



Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer
Sehschädigung an Regelschulen

Didaktikpool

AUSZUG aus der Staatsarbeit

„Überlegungen zu einem Internet- Didaktikpool für Lehrerinnen und Lehrer
von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung im Gemeinsamen
Unterricht der Primarstufe“

Annika Olmer

2001

Universität Dortmund

Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung

Projekt ISaR

44221 Dortmund

Tel.: 0231 / 755 5874

Fax: 0231 / 755 4558

E-mail: isar@uni-dortmund.de

Internet: <http://isar.reha.uni-dortmund.de>



AUSZUG aus der Staatsarbeit

Überlegungen zu einem Internet- Didaktikpool für Lehrerinnen und Lehrer von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung im Gemeinsamen Unterricht der Primarstufe

Schriftliche Hausarbeit

im Rahmen der Ersten Staatsprüfung
für das Lehramt für Sonderpädagogik

dem Staatlichen Prüfungsamt Dortmund
vorgelegt von

Annika Olmer

Dortmund, November 2001

Themenstellerin: Frau Prof. Dr. Emmy Csocsán
Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung

0. EINLEITUNG	
0.1 Entwicklung der Fragestellung	
0.2 Aufbau der Arbeit	
1. PÄDAGOGISCHE GRUNDLEGUNG	
1.1 Pädagogisches Verständnis allgemein	
1.1.1 Die Salamanca-Erklärung der „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“	
1.1.2 Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland von 1994 - Annäherung an eine „neue“ Terminologie.....	
1.2 Pädagogisches Verständnis von Sehschädigung	
1.2.1 Mehrdimensionalität einer Sehschädigung	
1.2.2 Der erweiterte basale Bildungsplan nach Phil Hatlen	
1.2.3 Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen, visuelle Wahrnehmung und Umgehen- Können mit einer Sehschädigung	
1.3 Fazit	
2. DIE FUNKTION EINES DIDAKTIKPOOLS IN DER SITUATION DES GEMEINSAMEN UNTERRICHTS VON KINDERN MIT UND OHNE SEHSCHÄDIGUNG	
2.1 Die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Gemeinsamen Unterrichts	
2.2 Auswirkungen des Gesetzes auf die Situation der Grundschullehrerinnen	
2.2.1 Problemebene: Festlegung der didaktischen und methodischen Grundfragen.....	
2.2.2 Problemebene: Fehlende personelle und sächliche Voraussetzungen.....	
2.2.3 Problemebene: Kaum zu erfüllende Aufgaben der Sonderpädagogin	
2.2.4 Problemebene: Defizitäre Vorbereitung der Regelschullehrerinnen	
2.2.5 Problemebene: Mangelnder Austausch durch Vereinzelung.....	
2.3 Ein Didaktikpool als Handreichung in der Praxis	
2.3.1 Erläuterungen zum Begriff „Didaktikpool“	
2.3.2 Chancen des Didaktikpools.....	
2.4 Fazit	
3. DAS INTERNET ALS CHANCE - DER DIDAKTIKPOOL IM RAHMEN DES PROJEKTES „ISaR“	
3.1 Das Internet - Grundlagen und Nutzungsmöglichkeiten	
3.1.1 Der Aufbau des Internets	
3.1.2 Die Möglichkeiten des Internets	
3.1.3 Kommunikation im Internet	
3.1.4 Die Nutzungsmöglichkeiten des Internets für Lehrerinnen	
3.1.5 Die „Schattenseiten“ des Internets.....	
3.2 Das Projekt „ISaR“	
3.2.1 Die Rahmenbedingungen des Projektes	

3.2.2 Zielsetzung	
3.2.3 Umsetzung der Ziele	
3.2.3.1 Aufbau einer Datenbank	
3.2.3.2 Aufbau einer Koordinationsstelle	
3.2.3.3 Entwicklung von Modulen zur Weiterbildung	
3.2.3.4 Aufbau eines Didaktikpools	
3.2.4 Umsetzung des Zielvorhabens unter besonderer Berücksichtigung des Mitmach-Gedankens	
3.3 Fazit	
4. ZUSAMMENFASSUNG UND HYPOTHESENGENERIERUNG	4
5. UNTERSUCHUNGSGESTALTUNG	
5.1 Auswahl der Erhebungsmethode	
5.2 Konstruktion des Fragebogens	
5.3 Organisation der Untersuchung	
5.3.1 Stichprobenauswahl	
5.3.2 Ablauf der Untersuchung	
5.3.3 Reflexion der Untersuchung	
6. DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	6
6.1 Überprüfung der Hypothesen	6
6.1.1 Überprüfung von Hypothese 1	6
6.1.2 Überprüfung von Hypothese 2	8
6.1.3 Überprüfung von Hypothese 3	13
6.1.4 Überprüfung von Hypothese 4	15
6.1.5 Überprüfung von Hypothese 5	17
6.1.6 Überprüfung von Hypothese 6	23
6.2 Diskussion der Untersuchungsergebnisse	30
7. AUSBLICK	
8. LITERATURVERZEICHNIS	
9. ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	
10. ANHANG	

4. Zusammenfassung und Hypothesengenerierung

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz hatten die Absicht, bildungspolitische Zielvorstellungen im Bezug auf sonderpädagogische Förderung zu verwirklichen.

Sie haben somit neue Anforderungen an die Pädagogik gestellt, die bis dahin nur vereinzelt in Schulversuchen verwirklicht wurden.

Mit der Vermeidung von institutioneller Aussonderung und der Einbeziehung möglichst aller Schülerinnen in allgemeine Schulen haben sich verschiedene Formen und Orte sonderpädagogischer Förderung entwickelt, darunter der Gemeinsame Unterricht.

Der Gemeinsame Unterricht erfordert veränderte didaktische Konzepte, die an den individuellen Bedürfnissen aller Kinder anknüpft. Eine handlungsorientierte Didaktik wird diesem am meisten gerecht. Das wurde deutlich aus den Ausführungen zum pädagogischen Verständnis von Sehschädigung, in dem hervorgehoben wurde, dass hier keine spezielle Didaktik für Kinder mit einer Sehschädigung konzipiert werden soll, sondern eine Didaktik, die allen Kindern zugute kommt.

Doch die gesetzlichen Rahmenbedingungen, darunter auch die in Nordrhein- Westfalen, die sich aus den Empfehlungen ergeben haben, legen kein Rahmenkonzept fest, in welcher Form Gemeinsamer Unterricht effektiv organisiert werden kann. Wenn Gemeinsamer Unterricht zustande kommt, werden von der Schulaufsicht Lehrerstunden für die sonderpädagogische Förderung als fiskalische Größe bereitgestellt.

Daraus resultieren für den Gemeinsamen Unterricht vielfältige Problemebenen. Die hier dargestellten beziehen sich hauptsächlich auf Grundschullehrerinnen, die Kinder mit und ohne Sehschädigung gemeinsam unterrichten oder auf Probleme, bei denen es nahe liegt, dass sie auch auf diesen Personenkreis zutreffen.

Für die Ebenen wurde ebenso eine Möglichkeit aufgezeigt, die diese Probleme offensiv angehen kann: die Einrichtung eines Ressourcenzentrums, im Besonderen ein Didaktikpool im Internet.

Es ist in der Praxis jedoch nicht überprüft, ob speziell in Nordrhein- Westfalen die Grundschullehrerinnen, die im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sehschädigung tätig sind, diesen Problemen tatsächlich ausgesetzt sind. Folglich ist auch nicht geklärt, ob sie einen Didaktikpool als Bereicherung empfinden würden.

Das soll in einer nun anschließenden Erhebung untersucht werden.

Für diese leiten sich folgende Hypothesen ab:

Da im theoretischen Teil herausgearbeitet wurde, dass didaktische und methodische Grundfragen immer neu ausgehandelt werden müssen, lautet die erste Hypothese:

H 1: Die Aufgaben der Sonderpädagoginnen im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sehschädigung sind in jedem Einzelfall unterschiedlich oder zeigen wenig Übereinstimmungen.

Die Stundenzuweisung der sonderpädagogischen Förderung wird in der Literatur als zu wenig eingestuft, da die Aufgaben der Sonderpädagogin sehr vielfältig sind und in der vorgegebenen Zeit kaum erfüllt werden können. Daraus resultiert eine Überforderung der Grundschullehrerin. Die abgeleitete Hypothese daraus ist:

H 2: Die Sonderpädagogin steht nur in geringem Umfang zur Verfügung, weshalb die Grundschullehrerin einen Großteil der sonderpädagogischen Förderung alleine übernimmt.

Die Grundschullehrerinnen beklagen die unzureichende Vorbereitung auf den Gemeinsamen Unterricht. Deshalb ist Folgendes zu überprüfen:

H 3: Die Grundschullehrerinnen werden nicht oder nur wenig auf den Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sehschädigung vorbereitet,
sowie

H 4: Es besteht nur selten ein Erfahrungsaustausch mit anderen Pädagoginnen, die im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sehschädigung tätig sind. Daher müssen die Lehrerinnen im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sehschädigung viel selber entwickeln und können nicht auf bereits Vorhandenes zurückgreifen.

Folglich ergeben sich die Hypothesen:

H 5: Es besteht ein Bedarf nach weiterer Unterstützung.

H 6: Ein Didaktikpool im Internet ist eine Bereicherung und wird als Unterstützung von den Grundschullehrerinnen angenommen.

Die hier aufgestellten Hypothesen sollen als Grundlage für die nun folgende Untersuchung gelten, anhand derer die Ergebnisse ausgewertet werden sollen.

6. Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Die in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen werden nun auf ihre Gültigkeit in Bezug auf die teilnehmende Stichprobe überprüft. Um die Hypothesen zu verifizieren oder falsifizieren werden keine absoluten Werte verwendet, da die Stichprobe für diese Methode der Auswertung zu klein ist. Vielmehr soll es darum gehen, Tendenzen aufzuzeigen, inwieweit die Hypothesen als bestätigt angesehen werden können, um somit eine anschließende Diskussion, beziehungsweise weitergehende Untersuchungen anzuregen.

6.1 Überprüfung der Hypothesen

6.1.1 Überprüfung von Hypothese 1

H1: Die Aufgaben der Sonderpädagoginnen im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SehSchädigung sind in jedem Einzelfall unterschiedlich oder zeigen wenig Übereinstimmungen.

Auswertung

Um die Hypothese überprüfen zu können, werden die Aussagen der Grundschullehrerinnen ausgewertet, welche Aufgaben von der Sonderpädagogin übernommen werden.

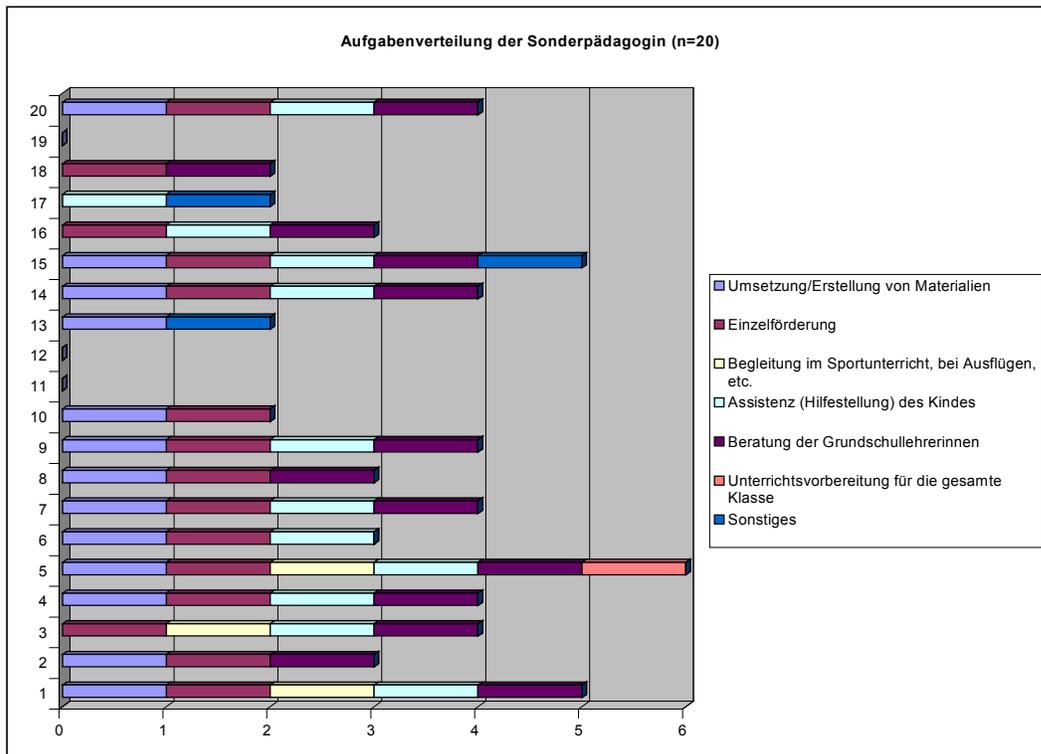


Abbildung 9: Aufgabenverteilung der Sonderpädagoginnen

Wie Abbildung 9 zeigt, stimmen die Aussagen der Respondentinnen 20, 14, 9, 7, 4 überein, ebenso 8 und 2. 3 Respondentinnen bekommen keine Unterstützung durch eine Sonderpädagogin.

Signifikante Unterschiede in der Aufgabenverteilung in den einzelnen Gruppen „Klassenlehrerin mit blindem Kind“, „Fachlehrerin mit blindem Kind“ und „Klassenlehrerin mit Kind mit Sehbehinderung“ lassen sich nicht feststellen, weshalb in der Graphik diese Gruppierung nicht vorgenommen wurde.

13 Sonderpädagoginnen erstellen Materialien oder setzen diese um. 15 übernehmen die Einzelförderung des Kindes mit einer Sehschädigung. Wiederum 13 beraten die Grundschullehrerinnen. So ist festzuhalten, dass diese 3 Aufgaben am häufigsten übernommen werden, jedoch die Zusammensetzung der einzelnen Aufgaben wenig Übereinstimmung zeigt.

Interpretation

Leider konnte durch den Fragebogen die Quantität der Aufgabenübernahme nicht ermittelt werden, so dass gesagt werden kann, dass die Aufgabenverteilung in jedem Einzelfall sehr unterschiedlich ist und somit die Hypothese als bestätigt angesehen werden könnte. Zur weiteren Differenzierung wäre eine Angabe zum zeitlichen Umfang, den die einzelnen Aufgaben in Anspruch nehmen, sinnvoll gewesen.

Auch die in Kapitel 2 herausgearbeitete Konsequenz, dass die Aushandlung der Aufgaben viel Zeit kostet, konnte hier nicht bestätigt werden, da eine entsprechende Frage nicht enthalten war.

6.1.2 Überprüfung von Hypothese 2

H 2: Die Sonderpädagogin steht nur in geringem Umfang zur Verfügung, weshalb die Grundschullehrerin einen Großteil der sonderpädagogischen Förderung alleine übernimmt.

Auswertung

Die Hypothese wird überprüft durch die Erfassung der Stundenverteilung der sonderpädagogischen Förderung, die die einzelnen Grundschullehrerinnen der Kinder mit einer Sehschädigung zugewiesen bekommen. Anschließend wird ermittelt, durch welche Aufgaben die Grundschullehrerinnen die Kinder mit Sehschädigung unterstützen.

Um zu ermitteln, in welchem Umfang die Sonderpädagogin zur Verfügung steht, wurde die Stichprobe in die 3 Gruppen geteilt: Klassenlehrerin eines blinden Kindes, Fachlehrerin eines blinden Kindes, Klassenlehrerin eines Kindes mit Sehbehinderung.

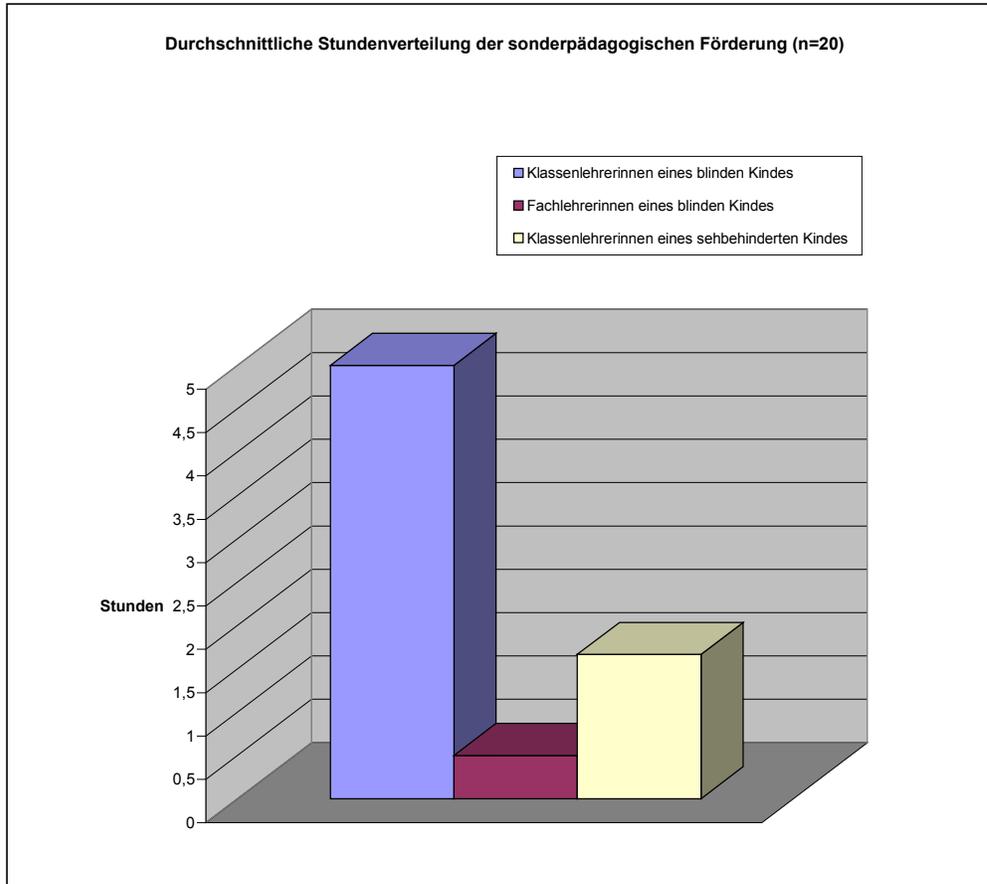


Abbildung 10: Durchschnittliche Stundenverteilung der sonderpädagogischen Förderung

So können zunächst Aussagen getroffen werden, ob die von der Schulaufsicht üblichen zugeteilten Förderstunden auch hier dem Durchschnitt entsprechen. So lässt sich bei der Stichprobe feststellen, dass die Unterstützung für die Klassenlehrerinnen eines blinden Kindes mit durchschnittlich über 5 Stunden höher als die übliche Zuteilung von 4 Stunden liegt. Sehr wenig Unterstützung bekommen die Fachlehrerinnen eines blinden Kindes. Auch die Klassenlehrerinnen eines Kindes mit einer Sehbehinderung bekommen weniger als die sonst üblichen 2 Stunden sonderpädagogische Förderung für das Kind und liegen damit unter dem Durchschnitt (Abbildung 10).

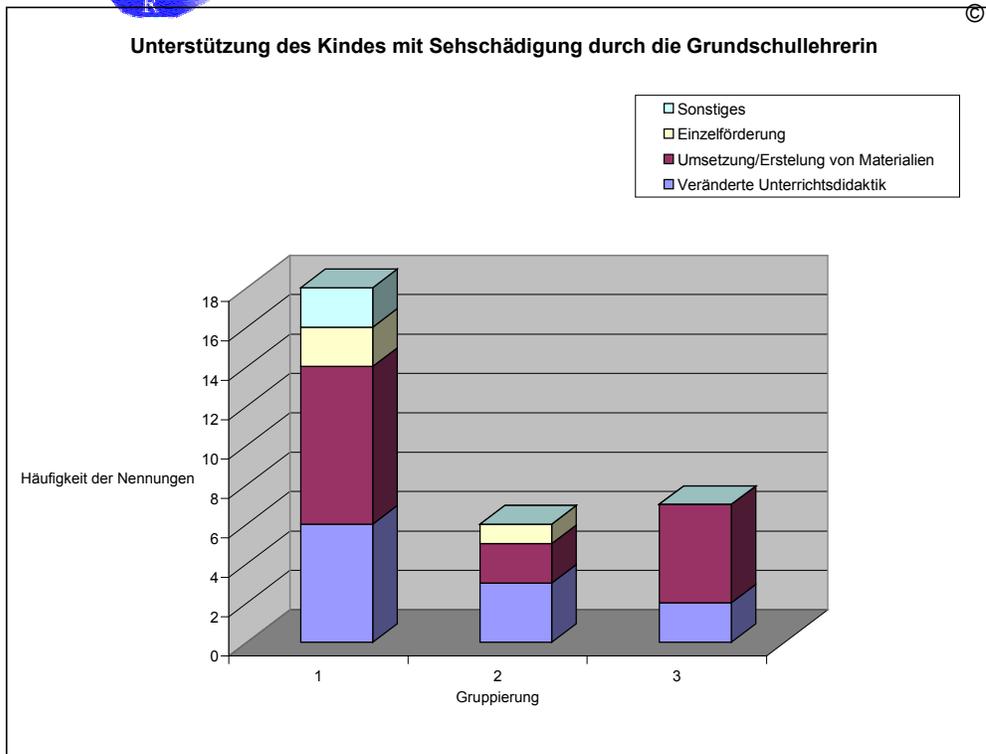


Abbildung 11: Unterstützung des Kindes mit Sehschädigung durch die Grundschullehrerin

Betrachtet man nun die Aufgaben, mit der die Grundschullehrerinnen das Kind mit der Sehschädigung unterstützen, so lässt sich folgendes festhalten:

Alle 4 Aufgaben erfüllen die Klassenlehrerinnen der blinden Kinder (Säule 1). Jedoch werden die Aufgaben „Einzelförderung“ und „Sonstiges“ nur von einem geringen Anteil an Personen erfüllt. Die meisten Klassenlehrerinnen unterstützen das Kind mit einer veränderten Unterrichtsdidaktik und der Erstellung und Umsetzung von Materialien. Als Beispiel zur veränderten Unterrichtsdidaktik werden genannt:

- „Bildhafte Darstellungen werden vermehrt und sehr ausführlich beschrieben“
- „Blinder soll agierend mit einbezogen werden“
- „freie Arbeitsformen, differenzierte Aufgabenstellungen“
- „nicht so unbedingt visuell“, sowie
- „verstärktes Versprachlichen, Reduktion von Inhalten für das blinde Kind, sukzessiver Aufbau von Gesamtdarstellungen und Zusammenhängen“.

Beispiel für die Umsetzung und Erstellung von Materialien sind:

- „Anschauungsmaterial für Mathe und Sachunterricht, Arbeitsblätter, Freiarbeitsmaterial“
- „Umsetzen der Veranschaulichungshilfen in blindenspezifische Darstellungsformen“

- „Fühlmaterialien“
- „Rechenmauern aus Holz, Rechendreiecke aus Holz, Klettklebekarten, Aufgabenkarten mit Selbstkontrolle“
- „Bilder und Zahlenstrahl mit Konturenpaste, Fühlkarten und –bilder“
- „Tastmaterial zur Zahlerfassung“ und
- „Anpassung von Spielen, Arbeitsblättern usw.“

Als Sonstiges gab es zwei Nennungen: „Notwendige Hilfestellungen im Schulalltag“ und „Spezialtisch und Speziallampe“, was jedoch nicht als Unterstützung durch die Klassenlehrerin gewertet werden kann, sondern als materielle Ausstattung.

Die Fachlehrerinnen (Säule 2) gaben an, das blinde Kind mit einer veränderten Unterrichtsdidaktik zu unterstützen. Die genannten Beispiele sind:

- „Differenzierung im Sportunterricht“ sowie
- „akustische Hilfsmittel, Partnerübungen, verstärkte Hilfestellung im Sportunterricht“

Doch auch der Umsetzung und Erstellung von Materialien kommt ein Stellenwert zu.

Genanntes Beispiel:

- „Texte im Religionsunterricht“.

Die Klassenlehrerinnen eines Kindes mit einer Sehbehinderung (Säule 3) gaben zum Großteil an, das Kind mit der Umsetzung und Erstellung von Materialien zu unterstützen, zum Beispiel:

- „Spezielle Lineatur, vergrößerte Kopien, Achten auf ausreichende Kontraste, Verwenden von speziellen Schrifttypen“
- „große Schrift“
- „Vergrößerungen, Kopien auf weißem Papier“
- „Vergrößerungen, andere Hintergründe, anderer Sitzplatz“

Zu einer veränderten Unterrichtsdidaktik gibt es lediglich einen Kommentar: „Ich unterrichte recht offen. Die Kinder arbeiten oft an einem Wochenplan. Sie können sich stets frei im Raum bewegen und benutzen visuelle und haptische Hilfen, um ihre Aufgaben möglichst selbständig zu bewältigen. Dieser Unterrichtsstil kommt meinem sehgeschädigten Schüler entgegen“ (Abbildung 11).

Interpretation

Auch hier ist es wieder schwierig, die Hypothese vollständig zu bestätigen.

Im Bezug auf die Unterstützung für die Fachlehrerinnen eines blinden Kindes lässt sich festhalten, dass die Stundenzuweisung durch die Schulaufsicht pauschal für jede Schule erfolgt, so dass vorhandene Stunden unter den einzelnen Lehrkräften aufgeteilt werden müssen. Hinzu kommt, dass die Fachlehrerinnen in der Regel im Vergleich zur Klassenlehrerin nur wenige Stunden in der Klasse verbringen. Daher ist es logische Konsequenz, dass die Fachlehrerinnen nur wenige Stunden Unterstützung durch eine Sonderpädagogin bekommen.

Leider lassen sich die zur Verfügung stehenden Stunden sonderpädagogischer Förderung nicht in direkten Bezug stellen zu den Aufgaben, die die Grundschullehrerinnen übernehmen. Es fehlt wiederum eine quantitative Angabe, wie viele Stunden die Grundschullehrerin den Aufgaben zur Unterstützung des Kindes mit einer Sehschädigung widmet. So hätten Korrelationen errechnet werden können, die Aussagen ermöglicht hätten, ob Grundschullehrerinnen um so mehr Zeit für die individuelle Unterstützung aufwenden, je weniger zeitliche Unterstützung sie durch eine Sonderpädagogin bekommen. Ein Bezug hätte dann auch zur ersten Hypothese hergestellt werden können, wären dort ebenso quantitative Angaben vorhanden gewesen. Doch mit Sicherheit sind bei der Art und dem Umfang der sonderpädagogischen Förderung sowohl seitens der Sonderpädagogin als auch der Grundschullehrerin individuelle Voraussetzungen des Kindes mit einer Sehschädigung von Bedeutung. Darüber kann auch in den hier dargestellten Ergebnissen nur spekuliert werden. Denn es ist ausnahmslos festzuhalten, dass die Kinder mit einer Sehschädigung von der Grundschullehrerin mit individuellen Maßnahmen unterstützt werden. Man könnte zum einen vermuten, der Grund dafür sei eine verminderte Ressourcenbereitstellung in Form sonderpädagogischer Förderung durch eine Sonderpädagogin. Zum anderen wäre es auch möglich, dass die Grundschullehrerinnen einen individualisierenden Unterrichtsstil prägen und versuchen, den individuellen Voraussetzungen aller Kinder gerecht zu werden. Eine generalisierende Aussage ist aufgrund der kleinen Stichprobe und der wenig genannten Beispiele jedoch nicht möglich.

6.1.3 Überprüfung von Hypothese 3

H 3: Die Grundschullehrerinnen werden nicht oder nur wenig auf den Gemeinsamen Unterricht vorbereitet.

Auswertung

Bevor die persönliche Vorbereitung der Grundschullehrerinnen zu betrachten ist, soll zunächst dargestellt werden, ob und wie oft sie an Fortbildungen zum Thema „Gemeinsamer Unterricht“ teilgenommen haben. Denn Fortbildungen sind in der Regel allgemein ausgerichtet und können die individuelle Situation einer Grundschullehrerin und einzelner Kinder nicht berücksichtigen. So können Aussagen getroffen werden, ob durch die Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungen die Möglichkeit bestanden hat, sich allgemeine Kenntnisse über den Gemeinsamen Unterricht zu verschaffen.

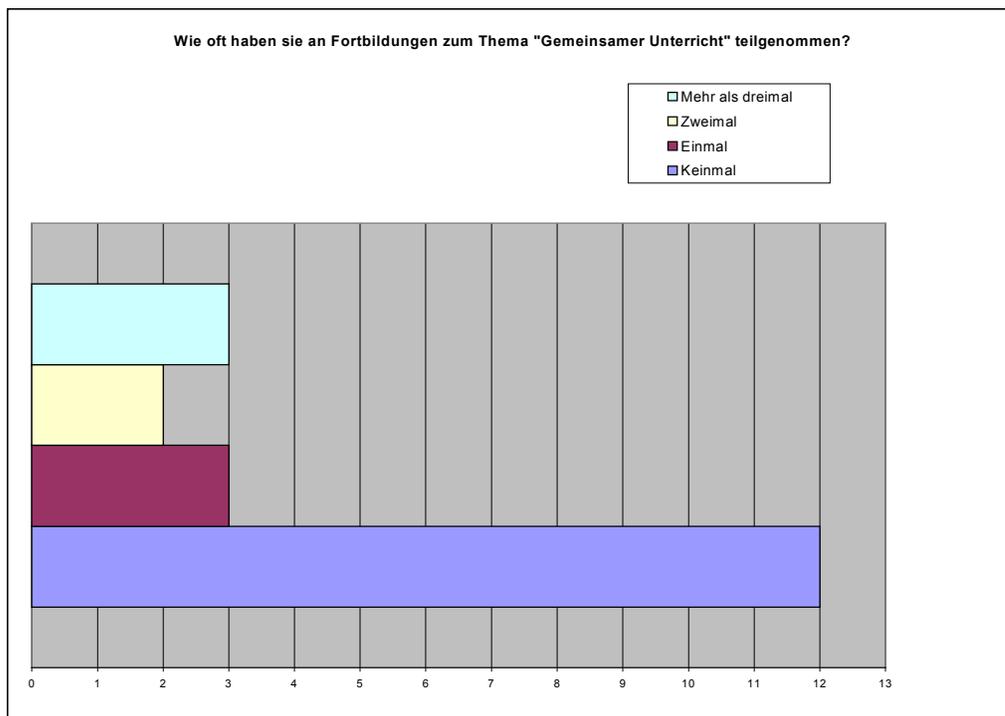


Abbildung 12: Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungen zum Thema „Gemeinsamer Unterricht“

12 Lehrerinnen haben nicht an einer Fortbildung zum Thema „Gemeinsamer Unterricht“ teilgenommen. Je drei Personen haben einmal oder dreimal und mehr an entsprechenden Fortbildungen teilgenommen. Zwei Lehrerinnen hatten zweimal die Möglichkeit, Fortbildungen zu besuchen (Abbildung 12).

Keine Lehrerin hat jemals zuvor ein Kind mit einer Sehschädigung unterrichtet.

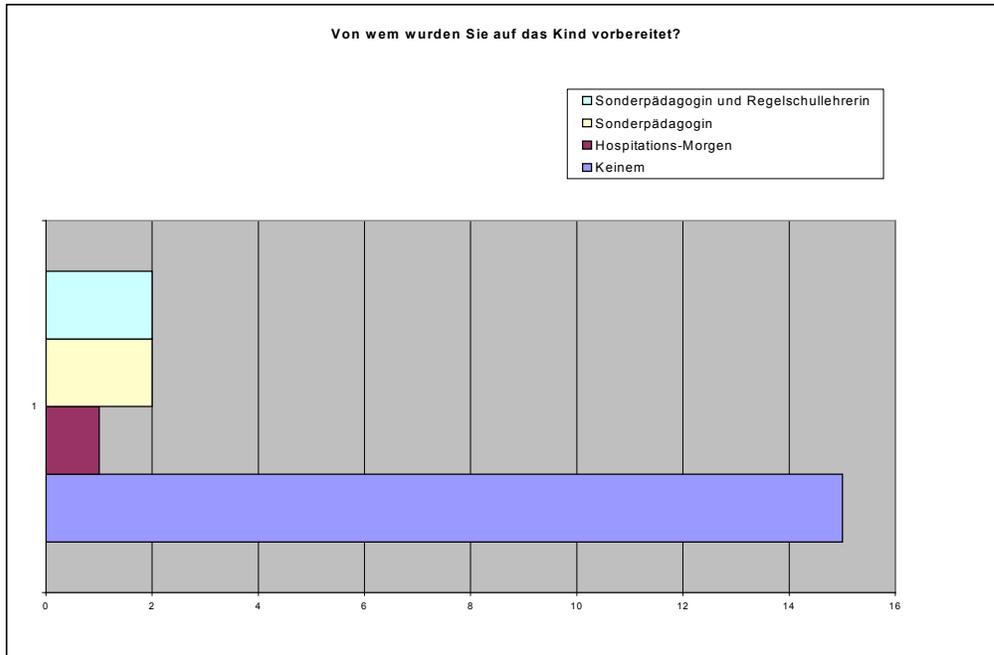


Abbildung 13: Vorbereitung der Grundschullehrerinnen auf die Unterrichtung eines Kindes mit einer Sehschädigung

Sehr eindeutig ist das Ergebnis, von wem die Grundschullehrerinnen persönlich vorbereitet wurden. 15 Lehrerinnen wurden von Niemandem auf den Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sehschädigung vorbereitet (Abbildung 13).

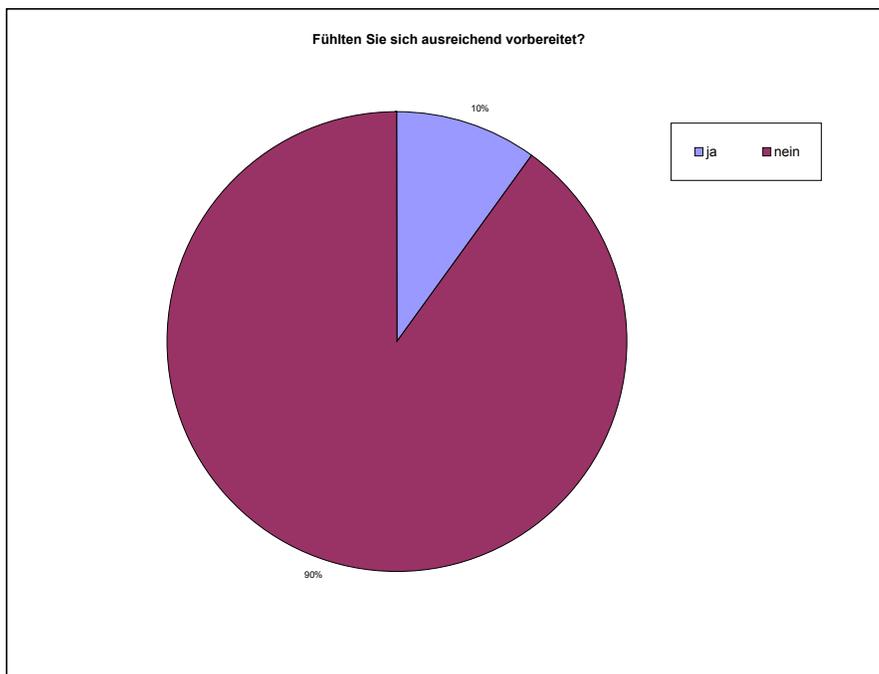


Abbildung 14: Ausreichende Vorbereitung der Grundschullehrerinnen

Dementsprechend sind auch die Aussagen, ob die Grundschullehrerinnen sich ausreichend vorbereitet fühlten: 18 von 20 Personen fühlten sich nicht ausreichend vorbereitet (90%), nur 2 Lehrerinnen fühlten sich ausreichend vorbereitet (Abbildung 14). Eine Klassenlehrerin eines blinden Kindes, die die Vorbereitung als genügend betrachtete, wurde sowohl von einer Regelschullehrerin als auch einer Sonderpädagogin vorbereitet, nahm aber an keiner Fortbildung teil. Die Klassenlehrerin eines Kindes mit einer Sehbehinderung fühlte sich durch eine Sonderpädagogin ausreichend vorbereitet und nahm aber nicht an einer Fortbildung teil.

Interpretation

Diese Hypothese kann in Bezug auf die Stichprobe eindeutig bestätigt werden. Der größte Teil der Grundschullehrerinnen hat nicht an thematischen Fortbildungen teilgenommen, niemand hat zuvor ein Kind mit einer Sehschädigung unterrichtet, so dass dort Möglichkeiten bestanden hätten, vorbereitet zu werden. Nur ein sehr geringer Anteil (5 Personen) wurden auf den Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sehschädigung vorbereitet, von denen sich lediglich 2 ausreichend vorbereitet fühlten.

6.1.4 Überprüfung von Hypothese 4

H4: Es besteht nur selten ein Erfahrungsaustausch mit anderen Pädagoginnen, die im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sehschädigung tätig sind. Daher müssen die Lehrerinnen im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sehschädigung viel selber entwickeln und können nicht auf bereits Vorhandenes zurückgreifen.

Auswertung

Zur Überprüfung der Hypothese wird ausgewertet, ob ein Erfahrungsaustausch zu anderen Lehrerinnen im Gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit und ohne eine Sehschädigung besteht und ob auf deren Erfahrung zurückgegriffen werden konnte. Im Anschluss wird überprüft, inwieweit die Regelschullehrerinnen darauf angewiesen sind, Materialien zu entwickeln.

Keine Respondentin hat Kontakt zu anderen Regelschullehrerinnen, die ebenfalls ein Kind mit einer Sehschädigung unterrichten. Demnach besteht für keine der Lehrerinnen die Möglichkeit, auf bereits vorhandene Erfahrungen zurückzugreifen.

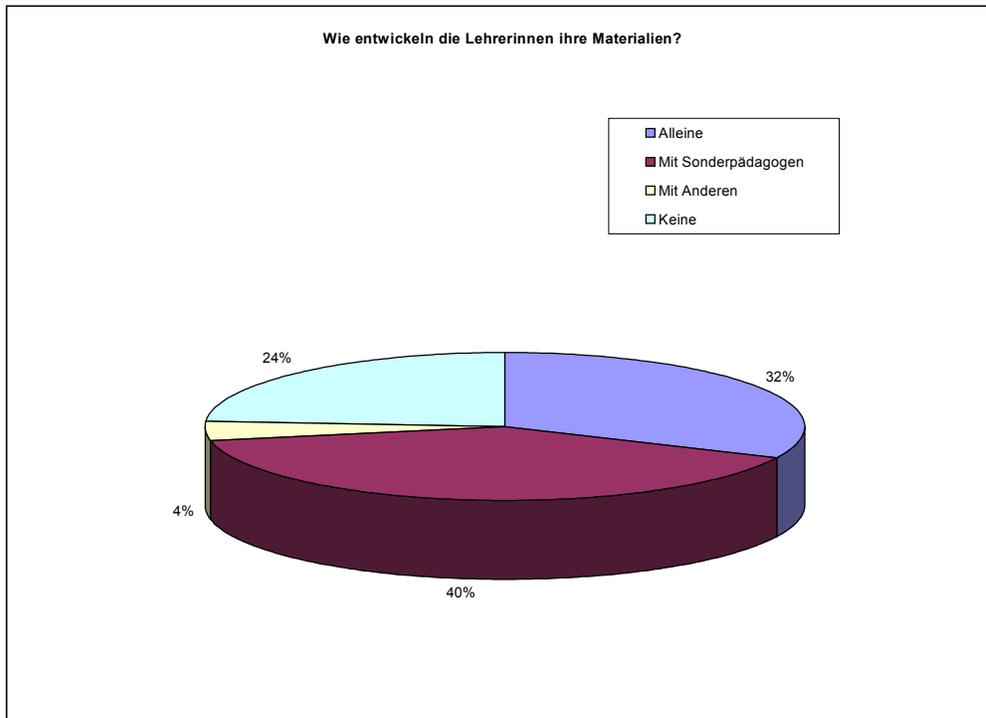


Abbildung 15: Entwicklung der Materialien durch die Grundschullehrerinnen

In 24% (6 Lehrerinnen) der Fälle entwickeln die Grundschullehrerinnen keine Materialien. Betroffen sind dabei die Fachlehrerinnen eines blinden Kindes sowie die Klassenlehrerinnen eines Kindes mit einer Sehbehinderung. Eine Person (4%) entwickelt Materialien in Zusammenarbeit mit der Mutter des blinden Kindes, wobei sie zusätzlich vermerkt, dass die Mutter einen sehr großen Teil der Materialentwicklung, -umsetzung und -erstellung übernimmt, da keine anderen Ressourcen zur Verfügung stehen. Alle Klassenlehrerinnen eines blinden Kindes sind darauf angewiesen, gegebenenfalls in Kooperation mit der Sonderpädagogin, Unterrichtsmaterialien zu entwickeln (Abbildung 15).

Interpretation

Der erste Teil der Hypothese kann sogar im erweiterten Sinne bejaht werden: *Keine* der teilnehmenden Lehrerinnen hat Kontakt zu anderen Regelschullehrerinnen, die

ebenfalls ein Kind mit einer Sehschädigung an einer anderen Schule unterrichten und kann somit auf deren bereits gemachte Erfahrungen zurückgreifen.

Somit müssen bis auf 6 Lehrkräfte alle Personen Unterrichtsmaterialien selber entwickeln. Jedoch darf hieraus kein Kausalschluss gezogen werden. Die Gründe, weshalb ein Großteil der Grundschullehrerinnen Unterrichtsmaterialien entwickelt, ist durch den Fragebogen nicht eindeutig zu klären und sind daher rein spekulativ. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Lehrkräfte nicht auf bereits Vorhandenes zurückgreifen können. Es wäre auch möglich, dass vorhandene Materialien, die die Sonderpädagogin zur Verfügung stellen kann, nicht auf die individuelle Situation des Kindes passen. Andere Gründe gehen wieder darauf zurück, dass anderweitige Ressourcen nicht zur Verfügung stehen, die Grundschullehrerinnen daher auf Eigeninitiative angewiesen sind.

Leider konnte der Fragebogen nicht klären, ob ein fehlender Erfahrungsaustausch den Gemeinsamen Unterricht auch in anderen Fragen der Gestaltung des Unterrichts erschwert, die sich nicht nur auf die Erstellung von Materialien beschränkt.

Ob die Grundschullehrerinnen sich insgesamt weitere Unterstützung wünschen, ist Inhalt der Überprüfung der nächsten Hypothese, in der dann nochmals Bezüge zu den vorherigen Hypothesen hergestellt werden können.

6.1.5 Überprüfung von Hypothese 5

H 5: Es besteht ein Bedarf nach weiterer Unterstützung

Auswertung

Um zu überprüfen, ob Bedarf nach weiterer Unterstützung besteht, wird zunächst festgehalten, inwieweit in den einzelnen Stichproben bereits Unterstützung besteht und welche Aufgabe die unterstützenden Personen übernehmen. Daraus kann im Anschluss ermittelt werden, ob bei diesen dennoch der Wunsch nach weiterer Unterstützung besteht.

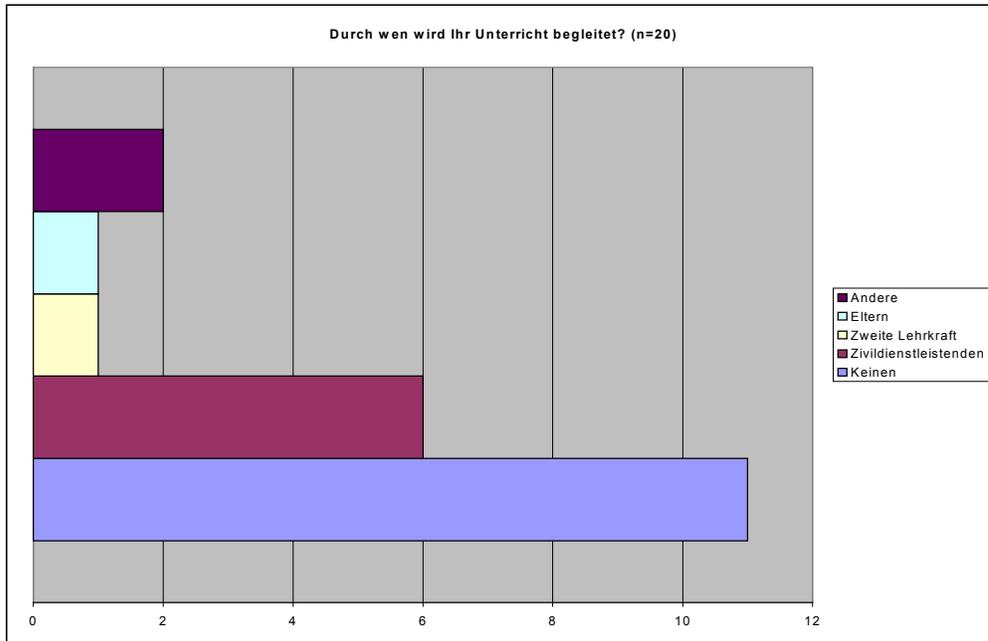


Abbildung 16: Weitere Unterstützung des Unterrichts

8 Lehrkräfte bekommen Begleitung durch unterschiedliche Personen, in 6 Fällen steht ein Zivildienstleistender zu Verfügung. Eine Lehrerin wird zeitweise weiterhin durch eine zweite Lehrkraft unterstützt (Abbildung16).

Einer Klassenlehrerin und einer Fachlehrerin für dasselbe blinde Kind steht eine Integrationshelferin zur Verfügung, die Materialien erstellt und umsetzt sowie Einzelförderung übernimmt, das blinde Kind im Sportunterricht, bei Ausflügen etc. begleitet und dem Kind Hilfestellung bietet.

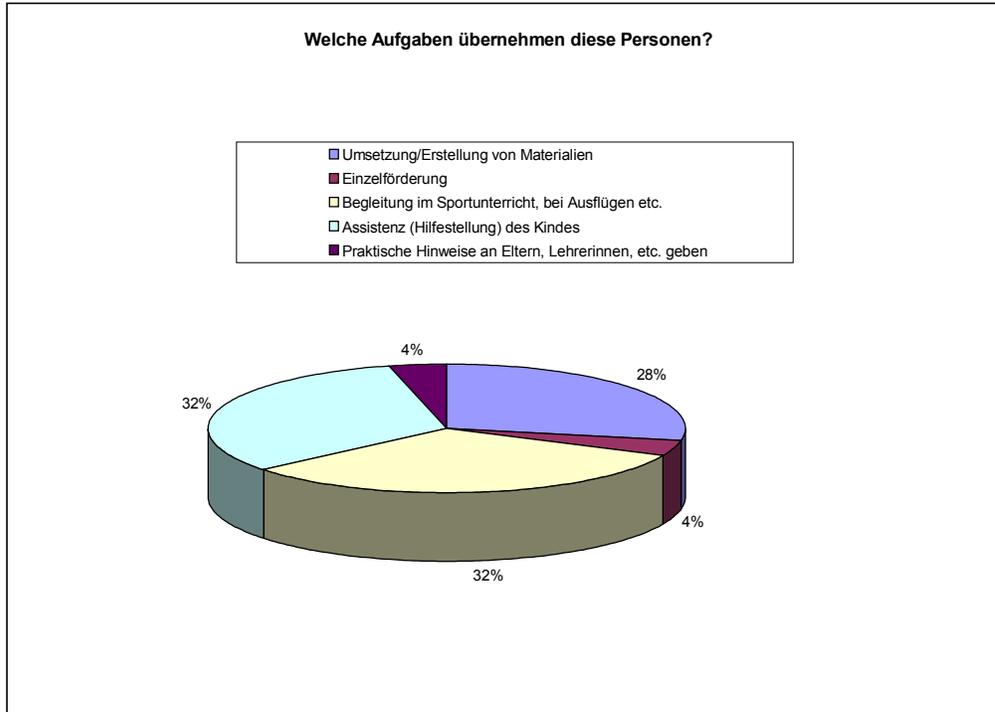


Abbildung 17: Aufgabenübernahme der unterstützenden Personen

In Abbildung 17 lässt sich ablesen, welche Aufgaben die unterstützenden Personen generell übernehmen. Zu ungefähr gleichen Teilen werden die Umsetzung und Erstellung von Materialien, Begleitung im Sportunterricht, bei Ausflügen etc. sowie die Assistenz des Schülers genannt.

Wichtig ist jedoch, dass 11 Regelschullehrerinnen keine weitere Begleitung in ihrem Unterricht bekommen.

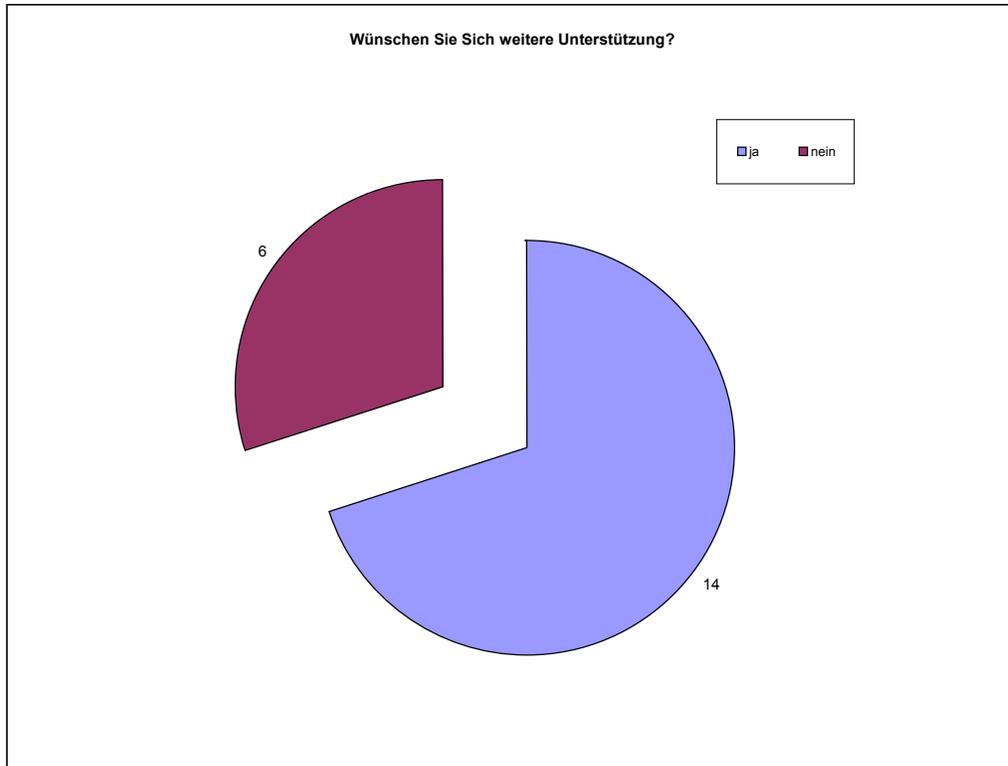


Abbildung 18: Wunsch nach weiterer Unterstützung

Aufgrund der kleinen Stichprobe lassen sich keine statistischen Unterschiede errechnen, ob die Lehrerinnen, denen vermehrte Ressourcen bereitstehen, seltener den Wunsch nach weiterer Unterstützung äußern als Lehrerinnen, die ohne weitere Begleitung auskommen müssen.

6 Lehrerinnen haben nicht den Wunsch nach weiterer Unterstützung, drei davon haben eine weitere Begleitung in ihrem Unterricht, die anderen 3 kommen ohne zusätzliche Unterstützung aus (Abbildung 18).

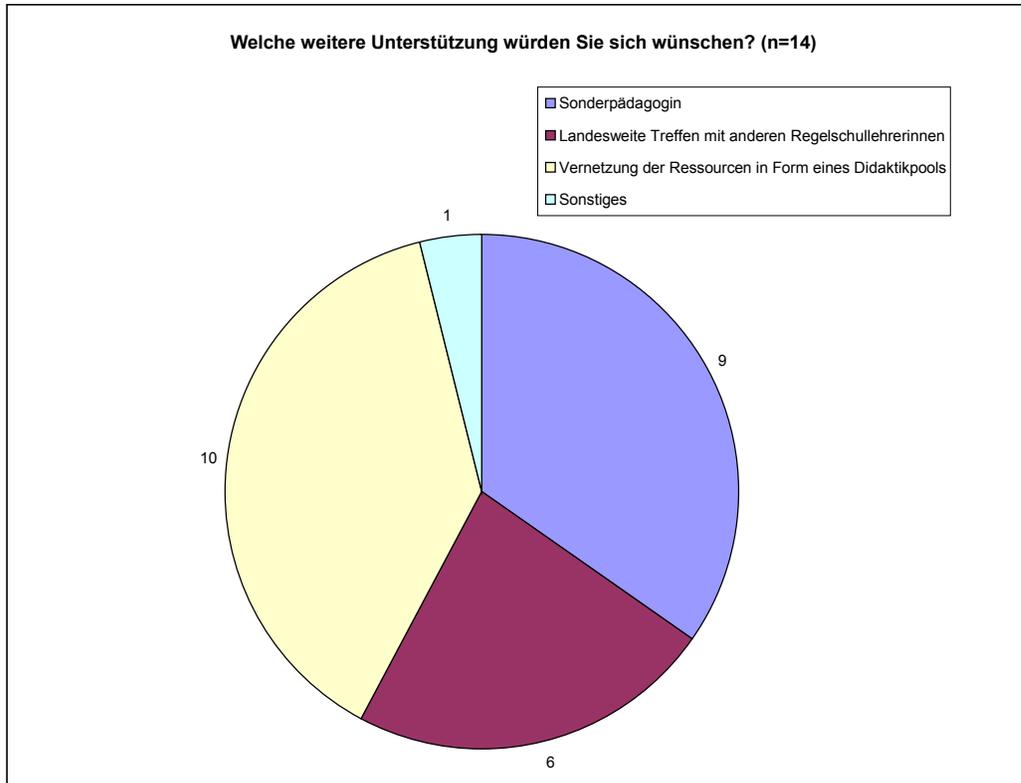


Abbildung 19: Art des Unterstützungswunsches

Die Möglichkeit der Mehrfachnennungen wurde in vielen Fällen genutzt, so dass der größte Wunsch darin besteht, dass die Sonderpädagogin in größerem Umfang zur Verfügung steht und dass die Vernetzung der Ressourcen in Form eines Didaktikpools im Internet ebenso als Wunsch zur Unterstützung angesehen wird. Eine Tendenz ist auch dahingehend zu erkennen, dass die Lehrerinnen sich landesweite Treffen mit anderen Regelschullehrerinnen wünschen, die ebenfalls im Gemeinsamen Unterricht tätig sind. Als „Sonstiges“ nennt eine Lehrerin, dass sie sich ebenfalls eine Material- und Literaturdatenbank als Unterstützung wünscht, so wie sie im Projekt „ISaR“ geplant ist (Abbildung 19).

Weitere Anregungen, wie man Grundschullehrerinnen, die im Gemeinsamen Unterricht tätig sind, unterstützen kann, sind:

- „Gezielte Fortbildung; Kontakt mit anderen betroffenen Grundschullehrern“
- „Mehr Informationen *bevor* sehbehinderter Schüler in die Regelschule kommt; für Dortmund: mehr Informationen von der Universität; Fortbildungen vor Ort abends, am Wochenende oder in den Ferien“
- „intensive Aufklärung über den Grad der Behinderung und Vorbereitung, wie damit umzugehen ist“

- „Fortbildungen zur integrativen Beschulung eines blinden Kindes vor dessen Einschulung, Hospitationen an anderen Schulen, Informationsbroschüre über sinnvolle und bezahlbare Medien, kostenlose Fortbildungen, ohne dafür auf andere Fortbildungen für die Grundschule verzichten zu müssen“
- „Bestelladressen für besonders benötigte Materialien (z. B. Hefte mit spezieller Lineatur)“
- „Gelegentliche Treffen“
- „Blindenspezifische Bedeutung bestimmter Lerninhalte erläutern, Hospitationsmöglichkeiten“
- „speziell auf die Behinderung ausgerichtete Fortbildungen“
- „Hospitationsmöglichkeiten, Tipps und Anregungen zum Umsetzen der Lerninhalte für blinde Kinder“
- „Fertige Materialien zur Verfügung stellen, frühzeitige, gezielte Fortbildungsmaßnahmen“
- „Fortbildungsangebote“

Interpretation

Die Hypothese kann als bestätigt angesehen werden, da 70% sich weitere Unterstützung wünschen und weil auch in den vorherigen Auswertungen deutlich geworden ist, dass ein weiterer Unterstützungsbedarf in unterschiedlicher Hinsicht besteht. So kann auch über die Aussagen, welche Form der Unterstützung gewünscht wird, vermutet werden, dass die bereitgestellte durch die Sonderpädagogin in vielen Fällen nicht ausreicht, da 9 Lehrerinnen den Wunsch nach mehr äußern. Und auch der Wunsch nach einem Didaktikpool, in dem bereits vorhandenes Wissen zur Verfügung gestellt wird, wird von 50% der Respondentinnen genannt. So kann hier vermutet werden, dass die Grundschullehrerinnen bislang viele Materialien selber entwickeln mussten und sich demnach von einem Didaktikpool erhoffen, dass dieser ihnen Ideen liefert und die eigene Arbeit damit erleichtert.

Die Anregungen, die die Grundschullehrerinnen geben, deuten nochmals darauf hin, dass die Vorbereitung auf den Gemeinsamen Unterricht bisher nicht gegeben ist, ebenso wenig wie Fortbildungsmaßnahmen. Bei einigen Anregungen ist bereits seitens der Projektmitarbeiter geplant, diese im Didaktikpool oder im Rahmen des Projektes „ISaR“ zu verwirklichen, so zum Beispiel Tipps und Anregungen zur Umsetzung von Lerninhalten geben. Außerdem ist es Ziel von „ISaR“, das bestehende

Fortbildungsangebot zu verbessern. Somit besteht durch „ISaR“ und den Didaktikpool die Möglichkeit, die Anregungen der Grundschullehrerinnen aufzugreifen und dort umzusetzen.

Inwieweit der Didaktikpool nun tatsächlich eine Bereicherung sein kann, wird die letzte Hypothese klären.

6.1.6 Überprüfung von Hypothese 6

H 6: Ein Didaktikpool im Internet ist eine Bereicherung und wird als Unterstützung von den Grundschullehrerinnen angenommen.

Auswertung

Um zu überprüfen, ob ein Didaktikpool speziell im Internet eine Bereicherung für die Lehrerinnen ist, erscheint es zunächst als sinnvoll, festzuhalten, ob die Respondentinnen über die notwendigen technischen Voraussetzungen verfügen, also einen Internet-Zugang haben. Dieses kann bis auf eine Ausnahme bejaht werden (Abbildung 20).

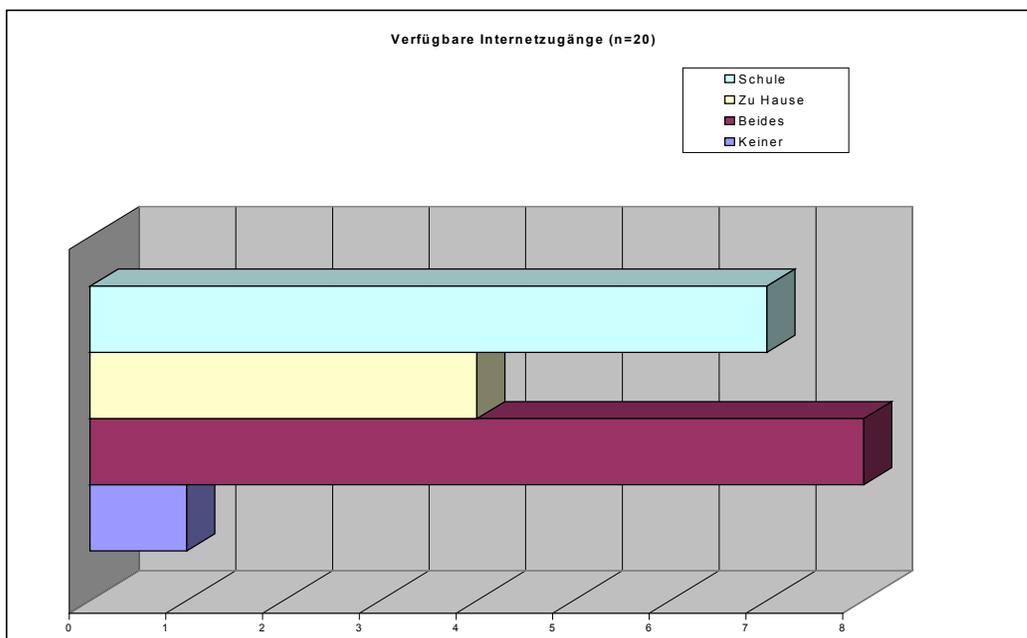
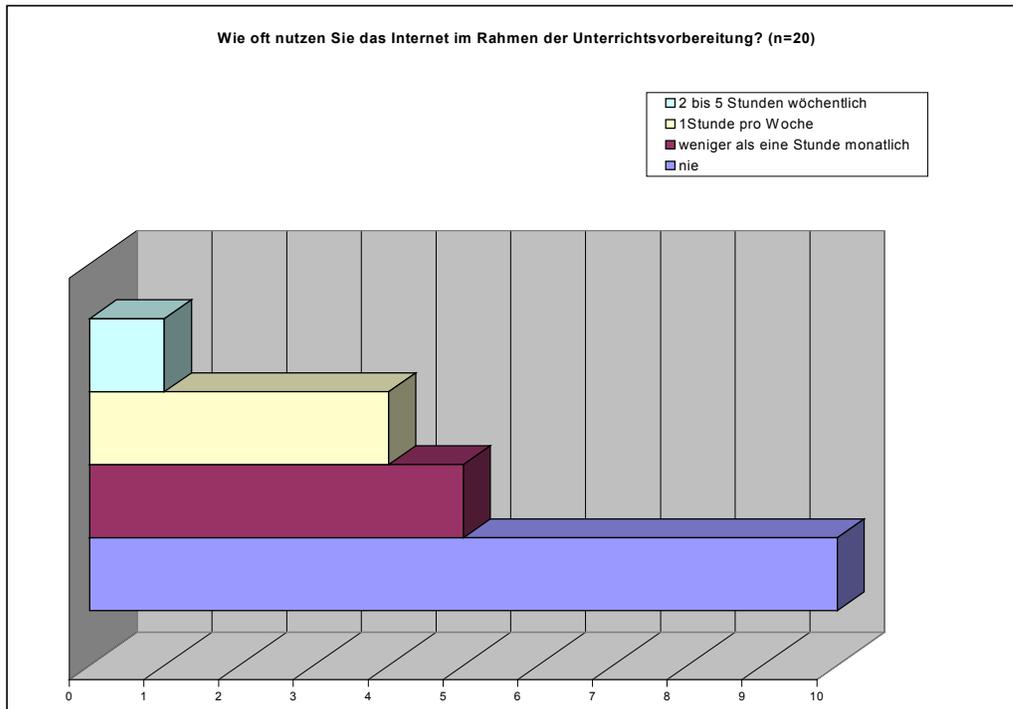


Abbildung 20: Verfügbare Internetzugänge

Doch auch wenn fast alle Lehrerinnen über einen Internet-Zugang verfügen, haben sich 50% das Internet bisher nicht zur Unterrichtsvorbereitung zunutze gemacht. Die

anderen 50% nutzen das Internet zu diesem Zweck in unterschiedlicher Intensität



(Abbildung 21).

Abbildung 21: Quantitative Internetnutzung zur Unterrichtsvorbereitung

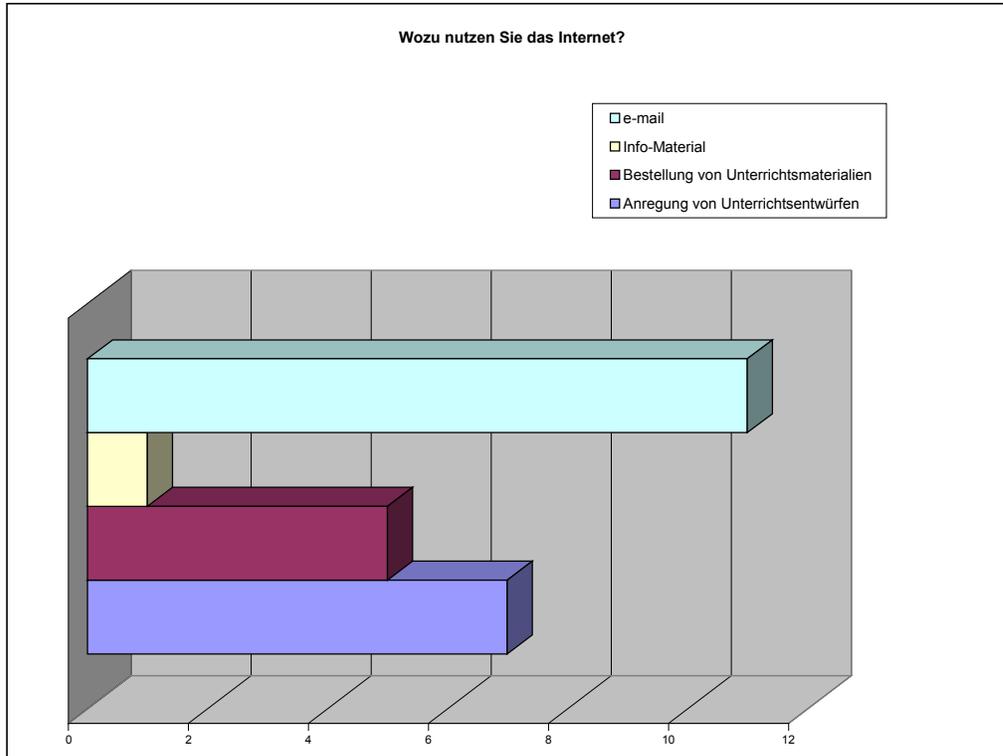
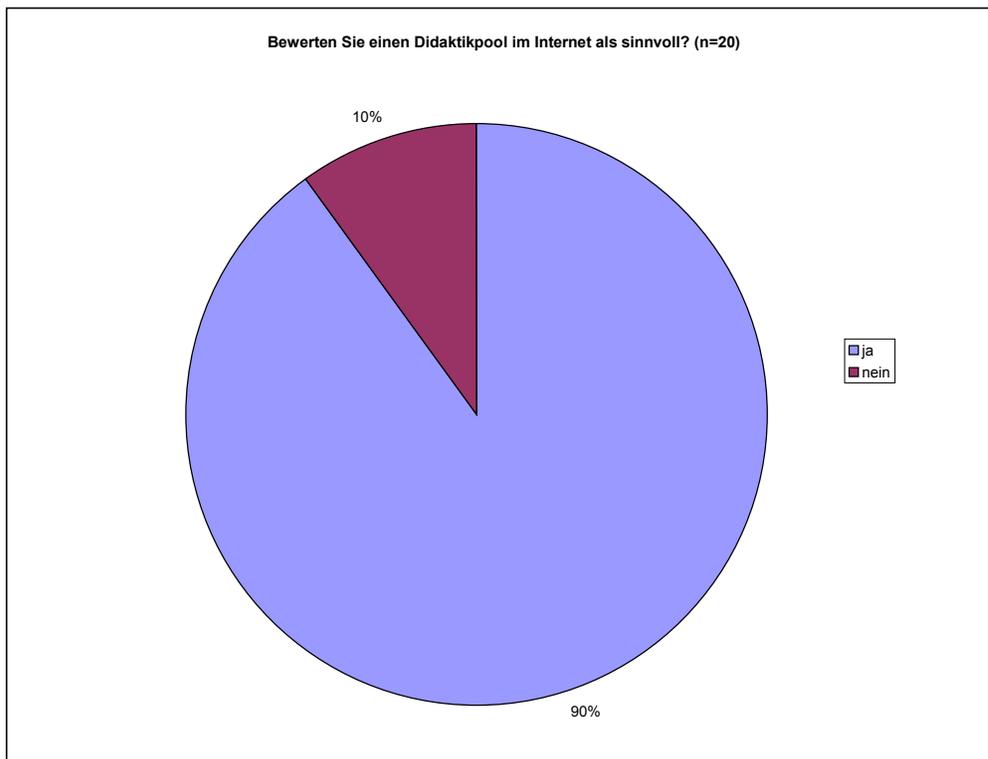


Abbildung 22: Qualitative Nutzung des Internets

Wenn das Internet zur Unterrichtsvorbereitung verwendet wird, so meistens zur Anregung von Unterrichtsentwürfen (7). Im Allgemeinen kommunizieren 11 Lehrkräfte in Form von *e-mail*. Alle anderen innovativen Kommunikationsformen des Internets, so zum Beispiel *Mailing-lists* werden von den Respondentinnen nicht verwendet (Abbildung 22).

Doch auch wenn das Internet bisher nicht, selten und nur in Einzelfällen intensiv zur Unterrichtsvorbereitung genutzt wurde, sehen die meisten Lehrerinnen die Einrichtung eines Didaktikpools als sinnvoll an.



Obwohl bei der Überprüfung von Hypothese 5 nur 50% den Wunsch nach einem Didaktikpool als Unterstützung hatten, erachteten es 90% (18) als sinnvoll, einen Didaktikpool im Internet einzurichten. 2 Lehrerinnen (10%) sehen die Einrichtung dessen nicht als sinnvoll an (Abbildung 23).

Als ein Ablehnungsgrund nennt eine Lehrerin, dass bei ihrem Schüler neben der Blindheit noch andere Probleme auftauchen, die gezielt angegangen werden müssen und der Didaktikpool sehr allgemein gehalten werden muss. Die zweite Person nennt keine Ablehnungsgründe, macht sich jedoch Gedanken darüber, was in einem Didaktikpool vorkommen sollte. An anderer Stelle äußert sie, dass sie den Inhalt des Projektes „ISaR“ lediglich als Einstieg in die Thematik für geeignet hält.

Als Gründe für einen Didaktikpool wurden folgende Beispiele genannt:

- „Schnelle Informationsmöglichkeit“
- „schneller Zugang zu Hilfestellungen“

- „Ideenaustausch, vereinfachte Unterrichtsvorbereitung“
- „Austausch, eigene Reflexion, schnelle Zugriffsmöglichkeit, Verfügbarkeit“
- „schneller Zugriff auf zusätzliche Informationen“
- „Finden von neuen Materialien, Unterrichtsstrategien, gelungenen Unterrichtseinheiten“
- „ich kann mir die Hilfen selbst holen, die ich gerade gebrauchen kann“
- „stärkere Berücksichtigung der speziellen Probleme möglich“
- „gute Möglichkeit des Erfahrungsaustausches“.

Entgegen den 18 Respondentinnen, die die Einrichtung als sinnvoll erachten, bejahen nur 14 die Frage, ob sie schon jetzt mit dem Gedanken spielen würden, sich Informationen aus dem Didaktikpool zu beschaffen, was insgesamt aber 70% der gesamten Stichprobe sind.

Bei den vorgegebenen Items, was den Respondentinnen am wichtigsten erscheint, um in einem Didaktikpool vorzukommen, haben 19 Personen ihre Vorschläge gemacht.

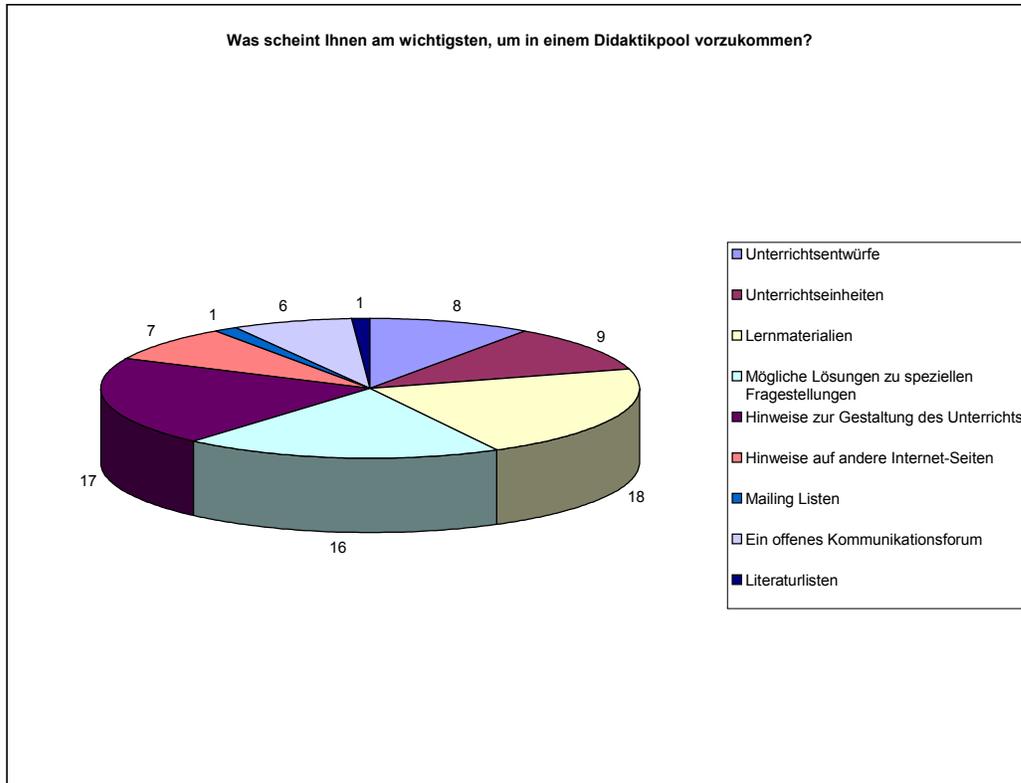


Abbildung 24: Angaben zum Inhalt des Didaktikpools

Dabei kommt drei Bereichen, die in einem Didaktikpool vorkommen sollten, eine besondere Bedeutung zu:

17 Personen (20%) finden Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts wichtig, 16 Lehrerinnen (19%) erachten mögliche Lösungen zu speziellen Fragestellungen als wichtig und 18 Lehrkräfte messen der Bereitstellung von Materialien in Form von Photos, Abbildungen etc. eine große Bedeutung bei.

Die übrigen Antwortkategorien wurden von weniger als 50% der Respondentinnen gewählt.

Alle 9 vorgegebenen Items sind mindestens einmal genannt worden. Die Kategorie „Sonstiges“ wurde einmal genannt, mit dem Wunsch nach Literaturlisten (Abbildung 24).

Interpretation

Die Hypothese gilt als verifiziert, da ein Großteil aller Grundschullehrerinnen die Einrichtung eines Didaktikpools für sinnvoll hält und viele auch jetzt schon daran denken, sich Informationen aus dem Didaktikpool zu beschaffen.

Ebenso können die Lehrkräfte Gründe dafür nennen, so dass davon ausgegangen werden kann, dass nicht nach dem Prinzip der „sozialen Erwünschtheit“ auf die Fragen geantwortet wurde, zumal die Untersuchung anonym durchgeführt wurde.

2 Respondentinnen, die den Didaktikpool nicht als sinnvoll erachten, nennen Ablehnungsgründe, die auf den geplanten Didaktikpool nicht zutreffen sollen. Er soll zwar auch als Einstieg in die Thematik dienen, jedoch auch bereits erfahrenen Kolleginnen neue Ideen liefern und einen Erfahrungsaustausch initiieren. Auch ist es nicht die Absicht des Pools, nur allgemeine Informationen zur Verfügung zu stellen. Er soll des Weiteren auch mögliche Lösungen zu speziellen Fragestellungen bieten. Es wäre also erwägenswert, dass die Lehrerinnen nur eine sehr ungenaue Vorstellung bekommen haben, was unter einem Didaktikpool im Internet zu verstehen ist.

Die Tatsache, dass nicht alle Lehrerinnen jetzt schon darüber nachdenken, sich Informationen von dort zu beschaffen, könnte gleichen Ursprungs sein. Eine andere Überlegung wäre, dass die Lehrerinnen sich bereits auf der *Homepage* genauer informiert haben und die bisher bereitgestellten Informationen nicht ausreichend für sie waren.

Bezüglich des Inhalts des Didaktikpools erscheint es 18 Lehrkräften am wichtigsten, dass dort ein Zugriff auf Lernmaterialien möglich wird, sei es auch nur in Form von Photos, Abbildungen etc. An dieser Stelle wird ein Rückschluss zur vorherigen Hypothese möglich, dass die Grundschullehrerinnen viele Materialien selber entwickeln müssen. Vom Didaktikpool erhoffen sie sich demnach eine Bereicherung oder auch Erleichterung ihrer eigenen Arbeit. Gleiches lassen auch einige Äußerungen vermuten, weshalb die Einrichtung eines Didaktikpools als sinnvoll erachtet wird.

Auch die 2 anderen häufig genannten Items „Mögliche Lösungen zu speziellen Fragestellungen“ und „Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts“ können ein Hinweis darauf sein, dass die zur Verfügung gestellten Ressourcen nicht ausreichen.

Weshalb innovative Kommunikationsformen von nur sehr wenig Lehrerinnen als wichtig erachtet werden, kann in Zusammenhang damit stehen, dass sie mit diesen bisher nicht vertraut sind, wie die entsprechende Auswertung gezeigt hat.

Obwohl 6 Regelschullehrerinnen sich keine weitere Unterstützung wünschen, halten sie die Einrichtung eines Didaktikpools im Internet dennoch für sinnvoll. So sind diese Lehrkräfte scheinbar der Auffassung, ein Didaktikpool kann auch für sie noch eine zusätzliche Bereicherung sein.

6.2 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Auch wenn es durch die Konzeption des Fragebogens teilweise schwierig war, die Hypothesen auf ihre Gültigkeit zu überprüfen, zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, dass die Hypothesen zutreffen. Es können vor allem die wichtigsten Hypothesen bestätigt werden, dass ein Großteil der Grundschullehrerinnen der Stichprobe sich weitere Unterstützung wünschen und ein Didaktikpool als Bereicherung angesehen wird. Auch die Lehrerinnen, die mit der Gesamtsituation scheinbar zufrieden sind und sich daher keine weitere Unterstützung wünschen, erachten die Einrichtung eines Didaktikpools als sinnvoll.

So kann für die Stichprobe festgehalten werden, dass ungeachtet der individuellen Situation dennoch ein großes Interesse an diesem Vorhaben besteht. Jedoch ist die Stichprobe zu klein, um zu generalisieren, dass alle Lehrerinnen, die Kinder mit und ohne Sehschädigung unterrichten, einen Didaktikpool als Bereicherung ansehen.

Ob und in welchem Maße der Didaktikpool tatsächlich eine Bereicherung für die Grundschullehrerinnen sein wird, kann letztendlich nur die Praxis zeigen. Dazu ist seitens der Projektmitarbeiter eine kontinuierliche Evaluation notwendig, um die Effizienz des Didaktikpools zu erhalten und zu steigern. Des Weiteren ist es empfehlenswert, die entsprechenden Regelschullehrerinnen fortwährend über aktuelle Angebote zu informieren, so dass sie diese nutzen können und damit deren Weiterentwicklung sichern. Eine Möglichkeit wäre, dass alle Personen, die den Didaktikpool nutzen wollen, sich in eine *Mailing-list* eintragen und somit ständig benachrichtigt werden können. In dieser Weise wäre auch die Beantwortung spezieller Fragestellungen möglich. So könnten die Fragestellungen an viele Personen gesendet werden, die praktische Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Sehschädigung haben. Somit wird die Chance auf eine Antwort erhöht.

Ein Erfahrungsaustausch wäre mit dieser Maßnahme gleichzeitig initiiert. Würde der Didaktikpool die Möglichkeit einer *Mailing-list* eröffnen, so müssten auf der „ISaR“-Homepage die Vorteile einer solchen erläutert werden, ebenso die Handhabung. Denn die Auswertung der Untersuchung hat gezeigt, dass diese Form der Kommunikation bisher nicht verwendet wird. Natürlich dürfen die hier gewonnenen Erkenntnisse nicht generalisiert werden. Jedoch ist es bei diesem eindeutigen Ergebnis naheliegend, dass diese Art der Kommunikation bisher eher unpopulär ist.

An vielen Stellen kam den Lernmaterialien eine besondere Bedeutung zu. Die Aufgabe der Umsetzung und Erstellung dieser wird von nahezu allen Beteiligten des Gemeinsamen Unterrichts übernommen. In Bezug auf den Didaktikpool erachten es viele Grundschullehrerinnen als wichtig, dass diese dort vorzufinden sind. So ist anzunehmen, dass die Lernmaterialien für Kinder mit einer Sehschädigung eine besondere Rolle im Gemeinsamen Unterricht spielen. Demnach sollte darauf bei der inhaltlichen Füllung des Didaktikpools besonders geachtet werden. Es könnte eine weitere Befragung stattfinden, an welchen Lernmaterialien das größte Interesse besteht, um somit den Wünschen der Nutzer gerecht zu werden. Dieses kann jedoch erst geschehen, wenn zuvor geklärt ist, ob und von wem die gewünschten Materialien zur Verfügung gestellt werden können. Hier könnten die Lehrerinnen in Frage kommen, die bereits gute Lösungen für das Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts gefunden haben und sich zunächst keine weitere Unterstützung wünschen. Der nächste Schritt wäre nun, die Kolleginnen zu befragen, welche Bedingungen geschaffen werden müssten, damit sie selber ihre Informationen und Lösungsvorschläge jeglicher Art bereitstellen würden. Denn der Fortbestand des Didaktikpools kann nur gesichert werden, wenn die Beteiligten des Gemeinsamen Unterrichts sich nicht nur passiv informieren, sondern sich interaktiv in einen Austausch einbringen und ihre persönlichen Erfahrungen darbieten.

Offen bleibt, welche Rolle eine Unterrichtsdidaktik spielt, die nicht speziell für ein Kind mit einer Sehschädigung konzipiert ist, sondern allen Kindern zugute kommt. Nur wenige genannte Beispiele der einzelnen Respondentinnen deuten darauf hin, dass eine offene und handlungsorientierte Didaktik praktiziert wird, die in der theoretischen Diskussion jedoch als sehr wichtig für den Prozess des gemeinsamen Lernens erachtet wird.

Ob eine veränderte Unterrichtsdidaktik sich in den Schulen bislang durchsetzen konnte, war in dieser Studie nicht festzuhalten und wäre in einer weiteren Untersuchung zu überprüfen.

Inwieweit eine veränderte Unterrichtsdidaktik durch einen Didaktikpool den Kolleginnen nähergebracht werden kann, könnte ebenfalls Gegenstand weiterer Forschung sein.

Ob die im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellte Situation des Gemeinsamen Unterrichts tatsächlich als so problematisch von den Grundschullehrerinnen von Kindern mit und ohne Sehschädigung angesehen wird oder ob sie mit den vorgegebenen Bedingungen zufrieden sind, kann nur in einer größer angelegten Studie geklärt werden. In dieser könnte ebenso detaillierter ermittelt werden, welche Rahmenbedingungen sich die Beteiligten des Gemeinsamen Unterrichts genau wünschen. Aus den Ergebnissen können dann neue Projekte und Schulversuche entstehen, die den Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln können.