

# Inklusive SchulKinoWochen NRW



01.08.2013

Begleitforschung zu einem Pilotprojekt von FILM+SCHULE NRW und der TU Dortmund

Bearbeitung:

Dr. Ingo Bosse, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, TU Dortmund

---

## Inhaltsverzeichnis

1. Hintergrund .....	2
1.1 Einstellungen .....	3
1.2 Bewusstseinsbildung .....	6
1.3 Konzept inklusive SchulKinoWochen NRW .....	9
2. Projektbeschreibung .....	10
2.1 Zielperspektive .....	11
2.2 Das Projektteam .....	13
2.3 Teilnehmende Klassen .....	13
2.4 weitere Kooperationspartner.....	14
2.5 Vorbereitung des Projekttages.....	14
2.6 Durchführung des Projekttages .....	18
3. Konzeption der wissenschaftlichen Begleitforschung.....	25
3.1 Forschungsziele und Forschungsansatz.....	27
3.2 Stichprobe .....	28
3.3 Datenerhebung und –aufbereitung .....	29
3.3.1 Schriftliche Befragung.....	30
3.3.2 Leitfadeninterviews .....	33
4. Darstellung der Ergebnisse .....	36
4.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung.....	36
4.2 Ergebnisse der mündlichen Befragung.....	61
5. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse .....	83
6. Resümee und Ausblick.....	84
7. Literatur.....	91
8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	96
9. Anhang.....	98
9.1 Fragebogen .....	98
9.2 Interviewleitfaden .....	104

## 1. Hintergrund

Das Leben und die Erfahrungen Heranwachsender finden heute in Bezug zu Medien statt. Dies gilt für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen ebenso wie für alle anderen. Auch für sie „stellen Medien (...) ein wesentliches Instrument zur sozialen Partizipation bzw. zur Teilnahme an Prozessen der öffentlichen Kommunikation dar“ (Schluchter 2010, 167). Menschen mit Behinderung nehmen in der Medienbildung eine besondere Position ein, da die Mediennutzung für sie besondere Vorteile bietet, sie jedoch zugleich mit besonderen Zugangsbarrieren konfrontiert sind (vgl. Cornelssen, Schmitz 2008).

Die Relevanz von Medienbildung für Menschen mit Behinderung wird auch anhand aktueller politischer Zielsetzungen deutlich. Die Diskurse über die Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe von Menschen mit Behinderung sind seit der Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen in die Mitte der Gesellschaft gerückt. Dieser völkerrechtlich bindende Vertrag zielt auf die vollständige Umsetzung der Grund- und Menschenrechte für Menschen mit Behinderung ab. Zentrales Ziel ist die Herstellung von Chancengleichheit (vgl. Wocken 2011). Ein untergeordnetes, aber sehr breit diskutiertes Ziel ist das gemeinsame Lernen von Schülern mit und ohne Behinderung, welches unter dem Leitbegriff **Inklusion** diskutiert wird.

„Die Vorstellung von Inklusion beschreibt den in demokratischen Gesellschaften gemeinhin als selbstverständlich angesehenen Tatbestand, die gleichen Rechte uneingeschränkt auf alle Menschen anzuwenden und die dafür benötigten Bedingungen von der Gesellschaft bereitzustellen bzw. die Gesellschaft entsprechend zu verändern.“ (Bosse 2006, 54f.).

Die Potentiale und Chancen, welche Medienbildung mit Menschen mit und ohne Behinderung bieten, um den Inklusionsprozess aktiv mitzugestalten, sind bislang unzureichend geprüft. Insbesondere in Formen einer aktiven Auseinandersetzung mit Medien liegen wesentliche Möglichkeiten, gemeinsame Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräume für Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung zu schaffen. Medien können in dieser Perspektive auf vielfältige Weise Inklusions- und Partizipationsprozesse unterstützen – „auf einer *gruppenbezogenen* Ebene können über digitale Medien gemeinsame

Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge geschaffen werden – u.a. in Form kooperativer Medienarbeit“ (Niesyto, Schluchter 2012, 31).

## 1.1 Einstellungen

Die Möglichkeiten der Teilhabe behinderter Menschen an den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen sind oft von den Einstellungen ihrer sozialen Bezugsgruppen abhängig. „Empirische Studien zur Umsetzung und zu den Auswirkungen integrativer sonderpädagogischer Förderung betonen die Relevanz integrationsbezogener Einstellungen der beteiligten Akteure (vgl. Bless 2007; Eberwein & Knauer, 2009).“ (Kunz, Luder, Moretti 2010, 84). Gelingende Teilhabe kann nur dann verwirklicht werden, wenn dies auch von der Umwelt gewünscht und mitgestaltet wird. Entscheidend für die Teilhabechancen sind daher die Einstellungen der Bevölkerung. Eine negative Bewertung der behinderten Bevölkerungsgruppe kann zu reduzierten Teilhabechancen führen (vgl. Cloerkes 2001, 74f.).

Unter den konkurrierenden Konzeptionen, welche mit Hilfe von Modellen versuchen, das Phänomen Einstellung zu erklären, können grundsätzlich eindimensionale und mehrdimensionale Erklärungsansätze unterschieden werden. Die Drei-Komponenten-Theorie wie sie Rosenberg & Hovland (1960) entwickelt haben, hat dabei die größte Verbreitung gefunden. Im Rückgriff auf dieses Modell differenzieren zahlreiche Autoren (z. B.: Cloerkes 2001, 76; Tröster 1990, 57) den Begriff der Einstellung in die:

- kognitive Komponente : Vorstellungen, Urteile und Mutmaßungen über das Einstellungsobjekt
- affektive Komponente : gefühlsmäßige Reaktionen, die das Einstellungsobjekt hervorruft
- konative Komponente: Verhaltensintention/-tendenzen gegenüber dem Einstellungsobjekt.

Untereinander sind die Komponenten dieses Modells interdependent. Die ausgelösten positiven und negativen Gefühle suchen nach äquivalenten Meinungen und Überzeugungen. Beide haben einen verhaltenssteuernden bzw. motivierenden Einfluss. Einstellungen und Verhalten müssen aber nicht immer übereinstimmen, da in modernen Gesellschaftsformen Formen der „sozialen Erwünschtheit“ das realiter zu beobachtende Verhalten erheblich beeinflussen.

Denken und Handeln stimmen also nicht immer überein. Einstellungen zu behinderten Menschen und das tatsächlich zu beobachtende Verhalten sind demnach nicht automatisch konsistent. So gaben im Jahr 2001 97% der Einwohner der Mitgliedsstaaten der europäischen Union an, dass die Integration von Menschen mit Behinderung verbessert werden müsse (vgl. Europäische Kommission 2001, 1). Dies bedeutet aber nicht automatisch, dass sich 97% der Befragten in ihrem Verhalten integrationsfördernd benehmen.

Zahlreiche Untersuchungen ergaben, dass Einstellungen und Verhalten oftmals nicht korrelieren (vgl. Tröster 1990, 103ff.) Dem widersprechend konnten aber auch Korrelationen z.B. zwischen Einstellungen und Behandlungserfolg von Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen nachgewiesen werden (vgl. ebd.). Das Verhalten ist in der Regel nicht ausschließlich durch die Einstellung gegenüber Menschen mit Assistenzbedarf determiniert, sondern wird von einer Reihe weiterer Einstellungen beeinflusst.

Um ein Beispiel zu nennen: Bei der Beratung durch eine blinde Finanzbeamtin spielen eventuell die Einstellungen zu berufstätigen Frauen, zu Beamten oder zur Steuerpflicht eine ebenso große Rolle für die soziale Reaktion wie die Einstellung zu Blindheit.

Im Alltag ist es häufig schwierig, bestimmte Verhaltenskriterien festzulegen, da sich auch viele Nichtbehinderte mit positiven Einstellungen auf Grund ihrer Unerfahrenheit im Verhalten gegenüber assistenzbedürftigen Menschen unsicher sind.

„Untersuchungen von Regan & Fazio (1977) zeigen, daß Einstellungen, die aufgrund eigener Erfahrungen mit dem Einstellungsobjekt gebildet wurden, eher verfügbar und damit in stärkerem Maße verhaltenswirksam sind als solche Einstellungen, die auf indirekte Weise (zum Beispiel über Massenmedien) erworben wurden.“ (Tröster 1990, 109).

Außer der Art der Behinderung konnten bisher kaum eindeutige Bestimmungsgründe für die Entstehung von Einstellungen gegenüber behinderten Menschen empirisch belegt werden. Sozioökonomische Faktoren (Schichtzugehörigkeit, Beruf etc.) oder Persönlichkeitsmerkmale des Einstellungsträgers (ängstlich, autoritär etc.) haben sich als weitgehend vernachlässigbar herausgestellt. Starre bis verständnisvolle Haltungen treten in allen Schichten und Berufsgruppen auf (vgl. Cloerkes 2001, 76). Innerhalb einer

Gesellschaft nehmen ihre behinderten Mitglieder aber immer eine Sonderstellung ein (vgl. Kastl 2010).

Behinderte Bürgerinnen und Bürger sind dabei keinesfalls als homogene Gruppe zu betrachten. Vielmehr sind individuelle Unterschiede von großer Bedeutung in der Beurteilung des Einzelnen. Verschiedene sozialpsychologische Untersuchungen zu verhaltensrelevanten Dimensionen im Umgang miteinander zeigen, je nach Art der Fragestellung und Intention der Fragenden unterschiedliche Einflussfaktoren. Immer wieder genannt werden die Art der Schädigung, ihre Visibilität, ihre Auffälligkeit, die Auswirkungen auf die Kommunikationsfähigkeit oder inwieweit Betroffene für ihr Stigma<sup>1</sup> verantwortlich gemacht werden können (siehe: Cloerkes 2001, Kastl 2010). Menschen mit einem abweichenden Äußeren sind besonders häufig von negativen Reaktionen betroffen. „Menschen mit Körperbehinderungen entsprechen [...] Vorstellungen nicht. Diese Nichtentsprechung führt zu Verunsicherungen der lebensstrukturierenden Werte und Normen der nichtbehinderten Gesellschaft. Stigmatisierende und diskriminierende Verhaltensweisen, wie Ablehnung und Aussonderung, aber auch übertriebenes Neugierverhalten, falsches Mitleid und Distanzlosigkeit sind als Schutzreaktionen die Folge.“ (Kampmeier 1999, 248). Dabei ist natürlich immer auch der situative Kontext der Interaktion zu beachten.

Die Bewertung einer Behinderung und die soziale Reaktion sind zwei voneinander separat zu behandelnde Aspekte. Während z.B. Blindheit häufig außerordentlich negativ bewertet wird, ist die soziale Reaktion auf blinde Menschen zumeist sehr viel moderater (vgl. Europäische Kommission 2001). Leistung, Aussehen und Kommunikationsfähigkeit sind entscheidende Faktoren in der Beurteilung. Der Mensch wird selektiv wahrgenommen. Eine Lehrerin, die ihre Kinder großzieht, gerne ins Theater geht, fröhlich, schüchtern und querschnittsgelähmt ist, wird in diesem Sinne in erster Linie als Körperbehinderte gesehen und einer entsprechenden Kategorie oder einer sozialen Rolle zugeordnet. Aufgrund einzelner mehr oder weniger überprüfter Informationen über diese Person wird sie pauschal beurteilt. Es findet eine Übertragung eines Merkmals auf die Person als Ganzes statt. Die Ursache für diese sozialen Reaktionen ist darin zu sehen, dass für Menschen ohne Behinderung die Behinderung eines Menschen zum *master*

---

<sup>1</sup> Zum Stigmabegriff siehe: Cloerkes 2001, 134ff.; Goffman 1967.

*status* wird (siehe: Wacker 2001, 48). Die Gefahr, dass ein solcher master status Simplifizierungen und Stereotypisierungen in einer Weise enthält, welche dem Individuum in keinster Weise mehr gerecht wird, ist insbesondere in Bezug auf soziale Objekte gegeben, zu denen ein Großteil der Bevölkerung keinen oder nur wenig Kontakt hat. Dies trifft auf Menschen mit Assistenzbedarf zu. „In dieser Situation bilden die Medien die wichtigste und oft einzige Informationsquelle über das Leben und die Möglichkeiten von Menschen mit einer Behinderung.“ (Radtke 2003, 7).

Die Hoffnung auf Einstellungs*änderung* durch Massenmedien wird allerdings von zahlreichen Autoren bezweifelt (vgl. Cloerkes 2001). Unbestritten ist aber, dass auf der Grundlage bestehender Einstellungen, die Sensibilität der Öffentlichkeit durch die Vermittlung von Information und Wissen erhöht wird (vgl. Tröster 1990, 115).

Für den *Erwerb* von Einstellungen gegenüber sozialen Objekten, wie er im lebenslangen Sozialisationsprozess stattfindet, ist hingegen der Einfluss massenmedial vermittelter Information als hoch einzuschätzen. Besonders wirksam ist die vermittelte Information, wenn der Informationsquelle ein hohes Maß an Kompetenz und Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird (siehe dazu: Tröster 1990, 117). „Einstellungs- und Verhaltensänderungen hängen allerdings nicht von der Quantität der Interaktionen ab, sondern von der Qualität der entstehenden Kommunikation.“ (Wacker 2001, 46).

## 1.2 Bewusstseinsbildung

An diesen Erkenntnissen setzt die Konzeption der inklusiven SchulKinoWochen NRW an. In der begleitenden Forschung wird die Möglichkeit der Bewusstseinsveränderung durch inklusive SchulKinoWochen untersucht. Dieser Ansatz wurde gewählt, da davon ausgegangen wird, dass Einstellungen langfristige psychologische Phänomene sind, die nur langfristig veränderbar sind, während sich Veränderungen im Bewusstsein auch kurzfristig erzielen lassen. Bewusstseinsbildung (Artikel 8) (vgl. UN 2008, 8ff.) wird in der Behindertenrechtskonvention als unabdingbar genannt, um „full and effective participation and inclusion in society“ (UN 2008, 5), wie in Artikel 1 der Konvention beschrieben, zu erreichen. Vor dem Hintergrund des Artikels 8 ist das Konzept für die inklusiven SchulKinoWochen entstanden.

„Artikel 8 Bewusstseinsbildung

(1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, sofortige, wirksame und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um

a) in der gesamten Gesellschaft, einschließlich auf der Ebene der Familien, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern;

b) Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen, einschließlich aufgrund des Geschlechts oder des Alters, in allen Lebensbereichen zu bekämpfen;

c) das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern.

(2) Zu den diesbezüglichen Maßnahmen gehören

a) die Einleitung und dauerhafte Durchführung wirksamer Kampagnen zur Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit mit dem Ziel,

i) die Aufgeschlossenheit gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen zu erhöhen,

ii) eine positive Wahrnehmung von Menschen mit Behinderungen und ein größeres gesellschaftliches Bewusstsein ihnen gegenüber zu fördern,

iii) die Anerkennung der Fertigkeiten, Verdienste und Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen und ihres Beitrags zur Arbeitswelt und zum Arbeitsmarkt zu fördern;

b) die Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems, auch bei allen Kindern von früher Kindheit an;

c) die Aufforderung an alle Medienorgane, Menschen mit Behinderungen in einer dem Zweck dieses Übereinkommens entsprechenden Weise darzustellen“ (UN 2008, 8ff.)

Bewusstseinsbildung wird darüber hinaus noch an zahlreichen weiteren Stellen der UN Behindertenrechtskonvention angesprochen:

- „Art. 9 Abs. 2 Buchstabe c BRK (Schulungen zu Fragen der Zugänglichkeit für Menschen mit Behinderungen)...
- Art. 16 Abs. 1 BRK (Bildungsmaßnahmen) und Art 16 Abs. 2 BRK (Aufklärung von Familien und Betreuungspersonen)...

- Art. 24 Abs. 4 BRK (Schulung und Schärfung des Bewusstseins bei Lehrkräften sowie Fachkräften und Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens);“ (Palleit 2012, 128 ).

Damit wird deutlich, dass Artikel 8 zur Bewusstseinsbildung „auf grundlegende Faktoren, die ursächlich für Entstehung, Aufrechterhaltung und Ausmaß behinderungsbasierter Diskriminierung, sind“ (Palleit 2012, 119) abzielt. Er enthält Elemente der beschriebenen Einstellungsveränderung, geht aber deutlich darüber hinaus. Der Zweck dieses Artikels wird darin gesehen, das Bewusstsein für die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen, ihren gesellschaftlichen Beitrag und ihre Würde zu stärken, aber vor allem Unkenntnisse, Fehlvorstellungen, Vorurteile und Klischees abzubauen. Diese werden als einstellungsbezogene Barrieren betrachtet, die Behinderung überhaupt erst entstehen lassen (vgl. Palleit 2012, 120). Alle staatlichen Organe sind damit aufgefordert, dem Zweck des Übereinkommens entsprechende bewusstseinsbildende Maßnahmen einzuleiten. Im Aktionsplan der Landesregierung Nordrhein Westfalen werden diese Maßnahmen unter der Überschrift „Neue Kultur inklusiven Denkens und Handelns gebündelt (MAIS 2012, 39).

Die Kenntnisse über die Veränderung von Einstellungen zu Behinderung sind recht widersprüchlich, daher wird zunächst nur versucht eine Bewusstseinsveränderung herbeizuführen. Dabei soll eine Kombination verschiedener Strategien zum Tragen kommen, die aus der Einstellungsforschung bekannt sind:

- „Kontakt ist am effektivsten, wenn er gut strukturiert und sorgfältig kontrolliert wird.
- Der gleichberechtigte Status der Beteiligten ist bei direktem Kontakt die wichtigste Variable.
- Information als alleinige Maßnahme ist wenig effizient. Am wirksamsten sind Informationen, die in direktem Kontakt von einer glaubwürdigen behinderten Person selbst präsentiert werden.
- Auch Kontakt und Information über Medien (Video) mit positiver Darstellung des behinderten Menschen kann günstig sein. Dagegen spricht kaum etwas für objektive Informationen über Behinderung.
- Ergänzungen durch Simulation des Behindertseins sowie das Lesen von (autobiographischer) Literatur über Behinderte können die Effektivität vergrößern. Gruppendiskussionen zum Thema haben dagegen oft negative Auswirkungen.“ (Cloerkes 2001, 120)

FILM+SCHULE NRW und die Technische Universität Dortmund haben diesen Prämissen folgend eine eigene Maßnahme zur Bewusstseinsbildung in Form eines inklusiven Projekttagess im Rahmen der SchulKinoWochen NRW entwickelt und umgesetzt.

### **1.3 Konzept inklusive SchulKinoWochen NRW**

Die SchulKinoWochen NRW werden veranstaltet von VISION KINO – Netzwerk für Film und Medienkompetenz und von „FILM+SCHULE NRW“, einer gemeinsamen Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und des LWL-Medienzentrums für Westfalen. **VISION KINO** ist eine gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung der Film- und Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. Sie wird unterstützt von dem Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien, der Filmförderungsanstalt, der Stiftung Deutsche Kinemathek, sowie der „Kino macht Schule“ GbR, bestehend aus dem Verband der Filmverleiher e.V., dem HDF Kino e.V., der Arbeitsgemeinschaft Kino – Gilde deutscher Filmkunsttheater e.V. und dem Bundesverband kommunale Filmarbeit e.V.. Die Schirmherrschaft über VISION KINO hat Bundespräsident Joachim Gauck übernommen. Kooperationspartner der SchulKinoWochen NRW sind das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein–Westfalen, die Filmothek der Jugend NRW die kommunalen Medienzentren in NRW und spinxx.de, das Onlineportal für junge Medienkritik.

**FILM+SCHULE NRW** ist eine gemeinsame Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW und des LWL Medienzentrums für Westfalen. Als landesweite Serviceagentur arbeitet FILM+SCHULE NRW mit dem Ziel, Lehrkräfte praxisnah zu unterstützen, Filmbildung systematisch in den Unterricht der nordrhein-westfälischen Schulen zu integrieren und so einen konkreten Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Unterricht zu leisten.

#### **Auszug aus dem Forschungskonzept 21.11.2012**

Jedes Jahr bietet FILM+SCHULE NRW in den SchulKinoWochen Schulklassen aller Jahrgangsstufen die Gelegenheit, den Unterricht in den Kinosaal zu verlegen. Das ausgesuchte Filmprogramm mit aktuellen Produktionen, Dokumentarfilmen,

Animationen und Filmklassikern bietet viel Stoff zur filmischen Auseinandersetzung und Förderung von Filmkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Das Angebot wird ergänzt durch Lehrerfortbildungen und zahlreiche Sonderveranstaltungen.

2013 werden die SchulKinoWochen NRW in einem Pilotprojekt in Dortmund erstmals inklusiv! Schülerinnen und Schüler aus fünften und sechsten Klassen von Förderschulen und von Regelschulen haben die Gelegenheit, gemeinsam Filmluft zu schnuppern. Nach der Vorführung des Films „Vorstadtkrokodile“ bereiten die Schülerinnen und Schüler die Inhalte an Hand eines Filmheftes nach. Film wie auch Filmheft bieten die Möglichkeit, sich auszutauschen. Die Beschäftigung mit Film als gemeinsamer Erfahrungsraum von Förder- und Regelschülern bietet eine Chance zu lebendiger Inklusionspädagogik. Es steht nicht eine Analyse nach filmwissenschaftlichen Maßstäben im Fokus, sondern der Spaß am freien Assoziieren. Intendiert ist damit eine Begegnung auf Augenhöhe. Den Schülerinnen und Schülern, ganz gleich, ob mit oder ohne Behinderung wird eine adressatenbezogene, anschauliche und vor allem motivierende Beschäftigung mit Film angeboten.

Das Konzept setzt demnach an der sonderpädagogischen Tradition der Einstellungsforschung an, orientiert sich aber konkret am weiter gefassten Leitziel der Bewusstseinsbildung, wie es in der UN Behindertenrechtskonvention beschrieben wird. Konkret wird das Ziel verfolgt, Veränderungen im Bewusstsein zu den Themen Behinderung und Inklusion durch die Durchführung inklusiver SchulKinoWochen zu erfassen. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein Bewusstseinswandel am ehesten durch eine Kombination aus medialer Information und persönlichem, statusgleichem Kontakt zu erreichen ist (vgl. Cloerkes 2001, 114ff.). In der begleitenden Forschung wird die Möglichkeit der Bewusstseinsveränderung durch inklusive SchulKinoWochen untersucht.

## 2. Projektbeschreibung

Die modellhafte Umsetzung inklusiver SchulKinoWochen im Rahmen eines Projekttags sollte neue Wege der inklusiven Filmbildung unter Einbezug von Schülerinnen und -schülern mit besonderem Förderbedarf im Bereich der körperlich-motorischen sowie der kognitiven Entwicklung aufzeigen.

## 2.1 Zielperspektive

Durch die Erprobung und Evaluation mit den kooperierenden Schulen konnte die Konzeption inhaltlich und methodisch so ausdifferenziert werden, dass ein tragfähiges Gesamtkonzept für inklusive SchulKinoWochen entstand, welches sich auf weitere inklusive Lerngruppen übertragen lässt.

Folgende Prinzipien des Gemeinsamen Unterrichts kamen dabei zur Anwendung:

1. eine zugewandte und inklusive Einstellung
2. Entwicklung inklusiver und solidarischer Werte seitens der Schülerinnen und Schüler
3. Aufbau kooperativer Netzwerke
4. Vielfältige Organisation des Unterrichts, um unter Aufbietung hochgradiger Flexibilität und Kreativität die Schülerinnen und Schüler in vielseitige interessenorientierte, multimediale und variabel anspruchsvolle Aktivitäten einzubinden. (vgl. Hofsäss 2007, 9).

Das didaktische Konzept für die inklusiven SchulKinoWochen versteht sich gemäß dem Postulat einer „Schule für alle“ als Überwindung von „allgemeiner“ und „sonderpädagogischer“ Didaktik als „allgemeine Didaktik“. (vgl. Seitz 2006). Eine allgemeine inklusive Didaktik unterscheidet sich durch die Heterogenität der Gruppe und eine Doppelbesetzung von der klassischen Didaktik. Dabei gilt es folgende Kontextvariablen von inklusiver Bildung und gemeinsamen Unterrichts zu beachten:

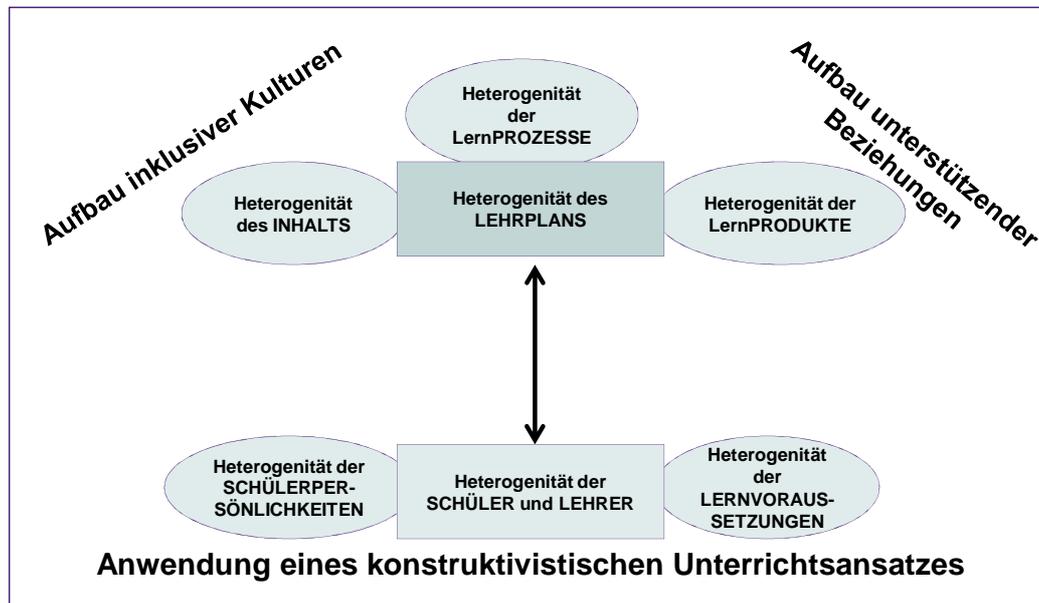


ABBILDUNG 1: KONTEXTVARIABLEN VON DIFFERENZIERTEM UNTERRICHT UND INKLUSIVER BILDUNG (HOFSÄSS 2007, 10)

Für die Entwicklung des Projekttages wurden folgende Fragestellungen diskutiert:

1. In welchem Umfang lernen die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung am *gemeinsamen* Lerngegenstand?
2. In welchem Umfang wird an *unterschiedlichen* Lerngegenständen gelernt – in räumlicher Trennung?
3. Wie ist der Umgang zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern?
4. Ist das fachliche Anspruchsniveau und das Lerntempo für die nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler angemessen?
5. Wie sind Lern- und Arbeitsverhalten der nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler?
6. Bei Doppelbesetzung: Wie ist die Aufgabenverteilung/Zuordnung der Lehrkräfte?
7. Welche Formen der Differenzierung werden eingesetzt?

8. Lassen sich Besonderheiten im Leistungsprofil der Gruppe erkennen?

## **2.2 Das Projektteam**

Dieser Projekttag wurde im Rahmen eines Seminars des Lehrgebiets körperlich-motorische Entwicklung, (neue) Medien und Technologien vorbereitet und gemeinsam mit den teilnehmenden Schulen sowie Film+Schule NRW gestaltet. Die 21 Studierenden übernahmen gemeinsam mit dem Autor des Projektberichts die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung des Tages, erhoben im Vorfeld Informationen über die Lernvoraussetzungen der Förderschülerinnen und -schüler, wählten die einzusetzenden Unterrichtsmaterialien aus bzw. gestalteten diese. Am Projekttag selbst bestand ihre zentrale Aufgabe neben der Organisation und Betreuung der teilnehmenden Klassen in der Leitung der Workshops. Desweiteren übernahmen einige von ihnen nach sorgfältiger Schulung Forschungsaufgaben bei der Durchführung der Leitfadeninterviews und ihrer Transkription.

## **2.3 Teilnehmende Klassen**

Neben den Klassen 5a und 5b der Wittener Freiliggrath Hauptschule nahmen die Klasse 6a der Dortmunder Schule am Marsbruch, die Klassen 6a und 6b der Bochumer Schule am Haus Langendreer (beides LWL Förderschulen mit dem FS körperliche und motorische Entwicklung), sowie die Klasse 9a der Hagener Gustav Heinemann Schule (Förderschule für geistige Entwicklung) an dem Projekttag teil. Die Freiliggrath Hauptschule hat bereits erste Erfahrungen mit der Inklusion gesammelt. Bisher werden in den teilnehmenden Klassen jeweils fünf bis sechs Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen und jeweils ein einzelner Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache im gemeinsamen Unterricht beschult. In der Klasse 5a wird ein Schüler im Schuljahr 2012/13 von einem Integrationshelfer unterstützt. Das Thema Behinderung wurde bisher nicht thematisiert, da die Schülerinnen und Schüler den besonderen Förderbedarf nicht als Behinderung wahrnehmen. Auch im Rahmen des hier dokumentierten Projekttag wurde das Thema nicht zusätzlich im Unterricht aufgegriffen. Die überwiegende Zahl der Förderschüler hat einen besonderen Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung. Dennoch bilden die Förderschülerinnen und -schüler insgesamt eine sehr heterogene Gruppe. Sie werden nach den Richtlinien „Lernen“, „geistige Entwicklung“, „Hauptschule“ und nach den Richtlinien für schwerstbehinderte Schüler unterrichtet. Es befinden sich Schülerinnen und Schüler mit folgenden Behinderungen darunter: Tetraplegie,

Hemiplegie, Diplegie der Beine, Nystagmus, Strabismus convergenz alternans, RETT-Syndrom, fokale Epilepsie, Gesichtsasymmetrie, beidseitige Hüftsubluxation, Neurofibromatose, Diabetes insipidus centralis; Hypothalamus-Syndrom, Epilepsie, Kanner Autismus, atypischer Autismus, Mitochondriopathie, Hydrocephalus mit Shuntversorgung, Sprachbehinderung, Schädel-Hirn-Trauma, pränatale Schädigung sowie mit allgemeinen Lernschwierigkeiten und Entwicklungsverzögerungen. Zahlreiche Schülerinnen und Schüler werden individuell von Integrationskräften begleitet. Einige der Schülerinnen und Schüler verwenden Hilfsmittel wie Rollatoren, einige nehmen während der Schulzeit Medikamente.

## 2.4 weitere Kooperationspartner

- Dortmunder Kino Sweet Sixteen im Dortmunder Depot (<http://www.sweetsixteen-kino.de/>),
- Kindersanitätshaus 4ma 3ma (<http://www.4ma3ma.de/>), welches zehn Kinderrollstühle für die Arbeit in den Workshops zur Verfügung stellte,
- Firma Hörmann, welche die Kosten für die Erstellung des Dokumentarfilms übernahm.

## 2.5 Vorbereitung des Projekttag



### Was braucht man für die Umsetzung einer inklusiven Filmbildung?

- + Untertitelung, Audiodeskription, Filme in Leichter Sprache; Barrierefreie Erreichbarkeit von Kinos, Rollstuhlplätze und Behindertentoiletten im Kino
- + Filmgespräche in Gebärdensprache und in Leichter Sprache
- + Filmbegleitmaterialien für heterogene Lerngruppen (z.B. in Leichter Sprache, mit Aufgabenstellungen für unterschiedliche Leistungsniveaus etc.)
- + Filme, die das Verständnis für Menschen mit Behinderungen fördern („Empathie statt Mitleid“)

Um inklusive Filmbildung umzusetzen, sollten alle Aspekte bedacht werden. Es müssen aber nicht immer alle Bedingungen erfüllt werden. Für den Projekttag wurde weder ein Gebärdensprachdolmetscher noch Leichte Sprache benötigt.

### 2.5.1 KOOPERATIVES LERNEN



ABBILDUNG 2: „TACS“ ZUR GRUPPENEINTEILUNG

Das didaktische Grundprinzip des Projekttages ist das kooperative Lernen. Unter Kooperation wird die freiwillige gemeinschaftliche Bündelung von individuellen Erfahrungen, Wissen, Verantwortlichkeiten und Gruppenaktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin verstanden. Kooperation im schulischen Kontext ist sowohl Ziel als auch Mittel (vgl. Rosenbusch 2005). Am Projekttag soll kooperatives Lernen bewirken, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. Dabei kann ein hohes Aktivierungsniveau erreicht werden. Gleich zu Beginn des Tages werden die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe verschiedenfarbiger „Tacs“, die in Anlehnung an das Erkennungszeichen der Vorstadtkrokodile entwickelt wurden, in Gruppen eingeteilt, die aus Schülerinnen und Schülern der unterschiedlichen Schulen bestehen. Diese Gruppen durchleben den gesamten Tag gemeinsam.

### 2.5.2 INHALTE UND UNTERRICHTSMATERIALEN

Grundlage für die Erarbeitung der Inhalte des Projekttages bildet neben dem Film Vorstadtkrokodile das von FILM+SCHULE NRW entwickelte „Begleitheft für Förderklassen und den gemeinsamen Unterricht“. Es steht zum kostenlosen Download bereit (<http://www.filmundschule.nrw.de/Inklusion>).

Dazu schreibt FILM+SCHULE NRW:

„Speziell für die Anforderungen heterogener Lerngruppen hat FILM+SCHULE NRW ein Begleitheft zu dem Film Vorstadtkrokodile entwickeln lassen. (...) FILM+SCHULE NRW gibt dieses Begleitmaterial in den Praxistest mit der Bitte an alle Nutzerinnen und Nutzer um Rückmeldung und ggf. Verbesserungsvorschläge. Nur im konkreten Unterricht kann sich zeigen, wie Filmhefte für heterogene Gruppen beschaffen sein müssen. Wir werden

entsprechende Hinweise fortlaufend einarbeiten.“  
 (http://www.filmundschule.nrw.de/)



*ABBILDUNG 3: DIE VORSTADTKROKODILE. BEGLEITHEFT FÜR FÖRDERKLASSEN UND DEN GEMEINSAMEN UNTERRICHT*

Weitere Anregungen für die Gestaltung inklusiver SchulKinoWochen bietet Planet Schule des WDR/ SWR ([www.planet-schule.de](http://www.planet-schule.de)). Planet Schule versteht sich als multimediales Schulfernsehen. Die Angebote von Planet Schule wollen lebensweltliche Erfahrungen jenseits des Computers nicht ersetzen, sondern unterstützen. Sie verstehen sich als Starthilfe für eine lebenslange, lernende, neugierige Auseinandersetzung mit der Welt – der virtuellen ebenso, wie der realen.“ (SWR/ WDR 2013 [online]) Mit Filmbildung beschäftigt sich der Bereich Dok‘ mal, der auch über eine eigene Domain aufrufbar ist ([www.dokmal.de](http://www.dokmal.de)). Dok‘ mal zeigt, wie Filme machen funktioniert. Im Fokus stehen die Bereiche Filmprojekt vorbereiten, Bildgestaltung, in Bildern denken, Kamera, Einstellungsgrößen, Kameraperspektiven, Filmanfänge, Tongestaltung, Drehorte und Interviews. Die Homepage beinhaltet Methoden der Filmbildung für die Schule, stellt Filme vor, bietet Unterrichtsmaterialien zu den Filmen und zu filmischen Mitteln. Noch ist das Angebot nicht für die Arbeit mit inklusiven Lerngruppen angelegt. Vorgesehen ist die Plattform für den Unterricht in den Fächern Deutsch, Kunst, Politik und Religion der Jahrgangsstufen sieben bis neun. Dennoch fanden sich hier auch zahlreiche Anregungen für den Projekttag mit fünften Klassen. Die Module sind einfach und schnell umsetzbar. So werden z.B.

Gestaltungsmittel analysiert und praktisch ausprobiert. Die Vorschläge sind ohne filmbildnerische und technische Vorkenntnisse einsetzbar. Dokmal bietet zahlreiche Anregungen für die Arbeit im Rahmen inklusiver SchulKinoWochen. Für den Projekttag wurde die produktionsorientierte Filmanalyse in Form der 5-Shot Technik aufgegriffen. Die praktische Aufgabe besteht darin, eine Fotogeschichte in sechs Bildern mit fünf verschiedenen Einstellungsgrößen zu erstellen. Die Entscheidung für den Einsatz von Fotokameras erfolgte dabei sehr bewusst. Fotokameras sind in der Regel leicht zu beschaffen und auch für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf gut zu bedienen. Man kann viele Schülerinnen und Schüler beschäftigen. Die Ergebnisse sind unmittelbar sichtbar, wenn die Bilder direkt auf Laptops übertragen oder über einen Beamer präsentiert werden. Die 5-Shot –Technik stellt eine hilfreiche Faustregel dar, an der man zeigen kann, was „Denken in Bildern“ heißt. Sie stammt aus dem Videojournalismus und orientiert sich an den journalistischen W-Fragen. Konkret stehen hier die Fragen 1. WAS? 2. WER? 3. WO? 4. wieder WAS? und 5. WOW! im Fokus. Bereits mit drei Fragen WAS, WER und WO werden die wichtigsten Informationen filmisch erzählt. Alle weiteren dienen zur Ergänzung und zum tieferen Verständnis der Situation. Dahinter steckt die Idee, dass der Film die Summe einzelner Einstellungen darstellt – das einzelne Bild ist der Ausgangspunkt. Jedes Bild ist bewusst gewählt – man will den Blick des Zuschauers lenken (vgl. Haage 2012). Für den Tag wurde auf die intensive Auseinandersetzung mit Einstellungsgrößen verzichtet, um mehr Zeit zur Beschäftigung mit den Inhalten zu haben.

## 2.6 Durchführung des Projekttag

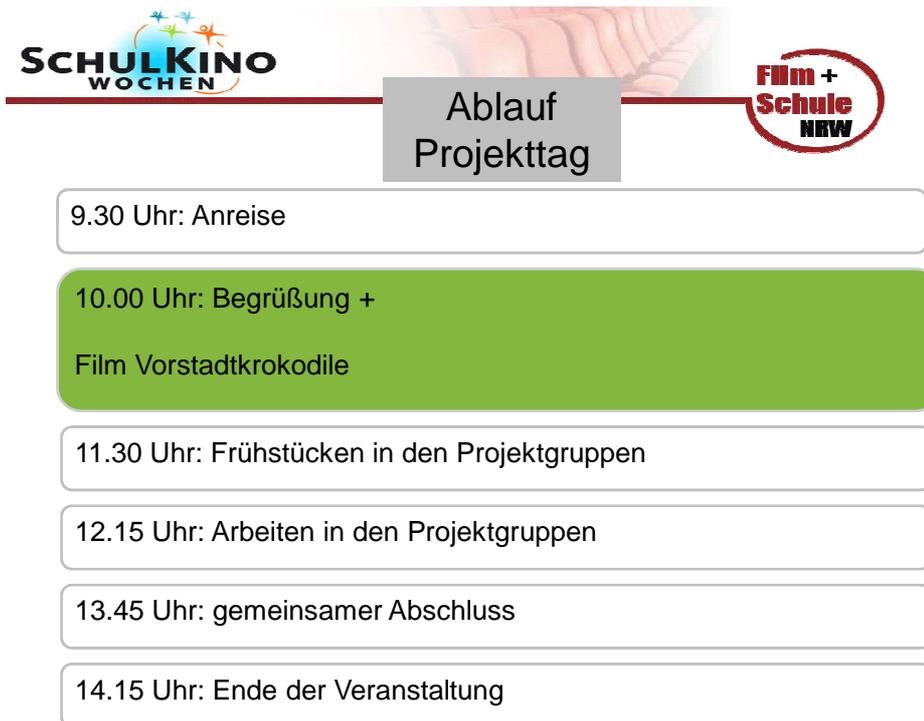


ABBILDUNG 4: ZEITRASTER PROJEKTTAG

### 2.6.1 AUFTAKT „WAS IST INKLUSION“

Um den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, was Inklusion bedeutet, wurde nach der Begrüßung das Video der Aktion Mensch „Inklusion in 80 Sekunden erklärt“, gezeigt. Das Video wurde in einer barrierefreien Fassung gezeigt und steht kostenlos unter [www.aktion-mensch.de/inklusion/was-ist-inklusion.php](http://www.aktion-mensch.de/inklusion/was-ist-inklusion.php) zur Verfügung.



ABBILDUNG 5: INKLUSION IN 80 SEKUNDEN ERKLÄRT

## 2.6.2 DER FILM VORSTADTKROKODILE



inklusive  
**SCHULKINO**  
WOCHEN

Film +  
Schule  
NRW

*sweetSixteen*  
Das Programmkino im DEPOT

Die Vorstadtkrokodile sind eine Kinderbande.  
Das zehnjährige Bandenmitglied Hannes freundet sich mit dem durch eine Querschnittslähmung behinderten Kai an.  
Er nimmt ihn auch zu den Krokodilen mit.  
Diese sind zunächst nicht bereit, Kai zu akzeptieren – bis er erwähnt, dass er einen Einbruch in der Nachbarschaft beobachtet hat...

ABBILDUNG 6: KURZINHALT FILM VORSTADTKROKODILE

Der Film Vorstadtkrokodile (Deutschland 2009) nach der Vorlage des Jugendbuchklassikers des Autors Max von der Grün wurde ausgewählt, da er altersgemäß das Thema Behinderung anspricht. Es liegt eine zeitgemäßen Verfilmung mit bekannten deutschen Schauspielern (u.a. Nora Tschirner, Maria Schrader, Axel Stein, Martin Semmelrogge) vor. Er steht auf der Plattform EDMOND ([www.edmond.nrw.de](http://www.edmond.nrw.de)) für Schulen aus Nordrhein-Westfalen zum kostenlosen Download zur Verfügung. Damit ist eine adäquate Vor- und Nachbereitung des Kinobesuchs möglich. Entscheidend ist zudem die Barrierefreiheit des Films: Er kann mit Untertiteln und mit Audiodeskription vorgeführt werden. Für die teilnehmenden Klassen des hier dokumentierten Projekttagess hat er zudem den besonderen Reiz, in Dortmund zu spielen. Damit ist es möglich, einen regionalen Bezug herzustellen und eine höhere Identifikation zu erreichen.

### 2.6.3 WORKSHOPARBEIT

**Ziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen in inklusiven Gruppen gemeinsam die Inhalte des Films nachvollziehen.**

Phase / Zeit	Lehrer-Schüler Aktivität	Sozialform / Medien	Methodisch-didaktischer Kommentar
<b>Einstieg</b> (ca. 15 Min.)	Erklärung des Ablaufs + des Ziels: Kooperation Lehrkraft stellt Kategorie vor Schüler bewegen sich auf der „Leiter“ (Stimmungsbarometer) Schüler fotografieren Ergebnis Lehrkraft ermutigt Schüler, sich nicht an den anderen zu orientieren und erinnert daran, dass es sich nicht um ein „Wettrennen“ handelt.	Plakat und Wäscheklammer Sprossen mit Klebeband auf dem Boden abgeklebt	Zieltransparenz Bewertung (Spannung, Stunts/ Action, Humor, würdest du den Film noch einmal ansehen? Würdest du auch gerne ein Vorstadtkrokodil sein? Findest du Kai cool? Hat dir der Film gefallen?) Ergebnissicherung
<b>Erarbeitung</b> (ca. 15 Min.)	Schüler erarbeiten in Kleingruppen die 3 Fragen (Was, Wo, Wer) und überlegen sich eine szenische Darstellung Lehrkraft gibt bei Bedarf Unterstützung	Gruppenarbeit Plakat/Zeitungen Requisitenkiste Krokodil-Anhänger	Kleingruppen: soziale Interaktion zwischen den Schülern der verschiedenen Schulen Simulation von Behinderung durch Rollstuhlbenutzung
<b>Durchführung</b> (ca. 50 Min.)	Kleingruppen stellen Szenen vor und erklären Mitschülern die Darstellungen (Standbild), schießen Fotos Schüler suchen ihr „Wow“ des Films, möglichst 1-3 Szenen darstellen & fotografieren	Fotokamera Rollstuhl Laptop Requisitenkiste Plakat	Kleingruppen als Expertinnen und Experten für jeweils 1 Szene Schüler bekommen die Fotos im Nachhinein per Mail / CD Didaktische Reserve: Besprechung

	Lehrkraft unterstützt ggf. bei Übertragung auf Laptop		des „Wow“ kann je nach Zeit variiert werden
<b>Reflexion</b> (ca. 10 Min.)	Lehrkraft formuliert die Fragen: Konntest du gut mit den anderen Schülern zusammenarbeiten? Habt ihr euch gegenseitig unterstützt? Wenn ja, wie? Schüler zeigen entsprechend rote/grüne Karten	Theater-/ Halbkreis rote/ grüne Karten	Reflektion des Ziels Kooperation Rote Karte = „Nein/ nicht gut“ Grüne Karte = „Ja/ gut“

### Was ?



Was ?



Wer?



*ABBILDUNG 7: WORKSHOPS: 5-SHOT TECHNIK*

Wo ?



Wow !



ABBILDUNG 8: WORKSHOPS: 5-SHOT TECHNIK

#### 2.6.4 GEMEINSAMER ABSCHLUSS

Die gemeinsame Arbeit der inklusiven Gruppen wird gewürdigt, indem die Schüler gruppenweise aufgerufen werden und pro Gruppe eine Würdigung in Form eines Zertifikats erhalten.

 <b>technische universität dortmund</b>	
Fakultät Rehabilitationswissenschaften in Kooperation mit	
Lehrgebiet Motorische Entwicklung und Frühe Hilfen	
<b>ZERTIFIKAT</b>	
<hr/>	
	hat am 25.01.2013 an der Veranstaltung
	<hr/>
	
<i>Inklusive Schulkinowochen NRW</i>	
teilgenommen und hat Workshops zu Themen der Medienbildung besucht.	
	
Dortmund, 25.01.2013	I. Bosse
	Dr. Ingo Bosse      Stempel

ABBILDUNG 9: ZERTIFIKAT PROJEKTTAG

### 3. Konzeption der wissenschaftlichen Begleitforschung

Die Darstellung des Projekttagess macht deutlich, dass eine Zusammenarbeit zahlreicher Akteure mit sehr unterschiedlichen disziplinären Hintergründen unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Gestaltung inklusiver SchulKinoWochen ist. Spezialisierte Kompetenzen der Technischen Universität Dortmund in den Bereichen **Sonderpädagogik und Technologie** sowie **Medienpädagogik** wurden miteinander verknüpft werden, um Synergieeffekte für die wissenschaftliche Forschung und Anwendung zu erreichen. Einen wichtigen Erfolgsfaktor stellte der intensive Dialog sowohl mit FILM+SCHULE NRW, als auch mit den beteiligten Schulen dar, um eine möglichst effektive und zeitnahe Umsetzung der Forschungsergebnisse in der Anwendung zu erreichen.

Der Ansatz ist der gestaltungsorientierten Bildungsforschung zuzuordnen. „[Es] werden Gestaltungsaussagen, Modelle oder Empfehlungen formuliert und im Feld exemplarisch erprobt, methodisch ausgewertet und für andere Vorhaben zugänglich gemacht.“ (Kerres 2012, 58).

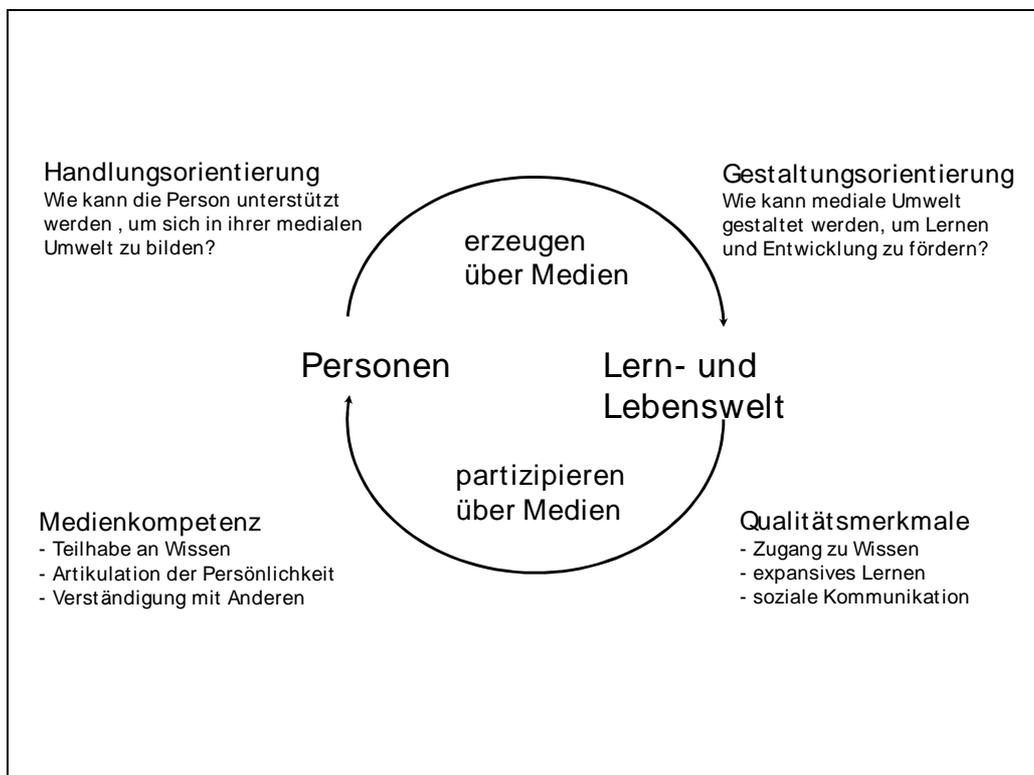


ABBILDUNG 10: GESTALTUNGSORIENTIERTE MEDIENDIDAKTIK (KERRES 2012, 54)

Im Mittelpunkt steht ein Film zum Thema Behinderung. Er soll den Druck von den Schülern mit Förderbedarf nehmen, über ihre Behinderung definiert zu werden. Indem über etwas Drittes gesprochen wird, nämlich den Film, wird ein Antagonismus zwischen Schülern ohne Behinderung und Schülern mit Behinderung vermieden (vgl. Kern 2003, 180). Ganz bewusst wird nicht einfach an Regelschulen ein Film zum Thema Behinderung gezeigt. Ein Film gerät, auch wenn er noch so mitreißend ist, leicht in Vergessenheit. Aus den Erfahrungen mit ähnlichen Projekten der Arbeitsgemeinschaft Behinderung und Medien in bayrischen Schulen wird berichtet, dass die Begegnung und das persönliche Gespräch den Erinnerungswert und die Authentizität der Veranstaltung erhöhen (vgl. Kern 2003, 180), da es so möglich sei „peer to peer“, Gleichaltrige mit Behinderung als Expertinnen und Experten in eigener Sache zu erleben.

Die Erfassung des Bewusstseins zum Thema Behinderung stellt hohe Herausforderungen an die methodische Vorgehensweise. Zur Erfassung dieser sozialen Wirklichkeit ist daher eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden angezeigt. „Die bewusste Kombination unterschiedlicher Methoden bei der Bearbeitung und Untersuchung eines Phänomens (...) wird als Triangulation bezeichnet“. (Bernasconi 2009, 98). Wenngleich hier explizit auf den Ansatz der Triangulation nach Flick Bezug genommen wird, so hat die Verwendung unterschiedlicher Datenquellen, von Methoden und Forschern eine lange Tradition in der qualitativen Sozialforschung (vgl. Flick 2008).

Konkret referiert die methodische Basis auf unterschiedliche Arten der Triangulation:

- Daten Triangulation: Die Nutzung unterschiedlicher Informationsquellen für die Fallstudie
- Forscher Triangulation: Die Nutzung identischer Methoden durch unterschiedliche Team Mitglieder
- Methoden Triangulation: Die Verwendung unterschiedlicher methodischer Aspekte, wie Leitfadenterview und schriftliche Befragung

Die Verbindung von quantitativen und qualitativen Verfahren wurde auch deshalb gewählt, um eine größere Nähe und Anpasstheit an den Forschungsgegenstand zu erreichen. Da mit Hauptschülern im fokussierten Alter nur jeweils kurze mündliche oder schriftliche Befragungen möglich sind, soll die Triangulation zu einem tieferen Verständnis führen. Die Ergebnisse werden durch die Gewinnung

weiterer Erkenntnisse begründet und abgesichert (vgl. Bernasconi 2009, 99). Die Antworten auf die Fragen in beiden Fällen werden sowohl auf der Ebene des Einzelfalls auch auf der Gruppenebene miteinander verglichen, zusammengeführt und in der Auswertung aufeinander bezogen (vgl. Flick 2008, 84). Dabei ist es natürlich prinzipiell möglich, dass die Ergebnisse (1) konvergieren, (2) komplementär zueinander sind oder (3) divergent sind. Bei allen drei Möglichkeiten ist natürlich immer der theoretische Hintergrund der Ansätze mit einzubeziehen (vgl. Flick 2008, 78f.). Der wesentliche Gewinn der Triangulation liegt aber nicht in der wechselseitigen Überprüfung der Daten, sondern in einer Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten durch eine Erweiterung der Perspektiven (vgl. Flick 2008, 102).

### 3.1 Forschungsziele und Forschungsansatz

Das Pilotprojekt soll zeigen, wie inklusive Schulkinoarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne besonderen Förderbedarf umgesetzt werden kann und welchen Beitrag ein inklusiver Schulkinoabend zur Bewusstseinsbildung hinsichtlich des Themas Behinderung leisten kann.

Konkret sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Kann inklusive Filmbildung zur Bewusstseinsbildung über das Thema Behinderung beitragen?
2. Stellt der persönliche Kontakt zwischen Förderschülern und Regelschülern die entscheidende Komponente der Bewusstseinsveränderung dar?
3. Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte zur Umsetzung inklusiver Filmbildung? Welche Aktivitäten in der Lehrerbildung sind effektiv zur Unterstützung?
4. Welche Rahmenbedingungen sind förderlich zur Umsetzung inklusiver Filmarbeit?

Um diese vielfältigen und oftmals interdependenten Fragen beantworten zu können wird auf ein Multi-Methoden Design zurückgegriffen. Bei der dem Ansatz der Triangulation folgenden Integration von quantitativen und qualitativen Verfahren (vgl. Flick 2008) ist es zentral, dass diese nicht unabhängig voneinander, sondern auf einander bezogen, durchgeführt werden. Im Fokus steht dabei vor allem eine Methodentriangulation, das heißt es werden unterschiedliche Aspekte einer Methode verwendet, konkret schriftliche Befragung mit Hilfe von Fragebögen und mündliche Leitfadenterviews. Im Ergebnis soll die

Nachhaltigkeit und dauerhafte Sichtbarkeit gesichert und eine Unterstützung zukünftiger SchulKinoWochen ermöglicht werden.

### 3.2 Stichprobe

Die Klassen 5a und 5b der Freiliggrath Hauptschule Witten nahmen an dem gemeinsamen Projekttag mit den Förderschülern teil. Sie werden im Folgenden als Fallgruppe bezeichnet. Die Klassen 6a, 6b und 6c haben ebenfalls den Film Vorstadtkrokodile gesehen, dabei wurde aber auf die persönliche Begegnung mit Förderschülern verzichtet. Diese Klassen stellen die Kontrollgruppe dar.

Keine der teilnehmenden Klassen hatte sich vor oder während des Untersuchungszeitraums im schulischen Kontext mit den Themen Behinderung und Inklusion beschäftigt. Auch nach den Kinovorführungen fand dazu keine schulische Auseinandersetzung statt, um das Ergebnis der Nachbefragung nicht zu beeinflussen.

#### Fallgruppe

	<b>Fokus</b>	<b>Untersuchungsinstrumente</b>
Phase I	Welches Wissen/ welches Bewusstsein zu (Körper-) Behinderung und Inklusion ist vorhanden?	schriftliche Fragebögen + mündliche Leitfrageninterviews
Phase II	Projekttag Kino Sweet Sixteen: statusgleiche Begegnung Film Vorstadtkrokodile Projektgruppen mit Schülern aus Förderschulen und aus Regelschulen: gemeinsame Aufgaben zum Film	Videodokumentation
Phase III	Wie hat sich das Wissen/ Bewusstsein zu (Körper-) Behinderung und Inklusion verändert?	schriftliche Fragebögen + mündliche Leitfrageninterviews

**Kontrollgruppe**

	<b>Fokus</b>	<b>Untersuchungsinstrumente</b>
Phase I	Welches Wissen/ welches Bewusstsein zu (Körper-) Behinderung und Inklusion ist vorhanden?	schriftliche Fragebögen + mündliche Leitfrageninterviews
Phase II	Burgkino Witten Film Vorstadtkrokodile	
Phase III	Wie hat sich das Wissen/ Bewusstsein zu (Körper-) Behinderung und Inklusion verändert?	schriftliche Fragebögen + mündliche Leitfrageninterviews

*ABBILDUNG 11: UNTERSUCHUNGSaufbau***3.3 Datenerhebung und -aufbereitung**

Obwohl die Bedeutung von Einstellungen für das Gelingen von Inklusions- bzw. Integrationsprozessen immer wieder betont wird (vgl. Bless 2007, Eberwein & Knauer 2009), so liegt für die empirische Erfassung von Einstellungen zur Inklusion kein geeignetes deutschsprachiges Instrument vor. In den USA wurde ein Instrument für die Erfassung von Einstellungen von Eltern gegenüber der schulischen Integration entwickelt, die „Parent Attitudes to Inclusion Scales“. Ein ähnliches Instrument liegt für die Erfassung der Einstellungen von Lehrkräften vor. Beide Instrumente wurden inzwischen für den deutschsprachigen Raum adaptiert (vgl. Kunz, Luder, Moretti 2010). Ein breiteres Spektrum an Instrumenten liegt für die Erfassung des Wissens zum Thema Behinderung vor. Ein Grund dafür liegt in dem methodisch einfacheren Zugang. Bereits 2001 legte die European Opinion Research Group im Rahmen des Eurobarometers 54.2 „Europäer und das Thema Behinderung“ ein Instrument zur Messung des Bewusstseins zum Thema Behinderung vor (vgl. Europäische Kommission 2001). Für die Befragung von Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren liegt bisher kein Instrument vor. Neben Elementen aus den genannten Instrumenten flossen in

die Entwicklung des Fragebogens auch Erfahrungen aus wissenschaftlichen Untersuchungen zur Bewusstseinsbildung und -veränderung (vgl. Bayarsaikhan & Hartke 2009, Bosse 2006, 2011), sowie aus Praxismaterial zur Bewusstseinsbildung zur Inklusion (vgl. Aktion Mensch 2007) ein.

Die Entscheidung, diese in eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens und ein mündliches Leitfadeninterview aufzuteilen, resultierte einerseits aus dem Forschungssatz der Triangulation (vgl. Flick 2008) und andererseits aus Erfahrungen in der Pretestphase. In dieser wurde deutlich, dass Schülerinnen und Schüler von fünften Klassen Fragen zur sozialen Akzeptanz eher wahrheitsgemäß beantworten, wenn sie individuell arbeiten können, offene Fragen aber auf Grund ihres Alters besser mündlich als schriftlich beantworten können.

### **3.3.1 Schriftliche Befragung**

Der Fragebogen setzt sich aus fünf Fragen zusammen, die 41 Einzelitems beinhalten. Mit Blick auf die Altersstruktur der Stichprobe wurde auf altersangemessene Formulierungen geachtet. Das Layout hat wissenschaftlichen Charakter. Die Fragen lassen sich drei Gruppen zuordnen:

1. Wissen und Informiertheit über das Thema Behinderung,
2. Persönliche Nähe zu Menschen mit Behinderung,
3. Soziale Akzeptanz von Menschen mit Behinderung.

Für die drei Fragen, die Informationen zur sozialen Akzeptanz liefern sollen, werden zudem Fotos eingesetzt. Am Ende des Fragebogens wurden zudem Daten zur Klassenzugehörigkeit, zum Alter und zum Geschlecht erhoben. Die schriftliche Befragung wurde mit der Fallgruppe wie auch mit der Kontrollgruppe sowohl vor dem jeweiligen Kinobesuch als auch vier Wochen danach in Einzelarbeit durchgeführt. Die Veranstaltungen mit den fünften und sechsten Klassen liefen dabei in identischer Form ab:

1. Vorstellung des Forschungsteams und des Anliegens
2. Einstimmung auf das Thema und Herstellung einer entsprechenden Arbeitsatmosphäre mit Hilfe des altersangemessenen Kurzfilms „Felix“
3. Ausfüllen der Fragebögen in der jeweiligen Klasse
4. mündliche Leitfadeninterviews mit jedem einzelnen Schüler durch Studierende



Der zwölfjährige Felix chattet seit Wochen mit Lena. Jetzt möchte sie ihn endlich persönlich treffen. Aber Felix erfindet immer neue Ausreden, und Lena bekommt langsam das Gefühl, dass er sie gar nicht sehen will. Schließlich stimmt Felix einem Treffen zu. Er hat dafür die Autobahn gewählt. Zu Lenas Erstaunen taucht er auf der anderen Seite der Fahrspur auf, zwischen ihnen der tosende Verkehr. So unterhalten sich die beiden über die Autobahn hinweg - in Gebärdensprache! Lena ist gehörlos. Felix jedoch hat ihr die ganze Zeit vorgemacht, er sei ebenso taub wie sie. Für sie hat er fieberhaft die Gebärdensprache gelernt, damit er ihr gegenüber treten kann, ohne dass sie etwas merkt. Ein hoffnungsloses Unterfangen, wie sich schnell herausstellt...

*ABBILDUNG 12: AUSZUG AUS DEN INFORMATIONEN FÜR DAS FORSCHUNGSTEAM VOM 09.01.2013*

Die Thematisierung von Gehörlosigkeit dient zugleich zur Kontrolle, ob das Prinzip des Fragebogens verstanden wird. Diese Kategorie wurde daher entsprechend nicht mit ausgewertet.

Die Studierenden wurden für die Durchführung der Interviews sorgfältig geschult. Dafür waren folgende Regeln zu beachten:

#### **ANLEITUNG FORSCHUNGSTEAM – standardisierter Fragebogen**

*Vorab Schülern erklären, dass Antworten nicht richtig oder falsch sein können, denn wir möchten herausfinden, was sie wirklich denken.*

*Die Kinder sollten daran erinnert werden, dass wir Forscher sind und keine Lehrkräfte, damit sie wissen, dass ihre Antworten nicht als schulische Aufgabe oder Test gewertet werden.*

*Betonen, dass die Informationen nicht an die Lehrkräfte oder weitere Personen weitergegeben werden. Außerdem erklären, dass niemand herausfinden kann, wer was gesagt hat.*

Die Schüler sollen den Fragebogen Seite für Seite beantworten.

Bitte unbedingt darauf achten, damit z.B. die Bilder, die Schüler nicht emotional aufwühlen.

Darauf achten, dass jeder Schüler für sich und ruhig und konzentriert arbeitet.

Wenn die Schüler Begriffe nicht kennen, können diese paraphrasiert werden, z.B. bei Blindheit: jemand, der nicht sehen kann.

## Regeln



Ich arbeite leise



Ich lese mir die Aufgabenstellung genau durch.

Für Hilfe zeige ich auf und warte.

*ABBILDUNG 13: AUSZUG AUS DEN ANLEITUNGEN FÜR DAS FORSCHUNGSTEAM VOM 09.01.2013*

Bei der Nachbefragung wurde ebenso vorgegangen, die einzige Abweichung bestand darin, dass der Kurzfilm „Felix“ nicht noch einmal gezeigt wurde. Den Schülerinnen und Schülern wurde zudem erklärt, warum sie noch einmal befragt wurden. Die Nachbefragung wurde bewusst nicht direkt nach den Filmvorführungen durchgeführt, um beurteilen zu können, ob eine nachhaltige Bewusstseinsveränderung stattgefunden hat.

### 3.3.2 Leitfadeninterviews

Auf Grundlage der beschriebenen Forschungsziele und vorliegender Instrumente zur Bewusstseinsbildung zur schulischen Inklusion wurde ein Leitfaden für die qualitativen Interviews erstellt. Er soll die Gespräche inhaltlich strukturieren, den Schülerinnen und Schülern zugleich aber genügend Raum für das freie Erzählen lassen. Beim Leitfadeninterview handelt es sich um ein halbstandardisiertes Interview. Der Wortlaut der Fragen ist entsprechend variabel. Außerdem können jederzeit spontan Nachfragen gestellt werden, auch „ad hoc“-Fragen genannt. Sie ermöglichen es, individuelle Gesichtspunkte zu vertiefen, die nicht Teil des Leitfadens sind, und auf diese Weise zu ganz neuen Informationen über den Forschungsgegenstand zu gelangen.

Der Interviewleitfaden enthält sieben Fragen. Mit Blick auf die Altersstruktur der Stichprobe wurde auf altersangemessene Formulierungen geachtet. Die Fragen lassen sich vier Gruppen zuordnen:

1. Wissen und Informiertheit über das Thema Behinderung,
2. Wissen und Informationen über Inklusion/ gemeinsamen Unterricht,
3. Interesse an Schülern mit Behinderung,
4. Bewusstsein über die besonderen Bedingungen inklusiver Beschulung.

Bei den letzten beiden Fragen, die Informationen zum Interesse an behinderten Schülerinnen und Schülern sowie zu den Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung liefern sollen, werden Fotos eingesetzt.

Die *Interviews* wurden mit der Fallgruppe wie auch mit der Kontrollgruppe, sowohl vor dem jeweiligen Kinobesuch als auch vier Wochen danach in Einzelarbeit durchgeführt. Die Nachbefragung wurde bewusst nicht direkt nach den Filmvorführungen durchgeführt, um beurteilen zu können, ob ein nachhaltiger Wissenszuwachs stattgefunden hat.

Vor der eigentlichen Untersuchung wurde ein *Pretest* mit fünf Schülerinnen und Schülern einer anderen Schule aus der Region vorgenommen, die nicht an der Studie teilnahmen. Dabei wurden zum einen der Fragebogen und zum anderen der Interviewleitfaden überprüft. Im Anschluss wurden noch einige Modifikationen vorgenommen. Insbesondere stellte sich die Notwendigkeit heraus, die Möglichkeit zu eröffnen „weiß nicht“ anzukreuzen, wenn ein Begriff nicht bekannt ist und sich die Probanden daher nicht für „Ja“ oder „Nein“ entscheiden können.

Beide Untersuchungsinstrumente befinden sich im Anhang. Da die beiden Erhebungsformen direkt hintereinander angewendet wurden, hatten die schriftlichen Befragungen einen direkten Einfluss für die Erwartungshaltung gegenüber den Interviews. Die Durchführung der Befragung jeweils am selben Tag hatte aber den Vorteil, dass die Ergebnisse nicht durch weitere Informationen über das Thema Behinderung von außen beeinflusst wurden.

### 3.3.3 TRANSKRIPTION DER INTERVIEWS

Die Transkription bildet die Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Transkriptionen wurden randomisiert, d.h. es wurde in zufälliger Reihenfolge transkribiert. Es galt eine bandbasierte Analyse vorzunehmen, „d.h. es wird ein abgekürztes Transkript angefertigt, das nur einen Teil des Originaltextes enthält und ansonsten den Inhalt des Bandes paraphrasiert.“ (Kuckartz 2010, S. 39). Dabei wurde nach den von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer entwickelten Transkriptionsregeln gearbeitet, da diese einfach und schnell erlernbar sind (vgl. Kuckartz 2010, S. 41 ff.). Im Fokus stehen dabei die inhaltlichen Aussagen. Es wird wörtlich transkribiert, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Die Interviews werden dabei in normales Schriftdeutsch übertragen. Evtl. vorkommende Namen werden anonymisiert, d.h. Carsten wird z.B. durch S68 (für Schüler mit Interview 68) ersetzt. Die Nummer der Frage (aus dem Leitfaden für die problemzentrierten Interviews) wird festgehalten, um diese für die computergestützte Entwicklung des Kategoriensystems zu nutzen. Zeitmarken werden mit abgespeichert, um bei Bedarf die entsprechenden Stellen in den Tondateien schnell wieder zu finden. An der Transkription der 120 Interviews waren sechs Personen beteiligt, die alle ein Probeinterview (6er Klassen) transkribierten, welches nicht in die Auswertung eingeflossen ist. So wurde die Qualität der Transkriptionen sichergestellt. Danach wurden nach dem Zufallsprinzip die weiteren Interviews zur Transkription verteilt.

### 3.3.4 ANALYSE DER INTERVIEWS

Für die umfangreichen Texte erlaubt die Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) eine Reduzierung und Bündelung des Materials. Der kategorienbasierte Ansatz gewährleistet, dass die Ergebnisse beliebig reproduzierbar oder mit einem modifizierten Analyseinstrument am

selben Gegenstand wiederholbar und somit valide sind. Sie ermöglicht es, an Hand konkreter Fragestellungen Häufigkeiten bestimmter Merkmale innerhalb größerer Produktmengen herauszuarbeiten und ihre Zusammenhänge mit anderen Variablen zu ermitteln.

Wenngleich sich die vorliegende Untersuchung an den Techniken der Inhaltsanalyse sowohl von Mayring (2002) als auch von Merten (1995) orientiert, so erfordert die vorliegende Untersuchungsfrage speziell entwickelte Auswertungsinstrumente. Das Ziel dieser Methode ist grundsätzlich eine Reduktion des Materials auf ein genau definiertes Abstraktionsniveau: Dazu werden folgende Schritte vollzogen:

„Bestimmung der Analyseeinheiten

Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen (Z1-Regeln)

Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus, Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau (Z2-Regeln)

Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen (Z3-Regeln)

Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau (Z4-Regeln)

Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem

Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial“ (Kuckartz 2010, 93f.).

Es wird deutlich, dass die *quantitative Analyse der Fragebögen* zunächst eine ordnende Funktion hat. Sie bildet den Hintergrund für die qualitativen Fragestellungen. Auf diese Weise wird von dem konkreten Filmerlebnis bzw. dem Projekttag auf Ziffern abstrahiert. Damit werden allerdings die Kontexte, in denen die erhobenen Daten stehen, ausgeblendet. Es handelt sich um eine reine Frequenzanalyse.

Durch die *qualitative Inhaltsanalyse*, die exakter ausgedrückt eine zusammenfassende qualitative Interpretation darstellt, ist es möglich, auf Grundlage der quantitativ ermittelten Daten eine tiefergehende Analyse vorzunehmen. Im Anschluss wird durch die gemeinsame Analyse der quantitativen und qualitativen Daten eine Sichtbarmachung der Korrelationen zwischen einzelnen Dimensionen ermöglicht.

## 4. Darstellung der Ergebnisse

Die Daten wurden in zwei aufeinander folgenden Schritten analysiert und werden zunächst getrennt voneinander und im Anschluss aufeinander bezogen, im Sinne einer Triangulation quantitativer und qualitativer Daten (vgl. Flick 2008, 67), diskutiert.

### 4.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung

Die Daten der Fragebögen wurden in das Statistikprogramm SPSS übertragen und quantitativ ausgewertet.

#### 4.1.1 SOZIODEMOGRAPHISCHE DATEN

	Alter				Gesamt
	10 Jahre	11 Jahre	12 Jahre	13 Jahre	
Vorbefragung 5er	8	17	5	0	30
Nachbefragung 5er	7	15	8	0	30
Vorbefragung 6er	1	5	16	8	30
Nachbefragung 6er	1	4	15	10	30
Gesamt	17	41	44	18	120

*TABELLE 1: ALTERSSTRUKTUR*

Die fünften Klassen waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung zwischen 10 und 12 Jahre alt, im Durchschnitt 10,9 Jahre alt. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung waren die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt 11,03 Jahre alt.

Die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassen nahmen ein Altersspektrum zwischen 10 und 13 Jahren ein (Durchschnittsalter: erste Befragung 12,03 Jahre; zweite Befragung 12,13 Jahre).

	Geschlecht		Gesamt
	Junge	Mädchen	
Vorbefragung5er	19	11	30
Nachbefragung5er	19	11	30
Vorbefragung6er	11	19	30
Nachbefragung6er	11	19	30
Gesamt	60	60	120

TABELLE 2: GESCHLECHT

Insgesamt wurden ebenso viele Jungen wie Mädchen befragt. Die Geschlechtsverteilung in den beiden Klassen ist dabei genau entgegengesetzt. Aussagen zum Einfluss des Geschlechts hinsichtlich der Bewusstseinsbildung zu Behinderung und gemeinsamer Unterricht lassen sich daher treffen, aber nur eingeschränkt zwischen der Fallgruppe und der Kontrollgruppe vergleichen.

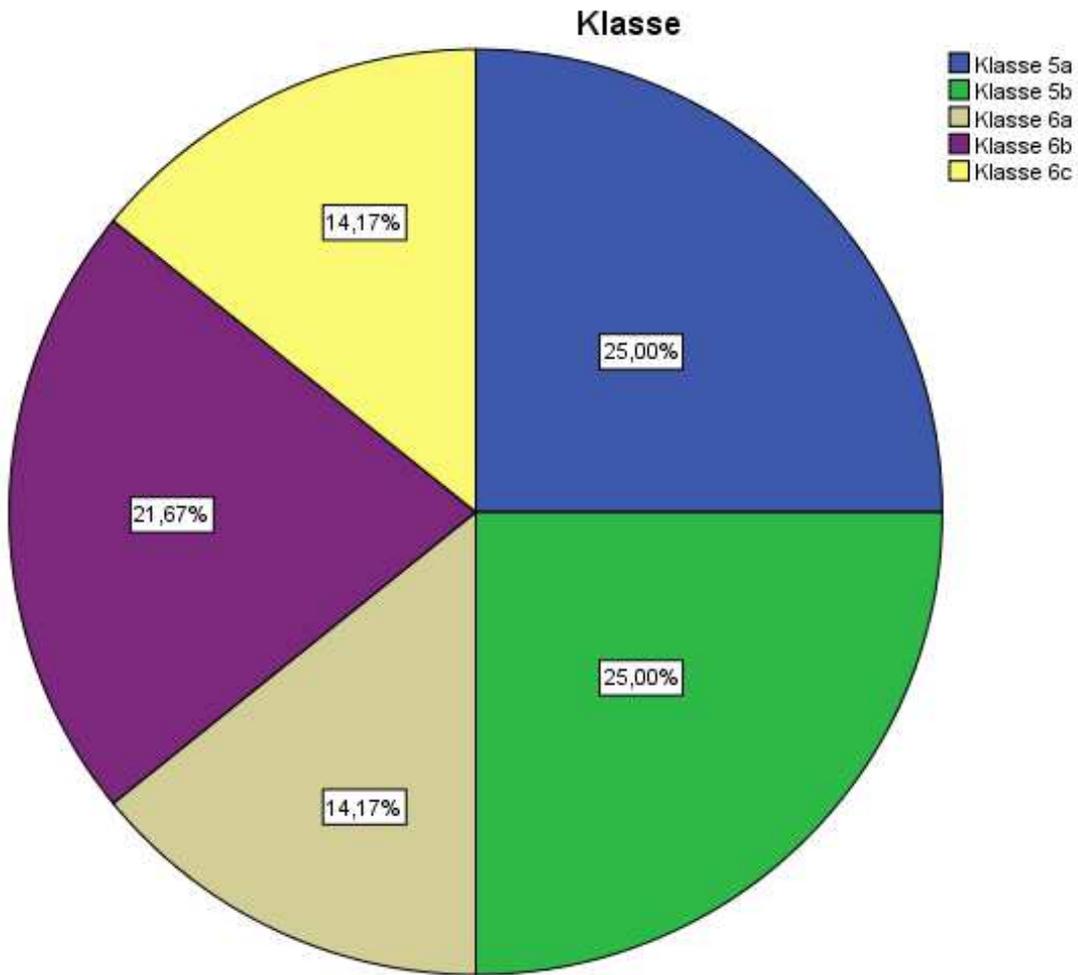


ABBILDUNG 14: KLASSENVERTEILUNG

Die Schülerinnen und Schüler der Klassen 5a und 5b nahmen zu jeweils gleichen Teilen an der Studie teil. Ebenso viele Schülerinnen und Schüler der Klassen 6a, 6b und 6c dienten als Kontrollgruppe.

#### 4.1.2 KENNTNISSE ZU FORMEN VON BEEINTRÄCHTIGUNGEN

##### Frage aus dem Fragebogen

Kreuz bitte an, ob du die jeweilige Behinderung kennst. Kennst du...?

	Gehörlosigkeit			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	

Vorbefragung 5er	21	7	2	30
Nachbefragung 5er	26	3	1	30
Vorbefragung 6er	21	6	3	30
Nachbefragung 6er	22	6	2	30
Gesamt	90	22	8	120
	Sehbehinderung/ Blindheit			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	24	4	2	30
Nachbefragung 5er	25	5	0	30
Vorbefragung 6er	25	4	1	30
Nachbefragung 6er	24	4	2	30
Gesamt	98	17	5	120
	Geistige Behinderung			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	21	5	4	30
Nachbefragung 5er	21	5	3	29
Vorbefragung 6er	21	5	3	29
Nachbefragung 6er	23	6	1	30
Gesamt	86	21	11	118
	Down Syndrom			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	

Vorbefragung 5er	5	12	8	25
Nachbefragung 5er	5	13	11	29
Vorbefragung 6er	3	17	8	28
Nachbefragung 6er	7	14	9	30
Gesamt	20	56	36	112
	<b>Sprachbehinderung</b>			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	25	4	1	30
Nachbefragung 5er	26	2	2	30
Vorbefragung 6er	18	6	3	27
Nachbefragung 6er	27	2	1	30
Gesamt	96	14	7	117
	<b>Lernbehinderung</b>			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	20	4	6	30
Nachbefragung 5er	20	5	3	28
Vorbefragung 6er	22	3	5	30
Nachbefragung 6er	24	2	4	30
Gesamt	86	14	18	118
	<b>Körperbehinderung</b>			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	

Vorbefragung 5er	21	7	2	30
Nachbefragung 5er	23	6	1	30
Vorbefragung 6er	22	7	1	30
Nachbefragung 6er	26	3	1	30
Gesamt	92	23	5	120
	<b>Spastik</b>			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	3	14	13	30
Nachbefragung 5er	2	18	10	30
Vorbefragung 6er	2	17	8	27
Nachbefragung 6er	3	15	9	27
Gesamt	10	64	40	114
	<b>Fehlende oder verkürzte Gliedermaßen</b>			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	22	6	2	30
Nachbefragung 5er	23	5	2	30
Vorbefragung 6er	16	10	4	30
Nachbefragung 6er	20	7	2	29
Gesamt	81	28	10	119
	<b>Muskelschwund</b>			Gesamt

	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	4	15	10	29
Nachbefragung 5er	7	14	8	29
Vorbefragung 6er	4	17	8	29
Nachbefragung 6er	8	15	5	28
Gesamt	23	61	31	115
	<b>Epilepsie</b>			<b>Gesamt</b>
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	8	10	10	28
Nachbefragung 5er	7	12	10	29
Vorbefragung 6er	8	16	5	29
Nachbefragung 6er	6	13	8	27
Gesamt	29	51	33	113

*TABELLE 3: KENNTNISSE ZU FORMEN VON BEHINDERUNGEN*

Den höchsten Bekanntheitsgrad haben Sprachbehinderung (bis zu 90%) und Gehörlosigkeit mit bis zu 87%. Ähnlich hohe Werte erreichen Blindheit und Sehbehinderung (85%). Gehörlosigkeit und damit verbundene Sprachbehinderung wurden im Rahmen der Vorbefragung im Kurzfilm „Felix“ thematisiert. Damit ist deutlich, dass der Fragebogen grundsätzlich verstanden wurde. Im Film „Vorstadtkrokodile“ weist einer der Hauptprotagonisten eine Sprachbehinderung auf. Die Analyse der Leitfadenterviews macht zudem deutlich, dass für die Befragten Gehörlosigkeit und Sprachbehinderung eine gemeinsame Kategorie bildet. Bei den Oberkategorien Körperbehinderung, geistige Behinderung und Lernbehinderung geben zwischen 70 und 86% der Schülerinnen und Schüler an,

diese zu kennen. Kenntnisse zu spezifischen Behinderungsformen sind weder im Bereich Körperbehinderung, repräsentiert durch Spastik und Muskelschwund, noch im Bereich der geistigen Behinderung, repräsentiert durch das Down Syndrom stark ausgeprägt. Für Muskelschwund zeigt sich in beiden Gruppen ein deutlicher Wissenszuwachs zwischen den beiden Befragungszeitpunkten. Insgesamt lässt sich hingegen keine wesentliche Veränderung konstatieren. Die prägnantesten Unterschiede zwischen den Befragungszeitpunkten finden sich bei den sechsten Klassen zu Sprachbehinderung. Diese wird auch im Film Vorstadtkrokodile thematisiert. Auch der Anteil der Schüler der sechsten Klassen, die angeben Down Syndrom und Dysmelien (fehlende oder verkürzte Gliedmaßen) zu kennen, steigt deutlich. Zu diesem Zeitpunkt war ihnen das Untersuchungsinstrument bereits bekannt.

Sonstiges		
Häufigkeit		Prozent
Keine Angaben	106	88,3
Fehlende Fälle	6	5,0
ADHS	1	0,8
Anfälle	1	0,8
Asperger Syndrom, Handicap	1	0,8
Asperger, ADHS, ADS	1	0,8
Asthma	1	0,8
Kleinwüchsigkeit	1	0,8
Laufbehinderung	1	0,8
Schmetterlingskrankheit	1	0,8
Gesamt	120	100,0

TABELLE 4: KENNTNISSE ZU SONSTIGEN FORMEN VON BEHINDERUNGEN

Sechs Mal wurde über beide Befragungszeitpunkte angegeben, weitere Behinderungen zu kennen. Schüler 21 gab zu beiden Zeitpunkten an, das Asperger Syndrom zu kennen. Dass eines der Elternteile eine Behinderung habe, wurde nur zum ersten Befragungszeitpunkt angegeben.

4.1.2 SOZIALE NÄHE

**Frage aus dem Fragebogen**

Kennst du behinderte Menschen?

	Eltern			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	3	25	2	30
Nachbefragung 5er	5	24	0	29
Vorbefragung 6er	4	22	0	26
Nachbefragung 6er	4	22	0	26
<b>Gesamt</b>	<b>16</b>	<b>93</b>	<b>2</b>	<b>111</b>

TABELLE 5: ELTERN MIT BEHINDERUNG

Mit 16 positiven Antworten auf die Frage, ob Elternteile mit Behinderung vorhanden sind, scheint die Zahl von Schülern mit behinderten Eltern relativ hoch. Man könnte annehmen, dass acht Schüler Elternteile mit Behinderung haben. Bei einer genaueren Analyse wird deutlich, dass nur vier Schüler zu beiden Befragungszeitpunkten mit Ja geantwortet haben. Die übrigen acht „Ja“-Antworten verteilen sich auf unterschiedliche Schüler beider Klassen. Ein vergleichend hoher Anteil findet sich bei der Frage nach Geschwistern mit Behinderung. Hier geben bis zu 15% der Schüler an, einen Bruder oder eine Schwester mit Behinderung zu haben.

	Geschwister			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	4	24	2	30
Nachbefragung 5er	3	26	0	29
Vorbefragung 6er	4	22	0	26
Nachbefragung 6er	3	24	1	28
Gesamt	14	96	3	113

	Freund_in			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	11	18	1	30
Nachbefragung 5er	11	17	1	29
Vorbefragung 6er	8	20	0	28

Nachbefragung 6er	6	18	2	26
Gesamt	36	73	4	113

	Nachbar_in			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	4	21	5	30
Nachbefragung 5er	3	23	3	29
Vorbefragung 6er	7	18	2	27
Nachbefragung 6er	8	18	0	26
Gesamt	22	80	10	112

	Bekannte_r			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	8	18	4	30
Nachbefragung 5er	7	21	0	28
Vorbefragung 6er	8	15	3	26
Nachbefragung 6er	13	15	1	29
Gesamt	36	69	8	113

	Mitschüler_in			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	

Vorbefragung 5er	2	16	11	29
Nachbefragung 5er	2	19	7	28
Vorbefragung 6er	3	22	2	27
Nachbefragung 6er	1	24	0	25
Gesamt	8	81	20	109

	Lehrer_in			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung5er	0	25	5	30
Nachbefragung5er	0	24	4	28
Vorbefragung6er	1	24	1	26
Nachbefragung6er	0	24	2	26
Gesamt	1	97	12	110

	Prominente_r			Gesamt
	Ja	Nein	weiß nicht	
Vorbefragung 5er	2	18	8	28
Nachbefragung 5er	4	17	5	26
Vorbefragung 6er	7	15	4	26
Nachbefragung 6er	4	19	4	27
Gesamt	17	69	21	107

	Sonstige								Ge- samt
		auf der Straße	Freun- din	im Fern- sehen	Melek, eine Freundin von mir	Nachbarstöchter der Freundin hören nicht gut	Oma	Tante	
Vorbefragung 5er	27	0	1	0	0	0	1	1	30
Nachbefragung 5er	29	0	0	0	0	0	1	0	30
Vorbefragung 6er	26	1	0	1	1	0	1	0	30
Nachbefragung 6er	29	0	0	0	0	1	0	0	30
Gesamt	111	1	1	1	1	1	3	1	120

TABELLE 6: PERSÖNLICHER KONTAKT

Der größte Anteil persönlicher Bekanntschaft mit Menschen mit Behinderung liegt im weiteren Sozialraum. Bis zu 38% der Schülerinnen und Schüler geben an, behinderte Freunde zu haben und bis zu 30% behinderte Bekannte. Die Daten sind aber nur bedingt verwertbar. Exemplarisch deutlich wird dies am hohen Wert für die Fünftklässler, die angeben, einen Freund oder eine Freundin mit Behinderung zu haben. Dahinter verbergen sich fünf Schülerinnen und Schüler, die zu den beiden Befragungszeitpunkten angeben, einen Freund oder eine Freundin mit Behinderung zu haben und zwölf weitere, die diese Frage unterschiedlich beantworten.

#### 4.1.3 SOZIALE AKZEPTANZ

##### Frage aus standardisiertem Fragebogen



Ein Mädchen im Rollstuhl.

Welchen Aussagen kannst du zustimmen?

		Ja	Nein	Vielleicht
1	Dieses Kind würde ich in meiner Nachbarschaft akzeptieren.			
2	Dieses Kind würde ich an meiner Schule akzeptieren.			
3	Dieses Kind würde ich in meiner Klasse akzeptieren.			
4	Dieses Kind würde ich als Freund/ Freundin akzeptieren.			
5	Dieses Kind würde ich zu meinem Geburtstag einladen.			
6	Dieses Kind würde ich als Bruder/ Schwester akzeptieren.			

## Ergebnisse

	Mädchen_ Nachbarschaft		Gesamt
	Ja	Vielleicht	
Vorbefragung 5er	27	3	30
Nachbefragung 5er	24	6	30
Vorbefragung 6er	28	2	30
Nachbefragung 6er	28	2	30
Gesamt	107	13	120

	Mädchen_Schule			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	26	0	4	30
Nachbefragung 5er	24	2	4	30
Vorbefragung 6er	28	0	2	30
Nachbefragung 6er	29	0	1	30
Gesamt	107	2	11	120

	Mädchen_Klasse			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	23	0	7	30
Nachbefragung 5er	21	1	8	30

Vorbefragung 6er	29	0	1	30
Nachbefragung 6er	28	0	2	30
Gesamt	101	1	18	120

	Mädchen_Freundin			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung5er	17	2	11	30
Nachbefragung5er	18	5	6	29
Vorbefragung6er	19	1	10	30
Nachbefragung6er	21	1	8	30
Gesamt	75	9	35	119

	Mädchen_Geburstag			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	15	4	11	30
Nachbefragung 5er	13	6	11	30
Vorbefragung 6er	15	3	12	30
Nachbefragung 6er	12	4	14	30
Gesamt	55	17	48	120

	Mädchen_Schwester	Gesamt

	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	16	6	8	30
Nachbefragung 5er	18	6	6	30
Vorbefragung 6er	14	3	12	29
Nachbefragung 6er	19	4	7	30
Gesamt	67	19	33	119

*TABELLE 7: SOZIALE AKZEPTANZ: MÄDCHEN IM ROLLSTUHL*

Hinsichtlich der sozialen Akzeptanz zeigen sich nur geringe Veränderungen zwischen der Vor- und der Nachbefragung. Deutlich wird hingegen, dass die soziale Akzeptanz mit zunehmender sozialer Nähe abnimmt. So lehnt es keiner der Schüler zu keinem Zeitpunkt ab, das Mädchen in der Nachbarschaft zu akzeptieren. Die Akzeptanz als Freundin oder Schwester ist hingegen deutlich geringer. Die Akzeptanz in der Schule oder der Klasse ist bei den Sechstklässlern deutlich höher. Hier ist auch der Mädchenanteil deutlich größer als in den fünften Klassen.

**Frage aus standardisiertem Fragebogen**



**Ein Junge, der nicht sprechen kann, er hat einen Sprachcomputer.**

Welchen Aussagen kannst du zustimmen?

		Ja	Nein	Vielleicht
1	Dieses Kind würde ich in meiner Nachbarschaft akzeptieren.			
2	Dieses Kind würde ich an meiner Schule akzeptieren.			
3	Dieses Kind würde ich in meiner Klasse akzeptieren.			
4	Dieses Kind würde ich als Freund/ Freundin akzeptieren.			
5	Dieses Kind würde ich zu meinem Geburtstag einladen.			
6	Dieses Kind würde ich als Bruder/ Schwester akzeptieren.			

**Ergebnisse**

	Junge_Nachbarschaft			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	19	1	10	30
Nachbefragung 5er	25	1	4	30
Vorbefragung 6er	26	2	2	30
Nachbefragung 6er	27	0	2	29

Gesamt	97	4	18	119
--------	----	---	----	-----

	Junge_Schule			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	21	1	8	30
Nachbefragung 5er	22	1	7	30
Vorbefragung 6er	25	0	5	30
Nachbefragung 6er	28	0	1	29
Gesamt	96	2	21	119

	Junge_Klasse			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	19	5	6	30
Nachbefragung 5er	22	4	3	29
Vorbefragung 6er	24	2	4	30
Nachbefragung 6er	26	0	3	29
Gesamt	91	11	16	118

	Junge_Freund			Gesamt
	Ja	Nein	Vielleicht	
Vorbefragung 5er	11	6	13	30
Nachbefragung 5er	16	6	8	30

Vorbefragung 6er	16	3	11	30
Nachbefragung 6er	17	1	11	29
Gesamt	60	16	43	119

	Junge_Geburtstag			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	9	9	12	30
Nachbefragung 5er	12	4	14	30
Vorbefragung 6er	11	5	14	30
Nachbefragung 6er	11	4	14	29
Gesamt	43	22	54	119

	Junge_Bruder			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	15	9	6	30
Nachbefragung 5er	15	8	7	30
Vorbefragung 6er	12	7	11	30
Nachbefragung 6er	17	3	9	29
Gesamt	59	27	33	119

TABELLE 8: SOZIALE AKZEPTANZ – JUNGE MIT SPRACHCOMPUTER

Bei der Frage der sozialen Akzeptanz des Jungen ist die Veränderung etwas deutlicher als bei dem zuvor gezeigten Mädchen. Geben bei der Vorbefragung nur 19 der Fünftklässler an, ihn in der Nachbarschaft zu akzeptieren, so sind es nach dem Projekttag 25. Insgesamt lässt sich eine positive Entwicklung ablesen, die bei der Fallgruppe deutlich ausgeprägter ist als bei der Kontrollgruppe. Dennoch bleibt die Akzeptanz bei diesem Schüler insgesamt geringer als bei dem zuvor gezeigten Mädchen.

**Frage aus standardisiertem Fragebogen**



**Ein Junge mit Down Syndrom. Er lernt wegen seiner geistigen Behinderung langsamer als andere Kinder.**

Welchen Aussagen kannst du zustimmen?

		Ja	Nein	Vielleicht
1	Dieses Kind würde ich in meiner Nachbarschaft akzeptieren.			
2	Dieses Kind würde ich an meiner Schule akzeptieren.			
3	Dieses Kind würde ich in meiner Klasse akzeptieren.			

4	Dieses Kind würde ich als Freund/ Freundin akzeptieren.			
5	Dieses Kind würde ich zu meinem Geburtstag einladen.			
6	Dieses Kind würde ich als Bruder/ Schwester akzeptieren.			

## Ergebnisse

	Junge mit Down Syndrom Nachbarschaft			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	26	1	2	29
Nachbefragung 5er	26	0	4	30
Vorbefragung 6er	29	0	1	30
Nachbefragung 6er	28	0	2	30
Gesamt	109	1	9	119

	Junge mit Down Syndrom Schule			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	22	1	6	29
Nachbefragung 5er	23	1	5	29
Vorbefragung 6er	27	0	3	30

Nachbefragung 6er	27	0	3	30
Gesamt	99	2	17	118

	Junge mit Down Syndrom Klasse			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	24	1	4	29
Nachbefragung 5er	22	2	6	30
Vorbefragung 6er	26	0	4	30
Nachbefragung 6er	25	1	4	30
Gesamt	97	4	18	119

	Junge mit Down Syndrom Freund			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	15	6	8	29
Nachbefragung 5er	19	6	5	30
Vorbefragung 6er	16	3	11	30
Nachbefragung 6er	18	2	10	30
Gesamt	68	17	34	119

	Junge mit Down Syndrom Geburtstag	Gesamt

	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	12	5	12	29
Nachbefragung 5er	13	6	11	30
Vorbefragung 6er	11	3	16	30
Nachbefragung 6er	11	3	16	30
Gesamt	47	17	55	119

	Junge mit Down Syndrom Bruder			Gesamt
	Ja	Nein	vielleicht	
Vorbefragung 5er	13	8	8	29
Nachbefragung 5er	18	4	8	30
Vorbefragung 6er	11	4	15	30
Nachbefragung 6er	16	3	11	30
Gesamt	58	19	42	119

TABELLE 9: SOZIALE AKZEPTANZ – JUNGE MIT DOWN SYNDROM

Fast alle Schüler würden den Jungen mit Down Syndrom in der Nachbarschaft akzeptieren. Die Akzeptanz als Mitschüler oder als Klassenkamerad ist etwas geringer. Bei größerer sozialer Nähe, also als Freund, beim Geburtstag oder als Bruder fällt die soziale Akzeptanz deutlich geringer aus. Insgesamt steigt die Zahl der positiven Einschätzungen bei den Fünftklässlern deutlicher als bei den Sechstklässlern. Mit einer Ausnahme: Als Bruder würden ihn in der Nachbefragung der sechsten Klassen nun 53% akzeptieren, in der Vorbefragung waren es noch 37%.

Die soziale Akzeptanz des Jungen mit Down Syndrom ist etwas höher als bei dem Jungen mit dem Sprachcomputer, aber geringer als bei dem Mädchen im Rollstuhl. Dies wird deutlich, wenn man die Frage, ob die befragten Schüler das jeweilige Kind zum Geburtstag einladen würden, gegenüberstellt.

	Mädchen_Geburstag				Gesamt
	Vorbefragung 5er	Nachbefragung 5er	Vorbefragung 6er	Nachbefragung 6er	
Ja	15	13	15	12	55
Nein	4	6	3	4	17
vielleicht	11	11	12	14	48
Gesamt	30	30	30	30	120

	Junge_Geburstag				Gesamt
	Vorbefragung 5er	Nachbefragung 5er	Vorbefragung 6er	Nachbefragung 6er	
Ja	9	12	11	11	43
Nein	9	4	5	4	22
vielleicht	12	14	14	14	54
Gesamt	30	30	30	29	119

	Down_Geburstag				Gesamt
	Vorbefragung 5er	Nachbefragung 5er	Vorbefragung 6er	Nachbefragung 6er	

Ja	12	13	11	11	47
Nein	5	6	3	3	17
vielleicht	12	11	16	16	55
Gesamt	29	30	30	30	119

*TABELLE 10: VERGLEICH SOZIALE AKZEPTANZ*

Die Einladung zum eigenen Geburtstag stellt für die Schülerinnen und Schüler einen hohen Grad sozialer Nähe dar. Die Werte fallen hier insgesamt gering aus. Der hohe Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mit Vielleicht antworten, macht deutlich, dass sie auf Grundlage der vorliegenden Informationen keine Entscheidung treffen können.

#### 4.2 Ergebnisse der mündlichen Befragung

Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe des Programms MAXQDA. Die transkribierten Interviews wurden in das Programm übertragen. Die eigentliche Codierung erfolgte dann in drei Schritten:

1. Alle Codes wurden vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund induktiv aus dem Material heraus entwickelt. Um die Menge der Codes zu reduzieren, wurden Codes mit gleicher oder sehr ähnlicher Bedeutung anschließend zusammengefasst. Eine thematische Zusammenfassung an Hand von übergreifenden Kategorien ergab sich automatisch aus den sieben Leitfragen.

2. Es folgte eine deduktive Kategorienanwendung mittels eines Kodierleitfadens (vgl. Mayring 2001, 3).

Zunächst soll das Kategoriensystem vorgestellt und im Hinblick auf die zentralen Forschungsfragen interpretiert werden, bevor die Ergebnisse vorgestellt werden, die aus den Zuordnungen von Textstellen zu Kategorien entstanden sind und quantitativ ausgewertet wurden. Dem grundlegenden Ansatz, triangulierend vorzugehen, folgend wurden für die Auswertung der Interviews sowohl ein quantitativer Ansatz, als auch ein qualitativ orientiertes Verfahren gewählt.

4.2.1 VERSTÄNDNIS VON BEHINDERUNG

**Hervorstechende Fakten**

- Die absolute Zahl der Antworten in der Projektgruppe hat rund 50 % zugenommen. Über die SchulKinoWochen ist ein wesentlich differenzierteres Verständnis von Behinderung entstanden.
- Das Bewusstsein für Körperbehinderungen in der Projektgruppe zeigt den höchsten Zuwachs: rund 400%.
- In keiner Gruppe wird bei der zweiten Befragung „behindert“ noch als Schimpfwort genannt.
- Die sechsten Klassen haben insgesamt ein differenziertes Verständnis von Behinderung. Die ausschließliche Filmvorführung verändert dieses. Die Veränderung ist aber weniger deutlich ausgeprägt als in der Projektgruppe.

**Frage aus Leitfadeninterview:**

Weißt du, was das heißt, jemand ist behindert? Wenn ja, was?

<b>5er Klassen Vorbefragung</b>			<b>5er Klassen Nachbefragung</b>		
Kategorie	Häufigkeit	Prozent	Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Besuch Sonderschule	1	2,08	Besuch Sonderschule	0	0,00
Down Syndrom	0	0,00	Down Syndrom	1	1,41
Gehörlosigkeit	6	12,50	Gehörlosigkeit	6	8,45
Krankheit	8	16,67	Krankheit	4	5,63
Körperbehinderung	4	8,33	Körperbehinderung	15	21,13
Lernbehinderung	1	2,08	Lernbehinderung	5	7,04
Normabweichung	3	6,25	Normabweichung	3	4,23
Rollstuhlbenutzung	6	12,50	Rollstuhlbenutzung	6	8,45
Schimpfwort	2	4,17	Schimpfwort	0	0,00

Sehbehinderung/ Blindheit	3	6,25	Sehbehinderung/ Blindheit	7	9,86
Sonstiges	0	0,00	Sonstiges	2	2,82
Sprachbehinderung	8	16,67	Sprachbehinderung	9	12,68
besondere Fähigkeiten	1	2,08	besondere Fähigkeiten	0	0,00
fehlende oder verkürzte Gliedmaßen	1	2,08	fehlende oder verkürzte Gliedmaßen	6	8,45
geistige Behinderung	1	2,08	geistige Behinderung	2	2,82
kein Wissen	2	4,17	kein Wissen	3	4,23
verminderte Intelligenz	1	2,08	verminderte Intelligenz	2	2,82
Gesamt	48	100,00	Gesamt	71	100,00

TABELLE 11: JAHRGANGSSTUFE 5: VERSTÄNDNIS VON BEHINDERUNG

Dieser erste Themenkomplex erfasst das individuelle Verständnis von Behinderung und bildet damit den Hintergrund für die Bewusstseinsbildung zum gemeinsamen Unterricht. Es überwiegen alltagsbezogene Wissensbestände. Deutlich wird, dass bei der zweiten Befragung das Verständnis zu den Formen von Beeinträchtigungen, welche die Schüler der Förderschulen aufwiesen, denen die Hauptschüler persönlich begegnet sind, am deutlichsten gewachsen ist. Wenngleich zu beiden Befragungszeitpunkten die Kategorien Körperbehinderung, fehlende oder verkürzte Gliedmaßen sowie Lernbehinderung gebildet werden konnten, so wurden zu allen drei Kategorien nach dem Projekttag wesentlich häufiger Aussagen gemacht. Dies gilt ebenso für die Kategorie Sehbehinderung und Blindheit. Die Gleichsetzung zwischen Behinderung und Krankheit wurde hingegen deutlich seltener vorgenommen. Deutlich wird auch, dass keiner der Schülerinnen und Schüler nach der persönlichen Begegnung mehr „behindert“ als Schimpfwort betrachtet.

<b>6er Klassen Vorbefragung</b>			<b>6er Klassen Nachbefragung</b>		
<b>Kategorie</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Prozent</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Prozent</b>
Down Syndrom	0	0,00	Down Syndrom	1	1,19
Gehörlosigkeit	5	7,69	Gehörlosigkeit	7	8,33
Krankheit	7	10,77	Krankheit	6	7,14
Körperbehinderung	5	7,69	Körperbehinderung	11	13,10
Lernbehinderung	2	3,08	Lernbehinderung	9	10,71
Normabweichung	3	4,62	Normabweichung	1	1,19
Rollstuhlbenutzung	11	16,92	Rollstuhlbenutzung	16	19,05
Schimpfwort	1	1,54	Schimpfwort	0	0,00
Sehbehinderung/ Blindheit	6	9,23	Sehbehinderung/ Blindheit	9	10,71
Sonstiges	4	6,15	Sonstiges	4	4,76
Sprachbehinderung	6	9,23	Sprachbehinderung	9	10,71
besondere Fähigkeiten	0	0,00	besondere Fähigkeiten	2	2,38
besonderer sozialer Umgang	1	1,54	besonderer sozialer Umgang	1	1,19
fehlende oder verkürzte Gliedermaßen	3	4,62	fehlende oder verkürzte Gliedermaßen	0	0,00
geistige Behinderung	6	9,23	geistige Behinderung	5	5,95
kein Wissen	3	4,62	kein Wissen	1	1,19

verminderte Intelligenz	2	3,08		verminderte Intelligenz	2	2,38
Gesamt	65	100,00		Gesamt	84	100,00

TABELLE 12: JAHRGANGSSTUFE 6: VERSTÄNDNIS VON BEHINDERUNG

Ebenso wie bei den fünften Klassen wird bei den sechsten Klassen deutlich, dass das Verständnis von Behinderung am zweiten Befragungszeitpunkt ein differenzierteres ist. Zu beiden Befragungszeitpunkten finden sich hier mehr Antworten. Dies ist auf das höhere Alter der Schüler zurückzuführen. Die Kategorien, die auch im Fokus des Films Vorstadtkrokodile standen, Körperbehinderung, Rollstuhlbenutzung wie auch Lernbehinderung werden in Rahmen der zweiten Befragung deutlich häufiger genannt. Allerdings sind die Zuwachsraten hier deutlich geringer. Stieg die Nennung der Kategorie Körperbehinderung bei den fünften Klassen um fast 400%, so liegt der Zuwachs bei den sechsten Klassen bei 120%.

#### 4.2.2 DIFFERENZIERUNGEN: SCHÜLER MIT BEHINDERUNGEN

<b>Hervorstechende Fakten</b>
-Der Rollstuhl wird als deutlichstes Differenzierungsmerkmal zwischen Menschen mit und ohne Behinderung wahrgenommen.
-Verändert sich das Bewusstsein für Unterschiede bei der Kontrollgruppe nur wenig, so ist eine deutliche Veränderung für die Projektgruppe messbar.

#### Frage aus Leitfadeninterview

Wodurch unterscheiden sich behinderte von nichtbehinderten Menschen?

5er Klassen Vorbefragung			5er Klassen Nachbefragung		
Kategorie	Häufigkeit	Prozent	Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Abweichung Norm unspezifisch	5	12,20	Abweichung Norm unspezifisch	4	8,00
Barrieren	1	2,44	Barrieren	0	0,00

Fähigkeiten abweichend	2	4,88	Fähigkeiten abweichend	1	2,00
Gehörlosigkeit/ DGS	3	7,32	Gehörlosigkeit/ DGS	1	2,00
Krankheit	1	2,44	Krankheit	1	2,00
Körperbehinderung	4	9,76	Körperbehinderung	4	8,00
Lernschwierigkeiten	1	2,44	Lernschwierigkeiten	2	4,00
Rollstuhl	3	7,32	Rollstuhl	14	28,00
Sehbehinderung/ Blindheit	3	7,32	Sehbehinderung/ Blindheit	2	4,00
Sprachbehinderung	1	2,44	Sprachbehinderung	6	12,00
abweichendes Aussehen	4	9,76	abweichendes Aussehen	2	4,00
fehlende Antwort	1	2,44	fehlende Antwort	0	0,00
fehlende oder verkürzte Gliedmaßen	3	7,32	fehlende oder verkürzte Gliedmaßen	2	4,00
kein Wissen	6	14,63	kein Wissen	2	4,00
keine Unterschiede	0	0,00	keine Unterschiede	1	2,00
schwerer im Leben/ mehr Hilfe nötig	0	0,00	schwerer im Leben/ mehr Hilfe nötig	7	14,00
stirbt früher	1	2,44	stirbt früher	0	0,00
weitere Hilfsmittel	2	4,88	weitere Hilfsmittel	1	2,00
Gesamt	41	100,00	Gesamt	50	100,00

TABELLE 13: JAHRGANGSSTUFE 5: DIFFERENZIERUNGEN MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN

Zu beiden Befragungszeitpunkten wurde die Frage, wodurch sich behinderte von nicht behinderten Menschen unterscheiden, individuell sehr unterschiedlich beantwortet. Insgesamt wurden vor allem wiederum verschiedene Beeinträchtigungen genannt. Darunter am häufigsten Sprachbehinderung. Diese Form der Beeinträchtigung wird im Film gezeigt und betrifft auch einige der Förderschüler. Als deutlichstes äußeres Differenzierungsmerkmal wird der Rollstuhl wahrgenommen. Das Bewusstsein dafür, dass Heranwachsende mit Behinderung auf größere Schwierigkeiten im Leben stoßen und mehr Hilfe benötigen, steigt von Null auf vierzehn Prozent.

<b>6er Klassen Vorbefragung</b>				<b>6er Klassen Nachbefragung</b>			
<b>Kategorie</b>		<b>Häufigkeit</b>	<b>Prozent</b>	<b>Kategorie</b>		<b>Häufigkeit</b>	<b>Prozent</b>
Abweichung Norm unspezifisch		4	7,41	Abweichung Norm unspezifisch		4	6,35
Barrieren		0	0,00	Barrieren		1	1,59
Fähigkeiten abweichend		3	5,56	Fähigkeiten abweichend		4	6,35
Gehörlosigkeit/ DGS		6	11,11	Gehörlosigkeit/ DGS		3	4,76
Krankheit		1	1,85	Krankheit		0	0,00
Körperbehinderung		3	5,56	Körperbehinderung		6	9,52
Lernschwierigkeiten		3	5,56	Lernschwierigkeiten		3	4,76
Rollstuhl		11	20,37	Rollstuhl		14	22,22
Sehbehinderung/ Blindheit		0	0,00	Sehbehinderung/ Blindheit		5	7,94
Soziale Fähigkeiten		1	1,85	Soziale Fähigkeiten		0	0,00
Sprachbehinderung		4	7,41	Sprachbehinderung		5	7,94

Verhalten	0	0,00	Verhalten	2	3,17
abweichendes Aussehen	4	7,41	abweichendes Aussehen	3	4,76
fehlende oder verkürzte Gliedmaßen	1	1,85	fehlende oder verkürzte Gliedmaßen	0	0,00
kein Wissen	6	11,11	kein Wissen	1	1,59
keine Unterschiede	0	0,00	keine Unterschiede	2	3,17
schwerer im Leben/ mehr Hilfe nötig	5	9,26	schwerer im Leben/ mehr Hilfe nötig	7	11,11
weitere Hilfsmittel	2	3,70	weitere Hilfsmittel	3	4,76
Gesamt	54	100,00	Gesamt	63	100,00

TABELLE 14: JAHRGANGSSTUFE 6: DIFFERENZIERUNGEN MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN

Auch für die sechsten Klassen stellt der Rollstuhl das wichtigste Differenzierungsmerkmal zwischen Menschen mit und ohne Behinderung dar. Der Anteil an den Nennungen steigt nach dem Kinobesuch aber nur gering an. Deutlich nimmt der Anteil der Schüler ab, die keine Angaben dazu machen können. Insgesamt sind die Unterschiede in den Angaben zwischen der ersten und zweiten Befragung gering.

#### 4.2.3 ZUGESCHRIEBENE EIGENSCHAFTEN

##### Hervorstechende Fakten

- Bei der Fallgruppe steigt das Bewusstsein zu positiven Fähigkeiten von Kindern im Rollstuhl leicht an.
- Die Kategorien „Geschick im Rollstuhl“ und „Rollstuhlsport“ werden mit Abstand am Häufigsten genannt. Rollstuhlsport wird in beiden Gruppen mit Rollstuhlbasketball gleichgesetzt.

- Das Bewusstsein für „Geschick im Rollstuhl“ steigt in der Fallgruppe deutlich stärker als in der Kontrollgruppe.
- Die sechsten Klassen haben ein höheres Bewusstsein für mögliche kognitive Fähigkeiten und Fähigkeiten in den Kulturtechniken.

**Frage aus Leitfadeninterview**

Jeder Mensch kann einige Dinge besonders gut und andere nicht so gut! Überlege, was z.B. ein Kind, das einen Rollstuhl benutzt, besonders gut kann!

<b>5er Klassen Vorbefragung</b>			<b>5er Klassen Nachbefragung</b>		
Kategorie	Häufigkeit	Prozent	Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Geschick Rollstuhl	11	34,38	Geschick Rollstuhl	17	44,74
Geschicklichkeit Hände/ Arme	1	3,13	Geschicklichkeit Hände/ Arme	0	0,00
Rollstuhlsport	5	15,63	Rollstuhlsport	9	23,68
keine Idee	8	25,00	keine Idee	3	7,89
kognitive Fähigkeiten Kulturtechniken	1	3,13	kognitive Fähigkeiten Kulturtechniken	3	7,89
persönlich bekannt	2	6,25	persönlich bekannt	1	2,63
sitzen	1	3,13	sitzen	2	5,26
soziale Fähigkeiten	0	0,00	soziale Fähigkeiten	1	2,63
sprachliche Fähigkeiten	2	6,25	sprachliche Fähigkeiten	2	5,26
fehlende Antwort	1	3,13	fehlende Antwort	0	0,00
Gesamt	32	100,00	Gesamt	38	100,00

TABELLE 15: JAHRGANGSSTUFE 5: FÄHIGKEITEN MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN

Kindern mit Behinderung werden vor allem besondere Fähigkeiten bezogen auf die Benutzung des Rollstuhls zugesprochen. Darunter verstehen die Hauptschülerinnen und -schüler vor allem Rollstuhlbasketball. Fasst man die Kategorien „Geschick Rollstuhl“ und „Rollstuhlsport“ zusammen, so erreichen diese beiden bei der ersten Befragung einen Wert von rund 50% – bei der zweiten Befragung von rund 70 %. Dabei spielt die Selbsterfahrung im Rollstuhl sicherlich eine Rolle. Unter Geschicklichkeit im Rollstuhl wird vor allem die Fähigkeit, schnell fahren zu können verstanden. Bei einigen Schülerinnen und Schülern ist deutlich zu sehen, dass sich ihr Bewusstsein durch den Projekttag verändert hat. So äußert Schüler S67 vor dem Projekttag, dass er keine Idee habe, was ein Kind im Rollstuhl besonders gut könne. Nach dem Projekttag wird darin sogar ein Vorteil gesehen: „Der andere hat einen Vorteil. Der eine muss laufen und der andere kann fahren.“ (S67, 8). Augenfällig ist, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die keine Idee zu positiven Fähigkeiten behinderter Menschen haben, sinkt. Die Anzahl der Antworten insgesamt steigt leicht an.

6er Klassen Vorbefragung			6er Klassen Nachbefragung		
Kategorie	Häufigkeit	Prozent	Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Geschick Rollstuhl	9	20,93	Geschick Rollstuhl	12	25,00
Geschicklichkeit Hände/ Arme	5	11,63	Geschicklichkeit Hände/ Arme	3	6,25
Rollstuhlsport	7	16,28	Rollstuhlsport	11	22,92
keine Idee	4	9,30	keine Idee	6	12,50
kognitive Fähigkeiten/ Kulturtechniken	11	25,58	kognitive Fähigkeiten/ Kulturtechniken	6	12,50
sitzen	1	2,33	sitzen	2	4,17
soziale Fähigkeiten	1	2,33	soziale Fähigkeiten	1	2,08

sprachliche Fähigkeiten	1	2,33		sprachliche Fähigkeiten	2	4,17
Sonstiges	3	6,98		Sonstiges	5	10,42
fehlende Antwort	1	2,33		fehlende Antwort	0	0,00
Gesamt	43	100,00		Gesamt	48	100,00

TABELLE 16: JAHRGANGSSTUFE 6: FÄHIGKEITEN MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN

Die sechsten Klassen nennen am häufigsten kognitive Fähigkeiten bzw. besondere Fähigkeiten in den Kulturtechniken. Die Kategorie führt die Statistik an, da damit eine große Bandbreite an Fähigkeiten abgedeckt wird. Die Schülerinnen und Schüler nennen alle klassischen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Aber auch moderne Kulturtechniken wie die Arbeit am Computer werden genannt. Einige Schülerinnen und Schüler äußern sich in beiden Befragungsdurchgängen sehr differenziert zu möglichen Fähigkeiten von Kindern im Rollstuhl.

„Es ist vielleicht dann auch richtig klug und kann vielleicht auch schön singen oder tanzen, kann vielleicht Schattenspiele machen mit den Händen. Es kann auch bestimmt noch aufräumen und (...)hat vielleicht eine sehr schöne Schrift.“ (1. Durchgang S51, 11).

„Es kann vielleicht auch, vielleicht ist es sehr klug und kann, also vielleicht ist es ja klug, kann vielleicht also, man ist ja trotzdem im Rollstuhl, aber kann, man kann trotzdem zum Beispiel Basketball spielen, oder er ist vielleicht in Schach sehr gut, oder in vielen Spielen.“ (2. Durchgang S51, 8).

Neben dieser Sammelkategorie werden bei den sechsten Klassen die beiden Kategorien „Geschick im Rollstuhl“ und „Rollstuhlsport“ am Häufigsten genannt. Auch bei den Klassen 6a, 6b und 6c wird Rollstuhlsport mit Rollstuhlbasketball gleichgesetzt. In der Kontrollgruppe steigt die Zahl der Schüler, die keine Idee zu positiven Fähigkeiten hat, leicht an.

#### 4.2.4 WISSEN ZU INKLUSION

##### Hervorstechende Fakten

-Der Begriff ist für Schüler der untersuchten Altersgruppe nicht zu fassen.  
 -Einige Schüler der fünften Klassen können sich daran erinnern, den Begriff im Rahmen des Projekttags gehört zu haben, können aber seine Bedeutung nicht fassen.

**Frage aus Leitfadeninterview**

Was stellst du dir unter dem Wort Inklusion vor?

<b>5er Klassen Vorbefragung</b>			<b>5er Klassen Nachbefragung</b>		
Kategorie	Häufigkeit	Prozent	Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Information vergessen	0	0,00	Information vergessen	7	23,33
keine Information	29	100,00	keine Information	21	70,00
ungenau, falsche Information	0	0,00	ungenau, falsche Information	1	3,33
ungenau, richtige Information	0	0,00	ungenau, richtige Information	1	3,33
fehlende Antwort	0	0,00	fehlende Antwort	0	0,00
Gesamt	29	100,00	Gesamt	30	100,00

*TABELLE 17: JAHRGANGSSTUFE 5: INKLUSION*

Vor dem Projekttag war der Begriff für die Schülerinnen und Schüler vollkommen unbekannt. Im Rahmen der zweiten Befragung konnten sich einige Schülerinnen und Schüler erinnern, den Begriff gehört zu haben. Lediglich eine Schülerin hatte nach dem Projekttag eine Idee, dass der Begriff etwas mit dem Thema Behinderung zu tun haben könnte.

6er Klassen Vorbefragung			6er Klassen Nachbefragung		
Kategorie	Häufigkeit	Prozent	Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Information vergessen	0	0,00	Information vergessen	0	0,00
keine Information	26	86,67	keine Information	27	90,00
ungenau, falsche Information	3	10,00	ungenau, falsche Information	2	6,67
ungenau, richtige Information	1	3,33	ungenau, richtige Information	1	3,33
Gesamt	30	100,00	Gesamt	30	100,00

TABELLE 18: JAHRGANGSSTUFE 6: INKLUSION

Auch bei den sechsten Klassen wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler keine Vorstellung des Begriffs haben. Da dieser im Rahmen der Filmvorführung keine Rolle spielte, konnten sie sich auch nicht daran erinnern, diesen bereits gehört zu haben.

#### 4.2.5 WISSEN ZUM GEMEINSAMEN UNTERRICHT

##### Hervorstechende Fakten

–Unter „Gemeinsamer Unterricht“ wird vor allem das gemeinsame Lernen und Arbeiten in einer Klasse verstanden. Zwischen 20 und 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler nennen explizit das gemeinsame Lernen und Arbeiten behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler.

**Frage aus Leitfadeninterview**

Was ist Gemeinsamer Unterricht?

<b>5er Klassen Vorbefragung</b>			<b>5er Klassen Nachbefragung</b>		
Kategorie	Häufigkeit	Prozent	Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Gemeinsamkeit unspezifisch	5	16,67	Gemeinsamkeit unspezifisch	5	16,13
Hilfe für beh. Schüler	0	0,00	Hilfe für beh. Schüler	2	6,45
Lernen/Arbeit behinderter und nichtbehinderter Schüler	7	23,33	Lernen/Arbeit behinderter und nichtbehinderter Schüler	9	29,03
gemeinsam Lernen/Arbeiten	15	50,00	gemeinsam Lernen/Arbeiten	14	45,16
keine Information	2	6,67	keine Information	1	3,23
fehlende Antwort	1	3,33	fehlende Antwort	0	0,00
Gesamt	30	100,00	Gesamt	31	100,00

TABELLE 19: JAHRGANGSSTUFE 5: GEMEINSAMER UNTERRICHT

Überwiegend wird unter Gemeinsamer Unterricht das gemeinsame Lernen und Arbeiten in einer Klasse verstanden. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die darunter differenzierter den Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schüler versteht, steigt in der Nachbefragung von einem Fünftel auf knapp ein Drittel.

<b>6er Klassen Vorbefragung</b>		<b>6er Klassen Nachbefragung</b>
---------------------------------	--	----------------------------------

Kategorie	Häufigkeit	Prozent	Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Gemeinsamkeit unspezifisch	8	19,51	Gemeinsamkeit unspezifisch	1	3,03
Hilfe für behinderte Schüler	0	0,00	Hilfe für behinderte Schüler	1	3,03
Keine Beleidigungen /Streitereien/ körperliche Auseinandersetzungen	1	2,44	Keine Beleidigungen /Streitereien/ körperliche Auseinandersetzungen	3	9,09
Lernen/Arbeit behinderter und nichtbehinderter Schüler	9	21,95	Lernen/Arbeit behinderter und nichtbehinderter Schüler	10	30,30
Unterricht behinderter Schüler	1	2,44	Unterricht behinderter Schüler	1	3,03
gemeinsam Lernen/Arbeiten	20	48,78	gemeinsam Lernen/Arbeiten	15	45,45
keine Information	2	4,88	keine Information	1	3,03
fehlende Antwort	0	0,00	fehlende Antwort	1	3,03
Gesamt	41	100,00	Gesamt	33	100,00

TABELLE 19: JAHRGANGSSTUFE 6: GEMEINSAMER UNTERRICHT

Vereinzelt wird unter „Gemeinsamer Unterricht“ auch der separate Unterricht ausschließlich der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem Förderbedarf verstanden. Abweichend zu den fünften Klassen äußern einzelne Befragte der

sechsten Klassen, dass sie unter „Gemeinsamer Unterricht“ auch verstehen, sich nicht zu beleidigen bzw. verbal oder körperlich zu streiten.

#### 4.2.6 INTERESSE AN SCHÜLERN MIT BEHINDERUNG

##### Hervorstechende Fakten

- Am häufigsten würden die Schülerinnen und Schüler nach der Ursache für die Beeinträchtigung fragen.
- Nach dem Projekttag werden der Umgang mit der Behinderung etwas wichtiger wie auch Fragen, die in keinem Zusammenhang mit der Beeinträchtigung stehen: Wie heißt du? Wer hat das Rennen gewonnen?

##### Frage aus Leitfadeninterview

Stell dir vor, eines dieser Mädchen oder Jungen käme an deine Schule. Was würdest du sie / ihn fragen?



Bild 1: Rollstuhlfahrer

5er Klassen Vorbefragung			5er Klassen Nachbefragung		
Kategorie	Häufigkeit	Prozent	Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Diskriminierungs-	2	5,26	Diskriminierungs-	0	0,00

erfahrungen			erfahrungen		
Erfahrungen Rollstuhl	2	5,26	Erfahrungen Rollstuhl	6	16,67
Erkundigung nach Rennen	1	2,63	Erkundigung nach Rennen	2	5,56
Form der Beeinträchtigung	2	5,26	Form der Beeinträchtigung	0	0,00
Fähigkeiten	1	2,63	Fähigkeiten	1	2,78
Hilfs- und Verbesserungsmöglichkeiten	1	2,63	Hilfs- und Verbesserungsmöglichkeiten	0	0,00
Kennenlernen	3	7,89	Kennenlernen	6	16,67
Ursache Beeinträchtigung	17	44,74	Ursache Beeinträchtigung	14	38,89
eigener Umgang mit Behinderung	4	10,53	eigener Umgang mit Behinderung	2	5,56
nichts fragen	5	13,16	nichts fragen	5	13,89
Gesamt	38	100,00	Gesamt	36	100,00

TABELLE 20: JAHRGANGSSTUFE 5: INTERESSE AN BEHINDERTEN MITSCHÜLERN

Das größte Interesse bei den Fünftklässlern besteht an der Ursache der Behinderung. Nach dem Projekttag würden sich etwas weniger Schülerinnen und Schüler danach erkundigen. Deutlich mehr der Befragten würden sich auch nach den Ergebnissen des Rollstuhlrennens erkundigen. Diese Kategorie findet sich bei der Befragung der Sechstklässler nicht. Ebenso würden deutlich mehr Schülerinnen und Schüler übliche Fragen des Kennenlernens (Wie heißt du? Wie

geht's dir? Wann hast du Geburtstag?) stellen. Ebenso steigt das Interesse an Erfahrungen im Rollstuhl.

6er Klassen Vorbefragung			6er Klassen Nachbefragung		
Kategorie	Häufigkeit	Prozent	Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Diskriminierungserfahrungen	1	2,17	Diskriminierungserfahrungen	2	4,17
Erfahrungen Rollstuhl	5	10,87	Erfahrungen Rollstuhl	4	8,33
Form der Beeinträchtigung	6	13,04	Form der Beeinträchtigung	3	6,25
Fähigkeiten	1	2,17	Fähigkeiten	1	2,08
Hilfs- und Verbesserungsmöglichkeiten	3	6,52	Hilfs- und Verbesserungsmöglichkeiten	4	8,33
Kennenlernen	15	32,61	Kennenlernen	11	22,92
Sonstiges	2	4,35	Sonstiges	0	0,00
Ursache Beeinträchtigung	10	21,74	Ursache Beeinträchtigung	15	31,25
Vermeidung der Behinderungsthematik	0	0,00	Vermeidung der Behinderungsthematik	3	6,25
eigener Umgang mit Behinderung	1	2,17	eigener Umgang mit Behinderung	5	10,42
fehlende Antwort	1	2,17	fehlende Antwort	0	0,00
nichts fragen	1	2,17	nichts fragen	0	0,00
Gesamt	46	100,00	Gesamt	48	100,00

TABELLE 21: JAHRGANGSSTUFE 6: INTERESSE AN BEHINDERTEN MITSCHÜLERN

Am häufigsten würden die Schülerinnen und Schüler nach der Ursache für die Beeinträchtigung fragen. An zweiter Stelle folgen Fragen des Kennenlernens. Dieser Anteil sinkt deutlich nach der Rezeption des Films. Im Gegensatz zu den Befragten der Fallgruppe würden die an der Kontrollgruppe Teilnehmenden das Thema Behinderung bewusst vermeiden.

#### 4.2.7 BEWUSSTSEIN ZU SCHULISCHEN RAHMENBEDINGUNGEN

##### **Hervorstechende Fakten**

- Beide Gruppen sehen einen hohen Veränderungsbedarf in der baulichen Barrierefreiheit.
- Die Kategorie, die am häufigsten für die Fünftklässler kodiert wurde, ist in beiden Durchgängen „keine Veränderungen notwendig“.
- Beide Gruppen sehen hohen Veränderungsbedarf im Verhalten der Mitschüler. Vor allem die Sechstklässler haben ein ausgeprägtes Bewusstsein für Probleme, die durch Mobbing hervorgerufen werden, welches sie vor allem von älteren Schülerinnen und Schülern erleben.
- Die Notwendigkeit, den Unterricht zu verändern, wird nur von zwei Schülerinnen bzw. Schülern gesehen.

##### **Frage aus Leitfadeninterview**

Müsste sich an deiner Schule etwas ändern, damit dieses Kind deine Schule besuchen kann? Wenn ja, was?



Bild 2: Junge im Rollstuhl mit Sprachcomputer

<b>Fünfte Klassen</b>			<b>Sechste Klassen</b>		
Kategorie	Prä	Post	Kategorie	Prä	Post
Akzeptanz und Hilfe	2,63	6,06	Akzeptanz und Hilfe	5,00	
Assistenz/ Schulbegleitung	2,63	3,03	Assistenz/ Schulbegleitung	0,00	
Aufklärung	2,63	0,00	Aufklärung	0,00	
Förderschule besser	2,63	0,00	Förderschule besser	0,00	
Gewöhnung aneinander/ Beziehungsaufbau	7,89	0,00	Gewöhnung aneinander/ Beziehungsaufbau	2,50	
Verhalten Schüler	15,79	12,12	Verhalten Schüler	7,50	
Veränderung Unterricht	0,00	3,03	Veränderung Unterricht	22,50	
Veränderung allgemein	0,00	3,03	Veränderung allgemein	2,50	

Veränderung der I-Schüler	2,63	9,09		Veränderung der I-Schüler	5,00	
keine Veränderung I-Schüler	0,00	3,03		keine Veränderung I-Schüler	7,50	
keine Änderungen	28,95	36,36		keine Änderungen	32,50	
kommunikative Barrierefreiheit	10,53	3,03		kommunikative Barrierefreiheit	0,00	
bauliche Barrierefreiheit	23,68	21,21		bauliche Barrierefreiheit	10,00	
Gesamt	100,00	100,00		Gesamt	5,00	

TABELLE 22: JAHRGANGSSTUFE 5: SCHULISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

Als häufigste Antwort wird genannt, dass keine Veränderungen notwendig seien. Der Gesamtanteil dieser Einschätzung steigt nach dem Projekttag sogar noch an. Am zweithäufigsten wird darauf hingewiesen, dass bauliche Barrierefreiheit gegeben sein muss. Danach haben zahlreiche Interviewer explizit gefragt. An dritter Stelle folgt die Einschätzung, dass sich das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler ändern müsse. Eine typische Antwort für diese Kategorie zeigt sich in Interview mit Schüler S82: „Dass die Kinder an unserer Schule ihn nicht auslachen.“ Eine Veränderung des Verhaltens der Lehrkräfte wird von den Fünftklässlern nicht gefordert. Der Veränderungsbedarf wird nach dem Projekttag etwas geringer eingeschätzt.

6er Klassen Vorbefragung			6er Klassen Nachbefragung		
Kategorie	Häufigkeit	Prozent	Kategorie	Häufigkeit	Prozent
Akzeptanz und Hilfe	2	5,00	Akzeptanz und Hilfe	2	4,35

Gewöhnung aneinander/ Beziehungsaufbau	1	2,50		Gewöhnung aneinander/ Beziehungsaufbau	0	0,00
Verhalten Lehrer	3	7,50		Verhalten Lehrer	1	2,17
Verhalten Schüler	9	22,50		Verhalten Schüler	13	28,26
Veränderung Unterricht	1	2,50		Veränderung Unterricht	0	0,00
Veränderung allgemein	2	5,00		Veränderung allgemein	0	0,00
Veränderung der I-Schüler	3	7,50		Veränderung der I-Schüler	1	2,17
bauliche Barrierefreiheit	13	32,50		bauliche Barrierefreiheit	22	47,83
keine Änderungen	4	10,00		keine Änderungen	3	6,52
kommunikative Barrierefreiheit	2	5,00		kommunikative Barrierefreiheit	4	8,70
Gesamt	40	100,00		Gesamt	46	100,00

TABELLE 23: JAHRGANGSSTUFE 6: SCHULISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

Im Gegensatz zu den Fünftklässlern ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die keinen Veränderungsbedarf sehen, gering. Auch von den Sechstklässlern wird die Notwendigkeit baulicher Barrierefreiheit betont. Dieser Anteil steigt nach dem Kinobesuch nochmals deutlich an. Die Notwendigkeit eines angemessenen Verhaltens gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Behinderung wird in der Kontrollgruppe noch wesentlich häufiger genannt. Dies hängt mit persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zusammen: „Dass die etwas Größeren, also die Achter, Neuner und Zehner nicht einfach mobben oder ärgern. Oder beschimpfen.“ (S30). „Es gibt hier in der Schule auch viele ältere Leute, die behinderte Kinder mobben. Gestern erst ist das passiert, dass hier welche ein

behindertes Mädchen gemobbt haben. Wir sind aber dazwischen gegangen und dann haben die richtig Ärger bekommen.“ (S52\_2). Kategorien, die häufig im Fachdiskurs zur aktuellen Ausgestaltung der Inklusion genannt werden wie der Einsatz von Schulbegleitern oder die Kooperation der Lehrkräfte (vgl. Feyerer, Prammer 2009; Zielke 2009) spielen auch hier keine Rolle.

## 5. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Von zentralem Interesse der Begleitforschung zum inklusiven Projekttag im Rahmen der SchulKinoWochen NRW war die Frage, wie sich das Bewusstsein der im Durchschnitt elf bzw. zwölfjährigen Schülerinnen und Schüler zu den Themen Behinderung und Inklusion durch den Projekttag (Fallgruppe) bzw. den Kinobesuch (Kontrollgruppe) verändert hat.

Die Auswertung der standardisierten Fragebögen hat deutlich gemacht, dass das Interesse am Thema Behinderung hoch ist. Zahlreiche Arten von Beeinträchtigungen sind den Befragten bekannt. Wird standardisiert nach der Wissensveränderung durch die Veranstaltungen gefragt, zeigt sich nur eine geringe Veränderung. Dies ist auch auf die Art der Befragung zurückzuführen. Über die Leitfadeninterviews wird aber deutlich, dass über den Projekttag ein weitaus differenzierteres Verständnis von Behinderung entstanden ist. Dieses Untersuchungsinstrument ist besser geeignet, die Bewusstseinsveränderung der . Der höchste Wissenszuwachs zeigt sich für Körperbehinderung, da sehr viele Förderschülerinnen und -schüler mit dieser Form von Beeinträchtigungen am Projekttag teilgenommen haben. Die Kontrollgruppe hat auf Grund ihres höheren Alters von Beginn an ein differenziertes Verständnis von Behinderung. Hier fällt der *Zuwachs* an Wissen zugleich deutlich geringer aus. Ein sehr hohes Interesse zeigen alle Befragten an den Ursachen von Behinderungen. Steigt dieses bei der Kontrollgruppe nach dem Kinobesuch sogar noch an, so werden bei der Fallgruppe nun auch Aspekte interessant, die ein näheres Kennenlernen der behinderten Schüler als Person deutlich machen.

Ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler gibt an, Eltern oder Freunde mit Behinderung zu haben. Bei der Erfassung der sozialen Nähe zeigt sich dennoch, dass Gleichaltrige mit Behinderung von der Mehrheit zwar im weiteren Sozialraum akzeptiert werden. Diese Akzeptanz fällt im engeren Sozialraum jedoch deutlich geringer aus. Bei der zweiten Befragung ist die Akzeptanz im sozialen Nahraum hingegen wesentlich höher. Diese im Sinne des Projektziels positive Entwicklung ist bei der Fallgruppe deutlich ausgeprägter als bei der Kontrollgruppe. Hier wird

der Einfluss der persönlichen Begegnung am Projekttag deutlich. Die geringste soziale Akzeptanz erfährt der gezeigte Schüler mit der höchsten visuellen Auffälligkeit, einem Sprachcomputer. Es zeigt sich zugleich der größte Zuwachs an sozialer Akzeptanz, der bei der Fallgruppe wiederum deutlich ausgeprägter ist als bei der Kontrollgruppe. Dennoch bleibt die Akzeptanz bei diesem Schüler insgesamt geringer als bei dem visuell weniger abweichenden Mädchen im Rollstuhl. Damit bestätigen sich bekannte Studienergebnisse, dass das Ausmaß einer Behinderung, insbesondere aber ihre Sichtbarkeit, sowie das Ausmaß, indem sie hochbewertete Funktionsleitungen wie z.B. die Kommunikationsfähigkeit beeinträchtigt, Einstellungen gegenüber behinderten Menschen wesentlich beeinflussen (vgl. Cloerkes 2001, 76).

Eine deutliche Veränderung wurde auch im Bewusstsein zu den Unterschieden zwischen Menschen mit und ohne Behinderung erzielt. Vor allem das Bewusstsein, dass diese oftmals auf einen Rollstuhl angewiesen sind und mehr Hilfe benötigen, ist bei der Fallgruppe deutlich gestiegen. Das Bewusstsein für positive Eigenschaften behinderter Schüler wurde in der Fallgruppe ebenfalls deutlicher gesteigert als in der Kontrollgruppe. Aufgrund der kurzen Begegnung werden dabei vor allem Fähigkeiten genannt, die in Bezug zum Rollstuhl stehen.

Bei der Frage nach dem Begriff „Gemeinsamer Unterricht“ wird deutlich, dass die Schüler zum Teil eine korrekte Vorstellung davon haben, sich aber noch nicht intensiver mit dem Lernen behinderter und nicht behinderter Schüler beschäftigt haben. Das Bewusstsein für diesen Begriff konnte über den Projekttag leicht gesteigert werden. Der schwierige Begriff Inklusion ließ sich hingegen nicht vermitteln. Werden die Schülerinnen und Schüler nach den schulischen Rahmenbedingungen für den gemeinsamen Unterricht gefragt, sieht ein Großteil der Kontrollgruppe keinen Veränderungsbedarf. Eine besondere Sensibilität zeigen die Befragten beider Gruppen für angemessenes Verhalten im Kontext von Mobbing.

## 6. Resümee und Ausblick

Im hier dokumentierten Projekt wurden Möglichkeiten des Bewusstseinswandels zum Thema Inklusion über die Schaffung eines gemeinsamen Handlungs-, Erfahrungs- und Kommunikationsraums von Förderschülern und Regelschülern über das Medium Film untersucht. Damit konnten Antworten auf die in diesem Zusammenhang aufgeworfenen Forschungsfragen gefunden werden. Daraus

können auch konkrete Handlungspotenziale für FILM+SCHULE NRW in der weiteren Gestaltung inklusiver Filmbildung abgeleitet werden.

*1. Kann inklusive Filmbildung zur Bewusstseinsbildung über das Thema Behinderung beitragen?*

Die Begleitforschung konnte eindeutig zeigen, dass es möglich ist, das Bewusstsein von Regelschülern zu den Themen Behinderung und Inklusion positiv zu verändern. Es hat sich gezeigt, dass die Bildungsarbeit über das Medium Film einen Zugang zu einem zuweilen heiklen Thema wie Behinderung eröffnen kann. Dabei ist ebenso deutlich geworden, dass sich das Bewusstsein durch die persönliche Begegnung mit Förderschülern stärker verändern lässt als ohne diesen Kontakt. Komplexe Begriffe wie „Inklusion“ lassen sich auf diese Weise hingegen nicht erlernen. In einem bekannten Kommentar zu Artikel 8 der Behindertenrechtskonvention „Bewusstseinsbildung“, der die Grundlage für dieses Projekt bot, macht Palleit deutlich, „dass kurzfristige Kampagnen, soweit sie nicht in ein dauerhaftes Konzept eingebunden sind, nicht ohne weiteres als geeignete Bewusstseinsbildungsmaßnahmen (...) gewertet werden können.“ (Palleit 2012, 125). Diese Einschätzung hat sich bestätigt. Eine Veränderung im Bewusstsein hat sich bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler vollzogen. Die persönliche Begegnung mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung sollte in ein Konzept eingebunden werden, welches Informationen zu einzelnen Beeinträchtigungen, zu Umwelt- und Kontextfaktoren und zu besonderen Bedürfnissen im schulischen Rahmen vermittelt. Die statusgleiche Begegnung im Rahmen eines gemeinsamen Schulkinotags, die neben der Informationsvermittlung vor allem die Möglichkeit sozialer Kontakte eröffnet, ist dabei das zentrale Element. Für eine langfristige Bewusstseinsveränderung aller Schülerinnen und Schüler sollte ein solcher Projekttag aber intensiv vor- und nachbereitet werden.

Eine wesentliche Unterstützung können dabei Materialien wie das von FILM+SCHULE NRW vorgelegte Begleitheft für Förderklassen und den Gemeinsamen Unterricht für den Film Vorstadtkrokodile ([www.filmundschule.nrw.de/inklusion](http://www.filmundschule.nrw.de/inklusion)) bieten. Im Rahmen des Pilotprojekts wurde dabei deutlich, dass es dringend notwendig ist, mehr Unterrichtsmaterial für die inklusive Filmbildung zu entwickeln und dieses noch intensiver auf die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung abzustimmen. Leitend sollte dabei der Gedanke der handlungsorientierten aktiven

Medienarbeit sein. Inklusive Filmbildung ist nicht nur rezeptiv. Sie muss auch immer Elemente aktiver Filmbildung enthalten.

*2. Stellt der persönliche Kontakt zwischen Förderschülern und Regelschülern die entscheidende Komponente der Bewusstseinsveränderung dar?*

Die Unterschiede in der Bewusstseinsbildung zwischen der Fallgruppe und der Kontrollgruppe sind eindeutig auf den persönlichen Kontakt zurückzuführen. Der Wissenszuwachs ist in der Fallgruppe in vielen Bereichen wesentlich höher als bei der Kontrollgruppe. Ebenso steigt die soziale Akzeptanz. Ein Antagonismus zwischen den Schülerinnen und Schülern mit Behinderung und denen ohne Behinderung konnte vermieden werden, indem über etwas Drittes gesprochen bzw. daran gearbeitet wurde, nämlich über den Film Vorstadtkrokodile. Der Film ist eine Fiktion, während die Förderschüler dem Thema Realität geben konnten. Die persönliche Begegnung zwischen Regel- und Förderschülerinnen und -schülern im Rahmen eines Filmbildungsangebots regt stärker zur Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung an als ohne diese Komponente. Der Bewusstseinswandel wurde durch die Verbindung von persönlichem Kontakt und Information begünstigt (vgl. Cloerkes 2001, 118ff.). Behinderung stellte in der Fallgruppe nach dem Projekttag für weniger Schülerinnen und Schüler einen Masterstatus dar. Es zeigt sich ein hohes Interesse, mehr über die Ursachen von Behinderung, über den persönlichen Umgang damit und über Förderschülerinnen und -schüler als Person zu erfahren. Dies wurde auch deutlich über Begegnungen am Projekttag, die nicht durch die Begleitforschung wissenschaftlich erfasst wurden. Es wurden z.B. gemeinsame Hobbies entdeckt oder festgestellt, nur zwei Straßen voneinander entfernt zu wohnen.

FILM+SCHULE NRW sollte daher mehr inklusive Angebote machen. Da sich das Ziel der Bewusstseinsbildung über einen singulären Projekttag nicht für alle Schülerinnen und Schüler umfassend und langfristig erreichen lässt, ist eine häufigere und intensivere Begegnung z.B. im Rahmen von gemeinsamen Projektwochen sinnvoll. Die Begegnung im Rahmen inklusiver SchulKinoWochen kann dazu beitragen, auf die inklusive Beschulung vorzubereiten bzw. ihren Ausbau flankieren. Im Vordergrund des Projekttag stand die Filmbildung und die persönliche Begegnung. Soll der Wissenserwerb zum Thema Behinderung stärker in den Fokus rücken, so wäre es sinnvoll, neben einer intensiven Einbindung in den Unterricht, Erwachsene mit Behinderung im Rahmen inklusiver SchulKinoWochen zu ihren Erfahrungen befragen zu können. Auf diese Weise ist

es noch stärker möglich, authentische Informationen zum Leben mit einer Behinderung zu vermitteln. Mögliche Partner könnten dabei die Behindertenverbände sein. Sie könnten zugleich als Multiplikatoren fungieren (vgl. Kern 2003).

*3. Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte zur Umsetzung inklusiver Filmbildung? Welche Aktivitäten in der Lehrerbildung sind effektiv zur Unterstützung?*

Es ist deutlich geworden, dass inklusive Filmbildung deutlich mehr bedeutet, als lediglich mit der Klasse einen Film zum Thema Behinderung zu sehen. Es geht um den Erwerb von Medienkompetenz über Filmbildung und um die Auseinandersetzung mit Inklusion. Dafür sind grundlegende Kompetenzen in der inklusiven Medienbildung nötig. Die Erfahrungen mit dem Seminar an der TU Dortmund machen deutlich, dass Grundkompetenzen in inklusiver Filmbildung im Rahmen eines Seminars erlernbar sind, wenn Kompetenzen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen vorhanden sind. Angebote zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz sind bisher bundesweit nur fakultativ in den lehrerbildenden Studiengängen vorhanden. Sie sollten verbindlicher Teil der Studien- und Prüfungsordnungen werden (vgl. Schluchter 2012, Bosse 2012). „Lehrkräfte benötigen für die Vermittlung von Medienbildung sowohl eigene Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenzen. In diesem Sinne ist Medienbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der fachbezogenen Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase in den Prüfungsordnungen ausreichend und verbindlich zu verankern.“ (KMK 2012, 7). Zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden *aller Schulformen* ist neben dem Kompetenzerwerb in der Medienbildung eine Auseinandersetzung mit inklusiver Beschulung und damit mit den spezifischen didaktisch-methodischen und organisatorischen Erfordernissen der Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler unabdingbar. Dazu gehört unabdingbar die Auseinandersetzung mit Formen aktiver Medienarbeit, um Film für die meist sehr heterogenen Gruppen erlebbar zu machen. „Das bedeutet, dass sich Medienbildung nicht nur auf kognitive Aspekte beziehen soll, sondern auch symbolische, visuelle, körperliche und spielerische Elemente berücksichtigt.“ (Deutscher Bundestag 2012). Für einen Teil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf wird ein Zugang zu Film erst adäquat möglich, wenn dieser auf Kerninhalte bzw. Teilaspekte reduziert wird (vgl. Vision Kino 2013, 64).

#### 4. Welche Rahmenbedingungen sind förderlich zur Umsetzung inklusiver Filmarbeit?

An allgemeinbildenden Schulen hat der Bereich Medienbildung inzwischen überall in Deutschland Eingang in die **Richtlinien, Lehrpläne und Rahmenpläne** gefunden (vgl. Eickelmann, Schulz-Zander 2008, 158). Bei fortschreitender Inklusion sollten diese in Zukunft derart gestaltet werden, dass auch die besonderen Bedürfnisse der zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schülern mit Behinderung berücksichtigt werden. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf wird hingegen zieldifferent nach den Lehrplänen des jeweiligen Förderschwerpunktes unterrichtet. Wenngleich hier einige Bundesländer inzwischen aufgeholt haben, ist der Bereich der Medienbildung in zahlreichen Lehrplänen für die Förderschulen immer noch rudimentär vertreten (vgl. Bosse 2012, 2012a). Aktuelle und differenzierte Lehrpläne bilden die Grundlage für die einzelnen Schulen, um ihre spezifischen Gegebenheiten dann in Medienbildungskonzepten bzw. Medienbildungsplänen zu konkretisieren und so ihre spezifischen pädagogischen, organisatorischen, technischen und personellen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen (vgl. KMK 2012).

Nimmt man Filmbildung als spezifischen Bereich der Medienbildung in den Blick, liefert der 2013 von Vision Kino vorgelegte Praxisleitfaden Inklusion und Film einen guten Überblick zu den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Arbeit mit inklusiven Lerngruppen.



ABBILDUNG 15: VISION KINO (2013): PRAXISLEITFADEN INKLUSION UND FILM. METHODEN, TIPPS UND INFORMATIONEN FÜR EINE INKLUSIVE FILMBILDUNG. BERLIN.

(Download unter:

<http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1211678>).

Unabdingbar ist die **Barrierefreiheit** des Films, der Materialien und des ausgewählten Kinos. „Voraussetzung für die Umsetzung einer Medienbildung für Alle ist die Realisierung der Gleichheit in den Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten, die physische, intellektuelle, soziale und emotionale Fähigkeiten mit einbezieht.“ (Bosse 2012, 3). Die Erfahrungen des Pilotprojekts haben deutlich gemacht, dass die Barrierefreiheit des ÖPNV noch nicht flächendeckend gegeben ist. Ebenso wurde deutlich, dass Barrierefreiheit im Rahmen inklusiver Filmbildung deutlich mehr bedeutet, als der Zugang zu Gebäuden. Das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (BGG) zielt auf Handlungsautonomie durch den Abbau von Hindernissen in

- baulichen und sonstigen Anlagen,
- technischen Gebrauchsgegenständen,
- Systemen der Informationsverarbeitung,
- akustischen und visuellen Informationsquellen,
- Kommunikationseinrichtungen... (vgl. BMAS 2006) ab.

FILM+SCHULE NRW hat sich bereits intensiv mit der Optimierung der SchulKinoWochen, auch hinsichtlich ihrer Barrierefreiheit beschäftigt und sich dabei wissenschaftlich beraten lassen. Daher wird an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen.

Auch wenn Barrierefreiheit eine unabdingbare Voraussetzung darstellt, um allen Menschen unabhängig von Ihrer jeweiligen Lebenslage den Zugang und Umgang mit Film zu ermöglichen, so kann diese nur einen ersten Schritt für die inklusive Medienbildung bedeuten (vgl. Niesyto, Schluchter 2012, 36f.)

Das LWL Medienzentrum für Westfalen hat sein **Angebot** an Filmen zum Thema Behinderung kontinuierlich ausgebaut, da Lehrkräfte neben barrierefreien Filmzugängen und geeigneten Materialien zur Vor- und Nachbereitung natürlich auch eine Auswahl thematisch geeigneter Filme benötigen ([http://www.lwl.org/LWL/Kultur/LWL-LMZ/Medienverleih\\_Online/](http://www.lwl.org/LWL/Kultur/LWL-LMZ/Medienverleih_Online/)).

„Berücksichtigt werden ausdrücklich auch Filme, die das Verständnis für Menschen mit Behinderungen fördern und sich alters- und adressatengerecht mit dem Thema Behinderungen auseinandersetzen.“ ([www.filmundschule.nrw.de/Ausgezeichnet](http://www.filmundschule.nrw.de/Ausgezeichnet)). Unter dem Label „Ausgezeichnet!“ werden ausgewählte Spielfilme als besonders empfehlenswert für den Unterricht aufgelistet. Alle zweiundzwanzig Filme dieser Liste sind entweder

über den Onlinemediendienst EDMOND NRW oder über den Verleih der beiden Landesmedienzentren verfügbar. „Ausgezeichnet!“ werden besonders auch Filme, die das Verständnis für Menschen mit Behinderungen fördern. Wo immer möglich, verfügen die Filme über Untertitel für gehörlose und schwerhörige Menschen und/oder eine Audiodeskription für blinde und sehbehinderte Menschen und eignen sich somit besonders für den Gemeinsamen Unterricht (<http://www.filmundschule.nrw.de/Ausgezeichnet>). Dieser Ansatz sollte konsequent weiter verfolgt werden.

Im Rahmen des hier dokumentierten Pilotprojektes wurde den Schulen ein Paket angeboten. Dieses enthielt die Vorführung des Films „Vorstadtkrokodile“ und die Gestaltung eines Projekttages. Durch die kostenlose Teilnahme wurde das Angebot bewusst **niedrigschwellig** gehalten. Die Kontakte zwischen den Schulen wurden durch die TU Dortmund hergestellt.

Das Projekt hat weiterhin deutlich gemacht, dass inklusive Medienbildung in der Praxis bisher noch nicht fest verankert und daher noch **kaum erforscht** ist. Daher sind kaum Daten dazu vorhanden wie medienpädagogische Angebote zur (Weiter)Entwicklung inklusiver Bildungsprozesse und Strukturen beitragen können. „Besonders relevant ist eine medienpädagogische Praxis- und Begleitforschung vor allem bei Aktivitäten und Projekten einer handlungsorientierten Medienpädagogik, die im Schnittfeld von Medienpädagogik und Inklusion angelegt sind.“ (Niesyto, Schluchter 2012, 47).

### **Inklusive SchulKinoWochen unterstützen den Inklusionsprozess**

Insgesamt hat das Projekt deutlich gemacht, wie es gelingen kann, durch Filmbildung Inklusionsprozesse zu unterstützen und das Bewusstsein für die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung zu schärfen. Lebensnah werden Informationen und Wissen in einem unterhaltsamen Rahmen weiter gegeben. Heranwachsende erhalten die Gelegenheit, Wissen auf der Ebene persönlicher Erfahrungen und medial erworbenes Wissen miteinander zu verknüpfen. Es ist aber zugleich deutlich geworden, dass die Gestaltung inklusiver SchulKinoWochen für FILM+SCHULE NRW weiterhin Pionierarbeit bedeutet.

Dass Inklusion in den Köpfen beginnt (vgl. Löhrmann 2011), konnte diese Dokumentation deutlich machen. Welche Lernfreude sich dabei bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch bei allen anderen Beteiligten entwickeln

kann, kann dieser Bericht nicht vermitteln, daher sei zum Schluss auf die Videodokumentation von FILM+SCHULE NRW verwiesen.

Die DVD „Inklusive SchulKinoWochen NRW 2013 – eine filmische Projektdokumentation“ wurde von FILM+SCHULE NRW mit freundlicher Unterstützung der Firma Hörmann produziert und kann kostenlos bezogen werden im LWL–Medienzentrum für Westfalen (<http://www.filmundschule.nrw.de>)

Email: [Cornelia.Laumann@lwl.org](mailto:Cornelia.Laumann@lwl.org)

## 7. Literatur

- Bayarsaikhan, J. & Hartke, B. (2009): Soziale Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen in der Mongolei. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Heft 1, 26–44.
- Bernasconi, T. (2009): Triangulation in der empirischen Sozialforschung am Beispiel einer Studie zu Auswirkungen und Voraussetzungen des barrierefreien Internets für Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Heft 1, 96–109.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS], Referat "Information, Publikation, Redaktion" (Hg.)(2006): *Das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen – Ein Beitrag zur Umsetzung des Benachteiligungsverbot im Grundgesetz*. Bonn.
- Bless, G. (2007): *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. 3., unveränd. Aufl., Bern: Haupt.
- Bosse, I. (2006): *Behinderung im Fernsehen. Gleichberechtigte Teilhabe als Leitziel der Berichterstattung*. Wiesbaden: DUV.
- Bosse, I. (2011): Der Unterschied als Aufmerksamkeitsgarant. Behinderung in den Krimiserien Tatort und Polizeiruf 110. In: VHN – *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nebengebiete*, Heft 1, 29–44.
- Bosse, I. (2012): Inklusion in der Mediengesellschaft. In: Gapski, Harald (Hg.): *Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft*. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein–Westfalen. Düsseldorf, München: Kopaed, 11–28.

- Bosse, I. (Hrsg.)(2012a): *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion*. Düsseldorf: LfM Dokumentation. Band 45.
- Cloerkes, G. (2001): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 2. Aufl., Heidelberg: Winter.
- Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch [Aktion Mensch] (2007): *Ich, Du und die Anderen. Lehrerheft*. 2. Aufl. Bonn.
- Cornelssen, I. & Schmitz, Ch. (2008): *Chancen und Risiken des Internets der Zukunft aus Sicht von Menschen mit Behinderungen*. Gefunden am 12. Juli 2013 unter: <http://www.einfach-fuer-alle.de/studie/>
- Deutscher Bundestag – Enquete Kommission Internet und Digitale Gesellschaft (2012): Projektgruppe Bildung und Forschung. Handlungsempfehlungen. Stand 25.06.2012. Gefunden am 31. Juli 2012 unter: [http://www.bundestag.de/internetenquete/dokumentation/Sitzungen/20120625/A-Drs\\_17\\_24\\_052\\_-\\_PG\\_Bildung\\_und\\_Forschung\\_Handlungsempfehlungen.pdf](http://www.bundestag.de/internetenquete/dokumentation/Sitzungen/20120625/A-Drs_17_24_052_-_PG_Bildung_und_Forschung_Handlungsempfehlungen.pdf)
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.)(2009): *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Eickelmann, B. & Schulz-Zander, R. (2008): Schuleffektivität, Schulentwicklung und digitale Medien. In: Bos, W., et al. (Hrsg.)(2008): *Jahrbuch Schulentwicklung*. Weinheim, München: Juventa, S. 157–195.
- Europäische Kommission. Generaldirektion Beschäftigung und Soziales, Referat EMPL/E/4 (Hrsg.)(2001): *Europäer und das Thema Behinderung. Eurobarometer 54.2*. Bericht verfasst von: European Opinion Research Group (EORG) im Auftrag der Generaldirektion Bildung und Kultur. Brüssel.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2009): *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Flick, U. (2008): *Triangulation. Eine Einführung*, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, E. (1967): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M..
- Grimme Institut (2012): *Inklusion und Film. Informationen für die Lehrkraft*. Gefunden am 11. November 2012 unter: [http://publikationen.aktion-mensch.de/unterricht/AktionMensch\\_Umat\\_Filmfestival\\_Lehrermaterial.pdf](http://publikationen.aktion-mensch.de/unterricht/AktionMensch_Umat_Filmfestival_Lehrermaterial.pdf)

- Haage, A. (2012): *Das Filmbildungsangebot von Planet Schule – Dok'mal*. Unveröffentl. Vortrag im Rahmen des GMK Forums Paderborn 2012.
- Hofsäss, Th. (Hrsg.)(2007): *Umgang mit Schülerheterogenität. Handbuch für Lehrer*. Universität Leipzig.
- Kampmeier, A. (1999): Körper und Selbst: Welchen Einfluss hat eine körperliche Behinderung auf die Persönlichkeitsentwicklung? In: Bergeest, H. & Hansen, G. (Hrsg.): *Theorien der Körperbehindertenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kastl, J. M. (2009): *Soziologie der Behinderung. Eine Einführung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kern, G. (2003): Ein Stück Lebensgefühl vermitteln. Das Projekt OBJEKTIV – Behinderung, Medien und Schule. In: Heiner, St. & Gruber, E.: *Bildstörungen. Kranke und Behinderte im Spielfilm*. Frankfurt am Main, 177–182.
- Kerres, Michael (2012): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 3. Aufl., München: Oldenbourg Verlag.
- Kultusministerkonferenz [KMK](2012): *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012*. Gefunden am 10. September 2012 unter:  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf)
- Kuckartz, U. (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*, 3. Akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunz, A. Luder; R & Moretti, M. (2004): Die Messung von Einstellungen zur Integration. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Heft 2, 83–94.
- Landschaftsverband Westfalen–Lippe, FILM+SCHULE NRW (2013): Die Vorstadtkrokodile. Begleitheft für Förderklassen und den gemeinsamen Unterricht. Gefunden am 12. Juli 2013 unter: [http://www.lwl.org/film-und-schule-download/Unterrichtsmaterial/Filmbegleitheft\\_Vorstadtkrokodile.pdf](http://www.lwl.org/film-und-schule-download/Unterrichtsmaterial/Filmbegleitheft_Vorstadtkrokodile.pdf)
- Landschaftsverband Westfalen–Lippe, Film +Schule NRW (2013): Film und Inklusion: Online unter: <http://www.filmundschule.nrw.de/Inklusion>, Gefunden am 09. Juli 2013.

- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales [MAIS] des Landes Nordrhein–Westfalen (2012): Aktionsplan der Landesregierung. Eine Gesellschaft für alle. Düsseldorf.
- Mayring, Ph. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 2, No 1. Gefunden am 11. November 2012 unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110>
- Mayring, Ph. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Merten, K. (1995): *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Niesyto, H. & Schluchter, J. R. (2012): Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung – eine fachliche Einschätzung aus interdisziplinärer Sicht. In: Bosse, I. (Hrsg.)(2012a): *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion*. Düsseldorf: LfM Dokumentation. Band 45, 27–57.
- Palleit, L. (2012): Artikel 8: Bewusstseinsbildung. In: Welke, A.: *UN–Behindertenrechtskonvention. Mit rechtlichen Erläuterungen*. Berlin, Freiburg im Breisgau: Lambertus, 119–126.
- Radtke, P. (2003): Zum Bild behinderter Menschen in den Medien. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B 8, 7–12.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München, Neuwied: Luchterhand.
- Schluchter, J. R. (2010): *Medienbildung mit Menschen mit Behinderung*. Schriftenreihe Medienpädagogischen Praxisforschung, Band 5. München: KoPaed .
- Schluchter, J. R. (2012): Medien, Bildung und Inklusion – Perspektiven für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In: Bosse, I. (Hrsg.)(2012a): *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion*. Düsseldorf: LfM Dokumentation. Band 45, 64–70.
- Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem „Kern der Sache“. *Zeitschrift für Inklusion*, Heft 1. Gefunden am 11. November 2012 unter: URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=3&reporeid=16>

- SWR/ WDR (2013): Medienkompetent mit Planet Schule. Gefunden am 5. August 2013 unter: <http://www.planet-schule.de/sf/medienkompetent-mit-planet-schule.php>
- Tröster, H. (1990). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung*. Bern: Huber.
- UN – United Nations (2008): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Bundesgesetzblatt, Jahrgang 2008, Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. Gefunden am 08. Februar 2012 unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Vision Kino – Netzwerk für Film und Medienkompetenz (2013): *Praxisleitfaden Inklusion und Film. Methoden, Tipps und Informationen für eine inklusive Filmbildung*. Berlin.
- Wacker, E. (2001): „Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe?“ – „Persönliche Budgets“, „Kundenorientierung“, „Verbraucherschutz“ – Chancen zur Stärkung der Selbstbestimmung behinderter Menschen im Sozialleistungsrecht oder Signale zum Ausstieg des Staates aus seiner Verpflichtung zur öffentlichen Daseinsvorsorge? In: Bundesverband evangelische Behindertenhilfe u.a. (Hg.)(2001): *Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe?* Freiburg im Breisbau, 34–57.
- Wocken, H. (2011): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Zielke, G. (2009): Zur Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht. In: Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.): *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Weinheim, Basel: Beltz, 412–421.

## 8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Kontextvariablen von differenziertem Unterricht und inklusiver Bildung .....	12
Abbildung 2: „Tacs“ zur Gruppeneinteilung.....	15
Abbildung 3: Die Vorstadtkrokodile. Begleitheft für Förderklassen und den Gemeinsamen Unterricht .....	16
Abbildung 4: Zeitraster Projekttag .....	18
Abbildung 5: Inklusion in 80 Sekunden erklärt.....	19
Abbildung 6: Kurzinhalt Film Vorstadtkrokodile.....	19
Abbildung 7: Workshops: 5-Shot Technik .....	22
Abbildung 8: Workshops: 5-Shot Technik .....	23
Abbildung 9: Zertifikat Projekttag .....	24
Abbildung 10: Gestaltungsorientierte Mediendidaktik .....	25
Abbildung 11: Untersuchungsaufbau .....	29
Abbildung 12: Auszug aus den Informationen für das Forschungsteam vom 09.01.2013 .....	31
Abbildung 13: Auszug aus den Anleitungen für das Forschungsteam vom 09.01.2013 .....	32
Tabelle 1: Altersstruktur .....	36
Tabelle 2: Geschlecht .....	37
Abbildung 14: Klassenverteilung .....	38
Tabelle 3: Kenntnisse zu Formen von Behinderungen.....	42
Tabelle 4: Kenntnisse zu sonstigen Formen von Behinderungen .....	43
Tabelle 5: Eltern mit Behinderung .....	45
Tabelle 6: persönlicher Kontakt .....	48
Tabelle 7: soziale Akzeptanz: Mädchen im Rollstuhl.....	52
Tabelle 8: soziale Akzeptanz – Junge mit Sprachcomputer .....	55
Tabelle 9: soziale Akzeptanz – Junge mit Down Syndrom.....	59
Tabelle 10: Vergleich soziale Akzeptanz .....	61

---

Tabelle 11: Jahrgangsstufe 5: Verständnis von Behinderung .....	63
Tabelle 12: Jahrgangsstufe 6: Verständnis von Behinderung .....	65
Tabelle 13: Jahrgangsstufe 5: Differenzierungen Menschen mit Behinderungen ..	66
Tabelle 14: Jahrgangsstufe 6: Differenzierungen Menschen mit Behinderungen ..	68
Tabelle 15: Jahrgangsstufe 5: Fähigkeiten Menschen mit Behinderungen .....	70
Tabelle 16: Jahrgangsstufe 6: Fähigkeiten Menschen mit Behinderungen .....	71
Tabelle 17: Jahrgangsstufe 5: Inklusion .....	72
Tabelle 18: Jahrgangsstufe 6: Inklusion .....	73
Tabelle 19: Jahrgangsstufe 5: gemeinsamer Unterricht .....	74
Tabelle 19: Jahrgangsstufe 6: gemeinsamer Unterricht .....	75
Tabelle 20: Jahrgangsstufe 5: Interesse an behinderten Mitschülern .....	77
Tabelle 21: Jahrgangsstufe 6: Interesse an behinderten Mitschülern .....	79
Tabelle 22: Jahrgangsstufe 5: schulische Rahmenbedingungen .....	81
Tabelle 23: Jahrgangsstufe 6: schulische Rahmenbedingungen .....	82
Abbildung 15: Vision Kino (2013): Praxisleitfaden Inklusion und Film. Methoden, Tipps und Informationen für eine inklusive Filmbildung. Berlin .....	88

## 9. Anhang

### 9.1 Fragebogen

Nummer \_\_\_\_\_

1. Kreuz bitte an, ob du die jeweilige Behinderung kennst. Kennst du... ?

		Ja	Nein	Weiß nicht
1	Sehbehinderung/ Blindheit			
2	Gehörlosigkeit			
3	Geistige Behinderung			
4	Down Syndrom			
5	Sprachbehinderung, z.B. stottern			
6	Lernbehinderung			
7	Körperbehinderung, z.B. Rollstuhlfahrer			
8	Spastik			
9	Glasknochenkrankheit			
10	Fehlende oder verkürzte Arme oder Beine			
11	Muskelschwund			
12	Epileptische Anfällen			
13	Sonstiges ( <i>Bitte aufschreiben</i> )			

2. Kennst du behinderte Menschen?

		Ja	nein	Weiß nicht
1	Eltern			
2	Geschwister			

3	Freund/in			
4	Nachbar/in			
5	Bekannte/r			
6	Mitschüler/in			
7	Lehrer/in			
8	Ich selbst			
9	Prominente/r			
10	Sonstiges (aufschreiben)			



**Ein Mädchen im Rollstuhl.**

3.1 Welchen Aussagen kannst du zustimmen?

		<b>Ja</b>	<b>Nein</b>	<b>Vielleicht</b>
1	Dieses Kind würde ich in meiner Nachbarschaft akzeptieren.			
2	Dieses Kind würde ich an meiner Schule akzeptieren.			
3	Dieses Kind würde ich in meiner Klasse akzeptieren.			
4	Dieses Kind würde ich als Freund/ Freundin akzeptieren.			
5	Dieses Kind würde ich zu meinem Geburtstag einladen.			
6	Dieses Kind würde ich als Bruder/ Schwester akzeptieren.			



**Ein Junge, der nicht sprechen kann, er hat einen Sprachcomputer.**

3.2 Welchen Aussagen kannst du zustimmen?

		Ja	Nein	Vielleicht
1	Dieses Kind würde ich in meiner Nachbarschaft akzeptieren.			
2	Dieses Kind würde ich an meiner Schule akzeptieren.			
3	Dieses Kind würde ich in meiner Klasse akzeptieren.			
4	Dieses Kind würde ich als Freund/ Freundin			

	akzeptieren.			
5	Dieses Kind würde ich zu meinem Geburtstag einladen.			
6	Dieses Kind würde ich als Bruder/ Schwester akzeptieren.			



**Ein Junge mit Down Syndrom. Er lernt wegen seiner geistigen Behinderung langsamer als andere Kinder.**

3.3 Welchen Aussagen kannst du zustimmen?

		Ja	Nein	Vielleicht
1	Dieses Kind würde ich in meiner Nachbarschaft			

	akzeptieren.			
2	Dieses Kind würde ich an meiner Schule akzeptieren.			
3	Dieses Kind würde ich in meiner Klasse akzeptieren.			
4	Dieses Kind würde ich als Freund/ Freundin akzeptieren.			
5	Dieses Kind würde ich zu meinem Geburtstag einladen.			
6	Dieses Kind würde ich als Bruder/ Schwester akzeptieren.			

4. persönliche Daten

Klasse: 5a  5b  6a  6b  6c

Alter: 9  10  11  12  13

Geschlecht: Junge  Mädchen

## 9.2 Interviewleitfaden

1. Weißt du, was das heißt, jemand ist behindert? Wenn ja, was?

Intern: Hier gibt es zwei Möglichkeiten (behindert kann im Sinne von Behinderung aufgefasst werden, oder auch als Schimpfwort: die Schüler sollen in Ihrer Interpretation nicht beeinträchtigt werden)

2. Wodurch unterscheiden sich behinderte von nichtbehinderten Menschen?

3. Jeder Mensch kann einige Dinge besonders gut und andere nicht so gut! Überlege, was z.B. ein Kind, das einen Rollstuhl benutzt, besonders gut kann!

4. Was stellst du dir unter dem Wort Inklusion vor?

Intern: Hier kann es sein, dass die Schüler überhaupt keine Antwort formulieren können, dann offen lassen!

5. Was ist gemeinsamer Unterricht?

Intern: Hier kann es sein, dass die Schüler überhaupt keine Antwort formulieren können, dann offen lassen!

6. Stell dir vor, eines dieser Mädchen oder Jungen käme an deine Schule. Was würdest du sie / ihn fragen? Intern: Bild 1 vorlegen



**Bild 1: Rollstuhlfahrer**

7. Müsste sich an deiner Schule etwas ändern, damit dieses Kind deine Schule besuchen kann? Wenn ja, was? Intern: Bild 2 vorlegen

**Bild 2: Junge im Rollstuhl mit Sprachcomputer**

