



Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung an Regelschulen

Didaktikpool

Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –
pädagogen im Gemeinsamen Lernen –
eine Studie aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer
Lena Vanheiden – 2015

Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung
Projekt ISaR
44221 Dortmund

Tel.: 0231 / 755 5874
Fax: 0231 / 755 6219

E-mail: isar@tu-dortmund.de
Internet: <http://www.isar-projekt.de>

Inhalt

1. EINLEITUNG	5
2. GRUNDLAGEN INKLUSIVER BILDUNG	8
2.1. Strukturelle Entwicklungen inklusiver Bildung.....	8
2.2. Inklusion- Begriffsbestimmung und Abgrenzung zu Integration.....	11
2.3. Gemeinsames Lernen- Begriffsbestimmung.....	14
3. STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN DER BLINDEN- UND SEHBEHINDERTENPÄDAGOGIK UNTER BERÜCKSICHTIGUNG DES GEMEINSAMEN LERNENS	15
3.1. Historische Entwicklung des Gemeinsamen Lernens in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik	16
3.2. Organisation und Strukturen sonderpädagogischer Förderung in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik im Kontext Gemeinsamen Lernens	18
3.2.1. Strukturen und Organisation sonderpädagogischer Förderung	19
3.2.2. Strukturen und Organisation sonderpädagogischer Förderung in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik.....	20
3.2.3. Problemfelder bei der Einzelintegration mit ambulanter Beratung und Unterstützung.....	23
3.3. Inklusion und die Strukturen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik	25
3.4. Schulrechtliche Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens im Förderschwerpunkt Sehen unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Nordrhein-Westfalen.....	30
4. AUFGABENFELDER VON BLINDEN- UND SEHBEHINDERTENPÄDAGOGINNEN UND -PÄDAGOGEN UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER TÄTIGKEIT IM GEMEINSAMEN LERNEN	35
4.1. Rechtliche Grundlagen der Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen	36
4.2. Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen	40
4.3. Berufsprofil/Rollenverständnis von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen.....	46

5. AUSBILDUNG VON BLINDEN- UND SEHBEHINDERTENPÄDAGOGINNEN UND -PÄDAGOGEN.....	50
5.1. Auswirkungen der schulischen Inklusion auf die Lehrerbildung.....	51
5.2. Rahmenbedingungen und rechtliche Grundlagen	53
5.3. Qualifikationsmerkmale von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen	56
6. FORSCHUNGSSTAND UND FORSCHUNGSERGEBNISSE	58
6.1. Überblick über den Forschungsstand	59
6.2. Darstellung ausgewählter Studien	61
7. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND HERLEITUNG DER FRAGESTELLUNG	66
8. BEFRAGUNG VON BLINDEN- UND SEHBEHINDERTENPÄDAGOGINNEN UND –PÄDAGOGEN	71
8.1. Grundlagen der eigenen Befragung	71
8.1.1. Fragestellungen und Hypothesen	71
8.1.2. Auswahl der Stichprobe	74
8.1.3. Methodenwahl/ Untersuchungsdesign.....	75
8.1.4. Konstruktion des Fragebogens	77
8.1.5. Durchführung der Studie	81
8.1.6. Methodik der Auswertung der Studie.....	81
8.2. Darstellung der Ergebnisse der Fragenbogenstudie	83
8.2.1. Zusammensetzung und Merkmale der Zielgruppe	85
8.2.2. Ergebnisse der Studie nach Fragegruppen	87
8.2.3. Zusammenhänge einzelner Fragen	100
8.3. Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen	103
9. FAZIT UND AUSBLICK	113
LITERATUR.....	116
ANHANG 129	
Anhang A: Fragebogen.....	129
Anhang B: Variablenübersicht des Fragebogens	139
Anhang C: Auswertung der Frage 16 (BT08).....	148
Anhang D: Auswertung der Frage 30 (AW09)	155

Anhang E: Auswertung der Frage 32 (AW11)	163
Anhang F: Auswertung der Bemerkungen (BM).....	167
Anhang G: Ergebnisse- Deskriptive Statistik und Übersicht.....	170
Anhang H: Ergebnisse- Korrelationen.....	170
Anhang I: Anschreiben an Schulleitungen	170

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Altersstruktur der Stichprobe	85
Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler.....	87
Abbildung 3: Häufigkeitsverteilung der Anzahl der Schulen	88

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung der Integrationsquote in Nordrhein-Westfalen	31
Tabelle 2: Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Sehen im Gemeinsamen Lernen nach Schulformen	34
Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung der zeitlichen Gewichtung der einzelnen Aufgabenbereiche	91
Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung der Belastung der einzelnen Aufgabenbereiche	93
Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung der Formen des Unterrichts im Gemeinsamen Lernen.....	94
Tabelle 6: Bedeutsamkeit des Erwerbs der Qualifikationsmerkmale	96
Tabelle 7: Erwerb der Qualifikationsmerkmale nach Phasen der Ausbildung	97
Tabelle 8: Zusammenfassende Darstellung der Rubrik Aufgabenbereiche (AB).....	102

1. Einleitung

„Die Organisation des GL¹ sowie die Aufgaben des GL-Lehrers sind derzeit noch sehr schwammig und werden überall etwas anders umgesetzt. [...] Im Moment fühle ich noch sehr viel Chaos.“
(T30, Anhang F)²

Mit der rechtlichen Verankerung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen hat sich in Deutschland die Diskussion um Inklusion (vorher Integration) erheblich verändert. Alle Eltern sowie ihre Kinder mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung haben ein Recht statt einer Förderschule eine allgemeine Schule zu wählen und zu besuchen (vgl. Hinz 2011, S. 63). Weiter kann festgehalten werden, dass der Förderort der allgemeinen Schule im Hinblick auf die Berücksichtigung inklusiver Aspekte absolute Priorität hat (vgl. Heimlich 2012, S. 22). Auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem ist es notwendig, die Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer unter dem Vorzeichen der Inklusion zu klären (vgl. Degenhardt 2012, S. 164). Das sonderpädagogische Berufsprofil hat sich nachhaltig gewandelt. Stand früher überwiegend das Unterrichten und Erziehen im Fokus, sind mittlerweile weitere Schwerpunkte, wie beispielsweise die Diagnostik, die individuelle Förderung und die Beratung wesentlicher Bestandteil der Tätigkeit (vgl. Heimlich 2012, S. 18). Zur Qualifizierung der Fachkräfte für das neue Aufgabenfeld des Gemeinsamen Lernens ist es unabdingbar, dass sich auch die Aus- und Weiterbildung dahingehend weiterentwickelt und neu gestaltet wird (vgl. ebd., S. 21).

Bei der Debatte um inklusive Bildung sowie deren Weiterentwicklung, gilt es auch für die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik die Bedürfnisse und Erfordernisse der zahlenmäßig kleinen Klientel gewinnbringend mit einzubeziehen (vgl. Beyer 2008, S. 84) und auf die zukünftig noch zunehmende Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung auf die allgemeinen Schule durch eine qualifizierte Unterstützung zu reagieren.

Die Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung an den allgemeinen Schulen ist zu einem breiten sowie bedeutenden Aufgabenfeld von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen geworden (vgl. Lang 2008, S. 167). Die Umsetzung dieser Unterstützung kann durch die Kulturhoheit der Länder in der Bundesrepublik Deutschland durchaus unterschiedlich gestaltet werden. Im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik kann derzeit dennoch davon ausgegangen werden, dass die Unterstützung vielerorts durch ein System zielgleicher Einzelintegration in Form von

¹ Gemeinsames Lernen

² Zitat einer an der Studie teilnehmenden Lehrperson im Gemeinsamen Lernen

ambulanter Beratung und Unterstützung realisiert wird (vgl. Lang 2008, S. 167). Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung ist relativ gering und aufgrund dessen ist eine Verteilung der blinden- und sehbehindertenspezifischen Expertise auf die allgemeinen Schulen durch feste Stellenzuweisungen weniger gewinnbringend. Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen sollten ihre Expertise daher flexibel und bedarfsgerecht im Rahmen des Gemeinsamen Lernens einbringen (vgl. Lang et al 2013, S. 264). Bei der Wahrnehmung der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sehen ist es notwendig, Wissen über die Rahmenbedingungen und Aufgabenfelder im Gemeinsamen Lernen zu erlangen, um den Prozess und die Entwicklung des Gemeinsamen Lernens auch aus Perspektive der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik aktiv zu gestalten. Für das Gelingen des Gemeinsamen Lernens ist eine aufgabenbezogene Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer ausschlaggebend (vgl. Melzer & Hillenbrand 2013, S. 201). Dafür bedarf es einer konkreten Beschreibung der Anforderungen Gemeinsamen Lernens und einer Festlegung über welche Qualifikationen Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen verfügen sollten (vgl. Moser 2013, S. 137). Um dies festzustellen, können Erfahrungen und Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern, die bereits im Gemeinsamen Lernen tätig sind und sich mit den Anforderungen und unklaren Aufgabenbeschreibungen auseinander setzen müssen, besonders hilfreich sein.

Die Arbeit fokussiert demnach die Situation des Gemeinsamen Lernens unter besonderer Berücksichtigung der Wahrnehmung der Aufgabenfelder aus der Perspektive der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen. Hierzu wurde eine Studie durchgeführt, die diese Thematik als Ausgangspunkt hat.

Bevor die eigene Untersuchung vorgestellt wird, erfolgt ein Einblick in die Thematik anhand einer literaturbasierten Darstellung. Als Erstes werden hierbei in Kapitel 2 die Grundlagen inklusiver Bildung aufgegriffen unter den Aspekten der strukturellen Entwicklungen, der Begriffsbestimmung von Inklusion sowie des Gemeinsamen Lernens. Dadurch soll die Einbettung in die relevanten Entwicklungen, die zu der heutigen Situation schulischer Inklusion beigetragen haben, dargestellt werden. Das Kapitel 3 thematisiert die strukturellen Rahmenbedingungen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik unter der Berücksichtigung des Gemeinsamen Lernens. Dabei wird zunächst die historische Entwicklung des Gemeinsamen Lernens im Rahmen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik aufgezeigt, worauf eine Darstellung der Organisation sowie der Strukturen der sonderpädagogischen Förderung in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik erfolgt. Des Weiteren wird das Verhältnis von Inklus-

sion und den Strukturen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in den Blick genommen, bevor in Kapitel 3 abschließend die schulrechtlichen Rahmenbedingungen herausgestellt werden.

Das vierte Kapitel befasst sich schwerpunktmäßig mit den Aufgabenfeldern von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Kontext Gemeinsamen Lernens. Dabei werden die rechtlichen Grundlagen und Bezüge thematisiert und die Aufgabenfelder im Einzelnen beschrieben. Darüber hinaus wird in dem Kapitel 4 das Berufsprofil und Rollenverständnis von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen unter Berücksichtigung der Situation im Gemeinsamen Lernen behandelt.

Die Ausbildung von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen wird in Kapitel 5 thematisiert und anhand der Auswirkungen der schulischen Inklusion auf die Ausbildung, die Rahmenbedingungen und rechtlichen Grundlagen sowie die zu erwerbenden Qualifikationsmerkmale betrachtet.

Im Kapitel 6 soll ein Überblick über den Forschungsstand sowie die Darstellung ausgewählter Forschungsergebnisse erfolgen, um die Relevanz der dieser Arbeit zugrunde liegenden Thematik aufzuzeigen. Darauf folgend wird in Kapitel 7 eine Zusammenfassung der bis dahin dargestellten Inhalte gegeben und daraus abgeleitet die Fragestellung für die eigene Studie entwickelt.

Im Kapitel 8 rückt die eigene Studie in den Fokus. Unter dem Bereich der Grundlagen der eigenen Studie, werden die Fragestellungen und die dazu aufgestellten Hypothesen und Annahmen erklärt. Folgend werden die Auswahl der Stichprobe, die Wahl der Forschungsmethode, die Konstruktion des Fragebogens, die Durchführung der Studie und die Methodik der Auswertung der Studie erläutert. Im weiteren Verlauf befasst sich die Arbeit mit der Darstellung der Ergebnisse der Studie. Dabei werden zunächst die Zusammensetzung und die Merkmale der Zielgruppe herausgestellt und in einem weiteren Schritt die Ergebnisse bezogen auf einzelne Fragestellungen und Zusammenhänge hin vorgestellt. Nach der Darstellung der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen thematisiert und die Ergebnisse diskutiert. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und einem Ausblick ab.

2. Grundlagen inklusiver Bildung

Die deutsche Bildungslandschaft befindet sich derzeit in einem Wandlungsprozess. Vor allem durch die Debatte um „Inklusion“ kommt es zu Veränderungen in der allgemeinen Pädagogik sowie der Sonderpädagogik. Besonders die Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) ³ verlangt danach, die gemeinsame Bildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung neu zu denken (vgl. Bischoff 2014, S. 37).

In diesem Kapitel sollen die Grundlagen inklusiver Bildung unter den Aspekten der strukturellen Entwicklungen, der Begriffsbestimmungen, der Situation in inklusiven Schulen in Nordrhein Westfalen und den Orten sonderpädagogischer Förderung im Rahmen inklusiver Bildung genauer erläutert werden.

2.1. Strukturelle Entwicklungen inklusiver Bildung

In der historischen Entwicklung in Richtung inklusiver Bildung haben verschiedene Veröffentlichungen und Empfehlungen einen entscheidenden Einfluss genommen. Um die Grundlagen inklusiver Bildung in Deutschland, sowie die rechtliche Situationen dieser verstehen zu können, bildet die UN-BRK einen wichtigen Ausgangspunkt. Deshalb sollen in diesem Kapitel besonders die UN-BRK und deren Auswirkungen auf das Bildungssystem betrachtet werden. Zunächst aber werden einige weitere Beschlüsse und Empfehlungen exemplarisch vorgestellt, die als bedeutsam für die Entwicklungen inklusiver Bildung eingestuft werden.

Durch die behinderungspädagogischen Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates wurde ein Richtungswechsel des Gemeinsamen Lernens eingeläutet. In den Empfehlungen, welche im Jahr 1973 verabschiedet wurden, wird gefordert, dass „die Integration Behinderter in die Gesellschaft eine der vordringlichen Aufgaben jedes demokratischen Staates“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 16) sein sollte. Des Weiteren empfiehlt der Deutsche Bildungsrat ein flexibles System von Fördermaßnahmen, welches der Aussonderungstendenz der allgemeinen Schulen entgegen steht und eine gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderungen anstrebt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 24).

Auch durch die Empfehlungen des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) ⁴ zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 wurde in den Ländern der Bundesrepublik eine schulpolitische Weiterentwicklung

³ Im weiteren Verlauf wird die Kurzform UN-BRK verwendet

⁴ Im weiteren Verlauf wird die Kurzform KMK verwendet

in Gang gebracht. Die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen sei „verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben“ (KMK 1994, S. 3). Es wird eingeräumt, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung die allgemeine Schule besuchen können, sofern die räumlichen und personellen Voraussetzungen dafür gegeben sind (vgl. ebd., S. 14). Das aus den Empfehlungen von 1994 folgende Subsidiaritätsprinzip der Sonderpädagogik sowie ein neues Verständnis von Sonderpädagogik, das jeden Einzelnen in den Blick nimmt, haben zu zahlreichen verschiedenen Formen sonderpädagogischer Förderung geführt (vgl. KMK 2011, S. 2).

Ebenfalls aus dem Jahr 1994 stammt die Salamanca-Erklärung der UNESCO⁵. In dieser wird erstmals der Begriff „inclusive education“⁶ verwendet, auch wenn dieser in der deutschen Übersetzung mit „integrative Bildung“ gleichgesetzt wird (vgl. UNESCO 1994, S. 3). In der Salamanca-Erklärung wird gefordert, dass sich die allgemeine Schule nicht nur für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen öffnen soll, sondern auch für Kinder und Jugendliche anderer Minderheiten, wie beispielsweise ethnische oder religiöse Minoritäten (vgl. UNESCO 1994, S. 4). Somit werden hier erstmals weitere Heterogenitätsdimensionen bei der gemeinsamen Beschulung berücksichtigt, was für das spätere Inklusionsverständnis entscheidend ist. Nach Küstermann und Eikötter (2014) stellt das „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 [...] einen Meilenstein für die Konkretisierung der Menschenrechte der Menschen mit Behinderung dar“ (S. 237). Durch die Veröffentlichung der UN-BRK wurde das Prinzip der Inklusion geprägt und somit ein Paradigmenwechsel vollzogen (vgl. Küstermann & Eikötter 2014, S. 237). Die UN-BRK wurde von Deutschland im Jahr 2007 unterzeichnet und ist am 26. März 2009 in Kraft getreten (vgl. Degener 2009, S. 212). Die deutsche Übersetzung stand vielfach unter Kritik, besonders weil das zentrale Wort „inclusion“ mit dem deutschen Wort „Integration“ übersetzt wurde (vgl. ebd. S. 211). Durch eine derartige Übersetzung wird der vollzogene Paradigmenwechsel nur unzureichend reflektiert. Begründet durch die Kritik wurde unter anderem eine Schattenübersetzung durch das Netzwerk „Netzwerk Artikel 3 e.V.“ vorgelegt (vgl. ebd.).

Die UN-BRK dient als Handlungsorientierung für die Behindertenpolitik und bildet einen Rechtsrahmen für das Behindertenrecht (vgl. Küstermann & Eikötter 2014, S. 238).

In Bezug auf inklusive Bildung stellt die UN-BRK eine wichtige Rechtsgrundlage dar. Das Recht auf Bildung stellt ein Menschenrecht dar, welches beispielsweise in der Allgemeinen

⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

⁶ Deutsch: Inklusive Bildung

Erklärung der Menschenrechte (AEMR) verankert ist (vgl. AEMR 1948, Art. 26). Die UN-BRK kann als Konkretisierung der AEMR für die Belange von Menschen mit Behinderungen gesehen werden. Im Art. 24 der UN-BRK heißt es:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]“ (UN-BRK 2006, Art. 24, Abs. 1).

In Bezug auf das Schulrecht gewährleisten die Vertragsstaaten demnach ein inklusives beziehungsweise integratives Bildungssystem auf allen Ebenen. Die Vertragsstaaten müssen bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung sicherstellen, dass Menschen mit Behinderungen einen gleichberechtigten Zugang zu einem hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen, sowie an weiterführenden Schulen haben (vgl. UN-BRK 2006, Art. 24, Abs. 2). Förderschulen bleiben in Art. 24 der UN-BRK unerwähnt. Hierdurch kommt zum Ausdruck, dass ein Paradigmenwechsel auf Ebene des Völkerrechts gewollt ist. Nach Degener (2009) werden Förderschulen „durch Art. 24 UN-BRK zwar nicht kategorisch verboten, die systematische Aussonderung behinderter Personen aus dem allgemeinen Bildungssystem aus dem allgemeinen Bildungssystem stellt allerdings eine Vertragsverletzung dar“ (ebd. S. 216-217).

Da Kinder mit Behinderungen nicht immer ohne weiteres am allgemeinen Unterricht der Regelschule teilnehmen können, muss sich die jeweilige Schule auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder einstellen. Nach Art. 24 Abs. 2 der UN-BRK müssen „angemessene Vorkehrungen“ getroffen werden, um diesen Bedürfnissen gerecht zu werden. Zu diesen Vorkehrungen gehören „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden“ (UN-BRK 2006, Art. 2). Eine weitere Verpflichtung des Staates ist die in Art. 24 Abs. 2 geforderten „individuell angepassten Unterstützungsmaßnahmen“. Diese Regelung wurde insbesondere für Kinder mit Blindheit, Taubheit, oder Gehörlosigkeit eingefügt. Nach Art. 24. Abs. 3 ermöglichen die Vertragsstaaten „Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern“ (UN-BRK 2006, Art. 24 Abs. 3) Hierfür müssen sie geeignete Maßnahmen wie „das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation“ schaffen (ebd.). Diese Fähigkeiten werden in der

Regel im getrennten Unterricht, im Rahmen von Maßnahmen äußerer Differenzierung, erlernt.

Durch die UN-BRK wurden im Bereich der Bildung die Rechte der Betroffenen deutlich gestärkt und Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ein Recht auf inklusive Beschulung eingeräumt (vgl. Küstermann & Eikötter 2014, S. 275). Die UN-BRK enthält behindertenpolitische und völkerrechtliche Vorgaben für eine Weiterentwicklung des Rechts und manifestiert behindertenpolitisch einen „Paradigmenwechsel vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung“ (Degener 2009, S. 219). Durch die UN-BRK wurden die Landesgesetzgeber verpflichtet die Schulgesetze zu ändern, sofern sie den neuen Anforderungen nicht entsprechen. Auf diesen Aspekt soll im Kapitel 3.4 näher eingegangen werden.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass durch die UN-BRK „eine neue Verbindlichkeit in der Veränderung der (Sonder-)Pädagogik gleichermaßen für Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse notwendig geworden“ (Bischoff 2014, S. 54) ist.

Die KMK hat 2010 bezugnehmend auf die UN-BRK pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens in der schulischen Bildung veröffentlicht (vgl. KMK 2010). Darüber hinaus hat die KMK 2011 Empfehlungen zur Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen formuliert, die das Ziel haben, „die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln“ (KMK 2011, S. 3). Auch diese Empfehlungen stellen wichtige Aspekte in der Entwicklung inklusiver Bildung dar. Im nächsten Kapitel wird der Begriff der Inklusion näher betrachtet, um ein einheitliches Verständnis zu gewährleisten.

2.2.Inklusion- Begriffsbestimmung und Abgrenzung zu Integration

Im Folgenden soll der Begriff „Inklusion“ untersucht werden und im Besonderen die Abgrenzung zu dem Begriff „Integration“ herausgestellt werden.

Aus etymologischer Perspektive leitet sich der Begriff „Inklusion“ aus dem Lateinischen von dem Wort „inclusio“ ab, was im soziologischen Sinne so viel bedeutet wie „das Miteinbeziehen; gleichberechtigte Teilhabe an etwas“ (Duden Online). Integration bedeutet hingegen „Wiederherstellung eines Ganzen“ und setzt somit offenbar die Separation im Bildungssystem voraus (vgl. Heimlich 2012, S. 102).

Der Ausdruck „inclusive education“ fand international besonders durch die Salamanca-Konferenz der UNESCO⁷ aus dem Jahr 1994 Aufmerksamkeit. In der deutschen Übersetzung wurde der Begriff allerdings durch „Integration“ ersetzt, was mit großer Wahrscheinlichkeit dazu geführt hat, dass der Inklusionsbegriff über einen langen Zeitraum nicht in der fachlichen Diskussion der deutschen (Sonder-)Pädagogik aufgetreten ist (vgl. Sander 2004, S. 240). Viel Beachtung bekam der Begriff „Inklusion“ dann im Jahr 2006 durch die UN-BRK. Wie bereits erwähnt wird Inklusion in der deutschen Fassung der UN-BRK durch den Begriff Integration ersetzt (vgl. UN-BRK 2006, Art. 24, Abs. 1). Die in der deutschen Verfassung verwendete abweichende Terminologie ist allerdings keine der rechtsverbindlichen Sprachfassungen (vgl. UN-BRK 2006, Art. 50). In der englischen Originalfassung wird die Bezeichnung „inclusive education system“ (CRPD 2006, Art. 24) verwendet.

In der UN-BRK (2006) ist der Begriff der Inklusion unter den Allgemeinen Grundsätzen in Art. 3 als „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (UN-BRK 2006, Art. 3) indirekt verankert, allerdings wird der Begriff der Inklusion nicht weiter erläutert.

Die genaue Bedeutung der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ ist nicht eindeutig und „Gegenstand einer lebhaften und kontroversen wissenschaftlichen Diskussion, die von einem einheitlichen und einvernehmlichen Begriffsverständnis weit entfernt ist“ (Wocken 2010, S. 205).

Nach Bischoff (2014) sind Inklusion und Integration „als Prozesse zu verstehen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede vorweisen“ (ebd. S. 38). Der theoretische Rahmen der beiden Bewegungen hat zwar schulgeschichtlich gesehen gemeinsame Vorgänger, allerdings unterscheiden sich die Zielsetzungen voneinander. Eine terminologische Gleichstellung der Begriffe ist daher nicht zulässig, auch wenn sie in der aktuellen Bildungsdiskussion noch teils synonym verwendet werden (vgl. ebd.)

Sander (2004) beschreibt Inklusion als eine „optimierte und umfassend erweiterte Integration“ (ebd. S. 241). Nach dieser Betrachtungsweise verändere sich das gesamte Klassenleben, weil die Verschiedenheit der Kinder nicht als Störfaktor, sondern als Ausgangspunkt und Zielvorstellung pädagogischer Arbeit gesehen wird (vgl. Sander 2004, S. 242).

Inklusion wird auch als eine von „Fehlformen bereinigte Integration“ (Sander 2004, S. 241) verstanden. Dieses Verständnis beruht auf der Kritik an der vorherrschenden Integrationspraxis, wie die Fixierung auf der administrativen Ebene, die administrative Etikettierung und das Festhalten an der Zwei-Gruppen-Theorie (vgl. Hinz 2002, S. 354). Nach der Zwei-Gruppen-

⁷ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Theorie werden Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf als zwei getrennte Gruppen betrachtet. Inklusion versteht sich aber als allgemeine Pädagogik, „die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat“ (Hinz 2002, S. 357). In einem solchen Verständnis werden verschiedene Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt und Kategorisierungen und Etikettierungen aufgegeben (vgl. ebd.).

Nach Wocken (2010) wurde durch die Verabschiedung der UN-BRK ein Wandel eingeleitet, da seitdem Inklusion ein Recht darstelle:

„Integration appelliere an den guten Willen, an Humanität und an Freiwilligkeit; Inklusion stellt sich nicht zur Diskussion und beruft sich auf ein einklagbares Recht“ (Wocken 2010, S.219).

Diese menschenrechtsbasierte Orientierung kann zur Unterscheidung von Inklusion und Integration beitragen.

Inklusion wird in der Fachliteratur auch oftmals als eine Art Vision bezeichnet. Unter diesem Aspekt stellt Inklusion ein Ziel dar, welches nicht in Frage gestellt werden kann (vgl. Wocken 2010, S. 225). Die idealtypische Vorstellung von Inklusion ist, dass Menschen mit und ohne Behinderung in einem gemeinsamen Bildungsangebot ihr Recht auf Bildung umsetzen können. Dabei werden alle Kinder gleichermaßen für das Gemeinsame Lernen berücksichtigt (vgl. Bischoff 2014, S. 42-43). Inklusive Bildung stellt nach diesem Verständnis eher eine Utopie dar und es gilt, Barrieren für Inklusion aufzuspüren und diese zu beseitigen. Nach Wocken (2010) kann man die Grenzen dieser Utopie allerdings nicht leugnen und sollte sich auch mit integrativen Lösungen, einschließlich individueller Kategorisierungen zufrieden geben (vgl. Wocken 2010, S. 227).

Nach Bischoff (2014) besteht ein deutlicher inhaltlicher Unterschied zwischen den Begriffen darin, dass Integration von bereits bestehenden Systemen und somit von einer gegebenen Gesellschaft ausgeht, in die Menschen integriert werden können, wohingegen Inklusion eine Überwindung gesellschaftlicher Verhältnisse fordert, sofern sie exkludieren (vgl. ebd. S. 38-39). In diesem Zusammenhang muss Inklusion „die besonderen Bedürfnisse des Kindes berücksichtigen und nicht nur darauf hoffen, dass das Kind sich an die Begebenheiten der Allgemeinen Schule anpassen kann“ (Bischoff 2014, S. 44). Auch Hinz (2002) verdeutlicht diesen Unterschied der Zielrichtungen. Die Praxis der Integration stelle eher einen individuumszentrierten Ansatz dar, bei dem Einzelne durch bestimmte Ressourcenausstattungen integriert werden. Demgegenüber kann die Inklusionspraxis als systemischer Ansatz bezeichnet werden, der allen Kindern ermöglicht eine gemeinsame Schule zu besuchen (vgl. ebd. S. 359-360).

Inklusion kann als gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozess bezeichnet werden, bei dem die Gesellschaft vor der Herausforderung steht, die Gemeinsamkeiten und nicht die Unterschiede von Menschen in den Fokus zu stellen (vgl. Hinz 2002, S. 40-41). Die allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik steht derzeit vor der Herausforderung, „inklusive Bildungskonzepte zu erproben und weiterzuentwickeln“ (Bischoff 2014, S. 42).

Die Empfehlungen der KMK für Inklusive Bildung verstehen Inklusion als „ein umfassendes Konzept des menschlichen Zusammenlebens“ (KMK 2011, S. 3), das für den Bereich der Bildung einen gleichberechtigten Zugang zu Bildungsangeboten für alle Personen und das Erkennen und auch Überwinden von Barrieren bedeutet (vgl. ebd.).

Es kann festgehalten werden, dass verschiedene Auffassungen und Deutungen der Begriffe existieren und kein Konsens über eine gemeinsame Definition besteht. Im weiteren Verlauf wird Inklusion, angelehnt an die KMK-Empfehlungen, als gesamtgesellschaftliches Konzept des Zusammenlebens verstanden. In Bezug auf die schulische Bildung wird Inklusion als Ermöglichung eines gleichberechtigten Zugangs zu den Bildungsangeboten aller Personen, unter Berücksichtigung verschiedenster Heterogenitätsdimensionen, verstanden. In dieser Arbeit wird allerdings vorrangig auf den Personenkreis der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen Bezug genommen, um die besonderen Bedarfe (insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung) gezielt in den Blick zu nehmen. Deshalb wird im Rahmen dieser Arbeit Inklusion unter dem Fokus des Gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung betrachtet.

2.3. Gemeinsames Lernen- Begriffsbestimmung

„Grundlage inklusiver Bildung sind das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen“ (KMK 2011, S. 7).

Demnach stellt das „Gemeinsame Lernen“ die Form dar, in welcher inklusive Bildung realisiert werden kann. Im Gemeinsamen Lernen soll Kindern mit und ohne einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ein gleichberechtigter Zugang zu allen Bildungsangeboten gewährleistet und somit ein barrierefreier Unterricht ermöglicht werden, wobei sich die Barrierefreiheit auf verschiedene Bereiche bezieht, wie die Zugänglichkeit zu den Lernorten, die Anpassung von Lern- und Lehrmaterialien sowie weitere Hilfe zur angemessenen Schulbildung (vgl. KMK 2011, S. 8).

Gemeinsames Lernen berücksichtigt neben den Standards und Zielsetzungen auch die individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, indem individuelle Zugangsweisen und

teils unterschiedliche Zielstellungen ermöglicht werden (vgl. KMK 2011, S. 8.). Nach den KMK-Empfehlungen (2011) soll dem Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen durch flexible Organisationsformen, verschiedene Beratungs- und Unterstützungsangebote und Formen von Individualisierung und Differenzierung gerecht werden (vgl. ebd. S. 15). Beim Gemeinsamen Lernen geht es nicht darum, die vorhandene Praxis mit sonderpädagogischen Maßnahmen zu begleiten. Es geht vielmehr darum, die Heterogenität der Lerngruppen gezielt in den Blick zu nehmen und Möglichkeiten differenzierten gemeinsamen Lernens zu entwickeln (vgl. Moser et al. 2012, S. 153).

In der neuen Fassung des Schulgesetzes wird der Begriff des „Gemeinsamen Lernens“ verwendet und ersetzt somit den vorherigen Begriff „Gemeinsamer Unterricht“ (vgl. SchulG 2014). So steht in §20 des Schulgesetzes:

„In der allgemeinen Schule wird der Unterricht als Gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Klassenverband oder in der Lerngruppe erteilt“ (SchulG 2014, §20, Art.3)

Weiterhin wird im Schulgesetz darauf hingewiesen, dass sich das Gemeinsame Lernen auf alle Unterrichtsvorgaben bezieht und Formen äußerer und innerer Differenzierung möglich sind, ebenso bei Schülerinnen und Schülern mit zieldifferenter Unterrichtung (vgl. ebd.).

Aufgrund dieser Neuerung des Schulgesetzes wird im Rahmen der Arbeit der Begriff des „Gemeinsamen Lernens“ verwendet. Dieser wird jedoch synonym zu dem Ausdruck „Gemeinsamer Unterricht“ gebraucht, da sich die Begriffe in der Fachliteratur (wie auch in den Fassungen des Schulgesetzes) nicht voneinander abgrenzen lassen.

Nachdem die wesentlichen Begriffe und Entwicklungen der Grundlagen inklusiver Bildung behandelt wurden, werden in Kapitel 3 die strukturellen Rahmenbedingungen Gemeinsamen Lernens in Bezug auf die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in den Fokus gestellt.

3. Strukturelle Rahmenbedingungen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik unter Berücksichtigung des Gemeinsamen Lernens

Die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik wird mit der Problematik konfrontiert, die besonderen Bedürfnisse der verhältnismäßig kleinen Anzahl von Schülerinnen und Schüler mit Blindheit und Sehbeeinträchtigungen in der Diskussion rund um Inklusion zu vertreten, da diese Diskurse „sprachlich eine uneingeschränkte Gültigkeit der Prämissen für alle Kinder mit Behinderungen“ (Beyer 2008, S. 84) reklamieren.

Es soll geklärt werden, auf welches Klientel im Rahmen der Arbeit Bezug genommen wird, wenn Schülerinnen und Schülern mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung Erwähnung finden.

Aufgrund des schulischen Bezugsrahmens werden diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über einen „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sehen“ (AO-SF 2014, §8, Art. 1) verfügen, angesprochen. Nach der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) liegt Blindheit vor,

„wenn das Sehvermögen so stark herabgesetzt ist, dass die Betroffenen auch nach optischer Korrektur ihrer Umwelt überwiegend nicht visuell begegnen“ (AO-SF 2014, §8, Art. 2).

Demgegenüber liegt eine Sehbeeinträchtigung vor,

„wenn auch nach optischer Korrektur Teilfunktionen des Sehens, wie Fern- oder Nahvisus, Gesichtsfeld, Kontrast, Farbe, Blendung und Bewegung erheblich eingeschränkt sind oder wenn eine erhebliche Störung der zentralen Verarbeitung der Seheindrücke besteht.“ (AO-SF 2014, §8, Art. 3)

In diesem Kapitel sollen die strukturellen Rahmenbedingungen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik im Gemeinsamen Lernen betrachtet werden, unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung, den Organisationsformen und Strukturen, der Beziehung zwischen Inklusion und der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik und zuletzt den schulrechtlichen Rahmenbedingungen.

3.1. Historische Entwicklung des Gemeinsamen Lernens in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik

In diesem Kapitel wird die historische Entwicklung des Gemeinsamen Lernens in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik dargestellt.

Die Anfänge des Gemeinsamen Lernens in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik gehen bereits auf das erste Drittel des 19. Jahrhunderts zurück. Dies ergab sich dadurch, dass Kinder mit Blindheit in ihren Familien bleiben sollten und daher eine heimatnahe Unterrichtung erforderlich war. Gleichzeitig bestand aber auch eine gewisse Notwendigkeit des Besuches von Regelschulen, da nur wenige Blindenanstalten vorhanden waren, die wiederum nur eine begrenzte Schüleranzahl aufnehmen konnten (vgl. Lang 2008a, S. 153). Diese Bestrebungen wurden unter anderem durch Klein (1844) und Knie (1851) angeführt und als „Verallgemeinerungsbewegung“ populär. Verschiedene Veröffentlichungen sollten Eltern und Regelschullehrerinnen und -lehrer zur Erziehung und Ausbildung von Kindern mit Blindheit befähigen (vgl. Lang 2008a, S. 153). Es kam allerdings durch die Verallgemeinerungsbewegung nicht zu einer breiten Umsetzung Gemeinsamen Lernens, sondern es wurde stattdessen das System der Blindenanstalten ab dem 19. Jahrhundert weiter ausgebaut (vgl. Drave 1998, S. 274). Das Eintrittsalter der Blindenanstalten lag bei zehn bis zwölf Jahren und somit besuchten vie-

le Kinder mit Blindheit zuerst eine Regelschule (vgl. Beyer 2008, S. 68), bis das Eintrittsalter der Blindenanstalten schließlich herabgesetzt wurde (vgl. Lang 2008a, S. 153). Dennoch gelang es vereinzelt Schülerinnen und Schülern ein Regelgymnasium zu besuchen und eine akademische Laufbahn zu bestreiten (vgl. Beyer 2008, S. 68). Drave (1998) beschreibt in diesem Zusammenhang die Integration von Robert Lorenz (1913 geboren), welcher ein Beispiel dafür gibt, dass es auch vor 100 Jahren möglich war, einen Schüler mit Blindheit mit überschaubaren Mitteln erfolgreich schulisch zu integrieren ohne die Eingebundenheit in die Familie und die Wohnortnähe zu verlieren (vgl. Drave 1998, S. 275). Diese Geschichten der erfolgreichen gemeinsamen Beschulung blieben jedoch Einzelfälle, da es zur Gründung von Blindenstudienanstalten kam (z.B. in Marburg). Diese Blindenstudienanstalten stellten eine Reaktion auf die Rehabilitation von im Krieg erblindeten Akademikern im Jahr 1916 und im Jahr 1917 dar und brachten zudem ein Gymnasium für Schülerinnen und Schüler mit Blindheit hervor. Fortan wurden Akademikerinnen und Akademiker mit Blindheit in diesen Sondereinrichtungen ausgebildet (vgl. Beyer 2008, S. 69).

Die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung auch von einem nicht explizit auf sie ausgerichteten Lernmilieu profitieren können, wurde durch die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Deutschland erst 1970 anerkannt und zunehmend aufgenommen (vgl. Beyer 2008, S. 69). Schindle (1977) fasst die Erkenntnisse aus verschiedenen Studien folgendermaßen zusammen:

„Es muß angenommen werden, daß die angemessene Förderung bei einem Großteil der sehgeschädigten Schülerinnen und Schüler in bezug auf Schulleistungen allgemein und in zusätzlichen zu fördernden Bereichen bei spezieller sehgeschädigtenpädagogischer Betreuung in Regelschulen ebenso gut möglich ist wie in speziellen Tages- oder Heimsonderschulen [...]“ (Schindele 1977, S. 308).

Im Jahr 1970 starteten Versuche der zielgleichen schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit oder hochgradiger Sehbeeinträchtigung im Gymnasialbereich (vgl. Lang 2008a, S. 166). Impulsgeber waren neben der breiten Integrationsdiskussion und internationaler Forschung auch Elterninitiativen, die eine wohnortnahe Beschulung einforderten (vgl. ebd.). Es entstanden viele Kooperationen zwischen Blindenschulen und Regelgymnasien⁸, da ansonsten nur in der Blindenstudienanstalt in Marburg das Abitur abgenommen werden konnte (vgl. Beyer 2008, S. 70). „Ausgehend von den positiven Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht am Gymnasium wurde anhand mehrerer Forschungsprojekte ([...] [z.B.] Soest 1984-1990) ein System ambulanter Beratung und Unterstützung für Schülerinnen

⁸ Siehe Kapitel 3.2.2 „Kooperation zwischen Blinden-/Sehbehindertenschule und Regelschule“

und Schüler mit Blindheit und Sehbeeinträchtigungen an allen Regelschulen entworfen bzw. erprobt“ (Beyer 2008, S. 70). Hierbei wurde zunächst die zielgleiche Unterrichtung betont. Die Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung wurden im Rahmen dieser Entwicklung nicht in Bezug auf ihre Existenz in Frage gestellt, denn sie konnten zusätzliche Beratungsstellen beziehungsweise Ambulanzen aufbauen, welche sich wiederum der Beratung und Unterstützung der sehgeschädigten Schülerinnen und Schüler an den allgemeinen Schulen widmen konnten (vgl. Beyer 2008, S. 70). Die rechtlichen Voraussetzungen für ein Gemeinsames Lernen wurden spätestens ab Mitte der 90er Jahre durch den Einfluss internationaler Entwicklungen (Salamanca- Erklärung 1994, KMK-Empfehlung 1994) formuliert (vgl. Lang 2008a, S. 167) und später durch die UN-BRK und weitere Empfehlungen der KMK verfestigt (siehe Kapitel 2.1).

Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung findet in Deutschland sowohl segregativ als auch gemeinsam statt. In den meisten Bundesländern wird die ambulante und stationäre Unterstützung von sehgeschädigten Schülerinnen und Schülern von einer Institution (meist Förderschule Sehen) gewährleistet. Ambulanzlehrkräfte behalten den Kontakt zur Förderschule und kooperieren zudem über bundesweite Netzwerke, wie die „AG Integration“ im Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen e.V. oder über Arbeitszusammenschlüsse auf Länderebene. Auch ein Wechsel zwischen Förderschule und Gemeinsamen Lernen ist in Deutschland weitgehend möglich und nicht ungewöhnlich (vgl. Beyer 2008, S. 70).

Durch die Ausführungen wird deutlich, dass die Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung im Gemeinsamen Lernen zu einem bedeutsamen Arbeitsfeld der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen geworden ist (vgl. Lang 2008a, S. 167). Auf die Organisation sowie die Strukturen dieser Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen soll in Kapitel 3.2. differenzierter eingegangen werden.

3.2.Organisation und Strukturen sonderpädagogischer Förderung in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik im Kontext Gemeinsamen Lernens

Nachdem die historische Entwicklung des Gemeinsamen Lernens dargestellt wurde, sollen nun die einzelnen Formen sonderpädagogischer Förderung differenziert betrachtet werden.

3.2.1. Strukturen und Organisation sonderpädagogischer Förderung

Um die Strukturen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik besser einordnen zu können, wird zunächst die Organisation und die Funktion sonderpädagogischer Förderung im Kontext von Inklusion allgemein eingegangen.

„Sonderpädagogische Förderung muss unter dem Leitbild der inklusiven Bildung neu organisiert werden“ (Heimlich 2012, S. 81). Förderschulen sind mit dem Gedanken inklusiver Bildung nicht vereinbar, auch wenn die UN-BRK, wie bereits erwähnt, Förderschulen nicht explizit verbietet (vgl. Degener 2009, S. 216-217). Der Ort für sonderpädagogische Förderung im Rahmen inklusiver Bildung ist die allgemeine Schule (vgl. Heimlich 2012, S. 82).

Seit den Empfehlungen der Bildungskommission aus dem Jahr 1994 besteht die Aufforderung, die sonderpädagogische Förderung neu zu organisieren, da die eigenständige Förderschule in Frage gestellt wird (vgl. Deutscher Bildungsrat 1994, Heimlich 2014). Die Monopolstellung der Förderschulen hat sich seit 1970 besonders durch eine Vielzahl integrativer Förderangebote vorrangig an Grundschulen zunehmend aufgelöst (vgl. Heimlich 2012, S. 83). Neben den Förderschulen wurden neue Organisationsstrukturen gebildet, wie

„Förderklassen in der allgemeinen Schule oder Förderzentren mit stundenweisen sonderpädagogischen Förderangeboten in allgemeinen Schulen (mobile sonderpädagogische Förderung) sowie Integrationsklassen und integrative Regelklassen mit gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule und ständiger Anwesenheit von sonderpädagogischen Lehrkräften“ (Heimlich 2012, S. 83).

Diese Entwicklungen lassen sich als Pluralisierung sonderpädagogischer Organisationsformen beim Übergang zwischen Förderschule und allgemeiner Schule beschreiben (vgl. ebd.). Die Einrichtungen der Sonderpädagogik verändern sich und müssen im Rahmen von inklusiver Bildung neu gedacht werden (vgl. Heimlich 2012, S. 84).

Nach Reiser (1998) gibt es im Rahmen des Gemeinsamen Lernens verschiedene Funktionen sonderpädagogischer Förderung, die er als „Service-Leistungen“ bezeichnet. Im Anschluss sollen drei verschiedene Service-Leistungen vorgestellt werden.

Lange Zeit bestand die Service-Leistung der Sonderpädagogik darin, das allgemeine Schulwesen zu entlasten, indem im Rahmen einer Organisation Kinder aufgenommen werden, die in der allgemeinen Schule als Belastung galten. Dies kann als „organisatorische separierende Service-Leistung der Sonderpädagogik“ benannt werden. Im Fokus dieser Service-Leistung stehen die Separation sowie die Entlastung der Regelschulen (vgl. Reiser 1998, S. 48).

Bei der „personalisierten additiven Service-Leistung“ erfolgt die Förderung zusätzlich, also „additiv“ und kann innerhalb wie außerhalb des Regelunterrichts stattfinden, ohne dabei das System der allgemeinen Schule zu verändern (vgl. Benkmann 2010, S. 450). Der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird individuumsbezogen verstanden und es gibt eine klare Trennung der Aufgaben von allgemeiner und sonderpädagogischer Förderung (vgl. Reiser 1998, S. 50).

Die „institutionalisierte systembezogene Service-Leistung“ geht von dem Verständnis subsidiärer Sonderpädagogik aus, nach welchem die Sonderpädagogik unterstützt und hilft, wenn die allgemeinpädagogischen Möglichkeiten im Gemeinsamen Lernen ausgeschöpft sind und die allgemeine Schule dem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung nicht gerecht werden kann (vgl. Benkmann 2010, S. 450). Die Rolle des Sonderpädagogen ist hier die eines Experten für Unterricht mit Spezialisierung sowie die eines Beraters (vgl. Reiser 1998, S. 50). Nach Benkmann (2010) folgen wir im Gemeinsamen Lernen dem Konzept der „institutionalisierten systembezogenen Service-Leistung“, welches die gemeinsame Verantwortung der beteiligten Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen betont und die Veränderung der Systembedingungen durch (sonder-)pädagogisches Handeln in den Fokus stellt (vgl. ebd. 2010, S. 452). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sonderpädagogische Förderung in jeder Hinsicht auch im Rahmen inklusiver Bildung ein zentraler Bestandteil bleibt. Förderzentren und mobile sonderpädagogische Förderung können dazu beitragen, die Arbeit an inklusiven Schulen zu unterstützen, indem sonderpädagogische Förderung allen Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften als Service-Leistung zur Verfügung steht (vgl. Heimlich 2012, S. 104). Förderzentren ohne Schülerinnen und Schüler können in diesem Zusammenhang als Anlauf- und Koordinierungsstelle für sonderpädagogische Förderung fungieren (vgl. ebd.).

3.2.2. Strukturen und Organisation sonderpädagogischer Förderung in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik

Nachdem die Strukturen und die Organisation sonderpädagogischer Förderung allgemein skizziert wurden, sollen im nachfolgenden Teil die Strukturen sowie die Organisationsformen des Gemeinsamen Lernens im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik beschrieben werden.

Gemeinsames Lernen wird aktuell an allen Schulformen angeboten. Nach Beyer (2008) lassen sich folgende Organisationsformen Gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung unterscheiden:

„1. Einzelintegration mit ambulanter Beratung und Unterstützung,

2. *Einzelintegration mit sonderpädagogischer Unterstützung vor Ort und ambulanter Beratung* (z.B. „Integrationsklassen“),
3. *Kooperation zwischen Blinden-/Sehbehindertenschule und Regelschule,*
4. *Öffnung der Schulen für Sehgeschädigte“* (Beyer 2008, S. 71)

Bei der *Einzelintegration mit ambulanter Beratung und Unterstützung* besucht eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sehen eine wohnortnahe Regelschule und wird dort durch eine Lehrperson in regelmäßigen Abständen besucht. Die zuständige Lehrperson ist der nächstgelegenen Schule des Förderschwerpunktes Sehen beziehungsweise des Förderzentrums⁹ zugeordnet und berät die Schülerin/den Schüler sowie die Lehrkräfte, organisiert Materialien, hospitiert im Unterricht der Regelschule und ist für die Vermittlung zusätzlicher sehgeschädigtenspezifischer Inhalte zuständig (vgl. Beyer 2008, S. 71). Die Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer in dieser Form Gemeinsamen Lernens werden in Kapitel 4.2. noch differenzierter betrachtet. Die Chance dieser Organisationsform liegt darin, dass eine wohnortnahe Beschulung ermöglicht wird und zudem ein Bemühen einer vollständigen, sehgeschädigtenspezifischen Versorgung besteht. Die Herausforderung hingegen „besteht im erheblichen Organisationsaufwand, der eine gelingende Kooperation aller Beteiligten sowie eine gute sachlich-personelle Ausstattung zur unbedingten Voraussetzung einer erfolgreichen Schullaufbahn macht“ (Beyer 2008, S. 72). Im Organisationsaufwand inbegriffen ist das zusätzliche Lernpensum (z.B. Erlernen von blindenspezifischen Techniken), das die sehgeschädigten Schülerinnen und Schüler erfüllen müssen (vgl. ebd.).

Im Rahmen der *Einzelintegration mit sonderpädagogischer Unterstützung vor Ort und ambulanter Beratung* ist an der Regelschule zusätzlich eine Sonderpädagogin/ein Sonderpädagoge angestellt, welcher einen Teil der Unterstützung übernimmt. Da diese sonderpädagogische Lehrkraft an der Regelschule aber meist über keine sehgeschädigtenspezifische Ausbildung verfügt, ist eine Kooperation mit einer Beratungslehrperson einer Schule des Förderschwerpunktes Sehen erforderlich. Diese Form entsteht beispielsweise an Grundschulen mit „Integrationsprofil“, oder mit „Integrationsklassen“, in denen eine bestimmte Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung unterrichtet werden (vgl. Beyer 2008, S. 72). Bei dieser Organisationsform liegt die Chance in einer engmaschigeren Unterstützung des Lernens und einer erleichterten Kooperation und Umsetzung von Fördermaßnahmen. Dennoch kann es auch unter Umständen zu Kompetenzgerangel (zwischen

⁹ Begriffe sind in diesem Zusammenhang synonym zu verwenden, da die „Beratungsstellen“ bzw. „mobilen Dienste“ fokussiert werden, welche wiederum teils den Förderschulen zugehörig sind aber teils auch schulunabhängig sein können (vgl. Beyer 2008, S. 71)

Regelschullehrperson, sonderpädagogischen Lehrperson und Blinden- und Sehbehindertenlehrperson) und einer ineffizienten Erhöhung der Ansprechpartnerinnen und -partner führen (vgl. Beyer 2008, S. 72).

Bei der *Kooperation zwischen Blinden-/Sehbehindertenschule und Regelschule* handelt es sich um das älteste Modell Gemeinsamen Lernens. Schülerinnen und Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung besuchen hier eine Regelschule, welche zumeist in räumlicher Nähe zu einer Förderschule mit Förderschwerpunkt Sehen liegt. Es besteht eine enge Kooperation zwischen den Schulen, die soweit führen kann, dass die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen Teil des Kollegiums der Regelschule werden (vgl. Beyer 2008, S. 72). Bei dieser Kooperationsform sind die Regelschulen fast ausschließlich Gymnasien. Mehr als die Wohnortnähe, steht hier eine adäquate sehgeschädigtenspezifische Unterstützung im Fokus. Als Chance kann bei dieser Kooperationsform die organisatorische Vereinfachung der Unterstützung gesehen werden und die Tatsache, dass im Kollegium über Jahre spezifisches sehgeschädigtenspezifisches Wissen im Gemeinsamen Lernen entwickelt werden kann. Ein Risiko hingegen birgt die teils fehlende Wohnortnähe und das unter Umständen nicht zu erfüllende Recht auf Schulwahl. Eine solche Form kann demnach nur sinnvoll sein, wenn den Schülerinnen und Schülern die Wahl der Schule freisteht (vgl. ebd. S. 73).

Die *Öffnung der Schule für Sehgeschädigte* hat eine Sonderstellung im Kontext Gemeinsamen Lernens, da es sich um eine „umgekehrte Integration“ handelt. Kinder ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung besuchen die Förderschule mit Förderschwerpunkt Sehen und dabei bleibt die Klassenstärke relativ gering. Eine Chance stellen in diesem Modell der Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern und die Vorzüge einer Sondereinrichtung dar. Allerdings ist die Zusammensetzung der Lerngruppe sehr künstlich und es ist fraglich, ob dies den bildungspolitischen Bemühungen Gemeinsamen Lernens entspricht (vgl. Beyer 2008, S. 73).

Die am meisten verbreitete Form sonderpädagogischer Förderung von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen stellt heutzutage die Einzelintegration mit ambulanter Beratung und Unterstützung dar, bei welcher die Lehrerinnen und Lehrer als eine Art „Beratungslehrkräfte“ fungieren (vgl. Lang 2008a, S. 167). Diese Form sonderpädagogischer Förderung kann nach Reiser (1998) zwischen den Formen der „personalisierten additiven Service-Leistung“ und der „institutionalisierte systembezogene Service-Leistung“ angesiedelt werden, da die Förderung zwar individuumbezogen erfolgt und eine zusätzliche Vermittlung erfordert, allerdings auch eine gemeinsame Verantwortung besteht und eine Beratungsfunktion durch die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen erfüllt wird. Auf die

genauen Aufgabenfelder, mit denen die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen bei dieser Organisationsform im Gemeinsamen Lernen konfrontiert werden, soll im Kapitel 4 näher eingegangen werden.

Da die ambulante Beratung und Unterstützung die Form darstellt, in der Gemeinsames Lernen derzeit realisiert wird, sollen die Probleme die sich bei dieser Form der sonderpädagogischen Förderung ergeben in Kapitel 3.2.3 detailliert betrachtet werden.

3.2.3. Problemfelder bei der Einzelintegration mit ambulanter Beratung und Unterstützung

In diesem Unterkapitel sollen die Problemfelder, die sich im Rahmen von ambulanter Beratung und Unterstützung im Gemeinsamen Lernen ergeben, aufgezeigt werden.

Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen sehen sich als Beratungslehrerinnen und -lehrer im Gemeinsamen Lernen an allgemeinen Schulen mit einer sehr anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert: Sie müssen einem Spannungsfeld verschiedener Einflussfaktoren und Ansprüche gerecht werden. Dieses Spannungsfeld besteht nach Beyer (2008) zwischen:

- System der *Regelschule* (Dynamik, Einstellungen, Erfahrungen mit Heterogenität & Kooperation)
 - System der einzelnen *Schulklasse* (Dynamik, Reaktionsweisen der Schülerinnen und Schüler)
 - *Eltern* der Schülerin/des Schülers mit Sehschädigung (Wünsche, Wertvorstellungen, Ressourcen)
 - *Sehgeschädigte Schülerin/Schüler* (Fähigkeiten, Bedürfnisse, Befinden)
 - *Eigenen Ressourcen der Lehrperson* (in Bezug auf Kooperations-, Organisationsfähigkeit, Belastbarkeit, Fachkompetenz)
 - Ggf. dem System der *Förderschule* (Erwartungen, Ansprüche)
- (vgl. Beyer 2008, S. 75-76)

Daraus schlussfolgert Beyer (2008): „So sind Rolle und Aufgaben von Beratungslehrkräften nur unscharf definierbar, das dadurch notwendige Aushandeln einer für beide Seiten befriedigende Rollenverteilung gelingt nicht immer“ (ebd. S. 76). Schülerinnen und Schüler mit einer Sehbeeinträchtigung haben ein Recht auf spezifische Beratung und Unterstützung, welches jedoch von der Regelschule nicht zwangsläufig auch als notwendig empfunden wird und dadurch kann es sogar zu einer „Beratung wider Willen“ führen (vgl. Beyer 2008, S. 76).

Appelhans (2000) betont, dass ein Problem ambulanter sonderpädagogischer Förderung in der Ambivalenz besteht, dass zum einen behinderungsspezifische Hilfsmittel und eine spezifische Förderung notwendig sind, jedoch zum anderen sonderpädagogische Förderung eine „privilegierende Sondersituation“ (ebd. S. 196) schafft, welche sehgeschädigte Schülerinnen und Schülern öffentlich mit einem Stigma belastet. Es sei daher eine bedeutsame Aufgabe von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen sich nach Möglichkeit zurückzunehmen, um die Normalisierung der Lebens- und Lernbedingungen und die Selbstständigkeit zu gewährleisten (vgl. Appelhans 2000, S. 196).

Bei unzureichenden Beratungsstunden führt es häufig dazu, dass die Kooperation zwischen Regelschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft nur punktuell bleibt und somit die sonderpädagogische Lehrkraft schnell in eine die Rolle einer „externen Kontrollmacht“ (Beyer 2008, S. 76) gerät. Eine Gefahr kann auch dadurch entstehen, wenn die Erwartung an die Beratungslehrkraft herangetragen wird, dass sie allein für das „Funktionieren“ der Schülerin oder des Schülers zuständig ist und so eine Weiterentwicklung von Unterricht erschwert wird (vgl. ebd.) Zudem sind auch die persönlichen Ressourcen der Lehrerinnen und Lehrer irgendwann erschöpft beispielsweise durch „weite Fahrten, hohe Zeitbelastung, fehlende kollegiale Einbindung und Rückkopplung“ (Beyer 2008, S. 76). Bei ambulanter Einzelintegration besteht die Problematik, dass die Lehrperson eine externe Gastrolle einnehmen und so die Position eines „Reisepädagogen“ (Hinz 2007, S. 86) zugewiesen wird (vgl. Hinz 2007, S. 86). Die Ambivalenz der Beschäftigung an verschiedenen Schulen kann auch dazu führen, dass widersprüchliche Erwartungen an die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen- und –pädagogen herangetragen werden, was sich wiederum negativ auf die Arbeit auswirken kann (vgl. Beyer 2008, S. 76). Aber nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch die Eltern und die sehgeschädigten Schülerinnen und Schüler stehen vor anspruchsvollen Aufgaben, um das Gemeinsame Lernen so optimal wie möglich zu gestalten (vgl. ebd. S. 76-77).

Abschließend lässt sich feststellen:

„Dass trotz dieser grundsätzlichen Problemfelder ambulante Beratung und Unterstützung häufig erfolgreich ist, kann auf die Beharrlichkeit von Schülerinnen und Schüler und ihren Eltern, die Kooperationsbereitschaft von Regelschullehrerinnen und –lehrern sowie auf die Umdefinition des fachlichen Selbstverständnisses der Beratungslehrkräfte [...] zurückgeführt werden.“ (Beyer 2008, S. 77)

Diese Neudefinition des Sachverständnisses beinhaltet, dass der Individualbezug zugunsten einer problem- und situationsbezogenen Netzwerkarbeit weichen muss, die verschiedene Kompetenzen zusammenführt. Konkret bedeutet dies, dass problematische Situationen von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung oftmals ausschließlich

durch eine intensive Kooperation aller Beteiligten erfolgreich bewältigt werden können (vgl. Appelhans 2000, S. 195). Positive Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen bezogen auf die ambulante Unterstützung und Beratung können nur in einem gemeinsamen Kooperationsprozess von allen Beteiligten erreicht werden.

3.3. Inklusion und die Strukturen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik

Die allgemeinen Entwicklungen inklusiver Bildung wurden bereits in Kapitel 2.1. dargestellt und sollen im Folgenden im Vergleich zu der Entwicklung des Gemeinsamen Lernens der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik festgehalten werden.

In Anbetracht der vorherigen Darstellungen über inklusive Bildung muss man feststellen, dass das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung im Hinblick auf die Organisationsform nur bedingt den Wechsel von einer integrativen zur inklusiven Beschulung vollzogen hat (vgl. Beyer 2008, S. 96). Die theoretischen Prämissen in der Inklusionspädagogik haben sich historisch betrachtet aus zielfifferentem Gemeinsamen Lernen entwickelt und unterscheiden sich demnach deutlich von den Integrationsbemühungen der Schülerinnen und Schüler mit Blindheit und hochgradiger Sehbeeinträchtigung. Diese gehen, wie bereits in 3.1 erwähnt, aus der zielgleichen Integration an Gymnasien seit 1970 hervor (vgl. Beyer 2008, S. 84). Hinzu kommt, dass sich die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in der Geschichte, noch deutlicher als andere Fachrichtungen, als ein eigenständiges Bildungswesen in Miniatur verstanden hat, das eher isoliert neben dem allgemeinen Schulwesen existiert (vgl. Hinz 2008, S. 10). Die Blindenpädagogik hat in mehr als 200 Jahren ein Expertenwissen entwickelt, welches eine starke Bindung an eine rein zahlenbasiert kleine Klientel aufweist und in anderen Zusammenhängen von Bildung nur wenig Verwendung fand. Genauso verhält es sich mit dem System ambulanter Unterstützung, das im Wesentlichen unabhängig von anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der allgemeinen Pädagogik entwickelt wurde (vgl. Beyer 2008, S. 85). Gleichzeitig ignorierte jedoch auch die Integrationspädagogik das in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik bereits bestehende Ambulanzsystem, dennoch gab es durch die Integrations- und Inklusionspädagogik Stellungnahmen zur ambulanten Unterstützung und Beratung, da gemeinsame Schnittstellen nicht zu verleugnen waren (vgl. ebd., S. 85). Einige dieser Stellungnahmen sollen im Anschluss aufgezeigt werden:

Preuss-Lausitz (1997) kritisiert am System der ambulanten Einzelintegration, dass eine Frequenzsenkung in Kombination mit einem größeren Anteil an sonderpädagogischer Förderung

fehle und so keine angebrachten Lernbedingungen geschaffen werden können (vgl. ebd. S. 398).

Eberwein (1988) bezeichnet das Ambulanzlehrersystem und das damit verbundene Prinzip der Einzelintegration als „sonderpädagogischen Strohalm“ (ebd. S. 61), an welchem sich Integrationsgegner festklammern, um den Bestand der Sonderpädagogik nicht zu gefährden. Als Kritikpunkte führt er weiter an, dass mobile sonderpädagogische Förderung suggeriere, dass diese bessere Methoden zur Verfügung hat als die allgemeine Pädagogik und dass Sonderpädagoginnen und -pädagogen eine „Feuerwehrfunktion“ (Eberwein 1988, S. 61) einnehmen, indem sie problemorientiert von Schule zu Schule fahren. Darüber hinaus werden die Regelschullehrerinnen und -lehrer von den Schülerinnen und Schülern, die nicht der Durchschnittsnorm entsprechen, entlastet, da die Schwierigkeiten personalisiert werden und die Einzelintegration eine systemimmanente Maßnahme bleibt, da entgegen der inklusionsorientierten Forderungen die bestehenden Verhältnisse beibehalten werden (vgl. Eberwein 1988, S. 61).

Prengel (1995) kritisierte die ambulante Beratung und Unterstützung und benannte sie als „kompensatorische Förderung“ (ebd. S. 139), welche dem Integrations- beziehungsweise Inklusionsgedanken widerspreche, da Behinderung als etwas gesehen würde, dass es zu beseitigen gilt und eine homogene Lerngruppe angestrebt werden (vgl. Prengel 1998, S. 139),

Durch mobile sonderpädagogische Förderung in Form von Einzelintegration könne die Wohnortnähe gesichert werden und dadurch lebensweltliche und soziale Bezüge erhalten bleiben (vgl. Wocken 2001, S. 78). Wocken (2001) betitelt dies als „Charme einer natürlichen Inklusion“ (ebd. S. 78), was vor allem in Gegenden mit geringer Besiedelungsdichte und im Kontext einer zahlenmäßig kleinen Klientel eine Möglichkeit sonderpädagogischer Förderung darstelle (vgl. ebd.).

Hinz (2008) beschreibt ein „grundlegendes Spannungsverhältnis“ der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik zur Idee der Inklusion, die eben Behinderung als gruppenbezogene Kategorie ausschließt (vgl. ebd. S. 10). Weiterhin sei es aber im Sinne aller Beteiligten Komplexität zu reduzieren in der Inklusion, wofür es ggf. auch außerschulischer Unterstützung in Form von spezifischen Kompetenzen in Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik bedarf (vgl. ebd. S. 11). Hinz (2008) gibt weiter an, dass im Zusammenhang von Inklusion und sonderpädagogischen Fachrichtungen „inklusive Pädagogik Unterstützungssysteme braucht, die spezifische Kompetenzen für bestimmte Situationen bereithalten, ohne sie jedoch gruppenkategorial zu verorten“ (ebd. S. 12). Dafür müsse die Unterstützung entspezialisiert, nonkategorial und systemisch erfolgen (vgl. ebd. S. 11). Dies entspricht der von Reiser beschriebenen

„institutionalisierten systembezogenen Service-Leistung“ (Reiser 1998, S. 50). Hinz (2008) fordert eine Schwerpunktverlagerung von der direkten, individuellen sonderpädagogischen Unterstützung zur indirekten Unterstützung in Form von Beratung und Kooperation der Regelschulen und weiteren Umfeldsystemen (vgl. ebd. S. 13). Darüber hinaus solle diese eine pauschalisierte Finanzzuweisung durch die individualisierte Pro-Kopf-Zuweisung ersetzen (vgl. ebd.). In Bezug auf die Finanzierung skizzieren Katzenbach und Schnell (2012) ein inklusionsorientiertes Modell sonderpädagogischer Förderung. Die sonderpädagogische Grundversorgung gehe international dahin, dass einzelne Schulen - als Teil eines umfassenderen innerschulischen Unterstützungssystems - mit einer sonderpädagogischen Grundausstattung zu versorgen sind. Diese Grundausstattung wird durch eine Throughput-Finanzierung realisiert. Der Umfang dieser Finanzierung bemisst (teils korrigiert durch bildungsrelevante Sozialindizes) sich an der Gesamtschülerzahl des Einzugsgebietes (vgl. Katzenbach & Schnell 2012, S. 31). Bei Sinnesbeeinträchtigungen sei diese pauschalisierte sonderpädagogische Grundversorgung jedoch nicht möglich, sondern es sei erforderlich, dass das notwendige Wissen in Kompetenzzentren auf kommunaler Ebene gebündelt wird. Diese kommunalen Zentren „stellen zusätzliches (Spezial-)Wissen für die Unterstützung der Einzelschulen zur Verfügung“ (Katzenbach & Schnell 2012, S. 33). Dies geschieht in der Regel in Form von Beratung kann aber auch die Bereitstellung zusätzlichen Personals für die Dauer der Schulzeit betroffener Schülerinnen und Schüler bedeuten, was wiederum der ambulanten Unterstützung und Beratung entspricht. Auch Kompetenzzentren lassen sich mit Throughput-Finanzierung betreiben (vgl. Katzenbach & Schnell 2012, S. 33). Demnach sehen Katzenbach und Schnell (2012) anders als Hinz (2008) weiterhin die Notwendigkeit einer personenorientierten ambulanten Unterstützung und Beratung, welche sich nach dem vorgeschlagenen Modell jedoch nicht direkt zuweisen lässt, da ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung lediglich die Gesamtschülerzahl korrigiert und dadurch die zusätzliche Unterstützung erhöht. Bezugnehmend auf die Finanzierung hält es Lang (2008b) für bedenklich, dass finanzielle Ressourcenzuweisung pauschal und systemisch erfolgen soll, weil die Anschaffungskosten für blinden- und sehbehinderungsspezifische Unterrichtsmaterialien und Hilfsmittel sehr hoch seien (vgl. ebd. S. 371).

Hofer (2008) nimmt Bezug auf die von Hinz (2008) geforderte Entspezialisierung und Deprofessionalisierung und kritisiert diese Forderungen. Es stelle sich die Frage, ob mit der „Nicht-Benennung des Besonderen“ (Hofer 2008, S. 366) dieses zwangsläufig auch nicht vorhanden und somit nicht mehr bedeutsam sei und weshalb Kategorisierung ein grundsätzliches Problem darstelle (vgl. Hofer 2008, S. 366). Kategorien als Spezialitäten verweisen aus berei-

chernder Perspektive auf verschiedene Lernwege und -strategien. Zudem seien Kategorisierungen und die daraus resultierende Spezialisierung systemtheoretisch wertneutral und als Tendenz von Systemen zur Ausdifferenzierung infolge zu hoher Komplexität zu betrachten (vgl. Hofer 2008, S. 366-167). Des Weiteren seien sogar die Professionellen in dem Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik zeitweise überfordert beziehungsweise zumindest intensiv gefordert und deshalb sei es notwendig, dass blinden- und sehbehindertenpädagogische Fachpersonen auf die Gestaltung des Unterrichts sowie die der Räumlichkeiten Einfluss nehmen (vgl. Hofer 2008, S. 366-367). Hofer (2008) stellt folgende These auf:

„Spezielle Angebote der Blinden- Sehbehindertenpädagogik [...] sind notwendig, um Kinder fit zu machen für Teilhabe am gemeinsamen Unterricht und Zugang zum allgemeinen Curriculum“ (S. 367).

Spezielle Angebote durch Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen seien wichtig, um die soziale Integration zu unterstützen, den Übergang in das Berufsleben zu erleichtern und um Eltern zur Mitarbeit zu ermutigen (vgl. Hofer 2008, S. 367). Hofer (2008) schlussfolgert, dass nicht auf die sonderpädagogischen Kompetenzen und „Spezialitäten“ verzichten kann – wie es die Inklusionspädagogik anstrebt - um eine gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler in allen Aktivitätsbereichen zu ermöglichen (vgl. ebd. S. 368). Heimlich (2012) räumt ein, dass auch inklusive Schulen weiterhin auf ein ambulantes Unterstützungssystem angewiesen seien, „weil sich die Förderbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern ständig verändern und somit von dort auch unterschiedliche professionelle sonderpädagogische Kompetenzen sowie flexible Ausstattung mit Diagnose-, Förder- und Unterrichtsmaterialien nachgefragt werden“ (ebd. S. 92). Ambulante Unterstützung durch Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen kann in diesem Zusammenhang als Service- und Beratungsleistung wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus kommentiert Heimlich (2012), dass die sonderpädagogische Lehrkraft in einigen Förderschwerpunkten, wozu auch der Förderschwerpunkt Sehen gehört, nicht in jeder Woche zur allgemeinen Schule kommen muss,

„da es teilweise nur um die Kontrolle von entsprechenden Fördermaterialien oder Unterrichtsmedien geht, die Schüler/-innen mit diesen Förderschwerpunkten ansonsten jedoch ohne zusätzliche personelle Hilfe am Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen können“ (Heimlich 2012, S. 94).

Der Gedanke der Inklusion verwehrt eine direkte, personenzentrierte Zuweisung sonderpädagogischer Förderung und fordert hingegen indirekte „systemische“ Maßnahmen. Lang (2008) gibt in diesem Zusammenhang an, dass individuumszentrierte Unterstützung keineswegs etikettierend sein muss, solange das „Anderssein“ akzeptiert wird (vgl. Lang 2008b, S. 370). Die

Auflösung des Andersseins sein könne nicht ein pädagogisches Ziel darstellen, sondern vielmehr dessen Akzeptanz, welche das Vorhandensein unterschiedlicher Bedürfnisse mit berücksichtigt (vgl. Lang 2008b, S. 269).

Lang (2008) führt verschiedene Unterrichtsbereiche (Auswahl Schriftmedium, Erlernen Braille-Schrift, Handhabung Hilfsmittel etc.) auf, welche daran zweifeln lassen, dass ein erfolgreicher Unterricht Schülerinnen und Schülern mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung ohne direkte Unterstützungsmaßnahmen möglich ist (vgl. Lang 2008b, S. 370-371).

„Inklusive Schulen bedürfen hinsichtlich der Raumgestaltung, der Unterrichtsorganisation, der Methodenplanung, der individuellen Ziel- und Inhaltssetzung sowie der Medien- und Hilfsmittelversorgung der Unterstützung und Beratung durch speziell ausgebildete Experten, um blinde und sehbehinderte Kinder und Jugendliche erfolgreich unterrichten zu können“ (Lang 2008 b, S. 372)

Demnach bleibt direkte, personenzentrierte Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung weiterhin erforderlich, da diese – auch nach der Idee der Inklusion – den Anspruch auf einen ihren Lernbedürfnissen entsprechend angepassten Unterricht haben (vgl. Lang 2008b, S. 373). Es gibt einige Aspekte der Integrationspädagogik, die auch weiterhin in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik relevant bleiben. Es gibt nach Beyer (2008) keine Alternative zum „differenzierten, sehgeschädigtenspezifischen Unterstützungssystem in Ambulanzform“ (ebd. S. 97), da Blindheit und Sehbeeinträchtigungen bei Schülerinnen und Schülern zu selten vorkommen, um die notwendigen Kompetenzen innerhalb von inklusiven Schulen bereitzustellen (vgl. Beyer 2008, S. 97). Ebenfalls kann deshalb nur das System der ambulanten Einzelintegration erfolgen, da ansonsten keine Wahlfreiheit in Bezug auf die Schulwahl bestehen könnte. Zudem gibt es weiterhin spezielle Lerninhalte („duales Curriculum“), die eine sehgeschädigtenspezifische Kompetenz erfordern (vgl. Beyer 2008, S. 98).

Die ambulante Beratung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung ist demnach weiterhin erforderlich, auch wenn sie dem Inklusionsgedanken in einigen Aspekten widerspricht. Es gibt jedoch einige Möglichkeiten und auch Notwendigkeiten, die im Kontext von Inklusion von der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik fokussiert werden sollten, wie die kritische Reflexion der eigenen Praxis ambulanter Beratung und Unterstützung oder die Ermöglichung ziendifferenzierter ambulanter Beratung und Unterstützung. Dies sei wichtig, um an den Veränderungen im Zuge der inklusiven Entwicklung mitzuarbeiten und um auch institutionelle Strukturen in Frage zu stellen (vgl. Beyer 2008, S. 100).

Nach der Darstellung des Verhältnisses von Inklusion und den Strukturen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, sollen die schulrechtlichen Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens aufgezeigt werden, um einen konkreten Bezug zu der Praxis inklusiver Bildung herzustellen und einen Überblick über die schulrechtliche Situation Gemeinsamen Lernens zu erlangen.

3.4. Schulrechtliche Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens im Förderungsschwerpunkt Sehen unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Nordrhein-Westfalen

Aufgrund der Landeshoheit auf Bildungsebene unterscheiden sich die schulrechtlichen Rahmenbedingungen innerhalb der Bundesrepublik (vgl. Lang 2008a, S. 167). In Anbetracht der Relevanz für die anschließende Studie soll in diesem Kapitel im Besonderen die Situation in Nordrhein-Westfalen in den Fokus gerückt werden. Bevor aber die schulrechtlichen Rahmenbedingungen im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik dargestellt werden, sollen zunächst die allgemeinen Rahmenbedingungen Gemeinsamen Lernens thematisiert werden.

Die allgemeinen schulpolitischen Entwicklungen im Bereich des Gemeinsamen Lernens wurden bereits in Kapitel 2.1. dargestellt und sollen an dieser Stelle nicht erneut ausgeführt werden. Neben der UN-BRK sind auf Bundesebene vor allem die Empfehlungen der KMK (vgl. z.B. KMK 2010 & KMK 2011) bedeutsam. Wie bereits erwähnt, haben sich die Länder verpflichtet ihre Schulgesetze zu erneuern, sofern sie nicht den Forderungen inklusiver Bildung der UN-BRK gerecht werden. Dies entspricht auch der Forderung von Klemm und Preuss-Lausitz (2011)¹⁰, die eine Novellierung des Schulgesetzes mit einer Verankerung des Rechts auf inklusiven Unterricht einfordern (vgl. ebd. S. 125).

Um die inklusive Bildung in Nordrhein-Westfalen darzustellen, ist somit besonders die Betrachtung des Schulgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen zentral. Dieses wurde im Zuge der Forderungen der UN-BRK (2006) und des Gutachtens von Klemm & Preuss-Lausitz (2011) überarbeitet und ist seit August 2014 rechtskräftig (vgl. SchulG 2014, § 133). In der neuen Fassung ist festgelegt, dass „Schülerinnen und Schüler, die auf Grund einer Behinderung oder wegen einer Lern- oder Entwicklungsstörung besondere Unterstützung benötigen“ (SchulG 2014, §19, Art. 1), eine sonderpädagogische Förderung zukommt. Die Orte, an denen die sonderpädagogische Förderung stattfindet, werden in §20 des Schulgesetzes festgelegt.

¹⁰ Klemm & Preuss-Lausitz (2011) haben im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen ein Gutachten erstellt, welches zentrale Empfehlungen und Vorschläge zur Implementation „auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem“ bis 2020 enthält.

Neben der allgemeinen Schule kommen für eine sonderpädagogische Förderung Förderschulen, sowie die Schulen für Kranke in Frage (vgl. SchulG 2014, §20 Art. 1). Weiter heißt es:

„Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen“ (SchulG 2014, §20, Art. 1)

Damit wird deutlich festgelegt, dass der Besuch der allgemeinen Schule für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen den „Normalfall“ darstellt und die Förderschule die Ausnahme darstellen sollte.

Nach Antragstellung der Eltern entscheidet die Schulaufsichtsbehörde darüber, ob ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung besteht und welche Förderschwerpunkte vorliegen. Falls ein Bedarf vorhanden ist, wird den Eltern mindestens eine allgemeine Schule mit einem Angebot des Gemeinsamen Lernens vorgeschlagen (vgl. ebd. §19, Art. 5). Die Eltern bestimmen in der Regel über den Förderort, allerdings kann in Ausnahmefällen die Schulaufsichtsbehörde entgegen des Elternwunsches eine Förderschule beziehungsweise eine allgemeine Schule bestimmen (vgl. ebd. §20, Art. 4). Bedingung hierfür ist, „dass die personellen und sächlichen Voraussetzungen am gewählten Förderort nicht erfüllt sind und auch nicht mit vertretbarem Aufwand erfüllt werden können“ (ebd.).

Im Folgenden sollen einige Daten und Fakten des Gemeinsamen Lernens in Nordrhein-Westfalen aufgezeigt werden, welche sich auf das Schuljahr 2013/2014 beziehen. In diesem gab es in Nordrhein-Westfalen 690 Förderschulen und 130.822 Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung (vgl. Schulministerium NRW 2014a, S. 11). Die folgende Tabelle bezieht sich auf die Entwicklung der Integrationsquote in Nordrhein-Westfalen der letzten zehn Jahre. Die Integrationsquote gibt an, wie viele Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Verhältnis zu der Gesamtzahl an Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Gemeinsamen Lernen beschult werden (Schulministerium NRW 2014c, S. 11).

Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung			
Jahr	insgesamt	Im Gemeinsamen Lernen	Integrationsquote
2004	122989	13189	10,7%
2005	122999	14261	11,6%
2006	123877	15224	12,3%
2007	125177	16716	13,4%
2008	126257	18486	14,6%
2009	127444	20494	16,1 %
2010	127968	23411	18,3%
2011	127678	27211	21,3 %
2012	128272	33013	25,7%
2013	130822	39698	30,3%

Tabelle 1: Entwicklung der Integrationsquote in Nordrhein-Westfalen

(Eigene Darstellung, entnommen aus Schulministerium NRW 2014b, S. 65)

Die Darstellung zeigt, dass die Integrationsquote in Nordrhein-Westfalen stetig zugenommen und vor allem in den letzten Jahren sprunghaft angestiegen ist. Die Quote entspricht aber noch bei weitem nicht der von Klemm und Preuss-Lausitz (2011) geforderten Perspektive bis 2020 85% inklusiven Unterricht durchzusetzen (was vor allem durch Versetzung der Schülerinnen und Schüler aus Förderschwerpunkten Lernen, emotional und soziale Entwicklung und Sprache (LES) erreicht werden soll) (vgl. ebd. S. 125). Nach Schulstufen untergliedert ergibt sich im Jahr 2013 eine Integrationsquote von 38,0% an Grundschulen 23,9% in der Sekundarstufe I (Schulministerium NRW 2014b, S. 66) und 38,9% in der Sekundarstufe II (vgl. ebd., S. 67). Demnach gelingt die Inklusion zahlenmäßig bislang am besten im Primarbereich. Im Ländervergleich des Gemeinsamen Lernens lässt sich feststellen, dass diese sehr unterschiedlich schnell vorankommen. Dabei zeigt sich: „Bezogen auf die Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich liegt NRW sogar unter dem Bundesdurchschnitt“ (Amrhein 2012, S. 20-21). Im Jahr 2012 lag die Integrationsquote bundesweit bei 28,2% (vgl. KMK 2014, S. 41) wohingegen die Quote in Nordrhein Westfalen lediglich bei 25,7 % lag (vgl. Schulministerium 2014b, S. 65). Besonders hoch sind die Quoten beispielsweise in Schleswig Holstein, Bremen und Hamburg (vgl. KMK 2014, S. 41).

Nachdem nun die allgemeinen schulpolitischen Rahmenbedingungen, sowie einige Zahlen des Gemeinsamen Lernens in Nordrhein-Westfalen dargestellt wurden, soll nun das Klientel der Kinder und Jugendlichen mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung in den Fokus rücken.

Die Neuauflage des Schulgesetzes verankert für Schülerinnen und Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung zunächst einmal das Recht eine allgemeine Schule zu besuchen und dort eine sonderpädagogischer Förderung zu erhalten (vgl. SchulG 2014, §19). Klemm & Preuss-Lausitz (2011) fordern in ihrem Gutachten zudem für bestimmte Förderschwerpunkte, wozu auch der Förderschwerpunkt Sehen zählt, dass an der individuellen Feststellung des Förderbedarfs festgehalten wird (vgl. ebd. S. 126- 127). Des Weiteren befürworten sie, nach Möglichkeit in jedem Kreis allgemeine Schwerpunktschulen in Primar- und Sekundarstufe (aller Schulformen) festzulegen und diese materiell und personell auszustatten, um eine „relativ“ wohnortnahe Beschulung zu gewährleisten (vgl. Klemm & Preuss Lausitz 2011, S. 128). Dieser Forderung folgend wurde in §20, Artikel 6 des neuen Schulgesetzes festgelegt, dass „auf dem Weg zu einem inklusiven Schulangebot [...] Schulträger mit Zustimmung der oberen Schulaufsichtsbehörde allgemeine Schulen als Schwerpunktschulen bestimmen“ (SchulG

2012 §20, Art. 6) können. Schwerpunktschulen¹¹ umfassen laut dem Schulgesetz die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung und darüber hinaus noch weitere Förderschwerpunkte, wozu auch der Förderschwerpunkt Sehen gehören könnte (vgl. ebd.). In diesen Schwerpunktschulen soll sonderpädagogisches Fachwissen gebündelt werden und dennoch eine wie von Klemm & Preuss-Lausitz (2011) beschriebene „relativ“ (ebd. S. 128) wohnortnahe Beschulung ermöglicht werden. Drolshagen (2014) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, „ob diese Planungen nicht einen Rückschritt gegenüber dem aktuellen Status quo der ambulanten Beschulung blinder und sehbehinderter Schülerinnen und Schüler mit weitgehend freier Schulwahl“ (ebd. S. 170) bedeuten. Dadurch, dass Schwerpunktschulen als allgemeine Schulen von der Schulaufsichtsbehörde vorgeschlagen werden können, findet die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung nicht mehr unbedingt an der wohnortnahen Wunschschule statt. Entscheidend bei der Wahl der (allgemeinen) Schwerpunktschule ist dann vielmehr, ob der Förderschwerpunkt Sehen angeboten wird (vgl. Drolshagen 2014, S. 170-171). In Bezug auf die Lehrkräfte kann bei einer Bündelung der Expertise an Schwerpunktschulen ein Problem in Bezug auf die Qualitätssicherung der Arbeitsbedingungen entstehen. Selbst an Schwerpunktschulen, die für den Förderschwerpunkt Sehen offen sind, werden vermutlich aufgrund der geringen Gesamtzahl an Schülerinnen und Schülern mit Sehbeeinträchtigungen kaum mehrere Lehrpersonen mit einer Ausbildung im Bereich Sehen arbeiten und somit wird ein Austausch zwischen Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen erschwert (vgl. Drolshagen 2014, S. 171). Wie bereits dargelegt, wird das Gemeinsame Lernen in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik in Nordrhein-Westfalen durch eine ambulante Beratung und Unterstützung realisiert. Die wöchentliche Stundenzuweisung dieser Unterstützung variiert dabei jedoch je nach Schuljahr und dem individuellem Förderbedarf (vgl. Böing & Korf 2013, S. 28).

Im Folgenden sollen einige Zahlen und Fakten der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sehen dargelegt werden. In Nordrhein-Westfalen gab es 2013/14 insgesamt 12 Förderschulen (Grundschule & Hauptschule) im Bereich Sehen, an denen 483 Lehrerinnen und Lehrer angestellt waren. Pro Klasse wurden im Durchschnitt an den Schulen 6,4 Schülerinnen und Schüler unterrichtet (Schulministerium NRW 2014a, S. 19). Von den insgesamt 130.822 Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung hatten im Schuljahr 2013/2014 2.906 hiervon einen Bedarf im Förderschwerpunkt Sehen. Von den Schülerinnen und Schülern mit

¹¹ Schwerpunktschulen ersetzen die in der vorherigen Fassung des Schulgesetzes verankerten „Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung“ (vgl. SchulG 2013 & 2014)

Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Sehen wurden 2.163 an Förderschulen unterrichtet und 235 an Förderschulen im Bildungsbereich Berufskolleg (vgl. Schulministerium NRW 2014a, S. 27). Die folgende tabellarische Darstellung zeigt, wie sich die Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an allgemeinen Schulen im historischen Verlauf auf die verschiedenen Schulformen verteilen (Eigene Darstellung, Daten entnommen aus Schulministerium NRW 2014b, S. 27-66):

Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung Sehen an allgemeinen Schulen									
	Grund- schulen	Haupt- schulen	Real- schulen	Sekundar- schulen	Waldorf- schulen	Gesamt- schulen	Gymna- sien	Berufs- kollegs	insgesamt
2004	96	12	22	-	1	31	28	1	191
2005	106	15	19	-	-	41	27	-	208
2006	121	14	16	-	1	40	25	-	217
2007	118	14	22	-	3	36	29	1	223
2008	129	9	20	-	3	39	32	1	233
2009	150	5	21	-	3	32	31	-	242
2010	153	9	30	-	3	41	36	2	274
2011	189	17	39	-	1	42	47	5	340
2012	216	34	47	-	1	79	53	1	431
2013	260	27	58	7	1	88	62	5	508

Tabelle 2: Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Sehen im Gemeinsamen Lernen nach Schulformen

Insgesamt ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen stetig gestiegen, allerdings gilt es hierbei zu beachten, dass auch die Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sehen vom Jahr 2004 mit 2.722 Schülerinnen und Schülern auf 2.906 im Jahr 2013 gestiegen ist (Schulministerium NRW 2014b, S. 72). Anzumerken ist zudem, dass die Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Blindheit in den letzten Jahren zurückgegangen, jedoch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Sehbeeinträchtigungen gestiegen ist (vgl. Schulministerium NRW 2014b, S. 72). Zu beachten ist die Integrationsquote im Förderschwerpunkt Sehen nach Schulstufen. Die tabellarische Darstellung zeigt, dass in der Grundschule rein anzahlbasiert die meisten Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen beschult werden, allerdings zeigen die Integrationsquoten, dass es sich prozentual anders verhält. So liegt die Integrationsquote im Förderschwerpunkt Sehen in der Primarstufe bei 13,9%, in der Sekundarstufe I bei 27,2 % und in der Sekundarstufe II bei 15,5% (vgl. Schulministerium NRW 2014c, S. 123). Insgesamt ergibt sich eine Integrationsquote von 17,5% (vgl. ebd.). Daraus ist zum ei-

nen zu entnehmen, dass die Integrationsquote unter der allgemeinen Quote liegt und zum anderen, dass sich die Integrationsquote schulstufenbezogen entgegen der allgemeinen Entwicklung verhält, da nicht in der Primarstufe, sondern vielmehr in der Sekundarstufe I eine deutlich höhere Quote erreicht wird und auch in der Sekundarstufe II die Integrationsquote noch über der der Primarstufe liegt. Gründe hierfür könnten in der bereits in 3.1. skizzierten Entwicklung des Gemeinsamen Lernens in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik liegen, da diese vor allem durch die Integration von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien (also Sekundarstufen I und II) begann (vgl. Beyer 2008, S. 84), wohingegen die historischen Wurzeln der allgemeinen Entwicklung des Gemeinsamen Lernens im Primarbereich liegen. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass gerade zu Schulbeginn bei dem Erlernen der Kulturtechniken blinden- und sehbehindertenpädagogische Grundkenntnisse aufgebaut werden müssen und diese eher in der Förderschule erworben werden beziehungsweise hier eine bessere Förderung dessen erwartet wird. Im Ländervergleich liegt Nordrhein-Westfalen in Bezug auf das Gemeinsame Lernen im Förderschwerpunkt Sehen unter dem Durchschnitt. Im Jahr 2012, lag die Integrationsquote im Förderschwerpunkt Sehen bundesweit bereits bei 34,6% (vgl. KMK 2014, S. 41), wohingegen die Quote in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2013, wie bereits beschrieben bei 17,5% lag. Schleswig-Holstein gilt nach den Zahlen als Vorreiter, da es keine Beschulung an Förderschulen im Förderschwerpunkt Sehen mehr gibt (Konzept „Schule ohne Schüler“) (vgl. KMK 2014, S. 41).

4. Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen unter besonderer Berücksichtigung der Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen

Der Aufbau eines umfassenden inklusiven Bildungssystems verändert die berufliche Realität aller Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Melzer & Hillenbrand 2013, S. 194). Vor allem bedingt durch die UN-BRK werden die Schulklassen in Zukunft von einer größeren Heterogenität geprägt sein, wodurch sich auch die Aufgabenfelder wandeln (vgl. Mays 2013, S. 8). Der Auftrag inklusiver Bildung stellt neue und anspruchsvolle Aufgaben an die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern und führt außerdem zu verschiedenen Gesetzesänderungen sowie zu Initiativen der Lehrerbildung (vgl. Melzer & Hillenbrand 2013, S. 194). Sonderpädagogische Lehrkräfte werden vermehrt in allgemeinen Schulen eingesetzt, weshalb sich die Frage stellt, welche Aufgaben im Gemeinsamen Lernen erfüllt werden müssen. Allgemeine Aufgabeneinteilungen sind zwar theoretisch für alle Lehrämter gültig, bleiben jedoch zu unspezifisch, um die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Lernen zu beschreiben (vgl. ebd.).

Auch für Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen gibt Wessel (2008) an, dass das Anforderungsprofil im Gemeinsamen Lernen „ebenso vielfältig wie unklar“ (ebd. S. 17) sei.

In diesem Kapitel sollen die Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen herausgestellt werden unter der Berücksichtigung der rechtlichen Grundlagen und den Konsequenzen für das Berufsprofil.

4.1. Rechtliche Grundlagen der Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen

In diesem Kapitel sollen die rechtlichen Grundlagen auf Bundes- sowie Länderebene betrachtet werden, um Informationen über die Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen daraus abzuleiten. Es liegt derzeit keine offizielle dienstrechtlich verbindliche Beschreibung der Verantwortungs- und Tätigkeitsbereiche der Lehrerinnen und Lehrer im Gemeinsamen Lernen vor (vgl. Wessel 2008, S. 21) und daher werden verschiedene Gesetze und Empfehlungen betrachtet.

Die KMK hat in ihren Standards zur Lehrerbildung im Jahr 2004 vier Kernkompetenzen, die in der Ausbildung zu vermitteln sind, festgelegt: Unterrichten, Beurteilen, Innovieren und Erziehen (vgl. KMK 2004, S. 7-12). Diese Standards wurden in den Folgejahren durch die KMK-Beschlüsse zur inklusiven Bildung und zur Umsetzung der UN-BRK ergänzt. In Nordrhein-Westfalen wird durch den Referentenentwurf zum 9. Schuländerungsgesetz und die Ratifizierung des Entwurfs die inklusive Beschulung weiter unterstützt (vgl. Mays 2013, S. 9). Diese sollen, ergänzt durch die spezifischen Empfehlungen des Förderschwerpunktes Sehen, auf Bundes- und Länderebene kurz im Hinblick auf die darin enthaltenen Aufgabenfelder skizziert werden.

Auf Bundesebene bieten die **Empfehlungen der KMK (2011) zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen** eine Grundlage des Gemeinsamen Lernens. Diese beziehen sich zwar nicht speziell auf Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen, aber es lassen sich dennoch einige Aufgabenfelder sonderpädagogischer Lehrkräfte allgemein ableiten. Um dem Anspruch inklusiver Bildung gerecht zu werden, bedarf es dafür „qualifiziert ausgebildeter Lehrkräfte mit vertieften und wissenschaftlich abgesicherten Kenntnissen“ (KMK 2011, S. 20). Nach den KMK-Empfehlungen sollen sich die allgemeinen Lehrkräfte zunehmend spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten für eine angemessene Unterstützung von Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aneignen und dabei von sonderpädagogischen Lehrkräften unterstützt werden, sodass zusätzliche Hilfen für

Kinder und Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zeitlich begrenzt stattfinden können (vgl. KMK 2011, S. 20). Laut der KMK (2011) ist die Kooperationen zwischen allen beteiligten Professionen sowie eine Klärung der eigenen Rolle und der dazugehörigen Aufgabenfelder zentral (vgl. ebd. S. 20-21). Sonderpädagogische Lehrerinnen und Lehrer übernehmen im Gemeinsamen Lernen unterschiedliche Aufgabenfelder – wie Diagnostik, Beratung und die Entwicklung und Durchführung von Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht (vgl. KMK 2011, S. 21.). Zu den Aufgabenfeldern im Gemeinsamen Lernen gehören im Einzelnen:

- Begleitung des Lernens und der Lernentwicklung
- Individualisierung des Lernens auf diagnostischer Grundlage
- Anleitung der Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Kompetenzen
- Adaption von Lernanforderungen
- Auswahl und Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln
- Differenzierung von Unterrichtsprozessen
- Zusammenarbeit mit den kooperierenden Lehrkräften bei der Gestaltung von Lernprozessen
- Adaption und Gestaltung der Lernumgebung
- Kooperation mit außerschulischen Partnern (vgl. KMK 2011, S. 19)

Die **KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen** aus dem Jahr 1998 enthalten einige Informationen bezüglich der Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen. Zunächst einmal wird darauf hingewiesen, dass die sonderpädagogische Förderung im Gemeinsamen Lernen von einer Lehrkraft mit einer entsprechenden blinden- und sehbehindertenspezifischen Ausbildung durchgeführt werden muss (vgl. KMK 1998, S. 19-20). Eine wichtige Voraussetzung sei eine „koordinierte Zusammenarbeit der Lehr- und Fachkräfte“ (KMK 1998, S. 20), um für die Schülerin oder den Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung die bestmögliche Förderung zu gewährleisten. Die Kooperation mit den Regelschullehrkräften stellt somit ein bedeutsames Aufgabenfeld im Rahmen Gemeinsamen Lernens dar (vgl. KMK 1998, S. 21). Darüber hinaus gehört die Durchführung von spezifischen Fördermaßnahmen zu den Aufgaben, die auch Formen äußerer Differenzierung beinhalten können. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass diese Maßnahmen nicht vermehrt als „zusätzliche Förderung in die Freizeit verschoben werden“ (KMK 1998, S. 20). Im Unterricht und in Prüfungssituationen gilt es zudem für die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen darauf zu achten, dass der behin-

derungsbedingte Nachteilsausgleich berücksichtigt wird. (vgl. KMK 1998, S. 20). Nach den Empfehlungen der KMK (1998) gibt es neben der Aufgabe der sonderpädagogischen Förderung im Unterricht noch einige weitere Aufgaben, die sich im Besonderen auf den spezifischen Förderbedarf beziehen. Dazu gehören:

- „Beratung und Unterstützung des sehgeschädigten Kindes oder Jugendlichen
- Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden Schule sowie der beruflichen Schule,
- Beratung und Unterstützung der Eltern“ (KMK 1998, S. 20)

Zu den Inhalten dieser Beratungs- und Unterstützungsprozesse gehören beispielhaft die Hilfsmittelberatung und –beschaffung, die Diagnostik funktionalen Sehens oder die Vermittlung von Fähigkeiten im lebenspraktischen Bereich (vgl. KMK 1998, S. 21).

Auf Länderebene ist in Bezug auf die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrer das **Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (2014)** eine wesentliche rechtliche Grundlage. In §57 des Schulgesetzes ist verankert, dass es Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer ist, ihre Schülerinnen und Schüler zu erziehen, zu unterrichten, zu beraten und sie beurteilen (vgl. SchulG 2014 §57, Art. 1). Des Weiteren sind Lehrerinnen und Lehrer dazu verpflichtet „sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen“ (SchulG 2014, §57, Art. 3). Es gehört demnach grundsätzlich zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern auch dafür zu sorgen, sich selbst permanent weiterzubilden, um den aktuellen Anforderungen im Beruf gerecht zu werden. Darüber hinaus ist in §44 des Schulgesetzes eine Beratungs- und Informationspflicht gegenüber Eltern und Schülerinnen und Schülern verankert. Um die Beratungs- und Informationspflicht wahrzunehmen, stehen Termine außerhalb des Unterrichts zur Verfügung und es werden weitere Partner, wie der schulpsychologische Dienst oder die Berufsberatung, sofern es die Umstände erfordern, hinzugezogen (vgl. SchulG 2014, §44). Speziell zu den Aufgabenfeldern im Gemeinsamen Lernen lassen sich im Schulgesetz keine Informationen finden.

In Nordrhein-Westfalen stellt neben dem Schulgesetz auch die „**Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen**“ (ADO) aus dem Jahr 2012 eine rechtliche Grundlage für Lehrerinnen und Lehrer jeglicher Schulformen dar. Im §4 der ADO ist die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern verankert (vgl. ADO 2012, §4). Diese werden in § 9 in Jugendämtern, Beratungsstellen und Berufsberatung differenziert (ADO 2012, §9, Art. 2). Lehrerinnen und Lehrer sind

durch §8 der ADO dazu verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler umfassend und individuell zu fördern. Dazu gehört, dass sie auf die individuellen Lernvoraussetzungen, die Lebenssituation und Lernschwierigkeiten eingehen und diese berücksichtigen (vgl. ADO 2012, §8, Art. 2). In §9 der ADO (2012) heißt es: „Zu den pädagogischen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer gehören auch die Information und die Beratung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern“ (§9, Art. 1). Zu den weiteren Verpflichtungen von Lehrerinnen und Lehrern zählen nach der ADO die weiteren mit dem Unterricht zusammenhängenden Tätigkeiten, wie die Beobachtung und Beaufsichtigung der Schülerinnen und Schüler, die Korrektur von Arbeiten oder das Führen von Klassen-/Kursbüchern (vgl. ADO 2012, §10, Art. 1). Weiterhin müssen Lehrerinnen und Lehrer Vertretungsaufgaben übernehmen, an Konferenzen und Dienstbesprechungen teilnehmen sowie die pädagogische Arbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen abstimmen (vgl. ADO 2012, §10, Art. 3 & 4). Auch die eigene Fortbildung stellt nach der ADO (2012) eine Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern dar, um die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erhalten und weiter zu entwickeln (vgl. ADO 2012, §11, Art. 1).

Die KMK hat im Jahr 1994 "Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" verabschiedet (vgl. KMK 1994). Kurz danach wurde in Nordrhein-Westfalen das "Gesetz zur Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung in den Schulen" verabschiedet und darauf folgend wurden in Nordrhein-Westfalen einige Richtlinien für die sonderpädagogische Förderung neu konzipiert. In Nordrhein-Westfalen gelten offiziell noch immer die Richtlinien für den Förderschwerpunkt Sehen aus dem Jahr 1981. Es liegt ein Entwurf aus dem Jahr 2001 vor, welcher allerdings nie offiziell verabschiedet wurde (vgl. VBS NRW 2014, S. 2). Dennoch soll auf diesen Entwurf kurz eingegangen werden. Eine der wesentlichen Aufgaben sei die „Anpassung des Spiel- und Arbeitsplatzes“ (Schulministerium NRW 2001, S. 6). Dazu gehört in Abhängigkeit von den individuellen Bedingungen beispielsweise eine ergonomisch gestaltete Arbeitsfläche, eine blendefreie Platzausleuchtung oder optische und taktil abgrenzbare Spielflächen (vgl. Schulministerium NRW 2001, S. 6-7). Aber nicht nur die Gestaltung des individuellen Arbeitsplatzes, sondern auch die Gestaltung von Räumen und der Strukturierung des Schulgeländes durch Orientierungshilfen etc. gehört zu den Aufgaben von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen (vgl. Schulministerium NRW 2001, S. 7). Eine sehgeschädigten spezifische Unterstützung ist ebenfalls erforderlich und bezieht sich unter anderem auf Inhalte wie die Orientierung und Bewegung im Raum, Low-Vision-Förderung, Deuten von Geräuschen und akustischen Signalen, Ordnungs- und Suchstrategien, oder den Umgang mit verschiedenen Schriftsysteme (vgl. ebd. S. 8)

In dem Entwurf werden im Besonderen die Orientierung und Mobilität, alltagspraktische Fähigkeiten und ein angebrachter Umgang mit Sehhilfen als Basisqualifikationen für die Teilnahme an jeglichem Unterricht erwähnt. Die Vermittlung sei in Kooperation mit der allgemeinen Schule und mit weiteren Rehabilitationsfachkräften (z.B. Orthoptistinnen und Orthoptisten oder Orientierungs- und Mobilitätslehrerinnen und –lehrern) ein verpflichtender Bestandteil der Aufgabenfelder in der sonderpädagogischen Förderung (vgl. Schulministerium NRW 2001, S. 11):

„Fördermaßnahmen und die Beratung der Schülerinnen und Schüler mit Sehschädigungen sowie die Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule sind durch Lehrerinnen und Lehrer mit entsprechender Befähigung zu leisten, die ihren fachlichen Rückhalt im Kollegium der Schule für Blinde- und Sehbehinderte finden“ (Schulministerium NRW 2001, S. 15).

Hier wird vor allem auf die Beratungstätigkeit durch die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen hingewiesen, aber auch die Verbindung zur Förderschule berücksichtigt. Die folgenden Aufgaben werden zudem von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen an der Förderschule wahrgenommen, lassen sich aber auch auf den Kontext des Gemeinsamen Lernens beziehen:

- *„Unterstützung, Information und Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrerinnen und Lehrern an allen Förderorten*
- *Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten, Ämtern und Behörden*
- *sehgeschädigtenspezifische Fortbildungsangebote*
- *Kursangebote für sehgeschädigte Schülerinnen und Schüler“* (ebd. S. 16)

Neben der Betrachtung der rechtlichen Grundlagen, können auch Angaben der einzelnen Schulen des Förderschwerpunktes Sehen, Informationen darüber bereithalten, welche Aufgaben von Blinden – und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen wahrgenommen werden.

4.2. Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen

Nach der Darstellung der rechtlichen Grundlagen sollen im nächsten Schritt die Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Einzelnen kurz erläutert werden.

Eine Analyse der Internetpräsenzen der Förderschulen des Förderschwerpunktes Sehens in Nordrhein-Westfalen, in Abgleich mit den rechtlichen Grundlagen, hat 13 verschiedene Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsa-

men Lernen ergeben. Die Internetauftritte¹² wurden im Hinblick auf Informationen bezüglich der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Lernen untersucht und abschließend zu übergeordneten Aufgabenfeldern zusammengefasst. Es erfolgt eine Übersicht über die einzelnen Aufgabenfelder, abgeleitet aus den Internetpräsenzen sowie den rechtlichen Rahmenbedingungen¹³:

1. Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule

Die Beratung der Lehrerinnen und Lehrer stellt ein zentrales Aufgabenfeld der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen dar (vgl. Böing & Korf 2013, S. 28). Die Beratung bezieht sich vorwiegend auf eine blinden- und sehbehinderungsspezifische Beratung zur Gestaltung des Unterrichts. Themen, die behandelt werden, sind außerdem der Einsatz von Hilfsmitteln, die Adaption von Lernmaterialien, didaktische und organisatorische Fragestellungen, die Mediengestaltung, die Arbeitsplatzgestaltung oder auch die Konkretisierung und Umsetzung des Nachteilsausgleichs.

2. Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern gehört zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Lernen (vgl. Beyer 2008, S. 71). Die Zusammenarbeit mit den Eltern bezieht sich beispielsweise auf die Arbeitsplatzgestaltung und -ausstattung. Neben erzieherischen Fragen, kann die Lehrperson Informationen vermitteln, wie etwa bei der Beantragung von Hilfsmitteln, oder bei der Schulwahl sowie Studien- beziehungsweise Berufswahl unterstützend wirken. Auch die Vermittlung zwischen Eltern, Schülerinnen und Schülern und den zuständigen Lehrerinnen und Lehrern kann in diesen Aufgabenbereich fallen.

3. Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

Bedeutsam ist auch die individuelle Unterstützung der Schülerin beziehungsweise des Schülers. Dazu gehört beispielsweise die psychosoziale Unterstützung (vgl. Böing & Korf 2013, S. 28) oder die Organisation von Berufsvorbereitung (vgl. Beyer 2008, S. 72). Ziel dieser Unterstützung kann die Förderung der Selbstständigkeit oder auch die Akzeptanz der Sehbeeinträchtigung darstellen. Die Beratung kann sich auf Themen wie die Nutzung der Hilfsmittel, die Berufsmöglichkeiten oder das Erlernen von sehgeschädigtenspezifischen Arbeitstechniken beziehen.

¹² Die verwendeten Internetseiten der Schulen sind dem Literaturverzeichnis zu entnehmen.

¹³ Da es sich um eigene Zusammenstellung der Aufgabenfelder handelt, wird auf explizite Quellenverweise einzelner Internetpräsenztexzte und rechtlicher Grundlagen verzichtet.

4. Spezifische Förderung (Einzelförderung) der Schülerin/des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

Ein weiteres Aufgabenfeld stellt die spezifische Förderung der Schülerin beziehungsweise des Schülers mit Sehbeeinträchtigung oder Blindheit dar, die zumeist im Rahmen von Einzelförderung realisiert wird. Es besteht ein Konsens darüber, dass Schülerinnen und Schülern mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung zusätzlich zu den Regelcurricula blinden- und sehbehindertenspezifische Kompetenzen vermittelt werden müssen im Gemeinsamen Lernen. Die Vermittlung dieser spezifischen Kompetenzen gehört zu den Aufgabenfeldern von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen. Sie wurden in den 1980er Jahren in den Vereinigten Staaten als „erweiterter basaler Bildungsplan“ festgeschrieben (vgl. Hatlen 1997, 187-189). Die Zusammenstellung dieser Fähigkeiten ist in Deutschland vor allem durch den Begriff des „dualen Curriculums“ bekannt (vgl. Beyer 2008, S. 74). Zu diesem basalen Bildungsplan für Kinder und Jugendliche mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung zählen:

- *„Kulturtechniken einschließlich Kommunikationstechniken*
- *Soziale Interaktionskompetenz*
- *Erholung und Freizeitgestaltung*
- *Gebrauch von Hilfsmitteln*
- *Orientierung und Mobilität*
- *Selbstständige Lebensführung*
- *Einführung in die Arbeitswelt*
- *Förderung des vorhandenen Sehvermögens“* (Hatlen 1977, S. 189)

Auch wenn die Notwendigkeit der Vermittlung zusätzlicher Lerninhalte von allen Seiten erkannt wird (z.B. auch KMK Empfehlungen 1994), stellt die praktische Umsetzung dieser Inhalte noch immer ein Problem dar (vgl. Hatlen 1997, S. 192-193).

5. Diagnostik

Bei der Diagnostik geht es beispielsweise um die Feststellung, ob ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung besteht und um die Überprüfung des funktionalen Sehens.

6. Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden

Um das Gemeinsame Lernen den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen entsprechend zu gestalten, müssen Netzwerke und Kontakte zu Kooperationspartnern abgestimmt werden (vgl. KMK 2011, S. 21). Zu der Kooperation mit außerschulischen Partnern gehört unter anderem die Zusammenarbeit mit dem FIBS (Förderzentrum für die integrative Beschulung blinder und sehbehinderter Schülerinnen und Schüler) (vgl. Böing & Korf 2013, S. 28). Weitere Kooperationspartner der Arbeit im Gemeinsamen Lernen sind Optiker/Low-Vision-Spezialisten,

Hilfsmittelfirmen, Orientierungs- und Mobilitätslehrkräfte (O&M) und Lebenspraktische Fähigkeiten- Lehrkräfte (LPF), Kliniken, Ärzte, therapeutisches Personal, Agentur für Arbeit, Integrationsfachdienst, psychologischer Dienst, Freizeit- Bildungseinrichtungen, Berufsberatung und Ausbildungsbetriebe und viele mehr.

7. Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer

Viele Schülerinnen und Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung, die im Gemeinsamen Lernen unterrichtet werden, haben zur Unterstützung im Unterricht eine Integrationshelferin oder einen Integrationshelfer an ihrer Seite. Die Anleitung und Einweisung dieser gehört zu den Aufgaben von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen.

8. Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule

Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen nehmen häufig am Unterricht der Schulklasse teil und wirken dabei unterstützend. Schwerpunkte können bei der Mitarbeit auf der Realisierung des gesetzlichen Nachteilsausgleichs oder auf methodisch, didaktischen Hilfestellungen liegen. Neben der Schülerin oder dem Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung kann auch anderen Mitschülerinnen und Mitschülern Unterstützung zukommen. Auch gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen der Regelschule geplante Unterrichtseinheiten werden teilweise gemeinsam durchgeführt. Die verschiedenen Formen der Kooperation im Gemeinsamen Lernen sollen folgend gesondert in einem Exkurs näher gebracht werden.

Exkurs: Formen der Kooperation im Gemeinsamen Lernen:

Die Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern gilt als eine bedeutsame Gelingensbedingung für die Entwicklung von Schule und pädagogischer Professionalität und zählt seit Beginn des Gemeinsamen Lernens als unbedingte Voraussetzung (vgl. Arndt & Werning 2013, S. 12). Nach Lindmeier (2010) gibt es drei verschiedene Formen der Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrerinnen und Lehrern und den Regelschullehrerinnen und –lehrern (vgl. S. 216).

Bei der ersten Form nimmt die Sonderpädagogin beziehungsweise der Sonderpädagoge die Position einer Stützlehrerin/eines Stützlehrers ein und vollzieht in Eigenregie Anpassungen der Lehr-Lernsituation und ist überwiegend für das Kind/ den Jugendlichen mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung da. Die Tätigkeit der Regelschullehrerinnen und –lehrer verändert sich bei dieser Kooperationsform kaum (vgl. Lindmeier 2010, S. 216). Bei dieser Kooperationsform wird die „Besonderung“ des Kindes gefördert, allerdings kann diese permanente Unterstützung zeitweise notwendig sein (vgl. ebd., S. 217).

Die zweite Form der Kooperation ist das Teamteaching, was durch eine gleichberechtigte Teilhabe beider Kooperationspartner und einer großen Überschneidung ausgezeichnet ist (vgl. ebd.) Im Rahmen des Teamteaching führen die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam den Unterricht mit allen Schülerinnen und Schülern durch und haben dabei abwechselnd oder zusammen die Leitung. Der Unterricht ist dabei offen und differenzierend sowie von der gleichberechtigten Kooperation zwischen den Lehrämtern gekennzeichnet (vgl. Kiehl-Will 2014, S. 19). Beim durchgängigen Teamteaching kann es dazu kommen, dass besondere Bedarfe von sehbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Lindmeier 2010, S. 217).

Bei der letzten Form hat jeder einen eigenen Zuständigkeitsbereich, jedoch liegt eine gemeinsame Verantwortung vor. Diese Form zeichnet sich durch eine eindeutige interne Arbeitsteilung aus, bei der die Regelschullehrperson für die Erziehung und Unterrichtung aller Kinder verantwortlich ist, wohingegen die sonderpädagogische Lehrperson unter anderem für eine differenzierte Diagnostik, Beratung und Hilfsmittelversorgung zuständig ist. Die Adaption des Lehrplans und des Unterrichts liegt in beider Verantwortung (vgl. Lindmeier 2010, S. 217). Diese Form findet nach Lindmeier (2010) besonders in der Arbeit der mobilen Beratung und Unterstützung statt (vgl. S. 217) und kann somit auch auf die Arbeit der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen übertragen werden. Bei dieser Form bleibt jedoch die Verantwortung der Gestaltung des Unterrichts ausschließlich bei der Regellehrkraft (vgl. Lindmeier 2010, S. 218)

Durch fehlende zeitliche Ressourcen (besonders in der ambulanten Beratung und Unterstützung) werden im Gemeinsamen Lernen häufig äußere Differenzierungsformen durchgesetzt (vgl. Arndt & Werning 2013, S. 15-16). Insgesamt kann die Tätigkeit im Unterricht im Rahmen des Gemeinsamen Lernens variieren zwischen dem alleinigen Klassenunterricht durch die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen, dem Teamteaching, der Unterrichtung einer Kleingruppe der Klasse, der Einzelförderung der Schülerin/des Schülers mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oder auch der Assistenz im Unterricht der Regelschullehrerinnen und -lehrer.

9. Eigene Fort- und Weiterbildung

Auch die selbstständige Fort- und Weiterbildung ist Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, um den Entwicklungen sowie Änderungen im Berufsleben gerecht zu werden (vgl. SchulG 2014, §57, Art. 3).

10. Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/Fortbildungen für Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schüler

Den im Gemeinsamen Lernen unterstützten Schülerinnen und Schülern kann die Möglichkeit gegeben werden Kurse zu besuchen, welche auch durch Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen organisiert werden (vgl. Beyer 2008, S. 72). Aber nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Eltern und die Lehrerinnen und Lehrer können Informationsveranstaltungen oder Fortbildungen angeboten werden, welche durch die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen organisiert werden.

11. Bürokratische Aufgaben

Zu den bürokratischen oder auch administrativen Aufgaben zählt beispielsweise das Schreiben von Förderplänen, die Dokumentation von Schülerbeobachtungen, die Planung der eigenen Arbeitszeit sowie der regelmäßige Austausch mit allen Beteiligten via Mail- oder Telefonkontakten.

12. Adaption/Erstellung/Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung

Ein weiteres Aufgabenfeld bezieht sich auf die blinden- und sehbehinderungsspezifische Gestaltung von Materialien, Medien und des Arbeitsplatzes. Spezifische Medien und Materialien müssen organisiert (vgl. Böing & Korf 2013, S. 28), adaptiert oder auch neu erstellt werden. Ein spezifisches Beispiel ist die Umsetzung eines Textes in Punktschrift oder die Vergrößerung eines Textes.

13. Hilfsmittelversorgung und Beratung

Das letzte Aufgabenfeld ist die Versorgung mit Hilfsmitteln sowie eine Beratung bei der Auswahl von Hilfsmitteln. Dazu kann neben dem Informationsaustausch auch die Kontaktaufnahme zu den entsprechenden Hilfsmittelfirmen gehören.

Die Darstellung der einzelnen Aufgabenfelder verdeutlicht das breite Spektrum der Zuständigkeiten und ist zudem hinweisgebend darauf, dass Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen – und –pädagogen über einen relativ großen Spielraum bei der Wahrnehmung ihrer beruflichen Tätigkeit verfügen. Dies wird noch durch die fehlende rechtliche Verankerung verstärkt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Arbeitsfelder im Gemeinsamen Unterricht „durch ein hohes Maß an Vernetzung“ (Heimlich 2007, S. 164) auszeichnen. Inklusive Settings erfordern eine Zusammenarbeit aller beteiligten Personen und diese Kooperationen führen zu spezifischen Aufgabenbeschreibungen (vgl. Melzer & Hillenbrand 2013, S. 194). Nach Lindmeier (2010) werden durch den Kontext des Gemeinsamen Lernens die Aufgaben

von Lehrerinnen und Lehrern eher komplexer und differenzierter und deshalb bestehe die Notwendigkeit zusätzliche unterstützende Strukturen für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern zu etablieren (vgl. Lindmeier 2010, S. 213). Die Tätigkeit und Kooperation im Gemeinsamen Lernen mit sinnesbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern ist nach Wessel (2008) durch eine wiederkehrende und anhaltende Rollenunklarheit geprägt, wodurch sich hohe Anforderungen an die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf ihre interaktionalen Kompetenzen ergeben.(vgl. ebd. S. 20). Einhergehend mit der Unbestimmtheit der Aufgaben im Gemeinsamen Lernen besteht die Gefahr, dass die jeweilige Umsetzung der eigenen Arbeit sehr stark von dem Engagement der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer und der Beziehung zwischen den beteiligten Personen im Gemeinsamen Lernen abhängig ist (vgl. Arndt & Werning 2013, S. 35). In Bezug auf die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik sollten die spezifischen Leistungen einer Lehrperson mit der Lehrbefähigung im Förderschwerpunkt Sehen im Gemeinsamen Lernen gesichert werden und Arbeitszeitmodelle überdacht werden (vgl. Böing & Korf 2013, S. 41).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Aufgabenvielfalt einen Hinweis für die Notwendigkeit einer Neuorientierung beziehungsweise Umorientierung der Lehrerbildung gibt, um die erforderlichen Qualifikationen für Gemeinsames Lernen zu erwerben (vgl. Melzer & Hillenbrand 2013, S.201). Diese Thematik findet in Kapitel 5.3. weitere Berücksichtigung.

4.3. Berufsprofil/Rollenverständnis von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen

In diesem Kapitel soll näher betrachtet werden, inwiefern sich die Arbeit im Gemeinsamen Lernen auf das Berufsprofil sowie das Rollenverständnis von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen auswirkt.

Es gilt vorab die zentralen Begriffe zu klären. Als Rolle bezeichnet Peukert (2010) „ein Bündel normativer Verhaltenserwartungen, die von einer Bezugsgruppe oder mehreren Bezugsgruppen an Inhaber bestimmter sozialer Positionen herangetragen werden“ (ebd. S. 243). Bezugnehmend auf die Berufsrolle bedeutet dies, dass bestimmte Erwartungen mit der Ausübung eines bestimmten Berufes verbunden sind (vgl. Peukert 2010, S. 244). Demnach gilt es zu klären, welche Verhaltenserwartungen mit der sozialen Position von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen verknüpft sind und welche Rollenverständnisse, also Wahrnehmungen und Deutungen dieser Rolle existieren. Unter dem Ausdruck „Berufsprofil“ wird in dieser Arbeit die Beschreibung von Tätigkeiten und Anforderungen verstanden, die mit dem Beruf einhergehen.

Nach Heimlich (2007) müssen im Kontext des Gemeinsamen Lernens alle beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen ein neues Aufgaben- und Rollenverständnis entwickeln, welches sich besonders durch zunehmende Offenheit und Flexibilität auszeichnet (vgl. ebd. S. 161). Diese Flexibilität kann sich zum einen auf die Einstellung auf die verschiedensten Kooperationspartner, die Arbeit an verschiedenen Orten mit jeweils unterschiedlichen Strukturen oder auch die Zeit beziehen. Zeitliche Flexibilität im Rahmen des Gemeinsamen Lernens bedeutet, „dass ein ambulant unterstützter Schüler beziehungsweise eine Schülerin nicht nach einer festen Wochenstundenvorgabe, sondern nach individuellem Bedarf aus einem Stundenpool heraus unterstützt werden kann“ (Beyer 2008, S. 187). Zudem können auch der Umfang und die Frequenz der Betreuung flexibel bestimmt werden, sodass beispielsweise die Beratung in den Anfangsjahren hochfrequent erfolgt und zum Ende der Schulzeit hin nur noch telefonisch (vgl. ebd.).

Bereits Reiser (1998) bemerkte, dass der „neue Sonderpädagoge“ (ebd. S. 51) eher ein pädagogischer Berater und therapeutischer Helfer sei und weniger der Rolle als Lehrer entspreche. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen fungieren eher als Pädagoginnen und Pädagogen für die Wahrnehmung spezieller Aufgaben und die Betreuung der Kinder und Jugendlichen mit besonderen Bedarfen (vgl. Reiser 1998, S. 51).

Auch Wocken (1996) verdeutlicht das Rollendilemma von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Lernen. Die Rolle sei zu diffus, da verschiedene Rollenverständnisse bestehen (vgl. ebd. S. 372). Mögliche Rollen seien zum einen der Klassenlehrer (der Unterricht mit der gesamten Klasse durchführt), Fachlehrer (der seine Zuständigkeit ausschließlich für die Themenbereiche „Lerntechniken“ und „Wahrnehmungsorgane“ sieht), Therapeut (der lediglich Einzelförderung durchführt), Nachhilfelehrer (welcher an spezifischen Lernproblemen arbeitet) oder Privatlehrer (der Förderung im Elternhaus durchführt) (vgl. Wocken 1996, S. 373). Die Förderschullehrerinnen und -lehrer waren in der Vergangenheit im Kern zunächst Klassenlehrerinnen/ Klassenlehrer und darüber hinaus auch Fachlehrerinnen und Fachlehrer (vgl. Wocken 1998, S. 30). Die „Klassenlehrerkompetenz“ und auch die „Fachlehrerkompetenz“ werden aber weder in der mobilen Beratung und Unterstützung noch in inklusiven Settings benötigt. Allerdings müssen ambulant tätige Lehrerinnen und Lehrer Grundlagenkenntnisse der allgemeinen Pädagogik und besonders über zusätzliche systemische Kompetenzen wie „Kooperation, Teamteaching, kollegiale Beratung, networking“ (Wocken 1998, S. 31) verfügen.

Auch Wessel (2005) gibt verschiedene Rollenverständnisse von Förderschullehrerinnen und -lehrern im Gemeinsamen Lernen an, die auf einer Studie zur Zusammenarbeit in der Integrati-

on hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler beziehen (vgl. ebd. S. 148). Diese sind aufgrund der Ähnlichkeit der Strukturen mit der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik übertragbar. Die erhobenen Selbstverständnisse der eigenen Rolle im Gemeinsamen Lernen lassen sich als Rolle eines sonderpädagogischen Förderers, eines psychosozialen Versorgers, eines Anwaltes des Schülers, eines Experten für sonderpädagogische Förderung, eines Coach- und Praxisberaters bis hin zur Rolle eines Lobbyisten beschreiben (vgl. Wessel 2005, S. 148-155). Nach Wocken (1996) übernehmen die Sonderpädagoginnen und –pädagogen im Rahmen des Gemeinsamen Lernen vorrangig eine therapeutische Rolle. Hierbei bezieht er sich auf integrative Modelle, die in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik noch vorherrschend sind:

„Der Sonderpädagoge ist in seinem Kern ein Pädagoge für besondere Aufgaben und für besondere Kinder, obwohl er dies möglichst nicht ausschließlich und nicht längerfristig sein sollte. Er steht damit seinem originären Auftrag nach der Therapeuten-Rolle näher als der Klassenlehrer- Rolle“
(Wocken 1996, S. 373)

In diesem Zusammenhang wirft Lindmeier (2010) die Frage auf, ob Förderschullehrerinnen und –lehrer im Gemeinsamen Lernen nur noch Spezialisten seien oder auch weiterhin eine Lehrperson mit einer allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtskompetenz (vgl. ebd. S. 219). Diese Frage scheint immer noch aktuell zu sein und noch nicht vollends geklärt, da die Rollen und Aufgaben im Gemeinsamen Lernen nicht eindeutig geklärt sind und das Verständnis und die Wahrnehmung dieser stark variieren kann.

Es lässt sich eine Entwicklung der sonderpädagogischen Rolle hin zum Berater erkennen, welche aber nach Reiser (1998) nicht unbedingt direkt aus der Klassenlehrer-Erfahrung oder aus dem Studium heraus erworben werden kann, sondern eher eine Professionalisierung dieser Berufsrolle durch die Einübung in der Praxis erfordert (vgl. ebd. S. 51). In diesem Zusammenhang erscheint es notwendig zu klären, welche Qualifikationen für dieses Rollenverständnis erforderlich sind, worauf im Kapitel 5 gesondert eingegangen wird.

Böing und Korf (2013) schlagen für die zukünftige Berufsrolle der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen „die Etablierung einer neuen schulinternen Berufsrolle“ (ebd. S. 37) vor, welche in der internationalen Inklusionsforschung als „Methoden- und Ressourcenlehrer“ bekannt ist (vgl. ebd.). Diese Rolle zeichnet sich dadurch aus, dass die Klassenlehrerin/ der Klassenlehrer unterstützt wird als eine Art Fallberater und gemeinsam Handlungsstrategien entwickelt werden. Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen würden nach diesem Modell als Verbindungsglied zwischen allen Kooperationspartnern im Gemeinsamen Lernen fungieren und als Experten für sonderpädagogisches sowie methodisch-didaktisches Handlungswissen gelten (vgl. Böing & Korf 2013, S. 38).

Für den Förderschwerpunkt Sehen besteht nach Wessel (2008) im Gemeinsamen Lernen die Gefahr einer Rollenkonfusion, welche durch die Situation der ambulanten Beratung und Unterstützung darüber hinaus erhöht wird (vgl. ebd. S. 22). In dieser werden die organisatorischen, didaktischen sowie personellen Maßnahmen meist ausschließlich für die schulische Integration der Schülerin oder des Schülers mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Sehen durchgeführt und enden anschließend mit dem Verlassen der Schule. Hierdurch wird keine nachhaltige Orientierung an individuellen Förderbedarfen erreicht, da sich die Förderung auf die Person der integrativ beschulten Schülerin beziehungsweise des Schülers konzentriert (vgl. Wessel 2008, S. 22). Die direkte Zuweisung der Blinden- und Sehbehindertenpädagogin oder des –pädagogen zu einer einzelnen Schülerin/einem Schüler repräsentiert die „Besonderheit“, wodurch wenige Chancen für eine inklusive Haltung geboten werden (vgl. ebd.).

Als problematisch kann eine Rollenverteilung im Gemeinsamen Lernen bezeichnet werden, bei der den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eine eher nachrangige Rolle zugewiesen wird und demgegenüber die Rolle der Regelschullehrerinnen und -lehrer unverändert bleibt (vgl. Arndt & Werning 2013, S. 16). Bei einem anderen Rollenverständnis kann die Rolle als Berater auf Seiten der Sonderpädagoginnen und –pädagogen zu einer Dominanz und Hierarchisierung führen. Diese Dominanz kann durch die Regelschullehrerinnen und –lehrer wahrgenommen werden, da der Sonderpädagoge eine Beratungsfunktion einnimmt und Verbesserungsvorschläge einbringt. Deshalb ist besonders für die Entwicklung im Bereich der Kooperation die Klärung der Rollen in den jeweiligen Teams äußerst wichtig (vgl. ebd.).

Durch die vorangegangenen Ausführungen wird nochmals deutlich, dass das Rollenverständnis von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen äußerst komplex und flexibel ist, da anders als in einigen anderen Fachrichtungen, die Tätigkeit nicht auf **eine** Schule im Rahmen des Gemeinsamen Lernens begrenzt ist. Durch diese Situationen müssen die Rolle und die Zuständigkeiten immer wieder neu ausgehandelt werden und können an verschiedenen Schulen stark variieren.

Neben dieser offensichtlichen Rollenunklarheit und Flexibilisierung der Rolle ist darauf hinzuweisen, dass Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen oft nicht ausschließlich im Gemeinsamen Lernen tätig sind, sondern die berufliche Tätigkeit durch „Arbeitsplatzaufspaltungen“ (Degenhardt 2002, S. 201) geprägt ist, welche sich durch die verschiedenen Bereiche der Unterrichtung an der Förderschule, der Frühförderung sowie der Arbeit im Gemeinsamen Lernen ergeben. Diese Aufspaltung des Arbeitsplatzes wird zwar auch als Herausforderung und Chance zur Abwechslung positiv gesehen, allerdings werden

gleichzeitig „Anbindungs- und Vereinsamungsproblematiken beschrieben“ (Degenhardt 2002, S. 201) und zudem die Vielfalt der Rollen und Erwartungen als schwierig angesehen.

Es kann festgehalten werden, dass das Berufsprofil von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen durch vielfältige, teils sehr unterschiedliche Rollenverständnisse geprägt ist und keine eindeutige und einheitliche Auffassung besteht. Dennoch kann man eine Entwicklung hin zu einer primär beratenden Rolle im Gemeinsamen Lernen erkennen, welche zudem eine sehr flexible Gestaltung offen lässt und individuell verschieden wahrgenommen werden kann.

Durch die Darstellung der Rollenverständnisse sowie des Berufsprofils von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen stellt sich die Frage, wie die Ausbildung darauf vorbereiten kann und welche Qualifikationen in dieser vermittelt werden sollten. Diese Thematik wird im nachfolgenden Kapitel 5 genauer betrachtet.

5. Ausbildung von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen

Nach Moser (2013) bedarf es zukünftig einer konkreten Beschreibung der Anforderungsprofile, indem die Aufgaben und Kompetenzen über welche die beteiligten Professionellen im Rahmen von inklusiver Bildung verfügen müssen und die somit in der Lehrerbildung erworben werden sollten, festgelegt werden (vgl. ebd. S. 137).

In diesem Kapitel soll die Ausbildungssituation von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen fokussiert werden und mögliche Veränderungen, die sich die Strukturen im Gemeinsamen Lernen ergeben, aufgezeigt werden.

Es wird darauf verzichtet, die aktuelle Ausbildungssituation inklusive der einzelnen Studienmodule im Detail vorzustellen, da dies den Rahmen der Arbeit überschreiten würde. Dennoch soll ein kurzer Einblick in die Lehrerbildung gegeben werden, indem die Auswirkungen der UN-BRK und dem damit einhergehenden Aufbau eines inklusiven Schulsystems auf die Lehrerbildung thematisiert werden sollen, einige Rahmenbedingungen und rechtliche Grundlagen vorgestellt werden und zuletzt notwendige Qualifikationsmerkmale, die in der Ausbildung für die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen erworben werden sollen, aufgezeigt werden.

Grundsätzlich liegen die Überlegungen einer veränderten Lehrerbildung der Prämisse zugrunde, dass auch im Kontext von Inklusion weiterhin sonderpädagogische Professionalität und die damit verbundenen Kenntnisse benötigt werden (vgl. Heimlich 2007, S. 167).

5.1. Auswirkungen der schulischen Inklusion auf die Lehrerbildung

Zunächst sollen die Auswirkungen, die Inklusion auf die Lehrerbildung hat allgemein aufgezeigt werden und anschließend in Bezug auf die Ausbildung von Blinden- und Sehbehindertpädagoginnen und -pädagogen.

Die Anforderungen, welche mit dem Aufbau eines inklusiven Schulsystems zusammenhängen, wirken sich auf die Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern aus, weil diese über gewisse Kompetenzen verfügen müssen, um inklusive Bildung adäquat umsetzen zu können. Die in diesem Kontext entstehende Frage, welche Bedeutung der Sonderpädagogik in inklusiven Systemen zukommt, wird derzeit kontrovers diskutiert (vgl. Lang et al 2013, S. 263). Es ist unbestritten, dass sich die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrern an die Herausforderungen inklusiver Schulen anpassen muss, allerdings gehen die Ideen der Umsetzung teils weit auseinander (vgl. Degenhardt 2012, S. 166).

Dem Artikel 24.2 der UN-BRK entsprechend, muss sichergestellt werden, dass inklusive Bildung ein selbstverständlicher Bestandteil von Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Lehrämter wird. Dies ist erforderlich, damit die benötigten Kompetenzen für inklusive Bildung in den Lehrerausbildungsgesetzen, den jeweiligen Studien und Prüfungsordnungen und den Modulkatalogen verbindlich aufgenommen werden (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann. 2012, S. 159). Auch Seitz und Scheidt (2011) geben an, dass aufgrund der unterzeichneten UN-BRK ein Handlungsbedarf für die Aus- und Weiterbildungskonzepte besteht, da alle Lehrerinnen und Lehrer zumindest Grundkompetenzen benötigen, um im Gemeinsamen Lernen unterrichten zu können. Zudem seien auch die mit inklusiver Bildung zusammenhängenden inhaltlichen Berufsbilder¹⁴ von Studiengängen bedeutsam. Ein „professionelles Handeln in inklusiven Klassen ist auch mit veränderten Berufsbildern verbunden“ (Seitz & Scheidt 2011, S. 158). Eine alleinige Modifizierung von Studiengängen reiche daher nicht aus, sondern es sollen durch die strukturellen Neuorientierungen zudem mögliche Grenzen zwischen inklusionspädagogischen Basiskompetenzen für alle Lehrämter und spezielle Qualifizierungen abgesteckt werden (vgl. ebd.).

Auch nach Heimlich (2007) ist das traditionelle Leitbild einer sonderpädagogischen Lehrerbildung nicht mehr haltbar, weil ein Lehramtsstudium der Sonderpädagogik sich nicht mehr auf die Klassenlehrertätigkeit in separierenden Bildungseinrichtungen beschränken darf, sondern vielfältige Aufgaben beispielsweise in der ambulanten Beratung und Unterstützung hinzukommen (vgl. ebd. S. 168).

¹⁴ Diese wurden für Blinden- und Sehbehindertpädagoginnen und -pädagogen in 4.3 thematisiert

Im Zuge der Inklusion sind an den deutschen Universitäten neue Lehrerbildungsmodelle entstanden. Moser & Demmer-Dieckmann (2012) unterscheiden hierbei vier verschiedene Formen:

- Parallel laufende Studiengänge „Lehramt an Grundschulen“ an Sekundarschulen und „Lehramt für Sonderpädagogik“ mit kooperativen Seminaren und gemeinsamen Ausbildungsanteilen (z.B. Universitäten Halle, Frankfurt am Main, Gießen)
- In den allgemeinen Lehramtsstudiengänge integrierte sonderpädagogische Studieninhalte (z.B. TU Berlin, Universität Koblenz-Landau)
- Grundständige Studiengänge „Inklusive Pädagogik“ mit einer Doppelqualifizierung (Universitäten in Bremen, Universität Bielefeld)
- Zusatzqualifikationen im Rahmen des Master-Studiengangs, welcher an ein allgemeines Lehramtsstudium angeschlossen werden kann (z.B. Universität Bielefeld) (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2012, S. 159-160)

Auch im Vorbereitungsdienst rückt der Aufbau von neuen Ausbildungsmodellen als Reaktion auf inklusive Bildung verbunden mit einer Kooperation zwischen den verschiedenen Lehrämtern in den Fokus (vgl. Gloystein 2011, S. 220).

Es lässt sich feststellen, dass vor allem durch die UN-BRK inklusionspädagogische Anforderungen an die Lehrerbildung bestehen und schon erste Reaktionen darauf erfolgt sind (vgl. Veber & Stellbrink 2011, S. 12). Es stellt sich die Frage, wie sich die einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen im Hinblick auf Inklusion weiter entwickeln werden beziehungsweise schon entwickelt haben.

Seit den 1950er Jahren wurde die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik an Hochschulen verankert. Dem aktuellen Rollenverständnis entsprechend, bereitet das Studium neben der fachgerechten Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung im stationären System auch auf die Arbeit in der Frühförderung, der beruflichen Bildung und dem Gemeinsamen Lernen vor (vgl. Degenhardt & Denninghaus 2009, S. 19). Das Studium kann an den folgenden vier Standorten in Deutschland absolviert werden: Humboldt-Universität zu Berlin, Universität Hamburg, Technische Universität Dortmund, Pädagogische Hochschule Heidelberg (vgl. Lang et al. 2013, S. 265).

Im Zuge der Ratifizierung UN-BRK und dem darin geforderten Aufbau eines inklusiven Schulsystems entwickelten sich nach Degenhardt (2010) Sparszenarien, auch in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (vgl. S. 114-115).

„Mit dieser Reduktion werden nicht nur Traditionen einer behindertenpädagogischen Disziplin negiert, aktuelle Bedürfnisse der schulischen [...] Praxisfelder übergangen, sondern auch die inhalt-

lichen und organisatorischen Herausforderungen der Umsetzung des Geistes und des Textes der UN- BRK [...] verkannt“ (Degenhardt 2010, S. 115)

Es bleibe zwar außer Frage dass Inklusion mehr Sensibilität für den Umgang mit Heterogenität der Schülerschaft erfordert, aber gleichermaßen unbestritten sei, dass diese Herausforderungen nicht durch „Expertise aus dem Mixer“ (Degenhardt 2010, S. 115) begegnet werden kann. Die Zusammenfassung diverser spezifischer Inhalte und Fachrichtungen in einem Studiengang sei demnach keine Lösung (vgl. ebd.). Auch Nater (2009) gibt an, dass mit der Orientierung am Gemeinsamen Lernen und einer allgemeinpädagogischen Ausrichtung in der Lehrerbildung keine Dekategorisierung von Behinderung einhergehen darf (vgl. ebd. S. 15-16). Mangels fehlender Kompetenzen über die Spezifika der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik würden die besonderen Förderbedürfnisse unentdeckt bleiben (vgl. Nater 2009 S. 16). Vielmehr sollte sich die Ausbildung von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen weiterhin an der pädagogischen Situation von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit orientieren und die Spezifika in einem zeitlich ausreichenden Umfang studiert werden (vgl. ebd., S. 15). Nach Böing und Korf (2013) muss die Blinden- und Sehbehindertenbildung auch im Rahmen inklusiver Bildung an den bisherigen Qualitätsstandards festhalten, sollte sich aber auf verschiedenen Ebenen unter Berücksichtigung verantwortlicher Kooperation weiterentwickeln (vgl. ebd. S. 41). Bei der Lehrerbildung sei es im Hinblick auf Inklusion sowie die ambulante Beratung und Unterstützung zudem weiterhin sinnvoll stufenübergreifend zu studieren, um den vielfältigen Beratungs- und Unterstützungssituationen verschiedener Schulformen und Altersstufen gerecht zu werden (vgl. Lang et al. 2013, S. 264). Es steht außer Frage, dass auf die veränderten strukturellen Bedingungen auch in der Lehrerbildung von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen reagiert werden muss, was sich bereits in den letzten Jahren durch Studienreformen, Modularisierungen sowie einem breiten Angebotsprofil in der Aus- und Weiterbildung gezeigt hat (vgl. Degenhardt 2010, S. 115- 116). Die Rahmenbedingungen und rechtlichen Grundlagen der Ausbildung von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen werden in Kapitel 5.2 thematisiert.

5.2. Rahmenbedingungen und rechtliche Grundlagen

In diesem Kapitel sollen die zugrundeliegenden rechtlichen Grundlagen der Ausbildung in Fokus gestellt werden, wobei aufgrund fehlender spezifischer rechtlicher Grundlagen für die Ausbildung von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen die allgemeinen sonderpädagogischen Gesetze zur Lehrerausbildung aufgezeigt werden. Ein besonderes Au-

genmerk liegt auf der inklusionsorientierten Ausrichtung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung der Beschlüsse der KMK.

In Nordrhein-Westfalen wird schon seit Jahren auf die Notwendigkeit hingewiesen, sonderpädagogische Grundfragen in allen Lehramtsstudiengängen zu berücksichtigen. Schon 1973 empfahl der Deutsche Bildungsrat, sonderpädagogische Anteile in die Lehramtsstudiengänge zu integrieren (vgl. Arnheim 2012, S. 22). Auch Klemm & Preuss Lausitz (2011) formulieren in ihrem mittelfristigen Umsetzungsbedarf zur Inklusion, dass alle Lehramtsstudiengänge ein Basismodul Inklusion/Heterogenität erhalten, ein neues Studienfach LES (Lernen, emotional und soziale Entwicklung, Sprache) eingeführt wird und ein dreisemestriger Weiterbildungsstudiengang „Inklusiver Unterricht und Schulentwicklung“ implementiert wird (vgl. S. 130). Einigen dieser Forderungen wurde, wie im Folgenden beleuchtet wird, bereits nachgegangen.

Die KMK hat von 1994-1997 Rahmenvereinbarungen über die Prüfung sowie die Ausbildung der sechs verschiedenen Lehramtstypen beschlossen, welche eine Vereinheitlichung der Lehrerausbildung in Deutschland bewirken sollten. Diese Rahmenvereinbarungen wurden in den letzten Jahren (Februar 2009 & März 2013) zweimal novelliert (vgl. Lindmeier 2014, S. 84). Die erste Novellierung war notwendig, da die KMK Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften und inhaltliche Anforderungen für die Fachdidaktiken und Fachwissenschaften in der Lehrerbildung erarbeiten sollte, die in die Rahmenvereinbarungen implementiert werden können. In der zweiten Novellierung wurden diese an die Erfordernisse inklusiver Beschulung angepasst (vgl. ebd.). Die Rahmenvereinbarungen für die Lehramtstypen Grundschule und sonderpädagogisches Lehramt wurden im Jahr 2013 zudem noch ein drittes Mal novelliert in Folge des Beschlusses „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften“ (KMK 2013b). Durch diese genannten Novellierungen soll es im Grundschullehramt möglich sein, sonderpädagogische Studieninhalte zu studieren. Zudem soll es im sonderpädagogischen Lehramt möglich werden, verschiedene sonderpädagogische Fachrichtungen als kombinierte Fachrichtungen zu studieren (vgl. Lindmeier 2014, S. 84).

Die Neufassungen der KMK-Rahmenvereinbarungen der sechs Lehramtstypen enthalten eine sogenannte „Sockelformulierung“ zur inklusionsorientierten Lehrerausbildung, durch den Vermerk, dass den Themen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie grundlegenden Kenntnissen in der Förderdiagnostik eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. z.B. KMK 2013c, S. 2). Im sonderpädagogischen Lehramt wurde die Sockelformulierung darüber hinaus erweitert:

„Studiengänge für das sonderpädagogische Lehramt sind an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen so anzulegen, dass sie den Erfordernissen der sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Schulformen- und –arten entsprechen und zu einer fachlich und pädagogisch professionellen Handlungskompetenz führen“ (KMK 2013a, S. 2).

Lindmeier (2014) schätzt diese neuen Beschlüsse so ein, dass die KMK zwar durch die Sockelformulierung und die Aufnahme von Qualifikationsanforderungen eine Weiterentwicklung im Hinblick auf die inklusionsorientierte Lehrerbildung vollzogen hat, aber vermutet dennoch, dass lediglich eine Basisqualifikation durch einzelne Studien- und Basismodule übermittelt wird (vgl. Lindmeier 2014, S. 85).

Seit der Novellierung aus dem Jahr 2009 heißt es bezugnehmend auf die sonderpädagogischen Studienanteile für das sonderpädagogische Lehramt (Lehramtstyp 6):

„Das Studium in der Sonderpädagogik enthält fachrichtungsspezifische und fachrichtungsübergreifende Anteile unter Berücksichtigung der Aspekte der gemeinsamen Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf.“ (KMK 2013a)

Laut KMK soll es zukünftig möglich sein, unterschiedliche sonderpädagogische Fachrichtungen als kombinierte Fachrichtungen beziehungsweise „Kombi-Fächer“ (z.B. LES-Modell) zu studieren. Lindmeier (2014) sieht dabei die Gefahr eines Qualitätsverlustes und einer Deprofessionalisierung, da der Studienumfang bei 120 ECTS¹⁵ für die sonderpädagogischen Fachrichtungen liegt und dadurch ein vertieftes Fachwissen der Förderschwerpunkte erschwert wird (vgl. ebd. S. 87).

In Nordrhein-Westfalen soll die Lehramtszugangsverordnung (LZV) vom Juni 2009 sicherstellen, dass in Zukunft bei den Lehrämtern Grundschule, Haupt-, Real-, und Gesamtschule die Schnittmenge mit dem Bereich Sonderpädagogik bereits im Studium in den Blick genommen wird (vgl. Veber & Stellbrink 2011, S. 12). Zudem wird im Prozess der Bologna-Reform in Nordrhein-Westfalen die Lehrerbildung seit dem Wintersemester 2011/2012 flächendeckend reformiert, indem die Praxisphasen innerhalb des Studiums qualitativ und quantitativ ausgebaut werden (vgl. Veber & Stellbrink 2011, S. 12). Im neuen Lehrerbildungsgesetz (LAGB 2009) in Nordrhein-Westfalen werden zudem die fachrichtungsübergreifenden sonderpädagogischen Studienanteile reduziert. Es gilt zu klären, was fachrichtungsübergreifend studiert werden soll, da dies den Rahmenvereinbarung über das sonderpädagogische Lehramt kaum zu entnehmen ist (vgl. Lindmeier 2014, S. 88). Die KMK liefert hierfür den Hinweis sich an der „Vereinbarung zu den Standards der Lehrerbildung: Bildungswissen-

¹⁵ ECTS: European Credit Transfer System (Leistungspunkte)

schaften“ (KMK 2004) zu orientieren, was allerdings in Anbetracht dessen, dass sonderpädagogische Inhalte in diesen Standards keine explizite Erwähnung finden, nicht als hilfreich eingeschätzt wird (vgl. ebd.).

Für die zukünftige Lehrerbildung gilt es zu klären, welche Inhalte sowie Kompetenzen alle Lehramtsstudierenden im bildungswissenschaftlichen Studium erwerben sollen und was allein in der Ausbildung im sonderpädagogischen Lehramt vermittelt werden sollte (vgl. Lindmeier 2014, S. 91). Die für das Gemeinsame Lernen benötigten Qualifikationen werden im Kapitel 5.3. behandelt.

5.3. Qualifikationsmerkmale von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen

„Die Länder gewährleisten, dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten“ (KMK 2011, S. 20)

Um die Aufgaben im Rahmen des Gemeinsamen Lernens bewältigen zu können, benötigen die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen vielfältige Kompetenzen, welche nach Möglichkeit im Rahmen der Ausbildung erworben werden. Diese nötigen Kompetenzen werden im Folgenden als Qualifikationsmerkmale aufgefasst.

Die notwendigen und globalen Basisqualifikationen für professionelles Handeln in der Inklusion intendieren keine Entprofessionalisierung der sonderpädagogischen Kompetenzen. Vielmehr gehe es darum, zum einen eine individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen als Aufgabe aller beteiligten Fachkräfte zu verstehen, wobei zum anderen die Fachkräfte jeweils verschiedene angepasste Kompetenzen einbringen (vgl. Veber & Stellbrink 2011, S. 13). Auch Reiser (1998) gab bereits den Hinweis einer gemeinsamen Verantwortung durch die institutionalisierte systembezogene Service-Leistung, welche dennoch spezifische Kenntnisse der Fachrichtungen erfordere (vgl. ebd. S. 50). Grundsätzlich kann demnach davon ausgegangen werden, dass sonderpädagogische Fachkompetenz in Bezug auf das Gemeinsame Lernen weiterhin erforderlich ist (vgl. Heimlich 2007, S. 167).

Die Qualifikationsmerkmale für die Tätigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen sollen in Anlehnung an Heimlich (2007) in drei verschiedene Bereiche untergliedert werden. Der erste Bereich sind die „Fachlichen Qualifikationen“ (auch Sachkompetenzen), der zweite die „social skills“ (auch soziale Kompetenzen) und der letzte die „persönlichen Qualifikationen“ (auch personale Kompetenzen) (vgl. Heimlich 2007, S. 163).

Fachliche Qualifikationen:

Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen sollten im Rahmen Gemeinsamen Lernens über eine spezifische blinden- und sehbehindertenbezogene Fachkompetenz verfügen (vgl. Lang 2008b, S. 372). Diese bezieht sich beispielweise auf den Bereich der Wahrnehmung oder die Adaption von Medien, Materialien sowie die Gestaltung der Lernumgebung (vgl. Kapitel 4.2.). Auch Kenntnisse über die Didaktik des Unterrichts sind bei der Gestaltung Gemeinsamen Lernens erforderlich. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem Wissen über Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten sowie die Berücksichtigung von Förderbedarfen im Hinblick auf die Heterogenität der Schülerschaft im Gemeinsamen Lernen (vgl. Heimlich 2007, S. 163). Zudem sollten Fachkenntnisse über diagnostische Verfahren vorhanden sein (vgl. KMK 2011, S. 20), was sich bei Schülerinnen und Schülern mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung vor allem auf die Überprüfung des funktionalen Sehens bezieht sowie grundsätzlich die Überprüfung, ob ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung vorliegt. Weitere fachliche Qualifikationen sind die Kenntnisse über Unterrichtsfächer. Bei den fachdidaktischen Fertigkeiten, ist es allerdings größtenteils anerkannt, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht über fachliche Kompetenzen sämtlicher Fächer verfügen müssen, auch wenn in der Praxis mehrere Fächer unterrichtet und beratend unterstützt werden (vgl. Heimlich 2007, S. 167).

Social skills:

Im Gemeinsamen Lernen wird eine gute Kooperationsfähigkeit und Teamfähigkeit gefordert (vgl. Wocken 1998, S. 31). Eine hohe Kooperationskompetenz ist dringend erforderlich, um mit den vielfältigen inner- wie auch außerschulischen Partnerinnen und Partnern zu agieren, die an der Arbeit im Gemeinsamen Lernen beteiligt sind. Die Teamfähigkeit ist vor allem bei der Gestaltung von gemeinsamen Unterrichtssituationen in Form von Teamteaching notwendig, aber auch generell bei der Arbeit mit den Kolleginnen und Kollegen. In der Ausbildung soll demnach angestrebt werden, die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen zu Experten für die Teamarbeit im Gemeinsamen Lernen auszubilden (vgl. Lang et al. 2013, S. 265). Auch kommunikative Techniken in der Gesprächsführung stellen ein Qualifikationsmerkmal dar, um die Kooperation und den Austausch mit den vielfältigen Kontakten auch kommunikativ erfolgreich gestalten zu können (vgl. Heimlich 2007, S. 163). Weiterhin ist aufgrund der Entwicklung der Berufsrolle zu einer eher beratenden Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen (siehe Kapitel 4.3) die Ausbildung einer Beratungsfähigkeit dringend erforderlich (vgl. ebd. S. 169). Einhergehend mit den diversen unterschiedlichen Beratungssituationen und den Widersprüchlichkeiten, die unter Umständen mit der Arbeit an unterschied-

lichen Orten verbunden sind, ist darüber hinaus die Fähigkeit mit Konfliktsituationen umzugehen ein integraler Bestandteil der Arbeit (vgl. Benkmann 2010, S. 448). Auch die Fähigkeit der Umsetzung des Subsidiaritätsprinzips sollte zu den Qualifikationen von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen gehören und Bestandteil der Ausbildung sein.

Persönliche Qualifikationen:

Im inklusiven Unterricht wird von den Lehrerinnen und Lehrern ein hohes Maß an Flexibilität gefordert (vgl. KMK 2011, S. 21). Die Flexibilität bei der Tätigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen wurde bereits in Kapitel 4.3 behandelt und ist ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit. Nach Degenhardt (2002) sollte zudem die Kompetenz des Zeitmanagements dringend im Rahmen Gemeinsamen Lernens von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen Beachtung finden (vgl. ebd. S. 198), was besonders bezüglich der freien Einteilung der eigenen Arbeitszeit im Kontext der ambulanten Beratung und Unterstützung relevant ist. Auch die Belastbarkeit kann zu den persönlichen Qualifikationen gezählt werden, da diese unter Umständen aufgrund der Rollen- und Aufgabenunklarheit im Gemeinsamen Lernen abverlangt wird (vgl. Hedderich & Hecker 2009, S. 91). Zuletzt ist auch eine Organisationsfähigkeit für die Erfüllung der Aufgaben im Gemeinsamen Lernen und die Gestaltung der eigenen Arbeitszeit entscheidend (vgl. Degenhardt 2002, S. 190).

Für die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen werden demnach diverse fachliche Qualifikationen, social skills wie auch persönliche Kompetenzen benötigt. Diese sind teilweise schon lange Bestandteil der Ausbildung von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen, dennoch gibt es einige Qualifikationen, die im Gemeinsamen Lernen an Bedeutung gewinnen. Dazu zählt beispielsweise die Kooperationsfähigkeit als eine Kernkompetenz Gemeinsamen Lernens (vgl. Heimlich 2007, S. 162) und gerade im Bereich der ambulanten Beratung und Unterstützung eine Beratungskompetenz (vgl. Beyer 2008, S. 75). Diese veränderten Anforderungen an die sonderpädagogische Kompetenz können nach Heimlich (2007) nicht allein in der ersten Phase der Lehrerbildung grundgelegt werden, sondern müssen auch in der zweiten Ausbildungsphase weiter entwickelt werden. Zudem würde hierbei häufig die dritte Phase der Lehrerbildung in ihrer Bedeutung (die ersten drei bis fünf Jahre im Berufsalltag) vernachlässigt werden (vgl. Heimlich 2007, S. 169).

6. Forschungsstand und Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel soll der Forschungsstand und exemplarisch einige Studien und Forschungsergebnisse zu der Thematik dieser Arbeit vorgestellt werden. Es können an dieser Stelle nicht

sämtliche Forschungsergebnisse beachtet werden, sodass lediglich ein kleiner Einblick gegeben wird. Zudem werden neben Ergebnissen aus Perspektive der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik auch Ergebnisse der Sonderpädagogik allgemein berücksichtigt, um einen umfassenderen Eindruck zu liefern.

6.1. Überblick über den Forschungsstand

Die Forschungsstand soll zunächst anhand der Integrations-/Inklusionsforschung dargestellt werden, da eine alleinige Darstellung der Forschung im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik keinen ausreichenden Überblick liefern kann.

Die Forschung zum Gemeinsamen Lernen, also die Integrationsforschung und später auch die Inklusionsforschung hat bereits eine lange Tradition. In Deutschland existiert sie schon über 30 Jahre und hat somit eine Entwicklung vollzogen und zahlreiche Erkenntnisse hervorgebracht (vgl. Merz-Atalik 2014, S 24). Die Forschungsfragen sind allerdings auch beschränkt, da die Integrations-/Inklusionsforschung stark innerhalb der Sonderpädagogik verankert ist und sich dadurch eine teils eingeschränkte Wahrnehmung des Themas Inklusion auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen ergeben hat (vgl. Merz-Atalik 2014, S. 24)

Nach Melzer & Hillenbrand (2013) gibt es seit den 80er Jahren im Bereich der Integration und Inklusion einige Veröffentlichungen zur Rolle und zu Aufgaben von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Deutschland (z.B. Schöler 1992, Reiser 1996, Benkmann 2001¹⁶). Die Veröffentlichungen sind größtenteils Erfahrungsberichte von Integrationsversuchen, aus Theorien abgeleitete Definitionsvorschläge oder auch einzelne Veröffentlichungen zu Schulversuchen (vgl. Melzer & Hillenbrand 2013, S. 194). Melzer & Hillenbrand (2013) halten in diesem Zusammenhang fest: In der Diskussion zur Veränderung der Rolle von Sonderpädagoginnen und –pädagogen im Zuge der Inklusion wird in der Mehrzahl der Beiträge auf theoretischer Basis argumentiert (vgl. ebd. S. 195). Auch Moser et al. (2011) geben an, dass die Integrationsforschung im deutschsprachigen Raum auf eine vergleichende Untersuchung von sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Kompetenzen und Aufgaben im Gemeinsamen Lernen weitestgehend verzichtet hat (vgl. ebd. S. 143). Die meisten Studien beziehen sich auf einzelne Teilbereiche Gemeinsamen Lernens. (Moser et al. 2011, S. 144). Die Integrations-/Inklusionsforschung hat sich vor allem mit folgenden Themen befasst:

- Kooperation und Teamteaching (z.B. Werning, Urban & Sassenhausen 2001; Schwager 2011)

¹⁶ Diese Studien werden nicht näher erläutert, können aber nachgeschlagen werden (Literaturangaben sind im Verzeichnis enthalten).

- Leistungsentwicklung und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen (z.B. Ruijs & Peetsma 2009)
- Formen der Beratung/Beratungstätigkeit (z.B. Reiser, Willmann, Urban 2007)
- Organisationsformen des Gemeinsamen Unterrichts (z.B. Lütje- Klose & Willenbring 1999)
- Aufgabenbestimmungen sogenannter „institutionenunabhängiger Kompetenzen“ von Förderschullehrerinnen und -lehrern (z.B. Benkmann 2001; Heimlich 2004)
- Kosten integrativer/inklusive Beschulung (z.B. Preuss- Lausitz 2000)
- Professionelle Selbstkonzepte (z.B. Stein 2004)
- Einstellungen von Lehrkräften und Eltern zu Integration/Inklusion (z.B. Hattie 2009) (vgl. Moser et al 2011. S. 144; Moser 2013, 137 & Moser 2014, S. 93)

Der Stand der Forschung in Bezug auf Qualifizierung für inklusive Bildung ist noch unzureichend, da keine hinreichenden evidenzbasierten Erkenntnisse vorliegen. Hier muss deswegen vielfach auf die Integrationsforschung zurückgegriffen werden. In diesem Bereich wurden besonders die neu entstandenen Aufgaben der Teamarbeit und Kooperation, der Beratung sowie der Unterrichtsstruktur fokussiert. Ergänzend gibt es Forschungen aus dem Bereich der Allgemeinen Didaktik den Unterricht in heterogenen Lerngruppen betreffend (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2012, S. 154).

Wie bereits einführend erwähnt, kann die Forschung aus dem Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik keinen umfassenden Überblick bezugnehmend auf die eigene Studie liefern. Dies liegt vor allem daran, dass die Forschungssituation in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik als „unbefriedigend“ eingestuft werden kann (vgl. Walthes 2014, S. 211). Als ursächlich für diese Situation können nach Walthes (2014) neben einer unzureichenden Interdisziplinarität auch zu geringe Ressourcen für nicht-medizinische Bereiche angesehen werden (vgl. S. 211). In Deutschland existieren zudem lediglich vier Hochschulen, an denen ein Studium der Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung absolviert werden kann.

Im Kontext des Gemeinsamen Lernens ist das ISaR-Projekt (Inclusive Services ad Rehabilitation) zu nennen, auch wenn dieses im engeren Sinne keine Forschung beinhaltet. Vielmehr ist das Projekt ein virtuelles Kompetenzzentrum, welches eine umfangreiche Datenbank zur integrativen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Sehbeeinträchtigung liefert. Ziel des Projektes ist eine konstruktive Diskussion zur Weiterentwicklung der Qualität inklusiven Unterrichts, wobei besonders die Bereitstellung eines Didaktikpools zu erwähnen ist (vgl. ISaR Projekt n.d.).

Es folgt eine Zusammenstellung einzelner ausgewählter Studien.

6.2. Darstellung ausgewählter Studien

In diesem Teil sollen Studien in den Fokus gestellt werden, die einen Bezug zur eigenen Fragestellung haben und daher als relevant angesehen werden. Die Themengebiete im Einzelnen sind:

- Aufgaben und Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Lernen
- Zusammenarbeit und Kooperation im Gemeinsamen Lernen
- Belastung von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Lernen
- Lehrerbildung im Kontext von Inklusion
- Blinden- und Sehbehindertenpädagogik im Rahmen Gemeinsamen Lernens

Aufgaben und Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Lernen

In einer inhaltsanalytischen Auswertung der sonderpädagogischen Fachliteratur aus den Jahren 1990- 2007 (**Moser, Schäfer, Redlich**) konnten auf Basis einer quantitativen Inhaltsanalyse folgende sonderpädagogische Kompetenzen bestimmt werden: „Interdisziplinäre Kooperation, Lern- und Entwicklungsförderung, Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik, Binnendifferenzierte Unterrichtung, Beratung/ Organisationskompetenz, Behinderungsspezifische Kommunikation, Förderung des sozialen Lernens“ (Moser et al. 2011, S. 145-146).

Die Studie von **Melzer & Hillenbrand (2013)** befasst sich mit den Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Settings. Als Methode wurde eine systematische Literaturrecherche internationaler Studien (Literaturreview) gewählt (vgl. Melzer & Hillenbrand 2013, S. 194). Es kam heraus, dass die Beschreibung von Aufgabenbereichen oftmals nur ein Teil der Studien ist, aber dennoch konnten folgende Tätigkeiten absteigend nach Häufigkeit ermittelt werden:

- *Administrative Aufgaben*
- *Diagnostik*
- *Unterricht, Vermittlung, Förderung allgemein*
- *Zusammenarbeit (allgemein)*
- *Anleiten von anderen Lehrkräften/Assistenten*
- *Förderplanung*
- *Individuelle Angebote für einzelne Schüler*
- *Beratung verschiedener Zielgruppen*
- *Vermittlung spezifischer Inhalte*
- *Professionalisierung anderer Mitarbeiter der Schule*
- *Eigene Professionalisierung* (Melzer & Hillenbrand 2013, S.197)

In den internationalen Studien werden insgesamt 57 Aufgaben skizziert, die elf Aufgabenbereichen zugeordnet werden können (s.o.). Neben zu erwartenden Aufgabenbereichen wie Diagnostik, Förderplanung wurden in den Studien besonders häufig „administrative Aufgaben“ genannt, die einen erheblichen Zeitaufwand beinhalten. Zu diesen zählen beispielsweise die Koordination von sonderpädagogischer Unterstützung und die Dokumentenführung (vgl. Melzer & Hillenbrand 2013, S. 200). In internationalen Studien wird auch das Anleiten von Lehrkräften sowie Assistentinnen und Assistenten (Integrationshelferinnen und -helfern) als weiteres Aufgabenfeld beschrieben. Die Professionalisierung von anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schule wurde in Deutschland bislang kaum thematisiert, erfordert aber weitergehende Qualifikationen (vgl. ebd.). Allgemein zeichne sich eine zunehmende Management-Aufgabe ab. Die Autoren weisen noch daraufhin, dass nicht alle 57 Aufgaben für jede Sonderpädagogin und jeden Sonderpädagogen in inklusiven Settings gelten, da die Aufgabenfelder immer auch von Gegebenheiten vor Ort, der einzelnen Schule und gesetzlichen Bestimmungen abhängen (vgl. ebd.).

Moser und Kropp (2014)¹⁷ haben sich im Rahmen des KIS-Projektes („Kompetenzen in Inklusiven Settings“), welches durch die Max-Traeger-Stiftung gefördert wurde, mit den Aufgaben- und Kompetenzprofilen für die Arbeit von Sonderpädagoginnen und -pädagogen (unabhängig der Fachrichtungsspezialisierung) in inklusiven Settings befasst (Moser & Kropp 2014, S. 3). Anhand eines Fragebogens wurden insgesamt 327 Lehrerinnen und Lehrer befragt, wobei 134 davon der Kategorie „Andere Lehrkräfte“ und 193 „Förderschullehrkräften“ zugeordnet wurden (vgl. ebd., S. 5). Die Studie ergab, dass 30 % der Förderschullehrkräfte an mehr als einer Schule arbeiten und lediglich 5% der Förderschullehrkräfte an vier oder mehr Schulen tätig sind (vgl. ebd., S. 8). Der Mittelwert der wöchentlichen Dienstreisen unterscheidet sich bei Förderschullehrkräften (0,95 Stunden) und den anderen Lehrkräften (0,11) Stunden deutlich (vgl. ebd.; S. 9). Bei der zeitlichen Wahrnehmung der Aufgaben wurde bei den Förderschullehrkräften die Zusammenarbeit schulintern, gefolgt von individueller Förderung und Beratung als zeitlich intensivste Aufgaben eingestuft. Unterschiede in der Aufgabenwahrnehmung zwischen Förderschullehrkräften bestehen vor allem in den Bereichen Klassenunterricht, individuelle Förderung, Diagnostik und Zusammenarbeit extern, wobei Ersteres mehr von den anderen Lehrkräften und die anderen Bereiche eher von den Förderschullehrkräften wahrgenommen werden (vgl. ebd.; S. 13). Hinsichtlich des Ortes der Durchführung der Fördermaßnahmen wurde festgestellt, dass die meisten Maßnahmen außerhalb

¹⁷ Diese Studie hat einen wesentlichen Stellenwert für die eigene Untersuchung und wird daher später noch einmal aufgegriffen

der Klasse in Kleingruppen und Einzelförderung stattfinden (etwa 2/3) (vgl. ebd., S. 18). Bei der Frage, welche Inhalte im Hinblick auf die Tätigkeit in inklusiven Settings in der universitären Ausbildung bedeutsam sind, gab es absteigend nach Häufigkeit folgende Nennungen: Differenzierungsmöglichkeiten, Beratung, Diagnostik, „Sonderpädagogik“, Gemeinsamer Unterricht, Methodenkompetenz und Förderplanung (vgl. ebd.; S. 23).

Zusammenarbeit und Kooperation im Gemeinsamen Lernen

Arndt und Werning (2013) haben sich in einem Forschungsprojekt in den Jahren 2010 und 2011 mit der „Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht in einer inklusiven Schule“ (ebd. S. 13) befasst. Das Projekt war durch ein qualitativ und mehrperspektivisch angelegtes Design gekennzeichnet, bei dem in Form einer Einzelfallstudie an einer integrierten Gesamtschule eine Gruppendiskussion, eine teilnehmende Beobachtung und episodische Interviews durchgeführt wurden (vgl. Arndt & Werning 2013, S. 17). Als eine Hinderungsbedingung für gelingende Kooperation wurde der Faktor Zeit als zentral herausgestellt, wie das Fehlen von gemeinsamen Zeitfenstern außerhalb des Unterrichts (Arndt & Werning 2013, S. 20). Die Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen sei aus Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend und es wurde die vorherrschende Pro-Kopf-Zuweisung kritisiert (vgl. ebd., S. 21). Als wichtig für das Gelingen von Kooperation wurden die individuelle Kooperationsbereitschaft, Erfahrung, Kompetenz und die Beziehungsebene herausgestellt (vgl. ebd., S. 22). Ein Spannungsfeld ergebe sich durch die Flexibilität, welche von beiden Seiten positiv bewertet wurde (vgl. ebd., S. 23-24) und der Diffusität vor allem bezogen auf die Unklarheit über die Rollen- und Aufgabenverteilung und die Relevanz von Struktur. Eine Fixierung der Rollen und Aufgaben auf institutioneller Ebene wird eher abgelehnt, aber gleichzeitig wird die Unklarheit der Rollen und Aufgaben als Belastung erlebt (vgl. ebd., S. 35). Insgesamt variierte die Verteilung der Aufgaben und Rollen stark und war abhängig von der jeweiligen Zusammensetzung der Teams (vgl. ebd., S. 24). Das Projekt ergab, dass es verbreitet ist, dass die Regelschullehrkraft unterrichtet und die sonderpädagogische Lehrkraft eher assistiert, aber auch Kooperationsformen mit einer gleichberechtigteren Rollenverteilung wurden praktiziert (vgl. ebd. S. 25). Zudem zeigten sich einige Tendenzen der äußeren Differenzierung, um die Unterrichtssituation zu entlasten (vgl. ebd., S. 36).

Belastung von Lehrerinnen und Lehrern in Gemeinsamen Lernen

Hedderich & Hecker (2009) befassten sich in einer Studie mit der „Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen“. Sie befragten zehn im integrativen Unterricht tätige Förderschulpädagoginnen und –pädagogen mithilfe von Leitfragebogen gestützten Experteninterviews (vgl. Hedderich & Hecker 2009, S. 7 & 70). Ein Ergebnis der Interviews besteht darin, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich vor allem durch umweltbezogene Faktoren belastet fühlen, wie dem Arbeitsumfang und der Arbeitsorganisation. Ebenfalls konfliktreich wurde der erlebte Umgang mit Kolleginnen und Kollegen dargestellt. Der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit Eltern wurde seltener als Belastung empfunden. In Bezug auf die eigene Person wurde eine mangelnde Kompetenz im Bereich der Konfliktfähigkeit und Reflexionsfähigkeit als Belastung angegeben (vgl. Hedderich & Hecker 2009, S. 91). Eine Entlastungsfunktion wurde der Kooperation und Kommunikation im Kollegium und der Möglichkeit der Unterrichtsgestaltung durch Teamteaching zugeschrieben. Vor allem den persönlichen Kompetenzen der Teamfähigkeit, Kooperation und Kommunikation wurde eine zentrale Bedeutung zugesprochen. Auch die Teilnahme an integrationsspezifischen Weiterbildungen und Unterstützung durch Supervision wurden als hilfreich dargestellt (vgl. Hedderich & Hecker 2009, S. 104).

Lehrerbildung im Kontext von Inklusion

Eine Studie von **Amrhein (2012)** beschäftigt sich damit, inwiefern es an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen bereits Lehrangebote zum Gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf für zukünftige Lehrpersonen aller Schulformen gibt (vgl. Amrhein 2012, S. 20). Die Studie umfasste das Erstellen einer Landkarte, das Durchsuchen der Online-Vorlesungsverzeichnisse nach Veranstaltungen zum Themenbereich Integration und Inklusion, Telefoninterviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung an einzelnen Standorten sowie eine schriftliche Befragung von Studentinnen und Studenten (vgl. Amrhein 2012, S. 23-24). Die Untersuchung ergab, dass es ein sehr geringes Angebot an Veranstaltungen zum Thema Integration/Inklusion gibt, wobei die Situation besonders an Hochschulen ohne Grundschullehreramt alarmierend war. An Hochschulen mit sonderpädagogischem Lehrangebot existieren hingegen mehr Angebote zum Gemeinsamen Lernen. Die Studie ergab zudem eine starke Abhängigkeit der Angebote vom Engagement einzelner Personen (vgl. Amrhein 2012, S. 30). Amrhein schlussfolgert, dass Inklusion in der LehrerInnenbildung in Nordrhein-Westfalen noch nicht angekommen ist, da nur sehr wenige Angebote existieren, trotz der Festschreibung

des Rechts auf gemeinsame Beschulung. Der überwiegende Teil der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer werde ohne Kompetenzen im Bereich sonderpädagogischer Förderung ausgebildet (vgl. ebd.).

Blinden- Sehbehindertenpädagogik

Das **FEABS-Projekt** (Fragebogen zur Erfassung der Arbeitssituation von Blinden- und Sehbehindertenpädagog(inn)en) der Universität Hamburg sollte einen Zugang zu der Arbeitssituation von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen liefern (vgl. Degenhardt 2002, S. 191). Das Instrument bestand aber nicht allein aus einem Fragebogen, sondern war als quantitatives und qualitatives empirisches Projekt angelegt, welches innerhalb einer Projektveranstaltung von den beteiligten Studierenden entwickelt wurde (vgl. Degenhardt 2002, S. 191). Das Projekt hatte zum Ziel verschiedene Berufsrealitäten zu erfassen, die aus den vielfältigen Tätigkeitsfeldern von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen resultieren (vgl. ebd.). Insgesamt wurden 110 Kolleginnen und Kollegen befragt (vgl. ebd., S. 192). Bei dem Projekt kam heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer im Sehgeschädigtenbildungswesen im Bezug auf die Durchschnittsjahresarbeitszeiten zu viel arbeiten im Vergleich zu anderen Professionen (vgl. ebd., S. 193). Des Weiteren differiere die Arbeitszeit stark zwischen den Arbeitsbereichen/Modellen (vgl. ebd., S. 195). Drastische Unterschiede ergeben sich beim „Unterrichten“. Während bei der Anteil des Unterrichts im Sehgeschädigtenbereich allgemein eine Spannbreite von 30-60% hat, liegt im Gemeinsamen Unterricht der Anteil unterrichtsnaher Arbeit mit dem Kind bei unter 10 % der durchschnittlichen Jahresarbeitszeit (vgl. Degenhardt 2002, S. 196). Bei Lehrerinnen und Lehrern, welche ausschließlich im Gemeinsamen Lernen tätig sind, ist der Anteil der Jahresarbeitszeit in den Bereichen Fahrten, Beratung und Organisation und Verwaltung deutlich höher gegenüber Lehrerinnen und Lehrern an Stammschulen, wohingegen die Aufgabenbereiche Arbeit mit dem Kind und Vor- und Nachbereitung einen deutlich geringeren Stellenwert im Gemeinsamen Lernen einnehmen (vgl. ebd., S. 196). Die Studie ergab, dass die Jahresarbeitszeit der Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen signifikant höher ist als bei den Lehrkräften, die an einer Förderschule arbeiten, allerdings der Unterschied abzüglich der Fahrtzeiten nur noch sehr gering wäre (vgl. Degenhardt 2002, S. 197). Degenhardt (2002) fasst einige Widersprüche bezogen aus der FEABS Studie sowie anderen Untersuchungen zusammen. Zum einen fordern Lehrerinnen und Lehrer ein hohes Maß an Freiheit bei der individuellen Gestaltung der Tätigkeit, zum anderen werden aber auch mehr Standards gefordert. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung werden zwar mehr Angebote gewünscht, dennoch werden akademische Zugänge kri-

tisiert und eine Fremdbestimmung der Methoden und Ziele abgelehnt (vgl. Degenhardt 2002, S. 200).

Beyer (2009) interviewte im Rahmen einer empirischen Studie zur spezifischen Qualität der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik 34 Schulleiterinnen und Schulleiter und zudem 36 Lehrerinnen und Lehrer, welche an 34 verschiedenen Schulen des Förderschwerpunktes Sehens tätig sind (vgl. Beyer 2009, S. 15). In strukturierten Interviews bestehend aus überwiegend offenen Fragen wurde die persönliche Sichtweise bezüglich pädagogischer Qualität in Kooperation, Unterricht und Interaktion (mit Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen) erhoben (vgl. ebd. S. 15 & 165). An dieser Stelle soll lediglich auf einen Aspekt der Studie eingegangen werden, der sich mit der „Qualität in der Ambulanten Beratung und Unterstützung“ befasst (vgl. ebd., S. 185). Zu dieser Thematik wurden allein die Schulleiterinnen und Schulleiter befragt. Diese schätzen die „Auswahl und Motivation der Lehrkräfte“ als bedeutsamsten Qualitätsaspekt in der Betreuung im Gemeinsamen Lernen ein. Damit einhergehende Aspekte seien beispielsweise Freiwilligkeit, eine gute Fachkompetenz blinden- und sehbehindertenspezifischer Aspekte, eine hohe Motivation/großes Engagement für Gemeinsames Lernen, Unterrichtserfahrung und zeitliche Flexibilität sowie eine gute Beratungskompetenz. Der am zweithäufigsten genannte Qualitätsaspekt stellt die „Zeitliche Flexibilität“ der Betreuung dar, gefolgt von der „Begleitung von Übergängen“, die „Zusammenarbeit mit Eltern“, „Sächliche Ressourcen“ und „Zeitliche Ressourcen/personelle Ausstattung“ (weitere Aspekte können der Studie entnommen werden) (vgl. ebd., S.186-187). Darüber hinaus wurde von vielen Schulleiterinnen und Schulleitern angegeben „dass die Ambulanzlehrerinnen und –lehrer bewusst gleichzeitig mit einer geringeren Stundenzahl im Unterricht eingesetzt werden, um den Kontakt zum Kollegium nicht zu verlieren und nicht zu „Einzelkämpfern“ zu werden“ (Beyer 2008, S. 187).

7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Herleitung der Fragestellung

In diesem Kapitel sollen die bisherigen Inhalte im Überblick dargestellt werden und daraus die Fragestellungen der eigenen Studie abgeleitet werden.

Die Ratifizierung der UN-BRK hat in der Bundesrepublik eine neue Verbindlichkeit in Bezug auf den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems geschaffen und somit einen Wandlungsprozess hinsichtlich der schulischen Bildung angestoßen (vgl. Bischoff 2014, S. 54). Die Entwicklung Gemeinsamen Lernens ist in der Fachrichtung der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik jedoch teils anders und isoliert von den allgemeinen Inklusionsbewegungen verlau-

fen. Es lässt sich festhalten, dass die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik nur bedingt den Wandel von einem integrativen zum inklusiven System vollzogen hat, welcher aber auch durch die unterschiedliche Historie zu begründen ist. Dazu kommt, dass sich die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik mehr als andere Fachrichtungen immer eher als eigenes Bildungswesen verstanden hat, welches ein sehr spezifisches Expertenwissen in Bezug auf das im Vergleich zahlenmäßig kleine Klientel entwickelt hat (vgl. Hinz 2008, S. 10). Entgegen der allgemeinen historischen Entstehung Gemeinsamen Lernens, die vor allem durch eine zielfferente Unterrichtung an Grundschulen angestoßen wurde, hat das Gemeinsame Lernen in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik seinen Ursprung in der zielgleichen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit im Gymnasialbereich (vgl. Lang 2008a, S. 166). Durch positive Erfahrungen erfolgreicher Integration von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit an Regelschulen, wurde ein System der ambulanten Beratung und Unterstützung aufgebaut. Dies ist bis heute die am weitesten verbreitete Form sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt Sehen im Rahmen der Gemeinsamen Beschulung. Die rechtlichen Voraussetzungen wurden später durch die Salamanca-Erklärung (1994), die KMK-Empfehlungen (1994) und schließlich durch die UN-BRK (2006) geschaffen. In Nordrhein-Westfalen wird die ambulante Beratung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich des Gemeinsamen Lernens von den Förderschulen des Förderschwerpunktes Sehen ausgeführt. Die Unterrichtung im Gemeinsamen Lernen durch die ambulante Beratung und Unterstützung existiert demnach neben der stationären sonderpädagogischen Förderung. Die Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung ist ein wesentlicher Bestandteil der Tätigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen und wird neben der Unterrichtung an der Förderschule oder der Tätigkeit im Bereich der Frühförderung ausgeführt. Als problematisch kann bei der ambulanten Beratung und Unterstützung das Spannungsfeld der verschiedenen Systeme angesehen werden. Durch die Tätigkeit an verschiedenen allgemeinen Schulen, der Stammschule des Förderschwerpunktes Sehen und den damit einhergehenden zahlreichen Kooperationspartnerinnen und –partnern bestehen viele unterschiedliche Einflussfaktoren. Dabei entstehen häufig widersprüchliche Anforderungen an die eigene Berufsrolle. Hinzu kommt, dass die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern nur sehr unscharf definiert ist (vgl. Beyer 2008, S. 75-76). Eine zusätzliche Belastung kann durch mangelnde zeitliche Ressourcen, Dienstfahrten und eine fehlende Einbindung in einzelne Systeme durch die Übernahme einer Art „Gastrolle“ entstehen. Die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen geht demnach mit einem neu zu definierenden Selbstverständnis der eigenen Rolle einher.

Es besteht im Wesentlichen Einigkeit darüber, dass auch im Rahmen Gemeinsamen Lernens blinden- und sehbehindertenspezifisches Know-How erforderlich ist und somit ebenso in der Inklusion nicht darauf verzichtet werden kann (vgl. Hofer 2008, S. 368). Dennoch sollte aus Perspektive der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik das eigene System und die Praxis sonderpädagogischer Förderung immer wieder kritisch reflektiert und hinterfragt werden. Zudem sollte die eigene Expertise bewusst bei der Entwicklung inklusiver Bildung eingebracht werden.

In Nordrhein-Westfalen wird durch die Überarbeitung des Schulgesetzes (SchulG 2014) das Recht verankert, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung eine allgemeine Schule besuchen können. Die allgemeine Schule wird dabei als „Normalfall“ dargestellt. Zudem lässt sich ein Anstieg der Integrationsquote beobachten. Dies gibt Aufschluss darüber, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler steigt, die im Gemeinsamen Lernen betreut werden. In Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung ist die Integrationsquote in der Sekundarstufe I am höchsten, gefolgt von der Sekundarstufe II und der niedrigsten Quote im Primarbereich, welches konträr zu der allgemeinen Quote ist (vgl. Schulministerium NRW 2014c, S. 123).

Für die Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen besteht derzeit keine offizielle rechtliche Verankerung (vgl. Wessel 2008, S. 21). Die Tätigkeit zeichnet sich durch ein hohes Maß an Vernetzung aus. Weiterhin ist anzumerken, dass die Aufgaben im Rahmen Gemeinsamen Lernens zunehmend komplexer und differenzierter geworden sind. An die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik werden im Gemeinsamen Lernen vielfältige Anforderungen gestellt und die Tätigkeit zeichnet sich durch eine Aufgaben- sowie Rollenunklarheit aus. Aus diesem Grund besteht die Gefahr, dass die Qualität des Gemeinsamen Lernens stark von dem Engagement einzelner Personen abhängt (vgl. Arndt & Werning 2013, S. 35). Das Rollenverständnis ist durch mehr Flexibilität und Offenheit geprägt und hat einen Wandel von der vordergründigen Tätigkeit als Klassenlehrerin/Klassenlehrer hin zu einer eher beratenden Tätigkeit vollzogen. Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen nehmen seltener die klassische Lehrerrolle wahr, indem der eigene Unterricht im Gemeinsamen Lernen an Bedeutung verliert (vgl. Wocken 1998, S. 30). Es ist entscheidend, dass die Rollen der beteiligten Personen in den einzelnen Systemen (Klassen) geklärt werden, gerade weil keine einheitliche Auffassung der Wahrnehmung der Rollen besteht.

In Bezug auf die Ausbildung wird derzeit kontrovers diskutiert, inwiefern der schulische Wandel in Richtung Inklusion in der Ausbildung angemessen berücksichtigt wird und welche Qualifikationen von welchen Lehrämtern für die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen ausgebil-

det werden müssen. Es gilt demnach zukünftig zu klären, welche Kompetenzen in der Ausbildung ausgebildet werden sollten (vgl. Lindmeier 2014, S. 91). Hinsichtlich der Arbeit im Gemeinsamen Lernen von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen erscheint in diesem Zusammenhang vor allem die Ausbildung der Qualifikationen Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit sowie eine gute Beratungskompetenz zunehmend wichtiger. Die benötigten Qualifikationen sollten aber nicht allein im Studium, sondern auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung berücksichtigt werden.

Die Forschung bezüglich der Veränderungen der Aufgaben sowie der Berufsrolle von Sonderpädagoginnen und –pädagogen in inklusiven Settings ist noch nicht sehr umfassend und steckt noch in den Anfängen. Veröffentlichungen argumentieren zumeist auf theoretischer Basis oder anhand einzelner Modellversuche. Darüber hinaus werden größtenteils Teilbereiche des Gemeinsamen Lernens fokussiert, wie beispielsweise die Kooperation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern im Teamteaching, sodass nur selten allgemeine Forschung zu der Bewertung und Einschätzung der Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen durch die beteiligten Personen betrieben wird (vgl. Melzer & Hillenbrand 2013, S. 195; Moser et al. 2011, S. 144). Auch im Bereich der Qualifizierung für die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen existiert derzeit kaum Forschung (vgl. Moser & Demmer- Dieckmann 2012, S.154).

Bezugnehmend auf die Aufgabenfelder und Qualifikationen von Sonderpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen gibt es derzeit einzelne Veröffentlichungen, wie die von Melzer & Hillenbrand (2013) oder das KIS-Projekt von Moser und Kropp (2014). In der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik gestaltet sich der Forschungsstand noch unbefriedigender und es konnten lediglich Forschungen vorgefunden werden, welche die Arbeit im Gemeinsamen Lernen als Teilaspekt behandeln, diese jedoch nicht explizit in den Fokus des Forschungsinteresses gestellt haben (vgl. z.B. Degenhardt 2002; Beyer 2009). Daraus folgt, dass die Situation von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen bislang wenig Beachtung in der Forschung fand und eher auf theoretischer Basis beziehungsweise durch die Beschreibung an einzelnen Schulen thematisiert wurde.

Die literaturbasierte Darstellung hat verdeutlicht, dass im Rahmen des Gemeinsamen Lernens eine hohe Komplexität und Unsicherheit bezüglich der Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen besteht und sich somit besondere Anforderungen für die berufliche Praxis ergeben. Bezüglich der schulstrukturellen Entwicklungen und der steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die im Gemeinsamen Lernen betreut werden, ergibt sich eine hohe Relevanz der Thematik, welche durch die unbefriedigende For-

sorgungssituation noch verstärkt wird. Deshalb ergibt sich folgende Hauptfragestellung in Bezug auf die eigene Studie:

Wie wird die derzeitige berufliche Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen aus der Perspektive von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen unter besonderer Berücksichtigung der Aufgabenfelder in Nordrhein-Westfalen wahrgenommen und bewertet?

Die Studie soll Aufschluss geben über folgende Schwerpunkte und damit einhergehende Konstrukte:

- 1) **Stand der Berufspraxis im Gemeinsamen Lernen:** Welche Bedingungen liegen im Gemeinsamen Lernen vor? Wie zeichnet sich die berufliche Praxis im Gemeinsamen Lernen aus? Unter welchen Bedingungen gelingt die Arbeit im Gemeinsamen Lernen unter welchen Bedingungen wird sie erschwert (Ressourcen und Barrieren)?
- 2) **Wahrnehmung einzelner Aufgabenfelder:** Welche Bedeutung wird den einzelnen Aufgabenfeldern zugesprochen? Gibt es Unterschiede in der zeitlichen Gewichtung der Aufgabenfelder? Fühlen sich die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen durch einzelne Aufgabenfelder belastet? Gibt es Aufgabenfelder, die viel Anerkennung erfahren? Wie gestaltet sich die Arbeit im Unterricht an den Regelschulen? Mit welchen außerschulischen Kooperationspartnern wird wie häufig kooperiert?
- 3) **Qualifikationen für die Berufspraxis im Gemeinsamen Lernen:** Über welche (fachlichen, persönlichen, sozialen) Qualifikationen sollten Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen für die Arbeit im Gemeinsamen Lernen verfügen? Wann sollten diese Qualifikationen ausgebildet werden?
- 4) **Berufsbild von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen:** Wie sieht das aktuelle Berufsprofil von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen- und pädagogen aus, die im Gemeinsamen Lernen tätig sind? Geht mit der Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen ein Verlust der eigenen Unterrichtstätigkeit einher?
- 5) **Folgerungen für die Ausbildung:** Wie kann die Ausbildung auf ein solches Berufsprofil vorbereiten?

Die dargestellten Konstrukte sollen in der eignen Studie berücksichtigt werden, die im Folgenden Kapitel 8 vorgestellt wird.

8. Befragung von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen

In Anlehnung an die Darstellung der literaturbasierten Ergebnisse wird in diesem Kapitel die eigene Studie zu den Aufgabenfeldern von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen vorgestellt. Zuerst wird dabei auf die Grundlagen der Studie eingegangen, bevor im Anschluss die Ergebnisse der Studie dargestellt und in den darauffolgenden Schlussfolgerungen diskutiert und eingeordnet werden.

Das Ziel der Studie liegt darin, einen umfassenden Überblick über die derzeitige Berufspraxis von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen, besonders im Hinblick auf die Wahrnehmung der Aufgabenfelder zu erlangen, indem aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer Einschätzungen erhoben werden.

8.1. Grundlagen der eigenen Befragung

Zunächst werden die zu behandelnden Fragestellungen und Hypothesen dargestellt. Im weiteren Verlauf werden die Auswahl der Stichprobe, die Forschungsmethode, die Konstruktion des Fragebogens und die Vorgehensweise hinsichtlich der Erhebung erläutert.

8.1.1. Fragestellungen und Hypothesen

Einleitend soll ein Überblick über die der vorliegenden Studie zugrundeliegenden Fragestellungen (siehe Kapitel 7) und die zugehörigen Hypothesen (H1 – H10) geschaffen werden.

Die Studie fokussiert die Perspektive der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen- und -pädagogen auf die Berufspraxis im Gemeinsamen Lernen. Im Mittelpunkt steht dabei die Wahrnehmung einzelner Aufgabenbereiche sowie die bereits dargestellte Hauptfragestellung:

Wie wird die derzeitige berufliche Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen aus der Perspektive von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen unter besonderer Berücksichtigung der Aufgabenfelder in Nordrhein-Westfalen wahrgenommen und bewertet?

Die einzelnen Schwerpunkte der eigenen Studie sollen im Folgenden hinsichtlich der darauf bezogenen Hypothesen aufgegriffen werden. Als Hypothese wird im Allgemeinen „eine Aussage über einen Zusammenhang zwischen sozialen Merkmalen, d.h. eine Beziehung zwischen zwei (oder mehr) Variablen“ (Diekmann 2012, S. 124) verstanden. Im Rahmen der Arbeit wird jedoch eine offenere Auffassung von Hypothesen eingenommen, um nicht allein Zusammenhänge zwischen mehreren Merkmalen, sondern auch Annahmen beispielsweise in Form von Ausprägungen von Merkmalen als Ausgangspunkt zu verwenden. Zur Bildung der Hypothesen/Annahmen wurden besonders die in Kapitel 6.2 dargestellten Forschungsergeb-

nisse sowie die in Kapitel 7 dargestellte Herleitung und Zusammenfassung zur Hilfe genommen.

1. Der erste inhaltliche Schwerpunkt der Studie ist der *Stand der Berufspraxis im Gemeinsamen Lernen*. Darauf bezogen sollen die Bedingungen des Gemeinsamen Lernens bezüglich der strukturellen Gegebenheiten ermittelt und erhoben werden. Dies führt dazu, dass die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen gelingt oder erschwert wird.

Moser und Kropp (2014) haben bereits aufgeführt, dass sehr viel Zeit für Dienstfahrten im Gemeinsamen Lernen beansprucht wird, was vor allem mit einer hohen Anzahl an Schulen und vielen betreuten Schülerinnen und Schülern einhergeht (vgl. ebd. S. 18). Es ist zudem anzunehmen, dass mit einer hohen Anzahl an Schülerinnen und Schülern, die im Gemeinsamen Lernen betreut werden und einer hohen zeitlichen Beanspruchung durch Dienstfahrten auch eine Belastung der Lehrerinne und Lehrer verbunden ist (vgl. Degenhardt 2002, S. 193), wohingegen Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen einer Belastung entgegenwirken könnte. Da es keine offiziellen Vorgaben bezogen auf die Aufgaben im Gemeinsamen Lernen gibt, liegt es nahe, dass die Arbeit durch eine hohe Flexibilität charakterisiert werden kann (vgl. Kapitel 5). Es lassen sich demnach folgende Hypothesen für die eigene Studie ableiten:

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der im Gemeinsamen Lernen betreuten Schülerinnen und Schüler, der Anzahl der Schulen sowie der Zeit, die für Dienstfahrten aufgewendet wird

H2: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Bereichen der Erfahrung im Gemeinsamen Lernen, den Dienstfahrten, der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit dem Aspekt der Belastung

H3: Die Flexibilität im Gemeinsamen Lernen wird von den Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen als sehr bedeutend eingeschätzt

2. Bezugnehmend auf den Schwerpunkt der *Wahrnehmung einzelner Aufgabenfelder* gilt es zu klären, welche zeitliche Gewichtung und Bedeutung welchen Aufgabenfeldern zugesprochen wird und ob sich die Lehrerinnen und Lehrer durch die Aufgaben belastet fühlen oder für einzelne Bereiche besonders viel Anerkennung bekommen. Des Weiteren soll die Arbeit im Unterricht an den Regelschulen betrachtet werden und die Häufigkeit des Austauschs mit außerschulischen Kooperationspartnern erfasst werden. Nach Melzer und Hillenbrand (2013) nehmen vor allem die Aufgabenfelder administrative Aufgaben, Diagnostik, Einzelförderung und Mitarbeit im Unterricht und Zusammenarbeit viel Zeit in Anspruch (vgl. ebd. S. 197). In

den vorliegenden Forschungsergebnissen wird zudem darauf hingewiesen, dass der Faktor Zeit im Zusammenhang mit der Belastung im Gemeinsamen Lernen steht (vgl. Arndt & Werning 2013 & Hedderich & Hecker 2009). Nach Arndt und Werning (2013) nehmen Sonderpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen häufig die Rolle eines Assistenten ein (vgl. S. 25). Zudem seien Formen äußerer Differenzierung im Gemeinsamen Lernen vorherrschend (Moser & Kropp 2014, S. 18). Für die Studie werden dementsprechend die Hypothesen H4-H6 formuliert:

H4: Die Lehrerinnen und Lehrer werden im Gemeinsamen Lernen besonders mit Individualisierung, Diagnostik und den administrativen Aufgaben konfrontiert

H5: Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Bereichen zeitliche Gewichtung, Bedeutung, Anerkennung und Belastung einzelner Aufgabenbereiche

H6: Die Situation im Gemeinsamen Lernen zeichnet sich durch die Assistenz im Unterricht der Regelschullehrkraft aus sowie durch Formen äußerer Differenzierung (Individualisierung) aus

3. Der Bereich der Qualifikationen für die Berufspraxis im Gemeinsamen Lernen soll Aufschluss geben, über welche (fachlichen, persönlichen, sozialen) Qualifikationen Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen verfügen und zu welcher Zeit diese ausgebildet werden sollen. Es kann angenommen werden, dass besonders Qualifikationen, die für das Gemeinsame Lernen benötigt werden, eine hohe Bedeutung zugesprochen wird. (vgl. u.a. Amrhein 2013). Dieses Konstrukt spiegelt sich in der Hypothese H7 wieder:

H7: Den explizit für das Gemeinsame Lernen benötigten Kompetenzen wird eine höhere Bedeutung zugesprochen als den Unterrichtsfächern.

4. Hinsichtlich des Berufsbildes von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen sollen die Veränderungen genauer betrachtet werden und der Frage nachgegangen werden, ob das eigene Unterrichten im Gemeinsamen Lernen noch relevant ist. Die Darstellung der FEABS Studie (Degenhardt 2002) weist darauf hin, dass im Gemeinsamen Lernen kaum noch eigenständig unterrichtet wird (vgl. S. 196). Im Kapitel 4.3. wurde zudem herausgestellt, dass sich das Berufsverständnis der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen wandelt und eine Unklarheit bezüglich der eigenen Rolle besteht. Es ergeben sich daher die Hypothesen:

H8: Im Gemeinsamen Lernen wird auf die eigene Unterrichtstätigkeit verzichtet

H9: Veränderungen der Berufsrolle werden wahrgenommen, als ein im Wandel befindendes Rollenverständnis

5. Der letzte Schwerpunkt bezieht sich auf *die Konsequenzen der Ausbildungssituation* im Hinblick auf das Berufsprofil. Aufgrund der verstärkten Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen wird angenommen, dass vermehrt die dafür notwendigen Kompetenzen durch die Lehrerinnen und Lehrer, die bereits im Gemeinsamen Lernen tätig sind, gefordert werden. Die Hypothese H10 lautet:

H10: Für die Ausbildung der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen wird eine verstärkte Vermittlung von Kompetenzen, die für das Gemeinsames Lernen notwendig sind, gefordert

Die den fünf Konstrukten zugeordneten Hypothesen H1-H10 strukturieren die Auswertung und sollen durch die vorliegenden Ergebnisse überprüft werden.

8.1.2. Auswahl der Stichprobe

Bei der Stichprobenauswahl handelt es sich um die Bestimmung der Zielobjekte, die für die geplante Studie vorgesehen sind (vgl. Bortz & Döring 2009; S.128-129).

Um die Wahrnehmung der Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen zu erfassen und einen Überblick über die Einschätzung der aktuellen Situation zu erlangen, sollen im Rahmen der Studie Lehrerinnen und Lehrer befragt werden, die bereits im Gemeinsamen Lernen tätig sind und über eine Förderschule des Förderschwerpunktes Sehens angestellt sind. Wie erwähnt besteht bei dem Thema Bildung die Landeshoheit in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Lang 2008a, S. 167). Die Situation des Gemeinsamen Lernens wird durch teilweise unterschiedliche Regelungen und Gesetze der einzelnen Bundesländer bestimmt und gestaltet sich daher auch verschieden. In der Studie sollen sich die befragten Lehrerinnen und Lehrer in einer ähnlichen beruflichen Situation befinden, um beispielsweise die Belastung durch die Arbeit oder die Bewertung der derzeitigen Situation vergleichbar zu machen. Deshalb wird die eigene Studie ausschließlich auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen bezogen.

Es gibt demnach einige Bedingungen, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie erfüllen müssen:

- Beruf/Tätigkeitsfeld: Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen (mit entsprechender Zuordnung zu einer Förderschule des Förderschwerpunktes)
- Tätig in Nordrhein-Westfalen
- Derzeit im Gemeinsamen Lernen tätig (nicht zwingend ausschließlich)

Da es keine Angaben dazu gibt, wie viele Lehrerinnen und Lehrer im Gemeinsamen Lernen in den einzelnen Bundesländern tätig sind (vgl. Moser & Kropp 2014, S. 7), können auch keine exakten Angaben zur Anzahl der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen ermittelt werden. Aufgrund der Angaben der Förderschulen Sehen in Nordrhein-Westfalen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Grundgesamtheit etwa $N=120$ ¹⁸ beträgt (12 Schulen; ca. zehn Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen pro Schule). Die Grundgesamtheit stellt die Menge aller Individuen dar, auf die sich die Aussagen der Untersuchung beziehen sollen (vgl. Mayer 2013, S. 59-60). Eine Stichprobe wird als repräsentativ bezeichnet, wenn ein Merkmal der Stichprobe in der gleichen Verteilung wie in der Grundgesamtheit vorliegt (vgl. Lamberti 201, S. 43). Allerdings kann keine vollständige Repräsentativität in Bezug auf die Grundgesamtheit zugesprochen werden, da Artefaktprobleme nicht ausgeschlossen werden können (vgl. Atteslander 2010, S. 66-67). Da zwar alle Personen der Grundgesamtheit potentiell die Möglichkeit hatten, an der Studie teilzunehmen, jedoch davon ausgegangen werden kann, dass die Entscheidung zur Teilnahme an der Studie auch durch persönliche Eigenschaften (wie z.B. Interesse an Forschung) bestimmt wurde, ist es möglich, dass die Ergebnisse dadurch beeinflusst sind.

8.1.3. Methodenwahl/ Untersuchungsdesign

In Auseinandersetzung mit den dargestellten Fragestellungen wird deutlich, dass diverse Themenbereiche einfließen und die benötigten Informationen sehr vielfältig sind und eine Operationalisierung¹⁹ von verschiedenen Faktoren voraussetzt. Zudem soll eine möglichst umfassende Darstellung der derzeitigen Berufspraxis gewonnen werden, um einen guten Einblick über die Einschätzung Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen auf die Situationen im Gemeinsamen Lernen und besonders im Hinblick auf die Wahrnehmung und Gewichtung der Aufgabenfelder zu bekommen.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden und zudem einen umfassenden Einblick der Einschätzung von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen zu erlangen, ist die Wahl der Forschungsmethode auf eine schriftliche Befragung mit Hilfe eines Fragebo-

¹⁸ Diese Zahl basiert auf einer eigenen Hochrechnung und kann somit lediglich als Richtwert gesehen werden.

¹⁹ Dies ist bereits in Kapitel 8.1.1. durch die Darstellung der Konstrukte sowie H1-H10 geschehen

gens, genauer gesagt einer Online-Befragung, gefallen. „Von Fragebogen spricht man in der Regel, wenn die schriftliche Befragung strukturiert und standardisiert erfolgt, die Antwortmöglichkeiten des Befragten also ganz oder weitgehend festgelegt sind“ (Eid et al., 2010, S. 28). Online-Befragungen können als „Spezialfall“ der schriftlichen Befragung bezeichnet werden (vgl. Diekmann 2012, S. 521-522). Sie stellen eine internetbasierte Befragungsmethode dar, bei der ein Online-Fragebogen im Internet Browser beantwortet wird. Neben vielfältigen innovativen Möglichkeiten bei der Gestaltung des Fragebogens, bieten Online-Befragungen den Vorteil, dass sie sich schneller realisieren lassen und kostengünstiger sind (vgl. Mayer 2013, S.104-105). Ein weiterer Vorteil besteht in der schnellen Verfügbarkeit der Daten sowie der direkten Übertragbarkeit in ein Auswertungsprogramm (vgl. Atteslander 2010, S. 166). Die Probandinnen und Probanden können selbst entscheiden zu welchem Zeitpunkt der Fragebogen ausgefüllt wird. Die Erreichung von geografisch verstreuten Zielgruppen wird erleichtert. Als problematisch wird häufig die hohe Zahl der Fragebögenabbrüche gesehen, die unzureichende Möglichkeit einige vornehmlich ältere Leute über das Internet zu erreichen und somit eine eingeschränkte Möglichkeit eine Repräsentativität der Stichprobe zu erreichen (vgl. Mayer 2013, 105). Trotz der Nachteile ist die Wahl auf die Methode der Online-Befragung gefallen, da die Vorteile für die eigene Studie einen höheren Stellenwert haben. Aufgrund der Situation im Gemeinsamen Lernen ist es, mit Ausnahme von Teamsitzungen, eher schwierig die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen zu erreichen, wohingegen via E-Mail ein schnellerer und direkter Kontakt möglich ist. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass in der Berufsgruppe das Medium Internet kein Hindernis darstellt.

Es folgt eine kurze Bewertung der Methode und der eigenen Studie bezüglich der Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens. Bei schriftlichen Befragungen entfällt der Einfluss des Interviewers als Fehlerquelle und somit wird das Gütekriterium der Durchführungsobjektivität erfüllt (vgl. Atteslander 2010, S.157). Die Einhaltung der Reliabilität, die ein Maß für die Zuverlässigkeit des Erhebungsinstrumentes darstellt, kann im Rahmen der Arbeit allerdings nicht gewährleistet beziehungsweise vorausgesetzt werden. Die Reliabilität kann in der Forschung durch verschiedene Verfahren (z.B. Retest-Methode oder Paralleltest) überprüft werden (vgl. Lamberti 2001, S.31), welches aber den Rahmen der Arbeit überschreiten würde. Gleiches gilt für die Validität. Das Kriterium der Validität gibt „das Ausmaß, in dem das Messinstrument tatsächlich das misst, was es messen soll“ (Schnell et al. 2013, S. 144) an. Da eine ausreichende Reliabilität eine notwendige Voraussetzung für die Validität eines Erhebungsinstrumentes darstellt, kann auch dies nicht gewährleistet werden (vgl. Lamberti 2001, S. 31). Da es sich um eine Studie handelt, die zunächst das Bild des neuen Anforderungspro-

files der Lehrerinnen und Lehrer darstellen soll, kann zu diesem Zeitpunkt der Forschung die Güte der Studie als befriedigend beschrieben werden.

8.1.4. Konstruktion des Fragebogens

Für die Konstruktion des Fragebogens wurde das Softwarepaket SoSci Survey gewählt. Das Programm ermöglicht es, flexibel nach eigenen Vorstellungen, Online-Fragebögen zu erstellen. Der Fragebogen kann dann der Zielgruppe per E-Mail zugesendet oder durch einen Link zur Beantwortung aufgerufen werden. Während der Befragung und im Anschluss können die erhobenen Daten jederzeit heruntergeladen werden. SoSci Survey kann für wissenschaftliche Befragungen ohne kommerziellen Hintergrund kostenlos genutzt werden (vgl. SoSci Survey GmbH n.d.).

Das Ziel des Fragebogens ist es, das subjektive Erleben der neuen Anforderungen und Aufgabenfelder sowie der Situation im Gemeinsamen Lernen aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer zu erheben. Der Fragebogen stellt eine Kombination aus insgesamt 33 geschlossenen und offenen Fragen dar. Über die geschlossenen Fragen (ja/nein-Fragen; Mehrfachantworten) werden vorwiegend Angaben zur Person und der beruflichen Tätigkeit, aber auch einige Bewertungen von vorliegenden Bedingungen erfragt. Die Einschätzungen werden vor allem durch Ratingskalen erhoben (vgl. Diekmann 2012, S. 471). In der Studie wird einheitlich eine siebenstufige Ratingskala von Null bis Sechs verwendet, bei welcher die Extrema beschriftet sind. Durch die ungerade Anzahl ist die Möglichkeit einer Flucht zur Mitte gegeben, allerdings werden dadurch Antwortverweigerungen vermieden (vgl. Mayer 2013, S. 83). Einige Fragen wurden aus dem bereits in 6.2 vorgestellten KIS Projekt (Moser & Kropp 2014) in ähnlicher Form übernommen sowie für die Zielgruppe der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen- und pädagogen adaptiert. Weitere Fragen wurden in Anlehnung an die zu behandelnden Fragestellungen, Konstrukte und Hypothesen konzipiert.

Wesentliche Kriterien bei Online-Befragungen sind eine gute Lesbarkeit und Übersichtlichkeit sowie die Verwendung einer einheitlichen Schrift. Zudem soll eine Einteilung in inhaltliche Abschnitte vorgenommen werden (vgl. Mayer 2013, S. 104). Auf der ersten Seite des Fragebogens soll eine kurze Vorstellung der Studie und eine Erläuterung zur Beantwortung der Fragen erfolgen (vgl. ebd.). Daher startet der Fragebogen²⁰ mit einer kurzen Einleitung:

²⁰ Der vollständige Fragebogen ist dem Anhang A und die Variablenübersicht dem Anhang B zu entnehmen

Fragebogenstudie zu den Aufgabenbereichen sonderpädagogischer Lehrkräfte der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik im Gemeinsamen Lernen

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

mit dieser Fragebogenstudie soll untersucht werden, welche Aufgabenbereiche im Gemeinsamen Lernen wahrgenommen werden und wie diese gewichtet werden. Die Ergebnisse haben eine Bedeutung für die Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts sowie für die Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte. Die Ergebnisse werden im Rahmen meiner Masterarbeit, betreut durch die TU Dortmund, veröffentlicht. Ihre Angaben erfolgen anonym.

Ich danke Ihnen vorab schon ganz herzlich für Ihre Unterstützung und die Bereitschaft der Beantwortung der Fragen!

Die Beantwortung dauert ca. 20 Minuten.

Mit vielem Dank für die Unterstützung,

Lena Vanheiden

Im Anschluss wird darauf hingewiesen, dass die Befragung sich ausschließlich an Lehrkräfte richtet, die derzeit im Gemeinsamen Lernen tätig sind und über eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sehen angestellt sind. Dadurch soll zusätzlich sichergestellt werden, dass nur Probandinnen und Probanden, die den Bedingungen der Zielgruppe entsprechen an der Studie teilnehmen. Die Einteilung des Fragebogens besteht aus sechs verschiedenen inhaltlichen Rubriken: der Soziodemografie (Rubrik SD), der Beruflichen Tätigkeit (Rubrik BT), den Aufgabenbereichen (AB), den Aufgabenbereichen 2 (Rubrik A2), der Aus- und Weiterbildung (Rubrik AW) sowie den Bemerkungen (Rubrik BM).

Die Rubrik SD (Items 1-8) widmet sich vor allem dem Kennenlernen sowie der ersten Einordnung des Datensatzes. Es werden persönliche Angaben abgefragt, wie das Geschlecht und Alter der Teilnehmerin/des Teilnehmers. Zudem erfolgt eine Abfrage der „Berufserfahrung im Lehrberuf“ sowie der „Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen“. Durch eine Mehrfachauswahl werden die studierten Förderschwerpunkte und die studierten Unterrichtsfächer erfasst, wobei zusätzlich für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit besteht, fehlende Antwortkategorien zu ergänzen. Die Rubrik wird abgeschlossen mit der Abfrage des Studienortes der Probandinnen und Probanden. Im Fragebogen ist zusätzlich eine Frage zum Bundeslandes enthalten, da aufgrund der Rücklaufquote jedoch entschieden wurde, die Studie auf Nordrhein-Westfalen zu begrenzen, wird diese in der Auswertung nicht berücksichtigt.

Die anschließende Rubrik BT (Items 9-16) bezieht sich auf die berufliche Tätigkeit der teilnehmenden Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen. Es soll vor allem ein Eindruck von der beruflichen Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen gewonnen werden, um bestehende Rahmenbedingungen abzuleiten. Vor der ersten Frage dieser Rubrik wird der Hinweis gegeben, die Angaben auf das aktuell laufende Schuljahr (2014/2015) zu beziehen, um

genaue Angaben und keine Schätzungen zu erhalten. Fragen dieser Rubrik beziehen sich auf das Wochenstundendeputat im Gemeinsamen Lernen, der Anzahl der betreuten Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen, der Anzahl der Schulen im Gemeinsamen Lernen, der Zeit, die wöchentlich für Dienstfahrten aufgewendet wird sowie die verschiedenen Schulformen, an denen die Probandinnen und Probanden tätig sind. Durch eine Ratingskala, soll eine Einschätzung der Flexibilität der Arbeit im Gemeinsamen Lernen erfolgen. Als Abschluss der Rubrik werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie gebeten, einen typischen Arbeitstag zu skizzieren. Dies ermöglicht eine Einsicht in die alltägliche berufliche Praxis, ohne die Antworten zuvor durch die Vorgabe bestimmter Aufgabenfelder, zu beeinflussen.

In der nächsten Rubrik AB (Items 17-20) werden die einzelnen Aufgabenfelder fokussiert und jeweils auf der bereits beschriebenen Ratingskala hinsichtlich der Einschätzung der zeitlichen Gewichtung, der Bedeutsamkeit, der Belastung sowie der Anerkennung eingeordnet. Die 13 verschiedenen gewählten Aufgabenfelder wurden bereits im Kapitel 4.2. dargestellt. Sie leiten sich aus den Angaben der Internetpräsenzen der Förderschulen Sehen in Nordrhein-Westfalen sowie den rechtlichen Grundlagen ab. Folgende Aufgabenfelder wurden im Fragebogen berücksichtigt:

- *Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule*
- *Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern*
- *Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit*
- *Spezifische Förderung (Einzelförderung) des Schülers/der Schülerin mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit*
- *Diagnostik*
- *Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden*
- *Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer*
- *Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule*
- *Eigene Fort- und Weiterbildung*
- *Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/Fortbildungen für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler*
- *Bürokratische Aufgaben*
- *Adaption/Erstellung/ Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung*
- *Hilfsmittelversorgung und Beratung*

Die Rubrik A2 (Items 21-25) stellt eine Vertiefung einzelner Aufgabenfelder dar. Die Situation im Unterricht wird differenzierter betrachtet, indem um eine zeitliche Gewichtung verschiedener Bereiche durch eine Ratingskala gebeten wird. Die Kategorien sind hierbei vorgegeben und setzen sich wie folgt zusammen: „(alleiniger) Klassenunterricht“, „Unterrichtung einer Teilgruppe der Klasse“, „Assistenz im Unterricht der Lehrkraft der allgemeinen Schu-

le“, „Teamteaching in abwechselnder Regie“ und „Einzelförderung des Schülers/der Schülerin mit Förderbedarf“. Diese Bereiche sollen im Anschluss hinsichtlich der Anerkennung und Belastung der einzelnen Formen bewertet werden. Des Weiteren wird die Möglichkeit gegeben, weitere Formen der Arbeit im Gemeinsamen Unterricht zu nennen, sofern nicht alle durch die Kategorien abgedeckt sind. Eine weitere vertiefende Frage zu den Aufgabenfeldern bezieht sich auf die Kooperation mit außerschulischen Kooperationspartnern. Auf einer Ratingskala soll die Häufigkeit der Kooperation mit vorgegebenen Kooperationspartnern eingeschätzt werden. Die Kooperationspartner wurden bereits in 4.3 genannt: „FIBS“; „Optiker/Low Vision-Spezialisten“; „Hilfsmittelfirmen“; „O&M und LPF- Lehrkräfte“; „Einrichtungen der Gesundheitshilfe“; „Fachdienste“; „Freizeit- Bildungseinrichtungen“; „Berufsberatung/ Studienberatung/ Ausbildungsbetriebe“. Auch bei dieser Frage besteht im Anschluss die Möglichkeit weitere außerschulische Kooperationspartner zu nennen.

Die vorletzte Rubrik AW (Items 26-32) thematisiert die Aus- und Weiterbildung. In dieser Rubrik wird die Bedeutsamkeit verschiedener Qualifikationsmerkmale (social skills, fachliche Qualifikationen und persönliche Qualifikationen) erhoben. Bezüglich der social skills werden die Bereiche „Teamfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“, „Konfliktfähigkeit“, „Kooperationsfähigkeit“, „Beratungsfähigkeit“ und das „Subsidiaritätsprinzip umsetzen können“ berücksichtigt. Den fachlichen Qualifikationen werden „Kenntnisse der Unterrichtsfächer“, „Blinden- und sehbehindertenspezifische Kenntnisse“, „Kenntnisse über Unterrichtsdidaktik“ sowie „Kenntnisse über diagnostische Verfahren“ zugeordnet. Hinsichtlich der persönlichen Qualifikationen werden die Bereiche „Organisation“, „Zeitmanagement“, „Belastbarkeit“ und „Flexibilität“ aufgeführt. Nach der Einschätzung der Bedeutsamkeit, wird nach der Phase des Erwerbs der Qualifikationen gefragt, wobei beurteilt werden soll, wie sinnvoll der Erwerb in der ersten Studienphase, dem Referendariat und der Weiterbildung jeweils ist. Auch an dieser Stelle besteht zusätzlich die Möglichkeit nicht aufgeführte Qualifikationsmerkmale anzugeben. In dieser Rubrik sind neben den Fragen zu den Qualifikationsmerkmalen auch Fragen zum Berufsbild von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen enthalten. Die geschlossene Frage „Gibt es in Ihrer beruflichen Tätigkeit gegenwärtig einen weitgehenden Verzicht auf die eigene Unterrichtstätigkeit?“ (Frage 29) wird durch eine weiterführende, offene Frage nach der Bewertung dieser Situation konkretisiert. Nach dem gleichen Prinzip ist die nächste Frage nach der Beurteilung, ob die berufliche Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen eine Veränderung des Berufsbildes bedeutet und falls ja, welche Konsequenzen dies für die Ausbildung hat. Durch diese offenen Fragen sollen das gegenwärtige Berufsbild von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen erfasst werden

und zudem Vorschläge und Forderungen, die sich im Bezug auf die Lehrerbildung ergeben, abgeleitet werden.

Die letzte Rubrik BM (Item 33) gibt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit Anmerkungen und Kritik loszuwerden. Zuletzt wird ein Dank für die Unterstützung ausgesprochen und Kontaktdaten für mögliche Rückfragen angegeben.

Bevor der Fragebogen der Zielgruppe zur Verfügung gestellt wurde, wurde der Fragebogen einem technischen Funktionstest unterzogen, um eine sichere Datenübertragung zu gewährleisten.

8.1.5. Durchführung der Studie

Um Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Studie zu gewinnen, wurde über eine Kontaktperson der Arbeitskreis Gemeinsamer Unterricht in Nordrhein-Westfalen via Mail kontaktiert mit der Bitte, den entsprechenden Link zur Umfrage an die Gemeinsames Lernen/Gemeinsamer Unterricht-Teams ihrer jeweiligen Schulen weiterzuleiten. Zusätzlich wurden die Schulleitungen der Förderschulen Sehen in Nordrhein-Westfalen kontaktiert und um Unterstützung der Studie gebeten²¹. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass alle Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen, die derzeit in Nordrhein-Westfalen im Gemeinsamen Lernen tätig sind, die Möglichkeit zur Teilnahme an der Studie erhalten. Ob tatsächlich alle die dazu nötigen Informationen erhalten haben, kann nicht nachvollzogen werden. Die Online-Umfrage konnte über einen Link aufgerufen und bearbeitet werden. Der Link zur Umfrage (<https://www.soscisurvey.de/aufgabenbereiche/>) war zusätzlich durch ein Passwort geschützt, um zu vermeiden, dass Datensätze von Personen entstehen, welche nicht die Bedingungen zur Teilnahme an der Studie erfüllen. Der Zeitraum der Umfrage war auf die Zeit vom 19.10.14 bis zum 16.11.14 begrenzt.

8.1.6. Methodik der Auswertung der Studie

Zur statistischen Auswertung der erhobenen Datensätze wurde das Statistik-Programm „IMB SPSS Statistics 21“²² verwendet. Das Programm bietet die Möglichkeit zahlreiche Daten zusammen zu fassen und zu ordnen. Durch das Programm werden die Merkmale („Variablen“), die Merkmalsträger („Objekte“) sowie die Merkmalsausprägungen („Messwerte“) zusammengefasst dargestellt (vgl. Eid et al., 2010, S. 99). Die Datenübertragung der erhobenen Daten erfolgte durch einen „Direktimport“ von dem Online-

²¹ Das Anschreiben an die Schulleitungen ist im Anhang I enthalten.

²² Im Folgenden wird die Kurzform SPSS verwendet

Fragebogenprogramm SoSci Survey zu dem Statistikprogramm SPSS. Auf diese Weise wurde das Erstellen einer Datenmaske und die Eingabe der erhobenen Daten überflüssig.

Hinsichtlich der auszuwertenden Daten sowie unter Berücksichtigung der zu behandelnden Fragestellungen wird im Rahmen der Studie der Fokus auf die Betrachtung der deskriptiven Statistik und der Analyse von Häufigkeiten gelegt. Diese beschreibende Form der Statistik liefert eine Zusammenfassung und Darstellung der erhobenen Daten mit Hilfe von Maßzahlen (Mittelwert, Median, Standardabweichung, Range etc.) sowie graphischen Darstellungen (vgl. Lamnek 2010, S. 258). Besonders sollen hier die Mittelwerte und die Range (Spanne der erhobenen Werte) herausgestellt werden.

In einem weiteren Schritt werden Unterschiede sowie Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen fokussiert, wofür die Korrelationsmethode verwendet wird. Als Korrelation wird der Zusammenhang zweier Variablen bezeichnet, welcher sich mathematisch ermitteln lässt. Die entstehenden Zusammenhänge können dabei positiv (gleichsinnig) vorliegen oder negativ (gegenläufig) sein. Eine positive Korrelation gibt an, dass in einer Stichprobe bei einer Mehrheit der Merkmalsträger zwei Variablen ähnlich schwach oder stark ausgeprägt sind. Bei einer negativen Korrelation hingegen, sind die Ausprägungen zweier Variablen gegenläufig und eine hohe Ausprägung der einen Variable geht mit einer niedrigen Ausprägung der anderen einher (vgl. Eid et al. 2010, S.497).

Zur Interpretation der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen wird der Korrelationskoeffizient (r) errechnet. Dieser Wert gibt an, ob zwei Variablen positiv oder negativ zusammenhängen und gibt Aufschluss über das Maß des linearen Zusammenhangs (vgl. Lamberti 2001, S. 120-123). Bei der Auswertung der vorliegenden Studie wird die „Produkt-Moment-Korrelation“ nach Pearson angewandt. Die Produkt-Moment-Korrelation kann bei intervallskalierten Items verwendet werden. Dies ist durch die Ratingskala von 0 bis sechs gegeben. Zudem ist die Stichprobengröße von $N=38$ größer als $N=30$ und somit kann von einer Normalverteilung der Studie ausgegangen werden. Zur Interpretation der Produkt-Moment-Korrelation sind bestimmte Kriterien entscheidend: Der Korrelationskoeffizient liegt immer zwischen den Werten -1 und $+1$. Hierbei steht eine Korrelation von $r = 1$ für einen vollständig positiven Zusammenhang und demgegenüber eine Korrelation von $r = -1$ für einen vollständig negativen linearen Zusammenhang (vgl. Eid et al., 2010, S. 506 – 508). Die Intensität des vorliegenden Zusammenhangs lässt sich in Anlehnung an Cohen (1977) folgendermaßen beschreiben: $r = 0,10$ bezeichnet einen „schwachen“, $r = 0,30$ einen „mittleren“ und $r = 0,50$ einen „starken“ Zusammenhang (vgl. Cohen, 1977, S. 77 – 81). Bei einem Korrelationskoeffizienten von 0 liegt hingegen kein Zusammenhang zwischen den

Variablen vor (Lamnek 2001, S.120). Neben dem Korrelationskoeffizienten wird die Signifikanz als Wert herangezogen. Die Irrtumswahrscheinlichkeit, welche die Wahrscheinlichkeit angibt, ob ein signifikantes Ergebnis vorliegt, wird bei der Auswertung auf $p = 5\%$ festgesetzt. Demnach liegt ein signifikantes Ergebnis vor, wenn das α -Niveau $\alpha \leq 0.05$ beträgt (vgl. Eid et al., 2010, S. 197). Des Weiteren werden folgende Grenzen des Signifikanzniveaus als Orientierung verwendet: $\alpha > 0,05$ = nicht signifikant, $\alpha \leq 0,05$ = signifikant, $\alpha \leq 0,01$ = sehr signifikant und $\alpha \leq 0,001$ = höchst signifikant (vgl. Sachs & Hedderich 2009, S. 379).

Die Auswertung der offenen Fragen des Fragebogens entspricht am ehesten der „Quantitativen Inhaltsanalyse“. Diese „erfasst einzelne Merkmale von Texten, indem sie Textteile in Kategorien einordnet, die Operationalisierungen der interessierenden Merkmale darstellen“ (Bortz & Döring 2009, S. 149). Dadurch werden Häufigkeiten der einzelnen Kategorien ermittelt, welche wiederum Auskunft über die Merkmalsausprägungen der Antworten liefern. Das Kategoriensystem, welches festlegt, was gemessen wird, wurde für die Auswertung induktiv aufgestellt. Dies bedeutet, dass die Kategorien erst nach der Sichtung der offenen Angaben des Datensatzes entwickelt wurden, indem vom Datenmaterial abstrahiert und zusammenfassende Einheiten gesucht wurden (vgl. Bortz & Döring 2009, S. 151). Diese Methode wurde einem deduktiven (theoriegeleiteten) Kategoriensystem vorgezogen, um zu vermeiden, dass wichtige Aussagen unberücksichtigt bleiben. Zudem gibt es bisher kaum Forschungsbefunde auf dem Gebiet, wie in Kapitel 6 dargestellt und daher schien eine offene Ersterhebung erforderlich. Bei den offenen Fragen werden neben der quantitativen Auswertung mittels Inhaltsanalyse auch qualitative Aspekte berücksichtigt und Ableitungen aus dem Textmaterial gezogen. Daher wird nicht allein die Häufigkeitsverteilung der quantitativen Inhaltsanalyse herausgestellt, sondern auch zentrale Inhalte der Aussagen in der Darstellung der Ergebnisse einbezogen. Dieser Schritt entspricht wiederum dem Bedarf, zunächst Daten und Aussagen zu erheben, um ein Gesamtbild des Ist-Zustandes aufzeigen zu können

8.2. Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenstudie

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Fragebogenstudie dargestellt und ein Überblick²³ gegeben werden. Dabei sollen zunächst die Zusammensetzung und die Merkmale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer skizziert werden. Im Anschluss werden die Ergebnisse nach Rubriken beziehungsweise den einzelnen Fragen sortiert vorgestellt, bevor dann die Darlegung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Rubriken und Fragen erfolgt.

²³ In diesem Kapitel werden lediglich einzelne Ergebnisse der Studie fokussiert, die detaillierten Aufzeichnungen können aus dem Anhang entnommen werden

Insgesamt haben 65 Personen den Link der Online-Befragung aufgerufen und 53 dieser Personen sind mit der Befragung gestartet. 12 der 53 Personen haben die Umfrage abgebrochen und 41 Personen haben den gesamten Fragebogen ausgefüllt. Von den 41 Datensätzen, die den Fragebogen vollständig (bis Seite 7) ausgefüllt haben, wurden drei von der Auswertung ausgeschlossen, da sie weniger als 22% des Fragebogens beantwortet haben und nach eigener Bewertung zentrale Antworten fehlen (vgl. Anhang G). 22% wurde als obere Grenze des Anteils fehlender Antworten festgesetzt, um noch in der Auswertung berücksichtigt zu werden. 92,1% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben einen Anteil von weniger als 10% fehlender Antworten (vgl. Anhang G). Nach dem Ausschluss einzelner Datensätze, aufgrund unvollständiger Beantwortung des Fragebogens oder einem zu geringem Anteil erfolgter Antworten, wurde der Datensatz dahingehend bereinigt und die Ergebnisse der Studie aus den verbliebenen 38 Datensätzen abgeleitet (Stichprobenumfang $N=38$). Dieser entspricht bei einer Annahme von $N=120$ als Grundgesamtheit in etwa 32 % dieser und kann somit als statistisch repräsentativ gewertet werden. Der Stichprobenumfang von $N>30$ lässt alle statistischen Verfahren zu, sodass diesbezüglich in der Auswertung keine Einschränkung vorgenommen werden muss (vgl. Mayer 2013, S. 131). Die Fragebögen der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in der Darstellung als T1-T38 bezeichnet und entsprechen der Reihenfolge der Daten des bereinigten SPSS-Datensatzes.

8.2.1. Zusammensetzung und Merkmale der Zielgruppe

Die Darstellung der Zielgruppe ergibt sich aus der ersten Rubrik des Fragebogens SD (Sozialdemographie).

Für die Auswertung der Studie wurden 38 Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigt. Von diesen sind 31(81,6%) weiblich und sieben (18,4%) männlich. Das durchschnittliche Alter der Befragten liegt bei 42,51 Jahren, wobei eine Altersspanne von 27 Jahren bis 62 Jahren vorliegt (vgl. Anhang G).

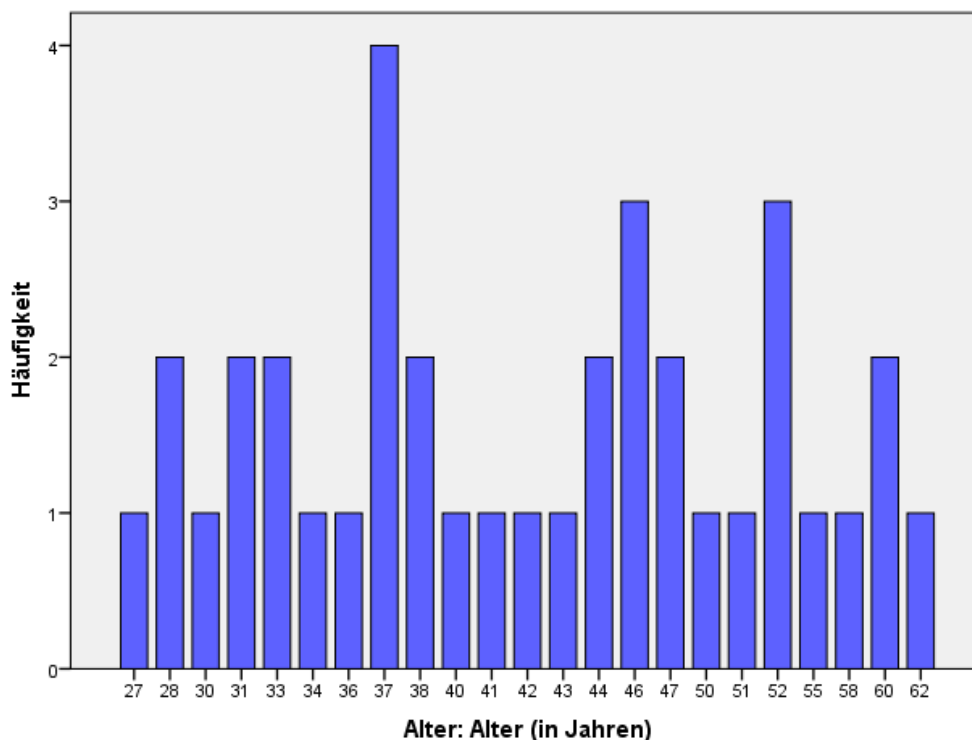


Abbildung 1: Altersstruktur der Stichprobe

In Bezug auf die Berufserfahrung liegt der Mittelwert bei 14,539 Jahren. Die Range liegt bei 36,5 Jahren mit einem Minimum von 1,5 Jahren und einem Maximum von 38 Jahren. Die Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist mit einem durchschnittlichen Wert von 7,4343 Jahren deutlich geringer und zudem hat der Mittelwert eine Standardabweichung von 6,9030. Dies ist ein relativ hoher Wert, was wiederum Aufschluss darüber gibt, dass die Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen bei den Studienteilnehmerinnen und –teilnehmern stark variiert und individuell sehr verschieden ist. Das Minimum der Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen liegt unter einem Jahr und das Maximum liegt bei 25 Jahren. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geben 20 Personen (52,6%) an, den Förderschwerpunkt „Sehen“, 19 Personen (50%) den Förderschwerpunkt „Lernen“, 14 Personen den Förderschwerpunkt „Blindheit“ (36,8%), 10 Personen den Förderschwer-

punkt „Körperliche und motorische Entwicklung“ (26,3%), jeweils 7 Personen die Förderschwerpunkte „Sprache“ und „Sehbehinderung“ (18,4%), 3 Personen den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ (7,9%), eine Person den Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ (2,6%) und keiner den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ studiert zu haben (vgl. Anhang G). Es bestand die Möglichkeit weitere studierte Förderschwerpunkte anzugeben, allerdings wurde diese Option nicht genutzt und daher spiegeln die genannten Förderschwerpunkte offenbar auch alle im Studium thematisierten wieder. Es ist anzumerken, dass die Anzahl der studierten Förderschwerpunkte variiert. Der Großteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (34 Personen) gab zwei studierte Förderschwerpunkte an, allerdings gaben drei Personen drei Förderschwerpunkte an und eine Person vier. Die häufigsten Kombinationen sind Förderschwerpunkt Sehen und Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt Blindheit oder Sehbehinderung und Lernen, sowie Förderschwerpunkt Sehen und Körperliche und motorische Entwicklung. Bei den Angaben zu den studierten Unterrichtsfächern ergibt sich folgendes Bild (absteigend nach Häufigkeit der Angaben):

- Deutsch: 15 (39,5%)
- Mathematik: 11 (28,9%)
- Religion: 6 (15,8%)
- Biologie: 5 (13,2%)
- Geschichte: 5 (13,2%)
- Sport: 4 (10,5%)
- Englisch: 3 (7,9%)
- Textilgestaltung: 3 (7,9%)
- Musik: 2 (5,3%)
- Kunst: 1 (2,6%)
- Hauswirtschaft: 1 (2,6%)

Auch bei dieser Frage bestand die Möglichkeit nicht aufgelistete studierte Fächer anzugeben und über diese Angabe kamen die Fächer Textilgestaltung und Hauswirtschaft hinzu (bereits in die Auflistung miteinbezogen).

Von den 38 Teilnehmerinnen und Teilnehmern haben 36 (94,7%) in Dortmund ihr Studium absolviert, und je eine Person in Hamburg und Berlin. Eine Person gab zudem an in Dortmund und Bonn studiert zu haben.

8.2.2. Ergebnisse der Studie nach Fragegruppen

In diesem Kapitel soll vor allem eine deskriptive Darstellung des Datensatzes erfolgen sowie die Kategorisierung der offenen Fragen aufgezeigt werden.

Als Erstes sollen die Ergebnisse der Rubrik BT (Berufliche Tätigkeit) fokussiert werden. Die Frage, ob die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer ausschließlich im Gemeinsamen Lernen tätig sind, beantworteten 21 Personen (55,3%) mit ja und 17 Personen (44,7%) gaben an nicht ausschließlich im Gemeinsamen Lernen tätig zu sein. Demnach lässt sich hier keine eindeutige Tendenz ableiten und es zeigt sich ein ausgeglichenes Bild.

Das wöchentliche Gesamtstundendeputat der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer liegt im Durchschnitt bei 23,419 Stunden mit dem niedrigsten Wert bei 9 Stunden und dem höchsten Wert bei 28 Stunden. Demgegenüber liegt der durchschnittliche Wert des Wochenstundendeputats im Gemeinsamen Lernen bei 16,319 Stunden mit einer Spannweite von 4 bis 27,5 Stunden. Von den Mittelwerten abgeleitet, arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

demnach ca. 70% ihrer wöchentlichen Arbeitszeit im Gemeinsamen Lernen.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die im Gemeinsamen Lernen betreut werden, reicht von 2 bis 15 Schülerinnen und Schülern. Der Mittelwert liegt bei 5,79 mit einer Standardabweichung von 2,858.

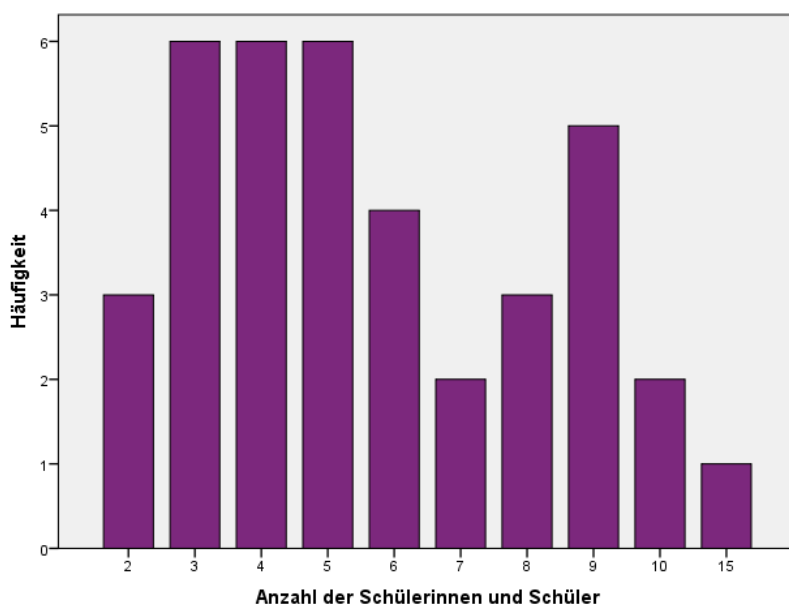


Abbildung 2: Häufigkeitsverteilung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler

Bezüglich der Schulformen, an denen die Teil-

nehmerinnen und Teilnehmer nach eigenen Angaben im Gemeinsamen Lernen tätig sind, ergibt sich ein sehr vielfältiges Bild. Absteigend nach Häufigkeit betreuen die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer Schülerinnen und Schüler an folgenden Schulformen:

- Grundschule: 34 (89,5%)
- Gymnasium: 27 (71,1%)
- Gesamt-/Gemeinschafts-/Sekundarschulen: 21 (55,2 %)

- Realschule: 18 (47,4%)
- Hauptschule: 3 (7,9%)
- Berufsschule: 3 (7,9 %)
- Förderschulen anderer Fachrichtungen: 1 (2,6%)

Die Anzahl der verschiedenen Schulformen, an denen Schülerinnen und Schüler betreut werden variiert von einer Schulform bis hin zu fünf unterschiedlichen Schulformen. Detaillierter betrachtet sind drei der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einer einzigen Schulform tätig, 13 an zwei Schulformen, 12 an drei Schulformen, 8 an vier Schulformen und zwei an fünf

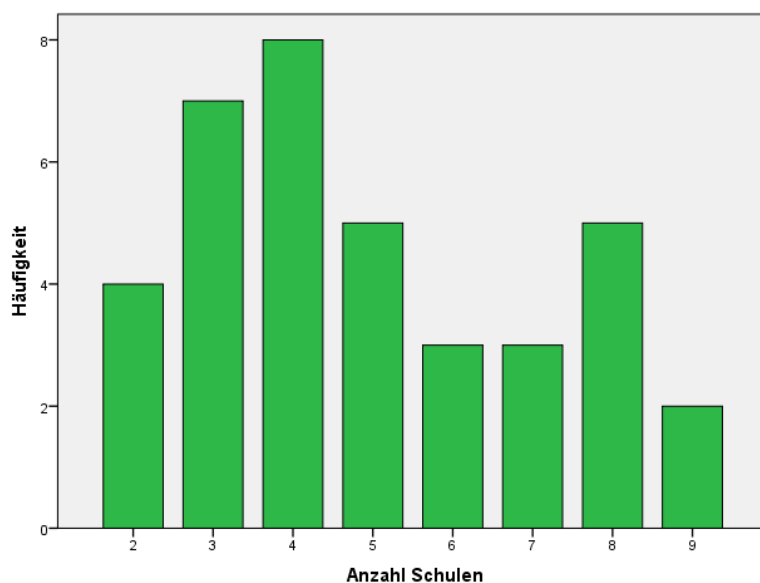


Abbildung 3: Häufigkeitsverteilung der Anzahl der Schulen

Schulformen. Die Gesamtzahl der Schulen, an denen die Studienteilnehmerinnen und –teilnehmer im Gemeinsamen Lernen tätig sind, liegt durchschnittlich bei 4,95 Schulen. Die kleinste Anzahl an Schulen liegt bei 2 Schulen, wohingegen die größte Anzahl bei 9 Schulen liegt.

Der Mittelwert der wöchentlichen Stunden, die für Dienstfahrten aufgewendet werden (abzüglich der An- und Ab-

fahrten von der eigenen Wohnung), liegt bei 4,609. Die niedrigste Stundenangabe liegt bei 0 Stunden und die höchste Angabe bei 14 wöchentlichen Stunden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden danach befragt, wie flexibel Sie Ihre Arbeit im Gemeinsamen Lernen einschätzen. Hierzu wurde, wie bereits bei der Fragebogenkonstruktion beschrieben, eine sieben-stufige Skala verwendet. Die möglichen Werte können potentiell zwischen 1 und 7 liegen, wobei 1=0 und 7=6 entspricht. Durchschnittlich wurde die Flexibilität im Gemeinsamen Lernen mit einem Wert 4,74 eingestuft und der Median liegt bei 5. Die Spannweite mit Werten von 1 bis 7 gibt an, dass alle möglichen Einschätzungen auch mindestens von einer Person gewählt wurden. Der Mittelwert gibt an, dass die Arbeit tendenziell eher als flexibel empfunden wird. Die meisten Personen (34,2%) bewerteten die Flexibilität mit einem Wert von 5.

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden gebeten, einen typischen Arbeitstag zu skizzieren. Acht der 38 Personen machten keine Angabe zu der Frage und konnten in der Kategorisierung²⁴ nicht berücksichtigt werden. Im Folgenden wird eine Übersicht gegeben über die Themen, die von den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern bei der Skizzierung des Arbeitstages aufgegriffen wurden, sortiert nach der Häufigkeit der Nennungen:

- Hospitation (Beobachtung), Beratung und Unterstützung im Unterricht: 21
- Einzelförderung: 20
- Beratung und Austausch mit Kollegen: 20
- Fahrten: 18
- Schreibtischarbeit (Telefonate, Mails, Gutachten etc.): 16
- Elterngespräche: 14
- Beratung und Unterstützung der Schülerin/des Schülers: 8
- Konferenzen/ Teamsitzungen (GL): 7
- Vorbereitung (Unterricht; Einzelförderung; Unterrichtsmaterialien): 6
- Organisation/Adaption Materialien: 6
- Es gibt keinen „typischen“ Tag: 5
- Instruktion und Austausch Integrationshelferinnen und -helfer: 5
- Kooperation mit außerschulischen Partnern: 4
- Teamteaching: 4
- Anwesenheit im Lehrerzimmer der allgemeinen Schule: 3
- Förderung einer Kleingruppe: 3
- Nachteilsausgleich: 2
- Hilfsmiteileinsatz: 2
- Sonstiges: 5
- Sonstiges (nicht GL-bezogen): 3

Neben zahlreichen Aufgabennennungen, mit denen Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen konfrontiert werden, wie beispielsweise der Beratung, haben auch 18 von 30 Personen angegeben, dass Fahrten Bestandteil Ihres typischen Arbeitsalltags seien, teils mit präzisen Zeitangaben, die für diese Dienstfahrten benötigt werden. Darüber hinaus geben fünf Probadinnen und Probanden an, dass es keinen typischen Tag gebe wie durch T15: „ Den typischen Arbeitstag gibt es nicht, da die Aufgaben in den verschiedenen Schulformen völlig unterschiedlich sein können [...]“ (T15, Anhang C) oder

²⁴ Die detaillierte Auswertung der Frage mit der Zuordnung von Kategorien zu einzelnen Textausschnitten ist dem Anhang C zu entnehmen

durch T26: „Durch die hohe Flexibilität gestaltet sich jeder Arbeitstag anders. Es gibt keinen "typischen" (T26, Anhang C). Die Antworten bezüglich der Fragestellung unterscheiden sich stark in Ihrem Umfang und der Form und so sind, neben sehr knappen Auflistungen (z.B. T3; T25; T31), sehr ausführliche Beispieltage aufgeführt (z.B. T9; T22). Exemplarisch soll eine dieser ausführlichen Beschreibungen aufgezeigt werden:

„Es gibt keinen typischen Arbeitstag, darin liegt auch ein Teil der Herausforderung. Beispiel: 90 Minuten Fahrt zu einer Schule, Begleitung eines blinden Schülers im Hauswirtschaftsunterricht, in der Pause Ausstattung der Schubladen in der Küche mit Braillebeschriftungen und Markierungen in Schubladen, auf Besteck. Telefonat mit dem zuständigen Schulamte eines anderen Schülers wegen des Übergangs in eine weiterführende Schule. Nach der Pause zwei Stunden Einzelförderung für den blinden Schüler, Übungsreihe für die Braillezeile, Brailleeingabe und Sprachausgabe sowie Erarbeitung von Strukturen für Hefte und Mappen. In der Pause Gespräch mit der Integrationsshelferin über Verlagerung der Aufgabenschwerpunkte mit Einführung der neuen Hilfsmittel, Gespräch mit dem Schulleiter wegen der Anmeldung beim FIBS. 90 Minuten Rückfahrt. Am Nachmittag Telefonat mit der Psychologin einer anderen Schülerin. Weiterarbeit an den Förderplänen, an Fahrtkosten, an Arbeitszeitrnachweisen. Vorbereitung des Monokulartrainings für den kommenden Tag. Mail an die Schulleiterin einer anderen Schule wegen der geplanten Sensibilisierungsstunde im Sportunterricht...

Aber eigentlich gleicht kein Tag dem anderen. Man muss ziemlich flexibel sein, denn es geht ja um die Bedürfnisse des jeweiligen Schülers und immer in Abhängigkeit von den täglichen Herausforderungen und Änderungen an allen Schulen“ (T22, Anhang C)

Der Beitrag beschreibt die Vielfältigkeit der Arbeit im Gemeinsamen Lernen auf und formuliert zudem, dass kein Tag dem anderen gleicht und eine hohe Flexibilität mit der Tätigkeit verbunden ist.

Als Nächstes erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der Rubrik AB, die die einzelnen Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen ins Zentrum stellt. Die wesentlichen Ergebnisse bezüglich der zeitlichen Gewichtung sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Aufgabenfeld	M ²⁵	SD ²⁶	Min.	Max
Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern	4,61	1,480	2	7
Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule	5,79	1,166	3	7
Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit	6,26	0,860	3	7
Spezifische Förderung (Einzelförderung) des Schülers/der Schülerin mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit	5,16	1,366	2	7
Diagnostik	3,91	1,541	2	7
Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden	4,03	1,498	1	7
Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer	3,53	1,969	1	7
Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule	4,71	1,723	2	7
Eigene Fort- und Weiterbildung	3,78	1,336	2	6
Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/Fortbildungen für Eltern und Lehrer Schülerinnen und Schüler	3,35	1,567	1	7
Bürokratische Aufgaben	5,05	1,506	2	7
Adaption/Erstellung/ Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung	4,92	1,421	1	7
Hilfsmittelversorgung und Beratung	4,92	1,323	2	7

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung der zeitlichen Gewichtung der einzelnen Aufgabenbereiche

Aus der tabellarischen Darstellung ist zu entnehmen, dass der Bereich der Unterstützung und individuellen Beratung der Schülerin oder des Schülers mit Sehbeeinträchtigung oder Blindheit mit einem Mittelwert von 6,26 aus der Perspektive der Studienteilnehmerinnen und –teilnehmer am meisten Zeit in Anspruch nimmt, gefolgt von der Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule (M=5,79), der Einzelförderung (M=5,16) und den bürokratischen Aufgaben (M=5,05). Als weniger zeitintensiv wurden hingegen die Aufgabenbereiche der Durchführung und Planung von Kursangeboten/Informationsveranstaltungen (M=3,35), die Anleitung und Einweisung der Integrationshelferinnen und –helfer (M=3,53), die eigene Fort- und Weiterbildung (M=3,78), sowie der Bereich der Diagnostik (M=3,91) eingeschätzt. Bezugnehmend auf das Aufgabenfeld der Diagnostik wurde zudem von drei Probadinnen und Probanden keine Aussage getroffen. Insgesamt liegt der Mittelwert der zeitlichen Gewichtung (Summe aller einzelnen Aufgabenbereiche) bei 4,6238 und tendiert daher

²⁵ Mittelwert

²⁶ Standardabweichung

eher zu einer hohen zeitlichen Gewichtung. Die Standardabweichung (SD) ist bei den einzelnen Bereichen eher gering und ist am höchsten bei dem Bereich der Anleitung und Einweisung der Integrationshelferinnen und –helfer (vgl. Anhang G).

Bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit einzelner Aufgabenbereiche, zeigt sich die folgende Rangfolge, beginnend mit der größten Bedeutsamkeit, sortiert nach den Mittelwerten (M):

- Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule: 6,79
- Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/ des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit: 6,76
- Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern: 6,34
- Spezifische Förderung (Einzelförderung) des Schülers/der Schülerin mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit: 6,16
- Hilfsmittelversorgung und Beratung: 6,00
- Adaption/Erstellung/ Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung: 5,81
- Eigene Fort- und Weiterbildung: 5,68
- Diagnostik: 5,58
- Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer: 5,51
- Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden: 5,22
- Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/Fortbildungen für Eltern und Lehrer Schülerinnen und Schüler: 5,08
- Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule: 4,81
- Bürokratische Aufgaben: 2,92

Auffällig ist, dass bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit insgesamt sehr hohe Werte gewählt wurden, indem bei 12 der Aufgabenfelder die Mittelwerte zwischen 4,81-6,79 liegen, allerdings weichen die „Bürokratischen Aufgaben“ deutlich ab durch den sehr niedrigen Mittelwert. Die „Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule“ wurde zudem als bedeutsamster Aufgabenbereich angegeben. Dies zeigt sich dadurch, dass lediglich die zwei höchstmöglichen Angaben auf der siebenstufigen Skala gewählt wurden (vgl. Anhang G). Der zusammengefasste Mittelwert der Angaben zur Bedeutsamkeit der Aufgabenfelder liegt bei 5,5482.

Die Einschätzung der Anerkennung, die man durch die Wahrnehmung einzelner Tätigkeitsbereiche erfährt, variiert in den Angaben stark. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die Spanne der Angaben fast aller Aufgabenfelder von 1-7 reicht und kein Schwerpunkt der Ver-

teilungen heraussticht. Die Mittelwerte bewegen sich zudem bei neun der 13 Bereiche zwischen den Werten 4,32 und 4,89 und liegen demnach eng beieinander. Ausbrecher sind im negativen Sinne die Anerkennung bei der Kooperation mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern (M= 3,68), die eigene Fort- und Weiterbildung (M= 2,84) sowie die Anerkennung bürokratischer Aufgaben (M= 2,31). Den Mittelwerten nach zu urteilen, erfahren die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen für den Bereich der Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule mit einem durchschnittlichen Wert von 5,19 die meiste Anerkennung (vgl. Anhang G).

Der letzte Bereich der Rubrik bezieht sich auf die Belastung durch die einzelnen Aufgabenbereiche. Die Mittelwerte zur Einschätzung der Belastungsbereiche durch die Lehrerinnen und Lehrer sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Aufgabenfeld	M	SD
Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule	3,19	1,527
Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern	3,20	1,368
Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/ des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit	2,56	1,443
Spezifische Förderung (Einzelförderung) des Schülers/der Schülerin mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit	2,56	1,557
Diagnostik	2,89	1,737
Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden	4,08	1,888
Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer	2,71	1,319
	2,83	1,813
Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule		
Eigene Fort- und Weiterbildung	3,00	1,667
Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/Fortbildungen für Eltern und Lehrer Schülerinnen und Schüler	3,31	1,676
Bürokratische Aufgaben	5,70	1,372
Adaption/Erstellung/ Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung	3,97	1,540
Hilfsmittelversorgung und Beratung	4,11	1,720

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung der Belastung der einzelnen Aufgabenbereiche

Hinsichtlich der Belastung fällt das Aufgabenfeld der „Bürokratischen Aufgaben“ auf, durch den verhältnismäßig hohen Wert (M=5,70). Sämtliche andere Werte sind deutlich niedriger und es zeichnet sich generell ab, dass die Werte zu der Belastung eher niedrig gewählt wurden, mit einem Gesamtwert der durchschnittlichen Belastung von 3,4151. Besonders die Aufgaben, die mit der direkten Arbeit mit der im Gemeinsamen Lernen betreuten Schülerin be-

ziehungsweise dem Schüler zusammenhängen (Unterstützung und individuelle Beratung/Einzelförderung) werden von den Lehrerinnen und Lehrern als wenig belastend beschrieben.

In der folgenden Rubrik A2 (Aufgabenbereiche 2) wurde zunächst die Möglichkeit gegeben, Aufgaben zu benennen, die in den vorgegeben Antwortalternativen fehlen. Da lediglich neun Personen sich an dieser Stelle äußern und sich zudem einige Aussagen nicht direkt auf die abgefragten fehlenden Aufgabenbereiche beziehen, wurde keine Kategorisierung der Antworten durchgeführt. Weitere Aufgabenfelder, die benannt wurden, sind die Absprache mit Kolleginnen und Kollegen, die ebenfalls im Gemeinsamen Lernen tätig sind (vgl. T15, Anhang G) sowie die Wahrnehmung von Konferenzen und Dienstbesprechungen (vgl. T23, Anhang G). Zudem wurde der Umgang mit Veränderungen bezugnehmend auf Lehrpläne, Hilfsmittel, technische Möglichkeit an dieser Stelle aufgeführt (vgl. T12; T22, Anhang G), wobei dies eher eine Kompetenz darstellt und nicht im engeren Sinne den Aufgabenfeldern zugehörig ist. Ebenfalls eher zu den Kompetenzen beziehungsweise Fähigkeiten, die im Gemeinsamen Lernen benötigt werden, zählen die Koordination und der Umgang mit verschiedenen Ansprüchen (vgl. T30, Anhang G) und der Umgang mit besonderen Herausforderungen und Belastungen (vgl. T22, Anhang G). Des Weiteren gibt es an dieser Stelle Bemerkungen zu der Frage der Belastung. Es wird angemerkt, dass im Fragebogen eine Belastung durch Dienstfahrten fehle (vgl. T16; T24, Anhang G). Eine weitere Anmerkung zu der Frage nach der Belastung ist folgende: „Die einzelnen Bereiche für sich genommen stellen keine Belastung dar, die Summe all dieser Bereiche belastet aber!“ (T8, Anhang G). Bezugnehmend auf die Fragen nach einzelnen Aufgabenfeldern wird zudem angegeben, dass eine Unterscheidung zwischen Schulstufen bezüglich der Aufgaben womöglich andere Ergebnisse liefern würde (vgl. T38, Anhang G).

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden gebeten, einzuschätzen, wie häufig Sie mit den einzelnen

	M	Min.	Max.
(alleiniger) Klassenunterricht	1,70	1	6
Unterrichtung einer Teilgruppe der Klasse	2,76	1	7
Assistenz im Unterricht der Lehrkraft der allgemeinen Schule	5,34	1	7
Teamteaching in abwechselnder Regie	2,05	1	7
Einzelförderung des Schülers/der Schülerin mit Förderbedarf	5,68	2	7

Formen des Unterrichts im Rahmen ihrer Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen konfrontiert werden auf der siebenstufigen Skala von „1=gar nicht“ bis „7= sehr häufig“.

Die Tabelle zeigt, dass der alleinige Klassenunterricht sehr gering bewertet wird, was sich ne-

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung der Formen des Unterrichts im Gemeinsamen Lernen

ben dem niedrigen Mittelwert auch dadurch zeigt, dass 57,9% der Befragten angeben „gar nicht“ allein zu unterrichten (vgl. Anhang G). Auch der Bereich des Teamteachings und die Unterrichtung einer Teilgruppe der Klasse werden in Bezug auf die Häufigkeit des Vorkommens als gering eingestuft. Häufig konfrontiert werden die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen wiederum in ihrem Berufsalltag mit den Bereichen der Einzelförderung sowie der Assistenz im Unterricht der Regelschullehrkraft.

Die Möglichkeit fehlende Formen zu nennen, haben zwei Probadinnen und Probanden wahrgenommen, allerdings stellen diese eher Konkretisierungen der Assistenz im Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule dar (vgl. Anhang G).

In einer weiterführenden Frage nach der Anerkennung sowie der Belastung des Teamteaching und des alleinigen Unterrichts ist zunächst anzumerken, dass ein hoher Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Frage unbeantwortet gelassen hat mit jeweils zwischen 7-10 fehlenden Antworten. Der Mittelwert der Anerkennung im Bereich des Teamteachings liegt bei 3,18 und im Bereich des alleinigen Unterrichts bei 2,72 (vgl. Anhang G). Hinsichtlich der Belastung liegt der durchschnittliche Wert beim Teamteaching bei 2,43 und beim alleinigen Unterricht bei 3,03 (vgl. Anhang G). Demnach werden sowohl die Anerkennung, wie auch die Belastung beider Bereiche eher gering eingeschätzt.

Die Häufigkeit der Kooperation mit vorgegebenen außerschulischen Kooperationspartnern wurde von den Studienteilnehmerinnen und –teilnehmern wie folgt, absteigend nach Häufigkeit eingeschätzt (Angabe der Mittelwerte) (vgl. Anhang G):

- Hilfsmittelfirmen: 5,13
- Optiker/Low Vision-Spezialisten: 4,18
- Einrichtungen der Gesundheitshilfe (Kliniken, Ärzte, therapeutisches Personal): 4,11
- Fachdienste (Agentur für Arbeit, Integrationsfachdienst, psychologischer Dienst etc.): 3,94
- FIBS: 3,89
- O& M und LPF- Lehrkräfte: 3,21
- Berufsberatung/Studienberatung/Ausbildungsbetriebe: 2,62
- Freizeit- Bildungseinrichtungen (z.B. Sport- oder Musikvereine, Kulturvereine, Bibliotheken): 1,97

Demnach stellen die Hilfsmittelfirmen bezüglich der Häufigkeit des Kontaktes nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer den wichtigsten Kooperationspartner im Gemeinsamen Lernen dar. Als weitere Kooperationspartner wurden Jugendämter (T22) und Sozialpädagoginnen und –pädagogen (T32) angegeben.

Es folgt die Darstellung der Ergebnisse aus der Rubrik der Aus- und Weiterbildung (AW).

Die Tabelle zeigt die Einschätzung der Bedeutsamkeit des Erwerbs der Qualifikationsmerkmale, sortiert nach den einzelnen Bereichen (social skills, fachliche Qualifikationen, persönliche Qualifikationen).

social skills	
Teamfähigkeit	6,39
Kommunikationsfähigkeit	6,74
Konfliktfähigkeit	6,47
Kooperationsfähigkeit	6,63
Beratungsfähigkeit	6,71
Subsidiaritätsprinzip umsetzen können	5,83
Fachliche Qualifikationen	
Kenntnisse der Unterrichtsfächer	4,32
Blinden- und sehbehindertenspezifische Kenntnisse	6,74
Kenntnisse über Unterrichtsdidaktik	5,66
Kenntnisse über diagnostische Verfahren	5,79
Persönliche Qualifikationen	
Organisation	6,57
Zeitmanagement	6,16
Belastbarkeit	6,21
Flexibilität	6,08

Tabelle 6: Bedeutsamkeit des Erwerbs der Qualifikationsmerkmale

Insgesamt werden bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit der Qualifikationsmerkmale sehr hohe Werte in allen Bereichen angegeben. Die höchsten Werte wurden bei der „Kommunikationsfähigkeit“, der „Beratungsfähigkeit“, der „Kooperationsfähigkeit“ und den „blinden- und sehbehindertenspezifischen Kenntnissen“ erhoben. Generell bewegen sich die Werte allerdings sehr nah beieinander. Im Bereich der fachlichen Qualifikationen gibt es die deutlichsten Unterschiede der Werte. Der Wert zu den Kenntnissen der Unterrichtsfächer ist im Vergleich mit den anderen eher gering, wohingegen, wie bereits angegeben, die blinden- und sehbehindertenspezifischen Kenntnisse als sehr bedeutsam eingeschätzt werden. Bei den social skills wurde zudem von acht Teilnehmerinnen und Teilnehmern keine Angabe bezüglich der Umsetzung des Subsidiaritätsprinzips getroffen.

Als fehlende Qualifikation wird von vier Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Fähigkeit der „Frustrationstoleranz“ benannt (vgl. T1; T9; T22; T30, Anhang G). Einzelne weitere Angaben sind Ausgeglichenheit, Gelassenheit, Ruhe und viel Kraft (vgl. T3; Anhang G), die Anpassungsfähigkeit an fremde Systeme (vgl. T32, Anhang G) sowie technische Qualifikationen (vgl. T24, Anhang G). Es wurde außerdem darauf hingewiesen, dass die Tätigkeit im Gemein-

samen Lernen einen Führerschein für die Dienstfahrten voraussetzt (vgl. T7; Anhang G). T38 gibt im Zusammenhang fehlender Qualifikationen an: „Das Arbeiten als "Einzelkämpfer" im Alltag an den GL-Schulen. Das belastet viele Kollegen!“ (T38; Anhang G). In einer Anmerkung zu den Qualifikationsmerkmalen wird darauf hingewiesen, dass die persönlichen Qualifikationen kaum im Studium erworben werden können (vgl. T14; Anhang G).

Der nächste Bereich ist die Einschätzung, wie sinnvoll der Erwerb der Qualifikationen, eingeteilt in die drei Bereiche, für die einzelnen Phasen der Ausbildung beurteilt wird. In Bezug auf die social skills liegt der höchste Wert in der zweiten Phase der Ausbildung, bei den fachlichen Qualifikationen in der ersten Ausbildungsphase und bei den persönlichen Qualifikationen ebenfalls in der zweiten Phase der Ausbildung. Die Werte liegen aber insgesamt sehr nah zusammen und es lassen sich keine eindeutigen Tendenzen ableiten. Was sich feststellen lässt, ist, dass die zweite Phase der Ausbildung zahlenmäßig am Sinnvollsten für den Erwerb der Qualifikationen insgesamt angesehen wird. Die exakten Werte sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

	social skills	Fachliche Qualifikationen	Persönliche Qualifikationen
M (Erste Ausbildungsphase)	5,50	6,03	5,47
M (Zweite Ausbildungsphase)	6,57	6,00	6,34
M (Fort- und Weiterbildung)	5,55	5,97	5,44

Tabelle 7: Erwerb der Qualifikationsmerkmale nach Phasen der Ausbildung

Die Studienteilnehmerinnen und –teilnehmer wurden aufgefordert anzugeben, ob sie derzeit auf eigenen Unterricht verzichten. 84,2% (32) der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen geben an, dass es in ihrer gegenwärtigen Tätigkeit einen weitgehenden Verzicht der eigenen Unterrichtung gibt und lediglich 15,8 % (6) verneinen die Frage.

In einer offenen Frage wurde nach der Bewertung dieser Situation gebeten, falls ja angegeben wurde. Insgesamt haben 24 der Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Bewertung formuliert. Da nach der Sichtung des Textmaterials aufgrund der Vielfalt der Antworten keine eindeutige Quantifizierung durch Kategorien sinnvoll erschien, da dadurch viel Inhalt verloren gehen würde, erfolgte die Auswertung teils auf qualitativer Ebene²⁷. Zunächst wurde das Textmaterial hinsichtlich der Einschätzung „(eher) positiv“, „(eher) neutral“ und „(eher) negativ“ zu-

²⁷ Die genaue Zuordnung von Kategorien sowie Ableitungen des Textmaterials sind dem Anhang D zu entnehmen

geordnet. Bei sechs der Antworten war allerdings keine eindeutige Zuordnung zu einem der Bereiche möglich. Sechs Personen schätzen die Situation (eher) positiv, fünf (eher) neutral sowie sieben (eher) negativ ein. In den positiven Einschätzungen wird die Entlastung durch den Verzicht der Unterrichtstätigkeit (T8), allgemeine Zufriedenheit (T13; T28) und eine positive Bewertung der Beratungstätigkeit (T14) angegeben (vgl. Anhang D). Bei den (eher) neutralen Einschätzungen wird die Notwendigkeit des Verzichts betont (T10; T17) oder Einverständnis mit der Situation bekundet (T6; T26; T38). Hinsichtlich der (eher) negativen Einschätzungen wird die Situation als unbefriedigend bezeichnet (T1; T23), das Vermissen des Unterrichts angegeben (T12; T15; T35), der Verlust des Einflusses auf eine Klasse benannt (T20; T32) und darüber hinaus der Verlust unterrichtspraktischer Fähigkeiten betont (T32; T18).

Neben der Einteilung bezüglich der Wertung der Einschätzungen wurden 12 Angaben der Kategorie „Gelingensbedingungen und Barrieren“ der derzeitigen Arbeit im Gemeinsamen Lernen im Hinblick auf den Verzicht eigenen Unterrichts zugeordnet. Aus den Textausschnitten wurden in einem weiteren Schritt inhaltliche Aussagen zusammengefasst und verkürzt. Es ergeben sich die folgenden Aspekte, welche sich im weiteren Sinne auf die Bedingungen, unter denen das Gemeinsame Lernen gelingt (Gelingensbedingungen) oder erschwert wird (Barrieren), beziehen (vgl. Anhang D):

- Gefühl etwas „erreicht zu haben“ als Voraussetzung (T6)
- Notwendigkeit, Zeit zum Fördern zu haben (T6)
- Notwendige zeitliche Entlastung durch Verzicht auf Unterricht (T8; T9; T17)
- Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer als Voraussetzung (T15)
- Neue Herausforderung und Flexibilität als Chance sehen (T15)
- Positive Bewertung, wenn Klassenleitung/Unterricht an Stammschule dennoch vorhanden (T17; T38)
- Weniger Zeit durch hohe Anzahl an Schulen (T18)
- Zeit, um Teamarbeit anzubahnen (T23)
- Eigener Platz an Schule muss erarbeitet werden (T23)
- Planbarkeit nur unzureichend möglich (T23)
- Wertschätzung durch Lehrerinnen und Lehrer der Regelschule (T27)
- Rollenklärung muss klar sein (T27)
- Vorherige Erfahrung im Unterrichten (T28)
- Aussicht auf andere Tätigkeitsbereiche (T30)
- Verlust unterrichtspraktischer Fähigkeiten/ genug Praxiserfahrung (T32; T38)

Des Weiteren wurden in den Antworten der Frage Aussagen getroffen bezugnehmend darauf, was aus der Situation resultiert. Dieser Kategorie wurden zehn Antworten zugeordnet, welche anschließend in verkürzte Aussagen überführt wurden, die sich auf den inhaltlichen Gehalt beziehen. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Anhang D):

- Notwendigkeit der Unterscheidung nach Einsatzort (T7)
- Verlust an Praxiserfahrung (T10; T32)
- Verändertes Berufsbild (T14; T27)
- Eher beratende /unterstützende Tätigkeit (T12)
- Neue Herausforderungen/ Aufgaben (T15)
- Unterrichtstätigkeit bei stundenweiser Schülerzuordnung nicht möglich (T16)
- Verlust des Einflusses auf die Klasse (T20)
- Kein „Lehrer“ im eigentlichen Sinne mehr (T27)

Hinsichtlich der Frage, ob mit der Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen eine tiefgreifende Veränderung des Berufsbildes einhergeht, geben 89,5% (34 Personen) an, dass dies zutreffe. Demgegenüber verneinen 7,9% (3 Personen) die Aussagen und eine Person enthält sich der Angabe.

Weiterführend wird, falls die Frage bejaht wurde, nach den Konsequenzen der Veränderung des Berufsbildes auf das Studium und die zweite Ausbildungsphase gefragt. Die beschriebenen Konsequenzen lassen sich als Forderungen bezeichnen. Somit beziehen sich die Kategorien auf Anforderungen an die Ausbildung, welche im Zuge des Wandels des Berufsbildes als notwendig angesehen werden. Im Folgenden werden die Forderungen absteigend nach Häufigkeit der jeweiligen Nennungen aufgelistet (vgl. Anhang E)

- Schwerpunkt mehr auf Beratung: 9
- Transparentmachung neuer Berufsbilder/neues Rollenverständnis: 5
- Mehr Wissen und Praxis GL/Inklusion: 6
- Mehr social skills: 5
- GL als Einsatzort im Referendariat: 4
- Bessere Vorbereitung auf „Berufsrealität“: 4
- Mehr Persönliche Fähigkeiten: 3
- Mehr Wissen im Technikbereich/Hilfsmittel: 3
- Weniger Fachwissen Unterrichtsfächer: 3
- Kein Verzicht auf Unterrichtspraxis im Referendariat: 2
- Mehr Fachwissen FS Sehen: 2
- Mehr Adaption von Medien: 1

- Im Referendariat Kombination aus angeleitetem Unterricht, Teamteaching und Beratungsarbeit: 1
- Anbahnung der Zusammenarbeit zwischen Lehramtstypen: 1
- Mehr Rechtliches: 1
- Wissen über Nachteilsausgleich in allen Fächern: 1
- Kompromisse für das jeweilige System: 1

Neben den aufgeführten Forderungen wurde von zwei Personen auf ein verändertes Selbstverständnis der eigenen Rolle hingewiesen (T5; T16) und eine Person merkte an, dass sich keine Konsequenzen ergeben, da man das Arbeiten im Gemeinsamen Lernen ausschließlich im Gemeinsamen Lernen lernen könne (T3). Außerdem können drei weiteren Anmerkungen (T12; T31; T32) zu dieser Frage keiner Forderung zugeteilt werden und finden in Kapitel 8.3. Berücksichtigung.

In der Rubrik Bemerkungen wurde von 12 Personen die Möglichkeit wahrgenommen, Anmerkungen zu machen. Dabei beziehen sich einige dieser Anmerkungen auf den Fragebogen. Sechs Personen geben in diesem Zusammenhang Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragen an. Darüber hinaus beziehen sich weitere Angaben auf weiterführende inhaltliche Themen. Fünf Studienteilnehmerinnen und –teilnehmer geben Bedingungen an, wie Gemeinsames Lernen gelingen kann und drei weisen auf Problemfelder Gemeinsamen Lernens hin, vor allem auf das Fehlen der Ressourcen Zeit und Geld (vgl. Anhang F). Die Angaben in dieser Rubrik werden an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt, werden aber in den folgenden Kapiteln aufgegriffen.

8.2.3. Zusammenhänge einzelner Fragen

In diesem Kapitel werden Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fragen, besonders beziehend auf Korrelationen, näher beschrieben.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die im Gemeinsamen Lernen betreut wird, die Anzahl der Schulen sowie die Zeit, die wöchentlich für Dienstfahrten aufgewendet wird, stehen jeweils in einem positiven Zusammenhang zueinander. Differenziert betrachtet liegt der Korrelationskoeffizient r bei der Anzahl der Schülerinnen und Schüler und den Schulen bei $r = 0,889$ und weist somit auf einen starken Zusammenhang hin, der auf einem Niveau von 0,01 (2-seitig) sehr signifikant ist. Die Korrelation zwischen der Anzahl der Schulen sowie der Zeit, die für Dienstfahrten beansprucht wird, ist auf dem Niveau von 0,05 signifikant und gibt Aufschluss über einen mittleren positiven Zusammenhang ($r = 0,372$). Gleiches gilt

für die Korrelation der Anzahl der betreuten Schülerinnen und Schüler und den Dienstfahrten mit $r = 0,441$. Der Zusammenhang ist auf dem Signifikanzniveau von 0,01 sehr signifikant.

Mittels der Produkt-Moment-Methode wurde zudem überprüft, ob ein Zusammenhang zwischen den Bereichen der Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen, der Dienstfahrten und der Anzahl der im Gemeinsamen Lernen betreuten Schülerinnen und Schüler und der Einschätzungen der Belastung durch die Aufgabenbereiche besteht. Bei der Korrelation der Belastung mit der Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen besteht ein schwacher positiver Zusammenhang mit einem Korrelationskoeffizienten von $r = 0,161$, der aber nicht signifikant ist. Zwischen der Belastung und der Anzahl der betreuten Schülerinnen und Schüler sowie der wöchentlichen Zeit der Dienstfahrten konnte hingegen kein Zusammenhang nachgewiesen werden (vgl. Anhang H).

Im Folgenden sollen die Zusammenhänge der zeitlichen Gewichtung (AB01), Bedeutung (AB02), Anerkennung (AB03) und Belastung (AB04) einzelner Aufgabenfelder thematisiert werden. Die Tabelle 8 beschränkt sich auf den Vergleich der durchschnittlichen Werte.

Aufgabenfeld	M ZG	M BD	M AN	M BL
Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule	5,79	6,79	5,19	3,19
Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern	4,61	6,34	4,89	3,20
Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/ des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit	6,26	6,76	4,95	2,56
Spezifische Förderung (Einzelförderung) des Schülers/der Schülerin mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit	5,16	6,16	4,44	2,56
Diagnostik	3,91	5,68	4,38	2,89
Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden	4,03	5,22	3,68	4,08
Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer	3,53	5,51	4,39	2,71
Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule	4,71	4,18	4,68	2,83
Eigene Fort- und Weiterbildung	3,78	5,68	2,84	3,00
Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/Fortbildungen für Eltern und Lehrer Schülerinnen und Schüler	3,35	5,08	4,32	3,31

Bürokratische Aufgaben	5,05	2,92	2,31	5,70
Adaption/Erstellung/Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung	4,92	5,81	4,60	3,97
Hilfsmittelversorgung und Beratung	4,92	6,00	4,54	4,11
Gesamt (Summe aller Bereiche)	4,6238	5,5482	4,2385	3,4151

Tabelle 8: Zusammenfassende Darstellung der Rubrik Aufgabenbereiche (AB)

Durch die zusammenfassende Darstellung der zeitlichen Gewichtung, Bedeutung, Anerkennung und Belastung kann zunächst festgehalten werden, dass bei der Bedeutung der Aufgabenbereiche die höchsten Werte angegeben werden, gefolgt von der zeitlichen Gewichtung. Die Belastung durch einzelne Aufgabenbereiche wurde den Werten folgend am geringsten eingeschätzt. Die Mittelwerte der Belastung liegen abzüglich der Aufgabenbereiche „Koope-ration mit außerschulischen Partnern“ und den „Bürokratischen Aufgaben“ immer unter den Werten der Anerkennung. Besonders herausstechend ist der Vergleich der Werte bei den „Bü-rokeratischen Aufgaben“, da der Wert für die zeitliche Gewichtung und Belastung sehr hoch ist, wohingegen die Werte der Bedeutsamkeitseinschätzung und Anerkennung sehr gering sind.

Die Anwendung der Korrelationsmethode hat einen schwachen negativen Zusammenhang der Bereiche Belastung und Anerkennung ergeben mit $r = -0,221$. Ebenfalls ein schwacher Zu-sammenhang besteht zwischen den Bereichen der zeitlichen Gewichtung und der Anerken-nung ($r = 0,272$), allerdings sind diese Ergebnisse nicht signifikant. Ein signifikantes Ergebnis wurde bei der Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen den Bereichen der zeitlichen Gewichtung sowie der Bedeutung der Aufgabenfelder erhoben, mit einem Korrelationskoeffi-zienten von $r = 0,684$, der auf einen starken positiven Zusammenhang hinweist. Die Korrela-tion ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant und daher nach Cohen (1977) als sehr signifikant einzustufen. Zwischen den Aspekten der Bedeutung und der Anerkennung liegt ein mittlerer positiver Zusammenhang vor ($r = 0,336$), welcher auf dem Niveau von 0,05 sig-nifikant ist. Kein Zusammenhang konnte zwischen den Bereichen der Belastung und der zeit-lichen Gewichtung und zudem zwischen der Belastung und der Bedeutung festgestellt werden (vgl. Anhang H).

8.3. Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Nach der Darstellung der Ergebnisse, sollen diese nun unter Berücksichtigung der vorangegangenen Darstellung der Literatur sowie des Forschungsstandes interpretiert werden und im Hinblick auf die Fragestellungen, Konstrukte und Hypothesen eingeordnet und überprüft werden. Da derzeit keine Fragebogenstudie zu der Wahrnehmung der Aufgabenfelder von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen existiert, können die Ergebnisse nur bedingt in Relation zu dem Forschungsstand gesetzt werden.

Die Ergebnisse der Studie sollen im Rahmen der in 8.1.1 aufgestellten Hypothesen und Konstrukte diskutiert werden.

H1: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der im Gemeinsamen Lernen betreuten Schülerinnen und Schüler, der Anzahl der Schulen sowie der Zeit, die für Dienstfahrten aufgewendet wird

Die Hypothese H1 kann durch die Ergebnisse der Studie bestätigt werden. Zwischen den Bereichen, der Anzahl der im Gemeinsamen Lernen betreuten Schülerinnen und Schüler, den Dienstfahrten sowie der Anzahl an Schulen liegt jeweils ein starker positiver Zusammenhang vor und demnach gehen hohe Werte in einem Bereichen mit hohen Werten in dem anderen Bereich einher.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die im Gemeinsamen Lernen betreut werden, liegt im Schnitt bei 5,79 Schülerinnen und Schüler, die an durchschnittlich 4,95 Schulen unterstützt werden. Dabei betreuen die Lehrerinnen und Lehrer fast immer Schülerinnen und Schüler an mindestens zwei unterschiedlichen Schulformen. Vergleicht man die Werte mit denen der Studie von Moser und Kropp (2014), lässt sich feststellen, dass die Anzahl bei allen Bereichen bei den Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen deutlich höher ist. So arbeiten nach der Studie von Moser und Kropp (2014) lediglich 5% der sonderpädagogischen Lehrkräfte an mehr als vier verschiedenen Schulen, wohingegen es bei den teilnehmenden Blinden- und Sehbehindertenpädagogen 49,6% sind. Ähnliche Vergleiche ergeben sich bei der Anzahl der betreuten Schülerinnen und Schüler, sowie bei den Schulformen. Als mögliche Erklärung für dieses Ergebnis können die Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Lernens und das System der ambulanten Beratung und Unterstützung in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik angenommen werden, das anders als in anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen keine feste Anstellung an einer Regelschule vorsieht. Ein ähnliches Bild ergibt sich in Bezug auf die Dienstfahrten (ausgenommen: An- und Abfahrt von der eigenen

Wohnung). Während bei der Studie von Moser und Kropp (2014) eine wöchentliche Zeit für Dienstfahrten von 0,95 Stunden erhoben wurde, liegt der Wert der eigenen Studie bei durchschnittlich 4,609 Stunden und somit deutlich höher.

H2: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Bereichen der Erfahrung im Gemeinsamen Lernen, den Dienstfahrten, der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit dem Aspekt der Belastung

Die zweite Hypothese kann durch die Studie nicht eindeutig bestätigt oder widerlegt werden. Lediglich die Korrelation der Belastung mit der Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen ergab einen schwachen positiven Zusammenhang, was darauf hinweist, dass tendenziell eine hohe Berufserfahrung im Zusammenhang mit einer hohen Belastung steht. Allerdings sollten diese Angaben mit Vorsicht behandelt werden, da keine Gesamtbelastung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermittelt wurde, sondern lediglich die Belastung durch einzelne Aufgabenbereiche. Zudem wurde von einzelnen Probadinnen und Probanden an verschiedenen Stellen des Fragebogens angegeben, dass die Frage bezüglich der Belastung nur schwer einzuschätzen sei, da nicht die einzelnen Bereiche eine Belastung darstellen, sondern eher die Summe der Anforderungen zu einer Belastung führe und zudem je nach Einsatzort unterschieden werden müsse (vgl. T14, T23 oder T17, Anhang G). Insgesamt lässt sich die Hypothese durch die Studie demnach nicht uneingeschränkt bestätigen oder widerlegen. Demnach könnte bei einer neuen Konzeption von Items die Auswahlmöglichkeit „Belastung durch die Summe der Aufgaben“ eine gute Ergänzung sein.

H3: Die Flexibilität im Gemeinsamen Lernen wird von den Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen als sehr bedeutend eingeschätzt

Die durchschnittliche Einschätzung, wie flexibel die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen wahrgenommen wird, liegt bei $M = 4,74$, mit einer Einteilung von „1 = gar nicht flexibel“ und „7 = sehr flexibel“. Der Wert liegt demnach zwar näher an dem Extrema „sehr flexibel“, kann aber dennoch nicht als „sehr hoch“ bezeichnet werden. Daraus folgt, dass die Hypothese 3 nicht bestätigt werden kann. Dennoch wird auf die immanent eingeforderte Flexibilität an verschiedenen Stellen des Fragebogens zusätzlich hingewiesen, wie beispielsweise bei der Skizzierung eines typischen Arbeitstages. Bei dieser geben fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, dass es keinen typischen Arbeitstag gebe und begründen dies überwiegend durch die mit der Tätigkeit einhergehenden Flexibilität (vgl. T26, Anhang C).

H4: Die Lehrerinnen und Lehrer werden im Gemeinsamen Lernen besonders mit Einzelförderung, Diagnostik und den administrativen Aufgaben konfrontiert

Die Hypothese kann bezogen auf die Aufgabenbereiche der Einzelförderung und die administrativen Aufgaben bestätigt werden. Diese gehören bei der Studie mit zu den vier am höchsten bewerteten Aufgabenbereichen bezogen auf die zeitliche Gewichtung, mit den durchschnittlichen Werten von $M = 5,16$ für die Einzelförderung und $M = 5,05$ für die bürokratischen Aufgaben. Die Diagnostik wurde hingegen aus Perspektive der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen im Vergleich zu den anderen Bereichen als weniger zeitaufwändig bezeichnet mit $M = 3,91$ und gehört demnach nicht zu den Aufgabenfeldern, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer besonders häufig konfrontiert werden. Diese Ergebnisse stehen den der Forschungsergebnissen von Melzer und Hillenbrand (2013) entgegen, die die Diagnostik als besonders zeitintensiven Bereich herausgestellt haben. Insgesamt zeigt sich in der Studie bezogen auf die zeitliche Gewichtung einzelner Aufgabenbereiche, dass neben den in der Hypothese benannten Aufgaben die „Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit“ sowie die „Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule“ einen hohen Stellenwert der Arbeit im Gemeinsamen Lernen einnehmen. Es zeichnet sich demnach eine Fixierung auf die Schülerin/den Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung sowie eine zunehmend beratende Tätigkeit ab (besonders der Lehrerinnen und Lehrer der Regelschule). Diese Ergebnisse spiegeln sich in den Aufzeichnungen der typischen Arbeitstage wieder (BT08), bei denen die Beratung und Unterstützung im Unterricht, Einzelförderung, der Austausch und die Beratung von Kolleginnen und Kollegen und auch bürokratische Aufgaben besonders häufig genannt wurden (vgl. Anhang C).

H5: Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Bereichen zeitliche Gewichtung, Bedeutung, Anerkennung und Belastung einzelner Aufgabenbereiche

Die Hypothese kann für bestimmte Kombinationen bestätigt werden, jedoch für andere nicht. Aufgabenbereiche, mit den Lehrerinnen und Lehrer häufig in ihrer Arbeit konfrontiert werden, werden als bedeutsam eingeschätzt beziehungsweise bei geringer Zuschreibung der Häufigkeit als weniger bedeutend eingeordnet. Ähnliche Zusammenhänge gelten darüber hinaus für die Bereiche Anerkennung und die Bedeutung. Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass für den Bereich der Belastung zwar sehr niedrige Werte gewählt wurden, dies jedoch nicht bedeutet, dass die Gesamtbelastung der Lehrerinnen und Lehrer auch als

gering zu bewerten ist, da auch die Summe der Aufgaben und Anforderungen eine hohe Belastung hervorrufen kann, was allerdings im Rahmen der Studie nicht behandelt wurde.

Bei einer differenzierten Analyse einzelner Bereiche bezüglich der Zusammenhänge der vier Bereiche gibt es zudem einige Auffälligkeiten, die an dieser Stelle Berücksichtigung finden sollen (vgl. Tabelle 8, Kapitel 8.2.3). Der Bereich der Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule zeichnet sich in der Wahrnehmung der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen durch sehr hohe Werte in den Bereichen der zeitlichen Gewichtung und Bedeutung und verhältnismäßig auch für das Themenfeld der Anerkennung aus. Die Wahrnehmung der Bedeutsamkeit der Beratung der Lehrerinnen und Lehrer ist dabei noch etwas höher als die der zeitlichen Gewichtung, was jedoch auf fast alle Bereiche zutrifft. Es bleibt aber festzuhalten, dass besonders dieser Bereich als wesentlicher und wichtiger Bestandteil der Arbeit im Gemeinsamen Lernen wahrgenommen wird. Große Abstände zwischen der zeitlichen Gewichtung und der Bedeutsamkeitseinschätzung ergeben sich bei der eigenen Fortbildung, den Kursangeboten und Informationsveranstaltungen sowie bei der Beratung der Eltern. Die zeitliche Gewichtung dieser Bereiche ist jeweils nicht so hoch, allerdings wird die Bedeutung dieser Aufgabenbereiche dennoch hoch eingeschätzt. Wie in 8.2.2. schon dargelegt sind zudem die Bereiche der Kooperation mit außerschulischen Partnern und die Bürokratischen Aufgaben die einzigen, bei denen die Belastung höher gewichtet wird als die Anerkennung. Die bürokratischen Aufgaben nehmen darüber hinaus eine besondere Rolle ein, da sie bezogen auf die Bedeutung sehr gering eingeschätzt werden, jedoch als häufiger und belastender Bestandteil der Arbeit wahrgenommen wird. Dies kann ein Hinweis auf eine leichte Unzufriedenheit bezüglich der Notwendigkeit der Dokumentation bestimmter Dinge sein. Offenbar wird dieser Bereich als weniger bedeutsam und somit vielleicht auch als teils nicht nötig empfunden.

Als Letztes sollen noch die Bereiche der Adaption und die Beschaffung von Materialien sowie die Hilfsmittelversorgung aufgegriffen werden. Diese zeichnen sich jeweils durch eine hohe Bedeutungseinschätzung, aber auch eine (im Vergleich zu den anderen Aufgabenfeldern) relativ hohe Belastung aus. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass der Kontakt zu Hilfsmittelfirmen sowie die Möglichkeiten der Adaption und Materialbeschaffung verbesserungswürdig ist, was möglicherweise auch durch mehr Information und Wissen in diesen Bereichen bewirkt werden könnte.

H6: Die Situation im Gemeinsamen Lernen zeichnet sich durch die Assistenz im Unterricht der Regelschullehrkraft aus sowie durch Formen äußerer Differenzierung (Einzelförderung) aus

Die Hypothese kann durch die Studie bestätigt werden. Die Bereiche der Einzelförderung der im Gemeinsamen Lernen betreuten Schülerin beziehungsweise des Schülers sowie die Assistenz im Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule werden bezogen auf die Häufigkeit des Vorkommens dieser Formen deutlich am höchsten gewichtet, wohingegen den anderen Bereichen ein geringes zeitliches Vorkommen zugeschrieben wird (vgl. Tabelle 5, Kapitel 8.2.2). Dies weist zum einen darauf hin, dass durch die hohe zeitliche Gewichtung der Einzelförderung im Gemeinsamen Lernen, häufig Formen der äußeren Differenzierung verwendet werden und, dass die Assistenz als Kooperationsform und weniger das Teamteaching oder das Teilen der Klasse vorherrschend sind. Dies entspricht den Forschungsergebnissen von Arndt und Werning (2013) sowie denen von Moser und Kropp (2014).

H7: Den explizit für das Gemeinsame Lernen benötigten Kompetenzen wird eine höhere Bedeutung zugesprochen als den Unterrichtsfächern.

Bezogen auf die Bedeutsamkeit des Erwerbs der Qualifikationsmerkmale in der Aus- und Weiterbildung wurden der Kommunikationsfähigkeit, den blinden- und sehbehindertenspezifischen Kenntnissen, der Beratungsfähigkeit, der Kooperationsfähigkeit, der Organisation sowie der Konfliktfähigkeit die größte Bedeutung zugeschrieben. Somit kann die Hypothese für einige Qualifikationen bestätigt werden. Die diagnostischen Kenntnissen, sowie die Unterrichtsdidaktik (in der Differenzierungskompetenz inbegriffen) werden als weniger bedeutsam im Vergleich mit den anderen Qualifikationen eingeschätzt (vgl. Tabelle 6., Kapitel 8.2.2). Bezugnehmend auf die Kenntnisse der Unterrichtsfächer ist der Hypothese zuzustimmen, da die Kenntnisse der Unterrichtsfächer zwar nicht als „nicht bedeutsam“ bewertet wurden, aber dennoch die geringsten durchschnittlichen Werte hervorgebracht haben. Insgesamt wurden sehr hohe Werte bei der Bedeutsamkeitseinschätzung der Qualifikationen ermittelt. Wie bereits dargestellt, wird den blinden- und sehbehindertenspezifischen Kenntnissen weiterhin eine hohe Relevanz zugesprochen.

Bezogen auf die Einschätzung, in welcher Phase die Qualifikationsmerkmale erworben werden sollen, wurde erhoben, dass die social skills und die persönlichen Qualifikationen in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) am sinnvollsten angesiedelt sind, wohingegen die fachlichen Qualifikationen eher in der ersten Ausbildungsphase (Studium) erworben werden sollten (vgl. Tabelle 7, Kapitel 8.2.2.). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob ein Erwerb der sozialen und persönlichen Qualifikationen nicht auch in der ersten Ausbildungsphase verstärkt in den Fokus genommen werden sollte und kann. Die Entwicklung der Ausbildungssituation, durch die vermehrte Ausrichtung auf die Praxisphasen im neuen LAGB

Studiengang, scheint neben dem Referendariat zusätzliche Möglichkeiten zu schaffen, gerade diese Qualifikationen auch im Studium zu berücksichtigen und somit die starke Gewichtung des Referendariats zu reduzieren. Eine frühe Anbahnung der persönlichen und sozialen Qualifikationen, neben den ebenfalls notwendigen fachlichen Qualifikationen, bereits im Studium, könnte sich als hilfreich erweisen. Der Erwerbsprozess könnte dadurch entzerrt werden und somit womöglich der Verbesserung der Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis dienen.

H8: Im Gemeinsamen Lernen wird auf die eigene Unterrichtstätigkeit verzichtet

Da 84,2% der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen in der Studie angeben, dass Sie in ihrer derzeitigen beruflichen Situation auf die eigene Unterrichtstätigkeit verzichten, kann die Hypothese 8 insgesamt bestätigt werden. Auch wenn 15,8% angeben, sie würden nicht auf die eigene Unterrichtstätigkeit verzichten, ist es möglich, dass von diesen 15,8% einige Lehrerinnen und Lehrer zusätzlich noch an ihrer Stammschule tätig sind und deshalb nicht auf den eigenen Unterricht verzichtet wird.

Bei der Bewertung dieser Situation werden sowohl positive, wie auch negative Aspekte beschrieben, die mit dieser Situation einhergehen. Von vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wird eindeutig die Notwendigkeit des Verzichts der eigenen Unterrichtstätigkeit betont, da die damit einhergehende zeitliche Entlastung für die Bewältigung anderer Aufgabenfelder, wie die individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, benötigt wird (vgl. T8, Anhang D). Dennoch wird auch auf Probleme hingewiesen und es zeichnet sich teils eine gewisses Unbehagen beziehungsweise eine unbefriedigendes Gefühl, bezogen auf die derzeitigen Situation ab, wie T20 es folgendermaßen beschreibt: „Ich habe mich daran gewöhnt, vermissen [sic L.V.] aber den Einfluss, der auf eine Klasse genommen werden kann.“ (T20, Anhang D). In diesem Zusammenhang wird zudem betont, dass mit der Situation auch ein Verlust der unterrichtspraktischen Fähigkeiten einher gehen könne (vgl. T18; T32, Anhang D), was sich unter Umständen negativ auf die Wahrnehmung anderer Aufgabenfelder, wie der Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der Regelschule auswirken könne. Die Situation wird zudem von den Lehrerinnen und Lehrern positiv(er) bewertet, sofern zusätzlich an der Stammschule unterrichtet wird. (vgl. T17; T38, Anhang D). In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass 55,3% der Lehrerinnen und Lehrer angeben, ausschließlich im Gemeinsamen Lernen zu arbeiten, wohingegen 44,7 % nebenher noch in anderen Bereichen tätig sind. Demnach kann angenommen werden, dass dies an den verschiedenen Schulen in Nordrhein-Westfalen nicht einheitlich geregelt ist und an den Schulen individuell unterschiedlich gehandhabt wird. Bei einigen Standorten wird beispielsweise neben der Tätigkeit im Gemein-

samen Lernen keine zusätzliche Unterrichtung an der Stammschule oder in der Frühförderung ausgeübt, wohingegen dies an anderen Schulen durchaus üblich ist. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern die Tätigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen streng getrennt werden sollte, oder ob es womöglich sogar sinnvoll und förderlich ist, in verschiedenen Bereichen gleichzeitig tätig zu sein. In diesem Zusammenhang argumentiert T38:

„Ich finde es wichtig, wenn man eigene Unterrichtserfahrungen hat (vor allem am Anfang) und grundsätzlich weiter Klassenunterricht in der Förderschule gibt.“ (T38, Anhang D)

Auch weitere Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer äußern Ähnliches und betonen die Notwendigkeit neben der Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen weiterhin zu unterrichten (z.B. T17, Anhang D), um im Gemeinsamen Lernen kompetent tätig zu sein:

„Mittel- und langfristig verlieren wir die unterrichtspraktischen Fähigkeiten und können Lehrer der allgemeinen Schulen methodisch/ didaktisch immer weniger kompetent beraten. Irgendwo müssen wir die eigenständige Unterrichtspraxis praktizieren. Wir haben keine Klassen mehr in unserer Stammschule.“ (T32, Anhang D)

Die Aussage weist auf eine bestehende Ambivalenz und ungeklärte Problematik der Tätigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen hin: Ist es möglich ohne langjährige eigene Unterrichtstätigkeit die Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule im Hinblick auf die Methodik und Didaktik des Unterrichts kompetent zu beraten? Oder sollten im Gemeinsamen Lernen ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt werden, die bereits auf mehr Berufserfahrung ab der Stammschule zurückgreifen können?

Weitere Aspekte, die die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Kontext der Bewertung der derzeitigen Situation (mit Verzicht auf Unterrichtstätigkeit) angeben, wurden bereits in Kapitel 8.2.2. aufgelistet und daher sollen nur noch besonders relevant erscheinende Aspekte an dieser Stelle aufgegriffen werden. So werden beispielsweise die Bereitschaft der beteiligten Personen, die Wertschätzung durch Lehrerinnen und Lehrer der Regelschule, und eine klare Rolleneinteilung als förderlich für das Gelingen der Situation dargestellt, wohingegen wenig Zeit, eine unzureichende Planbarkeit und die Notwendigkeit den eigenen Platz an jeder Schule neu zu erarbeiten, eine Barriere des Gemeinsamen Lernens darstellen können (vgl. Anhang D). Aus Perspektive der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen ist offensichtlich, dass ein Verlust der Praxiserfahrung entstehen kann, eher eine beratende Tätigkeit eingenommen wird, ein verändertes Berufsbild mit neuen

Herausforderungen und Aufgaben entsteht und im eigentlichen Sinne keine „Lehrerrolle“ mehr eingenommen wird (vgl. Anhang D).

H9: Veränderungen der Berufsrolle werden wahrgenommen, als ein im Wandel befindendes Rollenverständnis

In der Studie geben 89,5% an, dass mit der beruflichen Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen, eine tiefgreifende Veränderung des Berufsbildes einhergeht. Natürlich werden die Studienteilnehmerinnen und –teilnehmer durch eine Ja/Nein-Fragestellung zu einer klaren Positionierung gezwungen, aber dennoch weisen auch die offenen Angaben der Lehrerinnen und Lehrer darauf hin, dass ein anderes, neues Rollenverständnis durch die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen entsteht. Dazu gibt zum Beispiel T27 an, dass man sich darüber im Klaren sein müsse, dass der Sonderpädagoge „im klassischen Sinne kein Lehrer mehr ist, sonder [sic L.V.] eher ein Außendienstmitarbeiter auf Beraterbasis!“ (T27 Anhang D). Des Weiteren seien die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen lediglich Gast, haben demnach keine „Heimrechte“ und müssen stets zuerst die eigene Arbeit erklären, bevor diese beginnen kann (vgl. T27, Anhang D). In der Studie wurde von einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zudem besonders die Beraterrolle betont:

„der Sonderpädagoge ist eher Berater, Manager und Vermittler zwischen Eltern, Schüler und Lehrern.“ (T28, Anhang E)

Diese Einschätzungen passen zu der vorgestellten Theorie des Rollenverständnisses von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen, die in Kapitel 4.3. thematisiert wurde.

H10: Für die Ausbildung der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen wird eine verstärkte Vermittlung von Kompetenzen, die für das Gemeinsames Lernen notwendig sind, gefordert

Die These kann durch die Frage 32, die Konsequenzen für die Ausbildung thematisiert, beantwortet werden. Die häufigsten Forderungen der Lehrerinnen und Lehrer waren die Ausbildung mehr auf Beratung auszulegen, die neuen Berufsbilder transparent zu machen sowie die verstärkte Vermittlung von Wissen über die Themen Inklusion und Gemeinsamen Lernen (vgl. Kapitel 8.2.2). Demnach kann die Hypothese durchaus bestätigt werden. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass die sozialen Kompetenzen stärker berücksichtigt werden sollen und allgemein besser auf die Berufsrealität vorbereitet werden müsse. Auch wird von vier Personen das Gemeinsame Lernen als Einsatzort im Referendariat als sinnvoll erachtet, was aller-

dings bei einigen Bezirksregierungen bereits berücksichtigt wird. Die weiteren Nennungen sind dem Anhang E zu entnehmen. Zu den Konsequenzen für die Ausbildung gab es zudem noch weitere Anmerkungen, die nicht unerwähnt bleiben sollen. So berichtet T32 beispielsweise:

„Sehr tiefgreifende Konsequenzen. Wir wurden nicht hinreichend auf unsere berufliche Tätigkeit vorbereitet. Für eine qualitativ gute Unterstützung in Form von Einzelintegration (ich nenne diesen veralteten Begriff) brauchen wir eine angepasste Ausbildung/ Studium mit den von Ihnen genannten Fähigkeiten.“ (T32, Anhang E)

In dem Beitrag wird demnach darauf hingewiesen, dass die Ausbildung nicht ausreichend für die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen vorbereitet und aus diesem Grund vor allem die im Gemeinsamen Lernen benötigten Kompetenzen mehr Beachtung finden sollten. Eine weitere Anmerkung beschreibt ebenfalls die Notwendigkeit verstärkt auf das Thema Gemeinsames Lernen /Inklusion einzugehen:

„Danke für diese Frage! Ich bin entsetzt darüber, wie wenig (sowohl in der Ausbildung der Förder- als auch der Regelschullehrer) auf das Thema Inklusion eingegangen wird! M.E wird so gut wie keines der von Ihnen angesprochenen Themen/ Fragen im Kern begriffen und den Studenten/Referendaren nahe gebracht.“ (T12, Anhang E)

Nach der Darstellung der Schlussfolgerungen bezogen auf die Beantwortung der Hypothesen soll die Hauptfragestellung genauer untersucht werden (siehe Kapitel 8.1.1).

Die Situation im Gemeinsamen Lernen von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen wird insgesamt stark durch die vorliegenden Bedingungen der ambulanten Beratung und Unterstützung geprägt. Die Anzahl der im Gemeinsamen Lernen betreuten Schülerinnen und Schüler und damit auch die Anzahl der Schulen, an denen die Lehrerinnen und Lehrer tätig sind, sind verhältnismäßig hoch. Durch diese Situation ergibt sich zudem ein hoher zeitlicher Aufwand für Dienstfahrten. Bezüglich der Aufgabenfelder liegt der Fokus im Gemeinsamen Lernen eindeutig auf der Beratung und Unterstützung der Schülerin beziehungsweise des Schülers mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sehen sowie der Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schulen. Die Aufgaben sind insgesamt sehr vielfältig, stellen aber einzeln betrachtet aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer keine Belastung dar. Im Unterricht an den Regelschulen finden sich vermehrt äußere Differenzierungsformen, durch den Fokus auf die Einzelförderung sowie Formen der Assistenz im Unterricht der Regelschullehrerinnen und –lehrer. Auf den eigenen Unterricht wird durch die Bedingungen des Gemeinsamen Lernens weitgehend verzichtet und

es zeichnet sich ein Wandel weg von der klassischen Lehrerrolle zu einer verstärkt beratenden Rolle von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen ab.

Für die Ausbildung werden demnach auch verstärkt Kompetenzen gefordert, wie die Beratungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Organisationskompetenz oder Kooperationsfähigkeit, welche sich weniger an der Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern, sondern mehr auf die Beratung dieser und der Lehrerinnen und Lehrer, Eltern etc. ausrichten. Zudem beziehen sich diese Kompetenzen eher auf eine Vermittlerrolle. Blinden- und sehbehindertenspezifische Kompetenzen sind aber ebenfalls extrem wichtig für die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen, da nur so eine kompetente, den Schülerinnen und Schülern gerecht werdende Unterstützung und Beratung gewährleistet werden kann. In welchem Ausmaß die Unterrichtsfächer für eine alleinige Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen noch relevant sind und welchen Stellenwert sie in der Ausbildung einnehmen sollten, gilt es noch zu klären, da diese als weniger wichtig eingeschätzt werden. Die Ausbildung von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen sollte für eine Transparentmachung des Berufsprofils im Gemeinsamen Lernen Rechnung tragen und dieses als wesentlichen Bestandteil der beruflichen Tätigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen begreifen.

„Die Organisation des GL sowie die Aufgaben des GL-Lehrers sind derzeit noch sehr schwammig und werden überall etwas anders umgesetzt. Hier wäre ein einheitliches Vorgehen oder Fortbildungen speziell für dieses Thema für GL-Lehrer wichtig. Im Moment fühle ich noch sehr viel Chaos.“ (T30, Anhang F)

Dieses Zitat fasst die derzeitige Situation im Gemeinsamen Lernen treffend zusammen. Sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Aufgaben und Rollen sind noch nicht eindeutig geklärt und dadurch bedingt können auch Chaos sowie ein unbefriedigendes Gefühl entstehen. In diesem Zusammenhang können verbesserte Aus- und Weiterbildungsangebote besonders in den Bereichen der Beratung und Kommunikation sowie bessere Regelungen bezogen auf die Rahmenbedingungen und die Rollenklärung hilfreich sein. Das Chaos wird durch das Fehlen fester Beratungszeiten an den Schulen sicherlich noch verstärkt. Eine Festlegung über ein einheitliches Vorgehen im Gemeinsamen Lernen sowie eine angepasste Ausbildung können nächste Schritte für die Verbesserung der Situation von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Lernen darstellen.

Eine erfolgreiche und gute Beratung und Unterstützung im Gemeinsamen Lernen hängt derzeit noch sehr von dem persönlichen Engagement aller am Prozess Beteiligten ab, insbesondere von den Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen.

9. Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel soll die vorliegende Arbeit unter besonderem Fokus der eigenen Studie reflektierend betrachtet werden.

Die eigene Studie zielte darauf ab, einen Überblick über die derzeitige berufliche Situation von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen unter der Berücksichtigung der Wahrnehmung der Aufgabenfelder aufzuzeigen. Weiterhin sollten die Anforderungen und Veränderungen des Berufsverständnisses, die mit der Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen einhergehen, betrachtet werden. Dafür wurde mithilfe von Konstrukten und Hypothesen ein Online-Fragebogen konstruiert, der die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer in den Blick nimmt. Dieser besteht aus einer Kombination von geschlossenen und offenen Fragen und wurde in der statistischen Auswertung vor allem im Hinblick auf die deskriptive Statistik sowie die quantitative Inhaltsanalyse dargestellt und analysiert. Die Studie beschränkt sich auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen und kann lediglich von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen, die derzeit im Gemeinsamen Lernen tätig sind, beantwortet werden. Insgesamt wurden 38 Lehrerinnen und Lehrer in der Auswertung berücksichtigt.

Zu den zentralen Ergebnissen der Studie gehört, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ($M=5,79$) und die Anzahl der Schulen ($M=4,95$) im Rahmen des Gemeinsamen Lernens verhältnismäßig groß sind und zudem mit einem erheblichem Zeitaufwand für Dienstreisen verbunden sind. Als besonders bedeutsam und zeitlich intensiv, werden die Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule sowie die Aufgaben, die sich auf die individuelle Arbeit mit der Schülerin beziehungsweise dem Schüler mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung beziehen, eingeschätzt. Die einzelnen Aufgabenbereiche für sich genommen stellen keine Belastung dar, allerdings kann dennoch die Summe dieser als belastend empfunden werden. Innerhalb des Unterrichts assistieren die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen zumeist im Unterricht der Regelschullehrkraft oder führen Einzelfördermaßnahmen durch. Im Zusammenhang damit wird auf die eigene Unterrichtstätigkeit überwiegend verzichtet und eine tiefgreifende Veränderung des Berufsverständnisses wahrgenommen. Qualifikationen, die im Rahmen des Gemeinsamen Lernens als besonders bedeutsam angesehen werden, sind vor allem die „socials skills“ Kommunikationsfähigkeit, Beratungsfähigkeit sowie die Kooperationsfähigkeit. Ebenfalls als sehr wichtig werden die Organisationsfähigkeit und die blinden- und sehbehindertenspezifischen Kompetenzen eingeschätzt. Innerhalb der Ausbildung liegt aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer ein Schwerpunkt auf der

zweiten Ausbildungsphase für den Erwerb der für das Gemeinsame Lernen benötigten Qualifikationen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Thematik der Arbeit eine hohe Relevanz hat. Neben der Bedeutsamkeit im Rahmen der schulpolitischen Entwicklungen inklusiver Bildung besteht zudem eine große Praxisrelevanz für die Berufstätigkeit von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen. Da in dem Bereich noch kaum Forschungsergebnisse vorliegen, bietet die Studie einen guten Überblick über die berufliche Situation sowie die vorliegenden Rahmenbedingungen und kann als Anlass für weitere Forschungen angesehen werden.

Zu Beginn gab es Bedenken, ob durch die Durchführung via Onlineumfrage ausreichend Lehrerinnen und Lehrer für die Studie gewonnen werden können, da durch das Vorgehen kein persönlicher Bezug hergestellt wird. Gerade deswegen war es sehr erfreulich, dass so viele Blinden- Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen an der Studie teilgenommen haben und ein großer Stichprobenumfang bezogen auf die Grundgesamtheit erhoben werden konnte. Dies kann ein Hinweis dafür sein, dass die Thematik der Studie für die Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen eine hohe Relevanz hat und grundsätzlich Interesse an Forschungsergebnissen bezogen auf Situationen und die Aufgabenfelder des Gemeinsamen Lernens besteht. Auch die verwendete Software „SoSci Survey“ ermöglichte eine einfache Handhabung, eine sichere Datenübertragung und führte somit zu einer Erleichterung der Auswertung.

Nach Atteslander (2010) eignen sich Fragebögen nicht unbedingt für schreib- und denkgewandte Personen, sondern eher für einfache Tatbestände (vgl. ebd. S. 157). Dies konnte in der eigenen Studie an einigen Stellen festgestellt werden. So wurden besonders die Fragen nach Intensitäten auf einer Skala als problematisch gewertet, wie beispielsweise von T14:

„Die Fragen zur Belastung und Wertschätzung kann ich wirklich nicht beantworten. Die Belastung ist schwankend und die Wertschätzung ist meiner Meinung nach ein so butterweiches Kriterium, welches ich auch nicht bewerten kann - insgesamt fühle ich mich an den Schulen durchaus geschätzt oder akzeptiert - zu diffizil, um es in Zahlen zu fassen“ (T14, Anhang F)

Interviews wären unter Umständen der Zielgruppe eher gerecht geworden, allerdings sollte im Rahmen der Studie eine möglichst große Stichprobe erhoben werden, um einen umfassenden Überblick über die berufliche Situation von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und -pädagogen zu erlangen.

Dennoch könnten einige Aspekte des Fragebogens für weitere Studien noch verbessert werden. Der Fragebogen wurde frei konstruiert, wodurch kein direkter Vergleich mit anderen

Forschungsergebnissen möglich war und ein Bezug zur bisherigen Forschungslage erschwert wurde. Zudem hätten einige Fragen anders formuliert, weggelassen oder weitere Fragen hinzugefügt werden können. So hätte beispielsweise neben der Einschätzungen der Belastung und Anerkennung einzelner Aufgabenfelder zusätzlich die Gesamtbelastung abgefragt werden können, da nur so eindeutig ermittelt werden könnte, wie belastet oder wertgeschätzt sich die Lehrerinnen und Lehrer allgemein in der Arbeit im Gemeinsamen Lernen fühlen. Auch könnte in weiteren Studien die Einschätzung zum Gemeinsamen Lernen zusätzlich eine Unterscheidung je nach Einsatzorten (Schulformen und –stufen) beinhalten. Die Durchführung eines Pretests hätte zudem den Fragebogen an einigen Stellen optimieren können.

Die Ergebnisse entsprechen der literaturbasierten Darstellung der Inhalte und können daher als zutreffender und realistischer Überblick über die derzeitige Situation von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen im Gemeinsamen Lernen angesehen werden. Weiter kann festgehalten werden, dass die Studie viele unterschiedliche Themen vereint hat und viele Aspekte berücksichtigt hat. In einem weiteren Schritt könnte eine tiefergehende Analyse einzelner Inhalte erfolgen, wie beispielsweise der notwendigen Ausbildungsinhalte. Es wäre wünschenswert gewesen, einige Inhalte und Themen in einem größeren Ausmaß und Umfang berücksichtigt zu haben. Da die Studie allerdings mithilfe einer großen Stichprobe, einen umfassenden Überblick über die Gesamtsituation liefern sollte, mussten an einigen Stellen auf eine differenziertere Betrachtung verzichtet werden.

Die Studie hat demnach das Ziel erreicht, die Situation des Gemeinsamen Lernens im Hinblick auf die Wahrnehmung der Aufgabenfelder aus der Perspektive von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen darzustellen.

Für folgende Forschungsvorhaben könnten die individuellen Bedürfnisse und gewünschten Veränderungen für die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen differenzierter und tiefergehend durch qualitative Interviews abgeklärt werden. Gerade durch die geringe Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung bedingt, gibt es eher wenig Forschung zu den einzelnen Bereichen der Tätigkeit als Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen, die für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Qualität dieser Disziplin erforderlich beziehungsweise wünschenswert wäre.

Literatur

- Amrhein, Bettina (2012): LehrerInnenbildung für eine inklusive Schule - Bestandsaufnahme der Ausbildungssituation an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. In: *Gemeinsam leben - Zeitschrift für Inklusion* 20 (1), S. 20–31
- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (AEMR) (1948) [Online]. Verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [02.10.14]
- Appelhans, Peter (2000): 30 Jahre gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Sehschädigung in Deutschland- Rückblick, Standortbestimmung, Perspektiven. In: *blind sehbehindert*, 120 (3), S.197-200
- Arndt, Ann-Kathrin; Werning, Rolf (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Rolf Werning & Ann-Kathrin Arndt (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Atteslander, Peter (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt (ESV basics)
- Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. [Online]. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf [23.09.14]
- Benkmann, Rainer (2001): Sonderpädagogische Professionalität im Wandel unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Lernen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 52 (3), S.90-98
- Benkmann, Rainer (2010): Professionalisierung von Sonderschullehrkräften für den Gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 61 (12), S. 444–453.
- Beyer, Friederike (2008): Didaktik des gemeinsamen Unterrichts- Blindenpädagogische Kompetenzen und Erfordernisse als Bestandteil einer „Schule für alle“. In: Markus Lang, Ursula Hofer & Friederike Beyer (Hg.): *Didaktik des Unterrichts mit blinden*

und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 68-104

- Beyer, Friederike (2009): *Individualisierung als Leitbild. Eine empirische Untersuchung zur spezifischen Qualität der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*. 1. Aufl. Berlin: Pro BUSINESS Verlag
- Bischoff, Christiane (2014): Frühe Inklusion- Zur Notwendigkeit eines Umdenkens in Gesellschaft und Pädagogik. In: Ursula Horsch und Sascha Bischoff (Hg.): *Inklusion konkret. Wissen aus Forschung und Praxis*. Heidelberg: Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH, S. 37–58
- Böing, Ursula; Korf, Gabriele (2013): Gelingensbedingungen für die Weiterentwicklung von GU im Förderschwerpunkt Sehen. In: *blind sehbehindert* 133 (1), S. 26–43
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2009): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Degener, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 57 (2), S. 200–219
- Degenhardt, Sven (2002): Qualitätssicherung und –entwicklung vor dem Hintergrund der Arbeitssituation von Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und –pädagogen. In: *blind sehbehindert*, 122 (3), S. 189-202
- Degenhardt, Sven; Denninghaus, Erwin (2009): Zur Sicherung der Qualifizierung von Blinden- und Sehbehindertenlehrerinnen und -lehrern. In: *blind sehbehindert* 129 (1), S. 19–22
- Degenhardt, Sven (2010): Universitäres Lehramtsstudium "Blinden- und Sehbehindertenpädagogik" in den Zeiten einer entwickelnden inklusiven Schule. In: *blind sehbehindert* 130 (2), S. 114–122
- Degenhardt, Sven (2012): Der Weg zur Inklusiven Schule- Momentaufnahmen von Brückenschlägen und Grabenkämpfen und von Ansprüchen an die inklusive Beschulung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendliche. In: *blind sehbehindert* 132 (3), S. 154–167

- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Empfehlungen der Bildungskommission. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Beiheft 11
- Diekmann, Andreas (2012): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen Methoden Anwendungen*. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Drave, Wolfgang (1998): Integration sehbehinderter und blinder Kinder in allgemeine Schulen- Vergangenheit und Zukunft. In: Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen e.V. (Hrsg.): *Lebensperspektiven. Kongressbericht. 32. Kongress der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*, Nürnberg 3.-7. August 1998. Hannover: Verein zur Förderung der Blindenbildung, S. 272-186
- Drolshagen, Birgit (2014): Fortschritt oder Rückschritt- Das neue Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen und seine Konsequenzen für die inklusive Beschulung blinder und sehbehinderter Schülerinnen und Schüler. In: *blind sehbehindert* 134 (3), S. 166-173
- Duden Online [Online]. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion> [02.10.14]
- Eberwein, Hans (1988): Konsequenzen der Integrationsentwicklung für die Sonderpädagogik. Das Ambulanzsystem als sonderpädagogische Überlebensform? In: Klaus Meißner & Erik Heß: *Integration in der pädagogischen Praxis*. Bericht über den Kongress der Diesterweg-Hochschulen vom 16. Bis 18. Oktober 1987 in Berlin. Berlin, S. 53-64
- Eid, Michael; Gollwitzer, Mario; Schmitt, Manfred (2010): *Statistik und Forschungsmethoden*. Lehrbuch mit Online- Materialien. Weinheim & Basel: Beltz Verlag
- Gloystein, Dietlind (2011): Der INDEX FÜR INKLUSION in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und anderen pädagogischen Fachkräften. In: Birgit Lütje-Klose (Hg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 219–227
- Hatlen, Phil (1977): Der basale Bildungsplan für Blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler, einschließlich solcher mit zusätzlicher Behinderungen (übersetzt von C. Gaekel & W. Rath). In: *blind sehbehindert* 177 (3), S. 186-193
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of OVER 800 Meta Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge

- Hedderich, Ingeborg; Hecker, André (2009): *Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heimlich, Ulrich (2004): Heilpädagogische Kompetenz- Eine Antwort auf die Entgrenzung der Heilpädagogik? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 73 (3), S. 256-259
- Heimlich, Ulrich (2012): Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In: Ulrich Heimlich (Hg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer (Praxis Heilpädagogik : Handlungsfelder), S. 80–116
- Heimlich, Ulrich (2012): Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In: Ulrich Heimlich (Hg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer (Praxis Heilpädagogik : Handlungsfelder), S. 9- 26
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion- terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (9), S. 354–361
- Hinz, Andreas (2007): Inklusion- Vision und Realität! In: Dieter Katzenbach (Hrsg.): *Vielfalt braucht Struktur*. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main, S. 81-98
- Hinz, Andreas (2008): Inklusion- Ende der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik? Überlegungen zu inklusiven Perspektive in sieben Thesen. In: *blind sehbehindert* 128 (1), S. 7–16.
- Hinz, Andreas (2011): Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle. In: Andreas Hinz; Ingrid Körner; Ulrich Niehoff (Hg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle- Barrieren überwinden- inklusive Pädagogik entwickeln*. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 63- 75
- Hofer, Ursula (2008): Inklusion als Trend- Bedeutung für Bildungsangebote für sehbehinderte und blinde Kinder und Jugendliche? In: *blind sehbehindert* 128 (4), S. 364–368
- Irisschule Münster: Schulhomepage [online]. Verfügbar unter: <http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Irisschule> [17.12.14]
- ISaR-Projekt (Inclusive Services and Rehabilitation) (n.d.) [online]. Verfügbar unter: <http://www.isar-projekt.de> [12.12.14]

- Karl-Tietenberg-Schule Düsseldorf: Schulhomepage [online]. Verfügbar unter: <http://www.karl-tietenberg-schule.lvr.de/> [17.12.14]
- Kiehl-Will; Afra (2014): Kooperation in der Schule. In: Krämer-Kilic, Inge (Hrsg.): *Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 10- 28
- Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2011): *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. [online]. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf [19.11.14]
- Küstermann, Burkhard; Eikötter, Mirko (2014): Rechtliche Grundlagen inklusiver Bildung und Arbeit. Die UN-BRK und ihre Auswirkungen auf das deutsche Recht. In: Gregor Hensen, Burkhard Küstermann, Stephan Maykus, Andrea Riecken, Heike Schinnenburg und Silvia Wiederbusch (Hg.): *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 237–278
- Lamberti, Jürgen (2001): *Einstieg in die Methoden empirischer Forschung: Planung, Durchführung und Auswertung empirischer Untersuchungen*. Tübingen: dgvt-Verl.
- Lang, Markus (2008a): Inhaltsbereiche und konkrete Ausgestaltung einer spezifischen Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. In: Markus Lang, Ursula Hofer & Friederike Beyer (Hg.): *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 151-197
- Lang, Markus (2008b): Inklusion aus dem Blickwinkel der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik: kritische Fragen und mögliche Antworten. In: *blind sehbehindert* 128 (4), S. 369–373
- Lang, Markus; Heyl, Vera; Laemers, Frank (2013): Studium der Sonderpädagogik und die Herausforderung Inklusion: Weichenstellungen in der Lehrer/-innenbildung und ihre Problematik für die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. In: *blind sehbehindert* 133 (4), S. 262–266

- Lindmeier, Bettina (2010): Sonderpädagogische Kompetenz in einer inklusiven Schule. In: Ellger- Rüttgradt, Siegling Luise und Grit Wachtel (Hg.): *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 213–220
- Louis-Braille- Schule Düren: Schulhomepage [online]. Verfügbar unter: <http://www.blindenschule-dueren.lvr.de/> [17.12.14]
- Lütje-Klose, Birgit; Willenbring, Monika (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“- Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systematischer Sicht. In: *Behindertenpädagogik*, 38 (1), S. 2-31
- LVR-Förderschule Duisburg- Johanniterschule: Schulhomepage [online]. Verfügbar unter: <http://www.johanniterschule-duisburg.lvr.de> [17.12.14]
- LVR-Johannes-Kepler-Schule Aachen: Schulhomepage [online]. Verfügbar unter: <http://www.jks.lvr.de> [17.12.14]
- LWL- Focus- Schule Gelsenkirchen: Schulhomepage [online]. Verfügbar unter: https://www.lwl.org/LWL/Jugend/Focus_Schule [17.12.14]
- LWL- Förderschule Olpe: Schulhomepage [online]. Verfügbar unter: http://www.lwl.org/LWL/Jugend/WFS_Olpe [17.12.14]
- LWL- Pauline- Schule Paderborn: Schulhomepage [online]. Verfügbar unter: <http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Pauline-Schule> [17.12.14]
- Martin-Bartels-Schule Dortmund: Schulhomepage [online]. Verfügbar unter: <http://www.lwl.org/LWL/Jugend/martin-bartels-schule> [17.12.14]
- Mayer, Horst-Otto (2013): *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. 6. Aufl. München: Oldenbourg Verlag
- Mays, Daniel (2013): Inklusion und Lehrerrolle. In: *Praxis Schule 5 - 10* 24 (1), S. 8–11
- Melzer, Conny; Hillenbrand, Clemens (2013): Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64 (5), S. 195–202

- Merz-Atali, Kerstin (2014): Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In: Silke Trumpa, Stefanie Seifried, Eva Franz und Theo Klauß (Hg.): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 24-46
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001): *Richtlinien für den Förderschwerpunkt SEHEN (Entwurf)*. Stand: Dezember 2001 [online] Verfügbar unter: http://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/uploads_user_LV_NRW/pdf_Richtlinien/Sehen.pdf [24.11.2014]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen* (ADO). Vom 18.06.2012. [online]. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Dienstrecht/Grundlegend/ADO.pdf> <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Dienstrecht/Grundlegend/ADO.pdf> [24.11.14]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Schulministerium NRW) (2014a): *Das Schulwesen in Nordrhein Westfalen aus quantitativer Sicht 2013/14* [online]. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2013_4_Auflage.pdf [18.11.14]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014b): *Statistik-TELEGRAMM 2013/14* [online]. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2013.pdf> [18.11.14]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Schulministerium NRW) (2014c): *Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion - 2013/14*. [online] Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2013.pdf [18.11.14]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG)*. Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014 [online]. Ver-

fögar

unter:

<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [07.10.14]

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF)*. Vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 29. September 2014 [online]. Verfügbar

unter:

https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.pdf [19.12.14]

Moser, Vera; Schäfer, Lea; Redlich, Hubertus (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderungsschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Birgit Lütje-Klose (Hg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–149

Moser, Vera; Demmer-Dieckmann, Irene (2012): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Vera Moser (Hg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 153–172

Moser, Vera (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: Hans Döbert und Horst Weishaupt (Hg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, S. 135–146

Moser, Vera (2014): Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In: Silke Trumpa, Stefanie Seifried, Eva Franz und Theo Klauf (Hg.): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 92–106

Nater, Paul (2009): Eine Positionierung zur Ausbildung von Lehrkräften in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. In: *blind sehbehindert* 129 (1), S. 15–18

Opticus- Schule Bielefeld: Schulhomepage [online] Verfügbar unter: http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Opticus_Schule [17.12.14]

Peukert, Rüdiger (2010): Rolle, soziale. In: Johannes Kropp; Bernhard Schäfers (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 10 Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 243–246

- Prengel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 2. Aufl. Opladen: Leske und Budrich
- Preuss-Lausitz, Ulf (1997): Zur Verwirklichung flächendeckender Nichtaussonderung im Vorschul- und Schulbereich- Perspektiven integrativer Erziehung in den 90er Jahren. In: Hans Eberwein (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. 4 Aufl. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 393-403
- Preuss- Lausitz, Ulf (2000): *Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterstützung*. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein. Frankfurt: Max-Traeger-Stiftung
- United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)(2006) [Online]. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_en.pdf [23.09.14]
- UNESCO (1994): *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7. - 10. Juni 1994. [online]. Verfügbar unter: http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf [12.12.14]
- Reiser, Helmut (1996): Arbeitsplatzbeschreibungen- Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 41 (5), S. 178-186
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfs- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (2), S. 46 - 54
- Reiser, Helmut; Wilmann, Marc; Urban, Michael (2007): *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule*. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Ruijs, Nienke; Peetsma Thea (2009): Effects of Inclusion on Students with an without Special Educational Needs Reviewed. In: *Research Review*, 2 (4), S. 68-79
- Sachs, Lothar; Hedderich, Jürgen (2009): Angewandte Statistik. Methodensammlung mit R. 13. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Springer
- Sander, Alfred (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55 (5), S. 240–244
- Schindele, Rudolf (1997): Unterrichtung und Erziehung Blinder und Sehbehinderter in Regelschulen- Darstellung und Diskussion empirischer Forschungsergebnisse. In: Rudolf Schindele (Hrsg.): *Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen*. Rheinstetten: Schindele, S. 287-312
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2013): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 10. Aufl. München: Oldenbourg Verlag
- Schöler, Jutta (1992): Die Aufgaben von Sonderpädagogen an Regelschulen. In: *Die Sonderschule*, 37 (6), S. 334-342
- Schwager, Michael (2011): Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (3), S. 92-98
- Seitz, Simone; Scheidt, Katja (2011): Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht. In: Birgit Lütje-Klose (Hg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157–163
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. [online]. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [24.11.14]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. [online] Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [24.11.2014]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2010): *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010) [online]. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf [22.10.14]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011) [Online]. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [22.10.14]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013a): *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein sonderpädagogisches Lehramt (Lehramtstyp 6)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i. d. F. vom 10.10.2013 [online]. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehramtstyp_6.pdf [18.12.14]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013b): *Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften*. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i. d. F. v. 27.12.2013 [online]. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Mobilitaet-Lehrkraefte.pdf [18.12.14]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013c): *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i. d. F. vom 10.10.2013 [online]. Verfügbar

unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf [18.12.14]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2014): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*. Dokumentation Nr. 202- Februar 2014. [online] Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPae_Foe_2012.pdf [20.11.14]

Severin Schule Köln: Schulhomepage [online]. Verfügbar unter: <http://www.severin-schule.lvr.de> [17.12.14]

SoSci Survey GmbH (n.d.) [online]. Verfügbar unter: <https://www.soscisurvey.de> [10.12.14]

Stein, Roland (2004): Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik. Hamburg: Verlag Dr. Kovac (Sonderpädagogik in Forschung und Praxis, 8)

Veber, Marcel; Stellbrink, Mareike (2011): Praxisphasen in Inklusion - Professionalisierung an der Schnittstelle von allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik. In: *Sonderpädagogische Förderung in NRW* 49 (1), S. 11–18

Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. Nordrhein-Westfalen (VBS NRW) (2014): *Entwurf einer Verordnung zur Änderung der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF)*. Stellungnahme. [online] Verfügbar unter: http://www.vdk.de/nrw/downloadmime/1707/zum_Entwurf_einer_Verordnung_zur_nderung_der_Ausbildungsordnung_sonderp_dagogische_F_rderung_AO_SF.pdf [24.11.2014]

von-Vincke-Schule Soest: Schulhomepage [online]. Verfügbar unter: <http://www.lwl.org/LWL/Jugend/von-vincke-schule/> [17.12.14]

Walther, Renate (2014): *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung*. 3. Aufl. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Werning, Rolf; Urban, Michael; Sassenhausen, Björn (2001): Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46 (5), S. 178-186

- Wessel, Jürgen (2005): *Kooperation im Gemeinsamen Unterricht*. Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerat
- Wessel, Jürgen (2008): "Zwischen allen Stühlen"- Die Rollen von Lehrerinnen und Lehrern im Gemeinsamen Unterricht mit sinnesbeeinträchtigten Schülern. In: *blind sehbehindert* 128 (1), S. 17–24
- Wocken, Hans: (1996): Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen. Eine theoretische Skizze. In: *Behindertenpädagogik* (35) 4, S. 372-376
- Wocken, Hans (1889): Kompetenzen und Ausbildung von Sonderpädagogen. In: Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen (Hrsg.): *Sehgeschädigte Kinder in allgemeinen Schulen - heute ein Regelfall?* (Beiheft 3 der Zeitschrift "blind/sehbehindert") Hannover, S. 20-37
- Wocken, Hans (2001): Integration. In: Georg Antor & Ulrich Bleidick: *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 76-80
- Wocken, Hans (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Anedore Stein, Stefanie Krach und Imke Niediek (Hg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204–234

Anhang

Anhang A: Fragebogen

Seite 01

Fragebogenstudie zu den Aufgabenbereichen sonderpädagogischer Lehrkräfte der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik im Gemeinsamen Lernen

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

mit dieser Fragebogenstudie soll untersucht werden, welche Aufgabenbereiche im Gemeinsamen Lernen wahrgenommen werden und wie diese gewichtet werden. Die Ergebnisse haben eine Bedeutung für die Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts sowie für die Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte. Die Ergebnisse werden im Rahmen meiner Masterarbeit, betreut durch die TU Dortmund, veröffentlicht. Ihre Angaben erfolgen anonym.

Ich danke Ihnen vorab schon ganz herzlich für Ihre Unterstützung und die Bereitschaft der Beantwortung der Fragen!

Die Beantwortung dauert ca. 20 Minuten.

Mit vielem Dank für die Unterstützung,

Lena Vanheiden

Die Befragung richtet sich ausschließlich an Lehrkräfte, die derzeit im Gemeinsamen Lernen tätig sind und über eine Förderschule des Förderschwerpunktes Sehen angestellt sind!

Seite 02

1. Alter

Alter (in Jahren)

2. Geschlecht

[Bitte auswählen] ▼

3. Berufserfahrung im Lehrberuf

Berufserfahrung (in Jahren)

4. Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen

Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen (in Jahren)

5. Studierte Förderschwerpunkte

- ☐ Sehen
- ☐ Lernen
- ☐ Emotional soziale Entwicklung
- ☐ Geistige Entwicklung
- ☐ Körperlich motorische Entwicklung
- ☐ Hören
- ☐ Sprache
- ☐ Blindheit
- ☐ Sehbehinderung
- ☐ Sonstige:

6. Studierte Unterrichtsfächer

- ☐ Deutsch
- ☐ Mathematik
- ☐ Englisch
- ☐ Sport
- ☐ Kunst
- ☐ Musik
- ☐ Biologie
- ☐ Religion
- ☐ Sachunterricht
- ☐ Chemie
- ☐ Physik
- ☐ Technik
- ☐ Sozialkunde/Politik
- ☐ Geschichte
- ☐ anderes Fach:

7. An welchem Studienort haben Sie studiert?

- ☐ Dortmund
- ☐ Hamburg
- ☐ Heidelberg
- ☐ Berlin
- ☐ Anderer:

8. In welchem Bundesland arbeiten Sie?

☐ NRW

☐ Anderes:

Seite 03



Bitte beziehen Sie die nachfolgenden Fragen auf das aktuell laufende Schuljahr!

9. Arbeiten Sie ausschließlich im Gemeinsamen Lernen?

☐

ja

☐

nein

10. Mit welchem Stundendeputat sind Sie im Gemeinsamen Lernen eingesetzt?

Wochenstunden von Gesamtstundendeputat mit Wochenstunden

11. Wie viele Schülerinnen und Schüler betreuen Sie derzeit im Gemeinsamen Lernen?

Anzahl der Schülerinnen und Schüler

12. In welchen Schulformen werden diese Schülerinnen und Schüler unterrichtet?

☐ Grundschule

☐ Hauptschule

☐ Realschule

☐ Gymnasium

☐ Gesamt-/Gemeinschafts-/Sekundarschule

☐ Berufsschule

☐ Förderschulen anderer Fachrichtungen

☐ Sonstige:

13. An wie vielen Schulen sind Sie derzeit tätig?

Anzahl Schulen

14. Wie viele Stunden pro Woche wenden Sie für Dienstfahrten auf (ausgenommen An- und Abfahren von der eigenen Wohnung)?

ca. Stunden

15. Wie flexibel schätzen Sie Ihre Arbeit im Gemeinsamen Lernen ein?

(0=gar nicht flexibel, 6=sehr flexibel)

	0						6
Flexibilität	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Bitte skizzieren Sie in Stichworten einen typischen Arbeitstag:

Seite 04



Bitte beachten Sie, dass sich die nachfolgenden Fragen zu den Aufgabenbereichen ausschließlich auf die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen beziehen!

17. Bitte schätzen Sie ein, wie oft Sie mit den folgenden Aufgaben in Ihrem Arbeitsalltag befasst sind.

(0=nie, 6=sehr häufig)

	0						6
Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der Allgemeinen Schule	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Spezifische Förderung (Einzelförderung) des Schülers/der Schülerin mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diagnostik	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Eigene Fort- und Weiterbildung

Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/ Fortbildungen für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bürokratische Aufgaben

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Adaption/Erstellung/ Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Hilfsmittelversorgung und Beratung

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

18. Wie schätzen Sie die Bedeutsamkeit der einzelnen Aufgabenbereiche ein?

(0=gar nicht bedeutsam, 6=sehr bedeutsam)

0 **6**

Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der Allgemeinen Schule

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/ des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Spezifische Förderung (Einzelförderung) des Schülers/der Schülerin mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Diagnostik

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Eigene Fort- und Weiterbildung

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/ Fortbildungen für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bürokratische Aufgaben

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Adaption/Erstellung/ Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Hilfsmittelversorgung und Beratung

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

19. Bewerten Sie, wie viel Anerkennung und Wertschätzung Ihnen für die einzelnen Aufgabenbereiche entgegen gebracht wird.

(0=gar keine Anerkennung, 6=viel Anerkennung)

0 **6**

Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der Allgemeinen Schule

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Unterstützung und individuelle Beratung der
Schülerin/ des Schülers mit
Sehbeeinträchtigung/Blindheit

Spezifische Förderung (Einzelförderung) des
Schülers/der Schülerin mit
Sehbeeinträchtigung/Blindheit

Diagnostik

Kooperation mit außerschulischen
Fachdiensten/Ämtern/Behörden

Anleitung/Einweisung der
Integrationshelferinnen und Integrationshelfer

Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der
allgemeinen Schule

Eigene Fort- und Weiterbildung

Durchführung und Planung von Kursangeboten
für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen
und Schüler; Informationsveranstaltungen/
Fortbildungen für Eltern, Lehrerinnen und
Lehrer, Schülerinnen und Schüler

Bürokratische Aufgaben

Adaption/Erstellung/ Beschaffung von
Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung

Hilfsmittelversorgung und Beratung

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

**20. Geben Sie an, wie belastet Sie sich durch einzelne Aufgabenbereiche
fühlen.**

(0=gar nicht belastet, 6=sehr belastet)

0 **6**

Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der
Allgemeinen Schule

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kooperation, Beratung und Unterstützung der
Eltern

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Unterstützung und individuelle Beratung der
Schülerin/ des Schülers mit
Sehbeeinträchtigung/Blindheit

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Spezifische Förderung (Einzelförderung) des
Schülers/der Schülerin mit
Sehbeeinträchtigung/Blindheit

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Diagnostik

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kooperation mit außerschulischen
Fachdiensten/Ämtern/Behörden

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Anleitung/Einweisung der
Integrationshelferinnen und Integrationshelfer

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der
allgemeinen Schule

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Eigene Fort- und Weiterbildung

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Durchführung und Planung von Kursangeboten
für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen
und Schüler; Informationsveranstaltungen/
Fortbildungen für Eltern, Lehrerinnen und
Lehrer, Schülerinnen und Schüler

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bürokratische Aufgaben

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Adaption/Erstellung/ Beschaffung von
Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung
Hilfsmittelversorgung und Beratung

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Seite 05

21. Fehlen Ihnen wichtige Aufgabenbereiche, die in den vorherigen Fragen nicht enthalten sind?

Falls ja, welche?

22. Wie sieht Ihre Arbeit innerhalb des Unterrichts aus? Bitte gewichten Sie, wie häufig die einzelnen Bereiche in Ihrem Arbeitsalltag vorkommen.

(0=nie, 6=sehr häufig)

	0						6
(alleiniger) Klassenunterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichtung einer Teilgruppe der Klasse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Assistenz im Unterricht der Lehrkraft der allgemeinen Schule	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Teamteaching in abwechselnder Regie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Einzelförderung des Schülers/der Schülerin mit Förderbedarf	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Andere Formen:

23. Bewerten Sie, wie viel Anerkennung Ihnen für die folgenden Aufgaben entgegen gebracht wird.

(0=gär keine Anerkennung, 6=viel Anerkennung)

	0						6
Teamteaching	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(alleiniger) Unterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

24. Geben Sie an, wie belastet Sie sich durch folgende Aufgaben fühlen.

(0=gär nicht belastet, 6= sehr belastet)

	0						6
Teamteaching	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
(alleiniger) Unterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. Mit welchen Institutionen und außerschulischen Partnern kooperieren Sie? Bitte gewichten Sie die Häufigkeit dieser Kooperation in Ihrer Arbeit.

(0=gar nicht, 6=sehr häufig)

	0	1	2	3	4	5	6
FIBS	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Optiker/Low Vision-Spezialisten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hilfsmittelfirmen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O&M und LPF- Lehrkräfte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Einrichtungen der Gesundheitshilfe (Kliniken, Ärzte, therapeutisches Personal)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fachdienste (Agentur für Arbeit, Integrationsfachdienst, psychologischer Dienst etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Freizeit- Bildungseinrichtungen (z.B. Sport- oder Musikvereine, Kulturvereine, Bibliotheken)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Berufsberatung/Studienberatung/Ausbildungsbetriebe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstige:							

Seite 06

26. Wie schätzen Sie die Bedeutsamkeit des Erwerbs der einzelnen Qualifikationsmerkmale in der Aus- und Weiterbildung ein?

(0=gar nicht bedeutsam, 6=sehr bedeutsam)

social skills

	0	1	2	3	4	5	6
Teamfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kommunikationsfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konfliktfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kooperationsfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beratungsfähigkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Subsidiaritätsprinzip umsetzen können	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Fachliche Qualifikationen

	0	1	2	3	4	5	6
Kenntnisse der Unterrichtsfächer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Blinden- und sehbehindertenspezifische Kenntnisse (in Bezug auf Wahrnehmung, Adaption etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kenntnisse über Unterrichtsdidaktik (z.B. Differenzierungsmöglichkeiten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kenntnisse über diagnostische Verfahren	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Persönliche Qualifikationen

	0	1	2	3	4	5	6
Organisation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Zeitmanagement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Belastbarkeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Flexibilität	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. Fehlen Ihnen wichtige Qualifikationen, die nicht genannt wurden?

Falls ja, welche?

28. In welcher Phase der Ausbildung sollten diese Qualifikationen Ihres Erachtens erworben werden?

Bitte geben Sie an, in welcher Phase Sie den Erwerb als wie sinnvoll einschätzen.

(0=gar nicht sinnvoll, 6=sehr sinnvoll)

Erste Studienphase

	0						6
social skills	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fachliche Qualifikationen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Persönliche Qualifikationen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Zweite Studienphase (Refrendariat)

	0						6
social skills	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fachliche Qualifikationen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Persönliche Qualifikationen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

In Form von Weiterbildung

	0						6
social skills	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fachliche Qualifikationen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Persönliche Qualifikationen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

29. Gibt es in Ihrer beruflichen Tätigkeit gegenwärtig einen weitgehenden Verzicht auf die eigene Unterrichtstätigkeit?

☐

ja

☐

nein

30. Falls ja, wie bewerten Sie diese Situation?

31. Bedeutet die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen Ihres Erachtens eine tiefgreifende Veränderung des Berufsbildes der Sonderpädagogin/des Sonderpädagogen?



ja



nein

32. Falls ja, welche Konsequenzen hat dies für das Studium und die zweite Ausbildungsphase?

Seite 07

33. Falls Sie noch weiterführende Bemerkungen oder Anregungen haben, können Sie diese hier mitteilen:

Letzte Seite

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!!!

**Falls Sie noch Rückfragen bezüglich der Studie haben, melden Sie sich gerne unter:
lena.vanheiden@tu-dortmund.de oder telefonisch
unter 01718903514**

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Anhang B: Variablenübersicht des Fragebogens

CASE Fortlaufende Nummer der Versuchsperson

REF Referenz, falls solch eine im Link zum Fragebogen übergeben wurde

LASTPAGE Nummer der Seite im Fragebogens, die zuletzt bearbeitet und abgeschickt wurde

QUESTNNR Kennung des Fragebogens, der bearbeitet wurde

MODE Information, ob der Fragebogen im Pretest oder durch einen Projektmitarbeiter gestartet wurde

STARTED Zeitpunkt, zu dem der Teilnehmer den Fragebogen aufgerufen hat

FINISHED Information, ob der Fragebogen bis zur letzten Seite ausgefüllt wurde

TIME_001... Zeit, die ein Teilnehmer auf einer Fragebogen-Seite verbracht hat

Rubrik SD: Soziodemografie

[SD01] Offene Texteingabe

Alter

"Alter"

SD01_01 Alter (in Jahren)

Offene Texteingabe

[SD02] Dropdown-Auswahl

Geschlecht

"Geschlecht"

SD02 Geschlecht

1 = weiblich

2 = männlich

-9 = nicht beantwortet

[SD03] Offene Texteingabe

Berufserfahrung

"Berufserfahrung im Lehrberuf"

SD03_01 Berufserfahrung (in Jahren)

Offene Texteingabe

[SD04] Offene Texteingabe

Berufserfahrung GL

"Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen"

SD04_01 Berufserfahrung im Gemeinsamen Lernen (in Jahren)

Offene Texteingabe

[SD05] Mehrfachauswahl

Studierte FS

"Studierte Förderschwerpunkte"

SD05_01 Sehen

SD05_02 Lernen

SD05_03 Emotional soziale Entwicklung

SD05_04 Geistige Entwicklung

SD05_05 Körperlich motorische Entwicklung

SD05_06 Hören

SD05_07 Sprache

SD05_08 Blindheit

SD05_09 Sehbehinderung

SD05_10 Sonstige

1 = nicht gewählt

2 = ausgewählt

SD05_10a Sonstige (offene Eingabe)

Offene Texteingabe

[SD06] Mehrfachauswahl

Studierte Fächer

"Studierte Unterrichtsfächer"

SD06_01 Deutsch

SD06_02 Mathematik

SD06_03 Englisch

SD06_04 Sport

SD06_05 Kunst

SD06_06 Musik

SD06_07 Biologie

SD06_08 Religion

SD06_09 Sachunterricht

SD06_10 Chemie

SD06_11 Physik

SD06_12 Technik

SD06_13 Sozialkunde/Politik

SD06_14 Geschichte

SD06_15 anderes Fach

1 = nicht gewählt

2 = ausgewählt

SD06_15a anderes Fach (offene Eingabe)

Offene Texteingabe

[SD07] Mehrfachauswahl

Studienort

"An welchem Studienort haben Sie studiert?"

SD07_01 Dortmund

SD07_02 Hamburg

SD07_03 Heidelberg

SD07_04 Berlin

SD07_05 Anderer

1 = nicht gewählt

2 = ausgewählt

SD07_05a Anderer (offene Eingabe)

Offene Texteingabe

[SD08] Mehrfachauswahl

Bundesland

"In welchem Bundesland arbeiten Sie?"

SD08_01 NRW

SD08_02 Anderes

1 = nicht gewählt

2 = ausgewählt

SD08_02a Anderes (offene Eingabe)

Offene Texteingabe

Rubrik BT: Berufliche Tätigkeit

[BT01] Horizontale Auswahl

Gemeinsames Lernen

"Arbeiten Sie ausschließlich im Gemeinsamen Lernen?"

BT01 Gemeinsames Lernen

1 = ja

2 = nein

-9 = nicht beantwortet

[BT02] Lückentext

Stundendeputat

"Mit welchem Stundendeputat sind Sie im Gemeinsamen Lernen eingesetzt?"

BT02_01 ... Wochenstunden

BT02_02 von Gesamtstundendeputat mit ... Wochenstunden

Offene Texteingabe

[BT03] Offene Texteingabe

Anzahl SuS

"Wie viele Schülerinnen und Schüler betreuen Sie derzeit im Gemeinsamen Lernen?"

BT03_01 Anzahl der Schülerinnen und Schüler

Offene Texteingabe

[BT04] Mehrfachauswahl

Schulformen

"In welchen Schulformen werden diese Schülerinnen und Schüler unterrichtet?"

BT04_01 Grundschule

BT04_02 Hauptschule

BT04_03 Realschule

BT04_04 Gymnasium

BT04_05 Gesamt-/Gemeinschafts-/Sekundarschule

BT04_06 Berufsschule

BT04_07 Förderschulen anderer Fachrichtungen

BT04_08 Sonstige

1 = nicht gewählt

2 = ausgewählt

BT04_08a Sonstige (offene Eingabe)

Offene Texteingabe

[BT05] Offene Texteingabe

Anzahl Schulen

"An wie vielen Schulen sind Sie derzeit tätig?"

BT05_01 Anzahl Schulen

Offene Texteingabe

[BT06] Lückentext

Dienstfahrten

"Wie viele Stunden pro Woche wenden Sie für Dienstfahrten auf (ausgenommen An- und Ab-fahren von der eigenen Wo..."

BT06_01 ca. ... Stunden

Offene Texteingabe

[BT07] Skala (Extrema beschriftet)

Flexibilität GL

"Wie flexibel schätzen Sie Ihre Arbeit im Gemeinsamen Lernen ein?"

BT07_01 Flexibilität

1 =

7 = 6

-9 = nicht beantwortet

[BT08] Offene Texteingabe

Arbeitstag

"Bitte skizzieren Sie in Stichworten einen typischen Arbeitstag:"

BT08_01 [01]

Offene Texteingabe

Rubrik AB: Aufgabenbereiche

[AB01] Skala (Extrema beschriftet)

Zeitliche Gewichtung

"Bitte schätzen Sie ein, wie oft Sie mit den folgenden Aufgaben in Ihrem Arbeitsalltag befasst sind."

AB01_01 Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der Allgemeinen Schule

AB01_02 Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern

AB01_03 Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

AB01_04 Spezifische Förderung (Einzelförderung) des Schülers/der Schülerin mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

AB01_05 Diagnostik

AB01_06 Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden

AB01_07 Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer

AB01_08 Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule

AB01_09 Eigene Fort- und Weiterbildung

AB01_10 Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/ Fortbildungen für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler

AB01_11 Bürokratische Aufgaben

AB01_12 Adaption/Erstellung/ Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung

AB01_13 Hilfsmittelversorgung und Beratung

1 =

7 = 6

-9 = nicht beantwortet

[AB02] Skala (Extrema beschriftet)

Bedeutsamkeit

"Wie schätzen Sie die Bedeutsamkeit der einzelnen Aufgabenbereiche ein?"

AB02_01 Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der Allgemeinen Schule

AB02_02 Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern

AB02_03 Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/ des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

AB02_04 Spezifische Förderung (Einzelförderung) des Schülers/der Schülerin mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

AB02_05 Diagnostik

AB02_06 Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden

AB02_07 Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer

AB02_08 Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule

AB02_09 Eigene Fort- und Weiterbildung

AB02_10 Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/ Fortbildungen für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler

AB02_11 Bürokratische Aufgaben

AB02_12 Adaption/Erstellung/ Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung

AB02_13 Hilfsmittelversorgung und Beratung

1 =

7 = 6

-9 = nicht beantwortet

[AB03] Skala (Extrema beschriftet)

Anerkennung

"Bewerten Sie, wie viel Anerkennung und Wertschätzung Ihnen für die einzelnen Aufgabenbereiche entgegen gebra..."

AB03_01 Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der Allgemeinen Schule

AB03_02 Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern

AB03_03 Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/ des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

AB03_04 Spezifische Förderung (Einzelförderung) des Schülers/der Schülerin mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

AB03_05 Diagnostik

AB03_06 Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden

AB03_07 Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer

AB03_08 Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule

AB03_09 Eigene Fort- und Weiterbildung

AB03_10 Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/ Fortbildungen für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler

AB03_11 Bürokratische Aufgaben

AB03_12 Adaption/Erstellung/ Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung

AB03_13 Hilfsmittelversorgung und Beratung

1 =

7 = 6

-9 = nicht beantwortet

[AB04] Skala (Extrema beschriftet)

Belastung

"Geben Sie an, wie belastet Sie sich durch einzelne Aufgabenbereiche fühlen."

AB04_01 Beratung der Lehrerinnen und Lehrer der Allgemeinen Schule

AB04_02 Kooperation, Beratung und Unterstützung der Eltern

AB04_03 Unterstützung und individuelle Beratung der Schülerin/ des Schülers mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

AB04_04 Spezifische Förderung (Einzelförderung) des Schülers/der Schülerin mit Sehbeeinträchtigung/Blindheit

AB04_05 Diagnostik

AB04_06 Kooperation mit außerschulischen Fachdiensten/Ämtern/Behörden

AB04_07 Anleitung/Einweisung der Integrationshelferinnen und Integrationshelfer

AB04_08 Mitarbeit und Unterstützung in der Klasse der allgemeinen Schule

AB04_09 Eigene Fort- und Weiterbildung

AB04_10 Durchführung und Planung von Kursangeboten für sehbeeinträchtigte und blinde Schülerinnen und Schüler; Informationsveranstaltungen/ Fortbildungen für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler

AB04_11 Bürokratische Aufgaben

AB04_12 Adaption/Erstellung/ Beschaffung von Materialien/Medien; Arbeitsplatzgestaltung

AB04_13 Hilfsmittelversorgung und Beratung

1 =

7 = 6

-9 = nicht beantwortet

Rubrik A2: Aufgabenbereiche 2

[A201] Offene Texteingabe

Fehlende Aufgaben

"Fehlen Ihnen wichtige Aufgabenbereiche, die in den vorherigen Fragen nicht enthalten sind?"

A201_01 Falls ja, welche?

Offene Texteingabe

[A202] Skala (Extrema beschriftet)

Unterricht

"Wie sieht Ihre Arbeit innerhalb des Unterrichts aus? Bitte gewichten Sie, wie häufig die einzelnen Bereiche ..."

A202_01 (alleiniger) Klassenunterricht

A202_02 Unterrichtung einer Teilgruppe der Klasse

A202_03 Assistenz im Unterricht der Lehrkraft der allgemeinen Schule

A202_04 Teamteaching in abwechselnder Regie

A202_05 Einzelförderung des Schülers/der Schülerin mit Förderbedarf

1 =
7 = 6
-9 = nicht beantwortet

[A203] Skala (Extrema beschriftet)

Anerkennung TT/EU

"Bewerten Sie, wie viel Anerkennung Ihnen für die folgenden Aufgaben entgegen gebracht wird."

A203_01 Teamteaching

A203_02 (alleiniger) Unterricht

1 =
7 = 6
-9 = nicht beantwortet

[A204] Skala (Extrema beschriftet)

Belastung TT/EU

"Geben Sie an, wie belastet Sie sich durch folgende Aufgaben fühlen."

A204_01 Teamteaching

A204_02 (alleiniger) Unterricht

1 =
7 = 6
-9 = nicht beantwortet

[A205] Skala (Extrema beschriftet)

Kooperationspartner

"Mit welchen Institutionen und außerschulischen Partnern kooperieren Sie? Bitte gewichten Sie die Häufigkeit ..."

A205_01 FIBS

A205_02 Optiker/Low Vision-Spezialisten

A205_03 Hilfsmittelfirmen

A205_04 O&M und LPF- Lehrkräfte

A205_05 Einrichtungen der Gesundheitshilfe (Kliniken, Ärzte, therapeutisches Personal)

A205_06 Fachdienste (Agentur für Arbeit, Integrationsfachdienst, psychologischer Dienst etc.)

A205_07 Freizeit- Bildungseinrichtungen (z.B. Sport- oder Musikvereine, Kulturvereine, Bibliotheken)

A205_08 Berufsberatung/Studienberatung/Ausbildungsbetriebe

1 =
7 = 6
-9 = nicht beantwortet

[A206] Offene Texteingabe

Andere Formen

A206_01 Andere Formen

Offene Texteingabe

[A207] Offene Texteingabe

Sonstige:

A207_01 Sonstige

Offene Texteingabe

Rubrik AW: Aus- und Weiterbildung

[AW01] Skala (Extrema beschriftet)

Qualifikationsmerkmale

"Wie schätzen Sie die Bedeutsamkeit des Erwerbs der einzelnen Qualifikationsmerkmale in der Aus- und Weiterbi..."

AW01_01 Teamfähigkeit

AW01_02 Kommunikationsfähigkeit

AW01_03 Konfliktfähigkeit

AW01_04 Kooperationsfähigkeit

AW01_05 Beratungsfähigkeit

AW01_06 Subsidiaritätsprinzip umsetzen können

1 =

7 = 6

-9 = nicht beantwortet

[AW02] Skala (Extrema beschriftet)

Qualifikationsmerkmale

AW02_08 Kenntnisse der Unterrichtsfächer

AW02_09 Blinden- und sehbehindertenspezifische Kenntnisse (in Bezug auf Wahrnehmung, Adaption etc.)

AW02_10 Kenntnisse über Unterrichtsdidaktik (z.B. Differenzierungsmöglichkeiten)

AW02_11 Kenntnisse über diagnostische Verfahren

1 =

7 = 6

-9 = nicht beantwortet

[AW03] Skala (Extrema beschriftet)

Qualifikationsmerkmale

AW03_01 Organisation

AW03_02 Zeitmanagement

AW03_03 Belastbarkeit

AW03_04 Flexibilität

1 =

7 = 6

-9 = nicht beantwortet

[AW04] Offene Texteingabe

Fehlende Qualifikationen

"Fehlen Ihnen wichtige Qualifikationen, die nicht genannt wurden?"

AW04_01 Falls ja, welche?

Offene Texteingabe

[AW05] Skala (Extrema beschriftet)

Erwerb Qualifikationen

"In welcher Phase der Ausbildung sollten diese Qualifikationen Ihres Erachtens erworben werden? Bitte geben S..."

AW05_01 social skills

AW05_02 Fachliche Qualifikationen

AW05_03 Persönliche Qualifikationen

1 =

7 = 6

-9 = nicht beantwortet

[AW06] Skala (Extrema beschriftet)

Erwerb Qualifikationen

AW06_01 social skills

AW06_02 Fachliche Qualifikationen

AW06_03 Persönliche Qualifikationen

1 =

7 = 6

-9 = nicht beantwortet

[AW07] Skala (Extrema beschriftet)

Erwerb Qualifikationen

AW07_01 social skills

AW07_02 Fachliche Qualifikationen

AW07_03 Persönliche Qualifikationen

1 =

7 = 6

-9 = nicht beantwortet

[AW08] Horizontale Auswahl

Verzicht Unterricht

"Gibt es in Ihrer beruflichen Tätigkeit gegenwärtig einen weitgehenden Verzicht auf die eigene Unterrichtstät..."

AW08 Verzicht Unterricht

1 = ja

2 = nein

-9 = nicht beantwortet

[AW09] Offene Texteingabe

Bewertung Situation

"Falls ja, wie bewerten Sie diese Situation?"

AW09_01 [01]

Offene Texteingabe

[AW10] Horizontale Auswahl

Veränderung Berufsbild

"Bedeutet die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen Ihres Erachtens eine tiefgreifende Veränderung des Berufsbildes..."

AW10 Veränderung Berufsbild

1 = ja

2 = nein

-9 = nicht beantwortet

[AW11] Offene Texteingabe

Konsequenzen Ausbildung

"Falls ja, welche Konsequenzen hat dies für das Studium und die zweite Ausbildungsphase?"

AW11_01 [01]

Offene Texteingabe

Rubrik BM: Bemerkungen

[BM01] Offene Texteingabe

Bemerkungen

"Falls Sie noch weiterführende Bemerkungen oder Anregungen haben, können Sie diese hier mitteilen:"

BM01_01 [01]

Offene Texteingabe

Anhang C: Auswertung der Frage 16 (BT08)

Kategorie	Nennungen	Textausschnitte
Fahrten	1; 5; 10; 12; 13; 16; 18; 20; 22; 23; 24; 25; 27; 28; 31; 32; 35; 38 [18]	„So fahre ich jeden Vormittag an eine andere Schule“ (1); „Fahrt zur GL-Schule“(5); „In der „Pause“ :Fahrt zur 2. Schule“ (10); „Fahrt zur nächsten Schule“ (12); „Fahrt an GL-Schule“ (13); „Weiterfahrt an die nächste Schule“ (13); „Fahrt zur Schule 2“(16); „Fahrt zur Grundschule“(18); „direkt im Anschluss Weiterfahrt zur anderen Grundschule“ (18); „Anfahrt zu einer Grundschule 45 Minuten [...] Weiterfahrt 20 Minuten [...], 20 Minuten Fahrtzeit [...] Rückfahrt 50 Minuten“ (20); „90 Minuten Fahrt zu einer Schule“(22); „Anfahrt“ (23); „Anfahrt [...] Abfahrt“(24); „Anfahrt GL [...] Fahrt zur Stammschule [...] ggf. Weiterfahrt GL“(25); „Fahrt zur nächsten Schule“(27); „Fahrt zu nächsten Schule“(28); „Anfahrt erste Schule [...] Weiterfahrt zur nächsten Schule [...] Fahrt nach Hause“(31); „Anfahrt Schule 1“(32); „losfahren [...] Heimfahrt“ (35); „Fahrt zur GL-Schule [...] Fahrt nach Hause“ (38)
Schreibtischarbeit (Telefonate, Mails, Gutachten etc.)	1; 4; 8; 9; 10; 12; 13; 16; 18; 22; 23; 27; 28; 30; 35; 38 [16]	„arbeite anschließend und abends am Schreibtisch“(1); „Telefonate mit Eltern/Regelschullehrern/Schülern“(4); „Förderpläne, Berichte, Anträge schreiben, Internetrecherchen [...], Mailkontakte“(8); „zu Hause genaue Buchführung, Gesprächsprotokolle mit Daten, Namen, Absprachen, damit man bei der Vielzahl von Kontaktpersonen nicht den Überblick verliert, wem man wann was gesagt hat...“ (9); „Fortschreiben/ Evaluieren von Nachteilsausgleichen, Förder-

		plänen Erstellen von Hilfsmittelanträgen...“ (10); „dann Planung, Entwicklungsberichte, Gutachten“ (12); „Nacharbeit und Vorbereitung auf nächsten Tag“ (13); „Email- und Telefongeschäfte müssen teilweise nach und teilweise während der Unterrichtszeit erledigt werden, da manche Personen nicht immer erreichbar sind.“ (16); „Nachbereitung GU“ (18); „Weiterarbeit an den Förderplänen, an Fahrtkosten, an Arbeitszeitanweisen.“ (22); „Adaption von Leistungsüberprüfungen - Erstellung des Tätigkeitsnachweises“ (23); „Absprachen per Mail/ Telefon mit den Lehrern, die nicht angetroffen wurden Telefonische Absprachen mit den Eltern bzgl. des Erarbeiteten Hilfsmittelleinsatzes“ (27); „Arbeit an PC und Telefon: Mails mit Kollegen, Umsetzung von Klassenarbeiten, Elterngespräche, Förderplanarbeit etc.“ (28); „nachmittags viele Telefonate und Mails mit Kollegen, Eltern, Therapeuten, Ärzten etc.“ (30); „Organisation, Dokumentation, emails“ (35); „Organisation (z.B: Antrag auf einen Integrationshelfer)“ (38)
Konferenzen/ Teamsitzungen (GL)	1; 12; 13; 25; 28; 32; 35 [7]	„Konferenzen an meine Stammschule“ (1); „Nebenbei": GU-Team und Lehrerkonferenzen (jeweils einmal monatlich)“ (12); „1x wöchentlich in Stammschule GL-Teamsitzung, Lehrerkonferenz, etc.“ (13); „Konferenz/Team“ (25); „Teamsitzungen und Konferenzen an der eigenen Schule“ (28); „1,5 Std. Konferenz“ (32); „1x pro Woche Team“ (35)
Beratung und Austausch mit Kollegen	3; 4; 8; 9; 10; 12; 13; 15; 17; 18; 23; 24; 25; 27; 28; 32; 34; 35; 37; 38 [20]	„Beratung Kollegen“ (3): „Beratung von Regelschulkollegen, Austausch mit Regelschulkollegen“ (4); „vor Unterrichtsbeginn kurzes Gespräch mit der Klassenlehrerin des GL-Kindes über besondere Vorkommnisse der letzten Woche/aktuelle Entwicklungen des Schülers etc.“ (8); „Austausch mit Lehrerin über Beobachtungen“ (8); „Begrüßung und Besprechung mit der hauptamtl. Regelschulkraft über die seit dem letzten

		Treffen stattgefundenen Unterrichtsinhalte u. Reflexion darüber, wie mein GL-Kind damit klargekommen ist. Daraus abgeleitet, was ich mit dem Kind nacharbeiten bzw. zusätzlich fördern muss, welche Materialien adaptiert werden müssen, was im Unterricht verändert/ergänzt werden muss“(9); „ggf. Besprechung mit Fachlehrern“; „Kurze Besprechung mit Klassenlehrer/Fachlehrer“(10); „Austausch mit den Fachkräften“ (12); „Austausch mit Kollegen vor Ort“ (13); „Beratung[...]sowie der jeweiligen Lehrkräfte“ (15); „kurzer Austausch mit Lehrperson über aktuelles und Probleme“ (17); „in der Pause Austausch mit Kollegen, falls sie Zeit haben“ (18); „Kooperation mit/Beratung von Kollegen der allgemeinen Schule“ (23); „Gespräche mit Lehrerinnen“ (24); „Gespräche mit Fachlehrern“(25); „Gespräch mit Klassenleitung (kurze Wochenzusammenfassung, Ausblick auf diese Stunde)“ (27); „Beratung des Leheres“(28); „Besprechung mit Kolleginnen/Schulleitung“(32); „Lehrergespräche“ (34); „Gespräche mit Klassenlehrern/Fachlehrern“ (35); „1 Stunde Besprechung mit der Klassenlehrerin-Planung der kommenden Woche“(37); „Besprechung mit der Klassenlehrerin“(38)
Organisation/Adaption Materialien	3; 9; 10; 13; 22; 23 [6]	„Buchorganisation Fibs“(3); „Adaption von Materialien für die folgende Woche“(9); „Anpassung von Unterrichtsmaterial“; „Durchsicht aller Materialien; ggf. Adaption“ (13); „in der Pause Ausstattung der Schubladen in der Küche mit Braillebeschriftungen und Markierungen in Schubladen“ (22); „ggf. Adaption von Unterrichtsmaterialien vor Ort ggf. Adaption von Unterrichtsmaterialien vor Ort“ (23)
Elterngespräche	3; 4; 8; 10; 12; 13; 10; 15; 23; 27; 28; 30; 34; 35 [14]	„Telefonate Eltern“ (3); „Telefonate mit Eltern/Regelschullehrern/Schülern“(4); „Elterntelefonate(regelmäßig)“(8); „Elterngespräche“ (10); „Telefonate mit allen Beteiligten (Lehrerinnen, I-Kräfte, Eltern, Ergotherapeuten, Logopäden, Psychologen, Ärzten)“ (12); „z.B. auch Elterngespräch,...“(13); „Beratung

		[...]oder Eltern“ (15); „Kooperation/Beratung mit/von Eltern/außerschulischen Partnern/Kollegen per Mail/per Telefon“ (23); „Telefonische Absprachen mit den Eltern bzgl. des Erarbeiteten Hilfsmiteileinsatzes“ (27); „Elterngespräche“ (28); „nachmittags viele Telefonate und Mails mit Kollegen, Eltern, Therapeuten, Ärzten etc.“ (30); „Elterngespräche“ (34); „Elterngespräche“(35)
Teamteaching	4; 18; 23; 37 [4]	„Teamteaching mit Klassenleitung“ (4); „2 Schulstunden gemeinsam mit Klassenlehrerin im GU“ (18); „Teamteaching“ (23); „3 Stunden Teamteaching mit der Klassenlehrerin“ (37)
Förderung einer Kleingruppe	4; 8; 23 [3]	„kleine Fördergruppe visuelle Wahrnehmung“ (4); „Förderung des GL-Kindes im Rahmen einer Kleingruppe, schwerpunktmäßig fachbezogen“(8); „Kleingruppenunterricht“ (23)
Einzelförderung	3; 4; 7; 8; 9; 10; 13; 15; 18; 20; 22; 23; 24; 27; 28; 30; 31; 34; 37; 38 [20]	„Pc Förderung, Winword, Ebuch, E-Heft“(3); „Einzelförderung“ (4); „Einzelförderung“(7); „Einzelförderung schwerpunktmäßig förderschwerpunktbezogen“(8); „Einzelförderung“ (9); „Einzelförderung (i.d.R. Hilfsmittelschulung O&M, Sozialkompetenzen)“(10); „Einzelförderung mit dem Kind“ (13); „über einzelne Förderstunden in einer 1-zu-1 Situation“ (15); gelegentlich Einzelförderung mit GUSchüler“ (18); „Förderung“(20); „Einzelförderung für den blinden Schüler, Übungsreihe für die Braillezeile, Brailleeingabe und Sprachausgabe sowie Erarbeitung von Strukturen für Hefte und Mappen“ (22); „Einzelförderung“ (23); „Fördereinheit“ (24); „Einzelförderung (Hilfsmitteltraining,..)“ (27); „Förderstunde mit dem Schüler“(28); „Einzelförderung mit Schüler“ (30); „Einzelförderung“ (31); „Fördereinheiten“ (34); „2 Stunden Einzelförderung: Arbeit mit der Braillezeile, Aufarbeiten spez. Unterrichtsinhalte“ (37); „zwei Einzelstunden mit einer blinden Schülerin“ (38)
Hospitation (Beobachtung), Beratung und Unterstützung	3; 4; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 15; 16; 17;	„Hospitation (ca. 1/3)“(3) „Begleitung und Unterstützung des Schülers bei Ar-

im Unterricht	20; 22; 24; 25; 27; 28; 30; 31; 34; 38 [21]	beiten in naturwissenschaftlichen Fächern“; „als Zusatzkraft“ (7); „Beobachtung/Förderung im Klassenverband“(8); Begleitung im Unterricht“(9); „Begleitung im Unterricht“(10); „Teilnahme am Unterricht mit individueller Unterstützung“ (12); „Unterrichtsmitwirkung“(13); „direkter Unterstützung des Schülers oder der Schülerin im Unterricht“(15); „Unterstützung Schüler A“(16); „Unterstützung der gesamten Klasse“ (17); „Mitarbeit“(20); „Begleitung eines blinden Schülers im Hauswirtschaftsunterricht“(22); „Unterstützung im Unterricht“(24); „Mitarbeit im Unterricht“(25); „Hospitation im Unterricht (Beobachtung, individuelle Hilfestellung)“(27); „Begleitung im Unterricht“ (28); „Beobachtung des Schülers, je nach Schulform Unterstützung der Lehrkraft während der Beobachtung, Intervention bei Bedarf (bei Schüler sowie Lehrer)“ (30); „Unterstützung im Unterricht“ (31); „Unterrichtsbegleitung“ (34); „zwei Stunden Unterrichtsunterstützung“ (38)
Vorbereitung (Unterricht; Einzelförderung; Unterrichtsmaterialien)	4; 8; 10; 18; 22; 38 [6]	„Vorbereitung Unterrichtsmaterialien“(4); „Unterricht Vorbereiten“ (8); „Vorbereitung von Einzelförderstunden“(10); „Unterrichtsvorbereitung“(18); „Vorbereitung des Monokulartrainings für den kommenden Tag“ (22); „Unterrichtsvorbereitungen“ (38)
Es gibt keinen „typischen“ Tag	7; 15; 19; 22; 26 [5]	„Einen typischen Tag gibt es nicht“(7); „Den typischen Arbeitstag gibt es nicht, da die Aufgaben in den verschiedenen Schulformen völlig unterschiedlich sein können.. Von direkter Unterstützung des Schülers oder der Schülerin im Unterricht, über einzelne Förderstunden in einer 1-zu-1 Situation bis zur reinen Beratung des Schülers oder der Schülerin sowie der jeweiligen Lehrkräfte oder Eltern.“ (15); „sehr unterschiedlich von Tag komplett in der Förderschule bis zu Tag im GL/FF/Förderschule nacheinander“(19); Es gibt keinen typischen Arbeitstag, darin liegt auch ein Teil der Herausforderung.“ (22) „Aber eigentlich gleicht kein Tag dem anderen. Man muss ziemlich flexibel sein, denn es

		geht ja um die Bedürfnisse des jeweiligen Schülers und immer in Abhängigkeit von den täglichen Herausforderungen und Änderungen an allen Schulen“ (22); „Durch die hohe Flexibilität gestaltet sich jeder Arbeitstag anders. Es gibt keinen "typischen" (26)
Nachteilsausgleich	7; 28 [2]	„wie der Nachteilsausgleich umgesetzt werden kann“(7); „Aufsicht bei der Klausur (Zeitzugaben lt. Nachteilsausgleich)“(28)
Sonstiges (nicht GL-bezogen)	5; 8; 25 [3]	„Beginn (mit Aufsicht) an der Stammschule“(5); „1-3 Frühfördertermine“(8); „Fahrt zur Stammschule Unterricht“(25);
Instruktion und Austausch Integrationshelfer	9;10; 12; 18; 22 [5]	„Instruktion Eventl. vorhandener I-Helfer“(9); „ggf. Integrationshelfer“(10) „Austausch mit [...] bzw. I-Helferinnen“(12); „Beratung des I-helfers“(18); „Gespräch mit der Integrationshelferin über Verlagerung der Aufgabenschwerpunkte mit Einführung der neuen Hilfsmittel“(22)
Beratung und Unterstützung der; Schülerin/des Schülers	9; 12; 13; 15; 17; 30; 34; 35 [8]	„Dann Begrüßung des Schülers/der Schülerin mit Interview über die vergangene Woche, auch hier Nachfrage nach Problemen (mitunter erstaunliche Abweichungen von Lehrersicht!), Lösungsvorschläge, Hilfs(mittel)angebote,“(9) „Handy- und mail-Kontakte mit Kollegen und SchülerInnen zwischendurch“(12); „Austausch mit Schüler“(13); Beratung des Schülers (15); „Unterstützung des GU Schülers wenn nötig“(17); „Einzelgespräch [...] mit Schüler“(30); „Schülergespräche“(34); „Hilfsmittelberatung für die Schüler“(35)
Sonstiges (Beratungsgespräche (7); Durchführung Klassenarbeiten/Begleitung bei Klassenfahrten, Praktika (9); Sonderaktionen Eltern/GU-Kinder (12); Gespräch mit Schulleiterin/Schulleiter (22); Kurse für Kollegen/SuS (35))	7; 9; 12; 22; 35 [5]	„die in Beratungsgesprächen spontan geklärt werden“(7); „In der Regel werden Schwierigkeiten abgeklärt“(7); „ggf. separate Durchführung von Klassenarbeiten, ggf. Begleitung in Praktika, auf Klassenausflügen etc.,“(9); „Sonderaktionen mit Eltern und/oder GU-Kindern“(12); „Gespräch mit dem Schulleiter wegen der Anmeldung beim FIBS“(22) „Vorbereitung/Durchführung/ Nachbereitung von Kursen für Schüler und Kollegen der allgemeinen Schulen“(35)

Anwesenheit Lehrerzimmer	16; 27; 28 [3]	„Pausen im Lehrerzimmer der Schule 2, um ansprechbar zu sein und Rückmeldung zu geben“ (16); „Anwesenheit im Lehrerzimmer während der Pause um allen anderen Lehrern Beratungsangebote machen zu können“ (27); „Gespräche im Lehrerzimmer in der großen Pause“
Hilfsmiteileinsatz	10; 35 [2]	„Hilfsmiteileinsatz“(10); „Hilfsmittelberatung“ (35)
Kooperation außerschulische Partner	10; 12; 22; 23 [4]	„Gespräche mit Hilfsmittelfirmen, Optikern, Augenärzten“ (10); „Ergotherapeuten, Logopäden, Psychologen, Ärzten“(12); „FIBS [...] Psychologin“ (22); Kooperation/Beratung mit [...] außerschulischen Partnern“ (23)
Keine Angabe	2; 6; 11; 14; 21; 29; 33; 36 [8]	„???“(14)

Anhang D: Auswertung der Frage 30 (AW09)

Kategorie	Nennungen	Ableitungen/Unterkategorien	Textausschnitte
Einschätzung (eher) positiv	8; 12; 14; 28; 30; 37 [6]	Entlastung durch Verzicht Unterrichtstätigkeit (8) Zufriedenheit (13; 28) Positive Einschätzung Beratungstätigkeit (14) Genuss der Vorteile (30) Positive Bewertung der Einbringung eigener Fachlichkeit (37)	„Aufgrund der vielfältigen anderen Aufgabenbereiche (s.o.) finde ich es richtig, an dieser Stelle Entlastung zu erfahren.“ (8); „mit größter Zufriedenheit:-)“ (13); „mir gefällt die vornehmliche Beratungstätigkeit, der Einzelunterricht, u. ä.“ (14); „Ich bin damit zufrieden“ (28); „Im Moment finde ich es sehr schön und ich genieße die Vorteile“ (30); „Mir ist bewusst, dass sich meine Lehrerrolle geändert hat und ich bin zufrieden, dass ich meine Fachlichkeit im Bereich Blindheit gewinnbringend einbringen kann.“ (37)
Einschätzung (eher) neutral	6; 10; 17; 26; 38 [5]	Bewertung als okay/Einverständnis (6; 26; 38) Notwendigkeit wird anerkannt (10; 17) Nicht schlimm (17)	„solange ich zum Fördern komme und etwa erreichen kann in der allgemeinen Schule und/oder bei den Lehrkräften/Eltern ist das okay“ (6); „erforderlich im Hinblick auf die Aufgaben des Sonderpädagogen im GL, jedoch Verlust von Praxiserfahrung“ (10); „Da ich nebenher noch eine Klassenleitung habe nicht schlimm“ (17); „Ich bin damit einverstanden“ (26); „Wenn man dann, wie ich in diesem Schuljahr, mal ein oder zwei Jahre keinen Unterricht gibt, ist das aber kein Problem.“ (38)

Einschätzung (eher) negativ	1; 12; 15; 20; 23; 32; 35 [7]	Unbefriedigend (1; 23) Vermissen des Unterrichtens (12; 15; 35) Verlust des Einflusses auf Klasse (20; 32) Verlust unterrichtspraktischer Fähigkeiten (32; 18)	„unbefriedigend, da eigentlich keine Lehrerrolle mehr eingenommen wird“ (1); „Zeitweise fehlt mir das Unterrichten“ (12); „Aber trotzdem vermisse ich das unterrichten in einer Klasse schon“ (15); „Ich unterrichte zwar noch relativ viel an meiner Stammschule, jedoch merke ich, dass diese Tätigkeit immer mehr in den Hintergrund rückt. Zunächst fand ich es spannend, Einblicke in andere Schulen zu erhalten, ich merke jedoch zunehmend, dass ich durch die vielen verschiedenen Schulen und Tätigkeiten mich immer weniger auf das Unterrichten und die Vorbereitung dessen konzentrieren kann.“ (18); „Ich habe mich daran gewöhnt, vermissen aber den Einfluss, der auf eine Klasse genommen werden kann.“ (20); „Die Situation ist sehr unbefriedigend. Ich erlebe es sehr häufig, dass die Anbahnung einer echten Teamarbeit sehr zeitintensiv ist. Häufig muss ich mir meine Unterstützungsmöglichkeit hart erarbeiten und die Möglichkeiten differenzierten Unterrichts aufzeigen“ (23); „Mittel- und langfristig verlieren wir die unterrichtspraktischen Fähigkeiten und können Lehrer der allgemeinen Schulen methodisch/ didaktisch immer weniger kompetent beraten. Irgendwo müssen wir die eigenständige Unterrichtspraxis praktizieren. Wir haben keine Klassen mehr in unserer Stammschule.“ (32); „Ich würde viel lieber wieder unterrichten, da mir das mehr Spaß macht das Arbeiten im GL.“ (35)
--------------------------------	-------------------------------------	--	---

Gelingensbedingungen/ Barrieren GL	6; 8; 9;15; 17; 18; 23; 27; 28; 30; 32; 38 [12]	Gefühl etwas „erreicht zu haben“ als Voraussetzung (6) Notwendigkeit Zeit zum Fördern (6) Notwendige zeitliche Entlastung/ Verzicht notwendig, um SuS im stundenweisen GL gerecht zu werden (17; 8; 9) Bereitschaft der LuL als Voraussetzung (15) Neue Herausforderung und Flexibilität als Chance sehen (15) Positive Bewertung, wenn Klassenleitung/Unterricht an Stammschule dennoch vorhanden (17; 38) Weniger Zeit durch hohe Anzahl an Schulen (18)	„solange ich zum Fördern komme und etwa erreichen kann in der allgemeinen Schule und/oder bei den Lehrkräften/Eltern ist das okay“ (6); „Aufgrund der vielfältigen anderen Aufgabenbereiche (s.o.) finde ich es richtig, an dieser Stelle Entlastung zu erfahren.“ (8); „Sie gibt mir den nötigen Freiraum/Flexibilität, mich auf den vielfältigen Unterricht der Regelschulkollegen einstellen und mich in die entsprechenden Fächer einarbeiten zu können“ (9); „Viele meiner Kollegen wollen so gerne in dem schönen kleinen System der Förderschule bleiben, wo sie das haben, was sie kennen. Ich finde, wichtig, dass die Schüler und Schülerinnen an allgemeinen Schulen die Unterstützung verdienen und es jemand machen muss. Die Situation in den Förderschulen ist irgendwie, wie in einem Schneckenhaus. Es ist dort sehr schön und überschaubar, jeder Schüler kennt einen und man fühlt sich wohl. Aber es ist auch nicht ganz natürlich. Und wenn sich keiner entschließt dieses Schneckenhaus zu verlassen bleiben die Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen auf der Strecke, nur weil es in der Förderschule so nett ist. Ich habe mich auch dazu entschlossen, weil ich denke, neue Herausforderungen halten einen flexibel und man muss sich eben auch neuen Aufgaben damit stellen. Aber trotzdem vermisse ich das unterrichten in einer Klasse schon.“ (15); „Da ich nebenher noch eine Klassenleitung habe nicht schlimm. Im stundenweisen GU kann
---	--	---	---

		Zeit, um Teamarbeit anzubahnen (23) Eigener Platz an Schule muss erarbeitet werden (23) Planbarkeit nur unzureichend möglich (23) Wertschätzung durch LuL der Regelschule (27) Rollenklärung muss klar sein (27) Vorherige Erfahrung im Unterrichten (28) Aussicht auf andere Tätigkeitsbereiche (30) Verlust unterrichtspraktischer Fähigkeiten/ genug Praxiserfahrung (32; 38)	man dem GU Schüler sonst nicht gerecht werden, da zu wenig Zeit bliebe.“ (17); „Ich unterrichte zwar noch relativ viel an meiner Stammschule, jedoch merke ich, dass diese Tätigkeit immer mehr in den Hintergrund rückt. Zunächst fand ich es spannend, Einblicke in andere Schulen zu erhalten, ich merke jedoch zunehmend, dass ich durch die vielen verschiedenen Schulen und Tätigkeiten mich immer weniger auf das Unterrichten und die Vorbereitung dessen konzentrieren kann.“(18); „Die Situation ist sehr unbefriedigend. Ich erlebe es sehr häufig, dass die Anbahnung einer echten Teamarbeit sehr zeitintensiv ist. Häufig muss ich mir meine Unterstützungsmöglichkeit hart erarbeiten und die Möglichkeiten differenzierten Unterrichts aufzeigen. Der Nachteil meiner schülerspezifischen Abordnung besteht darin, dass ich nicht zur entsprechenden Schule fahre, wenn der Schüler erkrankt ist. Somit bin ich eine unzuverlässige Planungsgröße bzgl. der Teamarbeit. Hinzu kommt, dass ich gelegentlich nach vorheriger Ankündigung meinen "Tag vor Ort" ändern muss, wenn mich ein anderer Schüler oder Lehrer an genau diesem Tag zur Unterstützung benötigt.“ (23); „Wenn die Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden Schulen die Beratungstätigkeit wertschätzen, ist die Situation in Ordnung. Allerdings muss sich der Sonderpädagoge im Klaren sein, dass er im klassischen Sinne kein Lehrer mehr ist, son-
--	--	--	--

			der eher ein Außendienstmitarbeiter auf Beraterbasis! - Wenn die Rolle klar ist, und ein anderes Lehrerverständnis aufgebaut ist, ist es Ok, aber es hat nichts mehr mit dem Unterrichten einer Klasse zu tun.“(27); „Ich habe 20 Jahre lang selbst unterrichtet und genug Erfahrungen gesammelt, um Lehrer und Schüler kompetent beraten zu können. Für junge Lehrer ohne Unterrichtserfahrung finde ich die Arbeit im GL schwierig, denn theoretisch ist vieles möglich, was aber praktisch nicht so leicht umzusetzen ist.“ (28); „Im Moment finde ich es sehr schön und ich genieße die Vorteile, die sich daraus ergeben, allerdings nur mit der Aussicht auf eine mögliche Änderung in einigen Jahren durch Einsatz in einem anderen Tätigkeitsbereich.“ (30); „Mittel- und langfristig verlieren wir die unterrichtspraktischen Fähigkeiten und können Lehrer der allgemeinen Schulen methodisch/ didaktisch immer weniger kompetent beraten. Irgendwo müssen wir die eigenständige Unterrichtspraxis praktizieren. Wir haben keine Klassen mehr in unserer Stammschule.“ (32); „Ich finde es wichtig, wenn man eigene Unterrichtserfahrungen hat (vor allem am Anfang) und grundsätzlich weiter Klassenunterricht in der Förderschule gibt. Wenn man dann, wie ich in diesem Schuljahr, mal ein oder zwei Jahre keinen Unterricht gibt, ist das aber kein Problem.“ (38)
Was aus der Situation	7; 10; 12;	Notwendigkeit der Unterscheidung nach	„Das sollte nach Einsatzort- Grundschule-Sekundarstufe- unter-

resultiert/Anmerkungen	14; 15; 16; 20; 22; 27; 32 [10]	Einsatzort (7) Verlust an Praxiserfahrung (10; 32) Verändertes Berufsbild (14; 27) Beratende /unterstützende Tätigkeit (12) Neue Herausforderungen/ Aufgaben (15) Unterrichtstätigkeit bei stundenweiser Schülerzuordnung nicht möglich (16) Verlust Einfluss auf Klasse (20) Kein „Lehrer“ im eigentlichen Sinne mehr (27)	schieden werden“ (7); „erforderlich im Hinblick auf die Aufgaben des Sonderpädagogen im GL, jedoch Verlust von Praxiserfahrung“ (10); „Ich habe mich dafür entschieden, hauptsächlich beratend und unterstützend zu arbeiten.“ (12) „Es ist ein verändertes Berufsbild - eher Einzelförderung der Schüler, I-Helfer, Lehrer oder anderen - mir gefällt die vornehmliche Beratungstätigkeit, der Einzelunterricht, u. ä.“(14); „Viele meiner Kollegen wollen so gerne in dem schönen kleinen System der Förderschule bleiben, wo sie das haben, was sie kennen. Ich finde, wichtig, dass die Schüler und Schülerinnen an allgemeinen Schulen die Unterstützung verdienen und es jemand machen muss. Die Situation in den Förderschulen ist irgendwie, wie in einem Schneckenhaus. Es ist dort sehr schön und überschaubar, jeder Schüler kennt einen und man fühlt sich wohl. Aber es ist auch nicht ganz natürlich. Und wenn sich keiner entschließt dieses Schneckenhaus zu verlassen bleiben die Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen auf der Strecke, nur weil es in der Förderschule so nett ist. Ich habe mich auch dazu entschlossen, weil ich denke, neue Herausforderungen halten einen flexibel und man muss sich eben auch neuen Aufgaben damit stellen. Aber trotzdem vermisse ich das unterrichten in einer Klasse schon.“ (15); Da ich schülerspezifisch abgeordnet werde, sieht das Konzept eine Unterrichtstätigkeit nicht
------------------------	---------------------------------------	---	--

		vor. Meine spezielle Ausbildung und die Tatsache, dass ich nur 3 Stunden pro Schülerin/Schüler abgeordnet werde, machen Unterrichtstätigkeit fast nicht möglich. Ausnahme sind Projekte oder besondere Stunden, die den Förderschwerpunkt Sehen betreffen und für die gesamte Klasse relevant sind.“ (16); „Ich habe mich daran gewöhnt, vermissen aber den Einfluss, der auf eine Klasse genommen werden kann.“ (20); „Ich übe keine klassische Lehrerinnentätigkeit mehr aus. Mein Tätigkeitsschwerpunkt hat sich komplett verlagert.“(22); „Wenn die Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenen Schulen die Beratungstätigkeit wertschätzen, ist die Situation in Ordnung. Allerdings muss sich der Sonderpädagoge im Klaren sein, dass er im klassischen Sinne kein Lehrer mehr ist, sondern eher ein Außendienstmitarbeiter auf Beraterbasis! - Wenn die Rolle klar ist, und ein anderes Lehrerverständnis aufgebaut ist, ist es Ok, aber es hat nichts mehr mit dem Unterrichten einer Klasse zu tun.“(27); „Mittel- und langfristig verlieren wir die unterrichtspraktischen Fähigkeiten und können Lehrer der allgemeinen Schulen methodisch/ didaktisch immer weniger kompetent beraten. Irgendwo müssen wir die eigenständige Unterrichtspraxis praktizieren. Wir haben keine Klassen mehr in unserer Stammschule.“ (32)
Sonstiges	15	„Noch eine Anmerkung zu den Fragen weiter oben. Sie haben da nach der Phase gefragt, in welcher die jeweiligen Kompetenzen

			vermittelt werden sollten. Ich habe den Fragebogen mit Sprachausgabe und Braille-Zeile bearbeitet. Ich konnte nicht herausfinden, welche Phase jeweils gemeint war, deshalb habe ich immer 3 genommen. Ich denke aber auch wirklich, dass die Kompetenzen in allen Phasen der Ausbildung vermittelt werden sollten.“ (15)
Keine Angabe	2; 3; 4; 5; 11; 19; 21; 24; 25; 29; 31; 33; 34; 36 [14]		

Anhang E: Auswertung der Frage 32 (AW11)

Kategorie	Nennungen	Textausschnitte
Forderungen		
Transparentmachung neuer Berufsbilder/neues Rollenverständnis	1; 15; 25; 27; 28 [5]	„Mögliche spätere Berufsbilder sollten in der Ausbildungsphase transparent gemacht werden, damit das "alte Berufsbild" nicht bestehen bleibt“ (1); „man sollte den Studierenden auch vermitteln, dass es ein Teil ihrer Aufgabe ist eben Schüler und Schülerinnen an allgemeinen Schulen zu unterstützen. Ich denke, viele absolvieren das Studium, weil sie eben in das oben beschriebene Schneckenhaus möchten. Aber es gehört eben auch das Gemeinsame Lernen dazu. Also man sollte vermitteln, dass dies nicht nur so ein Randbereich ist, den man vielleicht als Lehrer in Kauf nehmen muss, sondern auch ein wichtigen Teil der Arbeit darstellt.“ (15); „Kenntnisse über alle anderen Systeme müssen erworben werden“ (25); „Sonderpädagoge muss mehr auf die Rolle eines externen Beraters ohne kontinuierliche Teampartner/ Lehrerkollegium vorbereitet sein! Der GL-Lehrer ist immer nur Gast! HA gefühlt selten Heimrechte und muss seine Arbeit immer erst erklären, bevor er damit anfangen kann!“ (27); „der Sonderpädagoge ist eher Berater, Manager und Vermittler zwischen Eltern, Schüler und Lehrern.“ (28)
Mehr Wissen und Praxis GL/Inklusion	1; 12; 13; 16; 17; 38 [6]	„Einblicke in GL sollten während der Ausbildung frühzeitig ermöglicht werden“ (1); „mehr Theorie und Praxis im Gemeinsamen Lernen“(13); „Ich bin entsetzt darüber, wie wenig (sowohl in der Ausbildung der Förder- als auch der Regelschullehrer) auf das Thema Inklusion eingegangen wird!“ (12); „Es muss intensiv behandelt werden, was Vor- und Nachteile im Gemeinsamen Lernen sind und wie die spezielle Situation im Bereich Sehen aussieht. Die Lehrkräfte müssen Argumente für sich und für die Rechtfertigung vor anderen haben und selbst eine eigene Position zu diesem Thema beziehen können. Ohne die Festigung der eigenen Position ist die Arbeit im Gemeinsamen Lernen im Förderschwerpunkt Sehen fast unmöglich.“ (16); „Praktika, Hospitationen in Zusammenar-

		beit mit Lehrern, die im GU arbeiten“ (17); „Im Studium müssten auch Inhalte des GLs (z.B. Beantragung eines Schulbegleiters, Beschaffung von Hilfsmitteln) bearbeitet werden“ (38)
Mehr social skills	6; 15; 23; 30; 37 [5]	„siehe die social skills/Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit, flexibel auf Situationen reagieren, Kooperationsbereitschaft, Gespräche führen ...“ (6); „Im Studium muss daher viel mehr auf die Bereiche Kooperation, Kommunikation und Beratung wert gelegt werden.“(15); „Wenn ich auf mein Studium zurückblicke, dann müsste die Schwerpunkte "Teamarbeit", "Beratungstätigkeit" einen tiefere Gewichtung erhalten“ (23) „Auch die Bereiche Beratungs- und Kommunikationsfähigkeit kommen in der Ausbildung zu kurz.“ (30); „Im Studium müssten den Social Skills einen höheren Stellenwert eingeräumt werden.“(37)
Mehr Persönliche Fähigkeiten	6; 9; 25 [3]	„flexibel auf Situationen reagieren“ (6); „viel Selbständigkeit und Selbstbewusstsein“ (9); „starke Ausprägung Selbstwertgefühl erforderlich“ (25); „- eigene Befindlichkeiten den Rechten des Schülers unterordnen -Angriffe auf die Person sachlich, nicht persönlich nehmen - Konfrontationen gewappnet sein - Hohe Flexibilität“ (25)
Mehr Fachwissen FS Sehen	8; 30 [2]	„Es muss mehr Fachwissen für den FS Sehen vermittelt werden (Diagnostik, Hilfsmiteileinführung, Förderplanarbeit u.v.m)“(8); „sondern viel mehr Wert auf fachliche Kompetenz im Bereich Sehen (entscheidend im Bereich GL) gelegt werden.“ (19)
Weniger Fachwissen Unterrichtsfächer	8; 19; 30 [3]	„weniger Fachwissen für die Unterrichtsfächer!“ (8); „weniger das "Unterrichten"“(19); „Es sollte weniger Wert auf Schulfächer (völlig unwichtig im GL) [...] gelegt werden“ (30)
Schwerpunkt mehr auf Beratung	8; 10; 15; 18; 19; 23; 30; 34; 35 [9]	„Außerdem müssen intensiver Qualifikationen im Bereich der Beratung vermittelt werden.“ (8); „Schwerpunkt mehr auf Beratungstätigkeit“ (10); „Im Studium muss daher viel mehr auf die Bereiche Kooperation, Kommunikation und Beratung wert gelegt werden.“(15); „Beratung müsste stärker in den Vordergrund rücken.“(18); „Die Fähigkeit zur Beratung muss stark ausgebildet sein“ (19); „dann müsste die

		Schwerpunkte [...] "Beratungstätigkeit" einen tieferen Gewichtung erhalten (23); „Auch die Bereiche Beratungs- und Kommunikationsfähigkeit kommen in der Ausbildung zu kurz.“ (30); „mehr Beratungsschulung“ (34); „Leider weg vom eigentlichen Unterrichten hin zur Beratung, neben methodisch-didaktischen Maßnahmen müssen auch wie in anderen Berufen zunehmend bestimmte Beratungsmodelle etc. kennengelernt und erprobt werden.“ (35)
Bessere Vorbereitung auf „Berufsrealität“	9; 22; 26; 32 [4]	„Die hohe Anforderung an Flexibilität, eigenständ. Arbeiten und vor allem Belastbarkeit muss Berücksichtigung finden. Es wird sehr viel Selbständigkeit und Selbstbewusstsein verlangt, man kann nicht zwangsläufig davon ausgehen, in einem "eigenen" Kollegium Rückhalt und familiären Zusammenhalt zu finden, sondern wird sich oft genug als lästig empfundener Einzelkämpfer durchboxen müssen, hierauf bin ich nie vorbereitet worden...es wäre schön, wenn künftige GL-Lehrer(innen) besser wüssten, was auf sie zukommt, sich auch von vornherein besser in AK o. ä. zusammenfinden können zwecks Austausch und Rückhalt und auch Supervisionsmöglichkeiten Selbstverständlichkeit werden sollten.“(9); „Beides sollte auf die veränderten Bedingungen konkret vorbereiten.“ (22); „an die Realität anpassen“ (26); „Für eine qualitativ gute Unterstützung in Form von Einzelintegration (ich nenne diesen veralteten Begriff) brauchen wir eine angepasste Ausbildung/ Studium mit den von Ihnen genannten Fähigkeiten.“ (32)
Mehr Adaption von Medien	14 [1]	„mit die "Mediale Kompensation" (Boldt) durch die technischen Hilfsmittel, welche insb. bei den Blinden einen hohen Stellenwert einnimmt nicht im Studium berücksichtigt zu werden. Also: Adaptation der Medien etc.“ (14)
Mehr Wissen im Technikbereich/Hilfsmittel	17; 19; 23 [3]	„Mehr Vermittlung von Know-how im Bereich Technik (z.B. Wie bestelle ich ein Bildschirmlesegerät?“ (17); „sowie viel Informatik (Hilfsmitteltraining etc), fehlt teils in der Ausbildung“ (19); „. Zusätzlich sollte ein weiterer Schwerpunkt in der Einführung und intensiven Auseinandersetzung mit den einzelnen Hilfsmitteln an konkreten Schülerbeispielen (vor Ort oder

		per Video) erfolgen“ (23)
GL als Einsatzort im Referendariat	18; 30; 37; 38 [4]	„Im Referendariat müsste Der GU als Einsatzort stärker berücksichtigt werden.“ (18); „In der zweiten Ausbildungsphase könnte ein großer Teil aus dem Einsatz im GL bestehen.“ (30); „Im Referendariat müsste die Möglichkeit geschaffen werden, mehr Erfahrung im Gemeinsamen Lernen machen zu können und dort auch Prüfungen ablegen zu können. Dies ist in NRW derzeit noch nicht möglich.“ (37); „Im Referendariat sollten die jetzt neu eingeführten 2 Stunden im GL bleiben! (Mehr ist nicht sinnvoll, da man erstmal Unterrichtspraxis braucht.“ (38)
Kein Verzicht auf Unterrichtspraxis im Referendariat	18; 38 [2]	„Gleichzeitig finde ich es nach wie vor sinnvoll, im Referendariat das Unterrichten selbst von Grund auf zu erlernen, da ich der Meinung bin, dass ich sonst später auch nicht gut die KOLleginnen der GU-Schulen beraten kann (18)“; „Im Referendariat sollten die jetzt neu eingeführten 2 Stunden im GL bleiben! (Mehr ist nicht sinnvoll, da man erstmal Unterrichtspraxis braucht.“ (38)
Im Referendariat Kombination aus angeleitetem Unterricht, Teamteaching und Beratungsarbeit	23 [1]	„In der zweiten Ausbildungsphase sollte eine Kombination aus eigenverantwortlich angeleiteten Unterricht, Teamteaching sowie Beratungsarbeit erfolgen.“ (23)
Mehr Rechtliches	19 [1]	„Im GL wird viel Rechtliches verlangt“ (19)
Wissen über Nachteilsausgleich in allen Fächern	23 [1]	„Zusätzlich sollte ein Schwerpunkt in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Nachteilsausgleich in ALLEN Unterrichtsfächern erfolgen, um die Kollegen des allgemeinen Unterrichts umfassend aufklären und beraten zu können.“ (23)
Kompromisse für das jeweilige System	25 [1]	„Kompromisse für das jeweilige System annehmen“ (25)
Anbahnung Zusammenarbeit zwischen Lehramtstypen	31 [1]	„In der zweiten Ausbildungsphase könnte ein großer Teil aus dem Einsatz im GL bestehen.“ (31)
Sonstiges		
Keine Konsequenzen	3 [1]	„Keine, da man das Arbeiten im GL nur im GL lernen kann, ich glaube nicht, dass Universität darauf vorbereiten kann, fachlich schon.“ (3)
Neues Selbstverständnis	5; 16 [2]	„Das Selbstbild des Sonderpädagogen und

		damit auch sein Selbstverständnis ist ein komplett anderes. Hier müsste auf ganz andere Aspekte Wert gelegt werden“ (5); „Das Selbstverständnis der Sonderpädagogen im Bereich Sehen muss für den Gemeinsamen Unterricht gefestigt sein“ (16)
Diverse Anmerkungen	12; 31; 32 [3]	„Danke für diese Frage! Ich bin entsetzt darüber, wie wenig (sowohl in der Ausbildung der Förder- als auch der Regelschullehrer) auf das Thema Inklusion eingegangen wird! M.E wird so gut wie keines der von Ihnen angesprochenen Themen/ Fragen im Kern begriffen und den Studenten/Referendaren nahe gebracht.“ (12) „Wie berät man Lehrerinnen und Lehrer, und unterstützt das Kind in nur 2 Wochenstunden am sinnvollsten!?“ (31) „Sehr tiefgreifende Konsequenzen. Wir wurden nicht hinreichend auf unsere berufliche Tätigkeit vorbereitet. Für eine qualitativ gute Unterstützung in Form von Einzelintegration (ich nenne diesen veralteten Begriff) brauchen wir eine angepasste Ausbildung/ Studium mit den von Ihnen genannten Fähigkeiten.“ (32)
Keine Angabe	2; 4; 7; 11; 21; 24; 29; 33; 36 [9]	

Anhang F: Auswertung der Bemerkungen (BM)

Kategorie	Nennungen	Textausschnitte
Anmerkungen zum Fragebogen		
Schwierigkeiten beim Beantworten der Fragen	6; 14; 15; 17; 22; 23 [6]	„wie leider so oft bei Fragebögen, bleiben einige Fragen "schwammig" und Folgefragen machen nicht immer Sinn (s. Fragen zum Team-Teaching, wenn man dies gar nicht macht).“ (6); „Die Fragen zur Belastung und Wertschätzung kann ich wirklich nicht beantworten. Die Belastung ist schwankend und die Wertschätzung ist meiner Meinung nach ein so butterweiches Kriterium, welches ich auch nicht bewerten kann - insgesamt fühle ich mich an den Schulen durchaus geschätzt oder akzeptiert - zu diffizil, um es in Zahlen zu fassen.Meiner Meinung nach bilden Interviews mit entsprechenden Fragestellungen eher eine U- Wirklichkeit als dieser 1-6 Fragebogen mit z. T. schwarz/weiß-Fragen....“ (14); „Bei vielen Fragen

		gab es das Problem, dass man in bestimmten Konstellationen bestimmte Aufgaben durchaus viel macht und in anderen Konstellationen überhaupt nicht. Also beispielsweise betreue ich einen Gymnasiasten in der Oberstufe. Da berate ich natürlich nur während ich bei einem blinden Kind in der ersten Klasse ganz andere Dinge mache. Auch mit der Wertschätzung ist das völlig unterschiedlich. Einige küssen mir fast die Füße, wenn ich komme während anderen das eher unangenehm ist, wenn ich auftauche. Wieder anderen ist es völlig egal.“ (15); „Es war schwer einige Fragen zu beantworten, weil die Situation von GU Schüler zu GU Schüler so unterschiedlich ist. (mit und ohne Integrationshilfe, Schulform, Sehschädigung etc.). Man musste den Mittelwert ermitteln. Viele Fragen hängen auch stark mit der Altersstufe der jeweiligen Schüler zusammen, da damit das Aufgabenprofi und die Struktur zusammenhängt (Einzelförderung in SEK 1 organsiatorisch kaum machbar z.B.)“ (17); „Wertschätzung bekommt man eigentlich selten direkt rückgemeldet.“ (22); „Die Abfrage nach der empfundenen Belastungsintensität der EINZELNEN Tätigkeiten ist schwer zu beantworten, weil sie nich EINZELN betrachtet werden können. Die Kombination und Masse der einzelnen Tätigkeiten führt zu einer hohen Belastung.“ (23)
Weiterführende inhaltliche Anmerkungen		
Wie GL gelingen kann	9; 16; 28; 30; 31 [5]	„Wenn man den entsprechenden Rückhalt und Möglichkeiten zur Aussprache / konstruktiven Besprechung von Fallbeispielen und Problemen halt, kann GL nicht nur funktionieren, sondern sogar Spaß machen ;o)“ (9); „Das System des Gemeinsamen Lernens in der zweiten Ausbildungsphase intensiv kennen zu lernen macht sehr viel Sinn und hat mir den Berufseinstieg stark erleichtert. Wenn man es allerdings nicht schafft die positiven Aspekte der Arbeit im Gemeinsamen Lernen wahrzunehmen, ist die Arbeit frustrierend.“ (16); „Ich habe eine Zusatzausbildung in klientenzentrierter Gesprächsführung gemacht und profitiere bei der Arbeit im Gemeinsamen Lernen jeden Tag davon. Schade, dass das (noch) nicht Pflichtprogramm für jeden Lehrer ist. Auch glaube ich, dass es ältere Kolleginnen im Gemeinsamen Lernen leichter haben, Kontakt zu Lehrern aufzubauen und ernst genommen zu werden.“ (28); „Die Organisation des GL sowie die Aufgaben des GL-Lehrers sind derzeit noch sehr schwammig und werden überall etwas anders umgesetzt. Hier wäre ein einheitliches Vorgehen oder Fortbildungen speziell für dieses Thema für GL-Lehrer wichtig. Im Moment fühle ich noch sehr viel Chaos.“ (30); „Auch im Refe-

		rendariat sollten die einzelnen Arbeitsbereiche berücksichtigt werden.“ (31)
Problemfelder GL- es fehlt Zeit und Geld	12; 23; 30 [3]	„die Anzahl der Stunden für Kinder/Jugendliche mit einer Sehbehinderung sind zu gering die Regelschulkollegen können (!) sich bei der sich verändernden Schülerschaft kaum um die Kinder mit Förderbedarf kümmern geschweige denn sich konzeptionell mit den Förderschullehrern beraten und Vorschläge umsetzen. es fehlen Beratungszeiten, die den Förderschullehrern und Regelschullehrern offiziell zur Verfügung stehen. Dadurch finden unzufrieden stellende "Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche" statt. Zudem nimmt die Bereitschaft der Regelschullehrer, eine GU-Klasse zu übernehmen ab. Eine gute GU-Maßnahmen gelingt fast ausschließlich durch privates Engagement aller Beteiligten. oftmals werden GU-Maßnahmen bewilligt, ohne dass die sächlichen, personellen und räumlichen Bedingungen geschaffen werden. Die Kinder werden in Systeme gesteckt, die nicht ansatzweise ihren Bedürfnissen entsprechen. m.E. arbeiten wir GU-Lehrer für mehr als eine Kraft. Alleine die (nicht anerkannten) Fahrzeiten sind enorm belastend, alles Weitere hierzu habe ich weiter oben dargestellt. alle GU-Kräfte fahren mit ihren privaten Fahrzeugen. Die Kilometerpauschale reicht einfach nicht aus, um die Benzinkosten, Versicherungssummen, anfallende Reparaturen und ggf. einen Neuwagen zu finanzieren. Fazit: Es fehlt ZEIT und GELD“ (12); „Eine weitere wichtige Information zur Belastungsintensität: Soviel ich weiß, essen und trinken alle meine GU-Teammitglieder im Auto während der Weiterfahrt zum nächsten Schüler. Eine echte Pause würde dazu führen, dass man nicht zwei Schüler an einem Tag anfahren kann.“ (23); „Die Organisation des GL sowie die Aufgaben des GL-Lehrers sind derzeit noch sehr schwammig und werden überall etwas anders umgesetzt. Hier wäre ein einheitliches Vorgehen oder Fortbildungen speziell für dieses Thema für GL-Lehrer wichtig. Im Moment fühle ich noch sehr viel Chaos.“ (30)
Keine Angabe	1; 2; 3; 4; 5; 7; 8;10; 11; 13;18; 19; 20; 21; 24; 25; 26; 27; 29; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38 [26]	

Anhang G: Ergebnisse- Deskriptive Statistik und Übersicht

Anhang G befindet sich auf der beigelegten CD.

Anhang H: Ergebnisse- Korrelationen

Anhang H befindet sich auf der beigelegten CD

Anhang I: Anschreiben an Schulleitungen

Sehr geehrte,
sehr geehrter,

im Rahmen meiner Masterarbeit an der TU Dortmund möchte ich eine wissenschaftliche Studie zu der Wahrnehmung und Gewichtung der Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik im Gemeinsamen Lernen durchführen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie sollten demnach im Bereich des Gemeinsamen Lernens tätig sein (nicht zwangsläufig ausschließlich). Ich würde mich sehr über Interesse und Unterstützung meiner Studie freuen.

Unter folgendem Link kann die Online-Umfrage beantwortet werden:

<https://www.soscisurvey.de/aufgabenbereiche/>

Bitte beachten Sie, dass die Umfrage Passwort geschützt ist.

Das Passwort lautet: sehen

Sie würden mir sehr helfen, wenn Sie diesen Link an die Lehrerinnen und Lehrer, die an ihrer Schule im Gemeinsamen Lernen tätig sind weiterleiten könnten.

Für Rückfragen und Anmerkungen stehe ich selbstverständlich gerne zur Verfügung.

Ich freue mich über eine Rückmeldung und Unterstützung meiner Arbeit!

Mit vielen Grüßen,

Lena Vanheiden

Kontakt:

Lena Vanheiden

(...)