beziehungen, Kompetenzen, Kommunikation und Fähigkeiten gesehen. Die Lehrkräfte und Sonderpädagogen unterstützen solche Schüler individuell, bei denen Barrieren oder Ressourcen für Lernen und Teilhabe identifiziert wurden. Dazu werden neben einer Förderung in kleinen Gruppen auch verstärkt Formen des Von- und Miteinanderlernens genutzt. Das zeigt, dass Inklusion für **alle** Schüler durch Unterstützung ihrer Teilhabe und Vermeidung von Diskriminierung verfolgt wird. Diese Denkweise entspricht dem „Index für Inklusion“, der als Praxisinstrument Anregungen zur Umsetzung von Lernen und Teilhabe gibt. Der Ansatz der ICF, die die Teilhabe einer Person in Abhängigkeit vom Zusammenspiel verschiedener Komponenten sieht (s. theoretischen Hintergrund, S. 7). könnte im inklusiven Kontext möglicherweise nur eingeschränkt nutzbar sein. Die ICF kann zwar helfen, Barrieren und Förderfaktoren zur Teilhabe zu identifizieren, sie ist dabei aber an ein Gesundheitsproblem gekoppelt und auf eine einzelne Person bezogen.

Auch in der Ergotherapie kann ein Gesundheitsproblem Ausgangspunkt der Behandlung sein. Aber transaktional geprägte Ansätze, das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung und der Fokus auf die Betätigungsorientierung beeinflussen die ergotherapeutischen Sicht-

und Handlungsweisen. Ein Gesundheitsproblem muss nicht mehr zwingend Grundlage der Therapie sein. Vielmehr steht der ergotherapeutische Auftrag der Idee des Ermöglichens von Betätigungen und damit einer gelingenden Teilhabe nahe (DVE, 2007).

Die Studienergebnisse zeigen auch, dass im Bemühen um die Berücksichtigung aller Schüler eine zeitweilige Separation Einzelner aus Disziplinar- oder Fördergründen nicht ausgeschlossen werden kann. Die Informanten betonen in dem Zusammenhang, dass die Anzahl der Separationen bei besserer personeller Ausstattung reduziert werden könnten - wünschenswert würden sie hier das durchgängige Unterrichten im Team aus Lehrkraft und Sonderpädagoge finden. Dabei wird herausgestellt, dass rückblickend die Erweiterung des Kollegiums durch Sonderpädagogen und Sozialarbeiter den professionellen Blick auf die Kinder und die Möglichkeiten ihrer Teilhabe am Schulleben gewinnbringend erhöht haben. Aus dieser Erfahrung heraus versprechen sich offensichtlich einige Informanten eine ebensolche Bereicherung ihrer Arbeit durch weitere Experten verschiedener Professionen an der Schule (s. Frau Müller & Frau Weber, S. 28). Diese Auffassung korrespondiert mit aktueller Literatur, in der Empfehlungen zu erweiterten Schulteams durch Professionen auch aus dem Gesundheitsbereich ausgesprochen werden (siehe 2.1, S. 3/4 & 2.5, S. 6/7). Aus Sicht der Gesprächspartner entsprechen momentan weder die Finanzierung noch der Personalschlüssel aktuell den Bedürfnissen der Realität.

Die vorliegende Studie kann als ein Beitrag zur Forschung für die Schulinklusion gesehen werden. Ihre Repräsentierbarkeit ist durch die Besonderheiten der untersuchten Grundschule (Brennpunktschule, Multiprofessionalität, Engagement) sowie die Unterschiedlichkeit des föderalistisch organisierten deutschen Bildungssystems eingeschränkt.

Die angewandte Methode war dem Ziel angemessen, Erkenntnisse in diesem Feld zu den Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe zu generieren. Die teilnehmende Beobachtung der Autorinnen konnte eigene Erfahrungen in der Lebenswelt Schule ermöglichen und Erfahrungen der Schulakteure nachvollziehbar machen. Bei der Darstellung der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass Hypothesen und Deutungen der Autorinnen mit eingeflossen sind. Hilfreich war das thematische Tableau mit dem Fokus Teilhabe. Es hat den Gesprächspartnern erlaubt, vielfältige Erfahrungen preiszugeben. Beide Methoden ermöglichten neben dem Erhalt von Fakten auch das Erfassen von Stimmungen und persönlichen Meinungen, die den Schulalltag prägen.

Die Ergebnisse hätten möglicherweise bereichert werden können, wenn sie außerdem aus Sicht der Eltern, der Schüler und des männlichen Fachpersonals dargestellt worden wären.

Die Wahl der Ergebniskategorien könnte das Datenmaterial zu wenig selektiert haben. Unter Umständen wäre die Darstellung mithilfe anderer Kategorien fokussierter gewesen.

Die genutzte Literatur war im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen sowie bei der Verknüpfung mit den Ergebnissen in der Diskussion hilfreich, um auf die Fragestellungen dieser Studie eingehen zu können. Englischsprachige Quellen waren nur bedingt auf das deutsche Bildungssystem übertragbar.

6 Zusammenfassung

Die Teilhabe **aller** Kinder am gemeinsamen Schulleben ist Ziel und Methode der Inklusion. Das Schulsystem soll an die Bedürfnisse der einzelnen Personen angepasst werden. Die theoretischen Ansätze in der Praxis zu realisieren, ist bisher Aufgabe von Lehrern, Sonderpädagogen, Schulsozialarbeitern und Erziehern der OGS. Es gibt erste Tendenzen, weitere Professionen zur Unterstützung des Schulteams hinzuzuziehen. Die vorliegende Studie basiert auf der Beschreibung der Teilhabe von Kindern am Schulalltag einer inklusiven Grundschule in NRW. Der Fokus der Forschungsfragen, um die Teilhabegrenzen und -möglichkeiten der Schüler zu erfassen, lag auf der Perspektive des Fachpersonals.

Barrieren und Ressourcen zur Teilhabe können in allen Aspekten einer Schule verborgen sein und sich gegenseitig beeinflussen. Die Komplexität des Konstrukts Schule kann auf Grund des ganzheitlichen Ansatzes des „Person-Environment-Occupation-Models“ analysiert und dargestellt werden. Die Betätigungsausführung als Schnittmenge der drei PEO-Komponenten steht dabei in engem Zusammenhang zur Teilhabe der Schüler. Teilhabe kann als Indikator für Inklusion verstanden werden. Bisher gibt es keine allgemeingültige Definition von Inklusion. Konsens aller Aussagen ist die gemeinsame und zieldifferente Förderung der Schüler gemäß ihrer Individualität. Herausforderungen für die Inklusion liegen sowohl in der praktischen Umsetzung der Schulgesetze und Lehrpläne als auch in den Folgen der gesellschaftlichen Veränderungen. Barrieren und Förderfaktoren der Umsetzung können mithilfe verschiedener Praxisinstrumente ermittelt werden.

Die Studie beruht auf einem qualitativen Forschungsdesign angelehnt an Grounded Theory. Die durch teilnehmende Beobachtung sowie durch fokussierte und ethnografischen Interviews gewonnenen Daten wurden mithilfe der Komponenten des PEO-Modells dargestellt. In der Diskussion wurden die Ergebnisse zu den Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe mit dem aktuellen Forschungsstand verknüpft.

In den mithilfe des PEO-Modells dargestellten Ergebnissen wird deutlich, dass Rahmenbedingungen und schulinterne Maßnahmen den größten Einfluss auf die Teilhabe der Kinder haben. Engagement und Kooperation des Fachpersonals sind eine wesentliche Voraussetzung, um für **alle** Schüler eine zufriedenstellende Teilhabe zu ermöglichen. Wichtiger Einflussfaktor scheint auch der sozioökonomische Hintergrund der Schüler zu sein, infolgedes-

sen die Vermittlung von Lebenskompetenzen notwendig wird. Aufgrund gesellschaftlichen Wandels übernimmt die Lehrinstanz Schule zunehmend Aufgaben sozialer und alltagsgerechter Erziehung.

Das PEO-Modell scheint ein geeignetes Instrument für die Analyse der Teilhabegrenzen und –möglichkeiten zu sein. Es kann Ansatzpunkte für Interventionen aufzeigen. Darüber hinaus macht es systemische Zusammenhänge sowie die Verbindung von gelingender Betätigungsausführung und Teilhabe deutlich.

7 Ausblick

Durch die vorliegende Arbeit wollen wir für die Relevanz einer gelingenden Teilhabe aller Kinder im System Schule sensibilisieren. Um diese Herausforderung zu meistern, bedarf es weiterer Forschung, die insbesondere auch die Sichtweise der Schüler und ihrer Eltern einbezieht. Wünschenswert ist ebenfalls, unter Einbezug der gewonnenen Ergebnisse weitere qualitative oder quantitative Studien an möglichst vielen Schulen in NRW durchzuführen, um Grundlagen für neue Erkenntnisse zu schaffen.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass neben Bildung die Aspekte Freizeitaktivitäten, Ruhephasen, Selbstversorgung, Kommunikation, Interaktion und Alltagserfahrung die Teilhabe eines Kindes am Schulleben beeinflussen. Damit Schülern die Partizipation auch in diesen Bereichen zufriedenstellend ermöglicht werden kann, könnten Ergotherapeuten mit ihrer Expertise den pädagogischen Blickwinkel auf das Konstrukt Schule ergänzen. Die ergotherapeutische Perspektive auf die wechselseitige Beeinflussung von Person, Umwelt und Betätigung und die Möglichkeit, in jedem dieser Bereiche therapeutisch anzusetzen, könnten Schulteams unterstützen und zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft beitragen.

Um Grenzen zu überwinden und Chancengleichheit auf Teilhabe zu erhöhen, könnten im Sinne einer gemeinwesenorientierten Ergotherapie Methoden für frühe präventive Maßnahmen im Elternhaus oder niederschwellige Beratungs- oder Interventionsangebote in der Schule erforscht werden.

Grundschulen, die neben Bildung auch Alltags- und Sozialkompetenzen vermitteln wollen, könnten im Kontrast zur Leistungsbewertung den Kompetenzerwerb zum ausschlaggebenden Maßstab ihres inklusiven Bildungsanspruchs machen.

8 Quellen der Primärdaten:

Forschungstagebuch Frau Pesch (FT/P), 55 Seiten

Forschungstagebuch Frau Wagner (FT/W), 43 Seiten

Frau Bauer, Transkription Gespräch vom 14.11.2017, 4 Seiten

Frau Fischer, Gedächtnisprotokoll vom 14.11. und 29.11.2017, 4 Seiten

Frau Müller, Transkription Gespräch vom 14.11.2017, 6 Seiten

Frau Schlüter, Transkription Gespräch vom 15.11.2017, 5 Seiten

Frau Schmidt, Gedächtnisprotokoll vom 08.11.2017, 3 Seiten

Frau Schneider, Transkription Gespräch vom 14.11.2017, 18 Seiten

Frau Weber, Transkription Gespräch vom 15.11.2017, 12 Seiten

Zusätzlich:

Homepage der Schule: <https://www.■■■■■■■■■■.schule/>

Schulprogramm der ■■■■■■■■■■ Schule, Stand 2014

Stadt ■■■■■ - Statistiken (2014). Zugriff am 23.10.2017. Verfügbar unter:
https://www.google.de/search?q=stadt+■■■■■+statistik+&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-bab&gfe_rd=cr&ei=V1qcWJ6xCcLi8AfIqzIAg

9 Literaturverzeichnis

American Occupational Therapy Association (AOTA) (2014). Occupational Therapy Practice Framework: Domain & Process (3rd Edition). *American Journal of Occupational Therapy*, 68(1), 1-48.

Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. neu bearbeitete + erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt.

Beauchamp, T.L. & Childress, J.F. (2013). *Principles of biomedical ethics* (7. Auflage). New York: Oxford University Press.

Biewer, G. (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität. Zugriff am 13.11.2017. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

Bründel, H. & Hurrelmann, K. (2017). *Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation*. Weinheim: Beltz.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2011): *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin. Zugriff am 05.12.2017. Verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Zugriff am 06.12.2017. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>

Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2017). *Was ist inklusive Bildung?* Zugriff am 05.12.2017. Verfügbar unter <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/hintergrund-inklusive-bildung/inklusive-bildung-inhalte.html>

Deutscher Verband der Ergotherapeuten e.V. (DVE) (2007). *Ergotherapie: Definition*. Zugriff am 05.12.2017. Verfügbar unter <https://www.dve.info/ergotherapie/definition.html>

Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (DVfR) (2011): *Stellungnahme der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation zu Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention (BRK)*. Zugriff am 05.12.2017. Verfügbar unter http://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Stellungnahmen/Stellungnahme_Art_24_BRK_21_11_2011_EF.pdf

Dickie, V., Cutchin, M. P. & Humphry, R. (2006). Occupation as Transactional Experience: A Critique of Individualism in Occupational Science. In *Journal of Occupational Science*, 13 (1), 83 - 93.

DIMDI (Hrsg.) (2005). *ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. WHO: Genf

Frühauf, T. (2010). Von der Integration zur Inklusion - ein Überblick. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.). *Von der Integration zur Inklusion*. Grundlagen - Perspektiven - Praxis (S. 11-32). Marburg: Lebenshilfe.

Hasselbusch, A. & Dancza, K. (2012): Application of the Person-Environment-Occupation (PEO) Model in School-based Occupational Therapy. In *Children, Young People & Families Occupational Therapy Journal*, 16(2), 3-11

Hasselbusch, A., Zillhardt, C. & Lang, K. (2016). Inklusives Arbeiten in Kindertagesstätten und Schulen. In Baumgarten, A. & Strebel, H. (Hrsg.). *Ergotherapie in der Pädiatrie - klientenorientiert - betätigungsorientiert - evidenzbasiert* (S. 447- 464). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4.Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kielhofner, G. (2009). *Conceptual foundations of occupational therapy practice*. (4th ed.). Philadelphia: F. A. Davis Co.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 06.12.2017. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/12, Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn: KMK

Law, M., Cooper, B., Strong, S. Stewart, D., Rigby, P. & Letts, L. (1996). The Person-Environment-Occupation Model: A Transactive Approach to Occupational Performance. In *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 63(1),9-23.

Marotzki, U. (2008). Sinnvolle Betätigung im Fokus. In *Ergopraxis* (5),30-32.

Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Pickel, S., Pickel, G., Lauth, H.-J. & Jahn, D. (Hrsg.). *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465-479). Wiesbaden:Verlag für Sozialwissenschaften.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein - Westfalen (2017a). *Empfehlungen zu zentralen Fragestellungen bei der Umsetzung des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes*. Zugriff am 06.12.2017. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/00-Schulrechtsaenderungsgesetz/Empfehlungen.pdf>

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein - Westfalen (2017b). *Grafik Inklusionsanteile*. Zugriff am 08.12.2017. Verfügbar unter:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inklusiven-Schule/Entwicklungsschritte/Grafik/index.html>

Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In Eberwein, H. & Mand, J. (Hrsg.). *Integration konkret - Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 27-39). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Stademann, M. & Tsangaveli, I. (2016). *Ergotherapie und Inklusion*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Stadler-Grillmaier, J. (2007). ENOTHE-Projekt „ET-Fachterminologie“ – Beitrag zur Entwicklung einer (deutschen) Fachsprache in der Ergotherapie. In *ergoscience*, 2007(2), 100-106

Strauss, A. L. & J. Corbin (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Verband Bildung und Erziehung, Landesverband NRW (VBE) (2017). *Dritte repräsentative forsa-Umfrage des VBE zur Inklusion. Realität hinkt Ansprüchen weiter hinterher*. Zugriff am: 08.12.2017. Verfügbar unter: https://vbe-nrw.de/?content_id=3525

World Federation of Occupational Therapists (WFOT) (2016). *Position Statement on Occupational Therapy services in School-based-practice for Children and Youth*. Zugriff am 18.10.2017. Verfügbar unter <http://www.wfot.org/ResourceCentre.aspx>

10 Anlage: Informationsanschreiben

Melanie Pesch
Eupenstr. 20
58093 Hagen
0175/ 99 68 776
mpesch@hs-gesundheit.de

Alexandra Wagner
Am Rode 18
44149 Dortmund
01523/27 84 194
awagner@hs-gesundheit.de

November 2017

Information zur Bachelorarbeit

Sehr geehrte Mitarbeiter der [REDACTED] Schule!

Wir freuen uns über die Möglichkeit, am Schulleben der [REDACTED] Schule teilnehmen zu können.

Im Rahmen unserer Bachelorarbeit mit dem Titel: „Der Alltag von Kindern an einer inklusiven Grundschule – Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe“ würden wir uns neben der teilnehmenden Beobachtung gerne mit Ihnen über Ihre Erfahrungen und Sichtweisen bezüglich dieses Themas in Gesprächen austauschen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden wir in unserer Bachelorarbeit zusammenfassen.

Wir sind Melanie Pesch und Alexandra Wagner, staatlich anerkannte Ergotherapeutinnen seit September 2017. Im siebten Semester unseres Studiums der Ergotherapie an der Hochschule für Gesundheit in Bochum möchten wir die Partizipation von Kindern im Schulalltag betrachten.

Alle erhobenen Daten werden ausschließlich für diese Arbeit genutzt, werden anonymisiert und unterliegen selbstverständlich der Schweigepflicht. Die Gespräche möchten wir gerne aufnehmen. Die Audioaufnahmen dienen nur dem oben genannten Zweck. Auf Wunsch können Sie die Transkriptionen einsehen und gegebenenfalls korrigieren und ergänzen. Sämtliche Namen werden durch Pseudonyme ersetzt.

Das Erstellen der Arbeit erfolgt aus eigenem Interesse und nicht im Auftrag Dritter. Die fertiggestellte Arbeit kann der Institution nur in Auszügen zur Verfügung gestellt werden, um den Informantenschutz zu gewährleisten.

Wir freuen uns über Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit.
Bei Fragen kontaktieren Sie uns gerne.

Mit freundlichen Grüßen

Melanie Pesch und Alexandra Wagner

11 CD

Datenträger mit Bachelorarbeit in Word und als PDF.

12 Erklärung



Eidesstattliche Versicherung

Matrikelnummer: 1 8 5 8

Pesch, Melanie

Name, Vorname

17.07.1966

Geburtsdatum

mpesch@hs-gesundheit.de

E-Mail

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich

☐ die Hausarbeit
 ☐ das Portfolio
 ☐ das Produkt
 ☒ die Bachelorarbeit

☐ die Masterarbeit

mit dem Titel

Der Alltag von Kindern in einer inklusiven Grundschule: Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe

Everyday life of children in an inclusive primary school: opportunities and limits of participation

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Hagen 04.01.18 *Melanie Pesch*

Ort, Datum Unterschrift

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Die zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist die Vizepräsidentin/ der Vizepräsident für den Bereich der Wirtschafts- und Personalverwaltung der Hochschule für Gesundheit. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuchs kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz – HG NRW -)

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird nach § 156 StGB mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Hochschule für Gesundheit wird ggfls. elektronische Vergleichswerkzeuge zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Hagen 04.01.18 *Melanie Pesch*

Ort, Datum Unterschrift



Eidesstattliche Versicherung

Matrikelnummer:

Wagner, Alexandra
Name, Vorname

05.05.1968 awagner@hs-gesundheit.de
Geburtsdatum E-Mail

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich

- ☐ die Hausarbeit ☐ das Portfolio ☐ das Produkt ☒ die Bachelorarbeit
☐ die Masterarbeit

mit dem Titel

Der Alltag von Kindern in einer inklusiven Grundschule: Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe

Everyday life of children in an inclusive primary school: opportunities and limits of participation

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Dortmund, 04.01.18
Ort, Datum

Alexandra Wagner
Unterschrift

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Die zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist die Vizepräsidentin/ der Vizepräsident für den Bereich der Wirtschafts- und Personalverwaltung der Hochschule für Gesundheit. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuchs kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz – HG NRW -)

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird nach § 156 StGB mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Hochschule für Gesundheit wird ggfls. elektronische Vergleichswerkzeuge zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Dortmund, 04.01.18
Ort, Datum

Alexandra Wagner
Unterschrift