

Pool Maag, Silvia; Moser Opitz, Elisabeth
**Inklusiver Unterricht - grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer
explorativen Studie**

Empirische Sonderpädagogik 6 (2014) 2, S. 133-149



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Pool Maag, Silvia; Moser Opitz, Elisabeth: Inklusiver Unterricht - grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie - In: Empirische Sonderpädagogik 6 (2014) 2, S. 133-149 - URN:

urn:nbn:de:0111-opus-92497

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-92497>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

EMPIRISCHE SONDERPÄDAGOGIK

ISSN 1869-4845

6. Jahrgang 2014 | Heft 2



Cornelia Glaser, Debora Meyer & Joachim C. Brunstein

Förderung der Schreibleistung und des Arbeitsverhaltens bei aufmerksamkeitsgestörten Grundschulern: Eine multiple Grundratenstudie über neun Viertklässler

Martin Venetz, Carmen Zurbriggen & Michael Eckhart

Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des "Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)" von Haeblerlin, Moser, Bless und Klaghofer

Stefan Voß, Yvonne Blumenthal, Simon Sikora, Kathrin Mahlau, Kirsten Diehl & Bodo Hartke
Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen- und Leseleistungen von Grundschulkindern

Silvia Pool Maag & Elisabeth Moser Opitz
Inklusiver Unterricht - grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie

Wolfgang Dworschak
Zur Bedeutung individueller Merkmale im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung - Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen

Merke Heyer & Andrea M. Beetz.
Grundlagen und Effekte einer hundegestützten Leseförderung



PABST SCIENCE PUBLISHERS

Empirische Sonderpädagogik, 2014, Nr. 2, S. 133-149

Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie

Silvia Pool Maag & Elisabeth Moser Opitz

Universität Zürich

Zusammenfassung

In einer Interviewstudie wurden 14 Kooperationspaare Klassenlehrperson – Förderlehrperson zur Umsetzung von inklusivem Unterricht befragt. Neben schon bekannten Themen wie die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und die zur Verfügung stehenden Ressourcen ergab die Studie auch Ergebnisse, die in dem Inklusionsdiskurs noch wenig Eingang gefunden haben. Von den Förderlehrkräften wurden die Vor- und Nachteile von klassenintegrierten versus separierten Fördersituationen thematisiert und damit verbunden die Frage diskutiert, ob inklusiver Unterricht gleichzeitig inklusiv und effektiv sein kann. Zudem berichteten die befragten Personengruppen von unterschiedlichen Herausforderungen. Während für die Klassenlehrpersonen der Umgang mit der leistungsmäßigen Heterogenität eine große Herausforderung ist, ist es für Förderlehrkräfte vor allem die Teamarbeit sowie die Aufgabe, bei den Klassenlehrpersonen eine Haltungsänderung im Sinne einer positiven Einstellung zur Inklusion erreichen zu können.

Schlüsselwörter: Inklusiver Unterricht, effektive Förderung, Zusammenarbeit, Innere Differenzierung, Einstellungen zu Inklusion, Soziale Inklusion

Inclusive Instruction – questions and results of an explorative study

Abstract

In an interview study, 14 collaborative teams from inclusive classrooms (classroom teacher and special education teacher) were interviewed about their inclusive teaching practices. Besides well-known and frequently discussed topics like teacher cooperation and resources, the study raises an issue, which is rarely part of the current debate on inclusion in German speaking countries: Special education teachers question, whether it is possible to be as effective while being inclusive. In addition, teachers identify different challenges. For classroom teachers, students' heterogeneity with respect to achievement is demanding. For special education teachers, cooperation with classroom teachers - especially fostering an attitude towards inclusion – is most challenging.

Key words: inclusive instruction, effective teaching strategies, collaboration, differentiation, attitudes toward inclusion, social inclusion

Im Kontext der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland und der Anpassung von kantonalen Schulgesetzen in der Schweiz wird inklusive Schulung verstärkt umgesetzt. Seit ca. 20 Jahren gibt es dazu im deutschsprachigen Raum intensive For-

schungsbestrebungen und zu verschiedensten Themen liegen Forschungsergebnisse vor: zur Leistungsentwicklung, zum Selbstkonzept, zur sozialen Integration, zur Einstellung bzw. Bereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen, zur Zusammenarbeit, zur Zufriedenheit der Eltern, usw. (Bless, 2007; Dumke

& Eberl, 2002; Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 2003; Huber, 2011; Lindmeier & Beyer, 2011; Lüke & Ritterfeld, 2011). Trotz diesen vielfältigen Arbeiten werden Forschungslücken beklagt. Insbesondere wird gefordert, sich verstärkt mit unterrichtsbezogenen Variablen zu befassen und inklusive Unterrichtspraxis und deren Wirkung zu untersuchen (Hunt & McDonnell, 2009; Lindsay, 2007). Dabei stellen sich Fragen und Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen.

Forschungslücke inklusiver Unterricht

Fehlende Unterrichtskonzepte. Wenn inklusiver Unterricht untersucht werden soll, dann stellt sich erstens die Frage nach dessen theoretischer Fundierung und ihrer Konkretisierung. Hierzu muss festgestellt werden, dass eine ausgearbeitete Konzeption für inklusiven Unterricht bislang fehlt. Feusers (1998) „entwicklungslogische Didaktik“ beinhaltet zwar ein theoretisch fundiertes Modell, das jedoch nur bezüglich Einzelthemen konkretisiert worden ist. Ähnliches betrifft die inklusive Didaktik (Seitz, 2006). Heimlich (2012) stellt zudem fest, dass die inklusive Didaktik oft Postulat bleibe und normativ bestimmt sei.

Weiter wird im inklusiven Unterricht oft offener Unterricht in der Form von Wochenplänen, Werkstattunterricht, Stationenlernen usw. eingesetzt bzw. als geeignete Methode empfohlen (Joller-Graf, 2006). Hier gilt es zu beachten, dass offener Unterricht gerade mit Blick auf Inklusion nur unter bestimmten Bedingungen wirksam ist (ebd.) bzw. auch kritisch zu sehen ist: Erstens besteht die Gefahr, dass durch den Einsatz der genannten Unterrichtsformen kaum gemeinsame Lernsituationen stattfinden und gemeinsame Erarbeitungsphasen vernachlässigt werden (z.B. Eckhart, 2009). Zweitens bleibt offen, in welcher

Qualität offene Unterrichtsformen umgesetzt werden. Brügelmann (2005) merkt an, dass Aufgaben im offenen Unterricht oft Schulbücher in „Karteiform“ seien. Und drittens weisen Untersuchungen darauf hin, dass offene Unterrichtsformen für Lernende mit besonderem Förderbedarf nicht generell wirksam sind, sondern dass die Adaptivität des Unterrichts, d.h. die Qualität der Unterstützung und deren Passung zu den individuellen Lernvoraussetzungen, entscheidend ist (Eckhart, 2009).

Das Fehlen von Konzepten für inklusiven Unterricht kann auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Es gibt in der (deutschen) Sonderpädagogik die Tradition der „Spezialdidaktiken“ für die einzelnen Förderschwerpunkte. Die Ausrichtung an diesen Ansätzen (die in der Regel auch im Lehramtsstudium vermittelt werden) kann es erschweren, eine „Schule für alle“ zu denken. Inklusiver Unterricht muss zudem, so wie es Feuser (1998) fordert, ein Unterricht für alle im Sinne einer „Allgemeinen Pädagogik“ und somit „normaler Unterricht“ sein, gleichzeitig ist er jedoch „besonders“, weil die üblichen Differenzierungsmaßnahmen nicht ausreichen.

Kompetenzen der Förderlehrkräfte. Im inklusiven Unterricht sind auch die Kompetenzen der Förderlehrkräfte¹ bedeutsam. In Anlehnung an Shulman (1986) verstehen wir unter „Kompetenzen“ verschiedene Wissensdomänen (pedagogical knowledge und pedagogical content knowledge²), die für das Handeln von Lehrpersonen bedeutsam sind.

Untersuchungen aus dem Regelbereich weisen darauf hin, dass es sich dabei um wichtige Einflussvariablen handelt. Von Hill, Rowan und Ball (2005) wurde aufgezeigt, dass das fachlich-fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen die Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst und gleich viel Varianz aufklärt wie der sozio-

¹ Wir verwenden den Begriff „Förderlehrkraft“ zusammenfassend für Personen mit einer sonder- bzw. inklusionpädagogischen Lehramtsausbildung.

² Shulman – und im Anschluss an ihn andere Autorinnen und Autoren – unterscheiden verschiedene Wissensbereiche, auf die wir hier nicht im Detail eingehen.

ökonomische Status (ca. 30%, vgl. auch Corvacho del Toro & Thomé (2013) für den Bereich der Rechtschreibung). Dieses Wissen von Förderlehrpersonen, beispielsweise über Differenzierungsmaßnahmen, effektive Förderung und damit verbunden deren „Förderkonzepte“, ist bisher erst wenig untersucht worden (Hintz & Grünke, 2009). Hintz & Grünke (2009) stellten fest, dass Studierende im Lehramt Sonderpädagogik im Vergleich zu Studierenden der Lehrämter der allgemeinen Schulen nur unzureichend über Kenntnisse bezüglich der Wirksamkeit von Interventionen zum Schriftspracherwerb für lernschwache Schülerinnen und Schüler verfügen. Eingeschränkte Kenntnisse scheinen auch bezüglich von Differenzierungsmaßnahmen vorzuliegen (Werner & Drinhaus, 2012). Eine explorative Studie von Steffen und Sodogé (2010) gibt zudem Hinweise darauf, dass bei Förderlehrkräften die Sichtweise, dass beeinträchtigte Lernprozesse kausal mit beeinträchtigten Wahrnehmungsfunktionen in Verbindung stehen und letztere deshalb gefördert werden müssen, immer noch verbreitet ist. Die empirische Evidenz, welche die Effektivität dieser Ansätze in Frage stellt (z.B. Grünke, 2006), wird scheinbar nicht zur Kenntnis genommen. Heward (2003) weist pointiert auf (verbreitete) Missverständnisse über das Lernen von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf hin und kritisiert beispielsweise die pädagogische Zielsetzung „Building students' self-esteem is a teacher's primary goal“ (ebd. 193f.). Er argumentiert, dass das Selbstwertgefühl nicht unabhängig von Leistungen gefördert werden könne. Zudem verbessere sich ersteres nicht (wie oft angenommen) durch die Bearbeitung von einfachen Aufgaben und damit verbundenen Erfolgserlebnissen, sondern durch herausfordernde Aufgaben. Heward arbeitet heraus, dass effektive Förderung adaptiv, strukturiert, geplant und gezielt sein muss.

Insgesamt weisen diese Forschungsergebnisse darauf hin, dass das fachliche Wissen der Förderlehrkräfte in verschiedenen Bereichen bedeutsam zu sein scheint.

Zusammenarbeit der Lehrkräfte und Rahmenbedingungen. Im Kontext von Inklusion wird immer wieder auf die Bedeutung der Zusammenarbeit der Lehrkräfte als Herausforderung hingewiesen. Allerdings beruhen die vorliegenden empirischen Befunde, die einen Zusammenhang zwischen gelingender Zusammenarbeit und gelingender Inklusion herstellen, meistens auf deskriptiven Studien mit kleinen Untersuchungsgruppen. Studien mit repräsentativen Stichproben, die diesen Faktor im Zusammenhang mit weiteren Variablen (z.B. Einstellung, didaktische Kompetenzen, fachdidaktisches Wissen usw.) untersuchen, fehlen bis heute. Als wichtiger Faktor für eine gelingende Kooperation haben sich Rahmenbedingungen herausgestellt z.B. die Anzahl Unterstützungslektionen und Kooperationspartnerinnen und -partner oder die zeitlichen Ressourcen für Besprechungen (z.B. Baumann, Henrich & Studer, 2012). Gebhardt, Schwab, Gmeiner, Ellmeier, Rossmann & Gasteiger Klicpera (2013) zeigen in ihrer Studie zur Lehrerkooperation, dass inklusiver Unterricht mit dem Zwei-Lehrersystem und geringerer Klassengröße insgesamt bessere Voraussetzungen für Kooperation schafft als das „Stützlehrersystem“, bei dem ein bis zwei Lernende mit besonderem Förderbedarf stundenweise unterstützt werden. Grundsätzlich ist somit von Interesse, wie sich Rahmenbedingungen wie Entlastungsstunden, Unterstützungsmöglichkeiten usw. auf die Unterrichtsgestaltung der kooperierenden Lehrkräfte auswirken.

Fragestellung, Zielsetzungen und methodisches Vorgehen

Die Ausführungen haben gezeigt, dass viel Forschung zu verschiedenen Aspekten von Inklusion vorliegt, dass jedoch Studien fehlen, die sich mit inklusivem Unterricht befassen. Zum Schließen dieser Forschungslücke soll hier ein Beitrag geleistet werden. Im Zentrum steht die Frage, wie Klassenlehrpersonen und Förderlehrkräfte inklusiven Unterricht gestalten und welche Herausforderungen sich dabei stellen. Zur mehrperspektivi-

schen Erfassung der Unterrichtssituationen wurde ein exploratives Vorgehen gewählt, das Unterrichtsbeobachtungen mit einer mündlichen Befragung verbindet. Folgende Teilfragen standen bei den Interviews im Zentrum des Interesses:

- Wie gehen die Klassenlehrpersonen mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler um, welche Differenzierungsmaßnahmen treffen sie konkret?

Interviewleitfrage: Ich habe gesehen, dass sie ... differenziert haben. Gehen Sie oft so vor? Welche anderen Maßnahmen ergreifen Sie, um im Unterricht zu differenzieren? Wie gestalten Sie den Unterricht, wenn sie mit der Klasse allein sind?

- Wird im inklusiven Unterricht gemeinsames Lernen angestrebt bzw. umgesetzt oder dominieren Planarbeit und individuelle Förderung?

Interviewleitfrage: Anspruchsvoll im inklusiven Unterricht ist immer, eine Balance zu finden zwischen individueller Förderung (z.B. in Form von Wochenplanaufträgen) und der Arbeit im Klassenverband (gemeinsamer Gegenstand, gemeinsame Lernanlässe). Wie gehen Sie mit dieser Herausforderung um?

- Welches Konzept von besonderer Förderung haben die Förderlehrkräfte? Orientieren sie sich an „faulty notions“ (Howard, 2003) oder an empirischer Evidenz?

Interviewleitfrage: Ich habe beobachtet, dass Sie ... (Zusammenfassung der Beobachtungen). Was ist für Sie grundsätzlich wichtig, wenn Sie mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf arbeiten? Wie setzen Sie diese Vorstellungen um?

- Welche Herausforderungen stellen sich aus der Sicht der Klassenlehrpersonen und der Förderlehrkräfte im inklusiven Unterricht und welche Unterstützung wünschen Sie sich?

Interviewleitfrage: Was ist für Sie die größte Herausforderung bei der Umsetzung von inklusivem Unterricht, wel-

che Unterstützung wünschen Sie sich dabei?

- Wie wird die Zusammenarbeit gestaltet bzw. wie sind die Aufgaben und Rollen zwischen Klassen- und Förderlehrkraft verteilt?

Interviewleitfrage: Wie gestalten Sie die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson/Förderlehrkraft? Wie sind die Rollen und die Aufgaben verteilt?

Bei 14 Kooperationspaaren „Klassenlehrperson – Förderlehrkraft“ fand ein Unterrichtsbesuch statt, je nach Situation entweder im gemeinsam verantworteten Unterricht oder aber in je einer Schulstunde bei der Klassenlehrperson (KLP) und der Förderlehrkraft (FLK). Im Anschluss daran wurde mit beiden Personen einzeln ein Interview geführt, in dem die Forschungsfragen mit Bezug auf die konkrete Situation der beteiligten Lehrpersonen diskutiert und reflektiert wurden. Die Unterrichtsbeobachtungen dienten somit in erster Line als Ausgangs- und Bezugspunkt für die Interviews, und es ging darum, die Forschungsfragen am Beispiel der konkreten Schulstunden zu beantworten. Mit einem Kurzfragebogen wurden zudem Informationen zu den Rahmenbedingungen (Stundendeputat, Form der Zusammenarbeit, Anzahl betreute Klassen usw.) erhoben.

Methode

Stichprobe und Rahmenbedingungen

Die Stichprobe wurde einerseits durch Ausschreibung in einem offiziellen Newsletter für Lehrpersonen eines Schweizer Kantons, andererseits über persönliche Kontakte rekrutiert. Die Kooperationsteams unterrichten in der Primarstufe (zum Teil an Mehrjahrgangsklassen) in fünf Schweizer Kantonen. Bezüglich der Berufserfahrung sowie der Rahmenbedingungen ist die Stichprobe sehr heterogen, wie Tabelle 1 zeigt.

Pro Klasse werden im Durchschnitt zwei bis drei Schülerinnen und Schüler mit beson-

Tabelle 1: Darstellung der Rahmenbedingungen

	KLP (N = 14) M (SD/Min,Max)	FLK (N = 14) M (SD/Min,Max)
Unterrichtserfahrung (in Jahren)	11.9 (9.6/1,25)	6 (11.0/0,39)
Erfahrung mit Inklusion (in Jahren)	5.6 (4.6/1,15)	3.6 (2.2/1,9)
Pensum (Anzahl Lektionen pro Woche)	25.8 (3.6/18,30)	16.3 (6.8/5,28)
Anzahl Lernende pro Klasse	20.4 (4.3/13,28)	
Anzahl Lernende mit Förderbedarf		2.4 (1.8/1,6)
Anzahl betreute Klassen		3.9 (3.4/1,12)
Abschluss Lehramt Sonderpädagogik		12 (+ 2 im Aufbau- studium)
Anzahl Unterstützungslektionen in untersuchter Klasse		7.3 (5.1/2,18)

derem Förderbedarf unterrichtet, ein Drittel davon arbeitet mit angepassten Lernzielen³. Für diese Lernenden werden individuelle Lernziele festgelegt und für die Bewertung erfolgt die Orientierung an der Individualnorm. In einer Klasse wird ein Mädchen mit Down-Syndrom unterrichtet. Auffallend sind die unterschiedlichen Betreuungsverhältnisse. Eine Förderlehrkraft betreut 12 Klassen, während eine andere 18 Schulstunden für eine einzige Klasse zur Verfügung hat.

Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte in vier Schritten entlang der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) unter Verwendung der Software MAXQDA 10. Die Interviews wurden für die Gruppe der Regel- und Förderlehrkräfte jeweils entlang des Gesprächsverlaufs codiert. Dabei wurden ergänzend zu den Hauptkategorien (Interviewfragen) aus dem Datenmaterial induktiv Subkategorien gebildet. Dieser Analyseschritt führte zu quantifizierenden Übersichten mit Haupt- und Subkategorien (vgl. Schmidt, 2010) In ei-

nem zweiten Schritt wurde ein Vergleich der Perspektiven der Regel- und Förderlehrkraft vorgenommen, um gruppenspezifische Themen herauszuarbeiten. Ein dritter Schritt beinhaltete die Reduktion des Datenmaterials in Anlehnung an die Logik des „abduktiven Schlusses“ (Bude, 2010, S. 571). Gemeint ist die Kunst der Forschenden und deren Kompetenz, jenseits der „paradigmatischen Komplexitätsreduktion“ einen Umgang mit Mehrdeutigkeiten im Datenmaterial zu finden und zuvor Getrenntes wieder zu mischen (ebd., S. 570). Ein letzter Auswertungsschritt umfasste eine vergleichende Fallanalyse, die sich aufgrund der sehr heterogen zusammengesetzten Stichprobe anbot. Ziel dieses Analyseschrittes war, neue Hypothesen zur „Praxis des integrativen Unterrichts“ zu formulieren und diese an ausgewählten Fällen zu überprüfen.

³ In der Schweiz sind die kantonalen Konzepte und Vorgaben für inklusive Schulung unterschiedlich. Es gibt Konzepte, die vor allem klassenintegriertes Arbeiten ohne die Bezeichnung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf vorsehen. In anderen Modellen hängt die Anzahl Begleitstunden von der Anzahl Lernender mit Förderbedarf ab.

Ergebnisse

Gewichtung der Themen durch die Befragten

Eine Quantifizierung der Aussagen zu den einzelnen Interviewfragen (siehe Tabelle 2) zeigt, dass sich beide Gruppen ausführlich zu Fragen der „Unterrichtsgestaltung“ und der „Zusammenarbeit“ geäußert haben.

Daraus kann gefolgert werden, dass die häufiger genannten Themen für die Befragten besonders bedeutsam sind bzw. dass sie in diesen Bereichen über besonders viele Erfahrungen verfügen. Der Ergebnisbericht setzt einen Schwerpunkt im Bereich Umsetzung des inklusiven Unterrichts und den damit verbundenen Herausforderungen. Zum Thema „Zusammenarbeit“ werden aus Platzgründen nur Ergebnisse berichtet, die sich direkt auf den Unterricht beziehen.

Umsetzung des inklusiven Unterrichts

Inklusiver Unterricht wird sehr unterschiedlich umgesetzt: Sechs Förderlehrkräfte setzen eine Mischung aus verschiedenen Arbeitsformen ein, und bis auf zwei Befragte arbeiten alle mehrheitlich „innerhalb der Klasse mit zugewiesenen Schülerinnen und Schülern“. Die Förderlehrkraft, die das Mädchen mit Down-Syndrom begleitet, kümmert sich nur um diese eine Schülerin. Eine weitere Befragte hat sowohl eine Anstellung als Klassenlehrperson wie auch als Förderlehrkraft, sie arbei-

tet ausschließlich innerhalb des Klassenzimmers ohne „zugewiesene Schülerinnen und Schüler“. Eine Person mit langjähriger Erfahrung an einer Sonderklasse arbeitet fast ausschließlich mit Fördergruppen außerhalb des Klassenzimmers.

Inklusiver Unterricht erfolgt oft in Niveaugruppen, wobei die Förderlehrkraft mehrheitlich mit den schwächeren Lernenden arbeitet. In Schulstunden, in denen zwei Lehrkräfte anwesend sind, werden drei Formen der Unterrichtsgestaltung umgesetzt: 1) Das Arbeiten mit Gruppen, oft im Anschluss an eine von der Klassenlehrperson geleiteten Sequenz mit der gesamten Klasse (z.B. Übungssequenz, teilweise in Niveaugruppen); 2) mehr oder weniger strukturierter, gemeinsam verantworteter Unterricht; 3) Einzelförderung außerhalb des Klassenzimmers (vor allem in Mathematik, Sprache, Lern- und Arbeitstechnik).

Individuelle Unterstützung und Differenzierung durch Klassenlehrperson. Die befragten Klassenlehrpersonen setzen vielfältige Lehr- und Lernformen ein. Wenn die Förderlehrkraft nicht anwesend ist, kommt der „Einzelarbeit“ (18 Nennungen (NE) im Anschluss an eine Phase, in der mit der ganzen Klasse etwas erarbeitet wurde, große Bedeutung zu. Diese Arbeitsform schafft für die Lehrpersonen Freiraum für „individuelle Unterstützung“ (23 NE). Oftmals werden „ad hoc“ Gruppen von Lernenden mit ähnlichen Schwierigkeiten gebildet, um etwas noch-

Tabelle 2: Anzahl Nennungen (NE) pro Hauptkategorie und Gruppe

Bereich	KLP (584 NE)	FLK (408 NE)
Unterricht ohne Förderlehrkraft	42%	
Vorstellungen optimaler Förderung		17%
Umsetzung inklusiver Förderung		12%
Zusammenarbeit	26%	27%
Herausforderungen	14%	20%
Gemeinsamer Gegenstand	11%	17%
Unterstützungsbedarf	6%	7%

mals zu erklären (8 NE). In Übungsphasen wird oft mit Werkstattunterricht oder Stationen gearbeitet (10 NE). Hier differenzieren die Lehrpersonen entweder bezogen auf die Schülerinnen und Schüler und bilden Gruppen (schwach, mittel, stark; 10 NE) oder sie bieten Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad an (47 NE).

Individuelle Unterstützung durch eine Förderlehrkraft. Aussagen zur individuellen Unterstützung der Förderlehrkräfte beziehen sich auf Maßnahmen, die kindbezogen, d.h. personalisiert, eingesetzt werden (14 NE). Dies sind Maßnahmen wie Entscheide zur Bestimmung von individuellen Lernzielen, die Auswahl von bestimmten Aufgaben im Rahmen von Wochenplanarbeit, das Festlegen von Lernzielen im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz (11 NE) oder besondere Formen der Erklärung und Unterstützung: „(...) dass ich dann einfach schaue, was ist für sie möglich, wo braucht es eine Anpassung, wo brauchen sie besondere Hilfsmittel, wo brauchen sie Unterstützung, wo können sie sich selber Unterstützung holen oder sich selber organisieren“ (FLK_A/28⁴). Mehrmals erwähnt (13 NE) wird der Einsatz von Arbeitsmitteln (z.B. Material zum Dezimalsystem), die im Kontext der individuellen Unterstützung eingesetzt werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass oft mit Formen des offenen Unterrichts gearbeitet wird, und dass die Klassenlehrpersonen entweder nach Aufgabenschwierigkeit differenzieren oder drei Niveaugruppen bilden. Dem Einsatz von Arbeitsmitteln und der adaptiven Unterstützung durch die Förderlehrkräfte kommt dabei ein hoher Stellenwert zu.

Gemeinsamer Gegenstand – gemeinsame Lernsituationen. Sowohl die Klassenlehrpersonen als auch die Förderlehrkräfte erachten gemeinsame Lernsituationen als wichtig für die soziale Integration. Trotzdem zeigen sich unterschiedliche Perspektiven. Die Klassen-

lehrpersonen verstehen unter dem Begriff „gemeinsamer Gegenstand“ Unterschiedliches: Leistungsheterogene Gruppen, kooperatives Lernen, Ausflüge, gemeinsamer Stundenanfang, differenzierte Aufgabenstellungen zum selben Lerngegenstand sowie Unterrichtsgespräche mit der gesamten Klasse. Letztere werden als sehr herausfordernd erlebt (4 NE), beispielsweise dann, wenn Lernende mit besonderem Förderbedarf viel Zeit brauchen, um ihren Beitrag zu formulieren und die anderen Lernenden, vor allem auch die kognitiv starken Schülerinnen und Schüler, warten müssen.

Die Förderlehrkräfte sprechen bei der Thematik des gemeinsamen Lernens von einem Balanceakt zwischen individueller Förderung einerseits und der Arbeit im Klassenverband andererseits (siehe dazu auch „Vorstellungen optimaler Förderung“). Je größer der Leistungsrückstand, desto schwieriger wird es, gemeinsame Lernsituationen zu realisieren. Das zeigt sich am Beispiel der Schülerin mit Down-Syndrom, hier finden (außer beim Basteln für Weihnachten) kaum gemeinsame Aktivitäten statt. Im jahrgangsübergreifenden Unterricht hingegen scheint es für die Lehrpersonen selbstverständlich zu sein, Aufgaben für Lernende mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu entwickeln.

Vorstellungen optimaler Förderung

Bei der Frage nach den Vorstellungen zur „optimalen Förderung“ ging es darum, etwas über das „Förderkonzept“ der Förderlehrkräfte zu erfahren und es interessierte, welche Zielsetzungen diesen besonders wichtig sind. Die Ergebnisse zeigen, dass Förderlehrkräfte – abgesehen von einer Ausnahme – (siehe Fallanalyse) vor allem „soziale und emotionale Aspekte“ im Sinne von „sich wohlfühlen“ nennen oder Aspekte individueller Förderung im Sinne von „sich einlassen auf das Kind“ (29 NE). Diese Zielsetzungen werden in den Interviews in Verbindung gebracht mit der Frage, ob die Förderung innerhalb oder

⁴ FLK = Förderlehrkraft/ABC = Interviewerin/28 = Interviewzeile, analog dazu KLP = Klassenlehrperson

außerhalb des Klassenzimmers stattfinden soll (11 NE). Damit wird die Fördersituation bzw. der Förderort (im Sinne von klassenintegrierter versus separierter Förderung) zu einer zentralen Thematik.

Sich wohlfühlen. Zur Thematik des sich Wohlfühlens gibt es Aussagen auf verschiedenen Ebenen. Als bedeutsam wird die „Harmonie“ in der Klasse erachtet, „dass es keinen Streit gibt“ (FLK_L/87). Dabei wird insbesondere das „Wohlbefinden der Lernenden mit besonderem Förderbedarf“ betont (5 NE). Die Förderlehrkräfte beziehen sich auf die „guten Gefühle“, die Schülerinnen und Schüler haben müssen, wenn sie nach Hause gehen (FLK_I/52), sie müssen sich gut aufgehoben und bestärkt fühlen (FLK_N/28). Weiter wird betont (7 NE), dass das „sich Einlassen auf die Person des Kindes“, der Versuch, in das Denken des Kindes einzutauchen, wichtig sei.

Fördersituation. Bezüglich der Gestaltung der Fördersituation zeigen sich zwei unterschiedliche Positionen der Förderlehrkräfte. Fünf Antwortende arbeiten mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf gerne an einem ruhigen Ort, an dem in normaler Lautstärke miteinander gesprochen werden kann und die Lernenden nicht abgelenkt werden. Sie begründen dies damit, dass die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Klasse „viel mehr zum Zug“ kommen, sich aktiv (verbal) beteiligen müssen und man etwas „im Detail erarbeiten“ kann (FLK_M/45). Zudem wird von den Förderlehrkräften das Lernen in leistungshomogenen, kleinen Gruppen als förderlich wahrgenommen, weil schwächere Lernende so „nicht untergehen“ (FLK_B/8). Es wird weiter argumentiert, dass durch diese zeitweise Separation selbstwert-schwächende Vergleichsprozesse wie „die anderen sind schon fertig, (...) die anderen haben alles richtig gelöst und so“ (FLK_B/26), die im Klassenzimmer oft vorkommen, unterbunden werden können.

Andererseits gibt es Förderlehrkräfte, welche die gemeinsame Arbeit in der Klasse und die Orientierung am gleichen Thema oder an ähnlichen Themenfeldern als bedeutsam erachten, weil damit Stigmatisierungseffekte (verursacht durch das Verlassen des Klassenzimmers) unterbunden werden können: „(...) dass sie (...) nicht stigmatisiert werden! Natürlich habe ich auch schon kleinere Gruppen rausgenommen, um mal mit ihnen noch etwas ganz genau anzugucken, und dass sie sich auch konzentrieren können. Aber eigentlich ist schon mein Ziel, dass wir integrativ⁵ (...) im Schulzimmer zusammen unterrichten“ (FLK_F/21).

Die Daten zeigen auch, dass die Fördersituation und damit verbunden die Intensität der Zusammenarbeit von den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen der Förderlehrkraft mitbestimmt wird. Umfassen diese 10-15 Lektionen oder mehr, findet die Förderung innerhalb des Klassenkontextes in enger Kooperation mit der Klassenlehrperson statt. Beträgt das Pensum in einer Klasse drei Lektionen oder weniger, bevorzugen Förderlehrkräfte eine separative Gruppenförderung, an der Schülerinnen und Schüler aus mehreren Klassen teilnehmen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Aussagen zur Wahl des Förderortes auf ein Spannungsfeld hinweisen, mit dem die Förderlehrkräfte umzugehen haben. Sie erkennen, dass mit der Entscheidung für eine Förderung außerhalb der Klasse Stigmatisierungseffekte drohen, dass jedoch mit der Förderung innerhalb der Klasse selbstwert-schwächende Vergleiche mit leistungsstärkeren Lernenden stattfinden können. Weiter fällt auf, dass zum Stichwort „individuelle Förderung“ vor allem Aussagen zum Wohlbefinden und zur sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler gemacht werden und kaum Aussagen zur Leistungsförderung.

⁵ In der Schweiz wird mehrheitlich der Begriff „Integration“ (als Synonym von Inklusion) verwendet.

Herausforderungen im inklusiven Unterricht

Die Frage nach der größten Herausforderung im inklusiven Unterricht wurde mit der Absicht gestellt, Informationen darüber zu erhalten, wo es für die Lehrpersonen am meisten „brennt“ und wo allenfalls Unterstützungsbedarf besteht. Häufig erwähnt wurden von beiden Personengruppen schlechte Rahmenbedingungen (KLP: 39 NE; FLK: 31 NE) sowie die Umsetzung von optimaler Förderung (KLP: 26 NE; FLK: 16 NE).

Rahmenbedingungen. Die zu geringen zeitlichen und personalen Ressourcen für die Umsetzung des inklusiven Unterrichts werden von beiden Berufsgruppen erwähnt. Wie Tabelle 1 zeigt, gibt es bezüglich der sonderpädagogischen Unterstützung große Unterschiede, was sich konkret auf die Fördersituation auswirkt. Ein Beispiel soll dies illustrieren. Eine Förderlehrkraft, die für 10-12 Klassen mit 30 Lernenden mit besonderem Förderbedarf zuständig ist, beschreibt ihre Situation wie folgt: *„Eben, ich renne von einer Lektion zur anderen, bin in einem Schulzimmer, dann muss ich wieder runter, dann bin ich wieder oben, dann kommen die Kinder, dann kommen die nächsten, das ist sicher das, was mich stresst. Ich habe immer das Gefühl, ich hinke der Zeit hinten nach“.* Diese Förderlehrkraft erzählt, dass sie während der Förderstunden Beobachtungen in eine Datenbank einträgt und darauf aufbauend die Förderplanung vornimmt. Das geschieht kurzfristig am Vortag, über Mittag oder am Morgen vor dem Unterricht. Dabei bestimmt die zur Verfügung stehende Zeit (z.B. eine Unterstützungslektion pro Woche) die Förderziele.

Im Gegensatz dazu steht die Situation einer Klasse, in der die Förderlehrkraft 18 Lektionen anwesend ist. Die Arbeit erfolgt innerhalb der Klasse, der Unterricht wird gemeinsam mit der Klassenlehrperson vorbereitet, und es wird eine differenzierte Förderplanung beschrieben, die sich an den Voraussetzungen der Lernenden orientiert.

Eine weitere Schwierigkeit bezüglich der Ressourcen sehen die Befragten in der großen zeitlichen Belastung der Klassenlehrpersonen (10 NE), die dazu führt, dass in Treffen stets nur das Notwendigste besprochen werden kann. Diese werden dann zum Belastungsfaktor, wenn für die beteiligten Lehrpersonen unterschiedliche Regelungen bezüglich Entschädigung bestehen *„Ich habe dafür [für die Absprachen] zwei Lektionen bezahlt, die Klassenlehrpersonen nicht, für die ist es einfach zusätzliche Gratisarbeit (...“* (FLK_E/28).

Optimale Förderung. *„(...) allen gerecht zu werden und allen die Möglichkeit zu geben, ihr Lerntempo zu haben (...), weil der Abstand vom Schlechten zum Guten ist eben schon ziemlich groß; (...) und ja, manchmal konzentriert man sich eben zu fest auf die Schwächeren und dann gehen die Besseren wie unter“.*

Neun Förderlehrkräfte hingegen bezeichnen Bedingungen, die eine optimale Förderung ermöglichen, als besondere Herausforderung: Für sie ist wichtig, dass sie den Unterricht gemeinsam mit den Klassenlehrpersonen planen können, damit sie „wirksam“ werden können. Ad-hoc Situationen, in denen dies nicht der Fall ist und ihnen kurz vor Unterrichtsbeginn Materialien oder Arbeitsblätter in die Hand gedrückt werden, erleben sie als ungünstig: *„Ich kann jederzeit überall unterrichten, aber (...) um wirklich einen fundierten Unterricht bieten zu können (...), da muss es sehr gut geplant sein, sonst geht das eben nicht, oder? Und ich kann dann nicht mit fremdem Material arbeiten, das ich dann vielleicht nicht vertreten kann“* (FLK_D/93).

Einstellung zu Inklusion. Fünf Förderlehrkräfte verweisen in ihren Voten auf die Bedeutung der Haltung und Einstellung der Klassenlehrpersonen zur Inklusion. Die Herausforderung sehen die Förderlehrkräfte vor allem darin, bei den beteiligten Personen eine Haltungsänderung im Sinn einer positiven Einstellung zur Inklusion erreichen zu können.

Zusammenarbeit. Von den Förderlehrkräften wird auch die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen als Herausforderung genannt (9 NE) und zugleich als wichtiges Element in der Umsetzung des inklusiven Unterrichts beschrieben: *„Die grösste Herausforderung im integrativen Unterricht ist für mich nicht der integrative Unterricht selbst, sondern an und für sich die Teamarbeit [bezogen auf Schulhausteam] (...), da gehört Feedbackkultur und all diese Dinge dazu, eben dass man Rollen klärt, dass man über Haltungen spricht usw. (...). Das Bewusstsein dafür ist im Team nicht einfach vorhanden. (...). Und die Schulung dieser Dinge ist auch nicht unsere Aufgabe, aber ohne geht es nicht.“* (FLK_D/117-121).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zum Fragekomplex „Herausforderungen“ von beiden Personengruppen die fehlenden Ressourcen auf unterschiedlichen Ebenen angesprochen werden. Zudem zeigt sich, dass die Klassenlehrpersonen den Umgang mit dem großen Leistungsspektrum als sehr herausfordernd erleben und hohe Erwartungen an sich selber haben. Von den Förderlehrkräften werden drei Aspekte thematisiert: Sie weisen erstens darauf hin, dass es für sie wichtig ist, die inklusive Förderung gemeinsam mit den Klassenlehrpersonen planen zu können. Zweitens thematisieren sie, dass eine positive Einstellung der Klassenlehrpersonen zu inklusiver Schulung wichtig ist, und sie betrachten es als ihre herausfordernde Aufgabe, auf eine positive Sichtweise der inklusiven Schulung hinzuwirken. Drittens verweisen sie auf die Bedeutung der Teamarbeit, gleichzeitig jedoch auch auf deren Komplexität.

Vergleichende Fallanalyse zum inklusiven Unterricht

Es wurde aufgezeigt, dass die Arbeitsbedingungen der Förderlehrkräfte, aber auch deren Sichtweisen von optimaler Förderung und die Umsetzung von inklusiver Schulung unterschiedlich sind. Damit stellt sich die Frage, welche Beziehungen zwischen den Vorstellungen und der Umsetzung von optimaler Förderung in konkreten Situationen erkennbar sind. Dies wird durch die Darstellung von zwei Fällen illustriert, die einander vergleichend gegenübergestellt werden (siehe Tabelle 3).

Die bisherige Analyse weist darauf hin, dass die Fördersituation (innerhalb oder außerhalb der Klasse) als Spannungsfeld erlebt wird. Deshalb wurden zwei Fälle ausgewählt, in denen sich diesbezüglich große Unterschiede zeigen. Die inklusive Arbeit findet im Fall A innerhalb der Klasse statt. Fokussiert wird dabei das ganzheitliche Wahrnehmen der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Lernsituationen (nicht nur Deutsch und Mathematik) und die Beziehung zum Kind. Die Förderlehrkraft nimmt wahr, dass die klassenintegrierte Arbeitsweise dazu führen kann, dass sich die Lernenden untereinander vergleichen und sie versucht, dem durch eine gute Beziehung zu diesen entgegenzuwirken. Ihre Ausrichtung kann nach Kuhl, Moser, Schäfer und Redlich (2013) als „schulklimateinklusionsorientiert“ beschrieben werden.

Im Fall B wird eine inklusive Praxis beschrieben, die „individuell-förderbezogen“ ausgerichtet ist (ebd.). Die Förderung findet außerhalb des Klassenkontextes statt und zielt auf den Kompetenzerwerb im Leistungsbereich. Die Arbeit in der Kleingruppe wird präferiert, weil dort eine maximale Adaptivität der Förderung erreicht werden kann.

Die Rahmenbedingungen werden im Fall B als ungeeignet für eine klassenintegrierte Förderung bezeichnet und Erfolge und Fortschritte als Folge der spezifischen Intervention der Förderlehrkraft gesehen. Sie trauert der Arbeit im separativen System nach. Im

Tabelle 3: Gegenüberstellung von zwei Fällen

Fall A	Fall B
<p>Seit vier Jahren als FLK tätig, vorher Unterrichtstätigkeit im Vorschulbereich. Arbeitet innerhalb der Klasse mit zwei zugewiesenen Lernenden mit besonderem Förderbedarf und mit zusätzlich sechs Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache (18 Unterstützungslektionen).</p>	<p>Seit zwei Jahren als FLK tätig, vorher während 37 Jahren an einer Sonderklasse sowie Legasthenie- und Dyskalkulie-Therapeutin. Arbeitet mehrheitlich außerhalb der Klasse mit fünf zugewiesenen Kindern mit besonderem Förderbedarf (7 Unterstützungslektionen). Einmal wöchentlich Arbeit im Klassenzimmer mit variablen Gruppen von Lernenden.</p>
Vorstellung optimaler Förderung	
<p>Wichtig: „Beziehung zum Kind“ und „ganzheitliche Wahrnehmung“ der Lernenden in verschiedenen Lernsituationen innerhalb der Klasse; Wohlbefinden der Kinder; Fokus nicht nur auf die Fächer Mathematik und Deutsch. <i>„(...) dass man auch so versucht zu spüren, wie wohl ist es denn dem Kind in dieser Situation drin. Also ich meine, sie merkt doch immer wieder, dass sie gewisse Sachen nicht so kann wie die anderen“</i> (FLK_C/30-33).</p>	<p>Wichtig: Sich mit den Lernvoraussetzungen der Lernenden befassen; Fehler und Schwierigkeiten mit den Lernenden einzeln bearbeiten. <i>„Also das Idealste wäre, wenn du dich wirklich mit jedem einzelnen auseinandersetzen könntest. Das ist die Zeit gewesen, wo ich Therapeutin war und die [Lernenden mit Förderbedarf] in der Mathe unterrichtet habe“</i> (FLK_M/64). Ziel ist der Aufbau von Verständnis bzw. das Aufarbeiten von Lücken durch die Förderlehrkraft. Die mangelnde Intensität der inklusiven Förderung gegenüber dem separativen System wird bedauert. <i>„(...) weil mein IF ist ja leider nicht, was ich vorher gemeint habe, einfach so lange arbeiten bis sie es verstehen, sondern einfach noch ein bisschen erklären (...)“</i> (FLK_M/146). <i>„(...) weil ich merke, gerade wenn man ein Defizit in der Mathe hat, ist der persönliche Kontakt und die Auseinandersetzung das A und das O (...), weil ich ganz viel Übungsmaterial habe und das kannst du in einer Gruppe fast nicht machen“</i> (FLK_M64/68).</p>
Zusammenarbeit und Rollenverständnis	
<p>Intensive „Zusammenarbeit mit der Lehrperson“ (gemeinsame Unterrichtsplanung, gemeinsames Unterrichten; permanenter Austausch der Wahrnehmungen und Erfahrungen mit der Klassenlehrperson und mit den Eltern) <i>„Ich habe das Glück, dass ich jetzt mit der Lehrperson sehr offen zusammenarbeiten kann, und dass wir so Sachen auch immer wieder thematisieren können. (...), dann können wir das zusammen anschauen und den Unterricht entsprechend gestalten“</i> (FLK_C/38). Die Rolle der FLK soll von den Kindern möglichst „natürlich“ wahrgenommen werden: <i>„(...) ich bin einfach in der Klasse drin, ich arbeite mit diesen Kindern in der Klasse am gemeinsamen Gegenstand, sie machen vielleicht etwas auf einem anderen Niveau, aber sie sind doch dabei“</i> (FLK_C/10).</p>	<p>Kurze Absprachen vorwiegend in den Pausen oder vor oder nach der Schule. Ziel ist die inhaltliche Orientierung. Die Klassenlehrperson lässt der Förderlehrkraft große Freiheiten in der Gestaltung der Förderung, letztere bezeichnet das als großes Glück. Der eigene Klassenraum dient der Förderlehrkraft als Ort der Identifikation und Zusammengehörigkeit mit den Kindern. <i>„(...) es ist für mich wirklich wichtig, dass die Förderlehrkraft einen eigenen Raum hat (...), wo sie mit den Kindern hinein kann, damit irgendwo eine Zusammengehörigkeit entsteht (...), dass ich - dass die Förderlehrkraft auch eine Person ist, das finde ich ganz ganz wichtig“</i> (FLK_M104/106).</p>

Fall A ist die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson intensiv (Unterrichtsplanung, -vorbereitung und -durchführung, Zusammenarbeit mit den Eltern) und wird als „Glück“ bezeichnet. Im Fall B erfolgen die Absprachen ad hoc zwischen Tür und Angel. Auch Förderlehrkraft B verwendet den Begriff „Glück“ explizit bezogen auf die Zusammenarbeit, sie bezeichnet damit jedoch die Freiheit, die ihr die Klassenlehrperson bezüglich der Gestaltung ihres Unterrichts gewährt.

Diskussion

In der vorliegenden explorativen Studie wurden Kooperationsteams Klassenlehrperson – Förderlehrkraft zur Umsetzung und Gestaltung von inklusivem Unterricht befragt. Ausgangspunkt war die offene Frage, wie Regellehrpersonen und Förderlehrkräfte inklusiven Unterricht gestalten und welche Herausforderungen sich dabei zeigen. Dazu wurden einleitend einige Forschungsergebnisse dargestellt, die aus der Sicht der Autorinnen für die Fragestellung als bedeutsam erachtet wurden und auch handlungsleitend waren für die Erarbeitung des Interviewleitfadens. Die Analysen der Interviews führten zu neuen Themen und Gesichtspunkten, die nicht erwartet wurden und deshalb im Forschungsüberblick nicht erscheinen. Die zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse erfolgt deshalb unter dem Einbezug von weiteren Studien. Damit werden die Ergebnisse in den aktuellen Forschungsdiskurs eingeordnet.

Individualisierung und Differenzierung

Die befragten Klassenlehrpersonen nennen einerseits vielfältige Maßnahmen, die sie zur Differenzierung einsetzen. Andererseits formulieren sie den eigenen Anspruch, allen gerecht zu werden, als größte Herausforderung. Dieses Spannungsfeld wird auch in der Fachliteratur diskutiert (Werner & Drinhaus, 2012). Interessant ist, dass in unserer Stichprobe das Differenzieren in jahrgangsüber-

greifenden Klassen selbstverständlicher zu sein scheint.

Oft wird Planarbeit realisiert, jedoch nicht auf seine Eignung für Lernende mit besonderem Förderbedarf hinterfragt. Die Differenzierung erfolgt in der Regel mit drei Leistungsniveaus. Wilkinson und Townsed (2000) kommen auf der Grundlage ihrer Daten zum Schluss, dass eine größere Anzahl von Niveaus sinnvoll ist, und dass es insbesondere auch wichtig ist, dass die Gruppen, je nach Fortschritten der Lernenden, immer wieder neu zusammengesetzt werden. Ob die von den befragten Lehrkräften getroffenen Differenzierungsmaßnahmen wirksam sind, kann nicht beurteilt werden, dazu wären Studien nötig, die neben der Leistungsentwicklung der Lernenden auch die Maßnahmen differenziert erfassen.

Förderkonzept und Fördersituation

Bezüglich der Vorstellungen zur optimalen Förderung ergab die Untersuchung zwei interessante Ergebnisse. Erstens wird von den Förderlehrkräften ein Spannungsfeld inklusiver Arbeit thematisiert, das bisher noch wenig untersucht worden ist: die Vor- und Nachteile von klassenintegrierten versus separierten Fördersituationen und damit verbunden die Forderung nach dem Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Einerseits wird darauf hingewiesen, dass durch das klassenintegrierte Arbeiten Stigmatisierungseffekte vermieden werden können. Dies wurde auch in einer Studie von Wiener und Tardif (2004) aufgezeigt. Die Autoren fanden Hinweise, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf, die vor allem innerhalb des Klassenverbandes gefördert wurden, sozial besser integriert waren als Lernende, die schwerpunktmäßig in separierten Gruppen gefördert wurden. Andererseits wird auch auf die Gefahr hingewiesen, dass beim klassenintegrierten Arbeiten häufiger leistungsbezogene Vergleichsprozesse stattfinden, die zu einem geringeren leistungsbezogenen Selbstkonzept führen können. In diesem Zusammenhang sind auch die Ergebnisse zum ge-

meinsamen Gegenstand aus den unterschiedlichen Perspektiven der befragten Gruppen von Lehrkräften interessant. Während die Klassenlehrpersonen alles, was inner- und außerhalb der vier Wände des Klassenzimmers geschieht als „gemeinsames Lernen“ bezeichnen, werfen die Förderlehrkräfte die Frage auf, wie man im gemeinsamen Unterricht optimale individuelle Förderung gestalten kann. Damit wird die Frage gestellt, ob Unterricht gleichzeitig effektiv und inklusiv sein kann. Das ist auch von McLeskey & Waldron (2011) untersucht worden. Die Autoren geben auf der Basis ihres Forschungsüberblicks eine Antwort, die konträr steht zu einer häufig vertretenen Forderung der Inklusionspädagogik. Sie gehen davon aus, dass die meisten Schülerinnen und Schüler (mit Lernbehinderungen) nicht „full inclusion“, sondern auch zusätzliche Förderangebote in einem separativen Setting brauchen würden (ebd.). Die Frage nach der optimalen individuellen Förderung erhält zusätzlich Gewicht durch die Aussagen der Förderlehrkräfte zu den Vorstellungen von optimaler Förderung. Diese nennen mehrheitlich sozial-emotionale Aspekte, die sich auf das Wohlbefinden der Lernenden beziehen und gehen somit von Annahmen aus, die Heward (2003) als „faulty notions“ bezeichnet. Hier wäre interessant zu untersuchen, ob und wie sich diese Vorstellungen auf die Entwicklung der Lernenden auswirken.

Einstellung der Lehrpersonen

Von den Förderlehrkräften wird die Einstellung der Klassenlehrperson als zentraler Aspekt für eine gelingende Inklusion betrachtet. Vorliegende Forschungsergebnisse weisen allerdings darauf hin, dass insbesondere auch die Einstellung der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf bedeutsam ist und Einfluss nimmt auf die Interaktion der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern und auf die Unterrichtsqualität (Cook & Cameron, 2010). Biographisch erworbene Wertorientierungen und Überzeugungen im Sinne von „beliefs“

bei Professionellen zeigen sich somit in spezifischen Deutungsmustern der Praxis (vgl. Kuhl et al., 2013). Das trifft genauso auf die Förderlehrkräfte zu (siehe Fallanalyse), erstens bezogen auf deren Förderkonzepte und zweitens auch bezogen auf die Einstellung zur Inklusion, insbesondere wenn langjährige Separationserfahrungen vorliegen (Dumke & Krieger, 1990). Dieser Aspekt darf, insbesondere im Kontext der Veränderung der Förderschulen, für die Weiterentwicklung inklusiver Prozesse nicht unterschätzt werden.

Ressourcen

Dass Ressourcen für die Umsetzung von inklusivem Unterricht eine zentrale Rolle spielen, wurde schon in mehreren Studien aufgezeigt (Dumke & Eberl, 2002; Joller-Graf, Tanner & Buholzer, 2010) und bestätigt sich auch in den vorliegenden Daten. Fehlende Ressourcen lassen der Förderlehrkraft wenig Gestaltungsspielraum für inklusive und adaptive Förderung. Allerdings wird die Wahl des Fördersettings auch durch andere Faktoren bestimmt (siehe Fall B).

Herausforderungen

Sowohl die Klassen- als auch die Förderlehrkräfte nennen Herausforderungen, die auf Spannungsfelder der Inklusionspraxis hinweisen und verschiedene Einflussvariablen umfassen: Rahmenbedingungen, die Einstellung der Klassenlehrpersonen zur Inklusion, die Umsetzung von optimaler Förderung und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Diese Faktoren beeinflussen die Handlungsmöglichkeiten der Lehrpersonen. Insbesondere hat sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen (zeitliche Ressourcen der Förderlehrkraft) und der Umsetzung der Förderung (innerhalb oder außerhalb der Klasse) gezeigt, der sich auch auf die Qualität der Kooperation auswirkt. Dieser Zusammenhang ist ein interessantes Ergebnis, das bisher noch wenig dokumentiert ist und weiterer Forschung bedarf. Inwiefern sich dies auch auf die Schülerinnen und

Schüler auswirkt, müsste näher untersucht werden.

Für Klassenlehrpersonen ist weiter der (eigene) Anspruch herausfordernd, allen gerecht zu werden, während die Förderlehrkräfte Aspekte auf der Ebene der Zusammenarbeit ansprechen.

Grenzen der Untersuchung

Abschließend ist auf einige Grenzen der Studie hinzuweisen. Abgesehen davon, dass sich die Ergebnisse auf die untersuchten Fälle beziehen, ist es nur ansatzweise gelungen, Informationen zu den wirklichen Individualisierungsprozessen der Klassenlehrpersonen und der Förderlehrkräfte zu erhalten (z.B. zu Kriterien der Gruppenbildung, zur Auswahl von Arbeitsmitteln, zur Anpassung von Lernzielen oder zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben). Um solche Daten erheben zu können, wären Informationen zu den Leistungen der Lernenden einerseits sowie sehr gute fachdidaktische Kenntnisse der Forschenden andererseits notwendig. Letztere wären wichtig, um gezielte Nachfragen zu Unterrichtsbeobachtungen, verwendeten Materialien usw. stellen zu können. Zudem müssten auch Daten zu weiteren Unterrichtsvariablen (z.B. didaktische Entscheidungen der Lehrpersonen, Klassenführung) einbezogen werden. Beachtet werden muss auch, dass sich die Befragten freiwillig gemeldet haben. Eine Zufallsstichprobe könnte zu einer anderen Gewichtung der Ergebnisse führen.

Folgerungen

Hinz (2008) hat formuliert, dass die Herausforderung des Gemeinsamen Unterrichts vor dem Dilemma stehe, keine 'Spezialdidaktik für integrative Lerngruppen' fordern zu wollen, aber dennoch ein angemessenes Lernen in heterogenen Lerngruppen für alle sichern müsse. Dieses Dilemma hat sich in der hier präsentierten Befragung als „Spannungsfeld“ deutlich gezeigt, und es ergeben sich Folge-

rungen für zukünftige Forschung und didaktische Entwicklungsarbeit.

Inklusive Schulung hat sich auf der Leistungsebene als erfolgreich erwiesen. Bezüglich der sozialen Integration und des Selbstkonzepts wurde mehrfach aufgezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in inklusiven Klassen über ein schlechteres Selbstkonzept verfügen als vergleichbare Lernende in Sonderklassen und dass sie sozial schlechter integriert sind (z.B. Haeberlin et al., 2003; Rujis & Peetsma, 2009). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse stellen sich jedoch sowohl bezüglich der Leistung als auch bezüglich der sozialen Integration weitere Fragen, die es zu erforschen gilt: Fragen nach dem Verhältnis von gemeinsamem Lernen und effektiver Förderung und dessen Auswirkung auf die Lernenden. Damit verbunden sind Fragen nach dem Einfluss des Fachwissens der Förderlehrkräfte bzw. deren Vorstellungen von optimaler Förderung, der Einstellung der Klassenlehrpersonen zur Inklusion, der Teamarbeit und deren Auswirkung auf die Lernenden sowie der Rahmenbedingungen auf verschiedenen Ebenen. Um dies zu untersuchen, ist Inklusionsforschung nötig, die sich auch spezifisch als Unterrichtsforschung definiert und sowohl Aspekte der sozialen Integration, der Leistung, des Fachwissens der Lehrpersonen, der Einstellung der Lehrkräfte und deren Handlungskompetenzen sowie Unterrichtsvariablen untersucht (Moser, 2013).

Angeichts der Ergebnisse zum Thema Differenzierung und zu den Vorstellungen von optimaler Förderung der Förderlehrkräfte lässt sich eine weitere Folgerung für die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte ziehen: Sowohl Klassen- als auch Förderlehrkräfte müssen informiert sein über wirksame Förderkonzepte und geeignete Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung. Hier besteht vor allem Handlungsbedarf in der Aus- und Fortbildung.

Literaturverzeichnis

- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (9), 42-47.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. 3. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Brügelmann, H. (2005). *Schule verstehen und gestalten*. Konstanz: Libelle Verlag.
- Bude, H. (2010). Die Kunst der Interpretation. In U. Flick, E. v. Kardoff, I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 569-578). Reinbek: Rohwohlt.
- Cook, B. G. & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teacher's concern and rejection toward their Students – investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76.
- Corvacho tel Toro, I. M. & Thomé, G. (2013). Zum Effekt des Fachwissens von Lehrkräften auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern. *Lernen und Lernstörungen*, 2(1), S. 21-33.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 71-83.
- Dumke, D. & Krieger, G. (1990). Einstellungen und Bereitschaft von Sonderschullehrern zum integrativen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41 (4), 235-245.
- Eckhart, M. (2009). Zwischen Programmatik und Bewährung. Überlegungen zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts. In K. Aregger & E. M. Weibel (Hrsg.), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (2. Aufl.) (S. 77-110). Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildes Schmidt & A. Sander (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle ; [für Alfred Sander zum 60. Geburtstag]* (S. 19-35). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Gemeiner, S., Ellmeier, B., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2013). Grazer Skala zur Lehrerkoopeation im integrativen Unterricht (GSLK). *Empirische Pädagogik*, 27 (1), 5-21.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (4), S. 239-254.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. 4. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Heimlich, U. (2012). Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 69-80), 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *The Journal of Special Education*, 36 (4), 186-205.
- Hill, H.C., Rowan, B. & Loewenberg Ball, D. (2005). Effects of teacher's mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42, 371-406.
- Hintz A.-M. & Grünke, M. (2009). Einschätzungen angehender Sonder- und Regelschullehrer zur Wirksamkeit von Interventionen zur Förderung des Schriftspracherwerbs im Vergleich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 45-61.
- Hinz, A. (2008). Integration von Schülern mit (und ohne zugeschriebenen) Behinderungen. In R. Lehberger & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht* (S. 127-136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Inegration in der Schule beeinflussen können. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (1), 20-36.
- Hunt, P. & McDonnell, J. (2009). Inclusive education. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 269-291). New York, London: The Guilford Press.
- Joller-Graf, K. (2006). *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts*. Donauwörth: Auer.
- Joller-Graf, K., Tanner, S. & Buholzer, A. (2010). Integrierte Sonderschulung aus der Sicht der Regellehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (5), 17-23.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3-24.
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (4), 396-413.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Lüke, T. & Ritterfeld, U. (2011). Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder: Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 324-342.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. neubearbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26 (1), 48-57.
- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weisshaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 135-146). Münster: Waxmann.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Schmidt, C. (2010). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardoff, I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 447-456). Reinbek: Rohwohlt.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. Zeitschrift für Inklusion-online.net (1). Zugriff am 06.04.2010. Verfügbar unter <http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/article/view/15/15>.
- Shulmann, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Steffen, M. & Sodogé, A. (2010). „Förderung ist Detektivarbeit“. Was schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen über die Förderung von Schülerinnen mit LRS denken. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (4), 21-28.
- Werner, B. & Drinhaus, M. (2012). Differenzieren ja – aber wie? Konzept und erste Befunde zur Beschreibung und Erfassung von Differenzierungskompetenzen bei Lehrkräften an Förderschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (9), 375-380.
- Wiener, J. & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19 (1), 20-32.
- Wilkinson, A.G. & Townsend, M.A.R. (2000). From Rata to Rimu: Grouping for instruction in best practice New Zealand classrooms. *The Reading Teacher*, 53, 460-471.

Danksagung

Die Studie wurde im Rahmen eines Forschungsseminars entwickelt und durchgeführt. Wir bedanken uns bei Priska Brun Hauri, Sarah Büchel, Sandra Friedländer, Corinne Graf, Yvette Heimgartner, Sophie Kuntzefechner, Brigitte Mäusli, Francesca Pagano,

Marcus Puppato, Irène Pappa, Eliane Rust,
Christine Schumacher, Martina Schweizer
und Meret Stöckli.

Dr. Silvia Pool Maag

Universität Zürich

Institut für Erziehungswissenschaft:

Sonderpädagogik

Hirschengraben 48

CH-8001 Zürich

spool@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz

emoser@ife.uzh.ch