

Perspektiven auf schulische
Integration und Inklusion
Untersuchungen zur Praxis der Unterrichts-
entwicklung sowie den Einstellungen und
Vorstellungen Lehramtsstudierender

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
der Fakultät HW
Bereich Empirische Humanwissenschaften
der Universität des Saarlandes

vorgelegt von
Michael Schön
aus Zweibrücken

Saarbrücken, 2016

Dekan: Univ.-Prof. Dr. Cornelius König

Berichterstatter/innen: Univ.-Prof. Dr. Robin Stark

Univ.-Prof. Dr. Franziska Perels

Tag der Disputation: 25. November 2016

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	V
1 Einleitung	6
2 Inklusion, Integration und Heterogenität	9
2.1 Inklusion und Integration	9
2.1.1 Der Weg zur schulischen Integration und Inklusion	11
2.1.2 Von Integration zu Inklusion	14
2.1.3 Das Verständnis von Inklusion und Integration	19
2.1.4 Problematiken des Inklusionsdiskurses	30
2.1.5 Kritisches Zwischenfazit	34
2.2 Theorien schulischer Integration.....	38
2.2.1 Das materialistische Modell der Integration.....	38
2.2.2 Das Modell der Integration als Prozess	45
2.2.3 Der ökosystemische Ansatz der Integration	50
2.2.4 Das anthropologisch-ethische Modell	59
2.3 Heterogenität im Unterricht	61
2.3.1 Heterogene Lerngruppen	62
2.3.2 Adaptiver Unterricht und innere Differenzierung	63
2.3.3 Lernpsychologische Perspektiven auf Differenzierung.....	64
2.3.4 Die Faktoren Vorwissen und Entwicklungsstand.....	66
2.3.5 Individualisierung am Beispiel des mastery learning.....	67
2.3.6 Die Problematik der Implementation adaptiven Unterrichts	68
2.3.7 Anforderungen heterogener Lerngruppen an Lehrkräfte und Unterricht.....	71
2.4 Forschungsstand bezüglich Inklusion und Heterogenität	73
2.4.1 Innere Differenzierung und Heterogenität von Lerngruppen	74
2.4.2 Leistungen von Schülern mit Förderbedarf	76
2.4.3 Akademische Effekte bei Schülern ohne Förderbedarf	77
2.4.4 Sozio-emotionale Effekte bei Schülern mit Förderbedarf	78
2.4.5 Soziale Effekte bei Schülern ohne Förderbedarf	79
2.4.6 Einstellungen zu Inklusion	80
2.4.7 Die nationale Befundlage der Inklusionsforschung.....	81
2.4.8 Fazit	83
3 Überleitung zu den empirischen Studien	85
4 Studie 1 – Lehrerinterviews zur Praxis der inklusiven Unterrichtsentwicklung ...	87
4.1 Das saarländische Pilotprojekt „Inklusive Schule“	87
4.2 Der Index für Inklusion.....	88

4.2.1	Die Ziele des Index für Inklusion	89
4.2.2	Die Umsetzung der Ziele in drei Dimensionen	89
4.3	Die Unterrichtsentwicklung in inklusiven Schulklassen	90
4.4	Forschungsfragen	91
4.5	Methode	92
4.5.1	Untersuchungsdesign	92
4.5.2	Auswertungsmethodik	94
4.6	Ergebnisse	95
4.6.1	Positive Faktoren	95
4.6.2	Limitierende Faktoren	102
4.6.3	Veränderungen	112
4.6.4	Veränderungswünsche	119
4.6.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	126
4.7	Diskussion	130
5	Studie 2 – Einstellungen und Vorstellungen Lehramtsstudierender	139
5.1	Einstellungen und Vorstellungen – Begriffsklärung	139
5.1.1	Einstellungen als affektive Dimension mentaler Konstrukte	142
5.1.2	Überzeugungen und Vorstellungen als kognitive Dimensionen mentaler Konstrukte	146
5.1.3	Die Messung mentaler Konstrukte	147
5.1.4	Zusammenfassung: Begriffsverwendung im Rahmen der vorliegenden Studie	149
5.1.5	Forschungsstand: Einstellungen bezüglich Inklusion	150
5.1.6	Forschungsstand: Vorstellungen bezüglich Inklusion	153
5.2	Forschungsfragen	155
5.3	Methode	158
5.3.1	Stichprobe	158
5.3.2	Untersuchungsdesign	159
5.3.3	Untersuchungsinstrumente	163
5.4	Ergebnisse	167
5.4.1	Einstellungen der Studierenden zu Inklusion	167
5.4.2	Vorstellungen der Studierenden über Inklusion	171
5.4.3	Zusammenhang zwischen Einstellungen und Vorstellungen	188
5.4.4	Inklusionsspezifische Einstellungs- und Vorstellungsmuster bei Lehramtsstudierenden	188
5.4.5	Zusammenfassung und Charakterisierung der Typen	197
5.5	Diskussion	201
6	Schlussbetrachtung	214
	Literaturverzeichnis	221

Anhang	257
A Weitere Stimmen der Lehrkräfte (Studie 1).....	257
B Fragebogen (Studie 2).....	266
C Codierschemata der Vorstellungsdimensionen (Studie 2).....	272
D Ergebnisse der evaluativen Inhaltsanalyse (Studie 2).....	277

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik nach Wocken (2010, S. 220).....	13
Tabelle 2: Alternative perspectives on special education practice (Porter, 1997, S. 72)	17
Tabelle 3: Skalierung von Offenheit des Unterrichts nach Kunert (1978, S. 20).....	66
Tabelle 4: Ergebnis der Kategorienbildung – Frage U01.....	97
Tabelle 5: Kategorien nach Schulformen – Frage U01	101
Tabelle 6: Ergebnis der Kategorienbildung – Frage U02.....	104
Tabelle 7: Kategorien nach Schulform – Frage U02.....	111
Tabelle 8: Ergebnis der Kategorienbildung – Frage U03.....	114
Tabelle 9: Kategorien nach Schulform – Frage U03.....	118
Tabelle 10: Ergebnis der Kategorienbildung – Frage U04.....	120
Tabelle 11: Kategorien nach Schulform – Frage U04.....	125
Tabelle 12: Altersverteilung innerhalb der Stichprobe.....	158
Tabelle 13: Verteilung der Anzahl der Fachsemester innerhalb der Stichprobe	159
Tabelle 14: Reliabilitätsanalysen der MTAI-D-Fragebogenskalen ($N = 27$)	168
Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen	168
Tabelle 16: Ergebnisse zu den Fragen nach Eignung.....	170
Tabelle 17: Ergebnisse der hinderlichen Faktoren	171
Tabelle 18: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 1.....	173
Tabelle 19: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 2.....	176
Tabelle 20: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 3 (Positiv).....	178
Tabelle 21: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 3 (Negativ)	179
Tabelle 22: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 4.....	181
Tabelle 23: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 5.....	185
Tabelle 24: Ergebnis der evaluativen Inhaltsanalyse (Mittelwerte und Standardabweichungen)	187
Tabelle 25: Erklärte Streuungen (ETA_k^2) zur Bestimmung der Clusteranzahl	189
Tabelle 26: PRE-Koeffizienten zur Bestimmung der Clusteranzahl.....	190
Tabelle 27: F-MAX-Statistik zur Bestimmung der Clusteranzahl	190
Tabelle 28: Clusterzentren der endgültigen Lösung (z-Werte)	191
Tabelle 29: Clusterspezifische Fallzuordnung	193
Tabelle 30: Demografische Clusterdarstellung (Kontrollvariablen)	194
Tabelle 31: Signifikanztestung der Einstellungen und Vorstellungen (z-Werte) zwischen den Clustern.....	195

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklungsphasen in der Sonderpädagogik nach Bürli (1997, S. 56)	27
Abbildung 2: Praxis der Integration und der Inklusion nach Hinz (2002, S. 359).....	29
Abbildung 3: Modell integrativer Prozesse (adaptiert nach Reiser, 1990).....	47
Abbildung 4: Bronfenbrenners sozialökologisches Modell (adaptiert nach Santrock, 2011, S. 29)	51
Abbildung 5: Lokalisierung von Unterrichtsmethoden (adaptiert nach Helmke, 2012, S. 266)	69
Abbildung 6: Der Index-Prozess (Boban & Hinz, 2003a, S. 19)	88
Abbildung 7: Einstellung und Vorstellung als Teil eines mentalen Konstrukts.....	150
Abbildung 8: Design und Ablaufplan der Studie	160
Abbildung 9: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kelle & Kluge, 2010, S. 92)	162
Abbildung 10: Ergebnis der evaluativen Inhaltsanalyse (Punkteverteilung)	187
Abbildung 11: Screediagramm zur Bestimmung der Clusterzahl	189
Abbildung 12: Mittelwerte (z-Werte) der Gesamtskalen in den Clustern.....	191
Abbildung 13: Mittelwerte (z-Werte) der Einstellungsvariablen in den Clustern.....	192
Abbildung 14: Mittelwerte (z-Werte) der Vorstellungsvariablen in den Clustern.....	192

1 Einleitung

Mit der im Jahre 2009 in Deutschland gesetzlich in Kraft getretenen Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und der darin geforderten gemeinsamen Beschulung aller Kinder und Jugendlichen – mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf –, ging in den vergangenen Jahren die Einführung inklusiver Schulsysteme in den Bundesländern einher. Inklusion stellt sowohl die Schulen und Lehrkräfte aber auch die universitäre Lehramtsausbildung vor neue Herausforderungen (Werning & Baumert, 2013). Vor allem, da sie einen umfassenden Wandel pädagogischen Denkens erfordert, d. h. weg von einer Förderung durch äußere Differenzierung und hin zu einer Förderung durch innere Differenzierung (Drieschner, 2014).

Die Integration von Schülern¹ mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulklassen wurde in Deutschland bereits seit den 1970er Jahren, zumeist in Form regionaler Projekte und einzelner Schulversuche, immer wieder erprobt (vgl. u. a. Witt-Brummermann, 2010a). Trotzdem steht die Forschung zur Implementation der Inklusion in Schulen sowie die Entwicklung eines inklusiven Unterrichts insgesamt noch am Anfang (Preuss-Lausitz, 2014).

Als eine der zentralen Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Implementation schulischer Inklusion werden die diesbezüglichen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte gesehen (Werning, 2014). Bisherige Studien aus dem angelsächsischen und angloamerikanischen Sprachraum legen nahe, dass die Einstellungen der Lehrkräfte deutlichen Einfluss auf das Lernen in inklusiven Settings hat (Beacham & Rouse, 2012; Leatherman & Niemeyer, 2005; Rix, Hall, Nind, Sheehy & Wearmouth, 2009; Sharma, Forlin & Loreman, 2008; Sze, 2009). Ebenso scheint die Frage nach der subjektiven Perspektive der Lehrkräfte auf das Inklusionskonzept interessant, da diese offensichtlich einen unterschiedlich effektiven Umgang mit Schülern in Inklusionsklassen bedingt. Lehrkräfte, die ihre Profession inklusiv verstehen, gestalten anspruchsvolleren Unterricht, der zu höheren Lernerfolgen führt (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; Florian, 2012; Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009; Topping, 2012). Obwohl die Einstellungen und Überzeugungen respektive Vorstellungen von Lehrkräften und Lehr-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im Folgenden Begriffe wie „Schüler“ und „Lehrer“ immer geschlechtsneutral und wertungsfrei für beide Geschlechter verwendet.

amtsstudierenden als zentral angesehen werden, existieren im deutschen Sprachraum bislang kaum diesbezügliche empirische Studien (vgl. Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013).

Überblick über die vorliegende Arbeit

Die vorliegende Arbeit wird zwei Studien vorstellen, die sich zum einen der Praxis der Unterrichtsentwicklung in inklusiv arbeitenden Schulen und zum anderen der Einstellung zu und den Vorstellungen von schulischer Inklusion widmen.

Das nachfolgende Kapitel 2 führt zunächst in den übergreifenden theoretischen Rahmen der beiden Studien ein, wozu *Integration, Inklusion und Heterogenität* näher betrachtet werden. In Kapitel 2.1 wird zuallererst versucht, sich Integration und Inklusion im Sinne ihrer sonderpädagogischen Konnotationen zu nähern, indem kurz auf ihre historische Entwicklung und das inhaltliche Verständnis der beiden Begriffe eingegangen wird. Es versucht ferner zu klären, weshalb beide – insbesondere im Kontext der Praxis des Unterrichts – als synonym verstanden werden können und sollten. Darauf folgen in Kapitel 2.2 die Darstellungen der wichtigsten *Theorien schulischer Integration* aus dem deutschsprachigen Raum. Kapitel 2.3 verlässt dann die sonderpädagogische Perspektive und führt in die theoretischen Überlegungen der Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Pädagogischen Psychologie zum Thema der *Heterogenität im Unterricht* ein; ein Diskurs, der mehr oder minder parallel zur Inklusionsdebatte der Sonderpädagogik verläuft (vgl. Terhart, 2014; Wocken, 2010). Die Beschäftigung mit der Heterogenität von Lerngruppen im Regelschulbereich liefert auch für die Inklusion wichtige Anknüpfungspunkte. Problematiken der Implementation und die Anforderungen an Lehrkräfte und Unterricht dürften in jedem Fall kompatibel sein. Abschließend richtet Kapitel 2.4 seinen Blick auf empirische Befunde und den allgemeinen Forschungsstand zu schulischer Inklusion und Heterogenität.

Kapitel 3 dient als *Überleitung zu den empirischen Studien* der vorliegenden Arbeit und stellt die aus den theoretischen Darstellungen abgeleiteten Themenfelder vor.

Kapitel 4 präsentiert anschließend *Studie 1 mit Lehrerinterviews zur Praxis der inklusiven Unterrichtsentwicklung*. Die Studie, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des saarländischen Pilotprojektes „Inklusive Schule“ konzipiert und realisiert wurde, fokussiert sich auf die Implementation der Inklusion respektive ihre Umsetzung innerhalb der alltäglichen Unterrichtspraxis. Für die hier beschriebene Studie wurden ins-

gesamt 54 leitfadengestützte Einzelinterviews mit Regel- und Förderschullehrkräften aus den Projektschulen geführt und mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012; Mayring, 2007) ausgewertet. Ergebnis sind induktiv am Ausgangsmaterial gebildete Kategoriensysteme, die positive Aspekte und optimierbare Problemfelder der inklusiven Unterrichtspraxis aufzeigen.

In Kapitel 5 wird *Studie 2* über die inklusionsspezifischen *Einstellungen und Vorstellungen Lehramtsstudierender* dargestellt. Neben der Frage nach den Einstellungen und Vorstellungen bezüglich schulischer Inklusion, sollten hier auch nach etwaigen Zusammenhängen der beiden Variablen gesucht und mögliche Typen analysiert werden. Hierfür bedient sich die Untersuchung des Mixed-Method-Ansatzes des komplexen integrativen Transferdesigns (Kuckartz, 2014), bei dem in diesem Fall evaluative qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) und partitionierende Clusteranalyse (Bacher, 1996) miteinander kombiniert werden, um so zu einer polythetischen Typenbildung zu gelangen. Innerhalb der untersuchten Stichprobe kann ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Einstellungen und Vorstellungen nachgewiesen werden. Des Weiteren können, anhand der beiden Merkmalsräume Einstellungen und Vorstellungen, vier Realtypen von Lehramtsstudierenden eruiert werden: Kritiker, Traditionalisten, Uninformierte und Schülerorientierte.

Kapitel 6 stellt als *Schlussbetrachtung* die Inferenzen der beiden Studien noch einmal vor und diskutiert abschließend Zusammenhänge, Limitationen und Forschungsdesiderate sowie Empfehlungen für die zukünftige, auf Inklusion und den Umgang mit Heterogenität ausgerichtete, universitäre Lehrerbildung.

2 Inklusion, Integration und Heterogenität

2.1 Inklusion und Integration

Die Vokabel „Inklusion“ dürfte in der deutschen Sprache erstmals durch den Soziologen Niklas Luhmann breitere Verwendung und Bekanntheit gefunden haben. Luhmann (1997, S. 620) beschreibt Inklusion als „Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen“, wobei Deutung und Verständnis des Begriffs innerhalb der systemtheoretischen Soziologie allerdings keineswegs unumstritten sind (vgl. Stichweh, 2005). Inklusion ist für sich genommen ein sehr diffuser und wenig konkreter Begriff, der in verschiedenen fachlichen, systemischen, sozio-ökonomischen und kulturellen Kontexten Unterschiedliches bedeutet (vgl. Artiles & Dyson, 2009; Booth, 1995; Drieschner, 2014; Dyson, 2010; Löser & Werning, 2013; Schimank, 2005; Stichweh, 2000).

Schulische Inklusion – respektive Inklusion im Bereich der Bildung und Pädagogik – wird als komplexes und multidimensionales Konzept angesehen. Deutung und Verständnis sind mitunter vage und so existiert bis heute keine allgemein akzeptierte Definition (vgl. Bürli, 2009; Hodkinson, 2011; Mitchell, 2009; Speck, 2010; Textor, 2015; Topping, 2012; Werning, 2014). Hinzu kommt, dass auch eine zeitliche Entwicklung hinsichtlich Interpretation und Verständnis stattfand und sich der Inklusionsbegriff – trotz seiner relativ kurzen Existenz – bereits einem mehrfachen Wandel seiner inhaltlichen Auslegung und Bedeutung ausgesetzt sah (vgl. Hodkinson, 2005, 2015; Odom & Diamond, 1998).

Schulische Inklusion ist derzeit nicht nur ein nationales, sondern vor allem auch globales Phänomen (vgl. Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011; Artiles & Dyson, 2009; Bürli, 2009; Elshabrawy & Hassanein, 2015; Hodkinson, 2015; Pijl, Meijer & Hegarty, 1997; Werning, 2014), dem unterschiedlichste Denkrichtungen zugrunde liegen und das in spezifischen Ausarbeitungen und Entwicklungen wiederum tief in den Strukturen, der Geschichte und den Kulturen der unterschiedlichen Länder und ihrer Bildungssysteme sowie eventuell bereits früher angestoßener Integrationsbemühungen verankert ist (vgl. Artiles & Dyson, 2009; Bürli, 2009; Clough & Corbett, 2000; Dyson, 1999, 2010; Hodkinson, 2009, 2010, 2015). Der deutsche Sprachraum bildet hier keine Ausnahme, weder was unterschiedliche Theorieansätze anbelangt (vgl. Gräf, 2008; Heimlich, 2003; Hinz, 2002; Markowetz, 2007a, 2007b; Sander, 2003), noch hinsichtlich der histori-

schen Entwicklungen und Traditionen im Bildungsbereich, wie etwa der Herausbildung und Etablierung spezifischer sonderpädagogischer Institutionen im separierenden und auf äußere Differenzierung ausgelegten Schulsektor (vgl. Ellger-Rüttgardt, 2012; Speck, 2008; Witt-Brummermann, 2010a).

Während in Nordamerika *inclusion* bereits Ende der 1980er Jahre im Bildungskontext diskutiert wurde (vgl. Stainback & Stainback, 1990), wurde der Begriff *Inklusion* in Deutschland erst über ein Jahrzehnt später eingeführt (vgl. Hinz, 2002, 2003; Reiser, 2003; Sander, 2002, 2003). Aber auch wenn der Inklusionsbegriff in der Sonderpädagogik bereits länger diskutiert wird, hat er in die bildungspolitische Debatte der deutschen Bundesländer erst mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonventionen im Jahr 2009 Einzug gehalten (vgl. Löser & Werning, 2013).

Schulische Inklusion kann zudem nicht separiert von schulischer *Integration* betrachtet werden, sei es, weil man Inklusion als erweiterte und optimierte Integration versteht (z. B. Sander, 2002, 2004a) oder aber Integration Versagen vorwirft und sie durch die neue Agenda Inklusion ersetzen will (z. B. Hinz, 2002, 2003, 2007). Als ich in einem von mir geleiteten Seminar den Studierenden im Wintersemester 2012/13 beim Thema Heterogenität die einleitende Frage stellte, wer denn schon einmal etwas von Inklusion gehört habe, antwortete eine Studentin recht überzeugt, dass Inklusion jetzt einfach der neue Ausdruck für Integration sei. Tatsächlich ist die Antwort gar nicht einmal so falsch, auch wenn Inklusionsanhänger dies vehement verneinen dürften und einwenden werden, da habe jemand das Konzept der Inklusion nicht verstanden (vgl. Hinz, 2013). Aber was ist das Konzept der Inklusion überhaupt? Weshalb nun statt von Integration plötzlich von Inklusion die Rede ist, dürfte für jeden, der nicht mit dem sonderpädagogischen Integrationsdiskurs vertraut ist, etwas verwirrend sein. Trotz der Konfusion um Begrifflichkeiten, die der aktuelle Inklusions-Integrations-Diskurs auf den ersten Blick für den Außenstehenden aufwerfen kann, sind schulische Integration und schulische Inklusion kaum voneinander zu unterscheiden (vgl. Speck, 2008; Heimlich 2012a). „Obwohl beide Begriffe semantisch eigentlich auf das Gleiche hinauslaufen und im Alltagssprachgebrauch austauschbar sind, wird vom inklusionistischen Ansatz her eine scharfe Unterscheidung von „Integration“ vorgenommen, wobei es sich bei „Integration“ um Realität und bei „Inklusion“ eher um eine Idee handeln dürfte“ (Speck, 2008, S. 444).

In diesem Kapitel soll eine Annäherung an den Begriff der Inklusion erfolgen. Zunächst gilt es, die Begriffsverwirrung bzgl. Inklusion und Integration zu klären, um schließlich festzulegen, wie der Begriff Inklusion in der vorliegenden Arbeit verwendet wird. Hier hilft zunächst ein Blick auf die wichtigsten Punkte der Entstehungsgeschichte.

2.1.1 Der Weg zur schulischen Integration und Inklusion

Sogenannte Sonder- und Hilfsschulen, mit dem erklärten Ziel Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft zu integrieren, existieren in Deutschland seit über zweihundert Jahren und waren der erste Schritt zur Integration (Ellger-Rüttgardt, 2012; Sander, 2004a), da es ansonsten nur die Alternative des gänzlichen Ausschlusses aus dem Bildungsangebot gab (Heimlich, 2012b). In Deutschland unterscheidet man bis zu elf verschiedene Arten von sonderpädagogischen Förderbedarfen, die in zehn verschiedenen Arten von Sonderschulen Berücksichtigung finden; genaue Regularien obliegen den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer (vgl. Bürli, 1997; Dreher & Reich, 2006; Witt-Brummermann, 2010b). Die Kultusministerkonferenz (2011) differenziert die folgenden fünf sonderpädagogischen Bildungsschwerpunkte: Lernentwicklung, emotionale und soziale Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Entwicklung der Wahrnehmung sowie Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Handelns. Neben Klassifizierungen und Kategoriensystemen aus dem medizinischen Spektrum, wie etwa der ICF der WHO (2001, 2005, 2011), dürfte die geläufigste Einteilung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte aus den sieben Kategorien Hören, Sehen, Sprache, Lernen, körperliche/motorische Entwicklung, geistige Entwicklung sowie emotionale/soziale Entwicklung bestehen (vgl. Biewer, 2010).

Die Idee schulischer Integration – also der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – und der Anstoß zu ihrer Umsetzung ist nicht etwa aus praktischen Überlegungen der Pädagogik oder wissenschaftlichen Erkenntnissen von Erziehungswissenschaft und Psychologie erwachsen, sondern geht in Deutschland in erster Linie auf die Bemühungen durchsetzungsfähiger und engagierter Eltern und Elterninitiativen zurück, die ab den 1970er Jahren mit juristischen Mitteln und Argumentationshilfen für eine gemeinsame Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder stritten (vgl. Dietze, 1986, 2009; Markowetz, 2007a, 2007b; Merkens, 1988; Rosenberger, 2009; Schnell, 2003, Zäh, 1991). Die erste gemeinsame Beschulung behinderter und nichtbehinderter Schüler fand 1970 in einer privaten Montessori-Schule

des interdisziplinären Kinderzentrums München statt (Hellbrügge, 1977), die erste Integrationsklasse an einer staatlichen Regelschule datiert auf das Jahr 1975 (Stoellger, 1981). Das erste Konzept einer *Schule ohne Aussonderung* wurde ab 1982 an einer Berliner Grundschule erprobt und evaluiert (Eberwein, 1984).

Als tragende Säule für die Entwicklung von einer separierenden Erziehung und Bildung von Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen hin zu einer gemeinsamen Bildung in einer *Schule für alle*, nennen sowohl Sander (2004a) als auch Werning (2010) insbesondere die Empfehlungen „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (Deutscher Bildungsrat, 1973). Neben einer möglichst breiten Differenzierung des Förderschulwesens empfahl der Deutsche Bildungsrat darin zugleich auch eine, wenn möglich, weitgehend gemeinsame Beschulung von Behinderten und Nichtbehinderten. Anzumerken bleibt allerdings, dass die Möglichkeit integrativer Beschulung tatsächlich erst zu Beginn der 1990er Jahre in den Schulgesetzen der Bundesländer schriftlich festgehalten wurde (vgl. Witt-Brummermann, 2010a).

Der nächste große Entwicklungsschritt war eine Erklärung der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, die im Jahr 1994 von 92 Ländern im spanischen Salamanca unterzeichnet wurde (UNESCO, 1994a). Diese Erklärung war insbesondere auch auf internationaler Ebene bedeutsam. Gemäß Ainscow und César (2006) stellt die sogenannte Salamanca-Erklärung das bedeutendste internationale Dokument im Bereich der Sonderpädagogik dar und präsentiert einer breiten internationalen Öffentlichkeit erstmals den Begriff der *inclusion*. In der nordamerikanischen Sonderpädagogik dagegen ist der Begriff zu dieser Zeit bereits fest etabliert und hat die Idee des *mainstreaming* – inhaltlich in etwa vergleichbar mit der schulischen Integration der deutschsprachigen Sonderpädagogik – weitgehend abgelöst (vgl. Speck, 2010). Das Leitprinzip der Salamanca-Erklärung besagt, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (UNESCO, 1994b, o. S.). In den Unterzeichnerstaaten sind seitdem deutliche Bemühungen erkennbar, inklusive Maßnahmen fest im Bildungsbereich zu etablieren (vgl. Ainscow & César, 2006; Meijer, 2003; Ruijs & Peetsma, 2009).

Mit der Unterzeichnung der UN-Menschenrechtskonvention im Jahr 2006 schließlich, verpflichteten sich die beteiligten Staaten verbindlich zur Einrichtung eines *inclusive*

education system (vgl. UNESCO, 2005). Dieses *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, auch kurz Behindertenrechtskonventionen (BRK) genannt (bzw. *Convention on the rights of persons with disabilities*, CRPD), wurde im Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen und ist im Mai 2008 in Kraft getreten. Nach Ratifizierung durch Bundesrat und Bundestag wurde schließlich am 26. März 2009 die BRK in Deutschland rechtlich bindend und Inklusion somit ein Menschenrecht (vgl. Bielefeldt, 2010; Lindmeier, 2009; Speck, 2010; Wocken, 2010). In dem die Bildungsaspekte behandelnden Artikel 24 der BRK heißt es: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung an. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Artikel 24 des Gesetzes v. 21. Dezember 2008, BGBl II S. 1436).

Tabelle 1: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik nach Wocken (2010, S. 220)

<i>Stufe</i>	<i>Rechte</i>	<i>Anerkennungsform</i>
4. Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit	Rechtliche Anerkennung
3. Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe	Solidarische Zustimmung
2. Separation	Recht auf Bildung	Pädagogische Unterstützung
1. Exklusion	Recht auf Leben	Emotionale Zuwendung
0. Extinktion	keine Rechte	Keine Anerkennung

Für Wocken (2010, S. 219) sind die gesetzliche Verankerung der BRK und ihre menschenrechtstheoretische Orientierung für die Unterscheidung von Integration und Inklusion hilfreich: „Integration appellierte an den guten Willen, an Humanität und an Freiwilligkeit; Inklusion stellt sich nicht zur Diskussion und beruft sich auf ein einklagbares Recht“. Sein Verständnis der Begrifflichkeiten wird in Tabelle 1 verdeutlicht, die die Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik auf fünf Stufen zusammenfasst. Dieser Überblick ist für eine erste Annäherung der Begriffsunterscheidung von Inklusion und Integration hilfreich.

Der Gesetzestext der BRK ist allerdings weniger eindeutig, wie es gerne von Inklusionsbefürwortern dargestellt wird und lässt viele Fragen offen (vgl. Becker, 2015; Eichholz, 2013; Speck, 2008). Je nach persönlichem Verständnis sind hier liberalere oder

radikalere Interpretationen möglich. Was mit einem *inkluisiven Bildungssystem* – das in den BRK/CRPD gar nicht erst näher konkretisiert wird – tatsächlich gemeint ist und ob hierzulande überhaupt neue Schulgesetze notwendig sind, darüber wird kontrovers diskutiert (vgl. Eichholz, 2013). Letzteres vor allem, da argumentiert werden kann, dass Deutschland eigentlich bereits ein sehr differenziert entwickeltes und spezialisiertes Sonderschulsystem besitzt; die Behindertenrechtskonventionen enthalten keine Vorschrift zur Frage der Schulstrukturen (ebd.). Für Speck (2008) lässt der Gesetzestext nicht zwingend den Schluss zu, dass bisherige Integrationsprinzipien überholt seien, weshalb kein Grund bestehe nun Inklusion über bisherige Integrationsbemühungen zu stellen; die erste deutschsprachige Arbeitsübersetzung übersetzte „inclusive system“ ohnehin mit „integrativem Bildungssystem“ (ebd., S. 445). In der Originalfassung der CRPD ist nur die Rede davon, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht vom „general education system“ ausgeschlossen werden dürfen und ein „inclusive education system“ zu gewährleisten sei. Problematisch ist hier nun, dass diese Begrifflichkeiten wie schon gesagt nicht weiter definiert werden, so dass durchaus verschiedene Interpretationen möglich sind (ebd.).

2.1.2 Von Integration zu Inklusion

Schulische Integration wurde seit der oben angesprochenen Empfehlung des Deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1973 hauptsächlich im Rahmen von Modellversuchen erprobt (vgl. Merkens, 1988; Schnell, 2003). Allgemein definiert Feuser (1989, S. 6) Integration für den Bereich der Pädagogik als „die gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder“. Kobi (1994) unterscheidet diesbezüglich zwischen *bedingter* und *unbedingter Integration*. Bei *bedingter Integration* ist man bestimmten – individuellen, personellen, zeitlichen, räumlichen – Limitationen unterworfen, die Integration der Schüler also an bestimmte Voraussetzungen geknüpft. Die *unbedingte Integration* sieht dagegen ein individuelles Recht auf Partizipation und Teilhabe, so dass es ihr zufolge keine an bestimmte Bedingungen oder Voraussetzungen geknüpfte Separation geben dürfte (ebd.). Dem Verständnis *unbedingter Integration* zufolge, ist die Unterscheidung verschiedener sonderpädagogischer Förderbedürfnisse oder Behinderungen/Nicht-Behinderungen gar nicht notwendig. Wenn Vorbedingungen fehlen, denen zufolge nach separiert werden müsste, ist die Frage, ob ein Schüler integriert werden kann, irrelevant (ebd.); darin spiegelt sich bereits einer der Hauptgedan-

ken der Inklusion wider. In der Integrationspädagogik waren die Theorien der *unbedingten Integration* bereits vor der Einführung des Inklusionsbegriffs vorherrschend (vgl. Hinz, 2003, 2004; Textor, 2015).

Das Scheitern der Integration !?

Vor etwas über einem Jahrzehnt führten insbesondere Andreas Hinz (2002, 2003) und Alfred Sander (2002, 2003, 2004a, 2004b) den anglo-amerikanischen Begriff *inclusion* in die deutschsprachige Integrationsdebatte ein. Während Sander (2002, S. 149) Inklusion eher im Sinne einer „optimierten und erweiterten Integration“ versteht, interpretiert Hinz Inklusion etwas radikaler. Für ihn haben die meisten mit der Bezeichnung Integration versehenen schulischen Praktiken und Organisationsformen eigentlich nichts mehr mit Integration zu tun; schulische Integration ist in seinen Augen gescheitert. Für Hinz entspricht nur der oben beschriebene Ansatz *unbedingter Integration* einer wirklichen Integration (vgl. Hinz, 2003).

Als Hauptgrund für die Entwicklung der Inklusionsbewegung und das rasche Ansteigen ihrer Anhänger werden vor allem die quantitative Stagnation der schulischen Integration im Laufe der 1990er Jahre, aber auch ihre qualitativen Defizite angesehen (vgl. Amrhein, 2011; Hinz, 2002; Markowetz, 2007a). Inklusion stellt in Aussicht, „die Schwächen der Integrationspraxis zu überwinden und suggeriert insbesondere, fundamentale sozial- und bildungspolitische Erneuerungen rascher bewältigen und erreichen zu können als Integration“ (Markowetz, 2007a, S. 219). Darüber hinaus führt Markowetz (2007a) die Tatsache, dass aus der Integrationsforschung seit den 1990er Jahren keine nennenswerten neueren Ergebnisse vorliegen, darauf zurück, dass im Anschluss an eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz (1994) mehrere Landesregierungen durch Gesetzesänderungen die schulische Integration rechtlich verankert hätten und somit kein Bedarf mehr für Integrationsforschung sowie Rechtfertigungs- und Wirksamkeitsstudien bestanden hätte. Eine „Transformation in die Realität“ fand nach den KMK-Empfehlungen von 1994 jedoch nicht statt; eine flächendeckende Implementation schulischer Integration wurde in keinem Bundesland realisiert (Markowetz, 2007a, S. 209). Zumeist wurden Integrationsvorhaben in den einzelnen Bundesländern im Laufe der 1990er Jahre aus finanziellen Gründen immer weiter eingeschränkt (Markowetz, 2007b).

Für Markowetz (2007a) liegt der Wendepunkt im Denken über Integration und die Hinwendung zur Inklusion in der Dokumentation zu einer Integrationsforschertagung

(Feuser, 2003). Zum einen wird in dem Sammelband das heutige Verständnis über Integration reflektiert, zum anderen wird bereits im Folgejahr in weiteren Publikationen über *inklusive Pädagogik* (z. B. Schnell & Sander, 2004) referiert. Im Folgenden gingen immer mehr Sonderpädagogen im deutschsprachigen Raum dazu über, den Begriff der Integration durch das neue Label *Inklusion* zu ersetzen (vgl. Liesen & Felder, 2004).

Der Begriffs- und Paradigmenwechsel

Über Sinn und Notwendigkeit dieses Begriffswechsels wird unter Sonderpädagogen zum Teil bis heute gestritten (vgl. Gräf, 2008; Liesen & Felder, 2004; Markowetz, 2007a; Preuss-Lausitz, 2006; Reiser, 2003; Speck, 2008; Textor, 2015). Für die Vertreter der Inklusion ist die Einführung des neuen Labels mehr als ein simples Ersetzen eines Begriffs durch einen anderen. Im Detail steht dahinter ein Paradigmenwechsel (vgl. Hinz, 2002); auch wenn Kritiker dies bisweilen ernsthaft bezweifeln (vgl. Speck, 2010). Ging es den Sonderpädagogen bei der Integration noch um gemeinsame Beschulung, haben sich die Forderungen mit der Einführung des Inklusionsbegriffs auf den *gesamtgesellschaftlichen* Bereich ausgeweitet. War der Blick der Integration noch auf das Individuum gerichtet, ist die Sicht der Inklusion eine *systembezogene* (vgl. Porter, 1997; Textor, 2015). Anders als die Integration bezieht sich Inklusion nicht mehr nur auf Schule, sondern beinhaltet die Idee einer *inkluisiven Gesellschaft* (vgl. Sander, 2004a), die ausnahmslos alle Lebensbereiche mit einbezieht: Ehe, Familie, Kultur, Politik, Freizeit, Gesundheitssystem, Arbeitsmarkt, Wohnungswesen sowie Systeme der sozialen Sicherung, um nur einige Beispiele zu nennen. In logischer Konsequenz bezieht sich Inklusion auch auf das gesamte Bildungssystem – vom Kindergarten bis zur Hochschule (vgl. Bielefeldt, 2010; Lindmeier, 2009; Sander, 2004a). Allerdings, dies sei hier kritisch angemerkt, fand sich die Ausweitung auf einen gesamtgesellschaftlichen Rahmen auch bereits in Theorien zur Integration (z. B. Deppe-Wolfinger, 1993).

Der Fokuswechsel liegt eventuell darin begründet, dass nicht nur der Ausdruck *inclusion* aus dem amerikanischen Bildungssektor übernommen wurde, sondern auch Teile der dahinter stehenden Inhalte (vgl. Stainback & Stainback, 1990). Die *inclusion* und die ihr inhärente Idee einer inklusiven Gesellschaft geht auf die nordamerikanische Bürgerrechtsbewegung zurück, die seit den 1970er Jahren Teile des Bildungswesens der USA und Kanada beeinflusst und geprägt hat (vgl. Gallagher, 2001; Lee, 2012; Lipsky & Gartner, 1999, 2002; Osgood, 2005; Pelka, 2012; Johnson, 2013). Dass hier Maßstäbe und Kriterien größtenteils kritiklos oder unreflektiert aus der nordamerikanischen De-

batte auf deutsche Verhältnisse übertragen werden, ohne überhaupt Bezugspunkte zu definieren, wird mitunter auch durchaus kritisch gesehen (vgl. Becker, 2015; Bernhard, 2012; Lee, 2012; Markowetz, 2007a).

Exkurs – Inklusion in Nordamerika und England

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen zwischen Deutschland, England, den USA und Kanada haben länderspezifisch unterschiedliche historische, soziokulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen vorzuweisen, die wiederum unterschiedlichen Einfluss auf Entwicklung und Verständnis der Integrationspraxis haben (vgl. Hodkinson, 2015; Lee, 2012; Odom & Diamond, 1998; Sander, 2004a). Für Lee (2012) ist der inhaltliche Kontrast zwischen dem deutschen und dem nordamerikanischen Integrationsbegriff derart groß, dass Vergleiche eigentlich wenig sinnvoll seien. Sander (2004a) attestiert der amerikanischen Integration einen deutlichen Theorie- und Praxisvorsprung gegenüber der deutschen Integration. Ergo waren auch die Übergänge vom *traditional approach* der amerikanisch-kanadischen Sonderpädagogik hin zum *inclusionary approach* fließend, logisch und hatten dabei eine fundierte theoretische Basis (vgl. Porter, 1997; Michaud & Scruggs, 2012; Osgood, 2005; Sander, 2004a). Die Begriffe *inclusion*, *integration* und *mainstreaming* werden in Nordamerika inzwischen meist synonym verwendet (vgl. Hodkinson, 2015; Sander, 2002).

Tabelle 2: Alternative perspectives on special education practice (Porter, 1997, S. 72)

	<i>Traditional approach</i>	<i>Inclusionary approach</i>
(1)	Focus on student	Focus on classroom
(2)	Assessment of student by specialists	Examine teaching/learning factors
(3)	Diagnostic/prescriptive outcomes	Collaborative problem-solving
(4)	Student programme	Strategies for teacher(s)
(5)	Placement in appropriate programme	Adaptive and supportive regular classroom environment

Zu den international bekanntesten Vertretern schulischer Inklusion zählt Gordon Porter, der zu Beginn der 1990er Jahre in der kanadischen Provinz New Brunswick ein flächendeckendes schulisches Inklusionskonzept implementierte (vgl. Sander, 2004a). Porter (1997) stellt fünf wesentliche Unterscheidungsmerkmale zwischen dem *traditional approach* und dem *inclusionary approach* heraus (siehe Tabelle 2). Letzterer diente als wesentliche Vorlage und Ideengeber für deutsche Inklusionspädagogen (vgl. Hinz,

2002). Wie bereits angesprochen sieht Sander (2004a) dabei jedoch den nordamerikanischen *traditional approach* sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht nicht gänzlich mit dem deutschen Integrationsansatz konform, sondern diesem bereits einige Schritte voraus.

Die basale Forderung der Vertreter der nordamerikanischen *full inclusion* liegt zunächst darin, dass alle Schüler mit Behinderungen in Regelschulen eingeschult werden sollen (vgl. Lee, 2012; Smelter, Rasch & Yudewitz, 1994; Stainback & Stainback, 1990). Diese Auslegungen erfahren im Laufe der Jahre einige Modifikationen (vgl. Lipsky & Gartner, 1999, 2002). Inzwischen haben sich eher gemäßigte und moderate Auslegungen von *inclusion* durchgesetzt: Es wird ein Zugang für alle Schüler gefordert, jedoch mit klaren pragmatischen Einschränkungen, insbesondere in Hinblick auf das Curriculum und die Aufgaben der Regelschullehrkräfte in inklusiven Settings (vgl. Hodkinson, 2015; Michaud & Scruggs, 2012).²

Die Umsetzung der Inklusion wurde in den USA seit den 1990er Jahren mit Hilfe von Gesetzen und Bildungsinitiativen immer weiter progressiv vorangetrieben, doch hat sie in Theorie und Praxis noch immer mit bedeutenden Problemen zu kämpfen (Michaud & Scruggs, 2012). Materialausstattung, fehlende spezifizierte Curricula, aber vor allem die fehlende Ausbildung der Regelschullehrkräfte, die mit den Bedürfnissen der Förderschüler überfordert sind, zeigen sich nach wie vor als limitierende Aspekte bei der Implementation (vgl. Kauffman & Hung, 2009; Lee, 2012; McLeskey & Waldron, 2011; Michaud & Scruggs, 2012; Soodak, Podell & Lehman, 1998; Zigmond & Kloo, 2011). Ebenso dämpften aber auch die wenig überzeugenden Lernerfolge der Schüler in inklusiven Settings die anfängliche Euphorie (McLeskey & Waldron, 2011; Vaughn & Schumm, 1995; Zigmond, 2003; Zigmond, Kloo & Volonino, 2009). Inzwischen werden in den USA 96 % aller Schüler mit *special educational needs* in Regelschulen unterrichtet, allerdings nicht im Sinne der *full inclusion*. Tatsächlich findet in der Realität des Schulalltags streng genommen wieder Separation statt: Schüler mit Förderbedarf sind zwar offiziell Teil einer Regelklasse, werden jedoch häufig in speziellen Kursen gesondert unterrichtet (vgl. Hodkinson, 2015).

In Großbritannien, wo schulische Integration bzw. *educational mainstreaming* bereits seit den 1940er Jahren praktiziert wird, wurde der Begriff der *inclusion* beiläufig über-

² Für einen ausführlichen und kritischen Blick auf die Sichtweisen der frühen *full inclusion* siehe Kavale und Mostert (2003).

nommen. Hauptgrund war die Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994a) die den Begriff beinhaltet und daher 2001 im *Special Needs and Disability Act*, der grundsätzlich *allen* Kindern in Großbritannien ein Recht auf einen Zugang zu Regelschulen sichert, von der Britischen Regierung aufgegriffen wurde (vgl. Lindsay, 2003; Maher, 2010; Topping, 2012). In britischen Publikationen sind in Folge dessen auch Doppelschreibweisen wie „integration/inclusion“ oder „inclusive education/mainstreaming“ nicht unüblich (vgl. Avramidis & Norwich, 2002; Lindsay, 2007).³ Thomas und Loxley (2001) definieren als wichtigstes Unterscheidungsmerkmal, dass *inclusion* im Gegensatz zur traditionellen *special education* nun, statt der reinen Fokussierung auf Behinderungen, auch andere Heterogenitätsdimensionen, wie etwa ethnische oder kulturelle Unterschiede, aufgreift. Eine konsistente und kohärente Ausarbeitung des theoretischen Konzepts der schulischen Inklusion fand seitdem jedoch nicht wirklich statt (Hodkinson, 2010, 2011; Topping, 2012). Die unzureichende theoretische Reflexion der schulischen Inklusion wird inzwischen als chronisch angesehen (Topping, 2012). An der Ausbildung der Lehramtsstudierenden und der real stattfindenden schulischen Integrationspraxis hat sich in Großbritannien, auch ein Jahrzehnt nach Einführung des Begriffs *inclusion*, kaum Wesentliches verändert (vgl. Allan, 2010; Hodkinson, 2009, 2010; Hodkinson & Devarakonda, 2011).

2.1.3 Das Verständnis von Inklusion und Integration

Betrachtet man die deutschsprachigen (sonderpädagogischen) Publikationen zum Thema Inklusion, folgt die Verwendung des Begriffs keiner logisch zwingenden Regel und wird, je nach Autor, inhaltlich weiter oder enger aufgefasst. Nichtsdestotrotz lassen sich charakterisierende Begriffsbestimmungen finden. Sander versteht unter der Inklusion eine „optimierte und umfassend erweiterte Integration“ (Sander, 2004b, S. 242). Er erläutert die beiden fraglichen Vokabeln folgendermaßen:

„Integration: Behinderte Kinder können mit sonderpädagogischer Unterstützung Allgemeine Schulen besuchen. Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Allgemeine Schulen, welche die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler schätzen und im Unterricht fruchtbar machen“ (ebd., S. 243).

³

Die Doppelschreibweise Integration/Inklusion findet sich inzwischen auch vermehrt in deutschsprachigen Publikationen (vgl. u. a. Bürli, 2009; Wocken, 2010).

Unter Integration kann man die Eingliederung von Menschen in bestehende gesellschaftliche Strukturen verstehen. Ziel von Integration ist gemeinsames Leben und, im Falle schulischer Integration, gemeinsames Lernen. Integration gilt allerdings nur für Personen, die dazu fähig sind, die herrschenden Normalitätsstandards zu erfüllen (vgl. Dannenbeck, 2007; Kobi, 1994; Rensinghoff, 2009). Inklusion dagegen ist die „Umgestaltung der sozialen Umwelt als Voraussetzung für die gemeinsame Nutzung und gesellschaftliche Teilhabe durch heterogene Gruppen“ (Dannenbeck, 2007, S. 111f.). Für Heimlich (2012a) lässt sich der Unterschied verkürzt darauf beschränken, dass im integrativen Bildungssystem Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf verändert werden, damit sie die allgemeine Schule besuchen können. Im inklusiven Bildungssystem wird dagegen die allgemeine Schule so verändert, dass sie den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlichen entsprechen kann. In Anbetracht dessen scheint die Tatsache heute bereits von inklusiven Schulen zu sprechen, recht gewagt. Heimlich (ebd., S. 16) führt daher weiter aus, dass sich derzeit sicher viele Schulen „auf dem Weg zu einer inklusiven Schule“ befinden, es aber von der inklusiven Idee zur inklusiven Realität noch ein weiter Weg sein dürfte – eine Einschätzung die u. a. auch Speck (2008) und Textor (2015) teilen.

In der pädagogischen Fachliteratur aus dem angelsächsischen Raum lassen sich nach Sander (2002, 2004a) drei unterschiedliche Deutungen von Inklusion aufzeigen. Als Erstes können *Inklusion und Integration gleichbedeutend* verstanden werden; Inklusion gleich Integration. Die zweite Sichtweise, würde *Inklusion als optimierte Integration* ansehen, bei der man systematisch versucht, negative Faktoren der bisherigen Integrationspraxis zu vermeiden und besser zu machen. Drittens kann man die *Inklusion als eine optimierte und erweiterte Integration* verstehen. Beispiele für letzteres wären etwa die Überlegungen von Hinz (1993) oder Prengel (1993), die versuchen das Prinzip der Integration mit neuen Ideen und Inhalten anzureichern (vgl. Sander, 2002, 2004a).

Der Streit über Sinn und Zweck des Inklusionsbegriffs

Die Sicht auf Inklusion als gewissermaßen nächste Evolutionsstufe der Integration ist in der Sonderpädagogik nicht unumstritten; in den Reihen der Sonderpädagogen führen Integrations- und Inklusionsanhänger mitnichten eine friedliche Koexistenz (vgl. Speck, 2010). Analog zur früheren Debatte im angloamerikanischen Sprachraum (vgl. Bricker, 1995; Kavale & Mostert, 2003; Vaughn & Schumm, 1995), in der *full inclusion* von ihren Befürwortern als eine Art moralischer Imperativ präsentiert wurde (Bricker,

1995), wird auch die deutschsprachige Debatte mitunter überaus emotional geführt. Hillenbrand (2012) sieht die aktuelle nationale Debatte um Inklusion weniger als einen wissenschaftlichen, sondern eher als einen moralisch aufgeladenen politischen Diskurs. Aufgrund der ohnehin starken Fokussierung der Sonderpädagogik auf sozialetische Grundlegungen, ist dies sicherlich nicht verwunderlich (vgl. Speck, 2008). Und dennoch, wer sich innerhalb der Inklusionsdebatte mehr als punktuell kritisch äußert, so Ahrbeck (2014, S. 7), werde gleich als „Inklusionsfeind“ gebrandmarkt. Für Speck (2010, S. 7) ist der Inklusionsdiskurs eher ein „ideologisches Minenfeld“ als eine ernsthafte kritische Debatte um Inhalte. Reale Erfahrungen stehen hier gegen reine Zukunftsvisionen, wodurch nicht nur der Verdacht ideologischer Verzerrung naheliegt, sondern durch eine „Überziehung und Vereinseitigung positiven Denkens“ zwangsläufig eine Ideologie entsteht (Speck, 2011, S. 86).

Nicht wenige Integrations- und Sonderpädagogen kritisieren den Begriff Inklusion, da er keine stringente Erweiterung des Integrationskonzeptes biete (vgl. Gräf, 2008). Reiser (2003) sieht durch das Konzept der Inklusion keine wesentliche theoretische Vertiefung oder Erweiterung der in der deutschen Integrationsforschung erarbeiteten Konzepte. Preuss-Lausitz (2006) findet durch den Inklusionsbegriff keine offenen Fragen beantwortet, die nicht schon unter dem Integrationsbegriff diskutiert worden wären. Liesen und Felder (2004) sehen lediglich einen neuen Namen für ein bereits existierendes Konzept. Textor (2015) gibt ebenfalls zu bedenken, dass die Unterscheidung von Inklusion und Integration die ausdifferenzierte Theoriebildung der Integrationspädagogik vernachlässigt und der Integrationsbegriff bei Feuser (1989; 2009) bereits sehr exakt dem entspricht, was heute gemeinhin unter Inklusion verstanden wird. Die Diskussion der Inklusionspädagogik spielt sich immer noch auf einer reinen Theorieebene ab (vgl. Wenning, 2013; Wocken, 2010). Doch selbst dort verfängt man sich mitunter in inhaltlichen Widersprüchen, die hermeneutischen Analysen nicht standhalten (Lee, 2012).

Auf der Theorieebene lässt Hinz (2007) die Kritik an der Inklusion durchaus gelten und gibt zu, dass beide Konzepte diesbezüglich gleichzusetzen seien, allerdings sieht er die Integration in der Praxisentwicklung dahingehend gescheitert, dass vor allem vier zentrale Punkte nicht erreicht wurden. Erstens wurden sonderpädagogische Etikettierungen und Kategorisierungen nicht überwunden, zweitens gelang es nicht zu einem komplexeren Verständnis von Integration vorzudringen, drittens gelang keine Neudefinition der sonderpädagogischen Rolle und viertens wurde die Vorstellung von Gruppen (Behin-

derte vs. Nicht-Behinderte) innerhalb einer Klasse nicht überwunden. Wocken (2010) sieht die Fixierung der Integration auf die Theorieebene ebenfalls kritisch, merkt allerdings an, dass auch die Inklusion bislang keine entscheidenden Impulse für eine flächendeckende Praxis liefern konnte: „Die Praxisorientierung lässt in der Inklusion wie auch in der Integration sehr zu wünschen übrig. Weder die Integrationspädagogik noch die Inklusionspädagogik haben es bislang geschafft, ein ausgearbeitetes praktisches Handbuch für die Unterrichtung heterogener Lerngruppen auf den Markt zu bringen.“ (ebd., S. 229).

Kritik an der Praxis des Gemeinsamen Unterrichts

Im schulischen Bereich unterscheidet man gemeinhin zwischen *zielgleichem* und *zieldifferentem Unterricht*. Bei ersterem arbeiten alle Schüler auf ein gemeinsames Lernziel hin. Beim *zieldifferenten* Unterricht wird das Lernziel dagegen an die individuellen Fähigkeiten eines Schülers angepasst. Integration und der sogenannte *Gemeinsame Unterricht* von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sollten nicht *zielgleich* sondern vielmehr *zieldifferent* erfolgen (vgl. Graumann, 2002; Gräf, 2008; Seitz, 2004). Somit gilt für eine Klasse kein gemeinsamer Lehrplan mehr, sondern mitunter mehrere Curricula mit unterschiedlichen Zielen und Inhalten.

Integration im Unterricht kann in verschiedenen Formen stattfinden, wobei die landläufigsten Formen die *Einzelintegration* und die *Integrationsklasse* sind (vgl. Meister & Sander, 1993; Preuss-Lausitz, 1998). Bei der *Einzelintegration* wird, wie der Name bereits andeutet, ein einzelner Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine Regelschulklasse integriert. Dabei erhält der Förderschüler, abhängig vom individuellen Förderbedarf, eine bestimmte Anzahl von Stunden für eine pädagogische Fachkraft, die ihm dann während des Unterrichts zusätzlich zur Seite steht. Veränderungen bezüglich des normalen Unterrichts bestehen bei dieser Form der Integration kaum, was problematisch werden kann, wenn innere Differenzierung – die individuelle Förderung des Schülers innerhalb der bestehenden Lerngruppe – stattfinden soll (Gräf, 2008; Meister & Sander, 1993).

Für *Integrationsklassen* bestehen verschiedene Modellvarianten (vgl. Gräf, 2008; Preuss-Lausitz, 1998). Typischerweise setzt sich eine solche Klasse aus Regelschülern und einer bestimmten Anzahl von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen und wird von zwei Pädagogen – einer Regelschullehrkraft und einer Förderschullehrkraft – unterrichtet. Gemeinhin wird dies als *Teamteaching* oder auch *Co-*

Teaching bezeichnet (Willmann, 2009). Die Problematik, die Vertreter der unbedingten Integration bzw. Inklusion hierin sehen, ist zum Einen, dass man in die Lage einer „Schäferhundpädagogik“ (Hinz, 2004, S. 45) kommt, bei der die Förderschullehrkraft ausschließlich die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreut, während die Regelschullehrkraft unveränderten Unterricht mit den Regelschülern abhält (vgl. Gräf, 2008). Kritiker halten dies im Grunde für die verdeckte moderne Form der Segregation, die unverdientermaßen das Etikett der Integration trägt (vgl. Feuser, 2000).

Das zentrale Element des Inklusionsgedankens ist, dass die Schüler aufgrund ihrer individuellen Fähigkeiten und unter Berücksichtigung ihrer individuellen Defizite unterrichtet und gefördert werden und die Schulklassen nicht etwa nur aufgrund administrativer Kriterien zusammengestellt werden (vgl. Boban & Hinz, 2003a, 2003b, 2004; Schwager, 2005). Eine Unterscheidung zwischen Unterricht und sonderpädagogischer Maßnahmen soll also nicht mehr als Unterscheidung der Gruppen der behinderten und nicht behinderten Schüler verstanden werden, sondern als Unterscheidung zwischen verschiedenen Aspekten des Unterrichts. Entsprechend limitiert sich der Aspekt der Förderung nicht mehr nur auf die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Vielmehr sind nun auch Hochbegabte, Schüler mit Migrationshintergrund, Schüler mit sozialen oder psychischen Schwierigkeiten sowie genderspezifische Gesichtspunkte der Erziehung explizit mit einbezogen. Wenn die Individualisierung und Förderung nicht mehr nur auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränkt wird, ergibt sich für den Gemeinsamen Unterricht zwangsläufig eine Notwendigkeit Integration nicht mehr nur als Problem einer bestimmten Schülergruppe oder einzelner Integrationsklassen zu sehen. Es entsteht die Notwendigkeit, die Schule als Ganzes zu einem Entwicklungsprozess zu bewegen (Schwager, 2005). Eben dieses Ziel verfolgt die deutsche Adaption des *Index für Inklusion* (Boban & Hinz, 2003a). Zwar war auch der frühere Prozess der Integration an Schulentwicklungsprozessen interessiert, allerdings war es dort eher ein Nebeneffekt, der idealerweise durch die Veränderungen im Unterricht mit angestoßen wurde. Der *Index für Inklusion* dagegen wählt eigentlich den umgekehrten Weg, also über die Schulentwicklung hin zu der dann logisch daraus resultierenden Entwicklung des Unterrichts. Die Schulen werden durch den *Index* aufgefordert, ausgehend von einer Rekonstruktion ihrer je eigenen Praxis in einen auf Inklusion ausgerichteten Prozess der Schulentwicklung einzutreten (siehe hierzu auch nachfolgend Kapitel 4.2).

Die zentralen Kritikpunkte an Integration

Die Kritik der Inklusion gegenüber der Integration lässt sich im Wesentlichen an drei Punkten festmachen, die oben bereits direkt oder indirekt angesprochen wurden. Explizit sind dies die *Zwei-Gruppen-Theorie*, die *Assimilationstendenz* und die *defizitäre Integrationspraxis* (vgl. Speck, 2008, 2010; Textor, 2015; Wocken, 2010).

Unter dem Stichpunkt der *Zwei-Gruppen-Theorie* (Hinz, 2002) wird der Integration vorgeworfen, dass sie faktisch zwei Gruppen von Personen unterscheide: die *Normalen* und die *Behinderten*. Die Unterteilung in diese zwei Gruppen ist gemäß des Verständnisses der Inklusion der formalen Dimension *Förderbedarf* geschuldet und nicht etwa bestimmter situativer oder sachlicher Kriterien. Zudem würde die Integration über andere Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Alter, Religion, Kultur, Sprache und soziale Schicht hinwegsehen und diese ausklammern. Während es für die Integration also quasi Menschen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gibt, pocht die Inklusion auf die Wertschätzung von Vielfalt und Individualität. Sie möchte, dass individuelle Unterschiede als normal, wertvoll und bereichernd angesehen werden. Hier entspricht das Verständnis schulischer Inklusion exakt dem Verständnis der unbedingten Integration (vgl. Hinz, 1993, 2002; Kobi, 1994; Prengel, 1993, 2006; Preuss-Lausitz, 2006; Textor, 2015; Wocken, 2010).

Zweiter zentraler Kritikpunkt ist die *Assimilationstendenz*. Der Vorwurf hierbei lautet, dass die Integration eine *Normalisierung* der Behinderten anstrebe. Im Gegensatz zur Integration will die Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse und Besonderheiten der Schüler ausrichten (vgl. Hinz, 2002; Wocken, 2010).

Dritter Punkt ist die *defizitäre Integrationspraxis*. Die (real existierende) Integrationspraxis sei vielfach verflacht, halbherzig, segregierend und kritikwürdig (vgl. Hinz, 2002, 2004). So kann ein Kind mit Förderbedarf zwar an einer Regelschule unterrichtet werden, die Regelschullehrkraft sich aber für diesen Schüler nicht verantwortlich fühlen und die Förderung vollständig an die sonderpädagogische Lehrkraft delegieren. Werden dann einzelne Kinder häufig zur Förderung aus der Lerngruppe herausgenommen, kann dies dazu führen, dass eher ein Nebeneinander als ein Miteinander innerhalb der Schülerschaft erreicht wird (vgl. Hinz, 2002; Textor, 2015).

Prinzipien der schulischen Inklusion

Textor (2015) nennt – unter Bezug auf Hinz (2004), Prengel (2006), Werning (2010) und Wocken (2010) – vier Spezifika der Inklusion auf theoretischer Ebene, die sich wiederholt in normativen Texten auffinden lassen und mit denen sich Inklusion zumindest annäherungsweise definieren lässt:

1. *Einbezug aller Heterogenitätsdimensionen:* Hiermit ist gemeint, dass nicht nur Leistungsfähigkeit, sondern wirklich alle Dimensionen von Heterogenität beachtet werden (vgl. Hinz, 2004; Prengel, 2006).
2. *Systembezogene Sichtweise:* Inklusion ist immer auf ein System zu beziehen – Gesellschaft, Bildungssystem, Schule, etc. Hierbei ist auch gemeint, dass das System Schule an die Heterogenität der Schüler angepasst werden muss und nicht umgekehrt das Ausmaß der Heterogenität an die Anforderungen des Systems (Booth & Ainscow, 2011).
3. *Rechtlicher Anspruch:* In Deutschland ist das Recht auf ein inklusives Schulsystem durch die BRK gesetzlich verankert und völkerrechtlich bindend. Inklusion ist allgemeines Menschenrecht (Wocken, 2010).
4. *Dekategorisierung und Verzicht auf Gruppenbezogene Ressourcenzuweisung:* Vor dem Hintergrund der Punkte 1 und 2 schließt Inklusion eine gruppenbezogene Zuweisung von Ressourcen aus. Es gilt vielmehr einen Blick auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler zu werfen, ohne diese dabei zu kategorisieren. Dies bedeutet, dass beispielsweise die Kategorisierung in sonderpädagogische Förderbedarfe durch eine individuelle Sicht auf den einzelnen Schüler ersetzt wird. Es soll eine „reflektierte, für Veränderungen offene Verwendung beschreibender, d. h. nicht wertender, Kategorien“ (Textor, 2015, S. 28) Anwendung finden, um individuelle Unterstützung zu ermöglichen. Jegliche Selektions- und Stigmatisierungstendenzen innerhalb einer Lerngruppe sind auf jeden Fall zu vermeiden (Textor, 2015; Werning, 2010).

Diese Prinzipien sind nicht unumstritten (vgl. Textor, 2015), insbesondere da auch die Integration diese zum Teil vorweisen konnte. Deutlich wird dies vor allem an Punkt 1, der sich laut kritischer Stimmen nicht wirklich von Integrationspraxis unterscheidet. Geht es alleine um die Heterogenitätsdimension Behinderung, so gibt es laut Wocken (2010) keinen prinzipiellen Unterschied zwischen Integration und Inklusion und auch nicht zwischen inklusiver und integrativer Didaktik. Möchte man in der Inklusionsde-

batte die Dimension Behinderung in den Mittelpunkt stellen, so sind die Begriffe *Integration* sowie *integrativer Unterricht* völlig legitim und ausreichend. „Die Ausweitung des Integrationsverständnisses auf alle Heterogenitätsdimensionen kann daher kaum als ein unterscheidendes Markenzeichen angesehen werden und taugt auch nicht als Begründung für einen Begriffswechsel.“ (ebd, S. 212).

Die systembezogene Sichtweise ist zwar inklusionsspezifischer, doch die Behauptung, dass die Integration versuche Schüler zu assimilieren, in dieser Form kaum haltbar (Textor, 2015). Zudem existieren auch Integrationstheorien mit systemischer Sichtweise (vgl. Sander, 1991) und auch der Heil- und Sonderpädagogik ist die Systemperspektive nicht fremd (vgl. Speck, 2008). Als praxisrelevante Unterschiede erweisen sich vor allem die Punkte 3 und 4, wobei der rechtliche Anspruch der Inklusion – abgesehen von seiner nicht unproblematischen juristischen Interpretation (vgl. Becker, 2015; Eichholz, 2013) – auch als historische Entwicklung interpretiert werden kann (vgl. Textor, 2015).

Es bleibt der Punkt der *Dekategorisierung*. Bei Integrationsversuchen wurden i. d. R. für Integrationsschüler zusätzliche, je nach Förderbedarf festgelegte, sonderpädagogische Ressourcen – meist in Form von Förderschullehrkräften – an die jeweiligen Schulen verteilt. Durch die Ablehnung jeglicher Etikettierung entfallen spezifische Ressourcenzuwendungen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese sollen stattdessen systembezogen verteilt werden, also immer dort wo sie gerade benötigt werden. Gleichzeitig entfällt somit die sonderpädagogische Diagnostik und Unterricht muss für alle Kinder individualisiert werden (vgl. Katzenbach, 2000; Textor, 2015). Die Kritik an Behinderungsbegriffen und der damit verbundenen Ressourcenzuweisung war bereits vor der Inklusion immer wieder Thema der Sonderpädagogik und als sogenanntes *Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma* bekannt (vgl. Benkmann, 1994; Sander, 1985), doch schon daran gab es mitunter Kritik: „Das Konzept der Nicht-Etikettierung birgt zumindest die Gefahr, dass die offiziellen Etiketten durch nicht minder wirksame, dafür aber weniger kontrollierbare informelle Typisierungen abgelöst werden“ (Katzenbach, 2000, S. 231). Die heutigen sonderpädagogischen Förderbereiche besitzen eine medizinische und diagnostische Grundlage (vgl. Hartke, 2012; Möckel, 2012), mitunter werden aber gerade Medizin und Diagnostik für die negative Sicht auf Behinderungen verantwortlich gemacht (vgl. Boban & Hinz, 1998). Dabei sind Kategorisierungen von Personen allerdings auch natürliche sozialpsychologische Phänomene in Gruppen (vgl. Hofer & Haimerl, 2008; Ludwig, 2010; Ulich, 2001), so dass es tatsächlich schwierig

sein dürfte alleine durch das Auflösen bestimmter Begriffe Diskriminierungen aufzuheben; vielmehr besteht die Gefahr neuer Typisierungen (Katzenbach, 2000) oder Euphemismen (Pinker, 2007). Auch aktuell manifestiert sich am Dekategorisierungs-Prinzip deutliche Kritik (Ahrbeck, 2011, 2014; Lee, 2012; Speck, 2011). Die Abschaffung sonderpädagogischer Kategorien und damit verbundene spezifische Ressourcenzuweisungen birgt in den Augen einiger Autoren zudem die Gefahr, dass nicht zuletzt die Politik, unter sozialem Vorwand, Inklusion dazu missbrauchen könnte, teure sonderpädagogische Einrichtung und Förderschullehrkräfte einzusparen (vgl. Becker, 2015; Speck, 2010). Wie Heimlich (2012a) anmerkt, dürften für die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems in Zukunft allerdings eher mehr als weniger Sonderpädagogen gebraucht werden (siehe hierzu auch Benkmann, 2011; Trumpa et al., 2014).

Integration und Inklusion im Modell

Zur vereinfachten grafischen und stichpunktartigen Unterscheidung der Integration und Inklusion wird in deutschsprachigen Publikationen in der Regel auf zwei Modelle zurückgegriffen. Dies ist zum einen das Stufenmodell „Entwicklungsphasen in der Sonderpädagogik“ von Bürli (1997, S. 56) und zum anderen das Modell der „Praxis von Integration und Inklusion“ von Hinz (2002, S. 359).

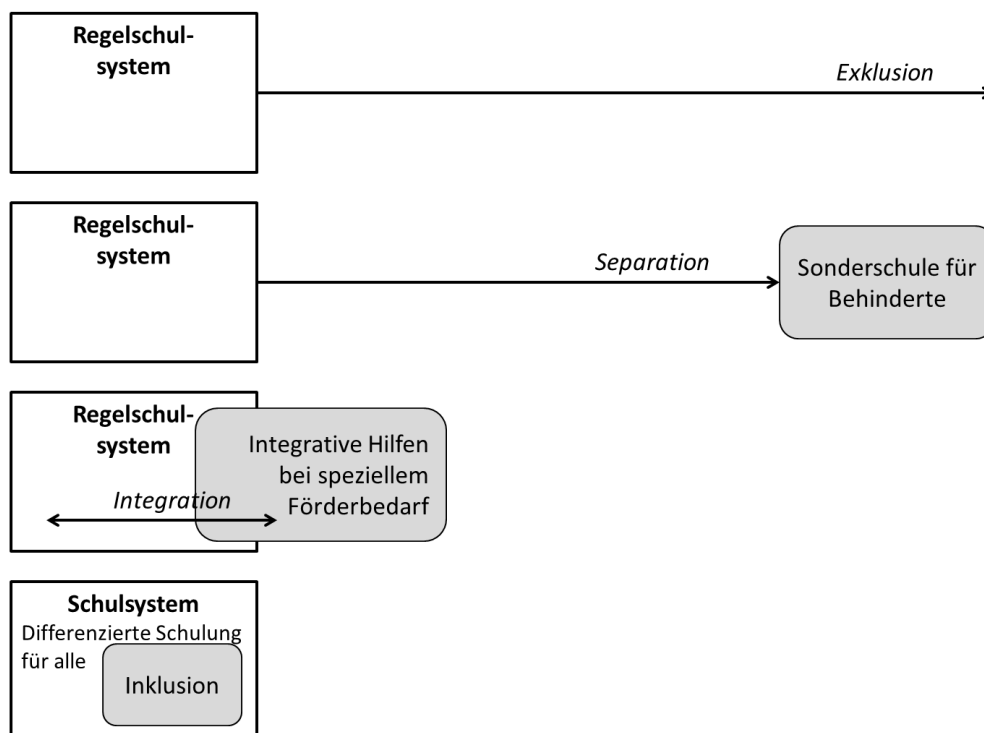


Abbildung 1: Entwicklungsphasen in der Sonderpädagogik nach Bürli (1997, S. 56)

Das Stufenmodell von Bürli (vgl. Abbildung 1) unterscheidet vier Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik: Exklusion, Separation, Integration und Inklusion. *Exklusion* bedeutet, dass Kinder mit Behinderungen gänzlich aus dem Bildungssystem ausgeschlossen sind. Sie haben kein Recht auf Bildung und sind von der Schulpflicht befreit. In der *Segregation* erhalten behinderte Kinder Zugang zu schulischer Bildung in einem separierten Sonderschulwesen. Sie werden ausgegliedert und in speziellen Schulen abseits vom Mainstream unterrichtet. In der *Integration* ist die allgemeine Schule mehr oder weniger offen und nimmt auch bestimmte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf. Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind dahingehend diagnostiziert und unterscheiden sich von der Gruppe der nicht förderbedürftigen Kinder (siehe Zwei-Gruppen-Theorie). Mit der *Inklusion* verlieren die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ihren besonderen Status der Andersartigkeit. Vielfalt ist normal, alle Kinder sind unterschiedlich, anders, einzigartig, individuell (vgl. Bürli, 1997).

Problematisch ist, dass das Stufenmodell im Laufe der Zeit oft fälschlicherweise als historisches Phasenmodell bzw. als zeitlich aufeinander folgende Entwicklungsschritte missverstanden wurde (Wocken, 2010). Des Weiteren wird an dem Modell kritisiert, dass es der Komplexität der Integrationstheorien bei weitem nicht gerecht wird (Textor, 2015) und die Unterscheidungen der einzelnen Phasen in der Realität kaum derart trennscharf zu fassen sind (Sander, 2004a). Das Stufenmodell mag ohne Frage eine sehr simplifizierende Darstellung der Realität sein, dennoch muss ihm große Bedeutung zugemessen werden, da es nachfolgende Überlegungen und Ausarbeitungen zur Inklusion beeinflusste (vgl. Hinz, 2004; Sander, 2004a; Wocken, 2010).

Die von Hinz (2002, S. 359) entwickelte Gegenüberstellung der „Praxis der Integration und der Inklusion“ (vgl. Abbildung 2) stützt sich inhaltlich vor allem auf die Ausarbeitungen von Porter (1997). Hinz argumentiert, dass die Integrationspraxis versuche aus ihrem individuumsbezogenen sonderpädagogischen Blickwinkel heraus die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, je nach individueller Schädigung, mittels personenbezogener Ressourcenausstattung, spezieller Förderung und eigener Zuständigkeit zu fördern. Die Inklusionspraxis dagegen wolle durch ihre schulpädagogische Ausrichtung und ihren systemischen Ansatz alle Schüler an einer gemeinsamen *Schule für alle* teilhaben lassen, wobei die Schüler sowohl individuell als auch gemeinsam lernen sollen. Vorangetrieben werde dies mit Hilfe systembezogener Ressourcenausstattung sowie gemeinsamer Beteiligung aller involvierten Personen (vgl. Hinz, 2002).

Praxis der schulischen Integration	Praxis der schulischen Inklusion
• Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behinderte/nichtbehindert; mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) • Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebene • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch Expertinnen und Experten	• Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team

Abbildung 2: Praxis der Integration und der Inklusion nach Hinz (2002, S. 359)

Diese Unterscheidung stellt den derzeitigen „Mainstream der Diskussion“ (Textor, 2015, S. 31) dar. Dennoch sollte hier explizit vermerkt werden, dass die Darstellung von Hinz nicht nur eine rein normative ist, sondern zudem aus dem Blickwinkel eines Inklusionsbefürworters und -vordenkers bzw. Integrationskritikers stammt und kaum Objektivität für sich beanspruchen kann. Analog zu Bürli (s. o.) gilt auch hier, dass die Darstellung den ausdifferenzierten Theoriebildungen der Integration kaum wirklich Rechnung trägt (vgl. Textor, 2015). Den Integrationstheorien wird sich Kapitel 2.2 später ausführlich widmen.

2.1.4 Problematiken des Inklusionsdiskurses

Die Diskurse zum Thema schulischer Inklusion befassen sich zum einen mit der *Argumentation zur Begründung von Inklusion* und zum anderen mit der konkreten *Implementation der Inklusion in der Schulpraxis* (vgl. Dyson, 1999; Werning, 2014). Bei den Begründungslinien für Inklusion im schulischen Kontext stehen neben *normativen Argumentationen* – die die Gefahr moralischer und ideologischer Verzerrung bergen (Ahrbeck, 2011, 2014; Schlee, 2012; Speck, 2010, 2011) – vor allem Diskussionen um *empirische Effekte* inklusiver Bildung im Mittelpunkt. Der Diskurs um die Implementation beinhaltet neben *theoretisch idealistischen Bestimmungen* auch *pragmatische Zugänge*, die sich an den konkreten bildungspolitischen Rahmenbedingungen und realisierbaren Umsetzungsmöglichkeiten orientieren (vgl. Werning, 2014).

Eine große Problematik des Integrations-Inklusions-Diskurses liegt darin, dass er lange Zeit ausschließlich innerhalb der Sonderpädagogik geführt wurde und auch dort nur auf einer zumeist normativen und theoretischen Ebene (s. Kapitel 2.1.3). Sowohl auf der wissenschaftlichen Ebene der allgemeinen Bildungs- und Erziehungswissenschaften als auch auf der praxisorientierten Ebene der Regelschulpädagogik findet er schlichtweg nicht statt (Moser & Sasse, 2008; Textor, 2015; Wenning, 2008, 2013; Wocken, 2010). Zwar ist national das Interesse am Thema *Heterogenität* in der Erziehungswissenschaft und in der allgemeinen Lehrerbildung in den vergangenen Jahren immens gestiegen, aber sowohl Wenning (2007, 2008, 2013) als auch Wocken (2010) führen dies vielmehr auf die internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA zurück, als auf Impulse durch die Inklusion. In den Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie der Pädagogischen Psychologie beschäftigt man sich zwar mit der Heterogenität von Lerngruppen (s. Kapitel 2.3), doch ist dabei fast ausschließlich die Dimension der *Leistungsheterogenität* von Interesse (vgl. Helmke, 2012; Scharenberg, 2012). Eine inhaltliche Verknüpfung des unterschiedlichen Verständnisses des Heterogenitätsbegriffs der Fachdisziplinen scheint schwierig.

„Der inklusionspädagogische Diskurs findet zurzeit nur in behindertenpädagogischen Zirkeln statt. Selbst fachwissenschaftliche Beiträge, die sich explizit der Forschungsperspektive „Diversität als Vielfalt der Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ verschrieben haben, erwähnen nicht einmal den Begriff Inklusion. Man muss ernsthaft Sorge haben, dass die Heterogenitätsforschung die Behindertenpädagogik mit Ignoranz straft und auch die Inklusionspädagogik exkludiert.“ (Wocken, 2010, S. 213).

Auch Textor (2015) merkt diesbezüglich kritisch an, dass die sonderpädagogische Theoriebildung in der allgemeinen Schulpädagogik kaum aufgegriffen wird. Sie stellt aber auch fest, dass auch die Sonderpädagogik ihrerseits Abgrenzungstendenzen aufweist, was zu einem Großteil darauf zurückzuführen sei, dass sie sich im Grunde ausschließlich über die Spezialisierung auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf legitimiert. Nun existieren aber – wie durch die bisherigen Ausführungen in Kapitel 2.1.2 und 2.1.3 klar geworden sein dürfte – auch innerhalb der Sonderpädagogik mehrere Lager (vgl. Gräf, 2008; Reiser, 2007; Wocken, 2010). Auf der einen Seite Sonder- und Integrationspädagogen, die an den Förderschulen/Förderzentren und gelegentlichem oder auch flächendeckendem integrativen Unterricht festhalten wollen (vgl. Gräf, 2008). Auf der anderen Seite die Inklusionspädagogen, denen die bisherige Integration, wie oben erläutert, nicht weit genug gegangen ist und die die Inklusionspädagogik am liebsten sogar als eine Allgemeine Pädagogik verstanden sehen wollen (vgl. Hinz, 2009). Neben den normativ-definitiven Auslegungen dringt der Streit mitunter auch in die Ebene empirischer Untersuchungen. Die Inklusionspädagogen werfen den Integrations- und Sonderpädagogen gerne eine *Klientelpolitik* vor, indem sie beispielsweise negative Untersuchungsergebnisse inklusiver Schulsettings pauschal darauf zurückführen, dass diese das Fortbestehen der Sonderschulen sichern wollen.⁴ Solche außerhalb des Kontextes und Faches recht irritierende Grabenkämpfe innerhalb der Sonderpädagogik wirken eher abschreckend (vgl. Wocken, 2010). Die Debatte ist in hohem Maß moralisch unterlegt (vgl. Ahrbeck, 2014; Hillenbrand, 2012; Schlee, 2012; Speck, 2010, 2011), sodass sich Erziehungswissenschaft und Regelschulpädagogik soweit möglich aus dem Inklusionsdiskurs heraushalten:

„Es entstehen schönfärbende Wortschöpfungen und idealisierte Thesen, die nicht nur die Wirklichkeit verstellen und verunsichern, sondern als terminologische Pirouetten allmählich auch anöden. Außerhalb des Faches schüttelt man darüber den Kopf.“ (Speck, 2011, S. 86).

Und so scheint sich auch die oben angeführte Sorge Wockens zu bewahrheiten. Nicht nur sämtliche Lehrbücher zum Thema Heterogenität in Unterrichtsentwicklung und Didaktik entstehen außerhalb der Integrationspädagogik, sondern inzwischen sogar erste Ansätze *inklusive Didaktik* (Reich, 2014); vor allem beeinflusst durch konstruktivistische Lehr-Lern-Theorien (Reich, 2005, 2008).

⁴

Explizit wird dies beispielsweise an der Replik von Sonntag (2010) auf die Untersuchungsergebnisse einer Studie von Huber (2009a).

Inklusive Didaktik!?

Ungeklärt ist dabei aber die Frage, ob es denn tatsächlich einer speziellen inklusiven Didaktik bedarf und was man genau darunter zu verstehen hat (siehe hierzu auch die spezifischen Annahmen verschiedener Integrationstheorien in Kapitel 2.2). Tatsächlich scheint bisher keine Evidenz für inklusive Didaktik vorzuliegen (Davis & Florian, 2004; Florian, 2012; Lewis & Norwich, 2005; Werning & Baumert, 2013). Häufig trifft man auf Anmerkungen, die die Prinzipien guten Unterrichts als allgemein gültig postulieren, egal ob bei behinderten, benachteiligten oder begabten Schülern (Begemann, 2009). Kritiker sehen solche simplifizierenden Behauptungen allerdings als problematisch an, da diese die eigentlich grundlegenden Erfordernisse – respektive ein didaktisches Umdenken, ein kreativer Umgang mit heterogenen Lerngruppen, das Eingehen auf spezifische individuelle Bedürfnisse der einzelnen Schüler sowie einen eventuellen Einstellungswandel auf Seiten der Lehrkräfte – gänzlich aussparen (Wocken, 2010). Wieder andere sehen zudem die Notwendigkeit spezielle Unterrichtsformate zu entwickeln, die gleichermaßen leistungsstarke und -schwache, langsam und schnell lernende oder auch privilegierte und benachteiligte Schüler adäquat unterstützen (Drieschner, 2014). Schleidt und Köpfer (2013), lassen aber didaktische Ansätze konsequenterweise nur dann als wirklich inklusiv gelten, wenn sie die Dichotomie von Behinderung vs. Nicht-Behinderung überwinden, verschiedenste Differenzlinien berücksichtigen und für ein gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen geeignet sind. Auch wenn es in vielen pro-inklusionen Publikationen inzwischen zu einer Art Mantra geworden ist, dürfte ein Bekenntnis zur Heterogenität alleine nicht genügen, um die Inklusion aller Lernenden in das Interaktionssystem Unterricht auf struktureller Ebene sicherzustellen (Drieschner, 2014). Gemäß der Definition von Blankertz (1969) sollten didaktische Modelle auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit abzielende Theorien zur Analyse und Planung didaktischen Handelns in (außer-)schulischen Lehr-Lern-Situationen sein. Darauf Bezug nehmend, sind für Drieschner (2014) alle bisher mit dem Label *inklusion* versehenen didaktischen Entwürfe noch weit davon entfernt eine vollständige, systematische und wissenschaftlich fundierte Didaktik zu sein.

Inklusion als Allgemeine Didaktik!?

Würde gemäß der Idee der Inklusion die Kategorisierung der Förderschüler wegfallen, gäbe es also diese Gruppe von Schülern nicht mehr, könnte – nach der Argumentation von Hinz (2009) – die Sonderpädagogik als eigene Disziplin in Frage gestellt werden.

In dieser Logik würde Inklusionspädagogik also ohnehin kein Teil der Sonderpädagogik mehr sein, sondern als eine *Allgemeine Didaktik* verstanden werden (vgl. Hinz, 2009). Dem könnte man allerdings auch entgegensetzen, dass Verständnis und Inhalte Allgemeiner Didaktik mitunter problematisch sind (vgl. Rothland, 2008). Allgemeine Didaktik wird häufig dafür kritisiert, dass sie aufgrund ihrer normativen Orientierung zu wenig Bezug auf die empirische Realität des Unterrichts nimmt, wodurch sie Gefahr läuft immer wieder euphorische Hoffnungen in bestimmte Reformthemen zu setzen (Bohl, 2004). Seit Terhart (2002) die Diskussion angestoßen hat, gibt es durchaus Versuche und Überlegungen, wie man Allgemeine Didaktik – die in der Lehramtsausbildung an deutschen Universitäten immer noch ihren festen Platz hat (Terhart, 2008) – sinnvoll modernisieren kann und welchen Ansprüchen sie sich stellen muss, um weiterhin als relevant gelten zu können (vgl. Reusser, 2008, 2009). Allgemeine Didaktik hat es innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaften nicht einfach und ist, insbesondere durch ihren weitgehenden Verzicht auf Empirie, als wissenschaftliche Disziplin in den vergangenen Jahren immer weiter unter Druck geraten (vgl. Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007; Bohl, 2004; Reusser, 2006, 2008, 2009; Rothland, 2008; Terhart, 2002, 2008). Neben der an wissenschaftlichen Standards ausgerichteten empirischen Lehr-Lern-Forschung, laufen der Allgemeinen Didaktik vor allem auch die immer stärker im wissenschaftlichen Untersuchungsfokus stehenden Fachdidaktiken mehr und mehr den Rang ab (Reusser, 2009). Statt sich komplett von der Sonderpädagogik separieren zu wollen, wäre viel mehr eine Verzahnung von Sonder- und Regelschulpädagogik angebracht, etwa durch einen Blick auf die Spezifika der unterschiedlichen Fachdidaktiken und daran anschlussfähiger inklusionskonformer Ausbildungs- und Unterrichtskonzepte (vgl. Krämer, Nessler, Schlüter & Erbring, 2014; Reich, 2014). Aber auch ein Blick auf die Fachdidaktik der verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfe und ihre Anschlussmöglichkeiten an den Regelschulunterricht, sowie ein Ausdefinieren der sonderpädagogischen Rolle im Regelschulunterricht sind unabdingbar, wenn Schüler mit Förderbedarf integriert werden sollen (vgl. Amrhein & Reich, 2014; Trumppa, Seifried, Franz & Klauß, 2014; Ziemer, 2014). Nicht weniger, sondern eher mehr sonderpädagogische Expertise wird für das Erreichen des Zieles der Inklusion vonnöten sein (Benkmann, 2011; Heimlich, 2012a; Trumppa et al., 2014; Zigmond & Kloo, 2011).

Auch wenn inzwischen die Inklusion stärker in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eindringt (vgl. Tenorth, 2013; Terhart, 2014; Werning & Baumert, 2013) liegt dies sicher vor allem daran, dass man ihr im öffentlichen Diskurs kaum noch entkommt (Be-

cker, 2015) und weniger an der Qualität ihrer Überlegungen (Bernhard, 2012; Tenorth, 2013). Für Tenorth (2011, S. 19) steht jedenfalls fest, dass nun nicht plötzlich die pädagogische Welt neu erfunden werden wird und er fragt sich etwas irritiert woher eigentlich die Überzeugung stammt „unter der Fahne der Inklusion jetzt alle Probleme bewältigen zu können, die sich nach historischer Erfahrung bei allen Reformen als resistent erwiesen haben“.

2.1.5 Kritisches Zwischenfazit

Der entscheidende Unterschied in der Betrachtung von Integration und Inklusion liegt in der *Perspektive*: Integration orientiert sich am *Individuum*, Inklusion betrachtet das *System* (Gräf, 2008; Textor, 2015). Porter (1997, S. 72) sieht entsprechend beim *traditional approach* der Sonderpädagogik den „focus on student“, während beim *inclusionary approach* der „focus on classroom“ liegt (vgl. Tabelle 2).

Integration *muss* somit von zwei Gruppen ausgehen, denn ihr explizites Ziel ist es ein Individuum oder eine Gruppe in eine andere Gruppe zu integrieren. Dies ist aber eben *nicht* gleichzusetzen mit Assimilation, denn es soll keine Minderheit, schon gar nicht unter Zwang, an eine Mehrheit angepasst werden (Textor, 2015). Integration ist ein Prozess, an dem *alle* Personen der Gesamtgruppe beteiligt sind; siehe hierzu auch nachfolgend die Theorie der *Integration als Prozess* (Kapitel 2.2.2) sowie den *ökosystemischen Integrationsansatz* (Kapitel 2.2.3). Bezieht man Integration auf Schule, so bedeutet dies, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb einer Gruppe von Regelschülern unterrichtet werden und innerhalb der Schule gleichberechtigt und sozial eingebunden sind. Dennoch werden sie zwangsläufig weiterhin als Gruppe oder Individuum mit spezifischen Merkmalen wahrgenommen und erhalten entsprechende (sonderpädagogische) Fördermaßnahmen (Textor, 2015).

Inklusion ist dagegen nicht auf die Individuen, sondern auf das System gerichtet (Werning & Baumert, 2013). Entscheidend ist, dass ein System erst dann als inklusiv gelten kann, wenn von einer heterogenen Gruppe ausgegangen wird, zu der alle Personen unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen gleichberechtigten Zugang haben und mit ihnen gleichberechtigt pädagogisch gearbeitet wird (Textor, 2015). Versteht man beispielsweise eine Schulklasse als inklusiv, dann wird dabei von einer einzelnen in sich heterogenen Gruppe ausgegangen, zu der alle Schüler zählen, egal welche individuellen Charakteristika sie aufweisen (vgl. Kapitel 2.1.3). Inklusion ist als eine Pädä-

gogik der Vielfalt zu verstehen, die Schule als ein „Miteinander“ (Textor, 2015, S. 30) versteht, in dem von vorneherein keine Ausgrenzung stattfindet. Aufgrund dessen kann und darf es keine Etikettierung von Schülern geben und Ressourcen müssen pauschal verteilt werden. Inklusive Pädagogik versteht sich explizit als eine *Allgemeine Pädagogik* für alle Schüler und nicht mehr als Sonderpädagogik (Hinz, 2009). Die Frage bleibt jedoch, ob nicht gerade hinsichtlich heterogener und integrativer/inklusive Lerngruppen insbesondere Lehrkräfte mit fundierten *sonderpädagogischen* Kompetenzen benötigt werden (vgl. u. a. Benkmann, 2011; Heimlich, 2012a; Terhart, 2014; Werning & Baumert, 2013).

Auch nach detaillierterer Betrachtung bleibt zu konstatieren, dass die Inklusion eine Rückbesinnung auf alte Grundsätze der *unbedingten Integration* ist (vgl. Wocken, 2010). Die Behauptung, dass Integration von vorne herein Aussonderung bzw. ein Moment der Trennung impliziere, wohingegen Inklusion ein Gefühl von Ganzheit vermitteln kann, ist insgesamt wenig aussagekräftig: „Inklusion kann genauso Wiedereinschluss von etwas, das schon exkludiert ist, bedeuten. Wenn der Fokus darauf liegt, dass Menschen mit Behinderungen schon von Anfang an volle Mitglieder einer Gesellschaft sind, stellt sich dann die Frage, warum sie überhaupt erst „eingeschlossen“ werden sollen. Der Begriff Inklusion ist in diesem Fall selbst überflüssig“ (Lee, 2012, S. 202). Ähnlich kritisiert auch Feuser (2006), dass alleine schon durch die Art und Weise, wie der Begriff Inklusion eingeführt und in angeblichen Widerspruch zur Integration gesetzt wurde, ein ahistorischer Euphemismus und Ersatzbegriff geschaffen wurde. Man kann zu Recht kritisch fragen, ob denn die Unterscheidung zwischen Inklusion und Integration überhaupt irgendeine Praxisrelevanz besitzt (vgl. Speck, 2008; Textor, 2015; Wocken, 2010).

Das Inklusionskonzept kann je nach Autor etwas offener (vgl. Sander, 2002) oder aber radikaler (vgl. Hinz, 2007) definiert werden. Da keine offizielle Definition besteht, kann das Konzept – subjektiv – normativ weiter oder enger konzipiert werden (vgl. Hodgkinson, 2015; Topping, 2012). Zwar ist Inklusion gesetzlich verankert, ihre Auslegung unter Juristen jedoch umstritten (vgl. Eichholz, 2013). Reiser (2007) stuft schon allein die grundlegende Vision der Inklusion als reine Illusion ein. Speck (2008) sieht in der Inklusion eine reine Idee und betont, dass sich die Realität an den Konzepten der Integration orientieren müsse. Dies wird in den seltensten Fällen klar thematisiert oder hervorgehoben. Wenn allerdings nicht deutlich kommuniziert wird, dass Inklusion kein derzeit

real umsetzbares Konzept ist, führt dies zu großen Missverständnissen bei allen Beteiligten (Terhart, 2014). Keine Lehrkraft kann Inklusion leisten. Die tatsächliche Praxis in den Klassenzimmern kann maximal versuchen, in Teilbereichen langsam an die Idee der Inklusion heranzureichen – ob und wie weit dies aber überhaupt gelingen kann, ist offen. Auch integrative Maßnahmen und Lösungen sind gut (Wocken, 2010). Normativ-definitiv weisen Inklusion und Integration durchaus Unterschiede auf, für die Praxis der Schule dürfte dies allerdings von absolut marginaler Bedeutung sein (ebd.). Diesbezüglich hat sich Inklusion in der Praxis inzwischen stattfindender Modellversuche jedoch ausdifferenziert und entspricht längst nicht mehr den theoretischen Vorgaben ihrer radikalen Vordenker. Inwieweit allerdings dann überhaupt noch von Inklusion gesprochen werden sollte bzw. kann, ist eine andere Frage. Statt dem Begriff Inklusion ein genaues Profil geben zu können, wird er immer weniger greifbar – oder in der öffentlichen gesellschaftlichen Debatte ohnehin mit Integration gleichgesetzt. Die Erkenntnis, dass Inklusion im Grunde eher ein Ideal ist, führt inzwischen zu Forderungen, den Begriff „inklusive Schule“ nicht mehr zu verwenden. Stattdessen wird inzwischen eher die Formulierung *Schule auf dem Weg zur Inklusion* verwendet (vgl. Heimlich, 2012a; Textor, 2015). Wie Terhart (2014) anmerkt, sind solche Utopien sicher sinnvoll, um als Orientierungshilfen zu dienen, jedoch sei Vorsicht geboten, dass nicht der Anschein erweckt wird, solche Ideale könnten tatsächlich großflächig erreicht und umgesetzt werden.

Die Inklusionsbefürworter haben in über einem Jahrzehnt der Diskussion allerdings keine wirklichen Impulse für die Praxisarbeit setzen können (Wocken, 2010) und selbst ihren normativen Überlegungen fehlt mitunter Stringenz (Becker, 2015; Lee, 2012; Speck, 2011). Dieses Phänomen ist dabei noch nicht einmal ein spezifisches Problem der nationalen Debatte, denn auch international fehlt es dem Konzept der Inklusion an theoretischer Kohärenz und Impulsen für die Praxis (vgl. Hodkinson, 2015; Topping, 2012). Wirft man einen Blick in den von Stainback und Stainback (1990) herausgegebenen Sammelband, so finden sich dort im Grunde schon alle normativen Postulate versammelt, die auch in aktuellen Publikationen immer wieder vorgebracht werden. Die relative Rigidität gegenüber Kritik sowie die fehlende Reflexion hinsichtlich Praxis-tauglichkeit und theoretischer Fundierung sind die Gründe, weshalb Inklusion bei Kritikern weniger als systemische Erweiterung des Integrationsgedankens, sondern mitunter vielmehr als Ideologie gesehen wird (vgl. Kavale & Mostert, 2003; Speck, 2011; Topping, 2012). Die quasi universellen und systemischen Ansprüche der Inklusion füh-

ren in ihren Argumentationen – ebenso wie die damit einhergehenden Versuche Individualisierung und gemeinsames Lernen zusammenzuführen – zwangsläufig zu Paradoxien und Dilemmata (vgl. Ahrbeck, 2011, 2014; Becker, 2015; Drieschner, 2014; Flaig, 2012; Hartke, 2012; Kavale & Mostert, 2003; Lee, 2012; Norwich, 2008; Schimank, 2005; Schlee, 2012; Schleidt & Köpfer, 2013; Stichweh, 2005; Tenorth, 2011, 2013).

Der problematischste und umstrittenste Punkt bleibt die Forderung der Dekategorisierung (vgl. Ahrbeck, 2011, 2014; Schlee, 2012). Eine Dekategorisierung sowie ein Verzicht auf den Behinderungsbegriff kann im Grunde erst dann stattfinden, wenn die Utopie der inklusiven Gesellschaft verwirklicht ist (vgl. Heimlich, 2003, 2012a). Inklusion kann auch nicht einfach auf der Umverteilung der sonderpädagogisch förderbedürftigen Schüler auf Regelschulen in ihrer bisherigen Form bestehen, sondern verlangt eigentlich nach einer umfassenden Reform des Bildungssystems, so denn die Idee der Inklusion tatsächlich und ernsthaft gewünscht ist (vgl. Armstrong et al., 2011). Auf einem möglichen Weg dorthin, wird man derzeit nicht an der Integrationspraxis vorbeikommen: „Auch integrative Lösungen sind gut! Manchmal geht es sogar nicht besser“ (Wocken, 2010, S. 227). Die Annahme eines *weiten Inklusionsbegriffs*, bei dem Inklusion weitgehend mit Integration gleichgesetzt wird und somit auch realistische Anschluss- und notwendige Adaptionmöglichkeiten für die bisherige sonderpädagogische Diagnostik bietet (vgl. Hartke, 2012), ist hier alles in allem zielführender.

Inklusion ist auf ein gesamtes System zu beziehen, Integration kann dagegen an einer Person real praktiziert werden. Für die Praxis des Schulunterrichts ist die Differenzierung von Inklusion und Integration relativ irrelevant. Blendet man die ideologischen Forderungen aus, könnte man vielleicht auch sagen, dass Inklusion der Versuch ist die Integration auf die Systemebene zu erweitern. Doch selbst hier kann entgegengehalten werden, dass bereits Ansätze der Sonder- und Integrationspädagogik systemische Sichtweisen besaßen und quasi bereits den nächsten logischen Schritt vom Individuum hin zum gesamten System gingen (vgl. u. a. Sander, 1991; Hildes Schmidt & Sander, 1993; Speck, 2008). Im folgenden Kapitel soll ein Blick auf die basalen Integrations-theorien geworfen werden, die in den vergangenen Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum entwickelt wurden.

2.2 Theorien schulischer Integration

Während Inklusion zwar seit über einem Jahrzehnt normativ diskutiert wird, entstand bisher kein wirklich theoretisch fundierter Ansatz (vgl. Werning, 2014). In den Ausführungen des vorangehenden Kapitels wurde deutlich, dass Inklusion vielmehr als Ideal und Ziel für die Zukunft dient und Integration daher nicht einfach ad acta gelegt werden kann und darf. Im Verlauf der 1980er und 1990er Jahre entwickelten sich aus integrativer Praxis und schulischer Begleitforschung parallel mehrere integrationspädagogische Theorieansätze (Markowetz, 2007a).

Folgt man den Ausführungen von Huber (2008) und Heimlich (2012b), basieren die theoretischen Grundlegungen der Integrationspädagogik vor allem aus normativen Ableitungen aus verschiedenen Ansätzen der *Interaktionstheorie* (z. B. Mead, 1975; Parsons, 1974) und dabei insbesondere der *Stigmatisierungstheorie* (Goffman, 1967). Des Weiteren nehmen sie Einflüsse der *soziologischen Systemtheorie* (Luhmann, 1984) sowie *ökosystemische* Aspekte der *Entwicklungspsychologie* (Bronfenbrenner, 1979) auf. Zusätzlich nimmt auch die Entwicklung der materialistischen Behindertenpädagogik (Jantzen, 1985), die sich im Rückgriff auf Vygotskij (1934/2002) von einem defizitorientierten Menschenbild distanziert, deutlichen Einfluss auf die Integrationstheorien.

Insgesamt lassen sich vier fundierte Konzeptionen integrativer Pädagogik im deutschsprachigen Raum ausmachen, die zum Teil unterschiedlichen theoretischen Grundorientierungen entstammen und im Wesentlichen von jeweils einem Hauptvertreter ausgearbeitet wurden (vgl. Heimlich, 2003). Dies sind (a) das *materialistische Modell* nach Feuser, das bei Markowetz (2007a, 2007b) als *Theorie des gemeinsamen Lerngegenstandes* bezeichnet wird, (b) die Theorie der *Integration als Prozess* nach Reiser, (c) der *ökosystemische Theorieansatz* nach Sander und (d) das *anthropologisch-ethische Modell* nach Haeberlin.

2.2.1 Das materialistische Modell der Integration

Feusers entwicklungsorientierte Begründung der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geht auf seine Arbeit in der Bremer Integrationsforschung zurück (Feuser & Meyer, 1987). Feuser gilt als einer der ersten Sonderpädagogen in Deutschland, der sich intensiv mit didaktischen Fragen der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und einer umfassenden theoretischen Begründung

dessen befasste (vgl. Heimlich, 2003; Markowetz, 2007a; Textor, 2015). Sein eigenes Verständnis von Integration bezeichnet er als „radikal“, denn es geht ihm darum „eine neue, nicht aussondernde humane Pädagogik zu schaffen“ (Feuser, 1989, S. 5). Obgleich Feusers theoretische Überlegungen in den 1980er Jahren verortet sind, entspricht sein integrativer Ansatz bereits dem heutigen Verständnis von Inklusion (Textor, 2015).

Für Feuser bedeutet Integration, dass „alle Kinder und Schüler, in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die nächste Zone ihrer Entwicklung an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser, 1995, S. 173f.). Ergänzend definiert er Integration auch als „kooperative Tätigkeit im Kollektiv, in das die Lehrenden in gleicher Weise wie die Lernenden einbezogen sind“ (Feuser, 2009, S. 284). Aus der ersten zitierten Definition von Integration kann man bereits ableiten, dass für Feuser der Kern jedes integrativen Unterrichts, neben Kooperation, vor allem der gemeinsame Lerngegenstand sein muss (vgl. Markowetz, 2007a; Textor, 2015). Markowetz (2007a, 2007b) benennt den Ansatz Feusers entsprechend *Theorie des gemeinsamen Lerngegenstandes*. Heimlich (2003) bezeichnet den Ansatz als *materialistisches Modell*, weil es im direkten Zusammenhang mit dem materialistischen Entwurf einer Behindertenpädagogik von Jantzen (1987, 1990) entsteht und in Teilen dem materialistischen Ansatz der Allgemeinen Pädagogik folgt. Die materialistische Behindertenpädagogik gründet auf einer kritischen Beschäftigung mit dem historisch-dialektischen Materialismus von Marx und Engels, wobei die eigentlich entscheidenden Impulse für die pädagogische Theoriebildung insbesondere aus den entwicklungspsychologischen Untersuchungen Vygotskijs stammen (Feuser, 1989, 2009; Heimlich, 2003; Jantzen, 2001).

Feuser selbst spricht im Kontext seines Theorieentwurfs von einer *entwicklungslogischen Didaktik*, die in den Rahmen einer „allgemeinen (kindzentrierten und basalen) Pädagogik“ (Feuser, 1995, S. 168) eingebettet ist. In diesem kurzen Zitat finden sich drei grundlegende Prinzipien der entwicklungslogischen Didaktik. *Allgemein* heißt hier, dass niemand von der Aneignung bedeutsamer Erfahrungen ausgeschlossen wird – in der Konsequenz werden daher auch unterschiedliche Schulformen und äußere Differenzierung strikt abgelehnt. *Kindzentriert* meint, dass die Kinder als Individuen ernstgenommen werden. Man geht von einer natürlichen Heterogenität der Lerngruppe aus, in der jedes Kind die Lernangebote erhält, die seinem Entwicklungsstand angemessen

sind. *Basal* bedeutet, dass sich die Didaktik an alle Kinder richtet, unabhängig von individuellem Entwicklungsstand oder Kompetenzen (vgl. Feuser, 1989; Textor, 2015).

Feuser knüpft mit seinem Konzept der entwicklungslogischen Didaktik an Erkenntnissen und Überlegungen der kulturhistorischen Schule der russischen Psychologie an; insbesondere an der Entwicklungspsychologie Vygotskijs (z. B. 1934/2002, 1978, 1987). Das Adjektiv *entwicklungslogisch* lässt sich direkt von Vygotskijs Theorie der *Zone der nächsten Entwicklung* ableiten. Grundlegend für Vygotskijs anthropologische Theorie, die Ende der 1920er Jahre entwickelt und experimentell begründet wurde, ist die Einbettung der individuellen psychischen Genese eines Menschen in seine jeweilige soziale Situation. Die Entwicklung des Individuums ist demnach nicht ausschließlich von persönlichen Voraussetzungen abhängig, etwa körperlicher oder genetischer Art, sondern zusätzlich und insbesondere auch an die konkreten Lebensbedingungen einer gegebenen gesellschaftlichen Lage gebunden. Letztere liefern die sozialen bzw. *materiellen* Voraussetzungen für die individuelle Entwicklung einer Person. Kinder und Jugendliche werden bei Vygotskij unter dem Aspekt ihrer Kompetenzen und deren entsprechender Entwicklung betrachtet. Der Mensch an sich – ob mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – ist als komplexes System aufzufassen, das dynamisch reagiert und systemimmanent einer von ihm selbst organisierten Logik folgt (vgl. Feuser, 1989; Markowetz, 2007a). Wahrnehmung, Erkenntnis und Entwicklung orientieren sich bei allen Menschen an den gleichen Gesetzmäßigkeiten. Die Förderung der Kinder hat sich demnach auch an dieser „Entwicklungslogik“ (Feuser, 1995, S. 121) auszurichten. Im Sinne der kulturhistorischen Schule ist jedes Kind ein lernfähiges Individuum, das seine Lebenswelt aktiv konstruiert; menschliche Entwicklung muss man als einen „aktiven Prozess der Aneignung von Welt“ (Feuser, 1989, S. 25) verstehen. Kinder können die Zone der nächsten Entwicklung erreichen, wenn sie aufbauend auf ihrem aktuellen Niveau der Entwicklung den nächsten Schritt vollziehen. Psychologisch ist somit entscheidend, wie weit ein Kind entwickelt ist und welche Entwicklungsaufgaben sich als nächstes stellen (vgl. Feuser, 1989; Heimlich, 2003; Keiler, 2002; Vygotskij, 1934/2002, 1987). Konform dieser Logik gelten für alle Menschen die gleichen grundlegenden didaktischen Prinzipien. Feuser sieht daher keine Notwendigkeit für eine spezielle integrative Didaktik. Seinen Ansatz der entwicklungslogischen Didaktik sieht er als qualitative Weiterentwicklung bisheriger Allgemeiner Didaktik (vgl. Feuser, 1989; Textor, 2015).

Individuelle Entwicklung ist immer auch ein sozial vermittelter Prozess, der in sozialen Kontexten stattfindet – in Kooperation aller, auf der Basis ihrer jeweiligen individuellen Fähigkeiten. Gemäß dieser Logik gefährdet jegliche Ausgrenzung und Stigmatisierung die individuelle Entwicklung und nimmt Möglichkeiten einer gemeinsamen Entwicklung mit anderen. Jede persönliche Entwicklung ist sozial eingebunden (vgl. Feuser, 2009). Hieraus ergibt sich ein weiterer zentraler Punkt im Theorieansatz der entwicklungslogischen Didaktik, und zwar das aus der dialogischen Philosophie (Buber, 1965) abgeleitete Prinzip der *Kooperation* (vgl. Heimlich, 2003). Für Feuser ist Kooperation sowohl der Weg als auch das Ziel der Integration. Schulische Integration findet aus seiner Sicht genau dann statt, wenn alle Schüler miteinander kooperativ auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen (Feuser, 1995, 2009). Im Sinne dieses Verständnisses sind ausschließlich solche Lernsituationen als integrativ zu bezeichnen, in denen Schüler mit und ohne Förderbedarf tatsächlich gemeinsam tätig sind (vgl. Heimlich, 2003).

Kooperation wird als entscheidendes anthropologisches Merkmal des Mensch-Seins definiert, ohne das im Grunde die menschliche Existenz nicht möglich wäre (Feuser, 1995) und aus der im Idealfall eine Sozialform des Kollektivs entsteht, in der jeder gleichberechtigt an der Gemeinschaft partizipiert (vgl. Feuser, 2009; Heimlich, 2003). Während Feuser Kooperation zunächst lediglich auf die Schülerebene bezieht, erweitert Kreie (1985, 2009) das Kooperationskonzept auch auf die Ebene der Lehrkräfte. Ohne Kooperation der Lehrenden untereinander, sieht sie keine Erfolgchancen, dass in der Konsequenz auch die notwendige Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden gelinge. Sie bringt das Merkmal der *gegenseitigen Akzeptanz* als Kennzeichen gelungener Integration in die Theorieebene mit ein. Integration ist somit vor allem ein Prozess der gegen- und wechselseitigen Annäherung und Abgrenzung, der immer auf der Basis der Wertschätzung der Individualität des anderen ablaufen muss. Der Schwerpunkt liegt auf dem gemeinsamen Einigungsprozess (vgl. Kreie, 2009).

Didaktische Prinzipien

Auf didaktischer Ebene sieht Feuser (2009) vier Prinzipien als fundamental an. Zum einen muss eine durch entwicklungsbezogene *Individualisierung* zu realisierende *innere Differenzierung* stattfinden; „Humanum einer Pädagogik“ (Feuser, 2009, S. 284) genannt. Zweitens muss nach Maßgabe dieses Humanums eine *Kooperative Tätigkeit* an einem *Gemeinsamen Gegenstand* stattfinden; bezeichnet als „Moment des Demokrati-

schen“ (ebd.). Themen und Inhalte des Unterrichts sind in Feusers didaktischen Überlegungen eher zweitrangig. Zentral sind vielmehr die Kinder und ihre Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Markowetz, 2007a). Äußere Differenzierung ist dabei ein unangemessener Versuch, den individuellen Unterschieden der Kinder gerecht zu werden (Feuser, 1989). Die unterschiedlichen und individuellen Lernzugänge zu einem gemeinsamen Lerngegenstand sind der Kern der inneren Differenzierung. Feuser warnt explizit davor, dass innere Differenzierung ohne Kooperation an gemeinsamen Lerngegenständen zwangsläufig in äußere Differenzierung mündet und somit zu einem segregierenden Nebeneinander verkommt (Feuser, 1988, 2009).

Feuser wendet sich kritisch gegen die etablierte ein- und zweidimensionale Struktur didaktischer Planung, die in der Regel aus *Sachstruktur* und eventuell noch *Handlungsstruktur* von Lern- und Unterrichtsprozessen bestehen. Als dritte didaktische Dimension wird die *Tätigkeitsstrukturanalyse* eingeführt (vgl. Feuser, 1995). Neben Handlungskompetenzen, die zur Auseinandersetzung mit bestimmten Sachgegenständen erforderlich sind, spielen im didaktischen Feld der Integrationspädagogik für Feuser auch die individuellen Voraussetzungen des Einzelnen vor dem Hintergrund einer spezifischen und individuellen Biographie als Zone aktueller sowie nächster Entwicklung eine Rolle. Jeder Sach- bzw. Unterrichtsgegenstand ist auf jedem Entwicklungsniveau offen für Aneignungsmöglichkeiten. Feuser fordert für den gemeinsamen Unterricht gemeinsame Lerngegenstände, damit jederzeit eine Kooperation aller Schüler am gemeinsamen Gegenstand ermöglicht wird. Im Mittelpunkt der methodischen Umsetzung des Unterrichtskonzepts der entwicklungslogischen Didaktik steht daher vor allem *Projektarbeit*, denn darin können Lerngegenstände so aufbereitet werden, dass alle Schüler einen direkten Zugang zu einem gemeinsamen Thema erhalten (vgl. Feuser, 1989; 1995, 1998; Heimlich, 1999, 2003; Markowetz, 2007a).

Um im oben erläuterten Verständnis Integration im Schulunterricht verwirklichen zu können, plädiert Feuser für eine didaktische Triangulation und unterscheidet drei Strukturebenen von Unterricht, die es zu analysieren gilt: *Sach-*, *Tätigkeits-* und *Handlungsstruktur*. Eine Analyse der *Sachstruktur* entspricht prinzipiell einer Analyse von Unterrichts- und Bildungsinhalten. Dabei wird im Wesentlichen auf die Überlegungen zum Bildungsgehalt von Klafki (1985) Bezug genommen. Bei der Analyse der *Tätigkeitsstruktur* wird für jeden Schüler individuell analysiert, auf welchem Entwicklungsstand der Persönlichkeitsentwicklung er sich befindet, welche Störfaktoren eventuell einwir-

ken und welche Anregungen und Aufgaben der Schüler braucht, um sich – entsprechend der Zone der nächsten Entwicklung (s. o.) – weiterzuentwickeln (vgl. Feuser, 2009). Somit sind der Schüler und sein individueller Entwicklungsstand der Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung. Aus der Analyse von Sach- und Tätigkeitsstruktur wird letztlich die Analyse der *Handlungsstruktur* im Unterricht abgeleitet. Dabei wird analysiert, wie der Schüler lernt und sich mit den Lerngegenständen auseinandersetzt (vgl. Feuser, 1989, 2009).

Um die Analyse von Sach-, Tätigkeits- und Handlungsstruktur mit der Forderung nach Kooperation aller Schüler und dem Lernen am gemeinsamen Gegenstand praktisch umsetzen zu können, plädiert Feuser für die Projektarbeit als die einzig legitime Lern- und Unterrichtsform (vgl. Feuser, 2009). Eine Differenzierung der Bildungsinhalte in unterschiedliche Niveaustufen, wie es in Frei- oder Wochenplanarbeit praktiziert wird, hätte in dieser Konzeption bereits eine segregierende Wirkung und entspricht nicht Feusers oben beschriebener Auffassung von innerer Differenzierung und Individualisierung im Sinne seines „Humanums der Pädagogik“. Maßnahmen der inneren Differenzierung können erst wirklich als solche bezeichnet werden, wenn sie nicht mehr deshalb eingeleitet werden, um Schulversagen, Sitzenbleiben oder die Überweisung auf eine Förderschule abzufangen oder zu rechtfertigen, sondern sich Ziele, Inhalte, Methoden und Medien variabel zeigen und am gemeinsamen Gegenstand festgehalten wird. Nur so kann die Individualisierung eines gemeinsamen Curriculums aus der Entwicklungslogik des Subjekts heraus gelingen (vgl. Feuser, 1989, 2009; Markowetz, 2007a).

Wirkung des materialistischen Modells

Feusers entwicklungslogisches bzw. materialistisches Modell zählt zu den einflussreichsten Entwürfen einer grundlegenden integrativen Pädagogik im deutschsprachigen Raum, die bis heute deutlichen Einfluss auf die Integrationspraxis hat (vgl. Heimlich, 1995, 1999, 2003; Markowetz, 2007a, 2007b; Schöler, 1999; Textor, 2015). Als aktuelles Beispiel sei hier der *Bielefelder Ansatz einer inklusiven Didaktik* (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014; Textor, 2015) genannt, der den entwicklungslogischen Ansatz Feusers mit Klafkis (1985) kritisch-konstruktiver Didaktik und Reisers Mehrebenenmodell (siehe nachfolgend Kapitel 2.2.2) kombiniert. Zentral für alle neueren integrativen/inklusionen Überlegungen ist das Verständnis von Integration als Prozess, der die individuellen Fähigkeiten der Schüler fokussiert und das Lernen an einem gemeinsamen Lerngegenstand und kooperatives Arbeiten in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt.

Feuser hat somit die grundlegenden Zielvorstellungen integrativer Pädagogik und gleichzeitig zentrale Qualitätskriterien für Integration formuliert (vgl. Heimlich, 2003).

Kritisch wird am entwicklungslogischen Modell besonders die Tatsache gesehen, dass ausschließlich das Lernen am gemeinsamen Gegenstand als integrativ angesehen wird. Dies nimmt beispielsweise die Möglichkeit der Differenzierung der Lerninhalte in unterschiedliche Niveaustufen und schränkt integrative Unterrichtsentwicklung in nicht unbedeutendem Maße ein (Werning & Lütje-Klose, 2012). Projektlernen kann in der Praxis eine große Eigendynamik entfalten, die möglicherweise nicht mehr über eine vorgegebene Sach- und Tätigkeitsstruktur gesteuert werden kann. In der Konsequenz könnten Lehrkräfte zur Bewältigung des Unterrichts dazu angehalten sein, eine starre, eher von Sachstruktur dominierte Unterrichtskultur entstehen zu lassen (vgl. Heimlich, 2003). Aus lernpsychologischer Perspektive ist zudem zweifelhaft, ob die Methode der Projektarbeit für Schüler aller Entwicklungsstufen gleichermaßen gut geeignet ist (vgl. Helmke, 2012; siehe auch Kapitel 2.3).

Daneben erweist sich auch das Prinzip der Kooperation als problematisch. In der integrativen Praxis zeigt sich deutlich, dass Kinder im gemeinsamen Unterricht selten in enger Kooperation miteinander lernen oder auch spielen (vgl. Heimlich, 1995). Wocken (1998) mahnt dahingehend auch den Anspruch in der normativen Grundlegung an, demzufolge Integration nur und ausschließlich durch Kooperation am gemeinsamen Lerngegenstand in Form von Projektarbeit erreichbar sei. Für Wocken ist das Lernen am gemeinsamen Gegenstand vielmehr nur eine Lernsituation unter mehreren möglichen; anderen didaktischen Unterrichtsmethoden dürfe hier nicht pauschal integrative Wirkung abgesprochen werden. Vielmehr müsse es darum gehen eine „ausgewogene Balance zwischen differenzierenden und integrierenden Lernsituationen“ (Wocken, 1998, S. 50) zu schaffen.

In der Entwicklungstheorie dominiert der kognitive Aspekt, wobei sich Prozesse des gemeinsamen Lernens durch ihre multisensorische Qualität auszeichnen. Für Heimlich (2003) ist fraglich, ob die Entwicklungspsychologie mit empirisch-deskriptiven Aussagen überhaupt für die Ableitung normativer Perspektiven im pädagogischen Zusammenhang herangezogen werden kann. „Auch Entwicklungslogiken enthalten möglicherweise erneut implizite Normen einer fiktiven Durchschnittsentwicklung, von denen Kinder und Jugendliche mit Behinderung wiederum nur negativ abweichen können“

(ebd., S. 153). Hier knüpfen die theoretischen Überlegungen des Prozessmodells Reisers an.

2.2.2 Das Modell der Integration als Prozess

Das (Mehrebenen-)Modell der *Integration als Prozess*, geht auf eine Forschergruppe um Reiser zurück, die Mitte der 1980er Jahre zunächst bei Untersuchungen zum gemeinsamen Spielen und Lernen in hessischen Integrationskindergärten zu dem Ergebnis kam, dass Integration stets parallel auf mehreren Ebenen stattfindet (vgl. Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986). Als integrativ sieht die Arbeitsgruppe um Reiser Prozesse an, „bei denen „Einigung“ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen zustande kommen“ (ebd., S. 120). Reiser (1991) versteht Integration als eine Art existentielles Ziel, das nicht unmittelbar hergestellt werden kann. Integration ist als *dynamische Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit* zu sehen, so dass lediglich förderliche Bedingungen geschaffen werden können, die das Entstehen und die Entwicklung integrativer Prozesse begünstigen. Die integrativen Prozesse sind Wege, die von den Individuen und Gruppen selbst gegangen werden müssen, beispielsweise durch Formen der Kommunikation oder der gemeinsamen Tätigkeit (vgl. Reiser, 1991). Integrative Prozesse können „sinnverstehend aus den Szenen der Interaktion in integrativen Gruppen erschlossen werden“ (Reiser et al., 1986, S. 119).

Reiser et al. (1986) verwenden den Begriff *Prozess*, um die „Dynamik des Geschehens“ (ebd., S. 119) zu betonen und arbeiten insbesondere die Dialektik der integrativen Prozesse verstärkt heraus. Die maßgeblichen Einflüsse für ihre stark dialektisch ausgerichtete Prozesstheorie stammen aus der psychoanalytischen *Interaktionstheorie der Einigungsprozesse* (Lorenzer, 1972, 1973, 1976), die mit dem Konzept der *Themenzentrierten Interaktion* (Cohn, 1975) verbunden wird. Des Weiteren wirken auch – analog zu Feusers Ansatz der entwicklungslogischen Didaktik (s. Kapitel 2.2.1) – Ideen aus der *dialogischen Philosophie* (Buber, 1953) auf den Entwurf der Prozesstheorie mit ein, wobei Reiser et al. (1986) eine *dialektische Struktur des Einigungsprozesses* (Buber, 1953) zu Grunde legen. Diese enthält sowohl das Element der Annäherung als auch das der Abgrenzung, wodurch eher ein gemeinsames Miteinander trotz aller eventuell existierenden Unterschiede gemeint ist (Reiser et al., 1986; Heimlich, 2003). Von zentraler Bedeutung ist der Begriff der *Einigung*:

„Als Integrativ im allgemeinen Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen „Einigung“ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Position der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen.“ (Reiser et al., 1986, S. 120).

Das Mehrebenenmodell der Integration

Durch die Ausrichtung an der psychoanalytischen Interaktionstheorie (Lorenzer, 1976), wird ein erweitertes Integrationsverständnis möglich, da neben den sozialen Prozessen auch ein Interesse an den personalen Anteilen der Integration besteht (Heimlich, 2003). Die integrativen Wirkungen einzelner Situationen oder Ereignisse können erst aus dem Kontext der Entwicklung der Beziehung der Beteiligten erschlossen werden. Es lassen sich mehrere Ebenen integrativer Prozesse unterscheiden, die miteinander in dynamischem Wechselspiel stehen. Im ursprünglichen Mehrebenenmodell (Reiser et al., 1986) sind dies die *innerpsychische*, die *interaktionelle*, die *institutionelle* und die *gesellschaftliche* Ebene.

Zentrum des Modells ist die Einzelperson und ihre *innerpsychische Ebene*. Hier muss Akzeptanz geschaffen werden und eine Einigung der (inneren) Widersprüche innerhalb des Individuums gelingen. Dieser personale Anteil der Integration, ist allerdings nicht ohne sozialen Bezug zu realisieren. „Die innerpsychische Ebene ist Grundlage aller folgenden Ebenen insofern, als ohne sie auf allen weiteren Ebenen keine Einigungen gelingen können“ (ebd., S. 121). Die *interaktionelle Ebene* baut auf der innerpsychischen Ebene auf, bedingt aber gleichzeitig auch die dort ablaufenden Prozesse. Auf dieser Ebene besteht die Chance mit anderen Personen zu interagieren. Dies ist die reale Grundlage aller integrativen Prozesse, die wiederum Voraussetzung und Anstoß für Prozesse auf der innerpsychischen Ebene sind. Die *institutionelle Ebene* repräsentiert Aspekte, die auf administrativer Ebene von Behörden, Verwaltung, Ämtern und Ministerien auf der Grundlage des aktuell vorherrschenden Erziehungs- und Bildungsverständnisses und entsprechender Konzepte vorgegeben sind. Dazu gehört auch die organisatorische Seite integrativer Prozesse vor Ort. So können beispielsweise personelle Rahmenbedingungen förderlich oder hemmend auf die integrativen Prozesse einwirken. Bildungseinrichtungen, die sich der Integration öffnen, entwickeln eigene Konzepte.

Einigungen müssen hier zwischen den organisatorischen und konzeptionellen Aspekten der integrativen Förderung stattfinden, womit vor allem Prozesse der Teamentwicklung und Kooperation des pädagogischen Personals gemeint sind. Die *gesellschaftliche Ebene* ist die normative Grundlage integrativer Prozesse. Hier werden Widersprüche zwischen individuellen Wünschen einzelner nach gesellschaftlicher Integration und den Ausgrenzungstendenzen der Gesellschaft sichtbar. Die vorherrschenden Normen, Werte und Begrifflichkeiten einer Gesellschaft, können nicht einfach geändert werden, so dass eine Einigung auf dieser (Makro-)Ebene nicht ohne weiteres realisiert werden kann. Im pädagogischen Rahmen gilt es, die professionellen Grenzen möglichen Handelns zu reflektieren. Letztendlich sind die gesellschaftlich vorgegebenen Wertungen individueller Leistungsunterschiede in den Selbstdefinitionen und im Selbsterleben der Individuen unauflösbar miteinander verwoben (ebd.).

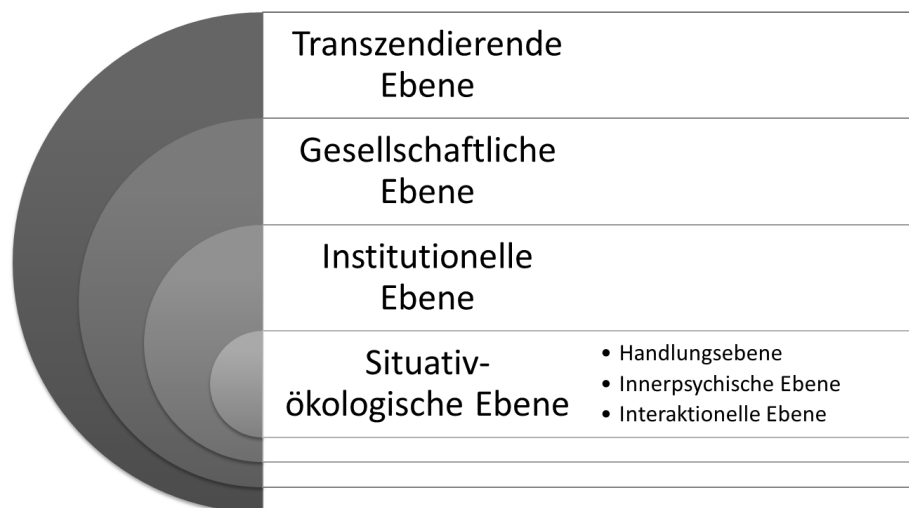


Abbildung 3: Modell integrativer Prozesse (adaptiert nach Reiser, 1990)

In den folgenden Jahren wird das Modell weiterentwickelt und um drei zusätzliche Ebenen ergänzt (vgl. Reiser, 1990). Dieses erweiterte Modell wird in Abbildung 3 grafisch dargestellt. Man führt es näher an das Modell der Themenzentrierten Interaktion (Cohn, 1975) heran, indem der Ich-Aspekt (die *innerpsychische Ebene*), der Gruppen-Aspekt (die *interaktionelle Ebene*) und der Sach-Aspekt (die *Handlungsebene*) als Eckpunkte eines Dreiecks bestimmt werden, die in einer *situativ-ökologischen Ebene* eingebettet sind. Dieser innere Kreis repräsentiert den unmittelbaren Interaktionskontext integrativer Prozesse, ist also die Ebene des Austauschs mit der konkreten und individuellen

Lebensumwelt; hier verweist Reiser (1990) auf die Theorie Sanders (siehe nachfolgend Kapitel 2.2.3).

Das Mehrebenenmodell verdeutlicht, dass Integration weit mehr ist, als ein pädagogisch betreutes Beisammensein von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Integration in diesem Sinne stellt Einstellungen, Überzeugungen, Meinungen, Theorien, die bisher bewährte Praxis und sogar die Werte und Normen unserer institutionalisierten Welt und Gesellschaft in Frage (Markowetz, 2007a). Es muss letztlich darum gehen, eine Balance zwischen den beiden Polen Gleichheit und Verschiedenheit herzustellen, wobei eine ausbalancierte Position zwar der Idealzustand wäre, tatsächlich aber nur sehr schwer herstellbar ist. Integration kann auf all diesen Ebenen stattfinden, sie beruht auf dem dialektischen Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz, das auf allen beteiligten Ebenen immer wieder ausbalanciert ist. Die Dialektik von Annäherung und Abgrenzung zwischen Gleichheit und Verschiedenheit ist letztendlich der Antrieb integrativer Prozesse (vgl. Heimlich, 2003; Reiser, 1990, 1991).

Wirkung des Modells integrativer Prozesse

Das Modell integrativer Prozesse diene als Grundlage für mehrere Begleitforschungsprojekte zur schulischen Integrationsentwicklung in Hessen (Deppe-Wolfinger, Prengel & Reiser, 1990). Neben Ausdifferenzierungen und Erweiterungen, beispielsweise bezüglich der gesellschaftlichen Ebene⁵ (Deppe-Wolfinger, 1993), entwickelten sich darauf aufbauend weitere Ansätze. Die prominentesten Adaptionen sind dabei die *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel, 1993, 2006), die *Pädagogik der Heterogenität* (Hinz, 1993) und die *Theorie gemeinsamer Lernsituationen* (Wocken, 1998).

Prengel (1993) erweitert den rein prozessorientierten Ansatz zum Konzept einer *Pädagogik der Vielfalt*, indem sie die Gemeinsamkeiten der feministischen, interkulturellen und integrativen Pädagogik zusammenführt und das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung im Bildungsbereich umzusetzen versucht. Prengels Konzept fußt auf der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und versucht entsprechend bestehende Mechanismen der Gesellschaft kritisch zu hinterfragen, aufzudecken und zu überwinden. Prengel sieht die Geschichte der Pädagogik insbesondere aus emanzipatorischer Perspektive und befasst sich mit Problemen der Etikettierung und Diskriminierung (vgl.

⁵ Ein Beleg dafür, dass nicht erst Inklusion eine Erweiterung des theoretischen Rahmens auf die gesellschaftliche Dimension vornahm (siehe Kapitel 2.1.2).

Prengel, 2006). Sie wendet sich bewusst von bisherigen gesellschaftlichen Interpretationen von Gleichheit und Differenz ab. Dabei kritisiert sie, dass Gleichheit meist im Sinne von Assimilation, also kompletter Angleichung und vollständiger Anpassung, verstanden werde. Sie kritisiert weiter, dass in unserer Gesellschaft Unterschiede als Legitimation für Hierarchien genutzt werden und entsprechend zu Abwertungen und Ausgrenzung bestimmter Menschen führen. Das Konzept der Pädagogik der Vielfalt geht demgegenüber davon aus, dass Verschiedenheit normal ist. Vielfalt und verschiedene Lebensweisen sollten als Reichtum aufgefasst und wertgeschätzt, sowie Menschen in ihrer Vielschichtigkeit, Einmaligkeit und Besonderheit wahrgenommen und anerkannt werden. Zusätzlich fordert das Konzept auch den Verzicht des Gebrauchs von Definitionen und Kategorisierungen im pädagogischen Alltag (ebd.).

Hinz (1993) entwickelt seine *Pädagogik der Heterogenität* ausdrücklich im Anschluss an das Mehrebenenmodell von Reiser und differenziert die beiden Pole des Spannungsverhältnisses (Gleichheit und Verschiedenheit, s. o.) sowie die damit verbundenen Prozesse (Annäherung und Abgrenzung) noch einmal systematisch auf den verschiedenen Ebenen aus. Hinz möchte einen Perspektivwechsel von einer Defizitorientierung hin zu einer Kompetenzorientierung anstoßen. Er richtet sich gegen eine lineare Vorstellung des Lernens. Vielmehr soll das Kind auswählen, welche Lernangebote es annehmen will und welche nicht (vgl. Boban & Hinz, 2000). Nicht unwesentlich – auch für das eventuelle Verständnis seiner Standpunkte innerhalb der Inklusionsdebatte und die Forderung der Dekategorisierung (siehe Kapitel 2.1.3) –, ist die Ablehnung einer sonderpädagogischen Diagnostik und Förderplanung im klassischen Sinne (vgl. Boban & Hinz, 1998, 1999, 2000). An ihre Stelle solle eine *Persönliche Zukunftsplanung* (Boban & Hinz, 1999) mit den Betroffenen treten, d. h. keine Planungen oder Diskussion über die Betroffenen, sondern *mit ihnen gemeinsam*. Hierzu wurde das *Diagnostische Mosaik* (Schley, 1988) von Boban und Hinz weiterentwickelt. Es handelt sich dabei um eine Kombination verschiedener Perspektiven, die am Ende wie ein Mosaik ein Ganzes ergeben sollen. Hierzu gehören eine biographische Analyse, eine Kontextanalyse, eine Analyse der Lerndynamik, eine Analyse der Übertragungsbeziehung, eine Analyse der Familienkonstellation, die Entwicklung inklusiver Perspektiven sowie die Planung von Veränderungen (Boban & Hinz, 1998, 2000). Die persönliche Förderplanung weist insgesamt starke Parallelen zu der von Sander entwickelten Kind-Umfeld-Diagnostik und der Förderkonferenz auf (siehe nachfolgend Kapitel 2.2.3).

Wocken (1998) knüpft mit seiner *Theorie gemeinsamer Lernsituationen* wiederum bei Hinz (1993) an und unterscheidet verschiedene Grade der Interaktion, bezogen auf unterschiedliche Typen gemeinsamer Lernsituationen. Neben den kooperativen Lernsituationen, an denen alle Schüler gleichberechtigt teilnehmen und gegenstandsbezogen handeln, gibt es nach Wocken im gemeinsamen Unterricht auch Situationen, die eher den Charakter spontaner Begegnungen haben oder kommunikativen Zwecken dienen und unterstützende Funktionen übernehmen (Heimlich, 2003). Im Gegensatz zu Feusers Ansatz der Kooperation aller Schüler am gemeinsamen Gegenstand ist für Wocken ein gemeinsames Lernen auch bei unterschiedlichen Ausprägungen sozialer Interaktion möglich. Wocken sieht explizit die Notwendigkeit auch Rückzugsmöglichkeiten und individuelle Lernsituationen im gemeinsamen Unterricht zuzulassen, wenn das den Lernbedürfnissen eines Schülers entspricht (Heimlich, 2003; Markowetz, 2007b; Wocken, 1998).

Aktuell versucht der *Bielefelder Ansatz einer Inklusion unterstützenden Didaktik* (Kullmann et al., 2014; Textor, 2015) die entwicklungslogische Didaktik Feusers (siehe Kapitel 2.2.1), die Prinzipien der kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki, 1985) sowie die psychoanalytisch-systemisch orientierten Ansätze in der Tradition Reisers miteinander zu vereinen.

2.2.3 Der ökosystemische Ansatz der Integration

Der *ökosystemische Ansatz* oder auch *Kind-Umfeld-Ansatz* (Sander, 1991) ist unmittelbar mit der Integrationsbewegung des Saarlandes verbunden, die seit Mitte der 1980er Jahre eine „beeindruckende Integrationsentwicklung“ (Heimlich, 2003, S. 159) in Kindergärten und Schulen bewirkt hat und direkt wie indirekt die bundesweite Integrationspraxis beeinflusste (vgl. Heimlich, 2003; Markowetz, 2007a, 2007b). Aus der integrativen Praxisarbeit und Begleitforschungsprojekten entstanden konkrete Handlungskonzepte, allen voran die *Kind-Umfeld-Diagnose* (Hildeschiedt & Sander, 1993, 2009; Meister & Sander, 1993; Sander, 1991, 1998a), die damit verbundene und daran anknüpfende *begleitende integrative Beratung* (Hildeschiedt & Sander, 2009), die Ausarbeitung individueller Förderpläne (Sander, 2000) sowie konzeptionelle Hinweise zur Bildung und Arbeit sogenannter *Förderausschüsse* (Hildeschiedt & Sander, 1993; Sander, 1991, 2000). Ferner beeinflusste dies auch didaktisch-methodische Ideen und

Vorgehensweisen für ziendifferenten und gemeinsamen Unterricht (Meister, 1998a, 1998b; Meister & Sander, 1993).

Theoretische Basis für die saarländische Integrationsentwicklung ist eine ökosystemische Denkweise, die von Sander aus Bronfenbrenners (1979, 1981) *ökologischem Modell menschlicher Entwicklung* in die Integrationspädagogik hinein übertragen wird (Sander, 1985). Sander kritisiert am damaligen Status quo der Theorie und Praxis der Sonderpädagogik vor allem die Tatsache, dass die ökologische Erweiterung sozialwissenschaftlicher Theorieansätze, und somit die Sicht auf die Lebenswelt, nicht entscheidend genug berücksichtigt werde: „Lernen und Entwicklung, Lernbehinderung und Entwicklungsstörung werden nicht mehr am Individuum allein untersucht und nicht mehr nur in der künstlichen Laborsituation erforscht, sondern zunehmend „ökologisch“ betrachtet: als Funktion des individuellen Mensch-Umwelt-Verhältnisses“ (Sander, 1985, S. 21f.).

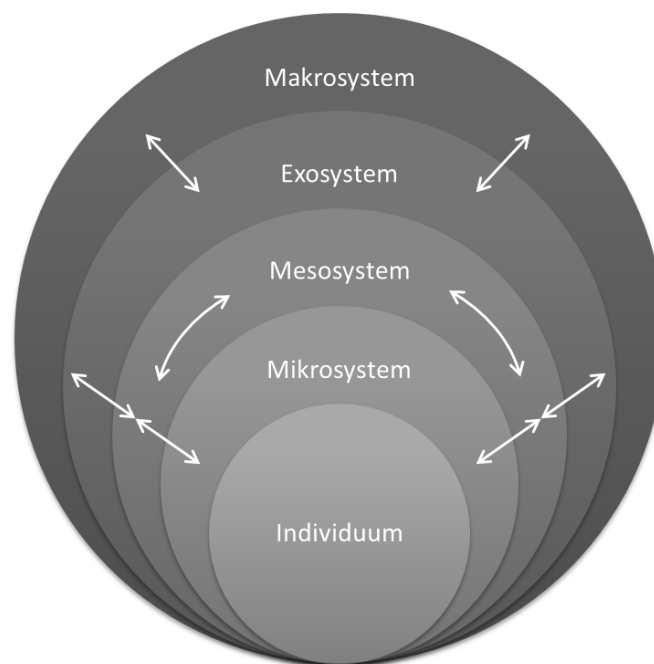


Abbildung 4: Bronfenbrenners sozialökologisches Modell (adaptiert nach Santrock, 2011, S. 29)

Bronfenbrenners ökosystemische Entwicklungstheorie

Die *ökosystemische Entwicklungstheorie* – auch als sozialökologische oder ökologische Entwicklungstheorie bezeichnet – geht auf den amerikanischen Entwicklungspsychologen Urie Bronfenbrenner zurück, der das ökologische Denken auf die menschliche Entwicklung anwendet. Um die individuelle menschliche Entwicklung, die Genese einer

Person, verstehen zu können, muss man den Blick auf die Lebensumwelt und das komplette Ökosystem richten, in dem die menschliche Entwicklung stattfindet. Die Tatsache, dass der ökologische Entwicklungsansatz Bronfenbrenners auch soziale Kontexte außerhalb der Familie mit in den Blick nimmt, wird gemeinhin als einer der bedeutendsten Beiträge für die Progression der Entwicklungspsychologie aufgefasst (Santrock, 2011). Dem sozialökologischen Modell zufolge agieren Individuen innerhalb multipler Systeme; im sozialökologischen Zusammenhang als *Mensch-Umfeld-* oder *Person-Umwelt-Systeme* bezeichnet. Die Umwelt, d. h. die individuellen Lebenswelten, werden von Bronfenbrenner (1979, 1981) aus ökologischer und systemischer Sicht als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer Strukturen beschrieben. Diese Strukturen werden in vier Systeme unterteilt: Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem.⁶ Grafisch verdeutlicht, wird dies in Abbildung 4.

Mittelpunkt der ökosystemischen Perspektive ist das *Individuum* als ein im System von sozialen und materiellen, natürlichen Bezügen eingebetteter Mensch. Auf ein Kind haben beispielsweise sowohl familiäre und außerfamiliäre als auch schulische und außerschulische Bezugssysteme Einfluss. Umgekehrt wirkt auch das Kind durch sein Verhalten auf diese Bezugssysteme ein und beeinflusst sie. Es ergibt sich ein reziproker dynamischer Prozess zwischen Mensch und Umfeld, der fortlaufend Einfluss auf Wahrnehmung, Denkweise, Empfindungen und Handlungsweisen des Individuums erzeugt. Die *Mikrosysteme* sind das jeweils unmittelbare und direkte Umfeld, wie etwa Familie, Kindergarten, Schule oder Freundeskreis. Verschiedene Mikrosysteme bedingen sich reziprok und ergänzen sich dabei zum *Mesosystem*. Das *Exosystem* ist eine Art soziales Netz bzw. Beziehungsgeflecht, dem das Kind nicht direkt angehört und nicht aktiv daran partizipiert oder es gestalten kann. Hierzu zählen beispielsweise die Berufe der Eltern, ihre Arbeitsstelle, die Nachbarschaft, Politik sowie Medien; Gesellschaftliche und soziale Gegebenheiten, auf die das Kind nicht direkt einwirken kann, die aber dennoch – und mitunter in nicht unbedeutender Weise – auf das Kind einwirken und seine Entwicklung mitbestimmen und prägen. Somit bestehen auch hier Wechselbeziehungen formeller

⁶

Im Lauf der Jahre erweitert Bronfenbrenner seinen Ansatz beständig und fügt zunächst das Chronosystem hinzu, das die zeitliche Dimension der Entwicklung und Biographie des Individuums erfasst (Bronfenbrenner, 1986). Zuletzt nimmt er auch biologische Entwicklungseinflüsse in seine Theorie mit auf und bezeichnet seinen Ansatz anschließend als *bioökologisches Modell* (Bronfenbrenner, 2004). Kritik am Modell richtet sich vor allem auf die Tatsache, dass den kognitiven Faktoren menschlicher Entwicklung fast keine Beachtung geschenkt wird (Santrock, 2011).

oder informeller Art. Das *Makrosystem* schließlich, ist der durch tradierte Normen, feststehende Wertvorstellungen und Konventionen sowie durch Gesetze, Vorschriften oder Ideologien bestimmte kulturelle und gesellschaftliche Handlungsrahmen. Aus alledem ergibt sich wiederum, wie intensiv sich das Individuum in seine Umwelt sowie in sein soziales und gesellschaftliches Umfeld integriert fühlt (Bronfenbrenner, 1981).

Entscheidend am ökosystemischen Ansatz der Integration – worin er sich auch von anderen integrativen Ansätzen unterscheidet – ist das Verständnis des Behinderungsbegriffs, der nicht ausschließlich an den Merkmalen und Eigenschaften einer Person festgemacht wird, die Person somit nicht mehr darauf reduziert wird (Sander, 2009). Behinderung bzw. ein sonderpädagogischer Förderbedarf, welcher Art auch immer, wird vielmehr von äußeren Systemen prozessual zugeschrieben, ist also von außerindividuellen Gegebenheiten und der Interaktion mit dem komplexen Umfeld-System abhängig (Sander, 1991). Kurz: „Die „Behinderung“ eines Menschen kann nicht losgelöst von seinen Lebensbedingungen gesehen werden“ (Hildeschmidt & Sander, 2009, S. 309).

In seiner ursprünglichen Analyse des Behinderungsbegriffs setzt sich Sander (1985) kritisch mit der *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1980) auseinander und erweitert dabei die sozialwissenschaftliche Perspektive, indem er die Behinderung in das gesamte Mensch-Umfeld-System mit einbezieht (Sander, 1985, 2009).⁷ Ausgehend von der ökologischen Sichtweise, entsteht folgende Definition von Behinderung:

„Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein Mensch-Umfeld-System integriert ist. Das soziale und materiale Umfeld eines Menschen mit Schädigung oder Leistungsminderung entscheidet weitgehend darüber, wieweit dieser Mensch partizipieren kann,

⁷

Die medizinische Klassifikation von Behinderungen der ICIDH ist ein ressourcenorientierter biopsychosozialer Ansatz, der auf dem Krankheitsfolgemodell, einem störungs- und defizitorientierten Ansatz basiert. Die dabei unterschiedenen Begriffe *impairment*, *disability* und *handicap* wurden in einer autorisierten deutschen Fassung mit *Schädigung*, *Fähigkeitsstörung* und *Beeinträchtigung* übersetzt (Matthesius, 1995). Die ICIDH wurde von der WHO inzwischen durch die *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) ersetzt (WHO, 2001). Ihre deutsche Übersetzung liegt unter dem Titel *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* vor (WHO, 2005). Mit der ICF-CY (WHO, 2011) existiert auch ein spezifisches Klassifikationsschema für Kinder und Jugendliche. In der ICF wurde der Begriff *handicap* aufgegeben und der Begriff *disability* als Oberbegriff für die Aspekte Körper, Individuum und Gesellschaft eingeführt (WHO, 2001, 2005). Den Entwurfsfassungen der ICF bescheinigt Sander (2009) eine deutlich realitätsnähere systemische Sichtweise der Zusammenhänge.

wieweit er sich angenommen und dazugehörig fühlt bzw. wieweit er sich als behindert erlebt“ (Hildes Schmidt & Sander, 2009, S. 304).

Man sieht anhand dieser Darlegung deutlich, dass im ökosystemischen Ansatz der Blick auf das konkrete Umfeld gerichtet wird, in das ein Mensch mit Förderbedarf integriert werden soll. Nicht nur der Mensch mit dem Förderbedarf ist zu diagnostizieren, sondern in besonderem Maße auch sein Umfeld, woraus sich die Notwendigkeit einer *Kind-Umfeld-Diagnose* ergibt (Hildes Schmidt & Sander, 2009; Sander, 1991). Dies bedeutet auch, dass nicht das Kind mit einem Förderbedarf als eventuell integrationsunfähig zu beschuldigen ist, sondern die Integrationsfähigkeit der umgebenden Systeme mit ihren Personen, Rahmenbedingungen, Ressourcen und dort wirkenden gesellschaftlich-normativen Werten geprüft werden muss und entsprechende Veränderungen vorgenommen werden müssen. Im Sinne Bronfenbrenners, kommt hier zum Ausdruck, dass eben nicht nur die unmittelbare Umgebung des Kindes (sein Mikrosystem), sondern auch die gesamten Lebensbedingungen (Meso-, Exo-, Makrosystem) thematisiert werden müssen (vgl. Markowetz, 2007a).

Der ökosystemische Ansatz in der Praxis

Zentrale Elemente des ökosystemischen Ansatzes für die Anwendung und Umsetzung in der Praxis sind (a) die *Eingangsdagnostik* als kommunikativer Entscheidungsprozess eines (interdisziplinären) Expertenteams sowie (b) die *begleitende Beratung* der Einzelintegration und die damit verbundene Erstellung von Förderplänen (Hildes Schmidt & Sander, 2009).

(a) *Eingangsdagnostik*: Auf Grundlage der ökosystemischen Sicht wurde eine Diagnostik entwickelt, die sich nicht auf die Messung weitgehend unveränderlicher Persönlichkeitsmerkmale des Kindes richtet, sondern Verhalten und Lernen im Kontext konkreter sozialer Situationen zu verstehen versucht. Es gilt daraus situationsbezogene Handlungsmöglichkeiten für das Kind, aber auch für sein Umfeld zu entwickeln (vgl. Hildes Schmidt & Sander, 2009; Kautter, 1998).

Die Lernprozesse von Kindern können aus ökosystemischer Sicht nur dann adäquat verstanden werden, wenn sich die am Diagnoseprozess beteiligten Personen um einen verstehenden Zugang bemühen. Die ökosystemische Diagnostik muss an einem Verstehen der Wirklichkeitskonstruktionen, Situationsdefinitionen und Interpretationen des Kindes interessiert sein. Der diagnostische Prozess hat die Aufgabe, soziale und materielle Kompensationsmöglichkeiten zu erarbeiten und Behinderungen im Umfeld des

Kindes aufzuklären, in mehrperspektivischer Beratung nach Veränderungsmöglichkeiten zu suchen und die entsprechenden pädagogischen Handlungen zu planen (Hildes Schmidt & Sander, 1993, 2009). Konkret bedeutet dies bei einer Schuleingangsdiagnostik, dass ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf insbesondere im Schnittpunkt der Systeme Schule und Familie zu betrachten ist (Hildes Schmidt, 1998). Hervorzuheben sind dabei insbesondere der kommunikative Entscheidungsprozess der Teamdiagnostik und die begleitende Beratung (vgl. Hildes Schmidt & Sander, 2009). Das interdisziplinäre Expertenteam, das über Möglichkeiten und Formen der Integration entscheidet, setzt sich aus wichtigen Handlungspartnern und Bezugspersonen aus dem pädagogischen Umfeld des Kindes zusammen. Die bisherigen Bezugspersonen des Kindes – Eltern, Erzieher, Therapeuten, Lehrkräfte – sollen Einblicke in die Entwicklung sowie die derzeitige Lebens- und Lernsituationen des Kindes gewähren. Zusätzlich sollen sogenannte „Kontaktpersonen“ (ebd., S. 305) – fachspezifische und qualifizierte Experten, wie beispielsweise Schulpsychologen, Sonderpädagogen, Kinderärzte – den Blick für medizinisch-psychologische Gutachten oder andere eventuell relevante und förderbedarfsspezifische Zusatzinformationen weiten. Den zukünftigen Handlungspartnern, die Betreuung und Integration übernehmen sollen, kann dies zur Entscheidungsfindung der weiteren Mitarbeit an der Integration des Kindes dienen; in der Theorie des ökosystemischen Ansatzes wird insbesondere Wert auf die Freiwilligkeit und gemeinsame Entscheidungsfindung gelegt. Zusätzlich kann in einem solchen Prozess auch ein kommunikativer Austausch zwischen aktuellem und zukünftigem pädagogischen Personal stattfinden, wie es z. B. auch bei einem Übergang von Grundschule zur weiterführenden Schule wünschenswert wäre.

Durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Kontakt- und Bezugspersonen in der Eingangsdiagnostik, soll ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven auf bisherige und mögliche zukünftige Entwicklungsverläufe gesammelt werden. So sollen möglichst viele relevante Aspekte zu einem vorläufigen Gesamtgefüge von Kind-Umfeld-Beziehungen rekonstruiert werden. Die pädagogischen Handlungsziele und -schritte müssen kommunikativ ausgehandelt werden und Vorschläge der Problemlösung wechselseitig abgestimmt werden. „Die Auffassung von Diagnose als kommunikativem Entscheidungsprozess muss die traditionelle Rollenaufteilung teilweise überwinden, damit die am diagnostischen Gespräch beteiligten Personen – vor allem die Eltern im Hinblick auf ihren Erfahrungsvorsprung im Beziehungsnetz mit dem behinderten Kind – als gleichberechtigt einbezogen werden“ (ebd., S. 306).

In der Diagnose und Beratung muss es primär um die Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gehen, das System Schule daher in den Fokus der Analyse gestellt werden. Hildeschmidt und Sander (2009) plädieren in diesem konkreten Fall für die Exploration folgender Subsysteme: Schulleitung, Kollegium der Regelschule, die zukünftige Schulklasse, die Dyaden bzw. Triaden Lehrer-Eltern, Regelschullehrer-Förderschullehrer oder auch Lehrkräfte-Therapeuten bzw. entsprechend hinzukommende Kontaktpersonen. In der konkreten Entscheidungssituation ist das diagnostizierende Team zunächst mit einem globalen Anliegen zur schulischen Integration eines Kindes mit Förderbedarf befasst. Im ersten Schritt geht es darum die diagnostischen Informationen zum Verstehen der bisherigen und aktuellen Entwicklung des Kindes nach ihrer Relevanz für den Entscheidungsprozess zur schulischen Integration zu filtern. Hierzu gehören z. B. Handlungsbereiche, präferierte Bezugspersonen, erprobte und zu antizipierende Handlungskonsequenzen aufgrund des spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarfs und des Grades seiner Ausprägung, bisherige Lebens- und Erfahrungsräume, Lernangebote vor dem Hintergrund familiärer und außerfamiliärer Gegebenheiten und Veränderungen, bisherige Kind-Umfeld-Entwicklung und nächste Entwicklungsaufgaben. Im zweiten Schritt geht es darum, dass Bedürfnisse, Interessen, persönliche Ressourcen und Kompensationsmöglichkeiten für das Kind mit Förderbedarf einerseits sowie Integrationsorientierung, Kooperationsbereitschaft und erzieherische Vorstellungen der Lehrkräfte und Eltern andererseits in die Entscheidungsüberlegungen einbezogen werden. Drittens sind Fragen nach sozialen Unterstützungsressourcen, vor allem Sonderpädagogen und Ambulanzlehrer, materielle Veränderungsnotwendigkeiten und zu vermeidende unerwünschte Nebenwirkungen zu klären. Auf dieser Basis kann die Eingangsdiagnostik abgeschlossen werden, indem das diagnostische Team konkrete Empfehlungen und Bedingungen für die Integration benennt.

(b) *Begleitende Beratung und Förderplanung*: Wie bei jedem anderen diagnostischen Verfahren, muss auch die ökosystemische Diagnose in regelmäßigen Abständen wiederholt werden; die Eingangsdiagnostik ist lediglich der erste Schritt. Die Integration eines Kindes mit Förderbedarf muss im pädagogischen Alltag immer von reflektierenden Beratungen begleitet werden, um in die Lern- und Entwicklungsverläufe regulierend eingreifen zu können, neue Bedürfnisse zu erkennen oder auch bisherige sonderpädagogische Unterstützung neu zu justieren. Pädagogische Handlungsplanung muss flexibel sein und schnell reagieren können. An dieser Stelle setzt die *Förderplanung* ein,

die in erster Linie Aufgabe der integrativ arbeitenden Lehrkräfte ist (Sander, 2000). Die Förderplanung sollte gemäß der ökosystemischen Vorstellung idealerweise nicht nur von dem mit der Integration des Kindes betrauten Pädagogen alleine verantwortet werden, sondern ist Aufgabe eines Teams aus Klassen- bzw. Fachlehrer, Sonderpädagoge und gegebenenfalls den Eltern des Kindes.

Für die Lehrkräfte ist es wichtig immer die gesamte Klasse als zu unterrichtende Lerngruppe im Blick zu behalten. Innerhalb der Klasse soll individuelles und kooperatives Lernen ermöglicht und die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mit eingeplant werden. Lernsituationen müssen geschaffen werden, die die Ich-, Sach- und Sozialkompetenz fördern. Die Planung des Unterrichts muss zugleich so offen bleiben, dass eventuelle Fortschritte aufgegriffen, aber auch auftretende Schwierigkeiten sofort oder zumindest zeitnah berücksichtigt und effektiv angegangen werden können. Es besteht zwingend die Notwendigkeit dass die Lehrkräfte auch im laufenden Unterricht die Umfeldbedingungen wahrnehmen müssen und sie nötigenfalls flexibel einbeziehen. Der Kind-Umfeld-Ansatz darf keinesfalls nur auf außerunterrichtliche Reflexionen und Beratungen beschränkt werden (Hildes Schmidt & Sander, 2009).

Wirkung des ökosystemischen Ansatzes

Wie eingangs erwähnt, hat der ökosystemische Ansatz bundesweit deutliche Spuren in der Umsetzung integrativer Maßnahmen hinterlassen (vgl. Heimlich, 2003; Markowetz, 2007a, 2007b) und ist u. a. auch Bestandteil der KMK-Empfehlungen zur inklusiven Bildung (Kultusministerkonferenz, 2011). Der entscheidende definitorische Fortschritt in Sanders Integrationsansatz liegt – als Konsequenz aus der sozialwissenschaftlichen Sichtweise der Behinderung (Sander, 1985) – in der Tatsache, dass Behinderung und Integration wechselseitig aufeinander bezogen werden (Heimlich, 2003). Aus dem sozialen Faktum der Behinderung entsteht letztlich erst die Aufgabe der gesellschaftlichen Integration. Solange behindernde soziale Prozesse bestehen, wird Integration zwangsläufig immer wieder notwendig sein. So ist auch die Forderung der Dekategorisierung kein Thema. Ein tatsächlicher Verzicht auf den Behinderungsbegriff wird erst dann möglich und realisierbar sein, wenn die Utopie der integrationsfähigen Gesellschaft Realität geworden ist. Behinderungen oder Förderbedarfe müssen zudem nicht zwangsläufig in allen sozialen und gesellschaftlichen Situationen für die Betroffenen behindernd wirken oder überhaupt als Behinderungen wahrgenommen werden. Insofern ist es Aufgabe der Gesellschaft Mensch-Umwelt-Bedingungen zu schaffen, die Menschen mit

einem Förderbedarf die nötige Hilfe für eine selbstbestimmte Teilhabe ermöglichen (vgl. Heimlich, 2003; Sander, 1985, 1999a, 1999b).

Sanders Ansatz ist konsequent interdisziplinär und versucht Einflüsse und Expertise von außerhalb der reinen Sonderpädagogik mit in die Integrationsbemühungen einzuflechten. Für die Kind-Umfeld-Analyse sollen und müssen auch Meinungen außerhalb der sonderpädagogischen Diagnostik eingeholt werden und in den Entscheidungsprozess mit einfließen. Für erfolgreiche Integration muss eine Verzahnung verschiedener Fachkräfte stattfinden und ihre jeweilige Expertise genutzt werden. Obwohl die ökosystemische Theorie nicht explizit auf dialogische Theorien aufbaut – anders als Feuser (Kapitel 2.2.1), Reiser (Kapitel 2.2.2) und Haeberlin (Kapitel 2.2.4), die sich auf die dialogische Philosophie Bubers berufen – ist es der vielleicht dialogorientierteste Ansatz unter den Integrationstheorien, da im Förderausschuss eine Kommunikation, Planung und Ergebnisfindung mehrerer Experten sinnvoll abgestimmt und zusammengeführt werden muss. Die Diagnostik wird zum kommunikativen Entscheidungsprozess (vgl. Hildeschiedt & Sander, 2009).

Die Umsetzung der ökosystemischen Theorie in die Praxis dürfte durch ihren Versuch einer quasi holistischen Betrachtungsweise der gesamten Lebenswelt und der damit einhergehenden multiplen Verknüpfungen der Mikrosysteme äußerst komplex werden. So darf bei der Integration eines Kindes eigentlich nicht nur die Schule in die Analyse und die anschließenden Interventionsansätze mit einbezogen werden. Gleichzeitig besteht im ökosystemischen Ansatz die Gefahr, dass die konkrete Fördersituation mit den Schülern aus dem Blick gerät, wie Heimlich (2003) zu bedenken gibt. Vielleicht liegt es daran, dass ökologische Interventionsansätze in der integrativen Pädagogik kaum thematisiert werden (ebd.). Andererseits hat Sander das ökologische Modell insbesondere in den Bereichen der (Eingangs-)Diagnostik, der begleitenden Beratung, Förderausschüssen, Förderplanung und der Schulentwicklung erschlossen und mit detaillierten Anleitungen versehen. Es ist auf den ersten Blick eher auf der organisatorischen Ebene, hinter den Kulissen des Klassenzimmers und der konkreten Unterrichtssituation verortet. Hier entsteht Kritik am Konzept Sanders, da kaum Hinweise auf didaktische Ausführungen stattfinden (ebd.).

Die Ausführungen didaktischer Prinzipien sind zwar vage, doch finden sich durchaus Leitprinzipien. Eventuell ist es sogar ein Vorteil allzu plakative und dogmatische Richtlinien – wie etwa die ausschließliche Forderung von Projektarbeit – zu vermeiden und

den Unterricht für methodische Vielfalt offen zu halten. Letztendlich müssen hier auch die angewandten Methoden auf die Diagnostik abgestimmt sein. Zu enge Vorgaben an die Didaktik widersprechen auch dem Ansatz größtmöglicher Flexibilität im Unterricht. In den Saarbrücker Beiträgen zur Integrationspädagogik finden sich bereits in den 1990er Jahren Zusammenstellungen umfangreicher und vielfältiger Methodenkataloge (z. B. Meister, 1998a, 1998b; Meister & Sander, 1993), die sich für Integrationsarbeit und Binnendifferenzierung eignen.

2.2.4 Das anthropologisch-ethische Modell

Das anthropologische-ethische Modell bzw. die *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft* (Haeberlin, 1996, 2005), ist im Grunde keine eigenständige Integrationstheorie, die sich von der Sonderpädagogik distanziert. Sie sieht vielmehr das integrative Prinzip als ohnehin der Sonderpädagogik inhärent. Wie in Kapitel 2.1.1 angedeutet, entwickelte sich die Begründung für die Notwendigkeit einer integrativen Pädagogik historisch aus der kritischen Distanzierung zu den traditionellen, eher separierenden Methoden der Heil- und Sonderpädagogik.⁸ Dabei gibt es aber auch Stimmen, die insbesondere in der Heilpädagogik direkte Anschlussmöglichkeiten erkennen und die gesellschaftliche Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ohnehin als Leitprinzip der heilpädagogischen Bewegung sehen (vgl. Buchka, Grimm & Klein, 2000; Heimlich, 2003). Hier schließen die an anthropologisch-ethischen Fragestellungen orientierten Arbeiten Haeberlins (1996, 2005) an. Er entwirft eine wissenschaftstheoretisch und methodologisch fundierte *integrative Heilpädagogik*.

Haeberlin (1996) erstellt einen Überblick zur Heilpädagogik und zum Behinderungsbegriff, der zu einem Konzept parteilnehmender Heilpädagogik führt. Diese wird von einer uneingeschränkten Solidarität für Menschen mit Behinderung als menschlicher Grundhaltung getragen. Als philosophische Basis dient das *dialogische Prinzip* nach Buber (1965), dessen drei wichtigste Merkmale, die „Annahme des Partners“, das „Vertrauen in das Potential des Partners“ und die „Echtheit im Gespräch“, Haeberlin (1996, S. 37) explizit als Merkmale der heilpädagogischen Grundhaltung postuliert. Des Weiteren

⁸ Die Begriffe Heil- und Sonderpädagogik werden meist synonym verwendet. Ursprünglich wurde der Begriff Heilpädagogik genutzt, der heute noch in Österreich und der Schweiz Verwendung findet. In Deutschland etablierte sich mit Einführung der Sonderschulen in den 1960er Jahren der Begriff Sonderpädagogik. Für eine differenziertere Betrachtung siehe u. a. Biewer (2010) und Haeberlin (1996).

greift Haeberlin auf das aus Skandinavien stammende *Normalisierungsprinzip* von Bank-Mikkelsen und Nirje (Nirje, 1994; Thimm, 2005) zurück. Ziel einer parteinehmenden Heilpädagogik muss demnach die *Normalisierung* sein, d. h. Menschen mit Behinderung muss ein Leben ermöglicht werden, das so nahe wie möglich am gesellschaftlichen Normalzustand ist. Im seinem historischen Rückblick beschreibt Haeberlin (1996) die Geschichte der Erziehung und Pädagogik in Europa als eine Geschichte der Entsolidarisierung. Seiner Analyse zufolge fehlt es über lange Zeit sowohl an praktischen Anzeichen für eine Solidarisierung mit Behinderten, als auch an einer philosophischen Grundlage, die eine solche Haltung erzeugen könnte. Vielmehr führt er sogar eine ganze Reihe von Beispielen entsolidarisierender Anthropologien auf (ebd.). Die Tradition einer wertgeleiteten Heilpädagogik sieht Haeberlin insbesondere in den Werken von Johann Heinrich Pestalozzi verankert, bevor sie nachfolgend dann insbesondere von Heinrich Hanselmann und Paul Moor weiter ausgearbeitet und definiert wurde (ebd.). Abschließend werden Grundlagen einer Berufsethik für die Heilpädagogik formuliert, denen ein Begründungszusammenhang für integrative Pädagogik entnommen werden kann. Zur heilpädagogischen Professionsethik zählen die ideologische Offenheit, Recht auf Leben, Bildung, Selbständigkeit und Lebensqualität für alle Menschen sowie eine pädagogische Effizienzkontrolle und Selbstkritik (ebd.).

Für Heimlich (2003) liegt das besondere Verdienst Haeberlins in der kritischen Analyse der separierenden und exkludierenden Tendenzen in der europäischen Geistesgeschichte, womit er auf die „inklusiven philosophischen Grundlagen integrativer Pädagogik aufmerksam machen kann“ (ebd., S. 166). Haeberlin zeigt, dass die Entwicklung einer integrativen Pädagogik mit der heilpädagogischen Traditionslinie vereinbar ist. Eine wertgeleitete Heilpädagogik als spezielle pädagogische Teildisziplin konvergiert in ihren zentralen Begründungszusammenhängen mit integrationspädagogischen Modellen und kann zu ihrer Fundierung beitragen. In ähnlicher Weise, mit unterschiedlichen Schwerpunkten, wird dies auch in Überlegungen und Ausarbeitungen von Speck (2008), Krawitz (1997), Kobi (1993, 1994), Merckens (1988) sowie Klein, Meinertz und Kausen (1999) deutlich. Es zeigt sich, dass eine spezifische Absonderung der Integrationspädagogik von der Heil- und Sonderpädagogik nicht notwendig ist, sondern die Grundpostulate der Integration bereits im ursprünglichen heilpädagogischen Denken zu finden sind (vgl. Heimlich, 2003).

2.3 Heterogenität im Unterricht

Die Heterogenität der Lerngruppen spielt für die Idee der Inklusion und ihre normativ-konzeptionellen Entwürfe eine bedeutende Rolle (vgl. Hinz, 2002; Textor, 2015). Wie in Kapitel 2.1.4 bereits angesprochen, referierten Erziehungs- und Bildungswissenschaft die Begriffe Integration und Inklusion lange Zeit ungern bis gar nicht (vgl. Wocken, 2010), wobei inzwischen ein leichter Wandel zu verzeichnen ist (vgl. Tenorth, 2013; Terhart, 2014; Werning & Baumert, 2013). Wird Heterogenität erziehungswissenschaftlich behandelt, so fast ausschließlich mit Fokus auf *Leistungsheterogenität* (vgl. Helmke, 2012; Scharenberg, 2012). Die multiplen Heterogenitätsmerkmale die die Inklusion definiert (vgl. Hinz, 2007; Thomas & Loxley, 2001) spielen dagegen kaum eine Rolle. Erziehungswissenschaftliche Untersuchungen finden in aller Regel nicht in integrativen Schulsettings statt.

Verstärkten Anlass zur neuen und wesentlich intensiveren Wahrnehmung von Heterogenität gaben in Deutschland vor allem die Ergebnisse aus nationalen und internationalen Vergleichsstudien, wie PISA und TIMSS, Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts. So zeigten die PISA-Ergebnisse bezüglich der Lesekompetenz, dass in keinem anderen Land eine vergleichbar große Streuung und Bandbreite von Leistungen fünfzehnjähriger Schüler zu verzeichnen waren (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001). Nicht zuletzt das als eher bescheiden empfundene Abschneiden deutscher Schüler in diesen Vergleichsstudien lenkte eine Welle intensivierter Aufmerksamkeit auf die Heterogenität der Schulklassen (Wenning, 2007). Als Konsequenz wurde insbesondere bildungspolitisch ein optimierter Umgang mit der Heterogenität der Schüler und somit organisatorische und didaktische Maßnahmen, wie Differenzierung, Individualisierung und offener Unterricht gefordert; Vielfalt solle als Chance und nicht als Unterrichterschwernis wahrgenommen werden (vgl. Helmke, 2012; Wischer, 2007a). Solche normativen Forderungen lassen deutliche Parallelen zum Inklusionsdiskurs (s. Kapitel 2.1.4) erkennen und ebenso wie dort bleiben sie nicht ohne Kritik:

„Die Begriffe „Heterogenität“ und „Vielfalt“ sind im schulischen Umfeld zu einer Art Wertnorm geworden, ohne dass klar oder sicher wäre, dass sich diese überhaupt bewältigen ließe. Normalerweise wachsen mit der Zunahme der Vielfalt der Individuen auch die Konflikte, zumal in einer hoch individualisierten Gesellschaft“ (Speck, 2011, S. 86).

2.3.1 Heterogene Lerngruppen

Heterogenität ist ein relativer Begriff, seine Interpretation wandelbar und somit immer auch eine Frage des Zeitgeistes (vgl. Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013). Nach Wenning (2007) existieren für Heterogenität drei grundlegende Kategorienmuster. Zunächst kann man Heterogenität als *soziales Phänomen* interpretieren und somit als Divergenz innerhalb eines Sozialgefüges, wie beispielsweise einer Schulklasse. Als Zweites lässt sich Heterogenität als Abweichung von der *Normalitätsvorstellung* über die Schüler verstehen – Heterogenität kennzeichnet dabei Divergenz von einem gesetzten Standard, der ohne bestimmte Gruppe besteht. Allerdings sind Normalitätsvorstellungen bislang noch relativ wenig erforscht (Wenning, 1999). Drittens meint Heterogenität im Zusammenhang mit institutionalisierter Bildung unterschiedliche *institutionsinterne* und *-externe Kategorien*, wie leistungsbezogene Heterogenität, altersbedingte Heterogenität, sozialkulturelle Heterogenität, sprachliche Heterogenität, gesundheits- und körperbezogene Heterogenität, migrationsbedingte Heterogenität sowie geschlechtsbezogene Heterogenität (vgl. Wenning, 2007).

Heterogenität ist durchaus kein neues Thema im Bereich der Pädagogik. Die einklassigen Volksschulen des 18. und 19. Jahrhunderts sind ein Beispiel äußerst heterogener Lerngruppen (vgl. Helmke, 2012; Wischer, 2007b). Für Johann Friedrich Herbart (1776–1841), den Verfasser der 1806 veröffentlichten ersten Allgemeinen Pädagogik, war die Verschiedenheit der einzelnen Schüler *das* zentrale Problem des Unterrichts. Ernst Christian Trapp (1745–1818), der erste Professor für Pädagogik im deutschsprachigen Raum, forderte bereits im 18. Jahrhundert den Unterricht daher für die sogenannten *Mittelköpfe* – den Durchschnittsschüler – zu kalkulieren (vgl. Tillmann, 2004). Historisch betrachtet, befassten sich insbesondere Reformpädagogen wie Petersen und Montessori intensiv mit dem Konzept der Heterogenität und einer dafür geeigneten Didaktik (vgl. Platte, 2005; Tillmann & Wischer, 2006). Als ein quasi *institutionelles Problem* der Schulen gilt Heterogenität erst seit kurzer Zeit (vgl. Wenning, 2007).

Heterogenität ist als *relativer Begriff* zu definieren; für ein spezifisches, als Maßstab angelegtes Kriterium beschreibt er einen Zustand der Ungleichheit (Wenning, 2007). Ein Diskurs über Heterogenität ist zwangsläufig normativer Art (Prengel, 2010). Dabei wird die Akzeptanz von Verschiedenheit implizit oder explizit diskutiert und somit auch die jeweiligen Begründungen pro oder contra integrative oder separierende Maßnahmen. Die heutigen Kategorien von Heterogenität umfassen in der Definition der allge-

meinen Pädagogik biologische, sprachliche, leistungsbezogene, soziokulturelle, psychologische bzw. psychopathologische sowie verhaltensbezogene Merkmale (vgl. Heinzel, 2008; Helmke, 2012; Reusser et al., 2013).

2.3.2 Adaptiver Unterricht und innere Differenzierung

Wenn Lernende in Gruppen unterrichtet werden, stellt sich zwangsläufig die Frage, wie man der Heterogenität, den individuellen Bedürfnissen sowie unterschiedlichen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen am besten begegnen kann. In der empirischen Lehr-Lern-Forschung wird für den Umgang mit Heterogenität in der Regel der Begriff *adaptiver Unterricht* (Weinert, 1997) bzw. *adaptive teaching* (Corno & Snow, 1986) verwendet. In der Pädagogik findet sich dafür häufiger der Begriff der *Binnendifferenzierung* (Helmke, 2012), alternativ auch *innere Differenzierung* genannt, um den Kontrast zur *äußeren Differenzierung* herzustellen. Das Prinzip der *äußeren Differenzierung* ist, hinsichtlich Lernvoraussetzungen und Leistungen möglichst homogene Lerngruppen zusammenzufassen (Kiper, 2001).

Bei der *äußeren Differenzierung* erfolgt Leistungshomogenisierung durch vorgegebene Auswahlkriterien wie Interesse oder Leistungsniveau. Bei der *inneren Differenzierung* dagegen erfolgt die Leistungsdifferenzierung innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Lerngruppe (vgl. Ireson & Hallam, 2001; Scharenberg, 2012). Äußere Differenzierung findet beispielsweise in der Sekundarstufe I durch unterschiedliche Bildungsgänge und die dazugehörige Etablierung verschiedener Schulformen statt. Schüler werden in homogene Lerngruppen zusammengefasst und entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen und Leistungen der jeweiligen Schulform zugewiesen.

Durch Organisationsmechanismen wird im deutschen Bildungssystem quasi traditionell immer wieder versucht möglichst homogene Lerngruppen zu erzeugen, was zwangsläufig mit immer neuen Schritten von Selektion – äußerer Differenzierung – verbunden ist (vgl. Kiper, 2001; Tillmann, 2008; Wenning, 2007; Wischer, 2007b). Begründet wird dies durch die Annahme, dass leistungshomogene Lerngruppen besser zu unterrichten sind, da in etwa gleiches Leistungsniveau herrscht und gleiche Bewertungsmaßstäbe Anwendung finden können. Dadurch vereinfacht sich die Organisation von Unterricht – der Lerngruppe können gleiche Aufgaben gestellt werden und nicht zuletzt die Bewertung dieser Leistungen kann auf gleicher Grundlage erfolgen (vgl. Scharenberg, 2012; Tillmann, 2008). Im Bildungssektor wird Heterogenität immer dann als problematisch

empfunden, wenn sie sich in zu geringer Begabungs- oder Leistungsfähigkeit darstellt, die den Leistungsansprüchen des Lehrplans nicht gerecht wird (vgl. Scharenberg, 2012).

Die Homogenisierung hat noch einen weiteren Sinn, denn orientiert man das Anforderungsniveau an einem imaginären Durchschnitt bzw. Mittelköpfen im Sinne Trapps (s. o.), wäre es fatal Schüler mit stark vom Durchschnitt abweichendem Leistungsniveau vorzufinden. Diese Schüler hätten dann nämlich mit starker Über- oder Unterforderung zu kämpfen (vgl. Wischer, 2007b). Idealerweise sollten die Aufgaben, die den Schülern im Unterricht dargeboten werden in einem von Vygotskij (1934/2002) als *Zone der nächsten Entwicklung* bezeichneten Anforderungsbereich liegen. Damit ist gemeint, dass die Anforderungen in einer Schwierigkeitszone oberhalb des individuellen Wissensstandes des Schülers liegen sollten, allerdings auch nicht zu weit von dieser entfernt. Neues Wissen wird durch die Unterstützung der Lehrperson erworben, ohne dass der Lernende dabei über- oder unterfordert wird (vgl. Helmke, 2012).

Argumente die eine Homogenisierung von Lerngruppen befürworten, betonen meist die höhere Effektivität innerhalb solcher Gruppen, während Gegner der Homogenisierung vor allem soziale Aspekte anführen und um die Benachteiligung bestimmter Schülergruppen fürchten. Dabei nehmen Gegner wie Befürworter selbstverständlich immer für sich in Anspruch nur das Beste für die Schüler zu wollen (vgl. Graumann, 2002). Tatsächlich ist die pädagogische Wirksamkeit der Leistungsdifferenzierung und Leistungshomogenisierung seit langem umstritten (vgl. Klafki, 1985) und die daran anschließende Frage nach der optimalen Lerngruppenzusammensetzung ein inzwischen fast traditioneller Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Graumann, 2002; Rubin, 2006; Scharenberg, 2012).

2.3.3 Lernpsychologische Perspektiven auf Differenzierung

Für die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zeigt sich in der Lehr-Lern-Forschung zu Unterricht und didaktischen Konzepten seit längerer Zeit ein Konsens bezüglich der hohen Relevanz einer kognitiv aktivierenden, schülerorientierten, individualisierenden und adaptiven Unterrichtsgestaltung (vgl. Hugener, Krammer & Pauli, 2008; Seidel & Shavelson, 2007).

Aus der theoretischen Perspektive der Lernpsychologie lässt sich die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht durch den kognitiv-konstruktivistischen Lernbegriff

und der damit verbundenen Hinwendung zum Lernsubjekt begründen (vgl. Helmke, 2012, Hugener et al., 2008; Reich, 2005). Das Lernen wird dabei als ein selbstgesteuerter und konstruktiver, kumulativer Prozess verstanden, der auf individuellem Vorwissen aufbaut (Reusser, 2006). Im Sinne Piagets (1973) ist Lernen ein auf dem Vorwissen der Lernenden aufbauendes, individuelles und eigenaktives Konstruieren. Dies kann lediglich von außen angestoßen und begleitet, nicht jedoch eingesehen oder kontrolliert werden. Auch hier gilt die oben bereits angesprochene *Zone der nächsten Entwicklung* (Vygotskij, 1934/2002).

Neben der Berücksichtigung der unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen der Lernenden, müssen für die Anregung intensiver und verstehensorientierter Lernprozesse auch motivationale Aspekte Berücksichtigung finden. Für den Aufbau intrinsischer Motivation ist nicht zuletzt das subjektive Erleben von Eigenverantwortlichkeit, Kompetenz und Selbständigkeit von entscheidender Bedeutung. Erlebt der Lernende innerhalb gegebener und sukzessive ansteigender Autonomiespielräume seine eigene Wirksamkeit, respektive Selbstwirksamkeit, so wirkt sich dies nachweislich positiv auf sein Selbstbild aus (vgl. Deci & Ryan, 1993; Hartinger, 2005; Krapp, 2005). Durch eine intensive, individuell gesteuerte Beschäftigung mit einem Lehrgegenstand kann ein stärkerer Bezug und größeres Interesse am Lerngegenstand selbst aufgebaut werden (vgl. Krapp, 2005). Gemäß den Prinzipien des offenen Unterrichts soll die individuelle Persönlichkeit des Schülers im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen. Schülerorientierter Unterricht ermöglicht Selbstbestimmung und macht den Schüler soweit wie möglich zum Subjekt und nur soweit wie nötig zum Objekt des Lernprozesses. Offener Unterricht soll selbstständiges, selbstverantwortendes und selbstbestimmtes Lernen fördern (Kunert, 1978).

Dabei gilt es zu beachten, dass eine stärkere Öffnung des Unterrichts das selbständige Lernen nicht nur fördert, sondern in gewissen Maße die dazu notwendigen kognitiven Fähigkeiten bereits erfordert, denn Hilfestellungen durch die Lehrkraft sind in dieser Unterrichtsform weniger angedacht. Auswahl der Schwerpunkte und Planung der Aktivitäten, liegen weitestgehend alleine in der individuellen Verantwortung der Schüler (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Skalierung von Offenheit des Unterrichts nach Kunert (1978, S. 20)

	<i>Offenheit der Aufgaben (Lernanforderungen)</i>	<i>Offenheit des Lehrprozesses (Rolle des Lehrers)</i>	<i>Offenheit des Lernprozesses (Rolle des Kindes)</i>
Starke Öffnung	Der Schüler plant Aktivitäten nach seinen eigenen Interessen.	Wenig Überwachung. Keine Hilfe. Wenig Beobachtung.	Freies Erkunden oder entdecken.
Mittlere Öffnung	Lehrer und Schüler planen gemeinsam. Der Schüler wählt aus festgelegten Aufgaben aus.	Starke Überwachung. Der Lehrer beobachtet genau, gibt eventuell Anregung oder stellt Fragen.	Erkunden mit Unterstützung, Führung.
Geringe Öffnung	Der Schüler arbeitet an festgelegten Aufgaben.	Direktes Unterrichten.	Einem festgelegten Ablauf folgen.

2.3.4 Die Faktoren Vorwissen und Entwicklungsstand

In den empirischen Bildungswissenschaften und der Pädagogischen Psychologie wird das *bereichsspezifische Vorwissen* als das mit Abstand wichtigste Lernermerkmal angesehen (vgl. Dochy, 1996; Helmke, 2012). Einige Untersuchungen wiesen sogar explizit nach, dass Vorwissen einen größeren Varianzanteil an Leistungen aufklärt als Intelligenz (z. B. Körkel, 1987; Weinert, Helmke & Schneider, 1990) – wobei allerdings zu berücksichtigen ist, dass sich die Intelligenz nicht erst beim Lösen konkreter Aufgaben auf die Leistung auswirkt, sondern bereits die gesamte Lerngeschichte beeinflusst hat. Die Leistungsvarianz, die durch Vorwissen und Intelligenz erklärt wird, ist nach Renkl und Stern (1994) auf drei unterschiedliche Effekte zurückzuführen: (a) den spezifischen Effekt des Vorwissens, in den der intelligenzunabhängige Übungseffekt eingeht; (b) den spezifischen Effekt der Intelligenz, in den Unterschiede in der allgemeinen Problemlösekompetenz eingehen; (c) den konfundierten Effekt aus Vorwissen und Intelligenz, in den die Auswirkungen der Intelligenz auf die Lerngeschichte eingehen. Intelligentere Personen haben beispielsweise in der Vergangenheit häufiger Lerngelegenheiten aufgesucht und diese effektiver genutzt als weniger intelligente Personen.

Lernen ist ein kumulativer Prozess, je mehr Wissen vorhanden ist, desto größer die Chancen noch mehr Wissen zu erwerben, da jede neue Information in eine bereits be-

stehende und gut entwickelte Wissensbasis integriert werden kann (vgl. Reusser, 2006; Shuell, 1986). Dies gilt nicht nur für den schulischen Wissenserwerb, sondern konsequent für alle Bereiche, die für lebenslanges Lernen in unserer Gesellschaft von Bedeutung sind (Baumert, 2000). Je größer das Spektrum des Vorwissensstandes der einzelnen Schüler einer Klasse divergiert, desto anspruchsvoller wird die Aufgabe der Lehrkraft eine gute Passung herzustellen (Helmke, 2012).

2.3.5 Individualisierung am Beispiel des mastery learning

Die Inklusion versucht dem Problem des bereichsspezifischen Vorwissens – zumindest normativ – zu begegnen, indem sie individualisierenden und offenen Unterricht fordert. Jeder solle dort abgeholt werden, wo er auf seinem individuellen Leistungsniveau stehe. Jeder soll die Unterstützung erhalten, die er benötigt. Auch wenn dies im Hinblick auf die tatsächliche Praxis im Unterricht revolutionär klingt, sind dies keine neuen didaktischen Überlegungen.

Die Individualisierung des Unterrichts erfordert einen Prozessablauf, der unter anderem bereits im Ansatz des *learning for mastery* bzw. *mastery learning* (Bloom, 1968; Carroll, 1963) propagiert wurde. In leicht differierender Form auch als *personalized system of instructions* (Keller, 1968), kurz *PSI*, bekannt. Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept zunächst von Schwarzer (1972) und später als *zielführendes Lernen* von Ingenkamp (1979) bekannt gemacht. Zu Beginn des *mastery learning* steht eine Eingangsdiagnostik mittels eines Tests, dann folgt die gezielte Förderung – individuell oder in Gruppen – und schließlich eine Wiederholung des Tests der Eingangsdiagnostik um den Effekt der Förderung zu messen. Die Ergebnisse werden im Folgenden zur Lernsteuerung, z. B. mittels Binnendifferenzierung, eingesetzt (vgl. Bloom, 1968; Carroll, 1963; Helmke, 2012). In Konsequenz verlaufen die einzelnen individuellen Lernschritte der Schüler innerhalb einer Klasse dann nicht mehr gleich, sondern im Rahmen der per Tests erhobenen individuellen Defizite. Schüler arbeiten mit unterschiedlichem Material und unterschiedlichen Methoden daran, ihre individuellen Wissenslücken zu schließen. Insbesondere bei hierarchisch aufgebautem Wissen, wie beispielsweise in Mathematik, ist das Schließen dieser Lücken Voraussetzung, um überhaupt auf einer neuen Anforderungsebene – bei der der Lernende von bereichsspezifischem Vorwissen abhängig ist – angemessen arbeiten zu können.

Das Konzept des *mastery learning* gründet nicht nur auf einer Abkehr vom Lehrervortrag und individualisierenden Unterrichtsmaterialien, sondern vor allem auf einer Aufhebung der zeitlichen Beschränkungen (Carroll, 1963). Es wird impliziert, dass die Lerngeschwindigkeit der Lernenden ungefähr normalverteilt ist. Da Unterrichtseinheiten zeitlich limitiert sind, resultiert daraus eine Normalverteilung des Lernerfolges. Gute Schüler lernen schnell, weniger gute Schüler langsam. Ergo muss, um den Lernerfolg insgesamt zu erhöhen, nach der Logik Carrolls die zeitliche Beschränkung aufgehoben werden (vgl. Carroll, 1963; Ingenkamp, 1979). Der Lerngeschwindigkeit als zeitlicher Größe kommt im Konzept des *mastery learnings* eine zentrale Bedeutung zu, sodass versucht wird, so viele Einflussfaktoren des Lernerfolges wie möglich über Zeiteinheiten zu definieren (vgl. Carroll, 1963; Ingenkamp, 1979).

Mastery learning und *PSI* erlebten zwischen den späten 1960er und frühen 1980er Jahren in amerikanischen Schulen einen regelrechten Boom, was sich auch in einer Vielzahl wissenschaftlicher Publikationen zum Thema niederschlug (vgl. Grant & Spencer, 2003; Kulik, Kulik & Bangert-Drowns, 1990). In der Theorie zwar plausibel, hat sich dieser Ansatz in der Praxis des Schulunterrichts nicht durchgesetzt und ist seit Anfang der 1980er Jahre so gut wie verschwunden (vgl. Buskist, Cush & DeGrandpre, 1991; Grant & Spencer, 2003; Sherman, 1992). Empirische Evidenzen für die Wirksamkeit des *mastery learning* bezüglich der Steigerung der Lernleistungen liegen vor und stehen keineswegs in der Diskussion (vgl. Kulik et al., 1990; Guskey, 2007; Guskey & Gates, 1986). Die Gründe für das Scheitern im Schulunterricht liegen auf anderen Ebenen, primär beim Faktor *Zeit*. Das Konzept des *mastery learning* wird heute insbesondere in virtuellen Lernumgebungen und Fernstudiengängen umgesetzt; er findet somit in Bereichen Anwendung, in denen der Lernende in der Regel frei über sein Zeitbudget verfügen kann (vgl. Grant & Spencer, 2003).

2.3.6 Die Problematik der Implementation adaptiven Unterrichts

Die zahlreichen Implementationsversuche des *PSI* und des *mastery learning* zwischen den späten 1960er und frühen 1980er Jahren stießen bei den Lehrkräften in den USA auf eklatante Ablehnung (Buskist et al., 1991; Sherman, 1992). Organisations- und Zeitaufwand waren in der Praxis und Realität des Schulalltags schlichtweg zu groß. Die Erarbeitung und Vorbereitung personalisierter Aufgaben erforderte logischerweise ein Vielfaches an Unterrichtsvorbereitung von den Lehrkräften. Der bedeutendste Kritik-

punkt am *mastery learning* liegt vor allem darin, dass die Anwendung im Rahmen eines institutionalisierten Schulunterrichts mit festen Zeitfenstern, Stundenplänen, Unterrichtseinheiten, Lehrplänen und schließlich auch dem irgendwann endenden Schuljahr im Grunde unmöglich ist (vgl. Buskist et al., 1991; Grant & Spencer, 2003; Sherman, 1992).

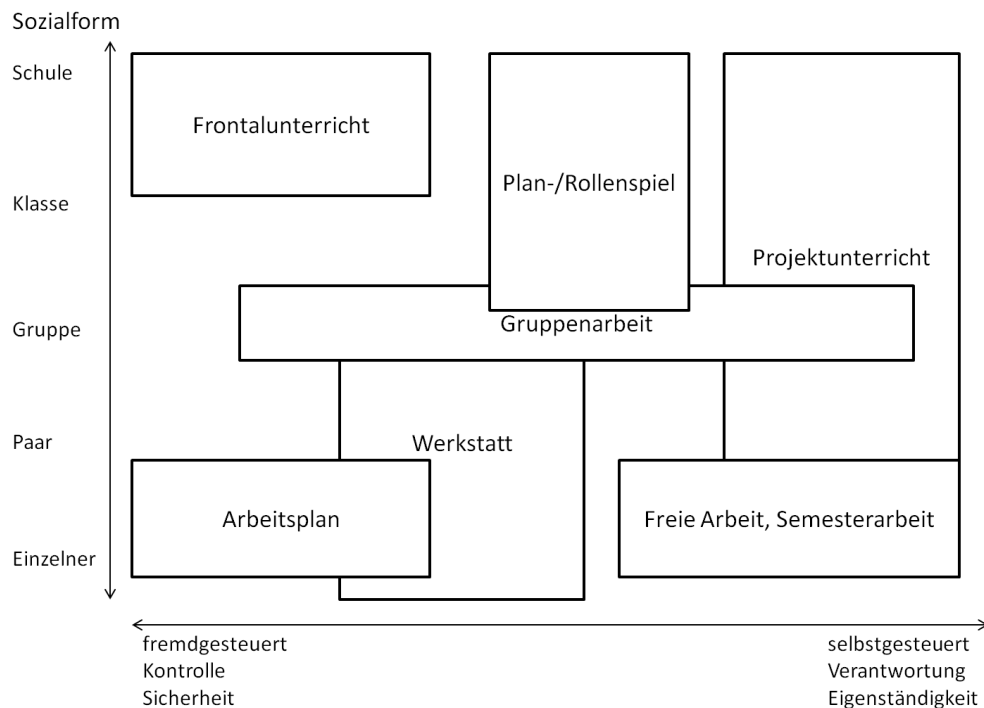


Abbildung 5: Lokalisierung von Unterrichtsmethoden (adaptiert nach Helmke, 2012, S. 266)

Die Problematik ließe sich aber auch auf Schülerebene weiterdenken, wenn Klassen besonders heterogen sind. Der gute Schüler wird zwangsläufig immer weiter voran schreiten, während der schwächere Schüler weiterhin in seinem Tempo an seinen Aufgaben arbeitet. Zwangsläufig würden die Kompetenzen der beiden Schüler immer weiter auseinander klaffen. Individualisierung und gemeinsamer Unterricht geraten in logische Widersprüche (Klippert, 2008). Beim Modell des *mastery learning* – oder einem individualisierenden Unterrichts allgemein – wird die Wissensschere zwischen kompetenten und weniger kompetenten Schülern zwangsläufig immer größer. *Mastery learning* ist ohne Frage ein sehr effektiver und logischer Ansatz zum individuellen Lernen. Aufgrund des Verzichts bzw. der Nichtbeachtung der Dimension Zeit jedoch für Unterricht in Schulen ungeeignet; zumindest bei der Konzeption und Organisationsform heutiger Schulen und heutigen Unterrichts. Trotz der theoretisch plausiblen und empirisch nachgewiesenen Bedeutsamkeit adaptiven Unterrichts, ist die Verbreitung der Maß-

nahmen zur inneren Differenzierung gering; in der Realität des Schulbetriebs ist beispielsweise das lehrergeleitete Klassengespräch – auch als Frontalunterricht (vgl. Abbildung 5) bekannt – immer noch *das* dominante Muster für Unterricht (vgl. Seidel et al., 2006; Wischer, 2007b).

Wie Abbildung 5 verdeutlicht, existiert kein Lernarrangement, das für alle Lernenden gleichermaßen optimal ist. Ein und derselbe Unterricht muss nicht für alle Typen von Schülern gleich gut geeignet sein, sondern hat mitunter individuell divergierende Auswirkungen. In Studien zur Aptitude-Treatment-Interaktion zeigt sich ein klares Bild bezüglich der Wechselwirkung zwischen der instruktionalen Maßnahme (*treatment*) im Unterricht und den Merkmalen der Lernenden (*aptitude*). Schüler mit günstigen Lernvoraussetzungen können von offenem Unterricht profitieren. Schüler, die dagegen mit niedrigem Vorkenntnisniveau, Wissenslücken oder mangelnder Sprachkompetenz ins Treatment starten, sprechen wesentlich effektiver auf einen stark unterstützenden und anleitenden Unterricht an, der sich an ihren noch defizitären kognitiven Strukturen orientiert (Snow, 1989; Weinert & Helmke, 1987). Offener Unterricht ist für solche Schüler nicht zu empfehlen, da er zu wenig konkrete Anleitung bietet und zu wenig Rückmeldung vorsieht; im Ergebnis wirkt er kontraproduktiv (vgl. Helmke, 2012). Unter diesem Aspekt scheint der für Integrationszwecke z. T. empfohlene Projektunterricht (s. Kapitel 2.2.1) fragwürdig, erfordert er doch in hohem Maße Eigenständigkeit und Verantwortung, da er größtenteils selbstgesteuert abläuft (siehe Abbildung 5).

Homogene Lerngruppen bleiben Fiktion, egal wie sehr man versucht durch äußere Differenzierung gegenzusteuern (Tillmann, 2004). Auch das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse aller Schüler dürfte sich für Lehrkräfte schwierig gestalten und Individualisierung schnell an ihre Grenzen stoßen (Klippert, 2008; Terhart, 2014). Binnendifferenzierung birgt die Gefahr, dass letzten Endes wieder eine implizite Gruppenbildung vollzogen wird (vgl. Feuser, 2009). Zwar hat man keine äußere Differenzierung in Schulformen mehr, dafür eine innere Differenzierung innerhalb der Schulklasse, z. B. realisiert durch mehrere Kompetenzstufen (vgl. Helmke, 2012). Die unterschiedlichen Anforderungsniveaus sorgen dafür, dass unterschiedliche Aufgaben bzw. individuelle Arbeitspläne bereitgestellt werden müssen. Dies lässt allerdings die Frage aufkommen, ob der gemeinsame Unterricht in dieser Form wirklich *gemeinsames Lernen* ist, oder nicht vielmehr ein *gemeinsames nebeneinander sitzen* in einem Klassenraum, bei dem jeder Schüler individuell auf ihn abgestimmte Aufgaben bearbeitet (vgl. Feuser, 2009).

Adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung sind zunächst nur Konzepte, die sehr leicht normativ einzufordern sind. Für den Unterrichtsalltag müssen diese Konzepte allerdings erst einmal detailliert ausformuliert und in ihrer tatsächlichen Praxistauglichkeit erprobt werden (vgl. Helmke, 2012).

2.3.7 Anforderungen heterogener Lerngruppen an Lehrkräfte und Unterricht

Helmke (2012) definiert sieben zentrale Punkte, die bei einer Entwicklung hin zu einer Individualisierung des Unterrichts unabdingbar sind:

- Einstellungswandel
- Diagnostische Kompetenz
- Professionswissen und didaktische Expertise
- Einbezug außerschulischer Faktoren
- Lehr- und Diagnosematerial
- Anforderungsstandards (Kompetenzmodelle)
- Ressourcen

Bei den (angehenden) Lehrkräften muss ein *Einstellungswandel* dahingehend stattfinden, dass sie Heterogenität als wirkliche Chance sehen und nicht als Belastung, die für mehr Arbeitsaufwand sorgt. Hierzu gehört auch eine Revision bisheriger Denkmuster und des Selbstverständnisses als Lehrkraft (vgl. auch Wischer, 2007b)

Ohne *diagnostische Kompetenzen* dürfte eine Lehrperson innerhalb individualisierter und binnendifferenzierter Unterrichtssettings relativ handlungsunfähig sein. Bedenkt man die sonderpädagogischen Förderbedarfe, die in integrativen/inklusiven Schulklassen hinzukommen, erweitert sich die notwendige diagnostische Kompetenz auch auf diesen Bereich (vgl. Arnold, Richert & Frank, 2005; Hartke, 2012; Kretschmann & Arnold, 2005). Problematisch ist hierbei, dass schon diagnostische Kompetenzen für den normalen Regelschulbereich kaum bis gar nicht Thema innerhalb der Lehramtsausbildung sind (vgl. Arnold, 1999, 2001; Jäger, 2009; Helmke, 2012).

Des Weiteren benötigen Lehrkräfte fundiertes *Professionswissen und didaktische Expertise*, die allerdings, wie Helmke (2012) anmerkt, in der deutschen Lehramtsausbildung kaum eine Rolle spielen. Insbesondere ein gut funktionierendes Klassenmanagement und adäquate Kenntnisse über didaktische Methoden für Kleingruppenarbeit oder

kooperatives Lernen sucht man bei Lehrkräften meist vergebens. Dabei muss vor allem und gerade in leistungsheterogenen Setting ein breites Spektrum unterschiedlichster Methoden angeboten werden, damit unterschiedliche Kompetenzen adäquat unterrichtet werden können (vgl. Abbildung 5).

Der *Einbezug außerschulischer Faktoren* spielt auf die professionelle Verknüpfung mit Schulsozialarbeit oder Schulpsychologischem Dienst an, aber auch auf die Tatsache über außerschulische Verhältnisse im Bilde zu sein. Insbesondere der ökosystemische Ansatz Sanders (vgl. Kapitel 2.2.3) kann hier als Beispiel genannt werden.

Die Forderung nach entsprechendem *Lehr- und Diagnosematerial* – wie etwa Lesebücher in drei Kompetenzstufen bzw. Schwierigkeitsgraden (vgl. Wellenreuther, 2008) – führt direkt zum nächsten Punkt, den *Anforderungsstandards*. Im Idealfall müssen die Anforderungsbereiche der Bildungsstandards durch inhaltlich fundierte Niveaustufen ersetzt werden, die auf spezifischen Kompetenzmodellen basieren (Helmke & Hosenfeld, 2004). Die jeweiligen Stufen müssen mit Beispielaufgaben und Unterrichtsmaterial verknüpft werden.

Selbstverständlich müssen für dies alles auch entsprechende *Ressourcen* zur Verfügung gestellt werden. Dauerhafte diagnostische Arbeit mit den Schülern und die Vorbereitung individualisierten Unterrichts erfordert deutlich mehr Zeit als klassischer Unterricht. „Wer Individualisierung im Unterricht fordert, der muss sie mit allen nötigen Mitteln unterstützen; andernfalls kann der Verdacht entstehen, dass es sich um Sonntagsreden und Lippenbekenntnisse handelt“ (Helmke, 2012, S. 259).

Das Anforderungsprofil von Lehrkräften in Richtung eines professionellen und pädagogisch produktiven Umgangs mit Heterogenität und Inklusion lässt sich in Anlehnung an die detailliertere Darstellung bei Terhart (2014) wie folgt zusammenfassen:

- Erhebung individueller Ausgangslagen
- Planung individueller Lerngelegenheiten und Lernwege
- Realisierung der inneren Differenzierung
- Nachsteuern der Prozesse im Unterricht
- Rückmeldungen mit lernförderndem Charakter
- Leistungserhebungen und Leistungsbewertung vorbereiten und durchführen
- Stabilisierung des Unterrichts- und Schulklimas, Akzeptanz hoher Vielfalt und Binnendifferenziertheit

- Kollegiale Kooperation, Weiterentwicklung eigener Fähigkeiten

Zugleich stellt er aber auch die kritische Rückfrage, ob man es bei einem solchen Anforderungsprofil nicht doch mit einem normativ-idealistischen Lehrerleitbild zu tun habe. Solche Leitbilder seien recht schnell formuliert, doch ihrem hohen Anspruch in der realen Unterrichtswelt kaum zu genügen. Ein derartiges Profil könne als Ideal und Orientierung dienen, es sollte jedoch klar und unmissverständlich sein, dass es niemals auf breiter Front zu erreichen ist. „Mit den überaus anspruchsvollen Vorgaben im Umfeld des Heterogenitätsdiskurses schießt man jedoch weit über das Ziel hinaus. Als Phantasietätigkeit über Unterrichten kann Didaktik nicht nur ihre Berechtigung als Theorie schnell verlieren; von Praktikern wird sie darüber hinaus dann auch nicht ernst genommen“ (Terhart, 2014, S. 9).

Nachfolgend werden bei Studie 1 (Kapitel 4) theoretische Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung in inklusiv orientierten Schulsettings (Kapitel 4.3) noch einmal aufgegriffen.

2.4 Forschungsstand bezüglich Inklusion und Heterogenität

Dyson (1999) differenziert in wissenschaftlichen Publikationen zum Thema Inklusion zwei größere Diskurse, auf der einen Seite steht dabei die *Begründung* von Inklusion und auf der anderen die konkrete *Implementierung* in die schulisch-pädagogische Praxis (s. Kapitel 2.1.4). Die moralisch aufgeladene Debatte zur Begründung rührt nicht zuletzt von der stark sozialetischen Orientierung der Sonderpädagogik im Allgemeinen (vgl. Speck, 2008). Empirische Untersuchungen, die sich eher mit der Implementierung von Inklusion/Integration befassen, sollten hier doch abgesicherte Befunde liefern. Gibt es nachgewiesene positive Effekte durch den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Anspruch auf besondere Förderung und Unterstützung? Wirft man einen Blick auf den aktuellen Forschungsstand zu Inklusion, stellt sich die Datenlage allerdings ähnlich verworren dar, wie bei der Frage nach der theoretisch-normativen Begründung (vgl. De Boer, 2012; De Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Lindsay, 2007; McLeskey & Waldron, 2011; Ruijs & Peetsma, 2009).

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über wichtige Erkenntnisse nationaler und internationaler empirischer Studien zu Heterogenität von Lerngruppen sowie zur schuli-

schen Inklusion gegeben werden. Zur besseren Übersicht erfolgt eine Aufteilung in acht Unterpunkte. Zuerst werden Ergebnisse von (überwiegend nationalen) Studien präsentiert, die sich mit Binnendifferenzierung und heterogenen Lerngruppen in Regelschulen befassen (Kapitel 2.4.1). Danach folgt ein Blick auf Inklusion, bei dem vorwiegend internationale Studien herangezogen werden. Zunächst werden empirische Befunde zu schulischen Leistungen von Schülern mit (Kapitel 2.4.2) und ohne Förderbedarf (Kapitel 2.4.3) in inklusiven Schulsettings zusammengefasst. Anschließend folgen Studien, die die sozialen und emotionalen Effekte inklusiver Maßnahmen bei förderbedürftigen Schülern (Kapitel 2.4.4) und ihren Klassen (Kapitel 2.4.5) fokussieren. Abschließend werden Untersuchungen dargestellt, die sich mit Einstellungen zur Inklusion befassen (Kapitel 2.4.6). Wie angemerkt, sind zumeist internationale Studien im Blick, die nationale Befundlage wird in Kapitel 2.4.7 angesprochen. Ein abschließendes Fazit, das insbesondere auch die Forschungslücken behandelt und zu den nachfolgenden Forschungsfragen überleitet, erfolgt in Kapitel 2.4.8.

2.4.1 Innere Differenzierung und Heterogenität von Lerngruppen

Will man zunächst – losgelöst vom Hintergrund der Inklusion oder Integration – einen Blick auf Forschungsbefunde zum *Umgang von Lehrkräften mit heterogenen Klassen* werfen, so findet man kaum aussagekräftiges Material (vgl. Hofer, 2009).

Richtet man den Blick auf die allgemeine empirische Datenlage hinsichtlich der *Zusammensetzungen von Lerngruppen* und der darin stattfindenden *Leitungs- bzw. Kompetenzentwicklung*, so sind die Befunde mitunter widersprüchlich, was nicht zuletzt auf den äußerst komplexen Untersuchungsgegenstand zurückzuführen ist (vgl. Scharenberg, 2012). Unstrittig scheint, dass durch eine intensive und individuell gesteuerte Beschäftigung mit einem Lehrgegenstand auch ein stärkerer Bezug und größeres Interesse am Lerngegenstand selbst aufgebaut werden kann (Krapp, 2005). Das Erleben von Autonomie und Eigenverantwortlichkeit wirkt sich positiv auf Selbstbild und Selbstwirksamkeit aus (Deci & Ryan, 1993; Hartinger, 2005; Krapp, 2005). Daneben zeigt sich, dass Schüler in offenem und differenzierendem Unterricht über ein höheres Wohlbefinden berichten (Pauli, Reusser, Waldis & Grob, 2003). Allerdings muss kritisch festgehalten werden, dass empirische Studien zwar höhere Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden bei den Lernenden nachweisen konnten, die empirische Evidenz hinsichtlich der

Wirkung individualisierenden Unterrichts auf die schulischen Leistungen dagegen bisher nicht eindeutig sind (vgl. Hugener et al., 2008).

Soweit Formen der Individualisierung und Differenzierung empirisch untersucht worden sind, ergibt sich sogar ein eher ungünstiges Bild von deren Wirksamkeit auf die Leistungsentwicklung (Helmke, 2012). In einer Metaanalyse von Lüders und Rauin (2004) ergeben sich Vorteile hinsichtlich des sozialen Lernens, allerdings deutliche Nachteile bei der Kompetenzentwicklung. Gruehn (2000) berichtet aus der BIJU-Studie ebenfalls von einer mangelnden Kompetenzentwicklung auf Schülerseite und führt diese vor allem darauf zurück, dass die differenzierenden Unterrichtsmaßnahmen einen deutlich höheren Organisationsaufwand von Seiten der Lehrkräfte erfordern und die auf individuelles Lerntempo zurückführbaren Leerlaufphasen der Schüler zu einer suboptimalen Nutzung der Lernzeit führen.

In der Grundschulstudie VERA (Schrader & Helmke, 2008) zeigte ein Vergleich besonders erfolgreicher mit weniger erfolgreichen Klassen, dass die Intensität der Leistungsdifferenzierung für den Leistungszuwachs weder im Bereich des Leseverstehens noch in Mathematik eine Rolle spielt. Die Ergebnisse offenbaren zudem, dass in heterogenen Klassen vor allem leistungsschwache und langsame Schüler gefördert werden. Leistungsstärkere Schüler werden lediglich mit Zusatzaufgaben versehen.

Dass Leistungsdifferenzierung per se weder gut noch schlecht ist, geht auch mit dem internationalen Forschungsstand konform (vgl. Helmke, 2012; Roßbach & Wellenreuther, 2002). Leistungsdifferenzierung kann lediglich als ein Rahmen für wirksame pädagogische Unterrichtsmaßnahmen dienen (Roßbach & Wellenreuther, 2002). Wesentlich entscheidender als die reine Anwendung von Binnendifferenzierung im Schulunterricht, ist die tatsächliche Qualität und Lernförderlichkeit der dabei eingesetzten Unterrichtsmethoden (Helmke, 2012).

Die Frage ob eher homogene oder eher heterogene Lerngruppen von Vorteil sind, ist nicht global zu beantworten. Für den nationalen Bereich existieren nur wenige, widersprüchliche Befunde (vgl. Helmke, 1988; Helmke & Weinert, 1997; Scharenberg, 2012; Treiber & Weinert, 1985), was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass die Effektivität der Fähigkeits- und Leistungsgruppierungen von zu vielen Bedingungsfaktoren abhängt (vgl. Helmke & Weinert, 1997). Interessant dürfte hier der Kompositionseffekt (Harker & Tymms, 2004) sein. Dabei handelt sich um Effekte von verschiedenen aggregierten individuellen Merkmalen, wie z. B. durchschnittliches Vorwissen, durch-

schnittliche soziale Klassenzusammensetzung oder relativer Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund innerhalb von Klassen. Gemäß der Kompositionseffekte kann man davon ausgehen, dass zwei Schüler mit gleicher individueller Ausgangslage unterschiedliche schulische Leistungen erbringen werden, die abhängig von den durchschnittlichen Leistungen der anderen Schüler in der Klasse sein werden (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Harker & Tymms, 2004; Scharenberg, 2012).

Aus der theoretischen Sicht der Lernpsychologie lassen sich gute und gewichtige Gründe für eine Individualisierung aufzeigen, die auf entsprechende empirische Evidenz verweisen können. Allerdings ist Individualisierung allein noch kein ausreichendes Kriterium. Die Art und Weise, wie sie umgesetzt wird, ist von ganz entscheidender Bedeutung, wenn es um die Frage des Lernerfolges und Lernzuwachses geht. Neben der Gruppenzusammensetzung ist vor allem auch die Leistung der Lehrkraft ein entscheidender Einflussfaktor (vgl. Hattie, 2009; Helmke, 2012; Lipowsky, 2006). Umso erstaunlicher die eingangs angesprochene Tatsache, dass sich Untersuchungen kaum für die Lehrkräfte, ihre Methoden und ihre Kompetenzen innerhalb der heterogenen Lernsettings interessieren (vgl. Hofer, 2009).

2.4.2 Leistungen von Schülern mit Förderbedarf

Theoretisch könnte schulische Inklusion/Integration sowohl zu positiven als auch negativen Effekten führen. So könnten beispielsweise Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelschulklasse motivierter sein bessere Leistungen zu erbringen. Andererseits könnten aber auch gegenteilige Effekte eintreten und sie könnten durch das Regelschulumfeld demotiviert werden (vgl. Cole, Waldron & Majd, 2004; Myklebust, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009).

Die meisten Studien in diesem Kontext sind deskriptiv und weisen neutrale oder positive Effekte inklusiven Unterrichts auf die Leistung von Schülern mit Förderbedarf nach (vgl. Salend & Garrick Duhaney, 1999; Karsten, Peetsma, Roeleveld & Vergeer, 2001; Markussen, 2004; Myklebust, 2007; Lindsay, 2007). Myklebust (2007) fand zudem Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen, denen zufolge Mädchen mit Förderbedarf stärker vom inklusiven Unterricht profitieren.

Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass in vielen dieser Studien deutliche theoretische und methodische Schwächen auszumachen sind (vgl. Lind-

say, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009); zudem unterscheiden sie sich in Design und Aufbau stark voneinander. Unterschiedliche Förderbedarfe werden zumeist äquivalent behandelt, ohne dass diesbezüglich differenziert wird. Besonders negativ fällt auf, dass bei fast allen Studien Kontrollgruppen fehlen, vor allem aus dem Bereich der Förderschulen. Wie Ruijs und Peetsma (2009) kritisch anmerken, ist daher unklar, ob die positiven Leistungseffekte von untersuchten inkludierten Schülern mit Förderbedarf nicht genauso auch in einem Förderschul-Setting erzielt worden wären.

Im deutschsprachigen Raum existiert eine aktuelle Studie über körperbehinderte Schüler in einem Grundschulsetting, die zu dem Schluss kommt, dass diese Schüler ähnliche oder bessere Leistungen erzielen wie vergleichbare Schüler in Förderschulen für körperliche und motorische Entwicklung (Walter-Klose, 2013). Allerdings zeigen sie sowohl schlechtere schulische Leistungen als ihre Mitschüler ohne Förderbedarf, als auch schlechtere Leistungen als aufgrund ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit eigentlich zu erwarten gewesen wäre. Zurückgeführt wird dies auf höhere körperliche und psychosoziale Belastungen, mangelnde Adaption des Unterrichts und die zeitliche Belastung durch gesundheitliche Fördermaßnahmen am Nachmittag (ebd.).

2.4.3 Akademische Effekte bei Schülern ohne Förderbedarf

Die Frage nach dem Effekt, den inklusive Beschulung auf Schüler einer Klasse hat, die keinen direkten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, ist ebenfalls bedeutsam. So könnten die Schüler mit Förderbedarf eventuell die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte so sehr in Anspruch nehmen, dass der Rest der Klasse darunter leidet (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2004a). Zudem könnte das Anspruchsniveau der gesamten Klasse sinken (Huber, Rosenfeld & Fiorello, 2001). Andererseits kann es sich auch positiv auf alle Schüler einer Klasse auswirken, wenn ziendifferent unterrichtet wird oder, wie beim Teamteaching, mehrere Personen gleichzeitig die pädagogische Betreuung einer Klasse übernehmen (Cole et al., 2004; Dyson et al., 2004a).

Kalambouka, Farrell, Dyson und Kaplan (2007) versuchten einen Überblick zu bisherigen Untersuchungen zu dieser Fragestellung zu gewinnen. Sie fanden 26 Studien, von denen 23 % positive, 9 % negative und 58 % neutrale Ergebnisse aufwiesen. Diesen Ergebnissen ist allerdings hinzuzufügen, dass die verwendeten Untersuchungen äußerst heterogen waren. Die Anzahl pädagogischer Betreuer in den Klassen unterscheidet sich ebenso wie die Arten der Maßnahmen. Ganztägige inklusive/integrative Maßnahmen

standen hier gleichberechtigt neben Angeboten, die nur wenige einzelne Stunden umfassten.

Ruijs und Peetsma (2009) geben zu bedenken, dass hier die Unterschiede, die die Schulen bereits aufweisen, von entscheidenderer Bedeutung sind, als die Tatsache ob inklusiv oder nicht-inklusiv unterrichtet wird. Sie führen hierfür die Ergebnisse von Dyson et al. (2004a), Rouse und Florian (2006) sowie Demeris, Childs und Jordan (2007) an, bei denen sich inklusiver Unterricht als weniger bedeutsam erwies als andere divergierende Aspekte der Schule. Es stellt sich zudem die Frage, ob man für die Untersuchung akademischer Effekte auf die Schüler ohne Förderbedarf nicht auch bei diesen genauer differenzieren muss. Huber et al. (2001) fanden Evidenzen dafür, dass vor allem leistungsschwache Schüler von inklusivem Unterricht profitieren. Bisher fehlen aussagekräftige Studien, die der Frage nachgehen, wie der Effekt inklusiven Unterrichts auf besonders leistungsstarke Schüler aussieht. Durch diesen differentiellen Effekt ließe sich die hohe Zahl neutraler Ergebnisse erklären: Während leistungsschwache Schüler von Inklusion profitieren und ihre Leistung steigern, hat es auf die leistungsstarken Schüler den gegenteiligen Effekt (vgl. Ruijs & Peetsma, 2009).

2.4.4 Sozio-emotionale Effekte bei Schülern mit Förderbedarf

Eines der zentralen Argumente, die pro Inklusion angeführt werden, sind positive Effekte auf die soziale Entwicklung, die die gemeinsame Beschulung hat. Vor allem Eltern förderbedürftiger Schüler verknüpfen mit Inklusion die Hoffnung, ihr Kind könnte dadurch mehr soziale Kontakte knüpfen (Stainback & Stainback, 1990). Schüler mit besonderem Förderbedarf müssen sich nicht länger ausgeschlossen fühlen, weil sie auf eine besondere Förderschule müssen. Ebenso verkürzt sich ihr Schulweg, wenn sie nicht mehr täglich lange Fahrten in die oft weit von ihrem Wohnort entfernten Förderschulen antreten müssen. Dadurch bleibt mehr Zeit für soziale Kontakte (Nakken & Pijl, 2002).

Ein großer Teil der Studien auf diesem Gebiet kommt diesbezüglich zu keinem klaren Ergebnis (vgl. Nowicki, 2003; Frostad & Pijl, 2007; Mand, 2007, Estell, Jones, Pearl, van Acker, Farmer & Rodkin, 2008). Lediglich Wiener und Tardif (2004) konnten einen positiven Effekt beobachten, der sich jedoch sehr spezifisch gestaltet: Ihrer Untersuchung zufolge sind Förderschüler, die gemeinsam mit den Regelschülern in einer Klasse unterrichtet werden, bei ihren Klassenkameraden beliebter als Förderschüler, die für Fördermaßnahmen aus der Klasse heraus genommen werden.

Dem gegenüber stehen Studien, die von negativen Effekten berichten. Eine Untersuchung von Bakker und Bosman (2003) zeigt, dass förderbedürftige Schüler in inklusiven Bildungsmaßnahmen nicht nur schlechtere Beliebtheitswerte bei Mitschülern, sondern auch niedrigere Werte im Selbstbewusstsein aufweisen. Einer Metaanalyse von de Boer (2012) zufolge genießen Förderschüler im Gemeinsamen Unterricht, verglichen mit den nicht-förderbedürftigen Schülern, nicht nur geringere Akzeptanz innerhalb ihrer Lerngruppe, sondern haben zudem im Schnitt weniger Freunde und sind weniger häufig Teil eines sozialen Netzwerks (vgl. hierzu auch Bramston, Bruggerman & Pretty, 2002; Koster, Pijl, Nakken & van Houten, 2010; Kuhne & Wiener, 2000; Mand, 2007; Pijl, Frostad & Flem, 2008; Soresi & Nota, 2000; Yu, Zhang & Yan, 2005). Der Besuch einer Regelschule führt für Kinder mit Förderbedarf nicht automatisch dazu, dass sich die Zahl ihrer Freunde oder Sozialkontakte erhöht. Die Art des Förderbedarfs spielt dabei keine Rolle (vgl. De Boer, 2012; Koster et al., 2010; Strully & Strully, 1996).

Auch nationale Studien von Huber (2008, 2009a, 2009b) sowie Huber und Wilbert (2012) liefern Anzeichen dafür, dass durchaus Risiken bei der Integration förderbedürftiger Schüler zu erwarten sind. Die Integrationsschüler weisen in diesen Untersuchungen durchweg schlechtere Beliebtheitswerte als ihre nichtförderbedürftigen Mitschüler auf; auch hier spielte die Art des Förderbedarfs keine Rolle. Ähnliche Ergebnisse zeigt eine Studie mit Erstklässlern von Krull, Wilbert und Hennemann (2014). Im Rahmen einer Erhebung unter 448 Schülern konnten sie nachweisen, dass die Risiken sozialer Ausgrenzung bei Kindern mit einem vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf bereits in der ersten Klasse signifikant höher sind.

Insgesamt gibt es bislang keinen empirischen Nachweis dafür, dass inklusive/integrative Beschulung positive soziale oder emotionale Effekte für Kinder mit Förderbedarf hat (Bakker & Bosman, 2003; Bless, 2000; Ellinger & Stein, 2012; Huber, 2008, 2009a, 2009b; Huber & Wilbert, 2012; Krull et al., 2014; Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009).

2.4.5 Soziale Effekte bei Schülern ohne Förderbedarf

Dass sich negative soziale Erfahrungen innerhalb der Schule nachteilig auf das spätere Leben der Betroffenen auswirken können, ist bereits seit Längerem empirisch belegt (vgl. Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998; Strully & Strully, 1996). Viele der Befürworter inklusiver Bildung weisen nicht zuletzt auf die positiven Effekte hin, die Inklusi-

on auf die nicht-förderbedürftigen Kinder haben soll (Maras & Brown, 2000). Es wird behauptet, der gemeinsame Unterricht helfe, Vorurteile abzubauen und Freundschaften zu etablieren (Staub & Peck, 1994).

Studien, die den Fokus auf die nicht-förderbedürftigen Schüler richten, zeigen überwiegend positive Effekte (Kalambouka et al., 2007), doch die diesbezügliche Datenlage ist recht dünn (Ruijs & Peetsma, 2009). Immerhin konnten Salend und Garrick Duhaney (1999) sowie Nakken und Pijl (2002) nachweisen, dass Schüler aus integrativen/inklusive Klassen signifikant weniger Vorurteile gegenüber förderbedürftigen Kindern haben. Eine Metaanalyse von Nowicki (2003) zeigt ebenfalls, dass die Akzeptanz für förderbedürftige Kinder steigt, wenn gemeinsamer Unterricht stattfindet. Allerdings ist auch zu erkennen, dass die Beliebtheit der Kinder mit Förderbedarf innerhalb einer Klasse unter denen der anderen Kinder liegt (s. Kapitel 2.4.4).

2.4.6 Einstellungen zu Inklusion

Im Gegensatz zu den vier vorangehenden Punkten richtet sich der Untersuchungsfokus an dieser Stelle nicht auf Schüler, sondern auf Lehrkräfte und Eltern. Einstellungen und Überzeugungen hinsichtlich Lehren, Lernen und damit verbundenen Inhalten haben nachweislich Einfluss auf die Praxis von Erziehung und Unterricht (vgl. u. a. Anders & Evans, 1994; Baumert & Kunter, 2006, 2011; Kagan, 1992; Thompson, 1992). Zwar sind Einstellungen noch lange kein Indikator für das tatsächliche Verhalten im Alltag (Ajzen, 2005; Hwang & Evans, 2011), dennoch geht man sowohl im Allgemeinen, als auch bezüglich Inklusion von einem positiven Zusammenhang zwischen Einstellung und Handeln aus (Kunz, Luder & Moretti, 2010; Gebhardt et al., 2011).

Einstellungen und Überzeugungen sind wichtige handlungsregulierende Faktoren, die zudem die Wahrnehmung beeinflussen; sie sind die wesentlichen Faktoren professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006, 2011; Kunz et al., 2010). Damit inklusive Maßnahmen greifen können, müssen vor allem diesbezügliche negative Überzeugungen ausgeräumt werden. Positive Einstellung zu Inklusion sind bei den involvierten Lehrkräften von entscheidender Bedeutung, soll die Schaffung eines inklusiven Schulsystems gelingen (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998).

Faktoren wie Ausbildung, Fortbildungen oder spezifische Trainings scheinen positivere Einstellungen zu bewirken (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich,

2002; Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006). Es finden sich empirische Hinweise, dass mehr Kontakt und positive Erfahrungen mit Integration/Inklusion eine zunehmend positive Bewertung und Einstellung fördert (Bosse & Spörer, 2014; Leatherman & Niemeyer, 2005; Gebhardt et al., 2011). Kopp (2007, 2009) konnte an Studierenden des Grundschullehramts nachweisen, dass sich mit Trainingsseminaren zum Thema Heterogenität signifikante Steigerungen inklusionsbezogener Überzeugungen erzielen lassen. Lehrkräfte, die bereits umfassende Erfahrung mit förderbedürftigen Schülern gesammelt haben, weisen besonders positive Werte in ihren inklusionsspezifischen Einstellungen auf (Avramidis & Kalyva, 2007; Gebhardt et al., 2011; Li, 2007). Einstellungen dürften jedoch auch stark davon abhängen, welcher Art die Erfahrungen mit Inklusion/Integration bislang waren (vgl. Avramidis et al., 2000).

Ein kritischer Punkt bleibt jedoch auch hier anzumerken. In den aufgeführten Studien wurden zumeist Sonderpädagogen befragt. So stellt sich die Frage, ob die hohen Einstellungswerte der integrationserfahrenen Lehrkräfte nicht auch darauf zurückzuführen sind, dass sich diese ihr integratives, sonderpädagogisches Arbeitsfeld selbst ausgesucht haben und diesbezüglich speziell motiviert sind (vgl. Gebhardt et al., 2011). Wie Regelschullehrkräfte auf einen erzwungenen bzw. angeordneten Umgang mit förderbedürftigen Schülern reagieren, ist unklar (ebd.). Die Datenlage hinsichtlich der Einstellungen ist insgesamt alles andere als eindeutig und zudem wenig übersichtlich (Rotter & Knigge, 2015). Bei Regelschullehrkräften zeigen bisherige empirische Befunde überwiegend neutrale bis negative Einstellungen zu Inklusion und Integration (De Boer, 2012; De Boer et al., 2011; Rotter & Knigge, 2015).

Aufgrund der hohen Relevanz von Einstellungen werden diese in Studie 2 (Kapitel 5) Berücksichtigung finden. Kapitel 5.1 wird Einstellungen näher definieren und dann einen ausführlicheren und spezifischeren Blick auf Forschungsstand und Datenlage (s. Kapitel 5.1.5) werfen.

2.4.7 Die nationale Befundlage der Inklusionsforschung

Trotz intensiver Diskussion des Themas und seiner relativen gesamtgesellschaftlichen Tragweite, sind wirklich aussagekräftige empirische Studien aus dem deutschsprachigen Raum kaum existent, was mitunter in der Art des Diskurses begründet liegt (s. Kapitel 2.1.4). Die integrative und inklusive Debatte läuft in erster Linie auf einer rein normativen Ebene ab (Wenning, 2013; Werning, 2014). Wie Hillenbrand (2012) kritisch an-

merkt, berufen sich Stellungnahmen bezüglich der zu erwartenden positiven Wirkungen inklusiver Beschulung zumeist auf frühere Befunde aus integrativen Settings und den Modellversuchen der 1980er Jahre. Divergierend zu internationalen Forschungsergebnissen kommt die deutsche Schulbegleitforschung hier zu vergleichsweise positiven Einschätzungen, wie Huber (2008) bemerkt. Aufgrund gänzlich veränderter Rahmenbedingungen, können Ergebnisse aus diesen Modellversuchen jedoch ohnehin kaum auf die heutige Zeit übertragen werden, wie Amrhein (2011) befindet.

Bei genauerer Betrachtung zeigen die integrationspädagogischen Modellversuchen der 1980er/1990er einige Problemfelder auf (vgl. Goetze, 1990, 2008; Katzenbach, 2000; Katzenbach, Rauer, Schuck & Wudtke, 1999; Sander, 1998b). Selbst eine positive Auslegung erhobener Daten, muss noch nicht heißen, dass solche Interpretationen unkritisch und unreflektiert übernommen werden sollten, wie etwa die Kontroverse um die Interpretation der Befunde innerhalb der wissenschaftlichen Begleitung des Hamburger Schulversuchs zeigt (vgl. Katzenbach, 2000; Katzenbach et al., 1999).

Eine Metaanalyse von Goetze (1990), die sich speziell mit der Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten befasst, kommt zu dem Schluss, dass von der Integration dieser Schüler in die Regelschulen dringend abzuraten ist. Diese Einschätzung bekräftigt er in einer aktualisierten Version der früheren Publikation (Goetze, 2008). Auch Ellinger und Stein (2012) kommen nach Analyse der Datenlage zur Integration von Schülern mit emotionalem und sozialem Förderbedarf zu dem Ergebnis, dass die Aufrechterhaltung eines Förderschulangebots für diese Schüler dringend zu empfehlen sei.

Empirische Untersuchungen neueren Datums zeigen wenig eindeutige und widersprüchliche Befunde oder sind eher vorsichtig formuliert (vgl. Ellinger & Stein, 2012), was sich auch bei Ergebnissen aus der Schweiz konstatieren lässt (Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Sermier Dessemontet & Bless, 2013). Hinzu kommen Studien, die eher ungünstige bis negative Effekte bei Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf und ihren nicht-förderbedürftigen Klassenkameraden feststellen (z. B. Huber, 2008, 2009a, 2009b; Huber & Wilbert, 2012). Ellinger und Stein (2012) empfehlen in ihrer Untersuchung über Effekte inklusiver Beschulung abschließend, dass dringend weitere anspruchsvolle und sorgfältige empirische Untersuchungen notwendig seien. Vor allem echte längsschnittliche Studien fehlen gänzlich (vgl. Möller, 2013).

2.4.8 Fazit

Die empirischen Befunde sind ebenso heterogen wie ihr Untersuchungsfeld. Die Effekte inklusiver Bildungsmaßnahmen können je nach Standpunkt, Definition und Metaanalyse in eine positive Richtung gedeutet werden (Kalamouka et al., 2007), neutral ausfallen (Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009) oder auch tendenziell negativ (De Boer, 2012; De Boer et al., 2011). Die *Leistungsentwicklung* von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen/inklusive Settings – auch im Vergleich zur Förderschule – erwies sich bisher neutral bis leicht positiv (Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). Studien zur *sozialen Integration* deuten dagegen eher auf ein erhöhtes Ausgrenzungsrisiko bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Bakker & Bosman, 2003; Bless, 2000; Huber, 2008; Krull et al., 2014; Huber & Wilbert, 2012). Diese Befunde setzen in jedem Fall ein deutliches Fragezeichen hinter die Euphorie, mit der Inklusion mancherorts angepriesen wird (siehe hierzu auch Terhart, 2011).

Lindsay (2007) beklagt vor allem die Qualität der Studien zum Thema Inklusion. Von den in seiner Metaanalyse erfassten 1.373 Studien, die im Zeitraum zwischen 2000 und 2005 in wissenschaftlichen Zeitschriften publiziert wurden, weisen gerade einmal 14 Studien Kontrollgruppen auf. Das entspricht einem knappen Prozent. Er kommt in seiner Metaanalyse zu der Schlussfolgerung, dass positive Effekte einzig aus Fallstudien, Einzelgruppenuntersuchungen und Best-Practice-Beispielen stammen. Aus streng wissenschaftlicher Perspektive also Aussagen, die sich nicht einfach auf die allgemeine Situation übertragen lassen. Es ist schwierig, mit Hilfe des derzeitigen Forschungsstandes generalisierende Aussagen zu treffen. Vielleicht ist dies ohnehin ein Problem der Forschung in einem solch komplexen und heterogenen Feld. Die Schulen, die angewandten Fördermaßnahmen und nicht zuletzt die Förderbedürfnisse der Kinder divergieren stark, so dass man positive Befunde eines Falles nicht ohne weiteres verallgemeinern und auf andere Fälle bzw. Situationen und Kontexte übertragen kann (vgl. Ruijs & Peetsma, 2009).

Neben der Individualität der Schüler dürfte auch ein weiterer Faktor bedeutend sein. Wie beispielsweise McLeskey und Waldron (2011) betonen, liegt das Problem bei inklusiven Entwicklungsprozessen gerade in der Qualität der Instruktionen von Seiten der Lehrkräfte. Ungleichmäßige und widersprüchliche Ergebnisse in Inklusionsklassen sehen sie insbesondere bei diesem wenig kontrollierbaren Faktor verortet. Es spielt eventuell weniger das integrative oder inklusive Setting eine Rolle bei Leistungsentwick-

lung, als vielmehr die Klassenführung der Lehrkraft.⁹ Nicht das integrative Setting selbst dürfte der primäre Einflussfaktor sein, sondern vielmehr *was* innerhalb des integrativen Settings tatsächlich passiert (vgl. Epps & Tindal, 1988; McLeskey & Waldron, 2011). Dies ist nach wie vor eine gänzlich unbeantwortete Frage, denn den Unterrichtsmethoden in inklusiven Settings wird bisher wenig Beachtung geschenkt. Hinsichtlich der tatsächlichen Implementation inklusiven Unterrichts – oder besser gesagt *möglichst* inklusiven Unterrichts – lassen sich kaum mehr als normative Überlegungen finden.

Einen nicht zu verkennenden Einfluss hat in jedem Fall die *Einstellung* zur Inklusion; sie wird durchweg als bedeutsam und handlungsleitend angesehen. Diese ist für einen Eingliederungsprozess, die integrativen und inklusiven schulischen Maßnahmen im Unterricht, immens wichtig. Fehlt die positive Einstellung und der Wille zur Inklusion bei Lehrkräften, sind Bemühungen zur Schaffung eines inklusiven Schulsystems gefährdet (Avramidis & Norwich, 2002; Gebhardt et al., 2011; Kunz et al., 2010; Stoiber et al., 1998). Lehrkräfte, ebenso wie auch Lehramtsstudierende, waren bislang selten im Fokus der Forschung, sowohl bei Untersuchungen zur Heterogenität von Lerngruppen (vgl. Hofer, 2009), vor allem aber bei Fragen der Inklusion, die über die operationalisierte Messung der Einstellung hinausgehen (vgl. Hodkinson & Devarakonda, 2011; McLeskey & Waldron, 2011). Untersuchungen zur Einstellung fanden bislang meist nur in integrativen Settings oder Modellversuchen sowie überwiegend mit Förderschullehrkräften statt. Dabei ist davon auszugehen, dass bei dem dort vorzufindenden Lehrpersonal gewissen positive Voreinstellungen bestehen, da es die Arbeit in diesen Settings explizit gewählt hat (vgl. Gebhardt et al., 2011). Mit dem Beschluss der BRK soll nun jedoch eine flächendeckende Inklusion stattfinden, womit die Frage interessant wird, wie Regelschullehrkräfte oder Studierende des Regelschullehramtes darüber denken, die sich *nicht* explizit für eine Arbeit in integrativen/inklusive Settings entschieden haben. Ihre Einstellungen, aber auch ihre Vorstellungen von Inklusion (vgl. Hodkinson, 2005), sind bislang kaum Thema der Forschung auf nationaler Ebene.

⁹

Auch unabhängig von integrativen Schulsettings, dürfte die Lehrkraft und ihre Klassenführung ein entscheidender Faktor bei der Leistungsentwicklung der Schüler sein (vgl. Hattie, 2009).

3 Überleitung zu den empirischen Studien

Aus den Ausführungen zur Theorie der Inklusion und Integration, sowie den derzeitigen empirischen Befunden ergeben sich zwei Themenfelder, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen. Die inklusive/integrative Unterrichtsentwicklung sowie die Einstellungen und Vorstellungen zum Thema Inklusion.

Erstens stellt sich die Frage nach der tatsächlichen, real praktizierten Implementation möglichst inklusiven Unterrichts und damit einhergehenden Chancen und Problemen. Wie realisieren Lehrkräfte Inklusion tatsächlich? Lassen sich Prinzipien der Inklusion, oder zumindest der Integration, so einfach umsetzen, wie normativ-theoretische Überlegungen es ins Feld führen? Wie bereits in Kapitel 2 beleuchtet, dürften Lehrkräfte in Regelschulsettings hier vor einer relativ anspruchsvollen Aufgabe stehen. Aufgrund der Tatsache, dass Inklusion erst relativ kurz auf der bildungspolitischen Agenda zu finden ist, gibt es bisher recht wenige Erkenntnisse über Implementierungsprozesse auf nationaler Ebene (Rotter & Knigge, 2015; Werning, 2014). Wenn, sind sie maximal hypothetischer Natur und basieren auf normativen Annahmen. Ergebnisse aus früheren Integrationsversuchen eignen sich aufgrund veränderter schulischer Bedingungen kaum als Vergleichsbasis (vgl. Amrhein, 2011). Die Implementation von Inklusionsprinzipien dürfte ein sehr individueller Prozess innerhalb der Schul- und Unterrichtsentwicklung sein (Boban & Hinz, 2003a, 2003b, 2004). Den Problematiken und Chancen, die sich in der tatsächlichen Unterrichtspraxis und im Schulalltag wiederfinden, gilt daher der Fokus der ersten Studie.

Studie 1 (s. Kapitel 4) zeigt die Untersuchung zur Praxis der Unterrichtsentwicklung, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des saarländischen Pilotprojektes „Inklusive Schule“ entstand. Sie fokussiert Lehrkräfte und ihre Erfahrungen mit der Umsetzung möglichst inklusiver Unterrichtskonzepte in Regelschulklassen, sowohl des Primar- als auch Sekundarbereichs.

Zweitens werden positive Einstellungen der Lehrkräfte in fast allen Publikationen zum Thema Inklusion als zentral angesprochen (s. Kapitel 2.4.6). Berufsspezifische Einstellungen werden allgemein als bedeutsam und handlungsleitend für den Beruf des Lehrers angesehen (Baumert & Kunter, 2011; Helmke, 2012). Auch für die zukünftige Imple-

mentation eines integrativen/inklusiven Schulsystems wird ihnen primäre Bedeutung zugesprochen (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer, 2012).

Welche Einstellungen und vor allem auch, welche konkreten Vorstellungen verbinden angehende Regelschullehrkräfte mit dem Konzept der schulischen Integration bzw. Inklusion? Bestehen hier eventuell Interferenzen und Zusammenhänge? Insbesondere hinsichtlich der konkreten Vorstellungen, die Lehrkräfte oder Lehramtsstudierende aufweisen bestehen noch deutliche Forschungslücken. Studie 2 (s. Kapitel 5) wird sich auf Studierende des Regelschullehramts fokussieren, die hinsichtlich ihrer Einstellungen und Vorstellungen zum Konzept der schulischen Inklusion befragt werden.

Aufgrund der neuen Herausforderung des Implementationsprozesses (Studie 1) sowie den großen Forschungslücken hinsichtlich der Vorstellungen bzw. des Verständnisses von Inklusion und eventueller damit einhergehender Zusammenhänge mit der Einstellung zu Inklusion (Studie 2), sollen und müssen für die Forschungsfragen überwiegend qualitative Forschungsmethoden zur Annäherung dienen. Dies schließt allerdings auch quantitative Erfassungen mittels valider Messinstrumente – insbesondere Fragebögen zur inklusiven Einstellung – nicht aus, wodurch sich für Studie 2 ein Mixed-Method-Ansatz (Creswell, 2014; Kuckartz, 2014; Tashakkori & Teddlie, 2003) anbietet.

4 Studie 1 – Lehrerinterviews zur Praxis der inklusiven Unterrichtsentwicklung

Der Lehrstuhl für Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung der Fachrichtung Bildungswissenschaften an der Universität des Saarlandes übernahm im Auftrag des saarländischen Ministeriums für Bildung und Kultur die wissenschaftliche Begleitung des saarländischen Pilotprojektes „Inklusive Schule“. Ein Schwerpunkt der Begleitforschung galt der inklusiven Unterrichtsentwicklung an den Projektschulen (vgl. Schön & Stark, 2015).

4.1 Das saarländische Pilotprojekt „Inklusive Schule“

Mit Beginn des Schuljahres 2011/12 startete an elf saarländischen Regelschulen (sieben Grundschulen und vier Gemeinschaftsschulen¹⁰) das Pilotprojekt „Inklusive Schule“. Ziel ist die schrittweise Vorbereitung eines systematischen Ausbaus des inklusiven Bildungssystems im Saarland. Im gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gilt es, Konzepte eines individualisierenden Unterrichts und einer inklusiven Förderung zu erarbeiten und zu erproben.

Bei Schülern, die in einer der am Projekt teilnehmenden Schulen unterrichtet werden und in den Förderbereichen *Lernen*, *Sprache* oder *emotional-soziale Entwicklung* förderbedürftig sind, müssen keine Fördergutachten und Förderkonzepte mehr über das saarländische Bildungsministerium beantragt werden (vgl. Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes, 2011). Die Projektschulen können stattdessen gänzlich eigenständig und ohne lange bürokratische Umwege individuelle Förderkonzepte entwickeln und umsetzen (ebd.).

Die saarländischen Projektschulen weisen insbesondere in Hinblick auf Vorerfahrungen mit Integration, die im Saarland bereits eine lange Tradition hat (vgl. Sander, 1998c; 2003; Markowetz, 2007b), ein sehr heterogenes Bild auf. So finden sich im Pilotprojekt sowohl Schulen, die bereits seit mehreren Jahrzehnten integrativ arbeiten, als auch

¹⁰ Im Saarland wurde mit dem Schuljahr 2012/2013 die Gemeinschaftsschule ab Klassenstufe 5 eingeführt. Sie bietet Haupt- und Realschulabschluss sowie die Fachhochschulreife und Hochschulreife an.

Schulen, die mit Beginn des Schuljahres 2011/12 neu in die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf eingestiegen sind.

4.2 Der Index für Inklusion

Als Grundlage und Nachschlagewerk für die inklusive Schulentwicklung innerhalb des Projektes dient den teilnehmenden Schulen der *Index für Inklusion* (Boban & Hinz, 2003a). Der *Index für Inklusion* ist die deutschsprachige Ausgabe des Ende der 1990er Jahre in Großbritannien entwickelten, und seitdem beständig überarbeiteten und erweiterten, *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011). Dabei handelt es sich um eine Sammlung von Materialien, die dafür gedacht sind, Schulen im komplexen Prozess einer inklusiven Schulentwicklung zu unterstützen.

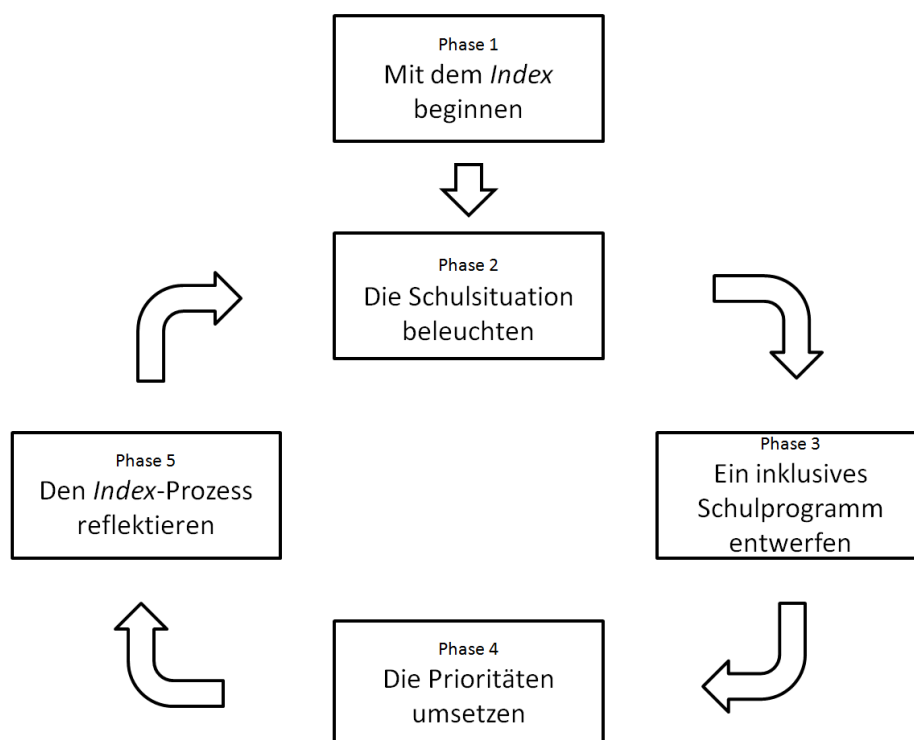


Abbildung 6: Der Index-Prozess (Boban & Hinz, 2003a, S. 19)

Neben der Darstellung von Theorie und Ansatz, die als Grundlage hinter dem weiteren empfohlenen Vorgehen stehen, werden exemplarisch Möglichkeiten beschrieben, wie der Prozess der Schulentwicklung – der sogenannte „Index-Prozess“ (vgl. Abbildung 6) – konkret gestaltet werden kann. Der *Index* führt seine inhaltliche Systematik mit Di-

mensionen, Bereichen, Indikatoren und Fragen an, die zur Unterstützung eines qualitativ orientierten Entwicklungsprozesses herangezogen werden können. Dabei wird immer wieder betont, dass diese Materialien nicht den Diskussionsprozess an den Schulen ersetzen können und dürfen (vgl. Boban & Hinz, 2003a, 2003b, 2004; Booth & Ainscow, 2011). Der Index bildet somit zwar ein Fundament zur inklusiven Schulentwicklung, ist aber keine Anleitung, der eins zu eins blind gefolgt werden kann.

4.2.1 Die Ziele des Index für Inklusion

Zu den wichtigsten Zielen des *Index für Inklusion* zählt die Schaffung förderlicher Schulgemeinschaften auf einer Basis gemeinsamer Wertschätzung und Achtung, die es allen Schülern ermöglicht, auf ihrem individuellen Niveau entsprechende Leistungen zu erbringen. Durch inklusive Praxis sollen die pädagogischen Angebote für alle Schüler verbessert und insgesamt eine Kultur der Selbstevaluation und Weiterentwicklung geschaffen werden. Der Index für Inklusion möchte dabei nur den strukturellen Rahmen vorgeben. Die Inhalte, Schwerpunkte und Prioritäten sollen von den Beteiligten selbst bestimmt werden.

Das Einlassen auf den „Index-Prozess“ soll in den Schulen eine neue Kultur schaffen und das Kollegium dazu ermutigen, sich gegenseitig fachlich auszutauschen und vorhandenes Wissen über aktuelle Problemfelder des Lernens und der Partizipation zu nutzen. Die Beteiligten sollen bei der intensiven, systematischen Prüfung aller Möglichkeiten, Lernen und Partizipation im Bereich der Schulgemeinschaft zu verbessern sowie förderliche inklusive Praktiken zu entwickeln, unterstützt werden. Letztendlich ist das Ziel des *Index für Inklusion* alle Beteiligten dazu anzuregen, sich in sämtlichen inklusiven Belangen beständig weiterzuentwickeln.

4.2.2 Die Umsetzung der Ziele in drei Dimensionen

Die Ziele des *Index für Inklusion* sollen in drei Dimensionen umgesetzt werden, die kontinuierlich aufeinander aufbauen. Zuerst müssen inklusive Kulturen geschaffen und im Anschluss etabliert werden, um dann im dritten Schritt inklusive Praktiken zu entwickeln (vgl. Boban & Hinz, 2003a; 2003b, 2004; Booth & Ainscow, 2011).

Im Detail bedeutet dies:

- *Inklusive Kulturen schaffen:* In der Schulgemeinschaft soll eine förderliche und anregende Zusammenarbeit geschaffen werden, die auf gegenseitiger Wertschätzung beruht und allen Schülern ermöglicht, hohe Leistungen auf individuellem Niveau zu erbringen. Es sollen inklusive Werte entwickelt werden, die vom ganzen Kollegium, von Schülern, schulischen Gremien und Eltern mit getragen werden.
- *Inklusive Strukturen etablieren:* Im Fokus steht die Entwicklung einer *Schule für alle*. Inklusion soll im Zentrum der Schulentwicklung gefestigt werden und somit sukzessive alle Strukturen durchdringen, so dass sich Lernen und Partizipation aller Schüler erhöht. Alle Arten von Unterstützung sollen in einen gemeinsamen Bezugsrahmen gebracht und aus der Perspektive der individuellen Entwicklung der Schüler betrachtet werden.
- *Inklusive Praktiken entwickeln:* Schulpraktiken sollen so gestaltet werden, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen widerspiegeln. Es sollen Ressourcen mobilisiert und Lernarrangements organisiert werden, um aktives Lernen für alle zu fördern und eventuell bestehende Hindernisse des Lernens und der Partizipation abzubauen. Die Schüler sollen angeregt werden, Wissen und Erfahrungen, die sie außerhalb der Schule machen, in den Unterricht einzubringen.

4.3 Die Unterrichtsentwicklung in inklusiven Schulklassen

Werning (2012) betont mit spezifischem Bezug auf Untersuchungen von Dyson, Howes und Roberts (2004b) vier zentrale Aspekte, die erfolgreiche inklusive Schulen auszeichnen. Neben der *Schulkultur*, einer starken *Schulleitung* und der *Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung*, sind vor allem die *Strukturen und Praktiken des Unterrichts* entscheidend. Hier tendieren inklusiv orientierte Schulen zu flexibleren und weniger segregierenden Unterrichtsformen sowie zu mehr Individualisierung und Differenzierung (Werning, 2012). Prozesse der Unterrichtsentwicklung sind dabei immer auch grundlegend für Schulentwicklung im Allgemeinen (vgl. Rolff, 2007; Werning & Baumert, 2013).

Begeben sich Regelschulen auf den Weg zur inklusiven Schule, ist dies für das beteiligte pädagogische Personal eine nicht einfach zu bewältigende Aufgabe. Die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen kann Lehrkräfte bereits in nicht-inklusive Klassen mitunter vor didaktische Herausforderungen stellen (Helmke, 2012; Tenorth, 2013;

Terhart, 2014). In weiterführenden Schulen, die aufgrund der äußeren Differenzierung (s. Kapitel 2.3.2) vermeintlich leistungshomogene Klassen aufweisen, erachten sich dortige Lehrkräfte als nicht ausreichend kompetent für inklusiven Unterricht (Amrhein, 2011). Grundschulklassen sind in ihrer Schülerzusammensetzung bereits per se äußerst heterogen, so beispielsweise hinsichtlich Schulleistungsvermögen, sozioökonomischem Status, Alter, geschlechtsspezifischer Sozialisation oder auch ethnischer Herkunft und damit verbundener Spracherfahrungen (Heinzel, 2008; Kluczniok, Große & Roßbach, 2011). Doch auch hier kommt in inklusiven bzw. integrativen Schulklassen die Dimension des sonderpädagogischen Förderbedarfs hinzu, was umso mehr die Frage nach einem angemessenen Einsatz entsprechender didaktischer Methoden oder aber auch der Kooperation von Förderschul- und Regelschullehrkräften aufwirft (vgl. Becker, 2008; Feuser, 2009). Binnendifferenzierender Unterricht wird zumeist als Standard für den Umgang mit den heterogen zusammengesetzten Klassen gesehen (Roßbach & Wellenreuther, 2002). Eine angemessene innere Differenzierung ist insofern für einen guten inklusiven Unterricht entscheidend (Werning, 2006; Werning & Baumert, 2013). Moderner Unterricht sollte vor allem am Lernen der Schüler interessiert sein und sich idealerweise weg vom Lehren und hin zum Lernen bewegen sowie von der reinen Vermittlung von Inhalten hin zur Entwicklung von Kompetenzen (Helmke, 2012; Rolff, 2007). Für möglichst inklusiv orientierten Unterricht sind ziendifferente, individualisierende und offene Unterrichtsmethoden von grundlegender Bedeutung (Amrhein, 2011; Meister & Schnell, 2012; Rehle, 2009).

4.4 Forschungsfragen

Aufgrund der Tatsache, dass Inklusion erst relativ kurz auf der bildungspolitischen Agenda zu finden ist, existieren bislang nur wenige Erkenntnisse über diesbezügliche Schulentwicklungs- und Implementierungsprozesse auf nationaler Ebene (Werning, 2014). Das Pilotprojekt „Inklusive Schule“ bietet die Möglichkeit die Praxis der Implementation möglichst inklusiven Unterrichts in Regelschulklassen und damit einhergehenden Chancen und Problemen zu erfassen. Wie realisieren Lehrkräfte Inklusion tatsächlich? Lassen sich Prinzipien der Inklusion so einfach umsetzen, wie normativ-theoretische Überlegungen (s. Kapitel 2.1) es ins Feld führen? Wie in Kapitel 2 und Kapitel 4.3 erläutert, stehen Lehrkräfte in Regelschulsettings hier vor einer relativ anspruchsvollen Aufgabe. Die Implementation von Inklusionsprinzipien wird als ein sehr

individueller Prozess innerhalb der Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen (s. Kapitel 4.2). Den Veränderungen, Problematiken und Chancen, die sich in der tatsächlichen Unterrichtspraxis und im Regelschulalltag der Primar- und Sekundarstufen wiederfinden, gilt der Fokus von Studie 1. Ihr Ziel ist es, durch Befragungen der beteiligten Lehrkräfte, methodische und didaktische Veränderungen zu erfassen und positive sowie limitierende Faktoren zu identifizieren.

Folgende übergreifende Forschungsfragen ergaben sich für die erste Projektphase der wissenschaftlichen Begleitung des Inklusionsprojektes, in deren Rahmen Studie 1 stattfand:

- Welche Veränderungen wurden am Unterricht vorgenommen?
- Was sollte aus der Perspektive der Lehrkräfte noch am Unterricht verändert werden?
- Was läuft aus Sicht der Lehrkräfte bereits besonders gut?
- Wo sehen die Lehrkräfte Schwierigkeiten bei der Umsetzung?
- Welche spezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich bezüglich der obigen Fragen zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen ausmachen?

4.5 Methode

4.5.1 Untersuchungsdesign

Im Rahmen der Begleitforschung fanden von Dezember 2012 bis Oktober 2013 insgesamt 54 strukturierte qualitative Einzelinterviews mit den Lehrkräften der Projektschulen statt, in denen der Fokus speziell auf Unterrichtsentwicklung und inklusive Praktiken sowie den Umgang mit Heterogenität gerichtet wurde.

Als Methode zur Interviewführung wurden Leitfadeninterviews gewählt, die aus vier Fragen zur Unterrichtsentwicklung bestehen. Leitfadeninterviews sind eine zentrale Methode qualitativer Forschung. Sie sind speziell von der Erwartung geprägt, mit Hilfe einer relativ offenen Gesprächsführung und offener Fragen die Sichtweisen des Interviewpartners deutlich besser abbilden zu können, als es etwa durch Fragebögen oder standardisierte Interviews möglich wäre (vgl. Flick, 2006; Lamnek, 2010; Seale, 1999).

Eine spezielle Form dieser Art von Interviews ist das sogenannte Experteninterview, in dem die interviewte Person als Experte für ein bestimmtes Fachgebiet oder Handlungsfeld fungiert (vgl. Flick, 2006; Meuser & Nagel, 1991).

Die vier Fragen zur Unterrichtsentwicklung lauten wie folgt:

- Bitte beschreiben Sie kurz, was in Ihrem Unterricht aus inklusiver Sicht gut funktioniert. [Frage U01]
- Bitte beschreiben Sie uns kurz, was in Ihrem Unterricht aus inklusiver Sicht noch nicht funktioniert. [Frage U02]
- Welche Veränderungen in Bezug auf Inklusion haben Sie bisher an Ihrem Unterricht vorgenommen? [Frage U03]
- Welche Dinge würden Sie in Zukunft gerne noch an Ihrem Unterricht in Bezug auf inklusive Praktiken verändern? [Frage U04]

Die elf Schulen wurden zuerst telefonisch kontaktiert und anschließend schriftlich über das geplante Vorgehen in Kenntnis gesetzt. Zehn Schulen erklärten sich zur Teilnahme bereit, sechs Grundschulen und vier weiterführende Schulen. Die Befragung der Lehrkräfte fand auf freiwilliger Basis statt. Es wurde wahlweise angeboten, die Interviews vor Ort an den Schulen durchzuführen oder alternativ – für Lehrkräfte die entweder keine Zeit erübrigen konnten oder aber gänzlich anonym bleiben wollten – die vier Fragen online in schriftlicher Form zu beantworten. Hierfür wurde eine passwortgeschützte Internetseite eingerichtet, deren Adresse und Zugriffsdaten den Kollegien in dem oben erwähnten Anschreiben mitgeteilt wurden.

Insgesamt nahmen 54 Regel- und Förderschullehrkräfte aus den Projektschulen an der Befragung teil, davon 26 aus den Grundschulen und 28 aus den weiterführenden Schulen. Das Alter der Befragten lag zum Erhebungszeitpunkt zwischen 27 und 63 Jahren ($M = 43.19$, $SD = 11.56$), der Großteil war weiblich ($N = 40$). Acht Lehrkräfte nutzten die Option der schriftlichen Beantwortung der Fragen, alle anderen wurden an den Schulen besucht und vor Ort interviewt. Alle Face-to-Face-Interviews wurden als Audioaufnahmen festgehalten und im Anschluss transkribiert und anonymisiert. Die qualitative Auswertung der Transkriptionen erfolgte computergestützt mit Hilfe des Programms MAXQDA, was nicht nur die Effizienz, sondern vor allem auch die intersubjektive Nachprüfbarkeit der Analyse erhöhen sollte (vgl. Kuckartz, 2007, 2012).

Als Auswertungsmethode wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Dabei handelt es sich um eine Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung am Material (vgl. Mayring, 2007; Kuckartz, 2012). Die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse ist innerhalb der Sozialwissenschaften eine Standardmethode zur Textanalyse. Bei der induktiven Kategorienbildung findet eine schrittweise Entwicklung von thematisch zusammengehörigen Haupt- und Subkategorien aus dem transkribierten Interviewmaterial statt. Aussagen werden (induktiv gebildeten) Subkategorien zugeordnet, die dann wiederum übergeordneten (induktiv gebildeten) Hauptkategorien zugeordnet werden.

Vorteil dieser Methode ist die Reduktion des umfangreichen Datenmaterials, ohne sich dabei zu weit von den spezifischen Besonderheiten des Ausgangsmaterials zu entfernen. Die Kategorienbildung findet ausschließlich am zu untersuchenden Material selbst statt, so dass keine Theorien oder Vorannahmen von außen auf die Bildung der Kategorien einwirken.

4.5.2 Auswertungsmethodik

Ausgehend vom Textmaterial der 54 Interviews wurden alle relevanten Aussagen markiert, die Unterrichtsentwicklung und Inklusion zum Inhalt hatten. Daran anschließend wurden den Aussagen charakterisierende Kurzbezeichnungen zugewiesen. Als nächstes wurden, in mehreren sich wiederholenden Analyseschritten, inhaltlich ähnliche Aussagen, einer einheitlichen Bezeichnung zugewiesen. Hieraus leiteten sich schließlich die Titel der Subkategorien ab. Nach Beendigung der Reduktion und Zuweisung der relevanten Aussagen auf die Subkategorien wurde versucht, für diese Subkategorien einen thematisch passenden übergeordneten Begriff zu finden, der schließlich den Namen der Hauptkategorie bildete (vgl. Kuckartz, 2012).

Wenn es sich anbot, wurde versucht, zwischen den vier Fragen möglichst übereinstimmende Hauptkategorienamen zu finden. Dies schien sinnvoll, da bestimmte Themen bei den verschiedenen Fragen überschneidend bzw. immer wieder zur Sprache kamen, wenn auch in teilweise unterschiedlicher Häufigkeit und Gewichtung. So findet sich etwa die Hauptkategorie *Umgang mit Heterogenität* sowohl bei den Fragen U01, U02 als auch bei U03. Die Hauptkategorie *Teamstruktur & Teamwork* ließ sich bei U01 und U03 bilden, die Thematik *Rahmenbedingen* ist bei U02 und U04 zu finden.

Im Folgenden werden in Kapitel 4.6 die Auswertungsergebnisse der qualitativen Analyse zu den vier Fragen zur Unterrichtsentwicklung nacheinander aufgeführt. Die Hauptkategorien werden vorgestellt und es wird jeweils kurz erläutert, welche Subkategorien und Inhalte diesen Hauptkategorien zugeordnet wurden. Um die Kategorien inhaltlich zu veranschaulichen und ihre Relevanz für den Prozess der Unterrichtsentwicklung zu untermauern, werden exemplarisch einige Passagen aus den Interviews präsentiert (weitere Beispiele der Lehrerstimmen finden sich in Anhang A). Die Angaben unter den Zitaten der Lehrkräfte beziehen sich auf die Codierung mit MAXQDA und dienen lediglich der wissenschaftlichen Begleitung zur Zuordnung. Alle Angaben, die Rückschlüsse auf die Personen zulassen könnten, wurden anonymisiert. Des Weiteren findet sich unter den Zitaten eine Angabe der Subkategorie, der dieses Zitat jeweils zugeordnet ist. Abschließend folgt ein Vergleich der Antworten der Lehrkräfte aus Grundschulen und weiterführenden Schulen, um sich spezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden der inklusiven Unterrichtsentwicklung in beiden Schulformen anzunähern. Zusätzlich wird eine jeweils gesonderte Darstellung der Auswertungsergebnisse der Kategorienbildung in tabellarischer Form präsentiert.

4.6 Ergebnisse

4.6.1 Positive Faktoren

Frage U01: „Bitte beschreiben Sie kurz, was in Ihrem Unterricht aus inklusiver Sicht gut funktioniert.“

Auf die Frage, was bisher im inklusiven Unterricht gut funktioniert, ergeben sich Antworten, die sich in drei Hauptkategorien einordnen lassen, die inhaltlich am treffendsten als *Umgang mit Heterogenität*, *Soziales Lernen* und *Teamstruktur & Teamwork* zu bezeichnen sind.

Umgang mit Heterogenität erfasst Aussagen der Lehrkräfte, die sich speziell auf verschiedene Formen der Differenzierung im gemeinsamen Unterricht beziehen. Positiv wird hier beispielsweise von der Tatsache berichtet, dass durch die Differenzierung in unterschiedliche Leistungsniveaus alle Schüler an einem gemeinsamen Unterrichtsthema lernen können. Die stattfindende Differenzierung der Schüler und der individuellere Blick auf ihr Leistungsniveau werden als ein besonders positiver Faktor der inklusiven Unterrichtspraxis angesprochen. Dabei kann durch spezifische Unterrichtsmethoden den

unterschiedlichen Anforderungsniveaus der Schüler Rechnung getragen werden. Teilweise wird auf bewährte Modelle zurückgegriffen oder bekannte Methoden modifiziert. Ein ganz spezifisches Modell ist hier der Wochenplan, der aufgrund seiner Verbreitung und der Tatsache, dass er bei Frage U03 („Welche Veränderungen in Bezug auf Inklusion haben Sie bisher an Ihrem Unterricht vorgenommen?“; s. Kapitel 4.6.3) ebenfalls genannt wird, hier noch einmal gesondert als Subkategorie aufgeführt ist. Als vorteilhaft werden an den weiterführenden Schulen die Eingangstests in Klassenstufe 5 gesehen, die es der Schule ermöglichen den individuellen Leistungsstand der neuen Schüler zu erfassen und ihnen entsprechend ausgearbeitete und auf sie zugeschnittene Arbeits- oder Förderpläne anzubieten. Arbeitspläne ermöglichen den Schülern selbstständiges Arbeiten und unterstützen sie darin in ihrem eigenen individuellen Tempo zu lernen. Besonders die Förderung des selbständigen bzw. selbstorganisierten Lernens sowie die Förderung individueller Fähigkeiten werden von den Lehrkräften positiv bewertet. Stellenweise berichten die Interviewten auch von Schülern mit Förderbedarf, die im inklusiven Unterricht besonders motiviert sind und gute Leistungsfortschritte erzielen.

Aussagen, die sich auf die positiven sozialen Aspekte des inklusiven Unterrichts beziehen, werden unter der Hauptkategorie *Soziales Lernen* zusammengefasst. Hierzu zählen beispielsweise Angaben, die über das soziale Miteinander in der Klasse Auskunft geben. Die soziale Akzeptanz der Schüler mit Förderbedarf wird von den interviewten Lehrkräften als sehr hoch angesehen. Lobend wird hier insbesondere auch darauf hingewiesen, dass durch die Inklusion keine direkten Stigmatisierungen von außen mehr erfolgen und das soziale Miteinander allgemein sehr gut funktioniere. Innerhalb der Klassengemeinschaft bereitet ein eventueller Förderbedarf keine Probleme für einen Schüler. Die Hilfsbereitschaft unter den Schülern sei ungemein groß und durch alle Interviews hindurch zeigt sich, dass die soziale Akzeptanz der Schüler untereinander ein wichtiger und erfreulicher Grundstein des inklusiven Unterrichts ist. Positiv wird auch gesehen, dass durch den gemeinsamen Unterricht das Einhalten fester Regeln erlernt wird, was als Grundlage für den sozialen Umgang unerlässlich sei.

Teamstruktur & Teamwork fasst Aussagen zusammen, die die gemeinsame Arbeit des jeweiligen Kollegiums betreffen. Häufig werden hier die Förderschullehrkräfte und Integrationshelfer genannt, die die Regelschullehrkräfte im Unterricht entlasten und Teamteaching ermöglichen. Es wird als sehr positiv angesehen, dass die Förderschullehrkräfte überwiegend fest an eine Pilotschule abgeordnet sind und Beratungszeiten einge-

richtet wurden, in denen die Förderschullehrer ihren Regelschulkollegen zur Verfügung stehen. Hierdurch bietet sich die Möglichkeit unter den Lehrkräften feste Jahrgangsteams zu bilden, die über mehrere Jahre eine bestimmte Klasse oder auch Klassenstufen betreuen. So können sich die Lehrkräfte untereinander intensiver austauschen, die dortigen Schüler, mit ihren individuellen Stärken und Schwächen, besser kennenlernen und zu konstanten pädagogischen Bezugspersonen werden. Die gute Zusammenarbeit der Regel- und Förderschullehrkräfte wird, was beispielsweise Arbeitsteilung, gemeinsame Planung und gegenseitiger fachlicher Austausch betrifft, immer wieder betont. Die Integrationshelfer werden in den Interviews mehrfach lobend als wichtige und notwendige Stütze des inklusiven Unterrichts angesprochen, da sie die Lehrkräfte bei der Betreuung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entlasten. Die gute Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen, wie z. B. dem schulpsychologischen Dienst, wird ebenfalls explizit hervorgehoben.

Tabelle 4: Ergebnis der Kategorienbildung – Frage U01

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Subkategorie</i>
Umgang mit Heterogenität	Differenzierung
	Gemeinsames Lernen (an einem Thema)
	Neue Unterrichtsmethoden
	Förderung individueller Fähigkeiten
	Förderung selbständigen Lernens
	Individuelles Lerntempo
	Eingangstests in Klassenstufe 5
	Kooperatives Lernen (Schüler helfen Schülern)
	Motivierte Schüler mit Förderbedarf
	Individuelle Arbeits-, Förder- bzw. Wochenpläne
Soziales Lernen	Soziale Akzeptanz
	Klassengemeinschaft
	Keine Stigmatisierung
	Einhalten fester Regeln
Teamstruktur & Teamwork	Arbeitsteilung/Zusammenarbeit der Regel- und Förderschullehrkräfte
	Auseinandersetzen mit dem Thema Inklusion
	Gute Arbeitsatmosphäre

	Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen
	(Feste) Förderschullehrkräfte
	Beratungszeit
	Integrationshelfer
	Jahrgangsteams
	Teamteaching

Exemplarische Stimmen der Lehrkräfte zu Frage U01

„Gemeinsame Beratungszeit, also jeder Jahrgang, jede Jahrgangsstufe hat eine gemeinsame Beratungszeit, die wir auch an einem Tag, wo wir auch Zeit uns nehmen können, wo keiner nochmal Unterricht hat und das funktioniert in diesem Jahr gut in unserem Jahrgangsteam. Und was auch gut funktioniert, dass wir gemeinsam, und wenn ich gemeinsam sage, meine ich auch wirklich die vier Kollegen, Kolleginnen, einschließlich mir, dass wir gemeinsam für die beiden Klassen einen Wochenplan, und zwar einen sehr differenzierten Wochenplan vorbereiten, wo jeder bestimmte Teile übernimmt. Das wird im Einzelfall dann auch in dieser Beratungszeit besprochen. Ja, es ist ein Wochenplan, der über 14 Tage läuft und insgesamt, also pro Woche, fünf Stunden abdeckt. Das war so die Vorgabe. Und das ist ein sehr differenzierter Wochenplan, den die Kinder auch sehr gut bearbeiten in dieser Zeit. Es ist auch ganz klar eine Vorgabe: die Kinder wissen jeden Tag ist eine Stunde vorgesehen in irgendeinem Block. Das steht im Stundenplan aber fest drin, das ist die Wochenplanzeit, und das funktioniert prima. Also auch Kinder mit einem Handicap, den kann man dann so differenziert gestalten, dass die miteinander teilweise lernen. Ja, also, das ist eine schöne Sache.“ (Interview B01 -17- Subkategorie: Individuelle Arbeits-, Förder- bzw. Wochenpläne, Arbeitsteilung/Zusammenarbeit der Regel- und Förderschullehrkräfte, Beratungszeit)

„(...) ist Inklusion, denke ich, eine ganz große Chance für die Arbeit mit Kindern. Zum einen mal aus dem sozialen Bereich her, lernen, dass es eben verschiedene Arten gibt von Menschen: mit Behinderung, ohne Behinderungen, verschiedene Behinderungen und dass Lernen eben auch nicht immer nur, ja, eindimensional läuft, sondern dass es einfach viel, viel mehr Kanäle gibt.“ (Interview B07 -17- Subkategorie: Soziale Akzeptanz)

„Also Inklusion funktioniert besonders gut, wenn die Differenzierung im Team funktioniert, d. h. also, wenn ich mit Kollegen aus dem gleichen Jahrgang zum Beispiel mir die Arbeit teilen kann. Ich differenziere aktuell drei- bzw. vierfach in der Klasse und eventuell kommt jetzt noch ein weiterer Fall hinzu. Dann wird das schon relativ eng und wenn ich mir dann meine Arbeit aber sozusagen mit

dem Kollegen teilen kann, weil die Fälle irgendwo ähnlich gelagert sind vielleicht, dann ist das eine ganz coole Nummer, weil man dann eben auch sich die Arbeit ein bisschen teilen kann, ansonsten wird es relativ viel Arbeit.“ (Interview B07 -17- Subkategorie: Arbeitsteilung/Zusammenarbeit der Regel- und Förderschullehrkräfte)

„Wir setzen uns sehr auch auseinander und ich denk das ist so der Kern, wenn man so einen inklusiven Unterricht halt denkt mit den unterschiedlichen Möglichkeiten der Kinder und, also, dass wir auch uns wirklich Gedanken drüber machen nicht jedem Kind die gleiche Arbeit dann vorzusetzen und das dann abzutprüfen, was binnen vier Wochen dann jetzt gerade gelernt wurde, sondern dass man guckt Kindern, wenn man halt weiß, manche Kinder sind noch nicht so weit, dass man darauf dann auch Rücksicht nimmt und dann entsprechend Arbeiten auch den Kindern dann anbietet, die sie auch dann durchaus lösen können und nicht im Voraus, wo man eigentlich schon weiß, das schafft das Kind nicht, dass man ihm dann trotzdem so eine Arbeit vorsetzt und dann das Kind damit dann auch eigentlich demotiviert. Also ich denke da machen wir uns sehr viele Gedanken drüber. Das gelingt nicht immer, aber ich denk wichtig ist einfach, dass wir viel darüber reden auch und uns damit auseinandersetzen.“ (Interview B01 -19- Subkategorie: Auseinandersetzen mit dem Thema Inklusion)

„Die Schüler lernen besser, sich so zu akzeptieren, wie sie sind. Schnelle Schüler werden zu Experten und helfen den langsameren Schülern. Dadurch werden sowohl die Schwächeren gefördert, weil sie zusätzliche Hilfe bekommen, als auch die Stärkeren, die den Unterrichtsstoff kognitiv durchdringen müssen und das Gelernte somit festigen. Das soziale Lernen spielt eine unheimlich wichtige Rolle. Niemand wird ausgegrenzt.“ (Interview C24 -07- Subkategorie: Soziale Akzeptanz, Kooperatives Lernen, Individuelles Lerntempo)

„Der Blick geht auf den individuellen Förderbedarf, den die einzelnen Schüler haben. Also das hat sich jetzt ein bisschen schon manifestiert, dass wir testen und dass wir anhand dieser Testergebnisse Pläne gestalten für die Schüler, in denen sie einfach individueller dann an ihren Schwächen arbeiten beziehungsweise ihre Stärken dann mal ruhig ausleben dürfen, wenn der Zeitrahmen es für sie ergibt. Was auch gut funktioniert ist, dass sich quasi so ein Expertentum entwickelt, dass Schüler, die das gut verstanden haben, die anderen coachen. Das hat sich mittlerweile auch so etabliert in der Klasse, das haben wir so eingeführt. Das heißt, für jede Stunde, in der es vielleicht auch Erklärungsbedarf noch gibt zu Aufgabenstellungen, melden sich Schüler, die an der Tafel dann ihren Namen schreiben und sich bereiterklären, anderen dann zur Seite zu stehen. Das funktioniert soweit. Was auch gut angenommen würde, ist diese strukturelle Veränderung, dass wir mit einer individuellen Lerneinheit beginnen, dass die Kinder dann an ihrem Arbeitsplan, den sie selbst auch für sich in einer Woche festlegen,

dann verfolgen können, ne, woran sie jetzt denken müssen, welche Arbeiten anstehen, welche Dinge sie noch nicht erledigt haben und die, die langsamer sind, kriegen das dann vielleicht reduziert, oder man spricht darüber. Die, die schnell fertig sind, bekommen zusätzlich Material.“ (Interview C49 -18- Subkategorie: Kooperatives Lernen, Eingangstest in Klassenstufe 5, Individuelle Arbeits-, Förder- bzw. Wochenpläne, Individuelles Lerntempo)

„Was jetzt gut funktioniert inzwischen ist, im Deutschunterricht wird an einem Plan gearbeitet, an einem Thema und an einem Arbeitsplan, das hatten wir jetzt beim ersten Thema. Das funktioniert insofern aus meiner Sicht sehr gut, weil da schon an sich differenziert wird, also der Arbeitsplan ist schon dreifach differenziert und für die schwächeren Schüler, oder die L-Schüler kann ich dann nochmal herunter differenzieren. Das heißt, die Arbeit ist für mich erleichtert und es ist mehr Zeit, sich um die einzelnen Schüler noch zu kümmern, weil einfach alle am selben Thema arbeiten, ich genau weiß: was ist jetzt Thema? Wo arbeiten die Schüler dran? Das ist für mich vereinfacht. Für die Schüler ist es auch insofern besser, weil es vorher so war, dass die teilweise an anderen Themen arbeiten mussten und hier können die am Unterrichtsgegenstand mitarbeiten, wissen auch immer genau, wo die anderen stehen, wo sie stehen. Also, das ist ganz transparent dadurch, also das ist von daher sehr gut.“ (Interview C52 -18- Subkategorie: Gemeinsames Lernen, Differenzierung, Individuelle Arbeits-, Förder- bzw. Wochenpläne)

Vergleich der Schulformen bei Frage U01

Bei der Frage, was aus inklusiver Sicht bereits gut funktioniert, werden beim *Umgang mit Heterogenität* sowohl die stattfindende Differenzierung, das Arbeiten mit Wochenplänen bzw. individuellen Förderplänen, als auch das gemeinsame Lernen an einem Unterrichtsthema und die Förderung individueller Fähigkeiten der einzelnen Schüler in den Grundschulen und in den Gemeinschaftsschulen positiv bewertet. In den Grundschulen wird zudem der Einsatz neuer Unterrichtsmethoden erwähnt. Innerhalb der Gemeinschaftsschulen ist das Antwortspektrum etwas breiter gefächert und kann dadurch etwas detaillierter abgebildet werden. Hier benennt man zusätzlich zu den oben genannten Kategorien das kooperative Lernen der Schüler, die Möglichkeit eines individuellen Lerntempos für die Schüler und die Förderung selbständigen Lernens. In einigen Fällen werden Schüler mit Förderbedarf auch als besonders motiviert beschrieben. Als positiv werden an den weiterführenden Schulen insbesondere die von ihnen eingeführten Eingangstests zur Diagnostik des individuellen Lern- und Leistungsstandes zu Beginn von Klassenstufe 5 wahrgenommen.

Tabelle 5: Kategorien nach Schulformen – Frage U01

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	
	<i>Grundschulen</i>	<i>Gemeinschaftsschulen</i>
Umgang mit Heterogenität	Differenzierung	
	Gemeinsames Lernen (an einem Thema)	
	Individuelle Arbeits-, Förder- bzw. Wochenpläne	
	Förderung individueller Fähigkeiten	
	Neue Unterrichtsmethoden	
		Kooperatives Lernen (Schüler helfen Schülern)
		Individuelles Lerntempo
		Motivierte Schüler mit Förderbedarf
		Eingangstests in Klassenstufe 5
		Förderung selbständigen Lernens
Soziales Lernen	Soziale Akzeptanz	
	Einhalten fester Regeln	
		Klassengemeinschaft
		Keine Stigmatisierung
Teamstruktur & Teamwork	Arbeitsteilung/Zusammenarbeit der Regel- und Förderschullehrkräfte	
	(Feste) Förderschullehrer	
	Teamteaching	
	Jahrgangsteams	
	Integrationshelfer	
	Auseinandersetzen mit dem Thema Inklusion	
	Beratungszeit	
	Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen	
		Gute Arbeitsatmosphäre

Bei der Kategorie *soziales Lernen* wird an allen Schulen die soziale Akzeptanz unter den Schülern gelobt. In den Grundschulen wird hier auch das Erlernen des Einhaltens fester Regeln betont. Die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen bewerten insbesondere die Klassengemeinschaft und das Fehlen jeglicher Stigmatisierung unter den Schülern als positive Faktoren.

Innerhalb der Kollegien wird bezüglich der *Teamstruktur* und des *Teamworks* die Arbeitsteilung und die Zusammenarbeit der Regel- und Förderschullehrkräfte über alle Schulformen hinweg als gut und bereichernd empfunden. Weitere positive Faktoren sind die fest an die Schulen abgeordneten Förderschullehrkräfte sowie die Integrationshelfer. An den Gemeinschaftsschulen weist man zudem auf die gute Arbeitsatmosphäre innerhalb der Teams und Kollegien hin. An den Grundschulen werden die Beratungszeit bzw. die Beratungssprechstunden der Förderschullehrkräfte, das Teamteaching und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen als gut empfunden.

4.6.2 Limitierende Faktoren

Frage U02: „Bitte beschreiben Sie uns kurz, was in Ihrem Unterricht aus inklusiver Sicht noch nicht funktioniert.“

Bei dieser Frage lassen sich fünf Hauptkategorien finden. Diese umfassen die *Schüler*, den *Umgang mit Heterogenität*, die *Rahmenbedingungen*, das pädagogische *Personal* sowie den Faktor *Zeit*.

Unter der Hauptkategorie *Schüler* sind Aussagen subsumiert, die diese im Speziellen betreffen. Trotz Differenzierung, so die übergreifende Meinung, stoße man bei den Schülern gelegentlich an individuelle Grenzen. Problematisch sei vor allem die allgemeine Leistungsfähigkeit. So klagten z. B. Lehrkräfte der weiterführenden Schulen insbesondere über fehlendes Vorwissen bzw. fehlende Grundlagen aus der Grundschule, beispielsweise fehlende Kenntnisse in Grundrechenarten, Rechtschreibung und Textverständnis. Große Probleme bereiten auch die immer wieder auftretenden Unterrichtsstörungen. Viele der Schüler seien sehr leicht abzulenken, was individuelles Arbeiten erschwert. Zwar wird das selbstorganisierte Lernen (SOL) grundsätzlich als gewinnbringend angesehen, allerdings erfordert es auch ein hohes Maß an Disziplin und Eigenmotivation von Seiten der Schüler. Bei einigen Schülern seien hier deutliche Defizite erkennbar. Als großes Problemfeld, bei dem unter Regelschullehrkräften mitunter Ratlosigkeit und Resignation herrscht, insbesondere in Grundschulen, erweist sich die Integration der Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, den sogenannten E-Kindern.

Obwohl der *Umgang mit Heterogenität* einerseits als ein äußerst positiver Faktor im inklusiven Unterricht gesehen wird (s. Kapitel 4.6.1), reflektierten die interviewten Lehrkräfte sehr kritisch, dass dabei noch lange nicht alles reibungslos und zufriedenstel-

lend ablaufe. So findet eine Differenzierung beispielsweise noch nicht im gesamten Unterricht statt, sondern nur in bestimmten Stunden oder Fächern. Die kompetenzorientierten Zeugnisse im Grundschulbereich stoßen bei den Lehrkräften ebenso auf Kritik wie die hohe Anzahl von Klassenarbeiten, die zu absolvieren sind. Der Leistungsdruck wird für manche Kinder als zu hoch empfunden. Insofern sind auch die klassischen Noten ein Thema, das als Widerspruch zum Inklusionsgedanken gesehen wird. Teilweise scheint es für die Befragten auch nicht ganz nachvollziehbar, dass quasi zuerst heterogene Lerngruppen gebildet werden, die sie dann doch wieder in unterschiedliche Leistungsniveaus unterteilen müssen. Hier entsteht für viele ebenfalls ein Widerspruch zur Inklusionsidee. Probleme bereitet einigen Lehrkräften auch die Struktur des inklusiven bzw. differenzierenden Unterrichts, auf die sie sich noch einstellen müssen und die teilweise ein Umdenken ihrerseits erfordert. Ebenso ist das Erstellen der individuellen Lern- bzw. Arbeits- oder Wochenpläne für die Schüler ein neuer Aufgabenbereich, der noch nicht immer so problemlos und routiniert ablaufe, wie es sich die Lehrkräfte wünschen. Des Weiteren sei zu beobachten, dass sich einige Schüler zu sehr auf die Hilfe der Lehrpersonen verlassen. Die Qualität der zur Verfügung stehenden Lernmaterialien und Lehrbücher, insbesondere in Hinsicht auf differenzierte Leistungsniveaus, wird ebenfalls als verbesserungswürdig empfunden.

Unter *Rahmenbedingungen* sind Aussagen zu finden, die sich mit der Klassengröße und der als zu hoch wahrgenommenen Anzahl von Schülern mit Förderbedarf pro Klasse befassen. Fehlende Räumlichkeiten, wie zum Beispiel Zwischenräume, erschweren vielen Lehrkräften den inklusiven Unterricht. An den weiterführenden Schulen wird auch die Koordination des Übergangs von der Grundschule an die weiterführenden Schulen kritisiert. Insbesondere empfinden die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen die Informationen, die sie über die ehemaligen Grundschüler erhalten, oft als zu lückenhaft und wünschten sich mehr individuelle Details über die Schüler und ihre schulische Vergangenheit. Bemängelt wird darüber hinaus, dass sie die Informationen oft erst sehr spät oder erst durch intensives Nachfragen von den Grundschulen erhalten. Auch Probleme in der Beschaffung und Bewilligung bestimmter Ressourcen sowie fehlende Räumlichkeiten für differenzierte Unterrichtsmethoden werden als limitierende Aspekte thematisiert.

Eine weitere Hauptkategorie bilden Angaben zum Bereich *Personal*. Hier wird insbesondere der Personalschlüssel als ein negativer Aspekt genannt. Konkret wird dabei

beklagt, dass zu wenig Teamteaching stattfinden kann und insgesamt zu wenige Förderschullehrkräfte an den Schulen sind. Auch die Anzahl der Stunden, die den Förderschullehrkräften in den Klassen zur Verfügung stehen, wird bemängelt. Des Weiteren fehle es auch an unterstützenden Integrationshelfern bzw. an konstanten Bezugspersonen für die Förderschüler. Die fehlende (sonderpädagogische) Ausbildung der Regelschullehrer fällt ebenfalls in diese Kategorie. Hier fühlt man sich zu wenig auf die Probleme vorbereitet, die die einzelnen Förderbereiche mit sich bringen. Darüber hinaus wird in einigen Fällen aber auch die Ausbildung und das Verhalten mancher Integrationshelfer als noch sehr verbesserungswürdig beanstandet.

Als sehr bedeutsam muss die Hauptkategorie *Zeit* gesehen werden. Viele Lehrkräfte klagten über einen Mangel an Zeit. Dies betrifft vor allem die Arbeit mit den Schülern selbst. Bei einem Unterricht, der so stark auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler abzielt, komme genau dies bisher zu kurz. Das Einüben individueller Lernformen brauche entsprechend Zeit; selbständiges und selbstorganisiertes Lernen muss erst einmal gelernt werden. Aber auch die Zeit, die für Besprechungen mit den Kollegen oder für die gemeinsame Planung des Unterrichts zur Verfügung stehe, reicht den Befragten oft nicht aus. Hinzu komme der hohe Zeitaufwand, den die differenzierten Bewertungen und die Diagnostik der einzelnen Schüler mit sich bringen.

Tabelle 6: Ergebnis der Kategorienbildung – Frage U02

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Subkategorie</i>
Schüler	E-Kinder
	Individuelle Grenzen trotz Differenzierung
	Grundlagen und Leistungsfähigkeit
	Divergierende Arbeitsgeschwindigkeit
	Disziplin und Motivation beim SOL
	Leistungsdruck
	Schüler verlassen sich zu sehr auf Hilfe
	Unterrichtsstörungen
	Hohe Ablenkbarkeit
Umgang mit Heterogenität	Individuelle Differenzierung
	Differenzierung nur stundenweise
	Widerspruch innere vs. äußere Differenzierung

	Qualität der Lernmaterialien
	Anzahl der Klassenarbeiten
	Kompetenzorientierte Zeugnisse
	Klassische Noten
	Struktur des Unterrichts
Rahmenbedingungen	Klassengröße
	Fehlende Räumlichkeiten
	Keine Barrierefreiheit
	Zu viele Kinder mit Förderbedarf pro Klasse
	Koordination des Übergangs zur weiterführenden Schule
	Ressourcenbeschaffung
Personal	Personalschlüssel (Teamteaching/Förderschullehrkräfte)
	Fehlende Ausbildung (für bestimmte Förderbereiche)
	Förderschullehrkräfte haben zu wenig Stunden
	Kein Ersatz für kranke Förderschullehrer
	Keine konstanten Bezugspersonen (für die Schüler)
	Fehlende Integrationshelfer
	Ausbildung der Integrationshelfer
Zeit	Zu wenig Zeit für Schüler/individuelle Betreuung
	Zu wenig Zeit für Teambesprechung und Planung
	Hoher Zeitaufwand für Diagnostik und Differenzierung
	Zu wenig Zeit für Teamteaching
	Einüben individueller Lernformen braucht Zeit

Exemplarische Stimmen der Lehrkräfte zu Frage U02

„ (...) ansonsten habe ich in meiner Klasse das Glück keine E-Kinder zu haben. (...) denn das ist ein Problem und das ist auch, denke ich, der Tenor hier an der Schule, dass man sagt, natürlich versucht man alles, um auch E-Kinder irgendwie zu integrieren, aber wir haben mehr und mehr Kinder, wo es einfach überhaupt nicht geht. Wir wissen auch nicht warum. Wir haben keine Erklärung, warum es immer mehr Kinder werden, die so schwierig sind, dass selbst wir hier mit diesem wirklich kompetenten Team mit Zusatzkräften, mit Sozialpädagogen und und und, (...) teilweise 1 zu 1 Betreuung und trotzdem hängt man nur hinten dran, wie man die halbwegs so integriert, dass man überhaupt noch einen normalen Unterricht machen kann. Das ist also wirklich schwierig.“ (Interview B10 - 21- Subkategorie: E-Kinder)

„Aber es müsste etwas an der Menge, an der Klassensituation geändert werden. Dass man also nicht 26 Kinder in einer Klasse hat. Und es könnte auch was am Personalschlüssel geändert werden. Dass mal also sagt, man gibt z. B. 20 Kinder in eine Klasse und in den Hauptfächern hat man vielleicht Teamteaching. Ich weiß, das ist eine Geldfrage (...) Ist schwierig umzusetzen, wäre aber, denke ich, um das Thema Inklusion voranzubringen und auch transparenter zu machen ein großer Schritt.“ (Interview B07 -17- Subkategorie: Klassengröße, Personalschlüssel)

„Also, das ist im Fall von meiner körperbehinderten Schülerin immer noch so, dass es sehr mühsam ist die konkreten Hilfen, die sie benötigt dann auch wirklich zu bekommen, d. h. jetzt für die [Name der Schülerin] z. B. eine rutschfeste Unterlage, damit sie mit dem einen Arm, dass das dann auf dem Tisch nicht so hin und her rutscht, das ist z. B. was, was jetzt schon länger anhängig ist, was aber noch nicht da ist.“ (Interview B02 -19- Subkategorie: Ressourcenbeschaffung)

„Das ist, dass ich, da muss ich mich selbst jetzt auch kritisch mit einschließen, noch nicht so gut schaffe den Unterricht dermaßen zu differenzieren, dass ich weiß Jedes hat ganz genau das, was es braucht. Das liegt auch daran, dass die Materialien, die uns zur Verfügung stehen dieses Spektrum einfach noch nicht abbilden und das ein wahnsinniger Aufwand ist, dies zu leisten. Und wir sind also auch da dabei gemeinsam nach entsprechenden Materialien zu suchen.“ (Interview B03 -17- Subkategorie: Qualität der Lernmaterialien)

„Und was auch so ein Problem ist bei den Integrationshelfern, ist, dass die halt oft gar keine Ausbildung haben. Ich habe jetzt Glück mit meiner Helferin, aber wir hatten hier auch schon an der Schule Integrationshelfer, das war unglaublich. Die holen sich dann Bücher hinten aus dem Bücherregal und lesen die und gucken nicht mehr nach den Kindern. Und das ist halt was, das geht nicht. Sollte eigentlich logisch sein.“ (Interview B09 -54- Subkategorie: Ausbildung der Integrationshelfer)

„Gut, also was noch nicht funktioniert, ist, glaube ich, den Verantwortlichen ist noch nicht klar, was es für eine große Arbeit ist bzw. wie viel Herzblut man im Prinzip reinstecken muss. Diese Masse an... also früher habe ich für eine Deutscharbeit oder eine Mathearbeit, eine Mathearbeit im zweiten, dritten Schuljahr zum Kontrollieren vier Stunden gebraucht. Heute brauche ich durch Kompetenzen, durch die Verschriftlichung, durch Empfehlungen vier Tage. Also es ist ein großer, enormer Mehraufwand, der sich lohnt, das ist gar keine Frage, das ist alles positiv. Aber es müsste etwas an der Menge, an der Klassensituation geändert werden.“ (Interview B07 -17- Subkategorie: Hoher Zeitaufwand für Diagnostik und Differenzierung)

„Wenn das Basiswissen nicht da ist, muss das einfach noch einmal aufgearbeitet werden. Bei mir in der Klasse ist eine Schülerin, die zum Beispiel wirklich noch Grundrechenarten nicht beherrscht, nicht sicher. Die ist durchgerutscht in der Grundschule. So vermeintlich Gekonntes, also das sitzt nicht. Die hat so große Probleme, die muss wirklich auch in Klassenstufe 7 Grundrechenarten wiederholen. Zahlenstränge, Zahlenstrahlen, sie muss...es hat ja keinen Sinn. Man kann ja nicht das Haus weiterbauen, wenn das Fundament nicht stimmt.“ (Interview C49 -20- Subkategorie: Grundlagen und Leistungsfähigkeit)

„Teilweise gibt es Disziplin- und Motivationsprobleme, denn die Schüler sind sich selbst überlassen und ihr einziges Ziel ist es, den Pensenplan zu erfüllen und somit die Wochenziele zu erreichen. Die Lehrperson dient nur als Lern- und Lehrhilfe. (...) Oft wird Unterricht aus „klassischer Sicht“ gewünscht, denn der bietet allen mehr Struktur. (...) Manchmal entstehen auch Kluften, denn die einen Schüler arbeiten sehr schnell und die anderen extrem langsam.“ (Interview C33 -08- Subkategorie: Disziplin und Motivation beim SOL, Divergierende Arbeitsgeschwindigkeit)

„Was schlecht läuft ist die Betreuung der Kinder. Also da muss ich sagen, da war vorher im integrativen Unterricht waren die Kinder besser betreut als jetzt. Also jetzt haben wir ja viel weniger Betreuer und Helfer auch für eine größere Anzahl von Kindern. Und das ist das, was halt nicht läuft. Der einzige positive Effekt ist halt, dass dieser Sonderstatus anfänglich ein bisschen raus ist. (...) Also es sind insgesamt zu viele Kinder, und auch zu viele Kinder, die „Bedarf“ haben. Also, allein jetzt in meiner Klasse ist jetzt bei 16 Leuten, haben wir die Hamburger Schreibprobe durchgeführt. (...) Über 50 % haben da 40 % erreicht. Ja, also das heißt, ich hab ganz viele Baustellen plus jetzt noch die Kinder, die schon mit Inklusion kommen. Und das ist schwierig.“ (Interview C47 -17- Subkategorie: Personalschlüssel, Grundlagen und Leistungsfähigkeit, Zu viele Kinder mit Förderbedarf pro Klasse)

„Was nicht funktioniert ist halt dann, dass man sich wirklich um die Kinder so kümmern kann, dass alle gefördert werden. Ja, also ich kann mir aussuchen, entweder ich kümmer mich um extreme Fälle und dann bin ich froh, wenn der Rest der Klasse funktioniert, auch mit dem Arbeitsmaterial auf verschiedenen Niveaus. Oder ich kümmer mich um alle und dann fallen halt Extremfälle hinten runter. Wobei das Problem weniger L-Kinder sind als E-Kinder. Das ist dann halt so die Krux, wo man dann immer steht als Lehrer.“ (Interview C47 -25- Subkategorie: E-Kinder, Zu wenig Zeit für Schüler/individuelle Betreuung)

„Bei 28 Kindern in der Klasse ist ganz, ganz wenig Zeit immer nur da das wirklich Stunde für Stunde und Woche für Woche zu kontrollieren. Das bleibt dabei,

dass es dann halt sporadisch bleibt, und man, nur...hofft, dass das was geplant ist, von ihnen auch erledigt wird. Es ist immer so lückenweise wird es kontrolliert und es rutschen natürlich Schüler dabei durch. Das ist klar. Es bräuchte einfach viel mehr Zeit für den Einzelnen, um wirklich zu individualisieren. Was bei mir noch nicht funktioniert, ist immer das Maß zu finden: Für wen muss ich es herunterbrechen? Wie viel muss ich es herunterbrechen? Wem muss ich wie viel noch draufpacken, damit es ihn auch wirklich voran bringt, sonst bleibt er unterfordert. Also, da waren jetzt schon Gespräche, wo Eltern den Eindruck hatten, ihre Kinder sind unterfordert. Andere Eltern, und das stimmt mit Sicherheit, haben den Eindruck, dass ihre Kinder überfordert sind. Aber das gerät einem einfach durch die Fülle und die Ansprüche aus dem Blick. Da fehlt einfach Zeit, das vor- und nachzubereiten, Zeit, noch mehr zu diagnostizieren, Zeit für Absprachen mit Förderlehrern. Die ist einfach im Schulalltag nicht gegeben. Also, unsere Pausen gehen schon komplett für so etwas drauf. Vor allen Dingen, dass sich täglich ja auch die Situationen ändern. Da sind dann Termine geplant mit Schülern, die sind krank. Der Förderlehrer ist krank. Es kommt eine Besprechung, eine Konferenz, Ausnahmeveranstaltungen dazwischen. Also, das ist wirklich sehr, sehr schwer. Manchmal weiß ich nicht, wie das sich noch regeln lässt.“ (Interview C49 -20- Subkategorie: Zu wenig Zeit für Schüler/individuelle Betreuung, Individuelle Differenzierung, Hoher Zeitaufwand für Diagnostik und Differenzierung, Zu wenig Zeit für Teambesprechung und Planung)

„Also, da müsste viel mehr Zeit einfach da sein. Ich will nicht sagen, mehr Lehrer. Einfach Zeit. (...) Zeit für Absprache, Zeit für Gespräche. Also, wir haben schon kaum Termine für Förderkonferenzen, und da muss ich jetzt schon Monate warten, um eine Förderkonferenz, um einen Termin zu finden, an dem alle sich mal beraten können. Und Gespräche mit Eltern. (...) Mit Unterrichtsveränderungen alleine ist es nicht getan. Das ist mein größtes Problem: Zeit. Zeit, um Pläne zu entwickeln. Zeit, um Rücksprachen zu halten, um Überlegungen anstellen zu können. Das ist alles immer unter wahnsinnigem Zeitdruck. Zeit, mich weiterzubilden, weil viele Probleme mir völlig fremd sind. Also, wie gehe ich mit einem Down-Syndrom-Kind um? Was kann das überhaupt leisten? Und beim Down-Syndrom gibt es Abstufungen von 1-4, die so unterschiedlich sind, dass das individuell ja geregelt werden muss. Da muss ich mit Eltern mehr als einmal sprechen, im Halbjahr. Das ist jetzt in meiner Klasse nicht der Fall. (...) Also, ich habe einfach das Gefühl, dass da Versprechen gegeben werden, die nicht eingehalten werden. Also, Versprechen für Eltern und Kinder, eine Förderung zu erfahren, die einfach dann nicht mehr erfahren werden kann. Das strapaziert zu sehr.“ (Interview C49 -28- Subkategorie: Fehlende Ausbildung, Zu wenig Zeit für Teambesprechung und Planung)

„Das ist dann die Kehrseite dessen. Wenn in einem bestimmten Fach an unterschiedlichen Themen gearbeitet wird oder auch viel Frontalunterricht stattfindet,

dann ist es schwer, inklusiv zu arbeiten, weil zum Einen ich [Förderschullehrkraft] mich natürlich im Frontalunterricht wenig einbringen kann. (...) Wenn es schülerzentriert ist, kann ich mich natürlich dazusetzen und mit dem reden. Das ist dann die Krux bei der Sache. Und natürlich, wenn nicht am selben Thema gearbeitet wird, ist es für mich schwierig, zum einen immer zu wissen: Wo stehen die Schüler gerade? Das heißt, ich muss mich auch nochmal in das Thema rein arbeiten, wenn einer an Statistik arbeitet, der andere an Brüchen, also jedes Mal ein neues Thema. Ist für mich schwer, kostet Zeit. Ja für die Schüler auch immer wieder, die müssen sich auf mich einstellen: „Was will die jetzt von mir?“. Ähm, das ist das Eine und natürlich die Differenzierung. Also, für mich ist es nicht möglich, wenn in sechs verschiedenen Klassen an unterschiedlichen Themen gearbeitet wird und auch mit einer unterschiedlichen Herangehensweise, die Materialien zu differenzieren und die Arbeiten zu differenzieren. Also, ich müsste wirklich dann sechs verschiedene Arbeiten dann aufsetzen für die Kinder, eventuell nochmal herunterdifferenziert. Und das ist einfach nicht möglich. Also, von daher hatten wir vor Kurzen in der Teamsitzung auch noch einmal dieses Thema und ich habe noch einmal darum gebeten, dass die sich bitte absprechen mit den Themen, dass die am selben Thema arbeiten und möglichst auch mit Arbeitsplänen, aber so weit sind wir halt an dem Punkt jetzt zum Beispiel in Mathe noch nicht. (...) Also da muss einfach noch eine neue Arbeitsweise gefunden werden.“ (Interview C52 -22- Subkategorie: Individuelle Differenzierung, Struktur des Unterrichts, Hoher Zeitaufwand für Diagnostik und Differenzierung)

Vergleich der Schulformen bei Frage U02

Ein übergreifendes Problemfeld, das in der Arbeit mit den *Schülern* auszumachen ist, sind die E-Kinder, also Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, die in Grund- wie auch Gemeinschaftsschulen von den interviewten Lehrkräften angesprochen werden. Die Gewichtung des Problems unterscheidet sich jedoch: In den Gemeinschaftsschulen sind E-Kinder eher ein unter anderem genanntes Problem, während die Unterrichtsbeeinflussungen der E-Kinder in Grundschulen von den dortigen Lehrkräften weitaus intensiver wahrgenommen werden und als eines der zentralsten Probleme bei der Implementation inklusiven Unterrichts erscheinen. Des Weiteren wird in den Grundschulen der Leistungsdruck für die Schüler als zu hoch empfunden. An den Gemeinschaftsschulen beklagt man sich über fehlende Grundlagen und mangelnde Leistungsfähigkeit einiger Schüler. Trotz der Differenzierung seien bei Schülern mit Förderbedarf deutliche Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit festzustellen. Problematisch ist hier auch die stark divergierende Arbeitsgeschwindigkeit der Schüler. Beim selbstorganisierten Lernen mangle es zudem häufig an Disziplin und Motivation. Unterrichtsstö-

rungen und die hohe Ablenkbarkeit mancher Schüler bereiten ebenfalls Probleme im Unterrichtsbetrieb. Manche Schüler würden sich zudem zu sehr und zu selbstverständlich auf die Hilfe der Lehrkräfte und Integrationshelfer verlassen.

Beim allgemeinen *Umgang mit Heterogenität* bereitet den Lehrkräften das Erstellen individueller Lernpläne und die individuelle Differenzierung noch Schwierigkeiten, da es für viele ein neuer und noch ungewohnter Arbeitsprozess der Unterrichtsentwicklung und -gestaltung ist. Diesbezüglich wird an den Gemeinschaftsschulen die Struktur des Unterrichts als noch optimierbar angesehen. In den Grundschulen finden sich in den Aussagen dieser Kategorie die kompetenzorientierten Zeugnisse, die nach Ansicht der Lehrkräfte noch besser ausgearbeitet werden müssen. Die klassischen Noten sieht man an den Grundschulen ebenfalls als problematisch an, da sie im Widerspruch zum Inklusionsgedanken stehen. Die vorgegebene Anzahl der Klassenarbeiten empfindet man als zu hoch, die Qualität der Lernmaterialien und Lehrbücher für differenzierenden Unterricht wird ebenfalls bemängelt.

Sowohl an den Grundschulen als auch an den weiterführenden Schulen beklagen die Lehrkräfte die fehlende sonderpädagogische Ausbildung für bestimmte Förderbereiche. Auch der Personalschlüssel wird übergreifend bemängelt, da kaum Möglichkeiten für Teamteaching bestünden und allgemein zu wenige Förderschullehrkräfte an den Schulen seien. Die Förderschullehrkräfte, die tatsächlich vor Ort sind, hätten zu wenige Stunden, um mit den Schülern arbeiten zu können. An den Grundschulen klagt man darüber, dass beim Ausfall erkrankter Förderschullehrkräfte kein adäquater Ersatz da sei. Auch allgemein seien zu wenige konstante Bezugspersonen für die Förderschüler vorhanden. Neben der Tatsache, dass oftmals zu wenige Inklusionshelfer an den Schulen sind, wird zum Teil auch über deren nicht ausreichende Ausbildung geklagt.

Der Faktor *Zeit* nimmt in beiden Schulformen eine zentrale Stellung bei den noch bestehenden Problemfeldern ein. Die Lehrkräfte empfinden insbesondere, dass zu wenig Zeit für die individuelle Betreuung der Schüler bleibt. Die Differenzierung im Unterricht wird als sehr zeitaufwändiger Prozess wahrgenommen. Insbesondere für das Einüben individueller Lernformen benötigen die Schüler Zeit. Daneben werden auch die fehlende Zeit für Teambesprechungen und gemeinsame Unterrichtsplanung oder andere Absprachen bemängelt. An den Grundschulen wünschen sich die Lehrkräfte zudem mehr Zeit für Teamteaching in den Klassen.

Bei den *Rahmenbedingungen* klagten Grund- und Gemeinschaftsschullehrkräfte über fehlende Räumlichkeiten für den differenzierten Unterricht (z. B. Zwischenräume) und über die Klassengröße, die als zu hoch empfunden wird. Bei den Gemeinschaftsschulen wird explizit angesprochen, dass teilweise zu viele Kinder mit Förderbedarf in einer Klasse seien. Mancherorts wird die fehlende Barrierefreiheit kritisch angemerkt. Bei den Grundschulen wird häufig über Schwierigkeiten der Ressourcenbeschaffung – wie etwa Schulbuchausleihe oder inklusive Lernmaterialien – geklagt. Die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen berichten insbesondere von der Problematik des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule bei Schülern mit Förderbedarf, was sich beispielsweise an mangelnder Kommunikation und Informationsvermittlung zwischen den Schulen manifestiere.

Tabelle 7: Kategorien nach Schulform – Frage U02

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	
	<i>Grundschulen</i>	<i>Gemeinschaftsschulen</i>
Schüler	E-Kinder	
	Schüler verlassen sich zu sehr auf Hilfe	
	Leistungsdruck	
		Individuelle Grenzen trotz Differenzierung
		Grundlagen und Leistungsfähigkeit
		Divergierende Arbeitsgeschwindigkeit
		Disziplin und Motivation beim SOL
		Unterrichtsstörungen
		Hohe Ablenkbarkeit
Umgang mit Heterogenität	Individuelle Differenzierung	
	Differenzierung nur stundenweise	
	Kompetenzorientierte Zeugnisse	
	Klassische Noten	
	Anzahl der Klassenarbeiten	
	Widerspruch innere vs. äußere Differenzierung	
	Qualität der Lernmaterialien	
		Struktur des Unterrichts

Personal	Fehlende Ausbildung (für bestimmte Förderbereiche)	
	Personalschlüssel (Teamteaching/Förderschullehrkräfte)	
	Fehlende Integrationshelfer	
	Ausbildung der Integrationshelfer	
	Kein Ersatz für kranke Förderschullehrer	
	Keine konstanten Bezugspersonen (für die Schüler)	
		Förderschullehrkräfte haben zu wenig Stunden
Zeit	Zu wenig Zeit für Schüler/individuelle Betreuung	
	Zu wenig Zeit für Teambesprechung und Planung	
	Hoher Zeitaufwand für Diagnostik und Differenzierung	
	Einüben individueller Lernformen braucht Zeit	
	Zu wenig Zeit für Teamteaching	
Rahmenbedingungen	Fehlende Räumlichkeiten	
	Klassengröße	
	Ressourcenbeschaffung	
		Zu viele Kinder mit Förderbedarf pro Klasse
		Keine Barrierefreiheit
		Koordination des Übergangs zur weiterführenden Schule

4.6.3 Veränderungen

Frage U03: „Welche Veränderungen in Bezug auf Inklusion haben Sie bisher an Ihrem Unterricht vorgenommen?“

Die Antworten zu Frage U03 lassen sich zwei Hauptkategorien zuordnen. Es finden sich Aussagen, die den *Umgang mit Heterogenität* zum Inhalt haben, sowie Aussagen zum Bereich *Teamstruktur & Teamwork*. Es ergeben sich somit deutliche Parallelen zu den Kategorien von Frage U01 („Bitte beschreiben Sie kurz, was in Ihrem Unterricht aus inklusiver Sicht gut funktioniert.“; s. Kapitel 4.6.1), was der inhaltlichen Ausrichtung der Fragen geschuldet ist.

Der *Umgang mit Heterogenität* umfasst vor allem Subkategorien, die sich direkt auf neue Unterrichtsmethoden beziehen. Die Lehrkräfte betonen bei dieser Frage die ver-

stärkt stattfindende Differenzierung in ihrem Unterricht und die Anpassung des Arbeitsmaterials an die Bedürfnisse der Schüler. Daneben hätten auch entsprechende Änderungen hinsichtlich der Leistungsbewertung stattgefunden, worunter unter anderem die kompetenzorientierten Zeugnisse im Grundschulbereich fallen. Darüber hinaus findet man inzwischen vermehrten Einsatz von Arbeits- bzw. Wochenplänen und handlungsorientierteren Unterrichtsangeboten. Des Weiteren gehören auch Formen des selbstorganisierten Lernens, des individuellen Lernens sowie offene Lernformen zu den Unterrichtsmethoden. Beim kooperativen Lernen helfen sich die Schüler gegenseitig und beim klassenübergreifenden Lernen werden die regulären Grenzen der traditionellen Klassenstufen aufgebrochen. Insgesamt ist hier eine individuellere Betreuung und Rückmeldung zu verzeichnen. Speziell in den weiterführenden Schulen werden auch die Eingangstests erwähnt, die zur Erhebung des aktuellen persönlichen Lernstands dienen und die die Grundlage für individuelle Arbeitspläne bilden. Die Unterschiede, die heterogene Klassen mit sich bringen, werden verstärkt im Unterricht thematisiert. Dadurch wird den Schülern von Anfang an vermittelt, dass unterschiedliche Leistungsniveaus innerhalb einer Klasse oder innerhalb eines Fachs etwas Natürliches seien. Diese Tatsache greift wiederum das Prinzip der gegenseitigen Hilfe der Schüler untereinander auf, bei dem leistungsstärkere Schüler den schwächeren Schülern helfen.

Veränderungen im Bereich *Teamstruktur & Teamwork* betreffen vor allem die intensivierte Zusammenarbeit der Regel- und Förderschullehrkräfte. Durch die feste Zuweisung bzw. Abordnung von Förderschullehrkräften an bestimmte Schulen konnten dort zum großen Teil feste Teams gebildet werden, was wiederum die Kooperation und das gemeinsame Planen von Unterricht und Klassenarbeiten erheblich erleichtert und verbessert habe. Zudem haben sich vielerorts die klassischen bzw. traditionellen Rollen der Regel- und Förderschullehrkräfte erweitert, so dass sich beispielsweise die Förderschullehrkräfte nicht mehr nur ausschließlich um Schüler mit anerkanntem Förderbedarf kümmern, sondern vielmehr die gesamte Klasse unterstützend begleiten. Dies gilt umgekehrt auch für die Regelschullehrkräfte, die zum Teil an der Erstellung der individuellen Förderpläne mitarbeiten. Auch eine bessere Vernetzung von Kollegen mit Hilfe einer schulinternen Onlineplattform, auf der man sich austauscht sowie Materialien sammelt und sich gegenseitig zur Verfügung stellt, ist vom Kollegium einer der Projektschulen realisiert worden.

Tabelle 8: Ergebnis der Kategorienbildung – Frage U03

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Subkategorie</i>
Umgang mit Heterogenität	Differenzierung
	Handlungsorientierte Angebote
	Leistungsbewertung
	Bewegtes Lernen
	Offene Lernformen
	Von Lernzielen zu Kompetenzen
	Kooperatives Lernen (Schüler helfen Schülern)
	Selbst organisiertes Lernen (SOL)
	Individuelles Lernen
	Arbeits-, Förder- bzw. Wochenpläne
	Individuellere Betreuung und Rückmeldung
	Klassenübergreifendes Arbeiten
	Anpassung des Arbeitsmaterials
	Eingangstests in Klassenstufe 5
	Thematisierung der Lernunterschiede
Teamstruktur & Teamwork	Teamteaching
	Intensivere Kooperation im Kollegium
	Förderschullehrkräfte im Kollegium
	Planung von Unterricht und Klassenarbeiten im Team
	Regelmäßige Teamsitzungen
	Ausweitung der Rollen (Regel-/Förderschullehrkraft)
	Sprechzeiten Integrationsfachkraft
	Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen
	Vernetzung mit Kollegen

Exemplarische Stimmen der Lehrkräfte zu Frage U03

„Ja, ich differenziere viel mehr als früher. Also, sowohl räumlich als auch fachlich. Also es gibt immer drei bis vier Arbeitsblätter für die ganze Klasse, auch nach oben. Also, ich denke sowieso, das ist immer die Gefahr, dass man die Kinder nach oben vergisst, die sehr guten Kinder, dass man die auch nicht vergisst, dass sie auch ihre differenzierten Blätter bekommen und Stoff bekommen, sag ich immer, dass die auch genügend gefördert werden oder gefordert werden. Also, insofern denke ich auch schon mehr, viel mehr den Unterricht geöffnet als früher.“ (Interview B06 -20- Subkategorie: Differenzierung)

„Und was mir ja auch, ja, ich finde es eigentlich ganz wichtig, wir haben uns ja auch entschieden, dass es keine Noten mehr gibt und das macht die Sache unglaublich leichter. Weil es halt vorher ja so war, also ich habe das gar nicht gemerkt, was für einen Druck ich mir gemacht habe, aber es war irgendwie ja klar, alle schreiben die gleich Arbeit und man hat vorher genau gewusst, wer versagt. Und das war so unglaublich deprimierend, weil ein Kind vielleicht für seine Person sehr gute Fortschritte gemacht hat und trotzdem musste ich dem eine 5 oder 6 geben. Und das ist für mich und die Kinder leichter geworden. Wir schreiben halt Lernstandsüberprüfungen. Die gucken nicht beim anderen, denen ist das egal. Ich sage immer: Ich muss wissen, wo ihr steht, damit ich euch entsprechend helfen kann und das ist viel, viel entspannter. Das ist halt auch mehr Arbeit, ne?“ (Interview B09 -70- Subkategorie: Leistungsbewertung)

„(...) dass wir wieder von den Noten weggekommen sind, dass wir also mit diesem ganzen Problem der Beurteilung jetzt wieder Gott sei Dank entspannter umgehen. Also die soziale Bezugsnorm spielt bei weitem nicht mehr die Rolle und im Vordergrund steht halt die Kinder, ja den sachlichen Erfordernissen an den Kompetenzbereichen, in denen sie sich voran arbeiten sollen zu messen und ihnen rückzumelden, wo sie stehen und dann auch ihre persönliche Entwicklung zu beschreiben und zu kommentieren. Das ist so ein ganz zentraler Punkt. Eine Veränderung, die zu den Wurzeln unserer Schule nochmal zurückgeht, wo wir das am Anfang auch mal hatten.“ (Interview B04 -24- Subkategorie: Leistungsbewertung)

„Das ist auch gleichzeitig ein Punkt, wo wir auch schon versucht haben, was zu verändern. Also, das sind Veränderungen, die gerade das Teamwork angehen, wo wir gemerkt haben Inklusion kann man nur hinkriegen, wenn man alle zusammen an einem Strang zieht und da versuchen wir also auch unser Team, das multiprofessionell ist, also wir sind ja sowohl Sozialpädagogikpersonal ist dabei, die Förderschullehrerinnen und die normalen Lehrerinnen. Die versuchen wir ja alle da gut mit ins Boot zu nehmen und da Strukturen zu schaffen, wo Zusammenarbeit ermöglicht wird, weil das ist im bisherigen Schulsystem so nicht vorgesehen.“ (Interview B03 -17- Subkategorie: Intensivere Kooperation im Kollegium, Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen)

„Also, Veränderungen: das ist, so gut wie keinen Frontalunterricht. Den habe ich vorher schon kaum gemacht, aber jetzt ist er so gut wie verschwunden. Es wird viel mehr mit Medien, in Kleingruppen gearbeitet, sehr individuell gearbeitet. Es wird in unterschiedlichen Tischgruppen auch sehr Unterschiedliches gearbeitet und Schüler vermitteln ihre Lernstoffe selbst, dokumentieren sie selbst, sie entwickeln halt ihre Tafelanschriften in ihren Worten und ihre Aufzeichnungen. Es wird mehr in Mappen gearbeitet, denn in Niederschriften, die von mir vorgege-

ben werden. Sie haben Portfolios, die sie entwickeln, sie haben also einen Ordner, diesen individuellen Lernordner, in dem sie auch ihre individuellen Arbeiten festhalten und dokumentieren, sodass es für mich, wenn ich den Ordner durchblättere, nachvollziehbar ist, woran sie gearbeitet haben, wie viel. Das müssen sie dokumentieren und sammeln. Also, es gibt so ein Lernportfolio, das ist dieser IL-Ordner. Was noch ist, wir haben die Arbeitsräume entwickelt. Das heißt, bei uns ist es eigentlich üblich, dass die Türen offen sind, dass Schüler auch den Flur als Lernort mitbenutzen, dass es auch über die Klassengrenzen hinweg geht, wenn in Differenzierungsgruppen gearbeitet wird, die sich aus verschiedenen Klassen zusammensetzen. Dann haben die die Möglichkeit, sich in der individuellen Lernzeit sich da noch einmal zu treffen.“ (Interview C49 -29- Subkategorie: Individuelles Lernen, Selbst organisiertes Lernen, Klassenübergreifendes Arbeiten, Individuellere Betreuung und Rückmeldung)

„Für mich [Förderschullehrkraft] heißt das jetzt in dem Moment, dass ich...also, meine ganze Rolle hat sich ja verändert. Sowohl was so den Austausch mit den Regelschullehrern angeht, als auch meine Rolle im Unterricht oder Unterrichtsvorbereitung. Das ist ja für mich völlig anders jetzt. Also, in der Integration vorher war es ja so, dass ich für einzelne Schüler zuständig war und jetzt bin ich eigentlich für alle zuständig und gucke einfach auch so präventiv: Wo kann ich schon fördern, um Defizite aufzuarbeiten. Oder auch durch IL habe ich ja jetzt die Möglichkeit, da ganz viel zu machen. Also, der Unterricht an sich hat sich für mich insofern natürlich sehr viel geändert. Also, ich habe viele Möglichkeiten. Ich habe durch IL viele Möglichkeiten, weil ich, zum Glück, jetzt auch nicht fest eingesetzt bin, sondern relativ offen. Also, ich habe zwei feste Termine und drei Mal die Woche kann ich variieren, gerade wie es halt in dem Moment passt. Also, ich könnte beispielsweise eine Fördergruppe für Mathe mir raussuchen oder für Deutsch. Aber dann natürlich nicht nur die Förderschulkinder, die Festgestellten, sondern alle, die Bedarf haben. Das gibt mir viele Möglichkeiten, also, einfach auch so zu gucken, wo stehen die einzelnen Schüler, was mir im Unterricht oft nicht so möglich ist. So kann ich individueller gucken. Und im Unterricht selber, wie ich vorhin schon gesagt habe, ist es für mich, wenn die alle an einem Arbeitsplan arbeiten, einfach, mit den Schülern im Vier-Augen-Gespräch da zu gucken: wo hakt es, wo kann man noch unterstützen, wo muss man vielleicht vom Niveau her noch ein Stück weit heruntergehen. Das ist von daher für mich schon anders als vorher. Also, vorher wurden ja die Kinder oft rausgenommen, jetzt kann. Wenn das halt den Unterricht verändert, wird das auch im Unterricht stattfinden. Die Unterstützung, die Förderung, wie auch immer. Und die Gruppenzusammensetzung ist halt auch eine andere, weil einfach unterschiedliche Schüler kommen, alle die in irgendeiner Form Bedarf haben. Das muss jetzt nicht nur auf die Förderschüler sich konzentrieren. Das kann alle Schüler betreffen. Jetzt in Mathe, in irgendeinem Bereich, wo es hakt, ne, mit denen kann ich arbeiten. Die können keine größere Gruppe sein, auch eine klei-

nere Gruppe, je nachdem, wie der Bedarf ist.“ (Interview C52 -34- Subkategorie: Ausweitung der Rolle (Regel-/Förderschullehrkraft), Individuelles Lernen, Offene Lernformen)

Vergleich der Schulformen bei Frage U03

Bei der Frage, was bisher bereits am Unterricht verändert wurde, sind erwartungsgemäß Divergenzen zwischen den beiden Schulformen auszumachen. So wird in den Grundschulen häufig bewegtes Lernen und klassenübergreifendes Arbeiten praktiziert und man thematisiert in den Klassen auch die individuellen Lernunterschiede der Schüler. Des Weiteren wird betont, dass sich der Unterricht weg von Lernzielen hin zur Vermittlung von Kompetenzen entwickelt hat und die Leistungsbewertung, insbesondere durch die kompetenzorientierten Zeugnisse bzw. den Verzicht auf klassische Noten, entsprechend angepasst wurde. An den weiterführenden Schulen wurde der Unterricht um selbst organisiertes und individuelles Lernen erweitert. Insgesamt sind beiden Schulformen gemein, dass sich der Unterricht stark in Richtung kooperatives Lernen entwickelt und der Fokus vermehrt auf handlungsorientierte Lernangebote gelegt wird. Auch die Entwicklung hin zu einer individuelleren Betreuung und entsprechenden Rückmeldung an die einzelnen Schüler, ist sowohl in den Grundschulen als auch an den Gemeinschaftsschulen zu erkennen. In den Gemeinschaftsschulen werden außerdem auch explizit die oben bereits angesprochenen Lernstandserhebungen bzw. Eingangstests zu Beginn von Klassenstufe 5 genannt.

Hinsichtlich der Aspekte der *Teamarbeit* sind zwischen den beiden Schulformen weniger große Unterschiede zu erkennen. Veränderungen fanden dahingehend statt, dass Teamteaching eingeführt wurde und insbesondere Förderschullehrkräfte nun fest in die Kollegien eingebunden sind. Es findet eine deutlich intensivere Kooperation und Vernetzung zwischen den Lehrkräften statt und die Planung von Unterricht und Klassenarbeiten erfolgt an allen Pilotschulen innerhalb eines Teams von mehreren Lehrkräften. An den weiterführenden Schulen wird zudem darauf hingewiesen, dass man die klassischen Rollen der Regel- und Förderschullehrkräfte deutlich ausgeweitet hätte und sich Aufgaben entsprechend teilt.

Tabelle 9: Kategorien nach Schulform – Frage U03

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	
	<i>Grundschulen</i>	<i>Gemeinschaftsschulen</i>
Umgang mit Heterogenität	Differenzierung	
	Handlungsorientierte Angebote	
	Kooperatives Lernen (Schüler helfen Schülern)	
	Offene Lernformen	
	Klassenübergreifendes Arbeiten	
	Individuellere Betreuung und Rückmeldung	
	Anpassung des Arbeitsmaterials	
	Bewegtes Lernen	
	Leistungsbewertung	
	Von Lernzielen zu Kompetenzen	
	Arbeits-, Förder- bzw. Wochenpläne	
	Thematisierung der Lernunterschiede	
		Selbst organisiertes Lernen (SOL)
		Individuelles Lernen (IL)
		Eingangstests in Klassenstufe 5
Teamstruktur & Teamwork	Teamteaching	
	Intensivere Kooperation im Kollegium	
	Förderschullehrkräfte im Kollegium	
	Planung von Unterricht und Klassenarbeiten im Team	
	Regelmäßige Teamsitzungen	
	Sprechzeiten Integrationsfachkraft	
	Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen	
	Vernetzung mit Kollegen	
		Ausweitung der Rollen (Regel-/Förderschullehrkraft)

4.6.4 Veränderungswünsche

Frage U04: „Welche Dinge würden Sie in Zukunft noch gerne an Ihrem Unterricht in Bezug auf inklusive Praktiken verändern?“

Bei dieser Frage ergibt sich die größte Vielfalt an Antworten und somit viele Einzelnennungen. Zudem beziehen sich die Antworten auf diese Frage nicht immer auf direkte Unterrichtspraktiken, wie beispielsweise die Subkategorie Elternarbeit zeigt. Da solche Punkte – wie Elternarbeit oder auch Probleme hinsichtlich bestimmter Rahmenbedingungen – allerdings immer auch bei der Umsetzung von Inklusion in der Schule allgemein bedeutsam sind, finden solche Angaben bei der Auswertung dennoch Berücksichtigung. Insgesamt können übergeordnet die drei Hauptkategorien *Schule & Kollegium*, *Rahmenbedingungen* und *Unterricht* gebildet werden.

In Bezug auf *Schule & Kollegium* wird gewünscht, wesentlich mehr Zeit für die gemeinsame Planung des Unterrichts im Team zur Verfügung zu haben. Eine deutlich stärkere schulinterne Vernetzung und Kooperation der Lehrkräfte innerhalb des Kollegiums wird ebenfalls angemahnt. Auch die Elternarbeit ist ein Punkt, für den Zeit fehle und den mancher intensiver und engagierter angehen möchte. Insgesamt wünschen sich die Lehrkräfte mehr professionelle Unterstützung, sowohl durch Sonderpädagogen als auch durch Schulpsychologen. Man erhofft sich sowohl in der Gesellschaft allgemein aber auch speziell innerhalb der Kollegien eine deutlich breitere Akzeptanz des Inklusionsgedankens. Hierzu zählt auch, dass man im Kollegenkreis Probleme offen anspricht, miteinander diskutiert und die eigene Arbeit immer wieder kritisch reflektiert.

Aussagen zu *Rahmenbedingungen* tauchen bereits bei Frage U02 als ein Faktor auf, der den Lehrkräften bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts Probleme bereitet. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass sich diese Hauptkategorie auch bei der Frage nach Verbesserungswünschen für die Zukunft wiederfinden lässt. Unter anderem wünscht man sich eine deutliche Reduktion der Klassenstärke, um gezielter und intensiver auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler eingehen zu können. Der Vorteil von Jahrgangsklassen wird in den Interviews ebenso betont, wie die Notwendigkeit die Maßstäbe von und Maßnahmen zur Leistungsbewertung zu überarbeiten bzw. den inklusiven Anforderungen anzupassen. Auch eine größere Zahl von Förderschullehrkräften an den Regelschulen wäre für eine Umsetzung der Inklusionsidee zielführend. Es wird mehr (physischer) Lernraum gefordert, womit insbesondere auf das Fehlen oder den Mangel an so genannten Zwischenräumen angespielt wird. Gerade für differenzierte Unterrichtsme-

thoden und Unterrichtsangebote wäre mehr Platz zum individuellen und ungestörten Arbeiten hilfreich. Fortbildungen für den Umgang mit sonderpädagogischen Förderbedarfen werden ebenfalls von vielen Regelschullehrkräften gewünscht, da ihnen die diesbezügliche Expertise fehlt. Manchen Lehrkräften wäre nach eigener Aussage schon damit geholfen, wenn ein Leitfaden und allgemeine Richtlinien für den inklusiven Unterricht vorhanden wären, auf die sie zurückgreifen und an denen sie sich orientieren können. Der Index für Inklusion (s. Kapitel 4.2) sei hierfür keine Hilfe. Problematisch empfindet man mancherorts auch die zeitaufwändige Sichtung von passenden Unterrichtsmaterialien, die sich speziell für den Unterricht mit differenzierten Leistungsniveaus eignen. Hier wünscht man sich zukünftig Hinweise und Empfehlungen, etwa von Seiten der zuständigen Schulbehörden. Auch direktere Unterstützung und stärkere Hilfe von Seiten des Ministeriums wird vereinzelt gefordert.

Zentrales Thema beim Wunsch zur Veränderung von *Unterricht* ist der Faktor Zeit. Sowohl die Zeit für die individuelle Betreuung der Schüler durch die Lehrpersonen als auch die allgemeine Lernzeit für die Schüler selbst werden hier genannt. Insbesondere wird sehr häufig gewünscht, mehr Zeit für *alle* Schüler in der Klasse zu haben, sodass wirklich jedem Schüler in der Klasse eine angemessene Betreuung zuteilwird. Man wünscht sich mehr Zeit für die Hauptfächer Deutsch und Mathematik, da hier häufig Defizite bei den Schülern erkannt werden und diese Fächer – insbesondere Deutsch – grundlegend für den Erfolg in anderen Fächern ist. Des Weiteren wird ein deutlich größerer Praxisbezug gewünscht, um Schüler – insbesondere Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – besser auf ihren (späteren) Alltag vorzubereiten. Gleichzeitig richten viele der interviewten Lehrkräfte aber auch einen sehr kritischen Blick auf sich selbst. So findet sich auch der Wunsch nach einer stetigen Verbesserung der Differenzierung in ihrem Unterricht. Damit ist auch gemeint, die eigene Vorgehensweise im Hinblick auf das Erkennen und Fördern der individuellen Bedürfnisse der Schüler immer weiter zu verbessern.

Tabelle 10: Ergebnis der Kategorienbildung – Frage U04

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Subkategorie</i>
Schule & Kollegium	Elternarbeit
	Mehr Zeit für Planung im Team
	Breitere Akzeptanz des Inklusionsgedankens

	Kritisches Reflektieren
	Offenes Diskutieren
	Stärkere Kooperation/Vernetzung im Kollegium
	Mehr professionelle Unterstützung (Schulpsychologen)
Rahmenbedingungen	Klassenstärke reduzieren
	Keine Jahrgangsklassen
	Leistungsbewertung
	Mehr Förderschullehrkräfte
	Fortbildungen
	Leitfaden/Richtlinien für inklusiven Unterricht
	Sichtung/Empfehlung guter Lernmaterialien
	Freie Auswahl der Schulbücher
	Unterstützung durchs Ministerium
Unterricht	Mehr Stunden für Teamteaching
	Differenzierung weiter verbessern/ausbauen
	Mehr Lernzeit für Schüler
	Mehr Betreuungszeit für <i>alle</i> Schüler
	Stärkerer Einbezug der Förderschullehrkräfte
	Professionelle Hilfe für E-Kinder
	Mehr Zeit für Deutsch und Mathematik
	Mehr handlungsorientierte Angebote
	Mehr Praxis-/Alltagsbezug im Lernen
	Mehr Lernraum
	Mehr Zeit für individuelle Betreuung

Exemplarische Stimmen der Lehrkräfte zu Frage U04

„Mehr Akzeptanz und Unterstützung bzgl. Inklusion auf Seiten der Elternschaft und damit auf gesellschaftlicher Ebene. Ohne dieses umfassende Umdenken wird Inklusion in der Schule nicht möglich werden, egal mit welchen inklusiven Praktiken.“ (Interview B20 -09- Subkategorie: Breitere Akzeptanz des Inklusionsgedankens)

„Ja, oder auch Fortbildungen. Dass man sagt, dass Förderlehrer für Grundschullehrer an Inklusionsschulen sagen, so wir machen mal hier so ein Einführungswochenende, Nachmittagsreihe, was auch immer, wo man wirklich mal so die wichtigsten Dinge rein faktenmäßig abhandelt. Nicht immer dieses, wir müssen uns das ja alles selbst erarbeiten und keiner weiß eigentlich, was er da erarbeiten

soll, sondern, dass man da wirklich sagt, das und das und das ist Fakt. Das hat sich bewährt an Sonderschulen und das könnt ihr eigentlich ohne große Umstellung so übernehmen, auch wenn ihr keine Fachkräfte seid. Das und das müsst ihr aber in den Händen von Fachkräften lassen. Dass man mal so ein bisschen was hat, was Greifbares. Also das, denke ich, wäre sehr hilfreich. Da schwimmt man einfach, man schwimmt.“ (Interview B10 -27- Subkategorie: Fortbildungen, Leitfaden/Richtlinien für inklusiven Unterricht)

„ (...) die Verlage, die schießen jetzt unheimlich viel Material auf den Markt, gerade unter dem Aspekt inklusive Schule, jahrgangsübergreifendes Unterrichten. Das ist ja ein Riesenaufwand zu sichten, was ist brauchbar, was können wir einsetzen und das frisst einfach ganz viel Zeit und das ist auch sehr aufwändig und das ist so ein Punkt, wo man jetzt halt noch am Suchen ist, wo man dran arbeiten muss.“ (Interview B03 -17- Subkategorie: Sichtung/Empfehlung guter Lernmaterialien)

„Und dann so ein anderer zentraler Punkt, den wir halt im Auge haben, das sind die Jahrgangsklassen. Also, es ist einfach ein künstlich gesetzter Termin ein Kind zu einem bestimmten Alter einzuschulen und zu sagen: So ihr seid jetzt alle... Also diese, man muss schon fast sagen, diese Wahnvorstellung zu denken, man hätte dann eine homogene Gruppe, das trifft ja nicht zu. Und wenn man das relativiert, dann kommt man zwangsläufig zu einer anderen Art der Einschulung und auch der anderen Art und Weise der Aufteilung von Kindern in Klassen innerhalb einer Schule. Also das ist noch so ein Punkt, der ansteht.“ (Interview B04 -25- Subkategorie: Keine Jahrgangsklassen)

„Ja, was man noch ändern würde. Ja, noch mehr Zeit für die einzelnen Kinder, weil das fällt oft unter den Tisch, dass man sich mit den Kindern so einzeln nochmal hinsetzt und nochmal Lesen übt. Das fällt halt oft einfach weg, weil das zu viel Anforderung an einen ist. Wenn man eine Arbeitsphase macht, dann kommen zehn Fragen gleichzeitig und weil jeder auch woanders ist, ist es dann halt auch oft schwierig.“ (Interview B08 -29- Subkategorie: Mehr Zeit für individuelle Betreuung)

„Ich würde gerne noch mehr Zeit haben zu Coachen. Im Prinzip ist lernen Coaching und wenn man individualisiert arbeitet, das A und das O. Immer wieder zu fragen: „Was hast du wirklich gelernt? Was hat dir geholfen? Was hat dir Spaß gemacht? Wann? Woran hast du gemerkt... wovor drückst du dich? Wo schwächelst du und was würdest du gerne an der Stelle noch besser können? Wie können wir das erreichen?“ Das ist...das gelingt mir nicht immer. Da rutschen mir im Prinzip ganz oft die Kinder durch, die ihren Job tun. Das ist einfach...das ärgert mich maßlos. Die pflichtbewusst sind, die fleißig sind, die keine Überflieger sind, aber ordentlich und selbstvergessen auch ihren Job machen.

Die fallen mir durch, mit denen würde ich auch gerne mehr sprechen. Mit denen würde ich auch gerne mehr Zeit verbringen und sie auch einmal fragen, woran sie noch Freude hätten, ne. Also auch ihnen mal positiv noch ein Rückmeldung geben, sie gerne verstärken. Oder auch die kleinen Dinge, die mir dann bei denen durchrutschen, also Schwächen, die sie dann so geschickt vertuschen, die mir dann auch, weil der Rest ja stimmt, nicht immer ins Auge fallen. Also da, da ärgere ich mich schon sehr. Das ist mir ein großes Anliegen. Da hätte ich gerne die Zeit, dass diese Kinder auch ihre Zeit von mir kriegen und ihre Wertschätzung. Das fehlt. Das schmerzt mich so richtig.“ (Interview C49 -32- Subkategorie: Mehr Betreuungszeit für *alle* Schüler)

„Insgesamt würde ich mir wünschen, dass noch viel, viel mehr Lebenspraxis (...) mit ins schulische Leben mit hereinkommt. Wenn ich mir überlege, dass wir jetzt auch...alle Kinder im Rollstuhl werden ja auch nur im Wesentlichen darauf getrimmt in Anführungszeichen, „Was kannst du vom kognitiven Lernen her erreichen?“. Und ich denke, eigentlich geht es um viel mehr. Also, lernen die, ihren Alltag nachher zu stemmen? Dafür ist Schule noch nicht ausgerüstet, aber das finde ich, sollte unser Ziel sein, irgendwann. (...) Darauf kann sich jede Schule einstellen. Aber dafür braucht sie andere Organisationsmodelle. Auch ein Stück weg gehen von der Art zu denken, was ist denn eigentlich wichtig zu vermitteln. Also, für viele wird vielleicht anstehen, sich in ihrem Lebensort zu orientieren oder Mahlzeiten zusammen einzunehmen, viel öfter zu kochen außer in der ganzen Schullaufbahn mal ein halbes Jahr. Da sehe ich noch Defizite.“ (Interview C50 -22/24- Subkategorie: Mehr Praxis-/Alltagsbezug im Lernen)

„Ich würde gerne Zeit haben mich fortzubilden, ich würde gerne Zeit haben, Absprachen zu treffen, das würde ich gerne ändern. Ich würde gerne mehr Platz haben. (...) Wir müssen differenzieren aber wir haben keine Räume. Also, ich habe ja Kinder, die zum Beispiel [andere Mitschüler] coachen. Die brauchen aber Nischen, um das in Ruhe tun zu können. (...) Wir haben überlegt, geht das mit Paravents zum Beispiel. Materialien fehlen mir. Ich hätte gerne mehr, ich sag mal, „Mickey-Mäuse“, Schalldämpfer, die die sich aufsetzten, um wirklich einmal abgeschaltet zu werden. Kinder, die sich nicht abgrenzen können, dass die in Blickfeld und Geräuschkulisse wirklich einmal abschalten um sich besser konzentrieren zu können. Ich gebe manchen eine Zeituhr, damit die ihr Zeitmanagement verbessern, aber wenn dieser Wecker klingelt, zuckt natürlich der Rest auch. Also, Gruppen, die dann vielleicht gesondert einmal arbeiten könnten, das würde mir gefallen. Wir haben Blockstunden, aber manchmal wünsche ich mir auch da noch mehr Zeitgrenzen überwinden zu können, ne. Das wäre halt auch schön. (...) Individualisiert heißt für mich, die Kinder im Blick haben, und zwar alle. Im Prinzip würde ich gerne alle kennen, damit ich sie ansprechen kann.“ (Interview C49 -38- Subkategorie: Fortbildung, Mehr Lernraum, Mehr Betreuungszeit für *alle* Schüler)

Vergleich der Schulformen bei Frage U04

Insgesamt wünscht man sich an Grund- und Gemeinschaftsschulen gleichermaßen deutlich mehr Zeit für die Unterrichtsplanung im Team und eine stärkere Kooperation und Vernetzung innerhalb des Kollegiums. Ein Ausbau und eine Verstärkung der Elternarbeit werden ebenfalls innerhalb beider Schulformen gewünscht. Ebenso besteht der Wunsch nach mehr professioneller Unterstützung, etwa durch Schulpsychologen oder den schulpсихologischen Dienst. In den Grundschulen wird angemahnt innerhalb der Kollegien offener zu diskutieren und die Umsetzung der Inklusion im Unterricht kritisch zu reflektieren. Hierdurch erhofft man sich zudem eine breitere Akzeptanz des Inklusionsgedankens unter den Kollegen.

Hinsichtlich des zukünftigen *Unterrichts* wünscht man sich mehr Stunden mit Teamteaching und eine Verbesserung und weiteren Ausbau der Differenzierungsmaßnahmen. Des Weiteren wünschen sich die Lehrkräfte vor allem mehr Zeit für die individuelle Betreuung der Schüler, sowie mehr tatsächliche Lernzeit. Man würde zudem gerne mehr Zeit für die Betreuung aller Schüler haben. Bei den Lehrkräften an den Gemeinschaftsschulen wird der Ruf nach stärkerem Einbezug der Förderschullehrkräfte und einem größeren Praxis- und Alltagsbezugs im Lernen laut. Die Grundschullehrkräfte würden sich im Unterricht professionelle Hilfe für die Schüler mit emotionalem und sozialem Förderbedarf wünschen, hätten gerne mehr Lernraum, d. h. Zwischenräume oder Möglichkeiten zur Differenzierung außerhalb eines einzelnen, beengten Klassenraums und würden den Schülern gerne auch mehr handlungsorientierte Unterrichtsangebote darbieten können.

Bezüglich der allgemeinen *Rahmenbedingungen* wünschen sich die Lehrkräfte beider Schulformen eine Reduzierung der Klassenstärke, eben auch um, wie oben angesprochen, eine bessere und angemessenere individuelle Betreuung aller Schüler gewährleisten zu können. Der Wunsch nach Fortbildungen zu Belangen schulischer Inklusion wird ebenfalls geäußert. Allgemein hofft man auch auf mehr Förderschullehrkräfte an den Schulen, um die Schüler mit Förderbedarf adäquat betreuen und unterstützen zu können. An den Grundschulen ist zudem eine Änderung der Leistungsbewertung Thema, wie auch teilweise die Forderung nach einer Aufhebung der Jahrgangsklassen, um Differenzierung zu erleichtern. Einige der befragten Lehrkräfte wünschten sich zudem auch mehr Unterstützung durch das Ministerium hinsichtlich der Ausgestaltung der genannten Rahmenbedingungen. Teilweise hätte man gerne eine Art Leitfaden oder feste

Richtlinien für die Umsetzung des inklusiven Unterrichts, sowie Empfehlungen für gute Lernmaterialien. Andere Lehrkräfte dagegen plädieren für eine freie Auswahl der Schulbücher und hätten diesbezüglich gerne weniger restriktive Vorgaben, wobei die letztgenannten Punkte sich nicht widersprechen müssen.

Tabelle 11: Kategorien nach Schulform – Frage U04

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	
	<i>Grundschulen</i>	<i>Gemeinschaftsschulen</i>
Schule & Kollegium	Elternarbeit	
	Mehr Zeit für Planung im Team	
	Breitere Akzeptanz des Inklusionsgedankens	
	Mehr professionelle Unterstützung (Schulpsychologen)	
	Kritischeres Reflektieren	
	Offenes Diskutieren	
	Stärkere Kooperation/Vernetzung im Kollegium	
Unterricht	Mehr Stunden mit Teamteaching	
	Differenzierung weiter verbessern/ausbauen	
	Mehr Lernzeit für Schüler	
	Mehr Zeit für individuelle Betreuung	
	Mehr Zeit für Deutsch und Mathematik	
	Professionelle Hilfe für E-Kinder	
	Mehr handlungsorientierte Angebote	
	Mehr Lernraum	
		Mehr Betreuungszeit für <i>alle</i> Schüler
		Mehr Praxis-/Alltagsbezug im Lernen
		Stärkerer Einbezug der Förderschullehrkräfte
Rahmenbedingungen	Klassenstärke reduzieren	
	Fortbildungen	
	Keine Jahrgangsklassen	
	Leistungsbewertung	
	Leitfaden/Richtlinien für inklusiven Unterricht	
	Sichtung/Empfehlung guter Lernmaterialien	

	Freie Auswahl der Schulbücher	
	Unterstützung durchs Ministerium	
		Mehr Förderschullehrkräfte

4.6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Positive Faktoren – Was funktioniert gut?

Der *Umgang mit Heterogenität* bildet das breiteste Themenspektrum. Hier heben die interviewten Lehrkräfte speziell die Differenzierung in unterschiedliche Leistungsniveaus und die damit einhergehenden neu eingeführten Unterrichtsmethoden als positiv hervor. Ebenso das gemeinsame Lernen aller Schüler an einem Unterrichtsthema sowie die Kooperation der Schüler untereinander und die gegenseitige Unterstützung. Die individuellen Arbeits- bzw. Förderpläne erleichtern die Arbeit mit unterschiedlichen Niveaustufen deutlich. Zudem können die Schüler bei der Bearbeitung der Aufgaben in individuellem Tempo vorgehen. Das selbständige Lernen wird hier ebenso gefördert, wie die individuellen Fähigkeiten der Schüler. Nach Aussagen der Lehrkräfte sei zudem insbesondere bei Schülern mit Förderbedarf eine hohe Motivation erkennbar. Die Lehrkräfte der weiterführenden Schulen halten insbesondere die Eingangstests zur Erfassung der individuellen Lernstände in Klassenstufe 5 für äußerst hilfreich, um entsprechende Arbeits- und Förderpläne zu erstellen.

Im Spektrum des *sozialen Lernens* lassen sich positive Aussagen bezüglich der Einschätzung der allgemeinen sozialen Akzeptanz finden. Hier lassen die Aussagen darauf schließen, dass die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regel gut in die Klassengemeinschaft integriert sind. Es wird von einigen Lehrkräften positiv hervorgehoben, dass unter den Schülern keine Stigmatisierung aufgrund bestimmter Förderbedarfe stattfindet.

Das dritte Themengebiet beinhaltet Aussagen zu *Teamstruktur & Teamwork*. Hier werden vor allem die fest an die Schulen abgeordneten Förderschullehrkräfte für den Inklusionsprozess als zentral angesehen. Die Zusammenarbeit der Regel- und Förderschullehrkräfte wird an allen Schulen positiv bewertet und stellt einen wichtigen Aspekt erfolgreicher inklusiver Unterrichtsentwicklung und -planung dar. Darüber hinaus betonen einige Lehrkräfte explizit die gute Arbeitsatmosphäre in den Kollegien, was die Arbeit deutlich erleichtert. Im Unterricht entlasten die Inklusionshelfer die Lehrkräfte

insbesondere bei der Betreuung der Schüler mit Förderbedarf und sichern somit einen reibungsloseren Ablauf. Die Arbeit mit außerschulischen Einrichtungen, wie beispielsweise schulpсихologischem Dienst oder Jugendamt, wird ebenfalls positiv bewertet und als wichtiger Faktor zur Unterstützung bei auftretenden Problemen genannt.

Limitierende Faktoren – Was funktioniert noch nicht?

Die Auswertungsergebnisse zu Frage U02 lassen sich in fünf Themenbereiche einordnen. Unter die Hauptkategorie *Schüler* fallen Aussagen, die beispielsweise die Problematik der Schüler mit emotionalem und sozialem Förderbedarf betreffen. Allerdings muss angemerkt werden, dass die Thematik der sogenannten E-Kinder nicht überall explizit als Problem angesprochen wird – so finden sich insbesondere in den weiterführenden Schulen weniger diesbezügliche Aussagen. Problematisch sei, dass man trotz Differenzierung in unterschiedliche Leistungsstufen bei manchen Schülern unter Umständen an die individuellen Grenzen stößt. Lehrkräfte der weiterführenden Schulen bemängeln neben der allgemeinen Leistungsfähigkeit vor allem die fehlenden Grundlagen in Grundrechenarten und Rechtschreibung. Daneben wird auch die sehr stark divergierende Arbeitsgeschwindigkeit unter den Schülern als problematisch angesehen. Ebenso zeigen sich starke individuelle Divergenzen in Disziplin und Motivation beim selbstorganisierten Lernen. Mitunter lassen sich Schüler viel zu leicht von ihren Aufgaben ablenken, was wechselseitig mit Unterrichtsstörungen einhergeht und diese bedingt.

Der *Umgang mit Heterogenität*, der, wie oben gesehen, viele positive Aspekte umfasst, weist dennoch manche Schwierigkeiten auf. Viele Lehrkräfte sehen hier trotz der Differenzierung und dem Versuch auf die individuellen Fähigkeiten der Schüler einzugehen, immer noch einen zu großen Leistungsdruck für vereinzelte Schüler. Als problematisch erweist sich auch das Erstellen individueller Lernpläne und eine adäquate Zuweisung passender Aufgaben. Einige der Interviewpartner geben sehr selbstkritisch und selbstreflexiv an, dass ihnen die Strukturierung des Unterrichts für die verschiedenen Niveaustufen noch Probleme bereitet und diesbezüglich noch nicht alles reibungslos verläuft.

Die Klassenstärke wird unter dem Aspekt der *Rahmenbedingungen* sehr häufig bemängelt und für die inklusive Arbeit als deutlich zu hoch empfunden; diesen Punkt kann man auch in direkten Zusammenhang mit dem Faktor *Zeit* stellen, der nachfolgend noch erläutert wird. Insbesondere sehen einige Lehrkräfte ein Problem darin, dass mitunter zu viele Schüler mit Förderbedarf einer Klasse zugewiesen werden. Mancherorts bemängelt man fehlende Räumlichkeiten, wie beispielsweise Zwischenräume, oder aber auch

die fehlende Barrierefreiheit. An den weiterführenden Schulen ist die Koordination des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule ein wichtiges Thema, da man hier viel zu oft Informationen zu Schülern mit Förderbedarf verspätet oder erst auf Nachfrage erhalte. Größtenteils beklagen die Interviewten die Tatsache, dass zum einen zu wenige Förderschullehrkräfte für den inklusiven Unterricht zur Verfügung stehen und diese dann zumeist auch viel zu wenig Stunden hätten. Somit ist die Umsetzung von Teamteaching kaum in allen Unterrichtsstunden möglich und beschränkt sich oft auf die Hauptfächer. Kritisch sehen die Regelschullehrkräfte auch die Tatsache, dass sie für die pädagogische Betreuung der Förderbedarfe überhaupt nicht ausgebildet sind. Die Unterstützung durch Förderschullehrkräfte ist daher eigentlich unumgänglich. Insbesondere da mancherorts auch über fehlende Integrationshelfer geklagt wird.

Der Faktor *Zeit* – bzw. der Mangel an Zeit – ist ein sehr gewichtiges und überall angesprochenes Problem. Die Lehrkräfte hätten gerne deutlich mehr Zeit für die Betreuung der Schüler, um auf ihre individuellen Bedürfnisse eingehen zu können. Hier wird vor allem betont, dass man sich gerne um *alle* Schüler kümmern würde. In der derzeitigen Praxis sieht es so aus, dass die Schüler mit Förderbedarf den überwiegenden Teil der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Auch das Einüben individueller Lernformen und die Differenzierung in unterschiedliche Leistungsniveaus können mitunter sehr zeitaufwändig sein. Hier gilt es, sowohl den Unterricht anzupassen als auch die Arbeitspläne zu erarbeiten. Auch abseits des Unterrichts stellt der Mangel an Zeit ein Problem dar, da für Teambesprechungen und die gemeinsame Planung des inklusiven Unterrichts häufig die Zeit fehlt.

Veränderungen – Welche Veränderungen gab es bereits?

Die bisherigen Veränderungen im Unterricht lassen sich in zwei Hauptthemenbereiche einteilen. Beim *Umgang mit Heterogenität* ist die Differenzierung in unterschiedliche Leistungs- bzw. Niveaustufen die umfassendste Änderung. Unterstützend stehen handlungsorientierte Angebote inzwischen vielerorts im Mittelpunkt des Unterrichts. Ebenso ist kooperatives Lernen, bei dem sich die Schüler gegenseitig unterstützen, individuelles Lernen und selbstorganisiertes Lernen fester Bestandteil der Unterrichtskonzepte an den Projektschulen geworden. Neben offenen Lernformen legt man an den Grundschulen auch Wert auf bewegtes Lernen, beispielsweise nach dem Konzept der sogenannten Bewegungswerkstatt. Das Arbeitsmaterial wurde den verschiedenen Niveaustufen entsprechend angepasst und die Lehrkräfte berichten von verstärkter individuellerer Be-

treuung und einer intensivierten Rückmeldung für ihre Schüler. In den weiterführenden Schulen wurden Eingangstests in Klassenstufe 5 eingeführt, die Aufschluss über den individuellen Leistungsstand der Schüler geben, damit Arbeits- und Förderpläne entsprechend den Bedürfnissen angepasst werden können.

Hinsichtlich *Teamstruktur & Teamwork* wird die feste Abordnung von Förderschullehrkräften an die jeweilige Schule als wichtige Veränderung im Rahmen des Pilotprojektes gesehen. Einige Interviewpartner berichten auch, dass seit Beginn des Projektes intensivere Kooperation innerhalb des Kollegiums erkennbar sei. In regelmäßigen Teamsitzungen werden Unterrichtsthemen, Unterrichtseinheiten und Klassenarbeiten gemeinsam besprochen und geplant. An einigen Schulen ist Teamteaching von Regel- und Förderschullehrkräften neu hinzugekommen, beschränkt sich aber zumeist auf die Hauptfächer oder ausgewählte Unterrichtsstunden. Zudem hat sich sowohl die Rolle der Regelschullehrkraft als auch die der Förderschullehrkraft über die klassische Aufgabenverteilung hinaus ausgeweitet.

Veränderungswünsche – Was würden die Lehrkräfte gerne noch verändern?

Unter der Hauptkategorie Rahmenbedingungen findet man eine Vielzahl unterschiedlichster Nennungen, die von Lehrkraft zu Lehrkraft zum Teil stark divergieren. Im Themenbereich *Schule & Kollegium* wünscht man sich eine intensivere Elternarbeit, um besser über das Thema Inklusion aufklären zu können und eventuelle Ängste oder Vorurteile ausräumen zu können. Zudem wird ein stärkerer Kontakt zu den Eltern gewünscht, um diese besser und direkter in eventuelle Förderprozesse mit einbeziehen zu können. Man wünscht sich mehr Zeit für Planung und Teambesprechungen (siehe auch die Hauptkategorie *Zeit* bei Frage U02). Manche befragte Lehrkraft wünscht sich auch eine stärkere Kooperation im Kollegium. Mancherorts wünscht man sich zudem intensivere professionelle Unterstützung, beispielsweise durch die Anstellung von Schulpsychologen, aber auch durch stärkere Kooperation mit externen Stellen wie etwa dem schulpsychologischen Dienst oder dem Jugendamt.

Im Spektrum der *Rahmenbedingungen* finden sich Kommentare, in denen man sich eine Reduzierung der Klassenstärke, eine größere Anzahl von Förderschullehrkräften an den Schulen sowie mehr Stunden für die Förderschullehrkräfte wünscht. Angemessene Fortbildungsangebote, die insbesondere auf den unterrichtlichen Umgang mit bestimmten Förderbedarfen vorbereiten, werden ebenfalls häufig angesprochen. Daneben wünscht man sich auch mehr Lernraum in den Schulen, womit beispielsweise Zwi-

schenräume gemeint sind, um besser und differenzierter mit den Schülern arbeiten zu können.

Der dritte erfasste Themenbereich umfasst Veränderungswünsche zum *Unterricht*. Hier wünschen sich die interviewten Lehrkräfte, die Differenzierung noch weiter verbessern und ausbauen zu können. Analog zu den Angaben bei Frage U02 hätte man gerne mehr Zeit für die individuelle Betreuung aller Schüler. Aufgrund teilweise auffälliger Defizite in Grundrechenarten, Sprache und Grammatik wünscht man sich auch mehr Unterrichtszeit für die Hauptfächer Mathematik und Deutsch. Daneben stehen Forderungen nach handlungsorientierteren Angeboten sowie mehr Praxis- und Alltagsbezug im Unterricht, um den Schülern die Bedeutung der Lerninhalte adäquater vermitteln zu können. Von Förderschullehrkräften wird zudem der Wunsch geäußert, noch stärker ins reguläre Unterrichtsgeschehen eingebunden zu werden.

4.7 Diskussion

Im Folgenden sollen die zentralen Erkenntnisse aus den oben dargestellten Ergebnissen der Lehrerbefragung diskutiert sowie auf Forschungsdesiderate und Limitationen der Studie hingewiesen werden.

Der Umgang mit Heterogenität und der Mangel an Zeit

Bei der Befragung erwies sich der *Umgang mit Heterogenität* als umfangreiches und übergreifendes Thema. Speziell die neu eingeführten Differenzierungen in unterschiedliche Leistungsniveaus werden von vielen Lehrkräften positiv bewertet. Dennoch läuft hier nicht alles reibungslos, was aufgrund der frühen Phase des Pilotprojektes, während der die Befragung stattfand, jedoch nicht verwundern sollte. Wie in Kapitel 2.3 erläutert, ist Leistungsdifferenzierung im Unterricht ein zeit- und arbeitsintensiver Prozess (vgl. Helmke, 2012; Rehle, 2009; Wischer, 2007a, 2007b;), wie auch die Erfahrungen der Lehrkräfte im Pilotprojekt deutlich belegen. Insofern ist es auch nicht überraschend, dass der Faktor *Zeit*, oder besser gesagt der *Mangel an Zeit*, ein verbreitetes Problem ist, das nicht nur an einzelnen Schulen verortet ist. Dies deckt sich mit den allgemeinen Beobachtungen zu inklusiven Schulentwicklungsprozessen in Nordamerika (vgl. Johnson, 2013) aber auch zu adaptiven Unterrichtsformen im Allgemeinen (s. Kapitel 2.3).

Die Lehrkräfte beklagen, dass es ihnen viel zu oft an Zeit fehle, wirklich auf individuelle Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers eingehen zu können, sodass automatisch Schüler auf der Strecke bleiben, was ja eigentlich durch zieldifferenten Unterricht vermieden werden soll. Hier zeigt sich die seit langem bekannte Problematik der Implementation adaptiver Unterrichtsmethoden (s. Kapitel 2.3.6; vgl. Buskist et al., 1991). Auf die Individualität und Bedürfnisse *aller* Schüler einzugehen, ist ein Problem, dem man sich auch im Pilotprojekt – zumindest zum Zeitpunkt der Befragung – nicht annähern konnte. Der Mangel an Zeit betrifft jedoch nicht nur die direkte Arbeit mit den Schülern im Unterricht, sondern ebenso die vorherige Unterrichtsplanung und die Besprechungen im Kollegenkreis. Auch hier führen heterogene Lerngruppen und zieldifferentes Unterrichten zu einem Vielfachen an zeitlichem Mehraufwand. Dieser Aspekt unterscheidet sich von früheren Formen adaptiven Unterrichts etwas, da durch Teamteaching und Lehrkooperationen nun der Faktor der Koordination der Lehrkräfte untereinander hinzukommt. Hier müssen sich klassische Strukturen noch stärker verändern, worauf die interviewten Lehrkräfte immer wieder auch sehr selbstkritisch hinweisen. Vielleicht mag einem hier die Idee der Ganztagschule in den Sinn kommen, deren zentrale Ziele – mehr Zeit für individuelle Förderung, soziale Integration, thematische und konzeptionelle Ausweitung der pädagogischen Praxis (vgl. Klieme & Rauschenbach, 2011) – zum einen perfekt mit der Idee der Inklusion harmonieren und zudem bei den Faktoren *Zeit* und *Umgang mit Heterogenität* weiterhelfen könnten. Tatsächlich ließen sich jedoch in der hier analysierten Befragung keine Unterschiede zwischen den diesbezüglichen Aussagen von Halbtags- und Ganztagsgrundschulen ausmachen – wobei die offenen Fragen auch nicht explizit auf diese Thematik ausgelegt waren. Für zukünftige Forschungsvorhaben könnte interessant sein, Divergenzen zwischen integrativ arbeitenden Halbtags- und Ganztagsgrundschulen zu erfassen und hinsichtlich obiger Problematiken detaillierter zu beleuchten.

Kapitel 2.1 wies auf die spezifischen Prinzipien und Unterschiede von Integration und Inklusion hin. Kapitel 2.1.5 zog das kritische Zwischenfazit, dass Inklusion ein Ideal ist und für die Realität der Klassenzimmer immer noch die Prinzipien und Methoden der Integration gelten. Die Antworten der Lehrkräfte im Rahmen von Studie 1 (vgl. hierzu *Stimmen der Lehrkräfte* in Kapitel 4.6) bestätigen dies. Wirkliche Dekategorisierung (s. Kapitel 2.1.3) findet nicht statt. In der Praxis des Unterrichts finden sich pragmatische, leistungsspezifische Gruppenbildungen. Die Arbeit mit Wochenplänen, die zwar individuell auf die Schüler abgestimmt sind, aber stellenweise alleine und ohne kooperative

Momente bearbeitet werden, könnte man sogar als segregierendes nebeneinander ansehen (vgl. Kapitel 2.1.3). Ohne Kooperation der Schüler untereinander entsprechen sie im eigentlichen Sinne nicht einmal den Vorstellungen und Vorgaben der Integrations-theorien (vgl. Kapitel 2.2.1, 2.2.2 und 2.2.3). Insbesondere im Fall der Methoden zur Differenzierung herrscht bei einigen Lehrkräften große Unsicherheit (s. Kapitel 4.6.2). Die durch die normativen Vorgaben der Inklusion hervorgerufenen Paradoxien (vgl. Kapitel 2.1.5) verwirren die Lehrkräfte eher, als dass sie zur Lösungsfindung beitragen, wie einige Antworten zu Frage U02 zeigen. So werden etwa leistungshomogene Gruppen gebildet, wohlwissend, dass dies eigentlich der Idee der Inklusion widerspricht. Es bestätigt sich hier die Kritik von Terhart (2014), dass die Vorgaben der Inklusion im Grunde zu unrealistisch sind, fehlgedeutet werden und somit Lehrkräfte verunsichern (vgl. Kapitel 2.3.7). Eine inklusive Schule ist eine Idee – ob sie final realisierbar ist, bleibt offen. Für den langwierigen Weg dorthin, sind integrative Ansätze und Methoden immerhin ein erster, ungemein wichtiger Schritt (s. Kapitel 2.1.5; vgl. Wocken, 2010). Welche methodischen Möglichkeiten bieten sich, der Individualität der Schüler Rechnung zu tragen, gleichzeitig jedoch die Segregation in unterschiedliche Leistungsniveaus auszuschließen? Die in den Projektschulen vielfach zum Einsatz kommenden Wochen- und Arbeitspläne bieten sich zwar als ressourcenschonende Möglichkeiten der Binnendifferenzierung an, und werden von den Lehrkräften entsprechend positiv bewertet, Interaktion und Austausch – und somit aktive Integration, vor allem im Sinne Feusers (s. Kapitel 2.2.1) oder Reisers (s. Kapitel 2.2.2) – findet dabei allerdings nicht statt.

Eine der zentralsten Problematiken, die reziprok auf fast alle anderen Felder wirkt, ist der Faktor *Zeit*. Aber auch der tatsächliche *Umgang mit der Heterogenität* der Schüler, so er denn im wirklichen Sinne integrativ sein soll, darf nicht vernachlässigt werden. Inwiefern hier eine Möglichkeit besteht Formen adaptiven und integrativen Unterrichts für heterogene Lerngruppen im schulischen Kontext zu entwickeln und erfolgreich zu implementieren, dürfte eine der gewichtigsten Frage sein, der sich die schulische Integration stellen muss, so sie denn realistische Praxisrelevanz beanspruchen möchte (vgl. Kapitel 2.3). Künftige Forschungsvorhaben sollten dies dringend stärker fokussieren.

Soziales Lernen

Die große Relevanz und der Erfolg des *sozialen Lernens* werden von allen Befragten betont. Das gemeinsame Lernen aller Schüler wird als positiver Aspekt inklusiven Unterrichts gesehen und funktioniert offenbar bereits in der Frühphase des Projektes sehr gut. Die verantwortlichen Lehrkräfte heben insbesondere hervor, dass sie deutlich spüren und tagtäglich in konkreten Situationen erleben, wie die integrativen/inkluisiven Maßnahmen die soziale Akzeptanz und das Miteinander innerhalb der Klassengemeinschaft fördern. Ein auf den ersten Blick äußerst erfreulicher Punkt, der jedoch hinterfragt werden muss. So lassen beispielsweise Untersuchungen zur Integration lernbehinderter Schüler in Regelklassen diesbezüglich einige Bedenken aufkommen, denn der Eindruck, den Lehrkräfte über das soziale Klassenklima haben, entspricht offenbar eher selten den Einschätzungen der Schüler (vgl. Bless, 2000; Eckhart, 2006). Bisherige empirische Befunde deuten darauf hin, dass Förderschüler in integrativen Settings höhere soziale Ablehnung erfahren als Nicht-Förderschüler (s. Kapitel 2.4.4 und 2.4.5; vgl. u. a. Huber, 2008; Krull et al., 2014). Zudem unterscheidet sich die soziale Akzeptanz von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulklassen je nach Art des Förderbedarfs deutlich, wie frühere Untersuchungen gezeigt haben (s. Kapitel 2.4.4, 2.4.5 und 2.4.7; vgl. u. a. Goetze, 2008; Dumke & Schäfer, 1993; Bless, 2000; Huber & Wilbert, 2012). Um hier einen genaueren Eindruck über die Situation in den Klassen der saarländischen Pilotschulen zu erhalten, wäre es wünschenswert zukünftig auch andere Perspektiven zu erfassen. Mit der hier vorliegenden Studie wurde lediglich die Sicht der Lehrkräfte abgedeckt – Schüler und Eltern konnten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung nicht befragt werden.

Versteht man Integration, im Sinne Reisers, als dynamischen Prozess der Angleichung verschiedener Protagonisten (s. Kapitel 2.2.2) bzw., im Sinne Sanders, ökosystemisch (s. Kapitel 2.2.3), so fehlt hier eigentlich eine sehr zentrale Perspektive: die der Schüler. In zukünftigen Untersuchungen sollte unbedingt auch ein Blick auf die Sichtweisen der Schüler erfolgen. Weiterhin wäre auch eine umfassende Unterrichtsbeobachtung wünschenswert gewesen, um einen weiteren Blickwinkel zu erfassen. Den Prozess der Unterrichtsentwicklung systematisch zu verfolgen, war, auch in Anbetracht der Anzahl der Schulen und den begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen der wissenschaftlichen Begleitung, nicht realisierbar. Da ohnehin Daten aus Längsschnittstudien zur inklusiven Unterrichtsentwicklung bislang gänzlich fehlen (s. Kapitel 2.4.7; vgl. Möller, 2013), sollten kommende Forschungsvorhaben hier dringend ansetzen, um beispiels-

weise Entwicklungsprozesse systematisch zu dokumentieren und förderliche Strukturen zu analysieren.

Der sonderpädagogische Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung

Für den Großteil der Lehrkräfte erweisen sich im Unterricht vor allem die Schüler mit emotionalem und sozialem Förderbedarf als problematisch; kein anderer sonderpädagogischer Förderbedarf (s. Kapitel 2.1.1) wurde überhaupt explizit als für den Unterricht problematisch genannt. Es sei dabei angemerkt, dass man an zwei der weiterführenden Projektschulen gar nicht auf dieses Thema zu sprechen kam, während es vor allem an Grundschulen mitunter *das* zentrale Thema der Lehrkräfte bei Beantwortung von Frage U02 war. Die Gewichtung dieses Punktes ist sicherlich in einem nicht geringen Maße davon abhängig, ob bzw. wie viele der sogenannten E-Kinder in den entsprechenden Klassen und Schulen sind und welche Erfahrungen eine Lehrkraft innerhalb einer Klasse oder Schule mit diesen Schülern gemacht hat (vgl. Avramidis & Kalyva, 2007; Cassady, 2011). Dass diese Schülergruppe als besondere Belastung in integrativen Unterrichtssettings wahrgenommen wird, mitunter für Frustration und Ärger bei den Lehrkräften sorgt, zeigt nicht nur die vorliegende Studie, sondern u. a. auch Lehrerbefragungen aus Großbritannien (Corbett, 2001; Hodkinson, 2006) und den USA (Cassady, 2011; Soodak et al., 1998).

Wie kann der Problematik der Integration/Inklusion der Schüler mit emotionalem und sozialem Förderbedarf adäquat begegnet werden? Empirische Studien zu möglichen Maßnahmen zur Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen in Regelschulen kommen zu wenig optimistischen Ergebnissen (vgl. Goetze, 2008; Hartke, 2000; Lindsay, 2007; Ellinger & Stein, 2012). Vielleicht sind die E-Kinder tatsächlich nicht in den Regelschulbetrieb integrierbar und es bleibt am Ende doch nur die Option des Besuchs einer Förderschule (vgl. Ellinger & Stein, 2012; Goetze, 2008), doch würde dies der Idee der Inklusion (s. Kapitel 2.1) zuwider laufen. Will man Inklusion wirklich umsetzen, wäre es bzgl. der E-Kinder äußerst dringlich, nach adäquaten Lösungsansätzen für ihre Integration zu suchen; hier existiert ein erhebliches Forschungsdesiderat. Inwiefern schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen und dem Aufbau sozialer und emotionaler Kompetenzen (vgl. Casale, Hennemann & Hövel, 2014) hier ein Ansatzpunkt für inklusive Klassen wären, sollte stärker im künftigen Untersuchungsfokus stehen.

Rahmenbedingungen

Im Bereich der *Rahmenbedingungen* sticht das Argument der Klassengröße ins Auge. Dieses Ergebnis scheint im Gegensatz zu dem in der empirischen Bildungsforschung häufig zitierten Befund zu stehen, dass es keinen oder nur einen schwachen Zusammenhang von Klassengröße und Schülerleistung gibt (vgl. Hattie, 2009). Die Frage ist jedoch, ob sich die zusammenfassenden Befunde aus Metaanalysen, meist aus dem Regelschulbereich, einfach auf komplexe heterogene und integrative Settings übertragen lassen (vgl. Kapitel 2.4). Mittelwerte alleine sind beim Blick auf komplexe heterogene und integrative Settings meist wenig aussagekräftig (s. Kapitel 2.4.7; vgl. u.a. Katzenbach, 2000). Es stellt sich vielmehr auch hier die Frage, was innerhalb der Klasse geschieht (s. Kapitel 2.4.8; vgl. McLeskey & Waldron, 2011). Führt die Lehrkraft klassischen Frontalunterricht durch, dürfte es für die Leistungsentwicklung irrelevant sein, ob sich zehn oder vierzig Schüler in der Klasse befinden. Bei einem auf individuelles Feedback und Betreuung ausgelegten adaptiven Unterricht dagegen, könnte die Klassengröße eventuell doch eine Rolle spielen, z. B. ob und wie intensiv einzelne Schüler tatsächlich unterstützt werden können. So lassen sich durchaus auch empirische Hinweise darauf finden, dass sowohl jüngere als auch schwächere Schüler von kleineren Klassen und intensiverer Betreuung profitieren (Blatchford, Bassett & Brown, 2011; Müller, 2013).

Es gilt zu bedenken, dass es in inklusiven und somit heterogenen Klassen speziell darum geht, Schüler *zieldifferent* zu unterrichten (s. Kapitel 2.3). Da sich die Lehrperson hier umfassender um die individuellen Belange einzelner Schüler kümmern muss, als dies etwa bei einem klassischen Unterricht der Fall ist, sind speziell im integrativen und inklusiven Kontext kleinere Klassen wünschenswert; zumindest bis die Regelschullehrkräfte mehr Routine in der Differenzierung und (sonderpädagogischen) Diagnostik entwickelt haben. Die Tatsache, dass sich die meisten Regelschullehrkräfte noch nicht richtig auf die Aufgabe der inklusiven Beschulung vorbereitet und ausgebildet fühlen, ist in den Interviews deutlich erkennbar. Die fehlende sonderpädagogische Expertise dürfte wiederum für die Überforderung und Ratlosigkeit in tatsächlichen Problemsituationen verantwortlich sein, siehe den bereits angesprochenen Punkt der E-Kinder. Die Arbeit der Lehrkräfte innerhalb der Klasse muss intensiver untersucht werden. Hier würde ein genauerer Blick auf die Lehrkräfte helfen, die ihren binnendifferenzierenden Unterricht als gelungen und für die Schüler als förderlich erachten.

Die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die dadurch entstehenden heterogenen Lerngruppen sind ein in höchstem Maße komplexes Untersuchungsfeld, bei dem Studie 1 zwangsläufig nur einen kleinen Teilaspekt abdecken konnte. Durch den Untersuchungszeitpunkt gibt die vorliegende Studie zudem lediglich Einblick in die erste Phase integrativer Unterrichtsentwicklung an den Regelschulen des Modellprojektes. Eine Wiederholung der Befragung zu einem späteren Zeitpunkt, und damit einhergehender Entwicklungen und eventueller Problemlösungsansätze bei der Unterrichtsgestaltung, wäre wünschenswert.

Personal, Teamwork und Teamstruktur

Gutes *Teamwork*, strukturierte Arbeitsteilung und sonderpädagogische Expertise offenbarten sich als zentrale Gelingensbedingungen für integrative/inklusive Unterrichtsentwicklung. Von den Regelschullehrkräften wird immer wieder auf ihre fehlende sonderpädagogische Expertise und die daraus entstehenden Unsicherheiten für den Umgang mit Förderschülern hingewiesen. Besonders Teamteaching, gemeinsames Unterrichten von Regel- und Förderschullehrkraft, wird für die Umsetzung differenzierenden Unterrichts als hilfreich wahrgenommen. Das Teamteaching kann jedoch an den meisten Schulen des Projektes nur in wenigen Unterrichtsstunden realisiert werden. Die personellen Ressourcen wirken somit ebenfalls stark limitierend für die inklusive Unterrichtsentwicklung. Allgemein gilt es als schwierig, Lehrkräfte zu Kooperationen untereinander zu motivieren (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Eder, Dämon & Hörl, 2011). In Fällen, in denen Kooperationen gut funktionieren, sind sie ein bedeutsamer Prädiktor für besonders erfolgreiche Schulentwicklung (Holtappels, 1999; Jäger, Reese, Prenzel & Drechsel, 2003). Für die basalen Prinzipien der Integrationstheorien Kooperationen essenziell (vgl. Kapitel 2.2, insbesondere Kapitel 2.2.4) und auch in inklusiven Schulsettings wird die Kooperation von Regel- und Förderschullehrkräften als entscheidender Faktor für das Gelingen schulischer Integration angesehen (Hamilton-Jones & Vail, 2014; Willmann, 2009), wobei hier allerdings nach wie vor Standards für die Form der Zusammenarbeit im Team fehlen (Werning, 2012). Im Pilotprojekt „Inklusive Schule“ scheinen die Lehrkräfte die gewinnbringenden Aspekte des Teamworks und der kooperativen Arbeit sehr deutlich wahrzunehmen. Dies mag sicherlich auch der großen Herausforderung der Inklusion geschuldet sein, die neue und bisher unbekannte Probleme mit sich bringt. Teams stellen durch die Möglichkeit einer professionsinternen Binnenkontrolle eine zentrale Stabilisierungsgröße in Schulentwicklungsprozessen dar

(Herzmann, 2001). Insofern ist es nicht überraschend, dass viele Aspekte der Teamarbeit in den Interviews besonders lobend erwähnt und als außerordentlich wichtig angesehen werden. Die fast überall fest zugeteilten Förderschullehrkräfte werden als eine große Bereicherung für Schule, Kollegium und Unterricht gesehen. Sie werden aufgrund ihrer fachlichen Expertise oft kontaktiert; insbesondere werden die speziell intern für die Regelschullehrer angebotenen Beratungsstunden genutzt. Tenor der Regelschullehrkräfte ist, dass auf die Anwesenheit der Förderschullehrkräfte nicht verzichtet werden kann.

Über Arbeitsteilung, Rollen, Einsatzbereich, Pflichten und Aufgaben herrscht an den meisten Projektschulen Klarheit, was ebenso zu positiven Einschätzungen der Zusammenarbeit und Arbeitsteilung führt und als Erleichterung für die alltägliche Arbeit gesehen wird. Die Bildung fester Lehrerteams erleichtert Zusammenarbeit, Planung und Absprachen in hohem Maße. Befürchtungen, dass sich Förderlehrkräfte ausschließlich um Förderschüler und Regelschullehrkräfte ausschließlich um Regelschüler kümmern (s. Kapitel 2.1.3; vgl. Hinz, 2004), lassen sich in den Schulen des Pilotprojektes nicht bestätigen. Hier wäre es interessant zukünftig weitere Details der Kooperationen von Regel- und Förderschullehrkräften an den saarländischen Pilotschulen zu erfragen und zu analysieren, wie die besonders positive Perspektive zustande kommt. Insbesondere da bisherige Studien zur Zusammenarbeit von Regel- und Förderschullehrkräften negativere Einschätzungen liefern und beispielsweise über mangelnde Zielvereinbarungen geklagt wird (Lindmeier & Beyer, 2011) oder sich Förderschullehrkräfte in Kooperationen mit Regelschulkollegen nicht als gleichberechtigte Teampartner empfinden (Gebhard et al., 2014). Wie die konkrete Arbeit in den Teams der Projektschulen aussieht und inwiefern die Lehrkräfte im Pilotversuch „Inklusive Schule“ hier eventuell ihre Arbeits- und Aufgabenverteilung demokratischer oder systematischer geregelt haben und die Rollen in Unterricht und Vorbereitungszeit klarer strukturiert sind, wäre eine interessante Anschlussfrage für weitere Untersuchungen. Was sind angemessene Teamstrukturen für erfolgreichen integrativen/inklusive Unterricht? Wodurch zeichnen sich besonders gut arbeitende Teams aus? Diese Fragen gilt es künftig noch detaillierter zu klären (vgl. Werning, 2012).

Auf fundiert ausgebildete Förderschullehrkräfte kann nicht verzichtet werden, wie die Befragung zeigt. Dies steht in deutlichem Widerspruch zu normativen Forderungen einer Dekategorisierung (vgl. Kapitel 2.1.3). In den Interviews mahnen die Regelschulleh-

kräfte immer wieder ihre fehlende sonderpädagogische Expertise an. Diesbezüglich sollte die Ausbildung der Regelschullehrkräfte bzw. die Inhalte des Lehramtsstudiums hinterfragt und eventuell neu ausgerichtet werden, so man denn beabsichtigt integrativen Unterricht flächendeckend einzuführen und umzusetzen.

Eine positive Einstellung bezüglich Inklusion (vgl. Kapitel 2.4.6) ist für ihre Implementation entscheidend (vgl. u. a. Beacham & Rouse, 2012; Rix et al., 2009; Sharma et al., 2008; Sze, 2009). Die Tatsache, dass eine breitere Akzeptanz der Idee der Inklusion innerhalb einzelner Grundschulkollegien gewünscht wird (s. Kapitel 4.6.4), darf daher nicht übersehen werden. Offenbar sind auch Ablehnung und Widerstände gegenüber Inklusion in den Kollegien der Projektschulen vorhanden. Weshalb existieren diese negativen Einstellungen und wie sind sie begründet? Diesbezüglich wäre es interessant einen Einblick in Verständnis und Vorstellungen von Inklusion zu erhalten (vgl. Hodgkinson, 2005, 2006). Nachfolgend wird Studie 2 (s. Kapitel 5) einen genaueren Blick auf die Thematik der inklusionsspezifischen Einstellung und Vorstellungen sowie eventueller Zusammenhänge werfen.

5 Studie 2 – Einstellungen und Vorstellungen Lehramtsstudierender

Die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften werden gemeinhin als zentrale Gelingensbedingung für die erfolgreiche Implementation schulischer Inklusion gesehen (Werning, 2014). Bisherige Studien aus dem angelsächsischen und angloamerikanischen Sprachraum legen nahe, dass die Einstellungen der Lehrkräfte bezüglich Inklusion deutlichen Einfluss auf das Lernen in inklusiven Settings hat (Beacham & Rouse, 2012; Leatherman & Niemeyer, 2005; Rix et al., 2009; Sharma et al., 2008; Sze, 2009). Ebenso scheint die Frage nach der subjektiven Perspektive der Lehrkräfte auf das Inklusionskonzept interessant, da diese offensichtlich einen unterschiedlich effektiven Umgang mit Schülern in Inklusionsklassen bedingt. Lehrkräfte, die ihre Profession inklusiv verstehen, gestalten anspruchsvolleren Unterricht und sorgen für höhere Lernerfolge ihrer Schüler (Boyle et al., 2013; Florian, 2012; Jordan et al., 2009; Topping, 2012).

Obwohl die Einstellungen und Überzeugungen respektive Vorstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden als zentral angesehen werden, existieren im deutschen Sprachraum bislang kaum diesbezügliche empirische Studien (vgl. Kapitel 2.4).

5.1 Einstellungen und Vorstellungen – Begriffsklärung

Wirft man einen Blick in die pädagogisch-psychologische Forschung zum Lehrerberuf, findet man im Überfluss empirisch gesicherte Hinweise darauf, dass entsprechende Einstellungen (*attitudes*), Überzeugungen (*beliefs*), Vorstellungen (*conceptions*) und auch spezifisches Wissen (*knowledge*) in großem Maße handlungsleitend für die allgemeine pädagogische Praxis der Lehrkräfte im Klassenzimmer sind (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011; Clark & Peterson, 1986; Entwistle & Peterson, 2004; Fang, 1996; Helmke, 2012; Kagan, 1992; Kember, 1997; Pajares, 1992; Tatto, 1996; Thompson, 1992). Pajares (1992, S. 329) zieht überdies den Schluss, dass die Überzeugungen von Lehrkräften nicht weniger als „the single most important construct in educational research” seien.

Für adäquaten Umgang mit heterogenen Lerngruppen wird eine entsprechende Einstellung bzw. auch ein Einstellungswandel bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden für unabdingbar gehalten (Helmke, 2012; Tatto, 1996; Wischer, 2007a, 2007b). Positive

Einstellungen zur schulischen Inklusion werden für das Gelingen der Implementation inklusiven Unterrichts (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer, 2012; Dumke & Eberl, 2002; Kunz et al., 2010; Stoiber et al., 1998) aber auch für die Ausbildung Lehramtsstudierender (Beacham & Rouse, 2012; Sharma et al., 2008; Lambe & Bones, 2006, 2008) große Bedeutung beigemessen.

Eine genaue Begriffsdefinition und Abgrenzung, was genau die Unterschiede zwischen den eingangs genannten begrifflichen Konstrukten sind, ist dabei alles andere als einheitlich. Ob es überhaupt möglich ist generelle Definitionen dieser mentalen Konstrukte zu bestimmen, wird von manchen Autoren in Zweifel gestellt (vgl. Abelson, 1979; McLeod & McLeod, 2002; Österholm, 2010). Je nach Forschungsrichtung, Forschungsfeld, Paradigma oder einfach persönlicher Präferenz der Autoren differiert die Begriffsverwendung zum Teil erheblich. So werden mitunter *beliefs* und *attitudes* synonym verwendet (Pajares, 1992), *beliefs* wiederum mit *knowledge* gleichgesetzt (Alexander, Schallert & Hare, 1991; Kagan, 1990, 1992), andererseits aber *beliefs* strikt von *knowledge* abgegrenzt (Nespor, 1987) oder *beliefs* zusammen mit *knowledge* als Teil von *conceptions* verstanden (Entwistle & Peterson, 2004; Thompson, 1992). Inhalt, Definition, Qualität und Typisierung von *knowledge* ist dabei allerdings wieder ein separates Problem (vgl. De Jong & Ferguson-Hessler, 1996; Raskin, 2002).

Betrachtet man beispielsweise das nichthierarchische *Modell der professionellen Handlungskompetenz* von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006, 2011), so sind Lehrerkompetenzen als ein Zusammenspiel kognitiver (*Professionswissen*), metakognitiver (*Überzeugungen/Werthaltungen*), motivationaler (*motivationale Orientierungen*) und selbstregulativer (*selbstregulative Fähigkeiten*) Aspekte zu verstehen. Die kognitiven Aspekte werden als ein spezifisches, erfahrungssättigendes, deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen bezeichnet und werden benötigt, um die Anforderungen spezifischer Domänen bewältigen zu können (Baumert & Kunter, 2011). Die metakognitiven, motivationalen und selbstregulativen Aspekte werden als „entscheidende Voraussetzung für die Bereitschaft zu handeln“ (ebd., S. 31) angesehen. Der diesem Modell zugrundeliegende Kompetenzbegriff beruht auf der spezifischen Annahme, dass es sich dabei um grundsätzlich erlern- sowie auch veränderbare Merkmale handelt.

In der Lehrerprofessionsforschung wird die Unterscheidung zwischen *Wissen* und *Überzeugungen* – im obigen Modell der kognitive sowie metakognitive Aspekt – mitunter jedoch auch ganz bewusst aufgegeben bzw. nicht eingehalten (siehe hierzu nachfol-

gend Kapitel 5.1.1). Pädagogisch relevante Überzeugungen werden dabei als implizit oder explizit subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen und Vorstellungen angesehen, die die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen und logischerweise immer vom subjektiven Wissensstand abhängig sind (vgl. Entwistle & Peterson, 2004; Kagan, 1990, 1992; Op't Eynde, De Corte & Verschaffel, 2002; Thompson, 1992).

Einstellungen und Überzeugungen, bzw. *attitudes* und *beliefs*, werden in wissenschaftlichen Publikationen vielfach synonym verwendet, ohne sich lange mit bisherigen Theorien oder Definitionen dieser Begriffe aus der sozialpsychologischen Forschung aufzuhalten (vgl. Österholm, 2010; Pajares, 1992; Thompson, 1992). Sowohl Thompson (1992) als auch Österholm (2010) kritisieren, dass in vielen Studien über *beliefs* dieses Konstrukt gar nicht erst erläutert wird und quasi impliziert wird, dass der Leser schon wisse, von was da die Rede ist. Pajares (1992, S. 307) beschreibt *beliefs* nicht nur als ein „messy construct“, sondern kommt bei seiner Analyse der Verwendung des Begriffs *beliefs* in psychologischen Fachartikeln auch zu mehr als zwanzig synonym verwendeten Ausdrücken, unter anderem auch *attitudes*. Es ist somit kaum überraschend, dass in Untersuchungen zu Einstellungen und Überzeugungen bezüglich Inklusion ebenfalls nicht wirklich trennscharf zwischen diesen beiden Vokabeln unterschieden wird (vgl. De Boer, 2012; Kuhl et al., 2013; Stoiber et al., 1998; Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Zunächst gilt es, die eingangs erwähnten Begriffe Einstellungen, Überzeugungen und Vorstellungen zu klären und voneinander abzugrenzen. Hierfür soll zuerst eine Annäherung an den Begriff der *Einstellung* stattfinden (Kapitel 5.1.1). Überzeugungen und Vorstellungen werden in klassischen Einstellungstheorien als kognitive Komponente des Einstellungskonstrukts definiert. Gleichsam finden sich inzwischen auch theoretische Abgrenzungen, die Einstellungen als rein affektive und Überzeugungen respektive Vorstellungen als kognitive Dimensionen mentaler Konstrukte verstehen. Diesbezüglich findet eine genauere Betrachtung der kognitiven Dimensionen Überzeugungen und Vorstellungen statt (Kapitel 5.1.2). Die Unterschiede der beiden Begriffe werden herausgearbeitet und in der Konsequenz der Terminus *Vorstellungen* als allgemeinere, weniger stark vorkonnotierte, Bezeichnung für die kognitiven Dimensionen mentaler Konstrukte vorgeschlagen. Im Anschluss wird die Frage geklärt, wie die affektiven und kognitiven Dimensionen mentaler Konstrukte erfasst werden können (Kapitel 5.1.3). Schließlich wird aus den theoretischen Darstellungen und Ableitungen das Begriffsverständnis – Einstellungen als affektive und Vorstellungen als kognitive Komponente – für Studie 2

zusammengefasst (Kapitel 5.1.4). Abschließend erfolgt eine Darstellung des jeweiligen Forschungsstandes über Einstellungen und Vorstellungen bezüglich Inklusion (Kapitel 5.1.5 und 5.1.6).

5.1.1 Einstellungen als affektive Dimension mentaler Konstrukte

Die Erfassung sozialer Wirklichkeit von Menschen ist das zentrale Aufgabenfeld der Sozialpsychologie, die zugleich das Konzept der *Einstellungen* als einen ihrer unverkennbarsten und unentbehrlichsten Forschungsgegenstände sieht (Haddock & Maio, 2007). Eagly und Chaiken (1993) betrachten eine Einstellung als eine psychologische Tendenz, mit der ein gewisser Grad an Zustimmung oder Ablehnung hinsichtlich einer bestimmten Entität zum Ausdruck gebracht wird. Gall, Borg und Gall (2003, S. 273) definieren: „an attitude is an individual’s viewpoint or disposition toward a particular ‘object’ (a person, a thing, an idea, etc.)”.

Rosenberg und Hovland (1960) führten für Einstellungen erstmals ein Dreikomponentenmodell ein, bei dem zwischen *affektiven*, *kognitiven* und *konativen* Komponenten unterschieden wird. Während die affektive Komponente Emotionen repräsentiert, die man gegenüber einem Einstellungsobjekt hegt, reflektiert die konative Komponente die Wahrscheinlichkeit sich hinsichtlich des Handlungsobjekts entsprechend zu verhalten. Die kognitive Komponente besteht aus Wissen und Überzeugungen bezüglich des Objektes auf das sich die Einstellungen beziehen (Bohner & Wänke, 2002; Eagly & Chaiken, 1993, 1998). Innerhalb der kognitiven Informationsverarbeitung funktionieren Einstellungen gemäß Judd und Kulik (1980) wie Schemata, die in der Lage sind typische, generalisierte Eigenschaften eines kognitiven Einstellungsobjektes zu repräsentieren; Schemata stellen das Wissen über ein Einstellungsobjekt in Form zusammenhängender bzw. zusammengefasster Informationen dar. Informationen, die in das Schema der Einstellung passen, werden nachweislich eindeutig leichter verarbeitet und besser erinnert (vgl. Judd & Kulik, 1980).

Zanna und Rempel (1988) gehen davon aus, dass Einstellungen maßgeblich auf Erfahrungen und Informationen beruhen, die man bisher mit dem bzw. über das Einstellungsobjekt gesammelt hat. Sie gehen von spezifisch kognitiv basierten, affektiv basierten sowie verhaltensbasierten Einstellungen aus. Jede Einstellung kann stärker auf einer Art des Erlebens beruhen, als auf einer anderen. Aufbau und Zusammensetzung einzelner

Einstellungen variieren, so dass sich bei einzelnen Einstellungen mitunter jeweils eine der drei Komponenten besonders dominant zeigt (vgl. Zanna & Rempel, 1988).

Die Einstellungskomponenten

Die *affektive Komponente* beinhaltet die Gefühle und Emotionen einer Person hinsichtlich eines spezifischen Einstellungsobjektes. Diese Gefühle und Emotionen bedürfen keiner genaueren Erklärung. Man geht davon aus, dass affektive Reaktionen Einstellungen in multipler Weise beeinflussen können. Wenn Emotionen oder Gefühle die Einstellung beeinflussen, geschieht dies durch affektive Reaktionen, die sich in einer Person herausbilden, wenn sie auf irgendeine Art mit dem Einstellungsobjekt konfrontiert wird (vgl. Haddock & Maio, 2007). Klassisches Beispiel wäre hier die Angst vor Spinnen. Wenn Spinnen bei einer Person ein Gefühl der Angst auslösen – eine negative affektive Reaktion – führt dies aller Wahrscheinlichkeit nach zu einer negativen Einstellung dieser Person gegenüber Spinnen. Eine *affektiv basierte Einstellung* stützt sich vor allem auf die Bewertung von Emotionen, Gefühlen und Werten hinsichtlich eines Einstellungsobjektes. Sie bringen spontan positive oder negative Gefühle mit sich und sind durch generell antizipierte Werte gestützt. Affektive Einstellungen entwickeln sich vorwiegend durch sensorische Reaktionen, klassische und operante Konditionierung oder aus gesellschaftlichen Wertesystemen, Moralvorstellung und politischen Ansichten (vgl. Breckler & Wiggins, 1989; Eagly & Chaiken, 1993; Maio & Olson, 1995; Mazur, 2006). Affektive Einstellungskomponenten werden als weitaus einfacher zugänglich und messbar angesehen als kognitive Einstellungskomponenten (vgl. Giner-Sorolla, 2004; Verplanken, Hofstee & Janssen, 1998). Allerdings ist die Distinktion affektiver und kognitiver Komponenten mitunter nicht ohne Probleme, da zwischen ihnen starke assoziative Zusammenhänge bestehen (vgl. Eagly, Mladinic & Otto, 1994; Trafimow & Sheeran, 1998).

Als *kognitive Einstellungskomponente* werden Vorstellungen, Gedanken, Überzeugungen und Eigenschaften bezeichnet, die man mit einem bestimmten Einstellungsobjekt verknüpft. Man geht hier davon aus, dass die Einstellung einer Person überwiegend darauf beruht, wie sie positive und negative Eigenschaften des Einstellungsobjekts einschätzt bzw. für sich bewertet (vgl. Haddock & Maio, 2007). Vorstellungen und Überzeugungen beruhen dabei auf subjektiven Assoziationen. Hier sind Wissen über und bisherige Erfahrungen mit dem Einstellungsgegenstand bedeutsam (Blömeke, Müller, Felbrich & Kaiser, 2008). Eine *kognitive Einstellung* ist definiert als die Bewertung der

bekannten Eigenschaften des Einstellungsobjektes. Eine positive oder negative Reaktion auf einer Einstellungsdimension entsteht durch die Bewertung deren Vor- und Nachteile. Ein großes theoretisches Problem ist hierbei allerdings die Frage nach der subjektiven Gewichtung der bewerteten Eigenschaften des Einstellungsobjektes sowie die Frage nach der Vollständigkeit der bewerteten Eigenschaften bzw. des subjektiven Wissensstandes. Eine kognitiv basierte Einstellung entsteht aus dem Vergleich von wahrgenommenen Eigenschaften des Einstellungsobjektes und dem Anspruchsniveau der Person hinsichtlich dieser Eigenschaften. Da dieses Anspruchsniveau einen sozialen Ursprung haben muss, spielen sozial geteilte Normen logischerweise auch eine Rolle bei der Bewertung einer kognitiv basierten Einstellung (vgl. Eagly & Chaiken, 1993; Haddock & Maio, 2007; Maio & Olson, 1995).

In der *behavioralen* bzw. *konativen Einstellungskomponente* drücken sich spezifische Reaktions- und Verhaltensbereitschaften einer Person aus. Als Verhaltenskomponente von Einstellungen bezeichnet man gemeinhin zeitlich zurückliegende Verhaltensweisen gegenüber einem Einstellungsobjekt (Haddock & Maio, 2007). Eine *verhaltensbasierte Einstellung* zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass eine positive oder negative Reaktion auf einer bestimmten Einstellungsdimension durch die Beobachtung des eigenen Verhaltens bestimmt wird. Im Sinne der Selbstwahrnehmungstheorie (Bem, 1972) wird das eigene Verhalten zur Schlussfolgerung auf die eigene Einstellung herangezogen, wenn die Einstellung schwach und mehrdeutig ist. Da verhaltensbasierte Einstellungen generell eher schwer zugänglich sind, entspringt diese Art der Einstellung aus gelerntem Verhalten, das rückwirkend analysiert wird. Gemäß Festinger (1957) reduzieren Personen erlebte Dissonanzen zwischen Verhalten und Werthaltungen, indem sie entweder ihr Verhalten ändern oder aber ihre Kognitionen hinsichtlich der Einstellung ändern (vgl. Ajzen, 2001; 2005; Haddock & Maio, 2007; Maio & Olson, 1995).

Die Abgrenzung affektiver und kognitiver Einstellungskomponenten: Einstellungen vs. Überzeugungen

Für Rokeach (1968), der gemeinhin als Mitinitiator der spezifischen Forschung bezüglich *Überzeugungen* respektive *beliefs* gesehen wird (vgl. Richardson, 1996), setzen sich Überzeugungen aus affektiven, kognitiven und handlungsbezogenen Komponenten zusammen. Interessanterweise gleicht diese strukturelle Einteilung im Grunde dem Dreikomponentenmodell der *attitudes*, das einige Jahre zuvor von Rosenberg und Hovland (1960) eingeführt wurde (s. o.). Im Modell von Rosenberg und Hovland (1960)

sind Überzeugungen ein Teil der kognitiven Komponente der Einstellungen. Für Rokeach (1968) dagegen sind Einstellungen eine affektive Dimension der Überzeugungen. Sind nun also Überzeugungen eine kognitive Komponente der Einstellungen oder sind die Einstellungen eine affektive Komponente der Überzeugungen? Letztlich lässt sich auf diese Frage keine definitive Antwort geben. Beide Modelle sind legitim; wahrscheinlich sind sogar beide simultan zutreffend. Die beiden Modellannahmen unterscheiden sich im Grunde hauptsächlich durch eine Verlagerung des Fokus. Während bei Rokeach (1968) die *beliefs* ins Zentrum gerückt werden, modellieren Rosenberg und Hovland ihr Modell um *attitudes*.¹¹

Inzwischen werden eine ganze Reihe divergierender *attitude*-Modelle innerhalb der Sozialpsychologie diskutiert (vgl. Bohner & Dickel, 2011; Eagly & Chaiken, 2007; Gawronski, 2007). Neben der oben dargestellten klassischen Einteilung in drei Komponenten, existieren theoretische Annahmen, die den Begriff *Einstellungen* ausschließlich für *affektiv* basierte Dimensionen mentaler Konstrukte gelten lassen, für *kognitiv* basierte Dimensionen dagegen den Begriff *Überzeugungen* verwenden (Underwood, 2009).

Dies lässt sich im Grunde auch aus den beiden oben dargestellten Dreikomponentenmodellen ableiten: Rokeach (1968) sieht Einstellungen als *affektiv*, Rosenberg und Hovland (1960) bzw. Eagly und Chaiken (1993) sehen Überzeugungen als *kognitiv*. Ob Einstellungen lediglich und ausschließlich affektiv sind, Überzeugungen dagegen rein kognitiv, ist diskussionswürdig (vgl. Giner-Sorolla, 2004). Allerdings lassen sich durch eine solche Definition die affektive Dimension von der kognitiven Dimension sowie der Überzeugungsbegriff klarer vom Einstellungsbegriff trennen. Als affektive Dimension mentaler Konstrukte lassen sich Einstellungen wie folgt fixieren:

„An attitude is a psychological tendency or mental predisposition that is expressed by evaluating an object or entity with some degree of like or dislike, favor or disfavor. Attitudes are affective, reflecting emotions or feelings attached to categories or objects (people, things, places, issues, ideas, etc.).” (Underwood, 2009, S. 107).

Zudem widerspricht eine solche Annahme auch nicht den Eingangs des Kapitels angeführten Einstellungsdefinitionen von Gall et al. (2003) oder Eagly und Chaiken (1993).

¹¹ Ebenso kann man auch die Verhaltenskomponente in den Mittelpunkt stellen, wie es Fishbein und Ajzen (1975) tun.

Die Unterscheidung und Abgrenzung – affektiv basierte Einstellungen vs. kognitiv basierte Überzeugungen/Vorstellungen – soll im Folgenden beibehalten werden.

5.1.2 Überzeugungen und Vorstellungen als kognitive Dimensionen mentaler Konstrukte

Wie im vorangehenden Kapitel 5.1.1 dargestellt, sind Überzeugungen als komplexe und multidimensionale *kognitive* Dimension mentaler Konstrukte zu verstehen. Underwood (2009, S. 105) definiert:

„Beliefs, what is held to be true or real by an individual, refer to a person’s subjective judgements concerning some aspect of self or of the world. Therefore, the potential contents of believe are unlimited in scope. A belief associates an object with some attribute and, thus, involves cognition“.

Basis der Überzeugungen sind *subjektives Wissen* und *subjektive Wertungen* bezüglich bestimmter Aspekte eines mentalen Konstrukts (vgl. Alexander et al., 1991; Kagan, 1990, 1992; Leatham, 2006; Sandkühler, 2009; Underwood, 2009). Insbesondere in der Forschung zum Lehrerberuf sowie in der Lehr-Lern-Forschung werden Überzeugungen als zentral erachtet. Op’t Eynde, De Corte und Verschaffel (2002) definieren pädagogisch relevante Überzeugungen als implizit oder explizit subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, die die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen.¹² Kagan (1992, S. 85) kommt zu dem Schluss: „the more one reads studies of teacher belief, the more strongly one suspects that this piebald of personal knowledge lies at the very heart of teaching“.

Neben dem Begriff *belief* findet sich in der englischsprachigen Literatur auch der Ausdruck *conception* (vgl. Entwistle & Peterson, 2004; Pepin, 1999; Thompson, 1992); beide sind weitgehend synonym zu verstehen (Pepin, 1999). Der Terminus *conceptions* wird in der Regel mit *Vorstellungen* oder *Auffassungen* ins Deutsche übersetzt (vgl. Reusser, Pauli & Elmer, 2011). Thompson (1992, S. 130) definiert *conceptions* als „a more general mental structure, encompassing beliefs, meanings, concepts, propositions, rules, mental images, preferences and the like“. Bezüglich der Abgrenzung von

¹² Eine Vielzahl von Autoren plädiert daher dafür (subjektives) Wissen und Überzeugungen gleich zu setzen (vgl. Alexander et al., 1991; Kagan, 1990, 1992; Leatham, 2006, Liljedahl, 2008; Österholm, 2010; Op’t Eynde et al., 2002). Alexander et al. (1991, S. 317) definieren entsprechend: „Knowledge encompasses all that a person knows or believes to be true, whether or not it is verified as true in some sort of objective or external way“.

Überzeugungen und Vorstellungen merkt Pepin (1999, S. 129) an: „though the distinction between conceptions and beliefs might not be distinguishably important, it will be more ‘natural’ at times to refer to teachers’ conceptions (...) than to speak about their beliefs (...)”.

Überzeugungen wie auch Vorstellungen lassen sich in Anlehnung an Underwood (2009) als *kognitive Dimension mentaler Konstrukte* definieren. Überzeugungen haben die Konnotation, dass sie relativ fest und erfahrungsbasiert sind sowie biographisch erworben wurden (Blömeke et al., 2008). Vorstellungen dagegen sind mit weniger starken Konnotationen eines *gefestigten* mentalen Abbilds verbunden, als dies bei Überzeugungen der Fall ist (vgl. Blömeke et al., 2008; Pepin, 1999; Sandkühler, 2009; Thompson, 1992). Im Gegensatz zu Überzeugungen sind Vorstellungen weniger daran gebunden erfahrungsbasiert oder biographisch erworben zu sein (vgl. Blömeke et al., 2008); sie sind als *allgemeinere* mentale Repräsentationen zu verstehen (Pepin, 1999; Thompson, 1992). Entwistle und Peterson (2004) sehen in einer Vorstellung die ganz persönliche, individuell unterschiedliche, subjektive Antwort einer Person auf ein bestehendes Konzept – wie beispielsweise Inklusion. Direkte Erfahrungen mit dem Vorstellungsobjekt sind nicht obligatorisch. Vorstellungen können Überzeugungen beinhalten, sie müssen es aber nicht (vgl. Thompson, 1992; Pepin, 1999). Mit anderen Worten: Überzeugungen sind in jedem Fall *fest*, Vorstellungen können dagegen auch lediglich *vage* sein.

Will man die kognitive Komponente einer Person respektive ihr subjektives Wissen hinsichtlich eines bestimmten mentalen Konstrukts erfassen, so ist es unverfänglicher und natürlicher von der Erfassung von Vorstellungen zu sprechen, als von der Erfassung von Überzeugungen (vgl. Pepin, 1999). Dies gilt insbesondere solange unklar oder nicht sicher ist, ob die betreffende Person bereits Erfahrungen bezüglich des mentalen Konstrukts gesammelt hat. In Folgenden soll daher der Terminus Vorstellungen für die kognitive Komponente mentaler Konstrukte Verwendung finden.

5.1.3 Die Messung mentaler Konstrukte

In den vorangehenden Kapiteln 5.1.1 und 5.1.2 wurden Einstellungen als affektive und Vorstellungen (sowie darin eventuell immanente Überzeugungen) als kognitive Dimensionen mentaler Konstrukte definiert. Offen blieb dabei noch, wie diese Dimensionen für Untersuchungen erfasst werden können.

Die Messung externaler Einstellungen erfolgt i. d. R. mittels quantitativer Methoden, wie etwa Fragebögen (vgl. Ajzen, 2005; Bohner & Wänke, 2002). Der überwiegende Teil der Messverfahren basiert auf Selbstberichten und konfrontiert die Probanden dabei mit einer bestimmten Anzahl standardisierter Aussagen, aus deren Beantwortung der Grad der positiven oder negativen Einstellung hinsichtlich des jeweiligen Einstellungsobjekts skalenspezifisch berechnet wird. „Der Einstellungswert einer Person wird durch einen Punkt auf der als Kontinuum zwischen Zuneigung und Ablehnung gedachten Einstellung repräsentiert und ist in dieser Form einer weiteren quantifizierenden Auswertung zugänglich“ (Meinefeld, 1988, S. 122). Affektive Einstellungen werden zumeist als eindimensionales Konstrukt gesehen, das sich auf einer Skala zwischen den Maximalausprägungen negativ und positiv bewegt (vgl. Haddock & Maio, 2007). Möglichkeiten zur indirekten Messung eher impliziter bzw. unbewusster Einstellungen wären beispielsweise das semantische Differential (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957), die verdeckte Messung (Petty & Cacioppo, 1983) sowie der Implizite Assoziationstest (Greenwald, Banaji & Nosek, 2003). Die Messung der affektiven Dimensionen mentaler Konstrukte erscheint, insbesondere aufgrund ihrer implizierten Eindimensionalität, weitestgehend unproblematisch, da hier standardisierte Fragebögen Anwendung finden können. Schwieriger gestaltet sich dagegen die Erfassung der kognitiven Dimensionen.

Heinze und Wiedenhofer (2005) geben zu bedenken, dass bis heute keine adäquate Operationalisierung der Überzeugungen von Lehrkräften gelungen ist. Die Schwierigkeit führen sie darauf zurück, dass sich diese subjektiven Theorien und ihre Wirkungsweisen individuell so stark unterscheiden, dass ein übergeordnetes Modellieren nicht möglich ist. Darüber hinaus besteht das Problem, dass Überzeugungen einfach zu komplex und zu weitreichend vernetzt bzw. zu stark von anderen spezifisch persönlichen Komponenten abhängig sind (vgl. Katz & Rath, 1985). Um Überzeugungen und Vorstellungen, vor allem aber den damit verbundenen Sinnzusammenhängen auf die Spur zu kommen, sind qualitative Untersuchungsmethoden weitaus geeigneter und im Grunde obligatorisch (vgl. Kagan, 1990; Taibi, 2013). Man kann nicht davon ausgehen, dass man tiefliegende subjektive bzw. persönliche Überzeugungen erfasst, wenn man Probanden standardisierte Fragebögen vorlegt, in denen vorgegebene Antworten angekreuzt und auf einem eindimensionalen Kontinuum abgetragen werden können. Wie auch Heinze und Wiedenhofer (2005) argumentieren, sind Überzeugungen dafür eine eigentlich viel zu komplexe und zu subjektive Entität. So stellt sich die Frage ob mittels standardisierter quantitativer Methoden nicht eher affektive Dimensionen, als komplexe und mul-

tidimensionale kognitive Dimensionen respektive Überzeugungen erfasst werden können (vgl. Verplanken et al., 1998). Aufgrund ihrer Subjektivität und Komplexität müssen bei der Erfassung kognitiver Dimensionen mentaler Konstrukte offene Antwortformate (vgl. Bortz & Döring, 2002) Anwendung finden (vgl. Heinze & Wiedenhofer, 2005; Kagan, 1990; Taibi, 2013).

5.1.4 Zusammenfassung: Begriffsverwendung im Rahmen der vorliegenden Studie

Wenn im Folgenden von *Einstellungen* die Rede ist, dann im Sinne einer *affektiven Dimension mentaler Konstrukte* (vgl. Underwood, 2009). Einstellungen werden als eindimensional und affektiv angenommen (Haddock & Maio, 2007; Meinefeld, 1988). Letzteres bedeutet, dass sie schnell und ohne große kognitive Anstrengung abrufbar und somit auch schnell erfassbar sind, beispielsweise mittels geschlossener Antwortformate, wie z. B. standardisierte Fragebögen (vgl. Bortz & Döring, 2002). Hinter einer affektiv basierten Einstellung muss keine Begründung stehen, d. h. auch das Individuum selbst muss sich bzgl. seiner Antwort nicht zwingend hinterfragen. Selbstverständlich können hier auch kognitive Dimensionen mit einwirken (vgl. Eagly & Chaiken, 1993; Trafimow & Sheeran, 1998), sie müssen es aber nicht.

Vorstellungen sind im Weiteren als *kognitive Dimensionen mentaler Konstrukte* zu verstehen (vgl. Underwood, 2009). Vorstellungen sind mental aufgebaute, mehr oder weniger strukturierte, subjektive Wissensstände und Interpretationen (Entwistle & Peterson, 2004; Op't Eynde et al., 2002; Thompson, 1992). Da Vorstellungen als komplex, hochgradig individuell und vor allem auch multidimensional zu verstehen sind (Entwistle & Peterson, 2004; Heinze & Wiedenhofer, 2005; Liljedahl, 2008; Österholm, 2010), ist für sie ein kognitiver Prozess – die mentale Repräsentation einer spezifischen Entität – zwingend notwendig. Um der Komplexität und Individualität von Vorstellungen adäquat Rechnung tragen zu können, sollten sie durch offene Antwortformate erfasst und mittels qualitativer Methoden analysiert werden (vgl. Heinze & Wiedenhofer, 2005).

Grafisch verdeutlicht wird die Unterscheidung, am Beispiel des mentalen Konstrukts Inklusion, in Abbildung 7.

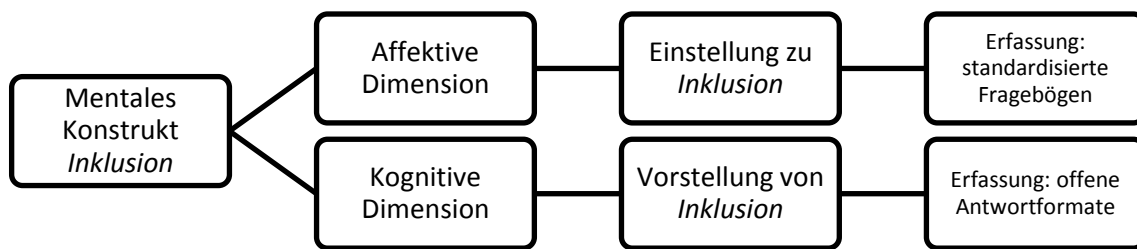


Abbildung 7: Einstellung und Vorstellung als Teil eines mentalen Konstrukts

5.1.5 Forschungsstand: Einstellungen bezüglich Inklusion

Im Sinne des oben definierten Verständnisses von Einstellungen, soll ein Blick auf die Forschungsliteratur zur Einstellung (angehender) Lehrkräfte hinsichtlich schulischer Inklusion geworfen werden. Welche Erkenntnisse über ihre Einstellung bezüglich Inklusion und Integration liegen vor?

Für das Gelingen von Integration respektive Inklusion in Regelschulklassen werden die entsprechenden Einstellungen der Lehrkräfte sowie die, meist daraus abgeleitete, Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht als bedeutsamer – wenn nicht sogar *der* bedeutsamste – Einflussfaktor angesehen. Für die internationale Inklusionsforschung steht eine funktionierende Inklusion/Integration unzweifelhaft mit den Fähigkeiten und Einstellungen des beteiligten pädagogischen Personals in Zusammenhang (vgl. z. B. Avramidis & Norwich, 2002; Beacham & Rouse, 2012; Bless, 1995; De Boer, 2012; Leatherman & Niemeyer, 2005; Sharma et al., 2008).

In den vergangenen Jahren rückte auch im deutschsprachigen Raum die Analyse der Einstellung von Lehrkräften zur Integration förderbedürftiger Schüler im gemeinsamen Unterricht stärker in den Fokus empirischer Forschung (vgl. Amrhein, 2011; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015; Kunz et al., 2010; Rotter & Knigge, 2015). Bereits Untersuchungen integrativer Settings aus den 1980er Jahren geben Aufschluss über die Bedeutsamkeit der Einstellung und der Bereitschaft des Lehrpersonals zum gemeinsamen Unterricht (vgl. Bohrmann, 1992; Dumke, Krieger & Schäfer, 1989; Muth, 1982, 1986). Deutliche Warnungen gibt es zudem, Regelschullehrkräfte gegen ihren eigenen Willen im integrativen Unterricht einzusetzen (vgl. Bohrmann, 1992). Wie oben angedeutet, wird der Wille bzw. die Bereitschaft inklusiv zu unterrichten

meist aus den Einstellungen abgeleitet, genauere Untersuchungen hierzu fehlen jedoch (vgl. Kullmann et al., 2015).

International zeigen entsprechende Studien kein klares Bild, sodass Rotter und Knigge (2015, S. 165) den internationalen Forschungsstand über die Einstellungen bezüglich Inklusion als „sehr vielfältig und unübersichtlich“ betrachten. Es finden sich auf der einen Seite Studien, die darauf hindeuten, dass Regelschullehrkräfte der Inklusion mehrheitlich eher positiv gegenüber zu stehen scheinen (z. B. Avramidis et al., 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Eberl, 2000; Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010; Heyl & Seifried, 2014; Monsen & Frederickson, 2003). Andererseits finden sich aber auch Studien, die hervorheben, dass Regelschullehrkräfte der inklusiven/integrativen Praxis mehrheitlich ablehnend gegenüberstehen, teilweise sogar klaren Unwillen zeigen integrativ zu unterrichten (z. B. Andrews & Frankel, 2010; De Boer, 2012; De Boer et al., 2011; Hwang & Evans, 2011; Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007; Sadler, 2005). Wie weit verbreitet eine positive Einstellung zu Inklusion/Integration aber tatsächlich ist und ob Einzelstudien – bislang meist aus Modellversuchen – wirklich verallgemeinerbar sind, ist mitunter diskussionswürdig (vgl. De Boer, 2012; Gebhardt et al., 2011; Hillenbrand, 2012; Kullmann et al., 2015).

De Boer, Pijl und Minnaert (2011) ziehen in ihrer Metaanalyse von 26 Studien über die Erfassung der Einstellung zur Inklusion die Schlussfolgerung, dass Lehrkräfte der Inklusion insgesamt eher neutral bis negativ gegenüber stehen. Als Grund hierfür sehen sie vor allem das Gefühl der Regelschullehrkräfte, fachlich nicht genügend auf die sonderpädagogischen Bedürfnisse der förderbedürftigen Schüler eingehen zu können. De Boer (2012) betont dabei explizit, dass *keine* der Studien aus der Metaanalyse von De Boer et al. (2011) klare positive Befunde zeige – in 19 Studien wurden die Einstellungen als neutral eingestuft, sieben Studien zeigten eindeutig negative Befunde.

Zwar scheinen Lehrkräfte die allgemeine Idee schulischer Inklusion zu begrüßen, allerdings mit großer Reserviertheit hinsichtlich der tatsächlichen Umsetzung in die Praxis (Hodkinson, 2005, 2006; Hodkinson & Devarakonda, 2011). Dazu dürfte auch die Frage nach der Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schüler, die in einer Regelschulklasse unterrichtet werden sollen, eine große Rolle für die Einschätzung der Umsetzbarkeit spielen (Avramidis & Norwich, 2002; Dumke & Eberl, 2002; Ryan, 2009). Gegenüber der Integration von Schülern mit leichten bis moderaten körperlich-motorischen Behinderungen, sowie aus dem Förderbereich Hören und Sehen, scheinen

Regelschullehrkräfte positiver eingestellt (Corbett, 2001). Über die verschiedenen Förderbedarfe hinweg, lässt sich in einer Untersuchung von Dumke und Eberl (2002) beobachten, dass Grundschullehrkräfte die Integration körperbehinderter Schüler am positivsten beurteilen, gefolgt von Schülern mit einer Lernbehinderung.

Kritisch gesehen wird dagegen die Integration von Schülern mit geistiger Behinderung (Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis et al., 2000; Bundschuh, 2005) sowie mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen (Avramidis et al., 2000; Cassady, 2011; Corbett, 2001; Hodkinson, 2006). Bei einer Lehrerbefragung in Bayern sprachen sich bezüglich der Integration von Schülern mit geistiger Behinderung nur etwa 15 % der befragten Grundschullehrer und nur 5 % der befragten Sonderpädagogen für die schulische Integration dieser Kinder aus (vgl. Bundschuh, 2005; Bundschuh, Klehmet & Reichardt, 2006). Für Hodkinson und Devarakonda (2011) deutet der bisherige Forschungsstand zur Integration von Schülern mit emotionalem und sozialem Förderbedarf darauf hin, dass sich die Mehrzahl der Lehrkräfte aus Gründen der Praktikabilität sogar explizit für den Ausschluss dieser Schüler aus integrativen Settings ausspricht. Auch die Einschätzungen von Goetze (2008) sowie die Antworten der Lehrkräfte in Studie 1 (s. Kapitel 4, insbesondere Kapitel 4.6.2) deuten darauf hin, dass die Integration von Schülern aus dem Förderbereich emotionale-soziale Entwicklung eine der größten Herausforderung an integrativen/inklusiven Unterricht darstellen.

Untersuchungen von Avramidis und Kalyva (2007), sowie von Gebhardt et al. (2011) wiesen nach, dass integrationserfahrene Lehrkräfte eine positivere Einstellung zur Integration aufweisen als Lehrer ohne Integrationserfahrung. Zu bedenken gilt jedoch, dass bei den Lehrkräften in diesen Studien bereits gewisse positive Voreinstellungen hinsichtlich integrativer Schulformen anzunehmen sind (vgl. Gebhardt et al., 2011) und hier keine unerfahrenen Regelschullehrkräfte befragt wurden. Die Ausbildung bzw. sonderpädagogische Expertise dürfte eine bedeutende Rolle spielen, aber auch die Tatsache bisheriger praktischer Erfahrungen. Eine positiv (vor-)eingestellte und intrinsisch motivierte Lehrkraft, die gerne integrativ arbeiten möchte, wird sich das entsprechende Arbeitsumfeld suchen. Oder, beispielsweise im Falle von Modellversuchen, sich freiwillig für den integrativen Unterricht melden. Dagegen wird eine Regelschullehrkraft, die nicht mit förderbedürftigen Schülern arbeiten möchte, oder bereits negative Erfahrungen gemacht hat, in aller Regel kein Schulsetting mit integrativem Unterricht wählen (ebd.). Problematisch dürfte auch sein, dass Untersuchungen vor Verabschiedung der

BRK bzw. CRPD zwangsläufig nur Lehrkräfte aus Pilot- bzw. Modellprojekten als Probanden hatten. Wie sieht es aus, wenn Regelschullehrkräfte mit negativer Einstellung tatsächlich Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten müssen? Kontakt mit Förderschülern alleine reicht bei weitem nicht aus um negative Einstellungen bei Regelschullehrkräften zu beseitigen (vgl. Bohrmann, 1992). In Studie 1 (s. Kapitel 4, insbesondere Kapitel 4.6.4) zeigte sich, dass mitunter selbst innerhalb der Kollegien von Modellschulen die Idee der Inklusion nicht bei allen Lehrkräften auf Akzeptanz trifft.

Innerhalb des sehr stark wertgeleiteten Inklusionsdiskurses ist es leicht vorstellbar, dass das Antwortverhalten in Einstellungstests schnell in Richtung *sozialer Erwünschtheit* (Ajzen, 2005) driftet, wie u. a. Elshabrawy und Hassanein (2015) zu bedenken geben. Doch selbst eine tatsächlich positive Einstellung zur Inklusion und Integration muss bei Lehrkräften nicht zwangsläufig zu entsprechenden Handlungen in der alltäglichen schulischen Praxis führen (vgl. Hwang & Evans, 2011). Eine Studie von Smith (2004), in der inklusiver Sportunterricht untersucht wurde, zeigte, dass Lehrkräfte zwar vorab eine positive Einstellung zur Inklusion förderbedürftiger Schüler äußerten, in der Praxis ihres Unterrichts davon jedoch nichts zu erkennen war – die Schüler wurden vielmehr separiert statt inkludiert (ebd.). Hier stellt sich die Frage, ob die Einstellungen falsch geäußert wurden, eventuell also sozial erwünscht geantwortet wurde, oder ob die Lehrkräfte schlicht falsche Vorstellungen von Inklusion besitzen.

5.1.6 Forschungsstand: Vorstellungen bezüglich Inklusion

Untersuchungen über inklusionsspezifische Vorstellungen, im oben definierten Sinne, oder über das Inklusionsverständnis von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden finden sich nur vereinzelt. Das Professionsverständnis von Lehrkräften bzw. ihre diesbezüglichen Vorstellungen werden im Allgemeinen als fundamental wichtige Voraussetzung für adäquaten Unterricht angesehen (vgl. z. B. Baumert & Kunter, 2006). Dies gilt insbesondere auch für die erfolgreiche Implementation der Inklusion (vgl. z. B. Beacham & Rouse, 2012; Leatherman & Niemeyer, 2005; Stoiber et al., 1998). Umso mehr verwundert die Tatsache, dass bislang selten hinterfragt wird, was (angehende) Lehrkräfte eigentlich unter Inklusion verstehen.

In England versuchten Hodgkinson und Devarakonda (2011) sich den inklusionsspezifischen Vorstellungen von Regelschullehrkräften zu nähern. Sie kommen in ihrer qualita-

tiven Studie zu dem relativ ernüchternden Ergebnis, dass die wenigsten der befragten Lehrkräfte überhaupt verstanden haben, was die Inklusion auf Theorieebene möchte. Zwangsläufig hatten die Lehrkräfte Schwierigkeiten inklusive Praktiken für den Unterricht zu operationalisieren (ebd.). Ebenso zeigten vorangehende Studien zu den Vorstellungen Studierender (Hodkinson, 2005) und Lehrkräften im ersten Praxisjahr (Hodkinson, 2006), dass zwar weitestgehend die multidimensionale Idee der Inklusion mit ihrem spezifischen Verständnis von Vielfalt, Heterogenität und Diversität verstanden wurde, sich jedoch gravierende Mängel in den Vorstellungen über die Implementation in Schule und Unterricht zeigten. Des Weiteren argumentierten Studierende zwar gerne mit den Vorzügen der Inklusion im Sinne der Prinzipien von Gleichheit und Fairness für alle, hielten es aber an anderer Stelle der Befragung auch nicht für möglich, dass diese Prinzipien im Unterricht umsetzbar sind (Hodkinson, 2005).

Hunter-Johnson, Newton und Cambridge-Johnson (2014) bewerten die *perception*, also Wahrnehmung, von Inklusion bei Regelschullehrkräften als überwiegend negativ: Im Ergebnis ihrer qualitativ-phänomenologischen Untersuchung bescheinigten sie 60 % der interviewten Lehrpersonen eine eher negative und 30 % eine eher gemischte Wahrnehmung von schulischer Inklusion. Zudem zeigte sich, dass 20 % der befragten Lehrkräfte kein genaues Verständnis von Inklusion, ihrer Inhalte oder der damit verbundenen Praxis besaßen (ebd.).

Eine Untersuchung von Sadler (2005), die sich der kognitiven Komponente des Wissens über inklusiven Unterricht annahm, zeigt, dass keine der von ihr befragten Regelschullehrkräfte der Ansicht ist, über ausreichendes Wissen zu verfügen. Die Befragten äußerten insbesondere Unbehagen über den Fakt, zu wenig sonderpädagogisches Fachwissen zu besitzen (siehe hierzu auch De Boer et al., 2011). Nur etwa 11 % schätzen ihr Wissen als zumindest ausreichend ein. Fast dreiviertel der befragten Lehrkräfte geben an, „kein“ (53 %) oder sogar „überhaupt kein Vertrauen“ (19 %) in ihre Fähigkeiten zur Beschulung förderbedürftiger Kinder – in diesem konkreten Fall mit Förderbedarf Sprachverzögerung – zu haben (Sadler, 2005, S. 153). Die Lehrkräfte zeigen zudem eher gemischte Einschätzungen über die allgemeine Sinnhaftigkeit der Integration von Schülern mit Förderbedarf innerhalb einer Regelschulklasse (ebd.).

Die Forschungsgruppe um Sucuoğlu (vgl. Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu & İşcen, 2014; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir & Akalın, 2013) fand im Rahmen ihrer Untersuchung bei türkischen Lehrkräften eine negative Korrelation zwi-

schen Wissen und Einstellung ($r(30) = -.34$), die allerdings nicht signifikant war (Sucuoğlu et al., 2013). Von den Autoren wird dieser Wert eher beiläufig berichtet und nicht weiter diskutiert, doch kann man nach der Konvention von Cohen (1988) ab einem r von .30 von einem Zusammenhang mittlerer Stärke ausgehen (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2008). Dies würde im Falle des Befundes von Sucuoğlu et al. (2013) bedeuten, dass spezifischere Vorstellungen über die Praxis inklusiver Maßnahmen zu negativeren Einstellungen gegenüber Inklusion führen. In eine ähnliche Richtung laufen die theoretischen Überlegungen Beckers (2015), der vermutet, dass einfache normative Forderungen nach Inklusion zwar schnell positive Zustimmungen erfahren, bei konkreten Hinweisen, wie diese normativen Forderungen denn verwirklicht werden und nachfolgender Reflexion, relativ rasche Ernüchterung aufkommen kann.

5.2 Forschungsfragen

Aus den theoretischen Darstellungen (s. Kapitel 2 und Kapitel 5.1) und der empirischen Befundlage (s. Kapitel 2.4, Kapitel 5.1.5 und Kapitel 5.1.6) lassen sich die ersten beiden zentralen Fragestellungen für die Untersuchung ableiten: Erstens, welche Einstellungen zur Inklusion weisen Studierende des Regelschullehramts auf und zweitens, welche konkreten Vorstellungen verbinden angehende Regelschullehrkräfte mit dem Konzept der schulischen Inklusion?

Hinsichtlich der Einstellungen ist es interessant zu erfassen, ob diese mit Variablen wie Alter, Geschlecht oder Erfahrung mit Inklusion in Zusammenhang stehen; vereinzelt deuten bisherige Befunde bei Lehrkräften aus integrativen Settings in diese Richtung (z. B. Avramidis et al., 2000), stehen allerdings auch in der Kritik bezüglich ihrer Übertragbarkeit auf Regelschullehrkräfte und Lehramtsstudierende (vgl. Kapitel 2.4.6; vgl. Gebhardt et al., 2011). Explorativ soll hier erfasst werden, ob es einen Zusammenhang zwischen den oben genannten Variablen und der inklusionsspezifischen Einstellung gibt. Daneben ist aufschlussreich zu erfassen, wie die subjektiven Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Integrationsfähigkeit spezifischer Arten von Förder- und Unterstützungsbedarf aussieht. Empirische Befunde aus Befragungen von (angehenden) Lehrkräften weisen darauf hin, dass bestimmte Förderbedarfe besonders kritisch gesehen werden (vgl. Kapitel 2.4.5, Kapitel 2.4.6); auch Studie 1 (Kapitel 4) zeigt, dass insbesondere der Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung als problematisch angesehen wird (s. Kapitel 4.6). Wie sehen Lehramtsstudierende die Integrationsfähigkeit

verschiedener Unterstützungsbedarfe? Des Weiteren soll erfasst werden, welche Faktoren die Studierenden für die inklusive Unterrichtsentwicklung als hinderlich erachten – sowohl die bisherige empirische Befundlage (s. Kapitel 2 und Kapitel 4) als auch die Ergebnisse aus Studie 1 (s. Kapitel 4.6) zeigen, dass inklusive und heterogene Schulsettings einige Hemmnisse bereithalten. Inwiefern schätzen die Studierenden verschiedene Faktoren als mögliche Hindernisse in der praktischen Unterrichtsarbeit ein?

Von besonderem Interesse sind die Vorstellungen über die Inklusionspraxis, da hier ein wesentliches Forschungsdesiderat besteht (s. Kapitel 5.1.6). Welche Vorstellungen haben Studierende von schulischer Inklusion im Allgemeinen und inklusiver Unterrichtspraxis im Besonderen? Wie stellen sie sich die didaktische und methodische Vorgehensweise, mögliche Effekte auf die Schüler und die Kooperation in inklusiven Schulsettings vor? Bisherige diesbezügliche Untersuchungen lassen deutliche Wissensdefizite erkennen – sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrkräften (z. B. Hodkinson, 2005; Hodkinson & Devarakonda, 2011; vgl. Kapitel 5.1.6).

Inklusionsspezifische Einstellungen gelten als *der* wichtigste Faktor für die Bereitschaft zu handeln (Kunz et al., 2010), d.h. inklusiv zu unterrichten (De Boer, 2012; Ryan, 2009). Einstellungen der Lehrkräfte haben deutlichen Einfluss auf das Lernen in inklusiven Settings (Leatherman & Niemeyer, 2005). Gleichzeitig bedingen *Vorstellungen* und subjektive Perspektiven einen unterschiedlich effektiven Umgang mit Schülern in Inklusionsklassen (Hodkinson, 2015). Inklusives Professionsverständnis der Lehrkräfte ermöglicht anspruchsvolleren Unterricht und höhere Lernerfolge (Boyle et al., 2013; Topping, 2012). Dahingehend ist interessant zu überprüfen, ob zwischen inklusionsspezifischen Einstellungen und Vorstellungen der Lehramtsstudierenden Zusammenhänge bestehen. Sowohl die theoretischen Überlegungen zu affektiv und kognitiv basierten Dimensionen mentaler Konstrukte (vgl. Kapitel 5.1.2) als auch bisherige empirische Befunde (vgl. Kapitel 2.4.6 und Kapitel 5.1.6), lassen dies vermuten – die diesbezügliche Datenlage ist bislang jedoch äußerst dürftig, so dass dringend Forschungsbedarf besteht. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob bei den Studierenden bestimmte Muster in der Ausprägung inklusionsspezifischer Einstellungen und Vorstellungen erkennbar sind, d. h. ob sich hinsichtlich der beiden Merkmalsräume Einstellungen und Vorstellungen verschiedene Typen ausfindig machen und charakterisieren lassen. Die Identifikation solcher Typen von Lehramtsstudierenden kann im Hinblick auf eine stärker in-

klusiv ausgerichtete Regelschullehramtsausbildung wichtige Erkenntnisse und Impulse liefern.

In Studie 2 werden somit folgende Forschungsfragen thematisiert:

- 1) Welche Einstellungen zur schulischen Inklusion weisen Studierende des Regelschullehramts auf?
 - a. Gibt es Zusammenhänge zwischen den Einstellungen zu Inklusion und den Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, Erfahrung (Fachsemesterzahl, Praxiserfahrung mit Inklusion als Schüler oder Praktikant) oder Art des Studiengangs (Primarstufe, Sekundarstufe, Berufsschullehramt)?
 - b. Wie schätzen die Studierenden die Eignung verschiedener Förder- und Unterstützungsbedarfe für inklusiven Unterricht ein?
 - c. Welche Faktoren werden von den Lehramtsstudierenden als hinderlich für Inklusion angesehen?
- 2) Welche Vorstellungen haben die Studierenden von Inklusion und inklusiver Unterrichtspraxis? Welche Vorstellungen haben die Studierenden hinsichtlich allgemeiner Ziele und Merkmale von Inklusion, Didaktik und Methoden, Effekten auf Schüler, Anforderungen an die Lehrperson sowie Kooperationen in inklusiven Schulsettings?
- 3) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Inklusion und der Vorstellung von Inklusion?
- 4) Lässt sich ein Muster hinsichtlich unterschiedlich ausgeprägter, inklusionsspezifischer Einstellungen und Vorstellungen unter den Lehramtsstudierenden erkennen, d. h. lassen sich spezifische polythetische Typen identifizieren und charakterisieren?
 - a. Wie viele verschiedene Cluster lassen sich innerhalb der untersuchten Stichprobe identifizieren?
 - b. Wo sind die Clusterzentren bzgl. der Einstellungs- und Einstellungsvariablen verortet? Welche Fälle sind welchem Cluster zugeordnet?
 - c. Wie lassen sich die Cluster demografisch beschreiben? Gibt es Zusammenhänge zwischen der Clusterzugehörigkeit und den Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, Erfahrung (Fachsemesterzahl, Praxiserfahrung mit Inklusion als Schüler oder Praktikant) oder Art des Studiengangs (Primarstufe, Sekundarstufe, Berufsschullehramt)?

- d. Wie sehen die Einstellungs- und Vorstellungsunterschiede zwischen den Clustern aus?
- e. Wie lassen sich die ermittelten Cluster inhaltlich zusammenfassen und charakterisieren? Welche polythetischen Typen lassen sich aus der Untersuchung ableiten?

5.3 Methode

5.3.1 Stichprobe

Die Untersuchung zu Einstellungen und Vorstellungen fand im Sommersemester des Jahres 2015 statt. Die Daten wurden unter Wahrung der Anonymität der Studierenden während einer Sitzung im Rahmen des Seminars „Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung II“ erhoben, welches obligatorisch zum bildungswissenschaftlichen Studium aller Lehramtsstudiengänge an der Universität des Saarlandes gehört.

Die untersuchte Stichprobe umfasst $N = 27$ Studierende, die sich zum Zeitpunkt der Befragung alle in der zweiten Phase ihrer Lehramtsausbildung befanden. Ein Großteil der Teilnehmer ist weiblich ($N = 18$). Das durchschnittliche Alter betrug zum Erhebungszeitpunkt 26.81 Jahre ($SD = 6.01$). Die Fachsemesterzahl lag im Durchschnitt bei 8.26 ($SD = 2.09$). 5 Studierende (19 %) belegten einen Lehramtsstudiengang für die Primarstufe, 13 Studierende (48 %) einen Studiengang für die Sekundarstufen und 9 Studierende (33 %) einen Studiengang für Berufsschulen.

Tabelle 12: Altersverteilung innerhalb der Stichprobe

	<i>Alter</i>			
	20–24 Jahre	25–29 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre
<i>N</i>	8	15	2	2

Von den befragten Personen gaben alle bis auf eine (Fall 11) an, bereits vor der Befragung etwas von Inklusion gehört zu haben. Fast die Hälfte der Befragten ($N = 13$) hatte schon im Rahmen eines Praktikums Erfahrung mit schulischer Inklusion gesammelt (Fall 04, 08, 09, 10, 12, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27). Da es im Saarland bereits seit

den 1980er Jahren integrativ arbeitende Schulen gibt (vgl. Sander, 2003) wurden die Probanden auch gefragt, ob sie bereits als Schüler eine integrative Schule besuchten, was bei 4 der Befragten der Fall war (Fall 04, 08, 09, 27).

Tabelle 13: Verteilung der Anzahl der Fachsemester innerhalb der Stichprobe

	<i>Fachsemester</i>						
	5	6	7	8	9	11	13
<i>N</i>	1	4	7	4	6	3	2

5.3.2 Untersuchungsdesign

Für die Untersuchung der Forschungsfragen wird ein *Mixed-Method-Design* (vgl. Creswell, 2014; Kuckartz, 2014; Tashakkori & Teddlie, 2003) gewählt, das mehrere Phasen umfasst (vgl. Abbildung 8). Exakt handelt es sich dabei um ein *komplexes integratives Transferdesign* (vgl. Kuckartz, 2014), bei dem Teile der qualitativen Daten quantifiziert werden, die qualitativen Daten jedoch immer auch zur detaillierteren inhaltlichen Analyse der persönlichen Perspektiven der Befragten dienen.

Die quantitativen (die Einstellungen) und qualitativen (die Vorstellungen) Daten werden parallel erhoben. Einstellungen zur schulischen Inklusion wurden mittels des MTAI-D-Fragebogens (Paulus, 2013) erfasst und quantitativ ausgewertet. Für jede Versuchsperson bzw. jeden Fall werden dabei der Mittelwert der Gesamtskala, sowie die Mittelwerte der einzelnen Subskalen berechnet. Die subjektiven Vorstellungen wurden durch offene Fragen schriftlich erfasst und mit Hilfe einer *evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse* (Kuckartz, 2012) analysiert und ausgewertet. Vorteil dieser Methode ist die Möglichkeit der Klassifizierung und Bewertung respektive einer Quantifizierung des qualitativen Materials. Die so erhobenen Einstellungen und Vorstellungen dienen als Merkmalsräume für eine anschließende *polythetische Typenbildung*, die zunächst rein quantitativ mittels Clusteranalyse stattfindet. In Anlehnung an die typenbildende Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) und das Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kelle & Kluge, 2010) erfolgt im Anschluss ein erneuter Blick in die Daten um die gefundenen Typen näher zu charakterisieren.

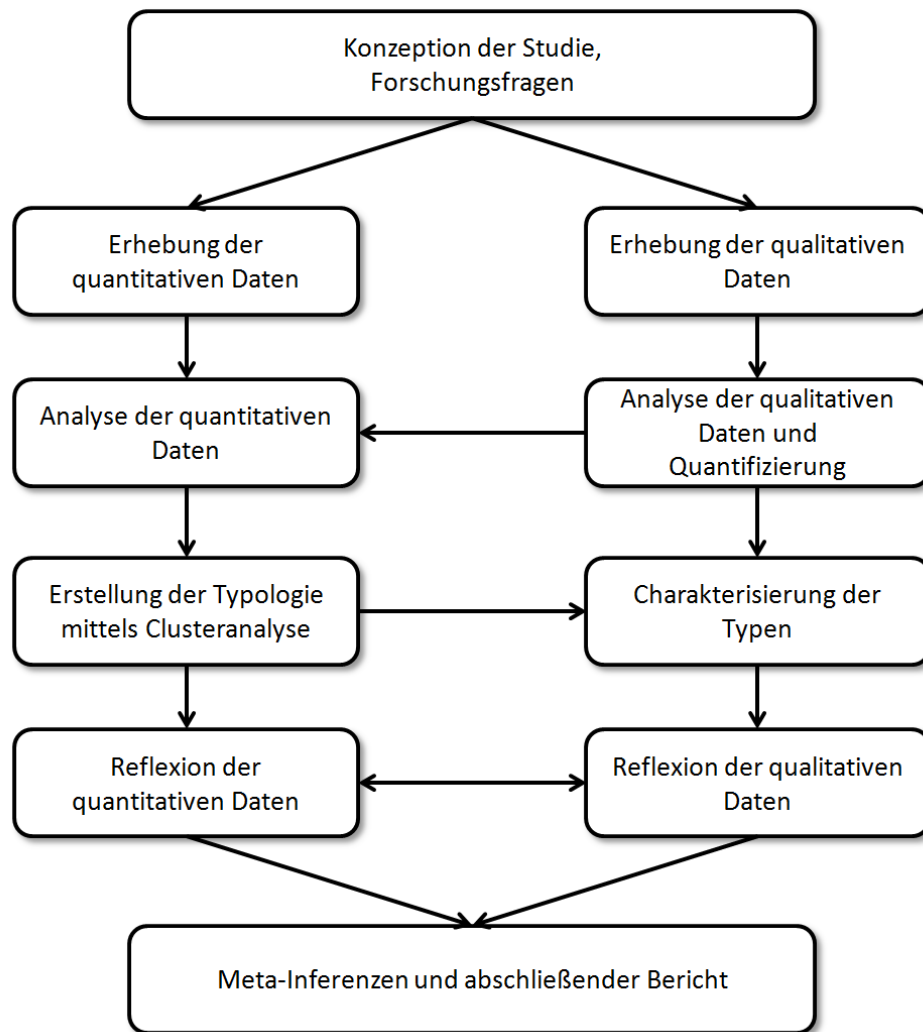


Abbildung 8: Design und Ablaufplan der Studie

Evaluative Inhaltsanalyse

Das Ziel einer evaluativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012; Schreier, 2014) – auch als Valenz- bzw. Identitätsanalyse (Ritsert, 1972) sowie skalierende Strukturierung (Mayring, 2007) bekannt – ist es, das qualitativ auszuwertende Material auf einer Skala (ordinal oder intervallskaliert) einzuschätzen. Im Gegensatz zur inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Studie 1), bei der es vor allem um eine thematische Strukturierung und Beschreibung des Datenmaterials geht, werden bei der evaluativen Inhaltsanalyse Kategorien generiert, die den Forschenden eine Einschätzung bzw. Bewertung des Materials auf ausgewählten Dimensionen erlauben. Oberkategorien und Einschätzungsdimensionen ergeben sich entweder deduktiv aus der Fragestellung oder induktiv aus der Analyse des Datenmaterials. Ausprägungen resultieren dagegen zu- meist sachlogisch aus den Dimensionen selbst (vgl. Schreier, 2014).

Die evaluative Inhaltsanalyse gliedert sich in mehrere Phasen (vgl. Kuckartz, 2012). In der ersten Phase werden aufgrund der Forschungsfrage(n) die Kategorien bestimmt, hinsichtlich der alle Analyseeinheiten bewertet werden sollen. In der zweiten Phase werden Textstellen identifiziert und codiert, die unter die betreffenden Kategorien fallen. In Phase drei werden die Fundstellen einer Kategorie fallbezogen zusammengestellt und noch einmal gelesen und analysiert. In der vierten Phase werden die Ausprägungen der Kategorie probeweise formuliert und die Fundstellen entsprechend zugeordnet. Definitionen und Zahl der Ausprägungen werden angepasst. In Phase fünf erfolgt die Kodierung aller bislang noch nicht kodierten Fälle. In Zweifelsfällen wird für jede Analyseeinheit festgehalten, warum sie entsprechend eingestuft wurde. Anschließend erfolgt in der sechsten Phase eine fallübergreifende Auswertung, in der Regel erfolgt für die Ergebnisaufbereitung eine kategorienbasierte Auswertung. In der siebten und letzten Phase finden sich schließlich quantifizierende Materialübersichten und vertiefende Einzelfallanalysen. Ein sich daraus ergebender Vorteil liegt in der Möglichkeit die Ergebnisse als Anknüpfungspunkte für eine polythetische Typenbildung zu nutzen.

Typenbildung

Die Methode der Typenbildung zielt darauf ab, einander möglichst ähnliche Fälle zu identifizieren und diese zu Gruppen respektive Typen zusammenzufassen. Die innerhalb eines bestimmten Typs verorteten Fälle sollten dabei eine möglichst große Ähnlichkeit aufweisen, d. h. eine möglichst hohe interne Homogenität besitzen. Auf der anderen Seite sollten sich die Typen untereinander möglichst stark unterscheiden, ergo möglichst hohe externe Heterogenität vorweisen (vgl. Kelle & Kluge, 2010; Kluge, 2000; Kuckartz, 2010).

Man kann zwischen drei Arten von Typenbildung unterscheiden: Typenbildung durch Reduktion, monothetische Typenbildung sowie polythetische Typenbildung. Bei den ersten beiden handelt es sich um *künstliche Typologien*, da sie deduktiv, ohne direkten Bezug auf empirische Evidenz, gebildet werden können. Lediglich die polythetische Typenbildung wird als eine *natürliche Typologie* bezeichnet und wird induktiv aus den empirischen Daten konstruiert (vgl. Kuckartz, 2010).

Jeder Typologie muss ein sogenannter *Merkmalsraum* zugrunde liegen, der sich aus der Kombination ausgewählter Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen zusammensetzt (Kluge, 2000; Kuckartz, 2010). Der Merkmalsraum muss aus mindestens zwei Dimen-

sionen bestehen. In der vorliegenden Untersuchung werden die *Einstellungen* und *Vorstellungen* als Merkmalsräume herangezogen.

Der prinzipielle Prozess einer empirisch begründeten Typenbildung ist in Abbildung 9 dargestellt. Die Typenbildung beginnt zunächst mit der Erarbeitung der relevanten Vergleichsdimensionen respektive der Bestimmung des Merkmalsraumes. Anschließend erfolgen die Gruppierung der Fälle sowie eine Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten. Nach Analyse der inhaltlichen Zusammenhänge und der Bildung der Typologie folgt die Charakterisierung der Typen sowie eine eventuelle Zusammenhangsanalyse (vgl. Kelle & Kluge, 2010; Kluge, 2000; Kuckartz, 2010).

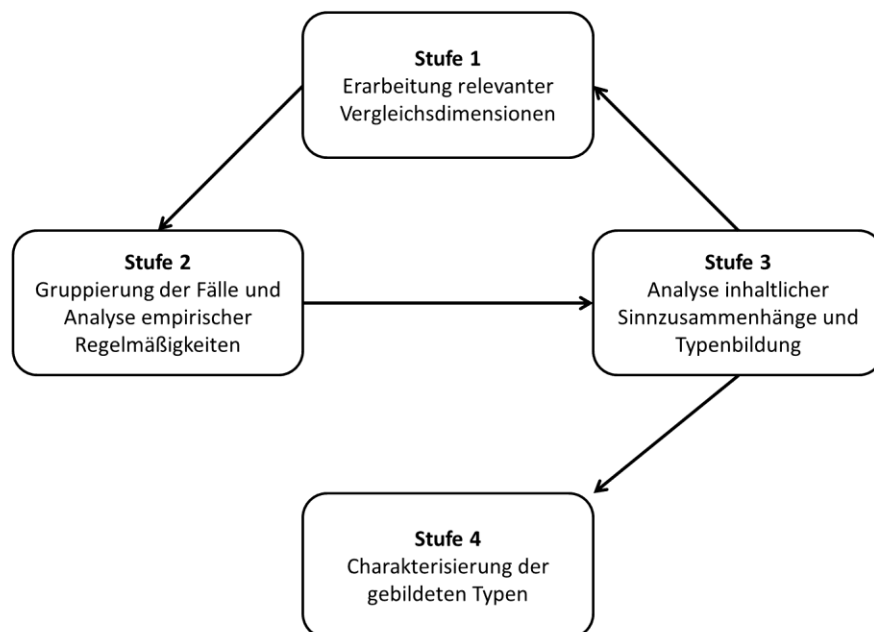


Abbildung 9: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kelle & Kluge, 2010, S. 92)

Clusteranalyse

Clusteranalysen stellen Verfahren multivariater Datenanalysen dar, mit denen sich Variablen mittels empirischer Daten zu möglichst ähnlichen Gruppen (Cluster) zusammenfassen lassen. Ihr Ziel ist das Auffinden von homogenen Clustern für eine Menge von Objekten auf der Grundlage spezifischer Klassifikationsmerkmale. Grundsätzlich können dabei hierarchische und partitionierende Verfahren unterschieden werden (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011; Bortz, 1999). Bei hierarchischen Clusteranalysen werden aus den empirischen Daten die Ähnlichkeit unter Verwendung spezifischer Distanz- oder Ähnlichkeitsmaße gewonnen, Algorithmen zur Zusammenführung

der Objekte gewählt und schließlich die Zahl der Cluster bestimmt. Partitionierende Verfahren – auch als K-Means Verfahren bezeichnet – verwenden dagegen eine vorab festgelegte Anzahl von Clustern und versuchen durch Umgruppierungen eine optimale Zuordnung der Fälle zu den gegebenen Clustern vorzunehmen, was in iterativen Schritten geschieht (vgl. Backhaus et al., 2011; Diehl & Staufenbiel, 2002; Janssen & Laatz, 2013).

Während bei hierarchischen Clusteranalysen einmal gebildete Gruppen im Analyseprozess nicht mehr aufgelöst werden können, besitzen partitionierende Clusteranalysen den Vorteil, dass im Laufe des Fusionierungsprozesses Fälle zwischen den Clustern getauscht werden können (Backhaus et al., 2011). Die größte Schwierigkeit in der Anwendung partitionierender Clusteranalysen liegt in der Vorabzuweisung einer festen Clusteranzahl. Dem kann jedoch dadurch begegnet werden, dass vorab Teststatistiken zur Festlegung der Clusterzahl berechnet werden (Bacher, 1996, 2001). Diese Vorgehensweise soll auch in der vorliegenden Untersuchung Anwendung finden: Mit Hilfe der Teststatistiken wird die möglichst optimale und sinnhafte Anzahl der Cluster ermittelt. Durch die partitionierende Clusteranalyse wird im Anschluss versucht, mittels iterativer Umgruppierung, die Einteilung der Fälle zu den Clustern zu optimieren. Als Klassifikationsmerkmale dienen die z-transformierten Mittelwerte der Subskalen des Einstellungsfragebogens MTAI-D sowie die z-transformierten Mittelwerte der Dimensionen der erfassten und mittels evaluativer Inhaltsanalyse quantifizierten Vorstellungen über Inklusion. Der Sinn hinter der Verwendung der Subskalen und nicht etwa der Gesamtskala liegt darin begründet, dass hierdurch die Merkmalsräume erweitert und die Charakterisierung der Typen verfeinert werden kann. Die Untersuchungsinstrumente zur Erfassung der Einstellungen und Vorstellungen, inklusive ihrer Subskalen, werden im Folgenden vorgestellt.

5.3.3 Untersuchungsinstrumente

5.3.3.1 Einstellungen zu Inklusion

Als Instrumente zur Erfassung der *Einstellung* zu Inklusion liegen international inzwischen eine Reihe verschiedener Instrumente vor (vgl. Bosse & Spörer, 2014). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Inklusive Schule“ (s. Kapitel 4.1) entstand an der Universität des Saarlandes der Einstellungsfragebogen MTAI-D (Paulus, 2012, 2013), auf den die Wahl als Untersuchungsinstrument für die Einstellungen

für die vorliegende Studie fiel. Der MTAI-D ist eine Übersetzung und Adaption des Fragebogens MTAI (*My Thinking About Inclusion*) von Stoiber, Gettinger und Goetz (1998). Seine Validität stellte der MTAI-Fragebogen inzwischen international vielfach unter Beweis (u. a. Hooper, 2011; Kalyva, Georgiadi & Tsakiris, 2007; Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007; Kunstmann, 2003; Li, 2007).

Der MTAI umfasst 28 Items, deren Aussagen auf einer fünfstufigen Likert-Skala (von 1 = *gar nicht* bis 5 = *voll und ganz*) zugestimmt werden kann. Der Fragebogen misst dabei drei Faktoren, deren theoretische Ableitung auf Analysen der Angaben von Lehrkräften und Eltern beruht (Stoiber et al., 1998) und die wie folgt beschrieben werden können:

- **Core perspectives** beschreiben die Grundeinstellung zum Konzept der Inklusion. Sie befassen sich mit Fragen, was ethisch richtig sei oder was der beste Umgang mit Schülern mit besonderem Unterstützungs- bzw. Förderbedarf sei. Diese Skala wird repräsentiert durch Aussagen wie „Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf haben das Recht, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden“ oder „Inklusion ist für die meisten Schüler ohne Behinderung keine wünschenswerte Praxis.“
- **Expected outcomes** beeinflussen direkt das praktische Handeln der Lehrkräfte und dadurch auch das Ergebnis des Lernprozesses selbst. Schüler von Lehrkräften, die ihrer Tätigkeit oder den Schülern positiv gegenüber stehen, erzielen vergleichsweise größere Lernerfolge als andere (Hattie, 2009; Moeller & Ishii-Jordan, 1996; Schommer, 1994). Dieser Effekt ist im spezifischen Zusammenhang mit Inklusion zwar noch nicht ausreichend empirisch abgesichert (s. Kapitel 2.4), allerdings sollte man aus formal-logischer Perspektive von analogen Ergebnissen ausgehen können (vgl. Stoiber et al., 1998). Expected outcomes werden repräsentiert durch Items wie z. B. „Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf entwickeln in inklusiven Schulen ein besseres Selbstkonzept als in speziellen Förderschulen“ oder „Inklusion fördert Eigen- und Selbstständigkeit bei Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf“.
- **Classroom practices** beschreiben den praktischen Umgang in Schule und im Unterricht mit Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf. Hier werden Annahmen zu Einflüssen auf die Unterrichtsgestaltung oder das Klassenklima

thematisiert. Zudem geht es um die Frage, welchen Einfluss die Anwesenheit von Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf auf die Klasse haben könnte. Erfasst wird dies mittels Items wie z. B. „Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf beanspruchen deutlich mehr Aufmerksamkeit seitens des Lehrers“ oder „Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf stellen für Lehrer keine größere Herausforderung dar als andere“.

Kurz gefasst lassen sich die drei Faktoren bzw. Subskalen somit wie folgt definieren:

- **Core perspectives:** Generelle (Kern-)Aspekte von Inklusion.
- **Expected outcomes:** Erwartungen positiver Effekte der Inklusion auf Schüler.
- **Classroom practices:** Aspekte der Unterrichtspraxis.

Zusätzlich enthält der MTAI-D zwei Fragebatterien, die vierstufig nach der Einschätzung hinsichtlich der *Eignung* spezifischer Förder- und Unterstützungsbedarfe für die Beschulung im Regelunterricht (Skala von 1 = *gar nicht* bis 4 = *sehr gut*) sowie nach *Faktoren die inklusiven Unterricht behindern* können (Skala von 1 = *gar nicht* bis 4 = *sehr stark*) fragen.

Ebenso werden individuelle Daten bzgl. bisheriger *praktischer Erfahrungen* mit Inklusion/Integration als Schüler bzw. im Rahmen von Schulpraktika, der *Studiengang*, die *Fachsemesteranzahl* sowie *Alter* und *Geschlecht* als Kontrollvariablen erhoben. Der vollständige Fragebogen findet sich unter Anhang B.

5.3.3.2 Vorstellungen von Inklusion

Die *Vorstellungen* von Inklusion werden mittels offener Fragen schriftlich erfasst. Auswahl, Inhalt und Schwerpunkt der Fragen erschließt sich aus Betrachtungen der Theorie und – soweit möglich – empirischer Befundlage (vgl. Kapitel 2) sowie den Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts „Inklusive Schule“ und den Ergebnissen von Studie 1 (vgl. Kapitel 4). Deduktiv wurden insgesamt fünf inhaltliche Dimensionen abgeleitet, die später als Hauptkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse dienen. Zu diesen fünf Dimensionen wurden insgesamt neun spezifische Fragen (V01 bis V09) erstellt. Sie dienen zur Erfassung vorstellungs- bzw. wissensspezifischer Inhalte, die mittels einer evaluativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) analysiert, bewertet und quantifiziert werden:

- **Ziele und Merkmale von Inklusion:** Die individuellen Vorstellungen über Ziele und Merkmale der Inklusion werden in dieser ersten Dimension erfragt. Es soll eine allgemeine Definition bzw. das persönliche Verständnis des Begriffs Inklusion – oder alternativ Integration – angegeben werden. Die konkrete Frage hierzu lautet: „Was stellen Sie sich persönlich unter Inklusion (bzw. Integration) im schulischen Kontext vor? Was sind Ziele und Merkmale von Inklusion?“ [Frage V01].
- **Didaktik und Methoden inklusiven Unterrichts:** Die zweite Dimension erfasst die Vorstellungen über die didaktische und methodische *Unterrichtsgestaltung* in inklusiven bzw. heterogenen Klassen. Die Studierenden sollen hier angeben, was sie sich speziell unter inklusivem Unterricht vorstellen. Ferner wird zielgerichtet nach den Vorstellungen über Möglichkeiten des zentralen Aspektes der *individuellen Förderung* der Schüler (vgl. Kapitel 2) gefragt. Der zweiten Vorstellungsdimension wird mit zwei Fragen nachgegangen: „Wie stellen Sie sich inklusiven Unterricht vor? Welche Ansprüche stellt Inklusion Ihrer Ansicht nach an die methodische und didaktische Unterrichtsgestaltung?“ [Frage V02] sowie „Die individuelle Förderung aller Schüler ist ein Hauptanliegen der Inklusion. Denken Sie, dass dies gelingen kann? Wie würden Sie in Ihrem Unterricht vorgehen, um Schüler individuell zu fördern?“ [Frage V03].
- **Effekte für Schüler:** In der dritten Dimension werden die Vorstellungen über die mögliche Wirkung der Inklusion bei Schülern – egal ob mit oder ohne Förderbedarf – erfragt. Dabei sind sowohl die Ansichten über mögliche positive wie auch negative Effekte interessant (vgl. hierzu auch Kapitel 2 und Kapitel 4). Für die evaluative Analyse wird hier ganz neutral nur nach sinnhaften Aussagen gesucht; ob positiv oder negativ spielt dabei keine Rolle. Letzteres wird gegebenenfalls erst bei der späteren Charakterisierung der Typen relevant. Die Frage hierzu: „Denken Sie, dass die Schüler von inklusiven Klassen profitieren können? Wo sehen Sie persönlich Vor- und Nachteile?“ [Frage V04].
- **Anforderungen an Lehrkräfte:** Diese Dimension erfasst inhaltlich, welche Vorstellungen die Studierenden über die inklusionsspezifische Arbeit als Lehrkraft und die damit einhergehenden *Anforderungen* und eventuellen *Belastungen* haben. Hier geht es auch um die Frage, ob und inwiefern sich inklusiver Unterricht von herkömmlichem Unterricht unterscheidet. Insbesondere die Antworten der

Lehrkräfte in Studie 1 (Kapitel 4) zeigten sehr deutlich, dass sich im inklusiven Unterricht neue Anforderungsprofile ergeben, die mitunter individuell auch als belastend empfunden werden können. Hierzu werden zwei Fragen gestellt: „Sehen Sie spezielle Belastungen für Lehrkräfte in inklusiven Schulklassen? Wenn ja, in welcher Form? Falls nein, weshalb nicht? Wo glauben Sie, könnten Regelschullehrkräfte im inklusiven Unterricht an Ihre Grenzen stoßen?“ [Frage V05] und „Denken Sie, dass sich die Anforderungen an Lehrpersonen im inklusiven Unterricht von den Anforderungen des „herkömmlichen“ Unterrichts unterscheiden? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.“ [Frage V06].

- **Kooperation und Netzwerk:** Mit dieser fünften und letzten Dimension wird versucht, sich den Vorstellungen über mögliche *Kooperationen* mit bzw. Unterstützungen durch *Kollegium*, *Experten* und *Eltern* anzunähern. Gerade der Netzwerkcharakter und die Abkehr vom klassischen Prinzip des Lehrers als „Einzelkämpfer“, ist sicherlich eines der definierenden Merkmale schulischer Inklusion (vgl. u. a. Sander, 2004; Stainback & Stainback, 1990), was auch in Studie 1 (s. Kapitel 4) deutlich erkennbar wurde. Insofern ist die Frage nach den Vorstellungen des Unterstützungscharakters für die Lehrkräfte im schulischen Umfeld zentral. Drei Fragen werden hierzu gestellt: „Welche Unterstützung würden Sie sich als Lehrkraft im inklusiven Unterricht wünschen bzw. könnten Sie sich vorstellen?“ [Frage V07], „Was bedeutet für Sie „Team-Teaching“ bzw. was stellen Sie sich darunter vor? Wie wichtig schätzen Sie die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums für schulische Inklusion ein?“ [Frage V08] und „In welcher Form könnten Eltern und insbesondere die Elternarbeit für Sie als Lehrkraft eine Rolle in inklusiven Schulsettings spielen?“ [Frage V09].

5.4 Ergebnisse

5.4.1 Einstellungen der Studierenden zu Inklusion

Forschungsfrage 1 richtet sich auf die Einstellungen der Lehramtsstudierenden zu Inklusion. Die Einstellungen wurden mit Hilfe des MTAI-D (s. Kapitel 5.3.3) erfasst. Die Reliabilitätsanalysen der Fragebogenskalen (s. Tabelle 14) ergaben für alle drei Sub-

skalen akzeptable Werte. Die Gesamtskala des MTAI-D weist gute Reliabilität auf (Cronbachs $\alpha = .85$).

Tabelle 14: Reliabilitätsanalysen der MTAI-D-Fragebogenskalen ($N = 27$)

<i>Skala (MTAI-D)</i>	<i>α</i>	<i>Items</i>
Gesamtskala	.85	28
Core perspectives	.75	12
Expected outcomes	.76	11
Classroom practices	.72	5

Aus der Auswertung der MTAI-D-Daten (s. Tabelle 15) ergibt sich, dass die Einstellung der befragten Studierenden gemäß der Gesamtskala im Mittel ($M = 3.18$, $SD = 0.41$) nur sehr knapp über dem Skalenmittelpunkt liegt.

Tabelle 15: Mittelwerte und Standardabweichungen

<i>Skala (MTAI-D)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Gesamtskala	3.18	0.41	2.54	4.15
Core perspectives	3.27	0.47	2.33	4.08
Expected outcomes	3.49	0.45	2.82	4.40
Classroom practices	2.26	0.66	1.20	4.00

Anmerkung: Skala von 1 (*gar nicht*) bis 5 (*voll und ganz*)

Die Mittelwerte der Subskalen *core perspectives* ($M = 3.27$, $SD = 0.47$) und *expected outcomes* ($M = 3.49$, $SD = 0.45$) liegen ebenfalls in einem Bereich knapp über dem Skalenmedian. Bezüglich der erwarteten positiven Effekte auf die Schüler (*expected outcomes*) ist der Mittelwert dabei von allen Skalen am höchsten. In der Skala *classroom practices*, also der Einschätzung der Umsetzbarkeit der Inklusion im Klassenzimmer, ist der niedrigste Wert zu beobachten. Hier liegt der der Mittelwert der Versuchsgruppe bei $M = 2.26$ ($SD = 0.66$).

Zusammenhänge zwischen Einstellungen und den Kontrollvariablen

Forschungsfrage 1a zielt auf mögliche Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu Inklusion und den Kontrollvariablen Geschlecht, Studiengang, Praxiserfahrung, Fachsemesterzahl und Alter ab.

Vergleiche der Mittelwerte zeigen in der Gesamtskala des MTAI-D keine signifikanten Unterschiede bei den Einstellungen der weiblichen ($M = 3.13$, $SD = 0.42$) und männlichen ($M = 3.27$, $SD = 0.38$) Probanden, $F(1, 25) = 0.64$, $p = .43$, $\eta^2 = .03$. Gleiches gilt auch bezüglich der Subskalen *core perspectives* (weiblich: $M = 3.19$, $SD = 0.47$; männlich: $M = 3.44$, $SD = 0.44$; $F(1, 25) = 1.85$, $p = .19$, $\eta^2 = .07$), *expected outcomes* (weiblich: $M = 3.48$, $SD = 0.49$; männlich: $M = 3.51$, $SD = .39$; $F(1, 25) = 0.03$, $p = .87$, $\eta^2 = .001$) und *classroom practices* (weiblich: $M = 2.23$, $SD = 0.68$; männlich: $M = 2.31$, $SD = 0.68$; $F(1, 25) = 0.09$, $p = .77$, $\eta^2 = .004$), sodass ein Einfluss des Geschlechts auf die Einstellungen ausgeschlossen werden kann.

Auch die Art des Lehramtsstudiengangs – Primarstufe ($M = 3.10$, $SD = 0.23$), Sekundarstufe ($M = 3.26$, $SD = 0.47$) oder Berufsschule ($M = 3.11$, $SD = 0.40$) – hat in der Stichprobe keinen Einfluss auf die Einstellungen, $F(2, 24) = 0.46$, $p = .64$, $\eta^2 = .04$. Dies gilt auch für die Subskalen *core perspectives* (Primarstufe: $M = 3.18$, $SD = 0.37$; Sekundarstufe: $M = 3.37$, $SD = 0.52$; Berufsschule: $M = 3.19$, $SD = 0.45$; $F(2, 24) = 0.53$, $p = .60$, $\eta^2 = .04$), *expected outcomes* (Primarstufe: $M = 3.40$, $SD = 0.40$; Sekundarstufe: $M = 3.50$, $SD = 0.49$; Berufsschule: $M = 3.51$, $SD = 0.47$; $F(2, 24) = 0.11$, $p = .90$, $\eta^2 = .01$) und *classroom practices* (Primarstufe: $M = 2.24$, $SD = 0.57$; Sekundarstufe: $M = 2.45$, $SD = 0.71$; Berufsschule: $M = 1.99$, $SD = 0.61$; $F(2, 24) = 1.29$, $p = .29$, $\eta^2 = .10$).

Die Praxiserfahrung mit schulischer Inklusion lässt keine Rückschlüsse auf die Einstellungen der Befragten zu, $F(1, 25) = 0.12$, $p = .73$, $\eta^2 = .005$. Personen mit Inklusionserfahrung ($M = 3.21$, $SD = 0.29$) weisen in der Gesamtskala des MTAI-D keine signifikant höheren Mittelwerte auf als Personen ohne Inklusionserfahrung ($M = 3.15$, $SD = 0.50$). Analog verhält es sich in den Subskalen *core perspectives* (mit Erfahrung: $M = 3.37$, $SD = 0.33$; ohne Erfahrung: $M = 3.19$, $SD = 0.57$; $F(1, 25) = 0.95$, $p = .34$, $\eta^2 = .04$), *expected outcomes* (mit Erfahrung: $M = 3.51$, $SD = 0.45$; ohne Erfahrung: $M = 3.46$, $SD = 0.47$; $F(1, 25) = 0.07$, $p = .79$, $\eta^2 = .003$) und *classroom practices* (mit Erfahrung: $M = 2.13$, $SD = 0.51$; ohne Erfahrung: $M = 2.37$, $SD = 0.78$; $F(1, 25) = 0.88$, $p = .36$, $\eta^2 = .03$).

Zwischen dem Alter und den Einstellungswerten besteht kein bedeutsamer Zusammenhang, $r = .06$, $p = .77$ (*core perspectives*: $r = .07$, $p = .71$; *expected outcomes*: $r = -.10$, $p = .62$; *classroom practices*: $r = .24$, $p = .22$). Bei der Anzahl der Fachsemester zeigt sich ein sehr schwacher positiver, allerdings nicht signifikanter Zusammenhang, $r = .23$,

$p = .26$ (*core perspectives*: $r = .17$, $p = .40$; *expected outcomes*: $r = .15$, $p = .46$; *classroom practices*: $r = .27$, $p = .18$).

In Abhängigkeit von den untersuchten Variablen Alter, Fachsemester, Studiengang, Praxiserfahrung oder Geschlecht ergaben sich keine Unterschiede in den Einstellungsskalen. Somit ist davon auszugehen, dass Einstellungen zur Inklusion von diesen Variablen nicht beeinflusst werden.

Eignung zur Inklusion und hinderliche Faktoren

Zwei zusätzliche Fragebatterien des MTAI-D fragten danach, wie gut inklusiver Unterricht für Kinder mit besonderem Förder- bzw. Unterstützungsbedarf den Studierenden geeignet erscheint und inwieweit bestimmte Faktoren inklusiven Unterricht behindern können (Forschungsfragen 1b und 1c). In beiden Fällen reichte die Skala von 1 (*gar nicht*) bis 4 (*sehr gut* bzw. *sehr stark*).

Wie man Tabelle 16 entnehmen kann, sehen die Lehramtsstudierenden bei Kindern mit *Migrationshintergrund* sowie mit *körperlichen bzw. motorischen Handicaps* die wenigsten Probleme. Die entsprechenden Mittelwerte liegen bei 3.40 ($SD = 0.65$) und 3.24 ($SD = 0.52$). Kinder mit *leichten geistigen Behinderungen* ($M = 2.32$, $SD = 0.56$) sowie mit *Lernbehinderungen* ($M = 2.16$, $SD = 0.69$) werden in der Stichprobe dagegen am kritischsten gesehen. Auffällig ist, dass *leichte geistige Behinderungen* der einzige Unterstützungsbedarf ist, der keine Einschätzung mit *sehr gut* erhält.

Tabelle 16: Ergebnisse zu den Fragen nach Eignung

<i>Eignung für inklusiven Unterricht</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Migrationshintergrund	3.40	0.65	2	4
Körperliche bzw. motorische Behinderung	3.24	0.52	2	4
Sprachverzögerung	2.92	0.64	2	4
Sehbehinderung	2.76	0.83	1	4
Hochbegabung	2.68	0.69	1	4
Emotionale/soziale Entwicklungsstörung	2.64	0.70	1	4
Hörbehinderung	2.60	0.71	1	4
Leichte geistige Behinderungen	2.32	0.56	1	3
Lernbehinderung	2.16	0.69	1	4

Anmerkung: Skala von 1 (*gar nicht*) bis 4 (*sehr gut*)

Tabelle 17: Ergebnisse der hinderlichen Faktoren

<i>Welche Faktoren können inklusiven Unterricht behindern?</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Fehlendes Wissen über Inklusion	3.64	0.49	3	4
Begrenzte Zeit	3.60	0.65	2	4
Anzahl der Schüler pro Klasse	3.56	0.58	2	4
Persönliche Einstellungen von Lehrern	3.56	0.71	2	4
Fehlende Erfahrung mit Inklusion	3.48	0.71	2	4
Persönliche Einstellungen der Eltern	3.36	0.70	2	4
Begrenzte Möglichkeiten für Zusammenarbeit (zwischen Lehrern)	3.40	0.65	2	4
Materialausstattung	3.20	0.71	2	4
Wenig Unterstützung seitens der Schulbehörde	3.16	0.85	2	4
Alltägliche Arbeitsbelastung	3.08	0.81	2	4

Anmerkung: Skala von 1 (*gar nicht*) bis 4 (*sehr stark*)

Aus den Ergebnissen in Tabelle 17 lässt sich ablesen, dass aus Sicht der Studierenden *fehlendes Wissen über Inklusion* ($M = 3.64$, $SD = 0.49$) sowie *begrenzte Zeit* ($M = 3.60$, $SD = 0.65$) als größte Hindernisse empfunden werden, gefolgt von der *Anzahl der Schüler pro Klasse* ($M = 3.56$, $SD = 0.58$), der *persönlichen Einstellung der Lehrkräfte* ($M = 3.56$, $SD = 0.71$) und *fehlender Erfahrung mit Inklusion* ($M = 3.48$, $SD = 0.71$). *Wenig Unterstützung seitens der Schulbehörde* ($M = 3.16$, $SD = 0.85$) und die *alltägliche Arbeitsbelastung* ($M = 3.08$, $SD = 0.81$) weisen die niedrigsten Werte auf; zugleich jedoch auch die höchsten Standardabweichungen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass durchweg alle Faktoren dieser Fragenbatterie im oberen Skalenbereich liegen, also als hinderliche Faktoren für inklusiven Unterricht angesehen werden. Keiner der Faktoren wird mit der Antwortoption *gar nicht* bewertet, *fehlendes Wissen über Inklusion* wird von allen Probanden als *relativ stark* oder *sehr stark* hinderlich erachtet.

5.4.2 Vorstellungen der Studierenden über Inklusion

Die Vorstellungen der Studierenden über Inklusion stehen im Fokus von Forschungsfrage 2 und wurden mittels offener Fragen erfasst (s. Kapitel 5.3.3). Zunächst erfolgt ein fallübergreifender Blick auf die Antworten innerhalb der fünf Dimensionen. Die iterativen Schritte der evaluativen Inhaltsanalyse gleichen zu Beginn denen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2012) und wurden in Kapitel 5.3.2 er-

läutert. Das sich aus der Analyse ergebende Auswertungsraster, inklusive Ankerbeispielen für die fünf Dimensionen, findet sich unter Anhang C.

5.4.2.1 Kategorienbildung und Strukturierung der Vorstellungen

Nachfolgend werden hier die Ergebnisse respektive die Kategorienbildungen der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Antworten zu den fünf Vorstellungsdimensionen dargestellt. In Klammern finden sich die Angaben zu den Personen – ausgewiesen als Fallnummern – bei denen die jeweiligen Kategorien codiert wurden. Als weitere Belege folgen gelegentlich auch direkte Zitate aus der Befragung.

Dimension 1 – Ziele und Merkmale von Inklusion

Hier sollte zunächst ein Einblick in die allgemeinen Vorstellungen der Befragten über Ziele und Merkmale schulischer Integration/Inklusion gewonnen werden. Die mit Abstand häufigsten Nennungen in dieser Vorstellungsdimension erfahren Aussagen zum *gemeinsamen Unterricht*. Interessant ist dabei vor allem die detailliertere Ausführung bzw. Beschreibung innerhalb der Antworten. Auffällig ist, dass zumeist von „geistigen und körperlichen Behinderungen“ gesprochen wird (Fall 03, 04, 05, 06, 08, 13, 15, 26). Seltener wird von Lernbeeinträchtigungen (z. B. Fall 02), sehr selten von „normalen“ und „behinderten“ Schülern in einem Gleichheitsprinzip (Fall 01, 02) bzw. auch lapidar von „allen Schülern“ (Fall 07, 17, 19) gesprochen, ohne überhaupt auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen einzugehen. In drei Fällen (09, 10, 22) wird immerhin explizit auf *multiple Heterogenitätsdimensionen* hingewiesen, wie etwa Lernschwäche, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und sonderpädagogischer Förderbedarf. In zwei Fällen wird von „Schülern, die ansonsten an einer Förderschule unterrichtet werden müssten“ (Fall 20) gesprochen, bzw. auf die unterschiedlichen Förderbedarfe Bezug genommen (Fall 21).

„Inklusion im schulischen Kontext bedeutet für mich den größtmöglichen Konsens der Heterogenität in Klassen. Jeder Schüler bringt individuelle Besonderheiten mit sich, die jedoch in keiner Hinsicht negative Auswirkungen haben sollen oder benachteiligen, dazu gehören z. B. Herkunft, sozioökonomischer Status der Eltern, aber auch Behinderungen.“ (Fall 10)

Als Ziel und Merkmal wird sehr häufig auch die Stärkung der sozialen Kompetenzen angeführt. Hierunter wurden Aussagen codiert, die etwa die „Verbesserung der Akzeptanz und Reduktion von Mobbing“ (Fall 09) oder auch den „Abbau von Grenzen und Hemmungen seitens der Schüler, Lehrer und auch Eltern“ (Fall 27) zum Inhalt hatten.

Tabelle 18: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 1

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Codierungen</i>
Gemeinsamer Unterricht	18
Stärkung sozialer Kompetenzen	13
Normalisierungsprinzip (Gleichbehandlung, Chancengleichheit)	11
Individuelle Förderung	6
Zusätzliche Ressourcen (z. B. Personal, Teamteaching)	5
Binnendifferenzierung	5
Kooperative/soziale Lernformen	3
Systemische Sichtweise der Inklusion	3
Unterscheidung Inklusion Integration	3
Multiple Heterogenitätsdimensionen	3
Kompetente Lehrkräfte	2
Wohnortnahe Beschulung	1

In zwei Fällen wurde auch explizit auf das „Lernen in sozialen Lernformen (Partnerarbeit/Gruppenarbeit)“ (Fall 10) sowie die Bedeutung *kooperativer/sozialer Lernformen* und das „voneinander und miteinander lernen“ (Fall 02) verwiesen.

„Ziel ist beispielsweise der Abbau von Vorurteilen gegenüber beeinträchtigten Kindern, wohnortnahe Bildung, das Einschließen der Beeinträchtigten in alle gesellschaftlichen Bereiche.“ (Fall 17)

Auch das *Normalisierungsprinzip* wird sehr häufig indirekt aufgegriffen, indem auf Faktoren wie Chancengleichheit, Gleichbehandlung und Einbezug aller Schüler in den Schulalltag verwiesen wird. Typische Aussagen waren beispielsweise „Ziel soll es vor allem sein, Unterschiede als normal anzusehen“ (Fall 24), „Unter Inklusion verstehe ich die Integration von beeinträchtigten Kindern (geistig/körperlich) in den „normalen“ Schulalltag“ (Fall 05) oder auch „Gleichberechtigung/Gleichbehandlung in allen schulischen Bereichen in Kombination mit individuellen Fördermaßnahmen“ (Fall 27).

Im letzten Zitat steckt bereits eine weitere Kategorie: die *individuelle Förderung*, die für die „individuell bestmögliche Lernentwicklung“ (Fall 25) sorgen soll. Manche verweisen dabei explizit auf die Förderung leistungsschwacher Kinder (z. B. Fall 02, 05, 08), andere betonen: „jedes Kind muss individuell gefördert werden“ (Fall 21). Diesbezüglich ist auch die stärkere *Binnendifferenzierung* (Fall 19, 22, 24, 25, 27) bzw. die an die Heterogenität der Gruppe *angepassten Arbeitsmaterialien* (Fall 17) als Vorstellung vor-

handen. Dass hierfür auch entsprechend ausgebildete, sowohl fachlich als auch sozial *kompetente Lehrkräfte* vonnöten sind, wurde in zwei Fällen (Fall 01, 22) angemerkt.

Eine weitere Kategorie ist die Bereitstellung *zusätzlicher Ressourcen*. Dies betrifft zum einen die „Aufstockung der Zahl der Lehrkräfte in der Klasse um einen Förderschullehrer“ (Fall 26) bzw. einen „Integrationslehrer“ (Fall 18) oder „ungeschulte Integrationshelfer“ (Fall 05). Auch Barrierefreiheit (Fall 15) bzw. der eventuelle Ausbau der Schule für spezifische Förderbedarfe (Fall 04, 05) fällt unter diesen Punkt.

Interessanterweise wurde in drei Fällen (03, 16, 23) eine explizite *Unterscheidung von Integration und Inklusion* vorgenommen (vgl. Kapitel 2.1).

„Inklusion und Integration von Schülern und Schülerinnen sind zu unterscheiden: Während bei der Integration Kindern mit z. B. Förderbedarf in einer Klasse mit anderen sind, werden sie aber zu Fördermaßnahmen von dem Rest der Klasse separiert. Bei der Inklusion sind alle im gleichen Raum, werden aber unterschiedlich stark vom Lehrer unterstützt bzw. bekommen differenzierte Aufgaben.“ (Fall 23)

„Inklusion lässt sich von Integration dadurch abgrenzen, dass Integration ein zielgerichteter Prozess ist, der eine gegenseitige Annäherung mindestens einer Partei meint. Inklusion hingegen beinhaltet das Miteinschließen einer/mehrerer Individuen und beschließt eine Art Integration auf systemischer Ebene“ (Fall 16).

Weiterhin wurde in zwei Fällen (07, 16) auf die *systemische Sichtweise der Inklusion* hingewiesen: „Kinder werden in das bestehende System eingebunden; die Schulen werden nicht nur auf die Bedürfnisse der behinderten Schüler hin ausgerichtet, sondern auf die aller Schüler“ (Fall 07).

Gerade die letzten beiden Punkte sind durchaus interessant, lassen sie doch darauf schließen, dass bei einigen der Befragten bereits ein grundlegendes theoretisches Verständnis vorliegt. Ohnehin zeigt die Punkteverteilung nach der evaluativen Inhaltsanalyse bei über der Hälfte der Befragten vier oder fünf von fünf möglichen Punkten in dieser ersten Vorstellungsdimension (s. Anhang D). Man kann also sagen, dass die Studierenden zum Großteil bereits spezifische Vorstellungen über die allgemeinen Ziele und Merkmale schulischer Inklusion bzw. Integration besitzen.

Dimension 2 – Vorstellungen über Didaktik und Methoden inklusiven Unterrichts

Der zentrale Punkt, der in den Vorstellungen fast aller Befragten zu finden ist, ist die *Binnendifferenzierung* bzw. die Darbietung unterschiedlich abgestufter Unterrichtsmaterialien (Ausnahmen bilden Fall 11, 13, 14). Die *Unterrichtsplanung* ist in den Augen einiger (Fall 01, 02, 04, 05, 20, 25) hierfür zentral. Daneben wird auch die Notwendigkeit einer *Individualisierung des Unterrichts* angesprochen, wobei der *hohe Organisationsaufwand* (Fall 07), der hierfür erforderlich ist, kritisch gesehen wird. Doch nicht nur die *Zeit für die Vorbereitung* des Unterrichts (Fall 04), auch das *Zeitmanagement im Unterricht* (Fall 17, 23) sehen manche Studierende aufgrund der individuellen Betreuung bzw. des individuellen Lerntempos der Schüler als mögliches Problem: „Zeitmanagement stelle ich mir schwierig vor, da SuS unterschiedlich lange benötigen“ (Fall 23). Problematisch gestaltet sich in den Vorstellungen der Studierenden auch die *Leistungsbewertung* bei unterschiedlichen Niveaustufen (Fall 04, 07, 10, 23).

Als weiteres Problem wird hier auch die *Klassengröße* gesehen (Fall 01, 02, 17, 27). So wird beispielsweise angemerkt, dass eine individuelle Förderung bei einer Klassengröße von 30 Schülern kaum (Fall 01, 17, 27) bis gar nicht (Fall 02) zu gewährleisten sei. Außerdem wird die individuelle Förderung auch immer wieder mit der Tatsache verknüpft, dass dies für eine einzelne Lehrkraft schwierig sei: „SuS sollen individuell gefördert/betreut werden, jedoch schwierig bei nur einer Lehrperson in einer Klasse“ (Fall 17). Der Erfolg inklusiven Unterrichts wird von nicht wenigen vom *Teamteaching* bzw. dem Vorhandensein eines ausgebildeten Sonderschulpädagogen abhängig gemacht (Fall 05, 06, 15, 16, 17, 19, 27). Auch die adäquate fachliche bzw. inklusionsspezifische *Ausbildung der Regelschullehrkraft* wird angemahnt (Fall 14, 22, 24) und als derzeit nicht ausreichend angesehen (Fall 15, 24), da beispielsweise entsprechende Kenntnisse über Methoden und Didaktik nicht im Studium behandelt würden (Fall 24). Hinzu kommt in zwei Fällen (Fall 14, 20) auch die ausdrückliche Betonung der Tatsache, dass Inklusion ein *Umdenken* gegenüber der klassischen Lehrerrolle verlange (Fall 14), sowie *Toleranz* und *Akzeptanz* der neuen Situation (Fall 20). Die enge *Kooperation mit Kollegen und Fachkräften*, wie etwa Schulpsychologen oder Förderschullehrkräften wird von drei Studierenden (Fall 04, 20, 21) explizit als wichtiges Element inklusiven Unterrichts genannt. Auf *spezifische Räume und Hilfsmittel*, wie etwa „Differenzierungsräume“ (Fall 19) oder „Audiosysteme für Schüler mit Hörproblemen, Platz für Schüler im Rollstuhl“ (Fall 22) kommen lediglich zwei Studierende zu sprechen. In einem Fall wird

auch auf spezifische „Hilfsmittel/Materialien“ (Fall 15) hingewiesen, die für manche Förderbedarfe notwendig sind.

Tabelle 19: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 2

<i>Kategorie</i>	<i>Anzahl der Codierungen</i>
Binnendifferenzierung	24
Individualisierung des Unterrichts	21
Kooperativer Unterricht / Gruppenarbeit	13
Methodenvielfalt	13
Teamteaching	9
Inklusionsspezifisch ausgebildete Regelschullehrkräfte	8
Unterrichtsplanung	6
Wochen-/Arbeitspläne	5
Problem: Leistungsbewertung	4
Kooperation mit Kollegen und Fachkräften	3
Problem: Zeitmanagement im Unterricht	2
Problem: Klassengröße	4
Spezifische Räume und Hilfsmittel	2
Offener Unterricht	2
Hoher Organisationsaufwand	1
Problem: Zeit für Vorbereitung	1
Umdenken erforderlich	1
Toleranz	1
Problem: Wahl der Unterrichtsmethoden	1
Problem: Diagnostik	1
Projektarbeit	1

Dass für Inklusion eine gewisse *Methodenvielfalt* (Fall 01, 03, 06, 07, 09, 17, 18, 19, 20, 22, 23) unabdingbar ist, ist über einem Drittel der Befragten explizit klar. Allerdings bestehen hier durchaus Zweifel an der Umsetzbarkeit (Fall 01, 03, 07, 09, 18, 20, 22), wie folgendes Zitat verdeutlicht: „Ich stelle es mir schwierig vor dies umzusetzen, so dass ich meine Zweifel habe, ob dies gelingt“ (Fall 18). Die *Wahl der Unterrichtsmethoden* erscheint für den inklusiven Unterricht schwierig: „Methodenwahl wird erschwert, da Schüler verschiedener Leistungsentwicklungsstände gemeinsam Themen erarbeiten“ (Fall 02). Auch fehlende Kenntnisse über entsprechende Methoden und Di-

daktik werden angemahnt (Fall 24). Das *Problem der Diagnostik* steht ebenfalls im Raum: „Relativ hohe Schwierigkeit für Lehrpersonen, die Schüler mit Beeinträchtigung einzuschätzen“ (Fall 17).

Individuelle Förderung und Methodenvielfalt wird als unabdingbar gesehen. Wie diese jedoch im unterrichtsmethodischen Detail aussieht, bleibt jedoch zumeist offen. Manche Antworten sind ausgesprochen vage, wie etwa: „Teamteaching zur individuellen Förderung“ (Fall 06), „offener Unterricht“ (Fall 08) oder „weniger Frontalunterricht“ (Fall 09). Dennoch finden sich auch spezifischere Methoden wie z. B. das Arbeiten mit *Wochen-/Arbeitsplänen* (Fall 07, 09, 18, 19, 21) und *kooperativer Unterricht* zur sozialen Einbindung bzw. *Gruppenarbeit* mit spezifischer Betonung des sozialen Lernens unter den Angaben (Fall 01, 02, 07, 09, 10, 12, 15, 23, 24, 25). Zwei Fälle (08, 09) nennen *offenen Unterricht*, ein Fall (25) *Projektarbeit* unter den methodisch/didaktischen Aspekten der Unterrichtsgestaltung.

„Der Unterricht muss dementsprechend angepasst und individualisiert werden. Einer Lehrkraft alleine ist dies allerdings nicht möglich, da die benachteiligten Personen besondere Hilfe benötigen. Bei der Planung der Stunde muss auf die verschiedenen Leistungsniveaus geachtet werden. Hierbei allerdings das Problem, dass die Zensurenvergabe auch differenziert werden muss.“ (Fall 04)

„Inklusiver Unterricht fordert und fördert gleichermaßen Schüler ohne Förderbedarf sowie Schüler mit Förderbedarf. Dazu jedoch höherer methodischer und didaktischer Aufwand nötig um auf einzelne Individuen / Vorkenntnisse und Bedürfnisse einzugehen. Inklusive Klassen sollten eine geringe Schülerzahl besitzen um oben genannte Punkte zu gewährleisten. Alternativ dazu wäre Teamteaching, dabei sind Fort- und Weiterbildungen der Lehrkräfte dringend notwendig.“ (Fall 27)

In dieser Dimension fallen des Weiteren offensichtliche Fehlkonzeptionen auf (Fall 11, 13, 14), wie sich an den folgenden Antworten zeigt:

„Die Schüler haben danach das gleiche (relativ) Leistungsniveau.“ (Fall 11)

„Dass die Schüler aktiv mitarbeiten und selber praktische Erfahrungen sammeln können. Es muss Aufgaben geben, wobei die Schüler selber handeln und denken.“ (Fall 13)

„Es könnte z. B. versucht werden Förderklassen einzurichten. So könnten Schwierigkeiten gleich behoben werden und es würde niemand benachteiligt werden.“ (Fall 14)

Die Antwort von Fall 14 ist zwar an sich durchaus eine Lösung des Problems, läuft allerdings dem Sinn und Zweck schulischer Inklusion zuwider (vgl. Kapitel 2.1). Die Antworten von Fall 11 und 13 sollen an dieser Stelle nicht weiter kommentiert werden.

Dimension 3 – Vorstellungen über die Effekte für Schüler

Da die gegebenen Antworten zu dieser Dimension im Grunde ausschließlich Stichpunktartig ausfielen, wäre die Präsentation von Beispielantworten relativ redundant ausgefallen, weshalb hierauf verzichtet wird.

Tabelle 20: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 3 (Positiv)

<i>Kategorien</i>	<i>Anzahl der Codierungen</i>
Soziale Aspekte	25
Perspektivwechsel	5
Steigerung von Motivation und Lernerfolg	6
Chance für Förderschüler	5
Schwache Schüler profitieren	3

Zunächst ein Blick auf die Vorstellungen der Studierenden über die *positiven Effekte* inklusiven Unterrichts für Schüler mit und ohne Förderbedarf. *Soziale Aspekte* respektive die Förderung sozialer Kompetenzen erhielten insgesamt 25 Nennungen in verschiedenster Form, zumeist jedoch ohne weitere Ausführung. Dennoch scheint gerade dieser Aspekt das entscheidende Argument für Inklusion zu sein. Detaillierte Äußerungen enthielten hier etwa ein „Miteinander leben/lernen“ sowie den Aufbau einer „Gemeinschaft“ (beides Fall 09), gegenseitige Unterstützung (Fall 06, 12, 19), Abbau von Vorurteilen (Fall 09, 11, 17, 18), Abbau von Hemmungen und Berührungsängsten (Fall 06, 09) sowie das Stärken der Hilfsbereitschaft (Fall 07, 09, 19, 21). In das Spektrum des sozialen Lernens fällt in gewisser Weise auch die Vorstellung eines Perspektivwechsels, indem Regelschüler neue Erfahrungen sammeln, die Handicaps der Förderschüler verstehen lernen und einen Blick in deren Alltag erhalten (Fall 02, 04, 05, 06, 24). Die Vorstellungen sind auch dahingehend, Inklusion als spezielle Chance für Förderschüler (Fall 05, 08, 17, 22) zu sehen. Hinzu kommt die Vorstellung, dass Inklusion und gemeinsames Lernen die (Lern-)Motivation, den Lernerfolg und das Selbstwertgefühl der Förderschüler steigern kann (Fall 01, 07, 16, 23, 26, 27). Dass die Förderschüler bzw. schwächere Schüler in Leistungsaspekten direkt profitieren können, äußern explizit le-

diglich drei Studierende (Fall 10, 12, 25), von denen zwei (Fall 10, 25) ihren Aussagen ein spekulatives „vermutlich“ hinzufügen.

Welche möglicherweise *negativen Effekte* inklusiver Beschulung ergeben sich in den Vorstellungen der Studierenden für die Schüler? Anders als bei den Vorteilen existiert hier kein Schlagwort oder Schirmbegriff im Sinne der sozialen Aspekte bzw. Kompetenzen, weshalb hier eine deutlich größere Zahl divergierender Kategorien codiert wurde. Inklusiver Unterricht ist in manchen Vorstellungen mit einem *langsamen Unterrichtsfortschritt* (Fall 02, 04, 06, 07, 10, 14) und einem *hohen Zeitaufwand* (Fall 22) verknüpft. Viele glauben auch, dass insbesondere *lernstarke Schüler* von inklusivem Unterricht nicht profitieren (Fall 09, 10, 12, 15, 24), stattdessen sogar dadurch behindert werden (Fall 01, 07) und die Förderschüler eine „Bremse für das Lernen der anderen Schüler darstellen“ (Fall 07) können. Genauso wird bezweifelt, dass inklusiver Unterricht *schwache Schüler fördert* (Fall 05, 18, 23, 24), sondern sie im Gegenteil „überfordert“ (Fall 05). Partiiell glaubt man auch, dass überhaupt keine adäquate Förderung in Regelschulen gelingen kann (Fall 23, 24) und die Förderschüler durch den inklusiven Unterricht erst recht auf ihre Defizite aufmerksam werden (Fall 18).

Tabelle 21: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 3 (Negativ)

<i>Kategorien</i>	<i>Anzahl der Codierungen</i>
Zu hohe Leistungsunterschiede / zu heterogene Klassen	8
Lernstarke Schüler profitieren nicht	7
Langsamer Unterrichtsfortschritt	6
Diskriminierung und Mobbing	4
Oft keine ausgebildeten Lehrer	4
Hoher Anspruch an Lehrpersonal	3
Fairness fraglich	3
Intensivere Betreuung einzelner Schüler	3
Hoher Zeitaufwand	1
Missbrauch des Angebots durch Eltern	1
Unterrichtsstörungen	1

Häufig wird geäußert, dass inklusive Klassen zu heterogen seien und die Leistungsunterschiede daher eventuell so groß, dass kein sinnvoller Unterricht praktiziert werden könne (Fall 06, 08, 11, 17, 21, 23, 27), was in der Konsequenz wiederum zur „Unter-

oder Überforderung einiger Schüler“ (Fall 06) führe. Negativ wird auch gesehen, dass individuelle Förderung zu viel Zeit in Anspruch nehme bzw. die Aufmerksamkeit nur auf die Förderschüler gelenkt werde (Fall 02, 07, 20) und mit häufigeren Unterrichtsstörungen zu rechnen sei (Fall 06). Insgesamt wird ein hoher Anspruch an die Lehrpersonen gestellt, allen Kindern gerecht zu werden (Fall 08, 09, 15). In den Vorstellungen der Studierenden sind die wenigsten Lehrkräfte speziell für die Ansprüche inklusiven Unterrichts ausgebildet (Fall 05, 19, 26, 27), was sie ebenfalls negativ beanstanden. Auch wird als fraglich angesehen, dass Inklusion wirklich zu Fairness, Gleichberechtigung oder Chancengleichheit führe (Fall 01, 02, 03). Dabei wird z. B. die intensivere Betreuung der Förderschüler genannt (Fall 01) oder auch darauf hingewiesen, dass durch unterschiedliche Behandlung schnell die Toleranz innerhalb der Klasse verloren gehen könne (Fall 03). In dieser Hinsicht ist auch *Diskriminierung und Mobbing* der Förderschüler durch ihre Mitschüler ein Thema (Fall 05, 07, 12, 27). Eine der befragten Personen kann sich einen *Missbrauch des Angebots* dahingehen vorstellen, dass Eltern das Inklusionsangebot auch dann nutzen, wenn es für das Kind wenig sinnvoll ist (Fall 16).

Bei der Nennung der Nachteile fielen die Antworten sehr individuell aus. Gleichzeitig war bei den Vorteilen ein einzelnes Themenspektrum, und zwar die Förderung sozialer Kompetenzen, im Fokus der Vorstellungen. Zu beobachten war ferner, dass keiner der Befragten lediglich positive oder negative Aspekte darstellte, sondern die Nennungen sich in allen Antworten in etwa die Waage hielten. Bei der evaluativen Analyse konnten hier von fast allen Befragten recht hohe Werte erzielt werden, da lediglich die Nennung sinnvoller Antworten gewertet wurde – ob diese positiv oder negativ waren, spielte keine Rolle. Hinsichtlich der *Förderung sozialer Kompetenzen* und der hohen Zahl diesbezüglicher Codierungen gilt es jedoch darauf zu achten, die Kategorie nicht zu überinterpretieren. Häufig wurde hier lediglich das Schlagwort der sozialen Kompetenz angeführt, ohne dies näher auszuführen. Es kann sich hierbei auch schlicht um die Aufzählung einer relativ inhaltsleeren Phrase handeln, die in den Vorstellungen der Befragten gar nicht weiter mit Inhalten oder tatsächlichen Beispielen fundiert ist.

Dimension 4 – Vorstellungen über die Anforderungen an Lehrkräfte

Mit den beiden Ausnahmen der Fälle 03 und 25 sehen durchweg alle Befragten den inklusiven Unterricht als *stärkere Belastung* an, als herkömmlichen, klassischen Unterricht. Dass insgesamt ein methodisches und didaktisches *Umdenken* (Fall 04) hinsichtlich klassischer Unterrichtskonzeptionen sowie eine *mehrdimensionale Unterrichtsge-*

staltung (Fall 24) notwendig sind, damit Inklusion nicht als Belastung gesehen wird, wird in zwei Fällen direkt geäußert. Einige Studierende sehen die stärkeren Belastungen in Zusammenhang mit der aufwändigeren *Organisation des inklusiven Unterrichts*. Hierunter subsumieren sich die *Erstellung differenzierter Aufgaben* (Fall 04, 09, 10, 12, 15, 20), das *Zeitmanagement* innerhalb des Unterrichts (Fall 18, 19, 20, 22, 27) – das in engem Zusammenhang mit der *individuellere Schülerbetreuung* steht –, die Notwendigkeit von *Kooperationen* und Absprachen mit Kollegen (Fall 13, 24), die individuell *unterschiedliche Lerngeschwindigkeit der Schüler* in extrem heterogenen Klassen, sowie die *gestiegenen methodischen und didaktischen Anforderungen* adäquater bzw. adaptiver Unterrichtsgestaltung (Fall 09, 19, 24). Gleichzeitig steige mit der Heterogenität auch das Problem der *Leistungsbewertung* der unterschiedlichen Schüler (Fall 02, 07, 12, 18, 24). Als belastende Vorstellung empfinden die befragten Studierenden auch die Tatsache, dass bei der Inklusion deutlich mehr sowie intensivere *Unterrichtsplanung und -nachbereitung* geleistet werden müsse (Fall 01, 06, 07, 17, 19, 22).

Tabelle 22: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 4

<i>Kategorien</i>	<i>Anzahl der Codierungen</i>
Adäquate Ausbildung	20
Individuellere Schülerbetreuung	18
Wissen über Förderbedarfe	16
Disziplinprobleme wahrscheinlicher	9
Stärkere Diagnostik	8
Differenzierung der Aufgaben	7
Intensivere Unterrichtsplanung und -nachbereitung	6
Zeitmanagement	5
Hohe soziale Kompetenz/Engagement	5
Angemessene Leistungsbewertung	5
Hohe methodische/didaktische Anforderungen	3
Umdenken erforderlich	2
Individuelle Lerngeschwindigkeit	2
Kooperation mit Kollegen	2
Mehrdimensionale Unterrichtsgestaltung	1
Elternarbeit	1
Alle Schüler fördern	1

In den Augen der Studierenden wird inklusiver Unterricht auch deshalb zur möglichen Belastung, weil Regelschullehrkräfte *keine adäquate Ausbildung* für den Umgang mit Förderschülern besitzen (Fall 01, 04, 05, 07, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 27). Insbesondere das fehlende *Wissen über die Förderbedarfe* – d. h. angemessene didaktische und methodische Maßnahmen zum Umgang mit den entsprechenden Schülern – sorgen für große Verunsicherung und damit einhergehend für eine Belastungsvorstellung bei den Befragten (Fall 01, 04, 05, 07, 09, 12, 15, 17, 19, 22, 26, 27). Ein weiteres Merkmal, das als Auslöser höherer Belastung wahrgenommen wird, ist die Tatsache, dass inklusiver Unterricht eine weitaus *individuellere Schülerbetreuung* verlangt (Fall 02, 04, 06, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 23). Zum einen wird hier auch die möglicherweise mangelnde Qualität der Instruktionen bei fehlender Ausbildung (Fall 17, 19) oder aber auch die Tatsache, dass wohlmöglich einfach die Zeit fehlt, wirklich alle Schüler zu fördern (Fall 27) angemerkt; siehe auch den Punkt *Zeitmanagement*.

Bei nicht wenigen der Befragten scheint die Vorstellung zu herrschen, dass in inklusiven Klassen *Disziplinprobleme* per se wahrscheinlicher auftreten (Fall 02, 06, 09, 10, 11, 12, 20). Ein Fall (20) verweist dabei explizit auf selbst erlebte Beispiele während eines Praktikums. Dass die *soziale Kompetenz der Lehrkräfte* in inklusiven Klassen stärker gefordert wird und dass zudem ein größeres Engagement vonnöten sei, das zu höherer Belastung führen könne, gehört ebenfalls zu den Vorstellungen (Fall 01, 02, 07, 14, 18). Auch die Anforderungen an die *Diagnostik* bzw. die diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte wird als deutlich höher angesehen als im regulären Unterricht (Fall 02, 08, 09, 16, 18, 23). *Elternarbeit* wird lediglich in einem Fall als wesentliche Anforderung inklusiven Unterrichts gesehen (Fall 20).

„Ich denke, dass es eine größere Belastung darstellt. Erstens in der Vorbereitung des Unterrichts. Zweitens an der technischen Ausstattung und dem Wissensschatz, wie man mit welcher Krankheit umgeht. Drittens erfordert es extrem hohe soziale Kompetenz, zu geringe Ausbildung innerhalb des Studiums. Regelschullehrkräfte könnten an der mangelnden Erfahrung und der zusätzlichen Belastung scheitern. Gerade im Teenageralter schwierig, Ruhe und Toleranz in Unterricht zu integrieren.“ (Fall 01)

„Lehrer der Sonderschule oftmals eher auf die erzieherische Perspektive ausgerichtet, während Lehramtsstudium LAG vielmehr auf die Vermittlung von Kompetenzen ausgerichtet ist, daher Interessenskonflikt (Entspricht der Beruf, den man gewählt hat, dann überhaupt noch den eigenen Wünschen: vor allem evtl. bei älteren Lehrern). Keine Ausbildung an der Uni um den Aufgaben der Inklusion gerecht zu werden (z. B. verhaltensgestörte Schüler). Unterrichten mit

einem anderen Lehrer in der Klasse, daher mehr Vorbereitungsaufwand erforderlich.“ (Fall 07)

„Spezielle Belastungen für Lehrkräfte liegen insbesondere in den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler. Für verschiedene Anforderungen muss es jeweils eine ausreichende Menge an Aufgaben etc. geben, damit jeder Einzelne nach seinen Bedürfnissen gefördert werden kann, Hierbei liegt ein Problem in der Beschäftigung der Schüler. Natürlich könnten leistungsstarke den leistungsschwachen helfen, verlieren dabei aber nützliche Unterrichtszeit, um sich selbst weiterzubilden. Bei Nichtbeschäftigung können in diesem Kontext auch leicht Disziplinprobleme auftreten, da die Lehrkraft nicht für alle gleichzeitig da sein kann.“ (Fall 10)

„Ja, da mehr auf soziale Aspekte geachtet werden muss und dadurch die fachliche Wissensvermittlung leiden könnte. Wenn Lehrkräfte für den Umgang mit behinderten Kindern nicht ausgebildet sind, so kann es zu Situationen kommen, in denen die Lehrperson die betroffene Person nicht pflegegerecht betreuen kann. Auch der Aspekt differenzierte Aufgaben zustellen, weißt ein Problem auf in Hinsicht auf die Bewertung. Können geistig eingeschränkte Schüler genauso streng bewertet werden in Bezug auf ihre Leistung? Wenn nein, so existiert wieder eine für manche Menschen/Schüler „ungerechte“ Behandlung“ (Fall 12)

Dimension 5 – Vorstellungen über Kooperation und Netzwerk

Die Vorstellungen über mögliche und gewünschte Unterstützungen (Frage V07) fielen sehr vielschichtig und individuell aus. Der Schwerpunkt der Antworten und somit der Codierungen der Vorstellungen liegt in dieser Dimension vor allem im Bereich des Teamteaching, was sicherlich zum Teil der spezifischen Formulierung von Frage V08 geschuldet ist. Dennoch scheint Teamteaching in der Vorstellung der Studierenden sehr stark mit dem Konzept schulischer Inklusion verbunden zu sein, was auch vorab die Vielzahl diesbezüglicher Nennungen bei der Vorstellungsdimension *Didaktik und Methoden* zeigt. Im Vergleich fiel die Anzahl der Codierungen bei den Vorstellungen bezüglich der Rolle der Eltern in inklusiven Settings marginal aus. Es muss konstatiert werden, dass manche Probanden (z. B. Fall 04, 11) Frage V09 gar nicht erst beantworteten oder nur sehr allgemeine und triviale Antworten vermerkten. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Angaben in dieser Vorstellungsdimension bei vielen Studierenden äußerst kurz und komprimiert ausfielen. Dennoch finden sich auch Probanden, die äußerst präzise und umfangreiche Antworten abgaben. Bereits bei der ersten Durchsicht der Antwortbögen zeigten sich in dieser Dimension große interindividuelle Divergenzen hinsichtlich des quantitativen Umfangs der Antworten.

Unterstützung im Klassenraum wird von einem Großteil der Befragten vor allem in Form von *Teamteaching* mit *ausgebildeten Förderschullehrkräften* gewünscht (Fall 01, 02, 04, 06, 07, 08, 09, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27). Vorteile sehen die Studierenden vor allem darin, die Schüler dadurch *individueller betreuen* zu können (Fall 02, 08, 17, 19, 20, 23, 24, 27) und bessere Möglichkeiten für *differenzierende Unterrichtsgestaltung* zu haben (Fall 06, 08, 20, 24, 27) sowie eine *bessere Diagnostik* zu ermöglichen (Fall 02). Des Weiteren glauben die Studierenden, dass Teamteaching zur *Entlastung* der Lehrkraft beiträgt (Fall 07, 12, 19), ein nützlicher *Erfahrungsaustausch* der beiden Lehrpersonen über Unterricht und Schüler stattfinden kann (Fall 04, 07, 08, 14, 15) sowie – durch die Zusammenarbeit mit ausgebildeten Förderschullehrkräften – die Möglichkeit besteht *neues Wissen und neue Perspektiven* zu erlangen (Fall 04). Auch die Unterstützung durch weiteres Fachpersonal wie etwa *Sozialpädagogen* und Schulsozialarbeiter bzw. Schoolworker (Fall 02, 16, 20, 23) sowie *Integrationshelfer* (Fall 08, 20, 23) wird gewünscht. Allgemeiner werden auch Wünsche nach „ausgebildetem Fachpersonal“ (Fall 12) laut, das als Ansprechpartner bzw. zur Beratung bei Fragen, Unsicherheiten und Problemen dienen könne (Fall 01, 07, 08, 09, 12, 16).

Immerhin fünf der Befragten sehen auch die „Schulgemeinschaft“ (Fall 23) in der Verantwortung (Fall 06, 14, 21, 23, 25). Unter dieser Kategorie sind Aussagen zusammengefasst, die speziell die Aufgabenteilung und die Zusammenarbeit des Kollegiums als Grundvoraussetzung für das Gelingen der Inklusion sehen. Eine ähnliche Kategorie, bei der jedoch weniger global das Kollegium kollektiv mit einbezogen wird, sondern nur die jeweilige Co-Lehrkraft im Teamteaching, ist die Kategorie der *Unterrichtsplanung im Team* (Fall 01, 04, 07, 08, 14, 17, 21, 25, 26). Letzteres wird dabei partiell als Entlastung gesehen (z. B. Fall 07, 25) in anderen Fällen dagegen auch als zusätzliche Arbeitsbelastung empfunden (vgl. hier insbesondere die Antworten in den Dimensionen *Unterricht und Methoden* sowie *Anforderungen an die Lehrkräfte*).

Unterstützung wird jedoch nicht nur in personeller Hinsicht gewünscht. Die Studierenden sind insbesondere der Ansicht, dass die *universitäre Ausbildung* deutlich mehr auf die Bedürfnisse der Inklusion ausgerichtet sein müsse und mehr Informationen über die Förderbedarfe sowie angemessene Methoden beinhalten solle (Fall 02, 07, 15, 16, 17, 19, 22, 25, 26). Vereinzelt beinhalten Wünsche nach *kleineren Klassengrößen* (Fall 02, 22, 27), Empfehlungen für geeignete *Fachliteratur* (Fall 07), *weniger Zeitdruck* (Fall 24), *Fort- und Weiterbildungsangebote* (Fall 19, 22, 27), *regelmäßige*

Klassengespräche mit den Schülern, die als Feedback zur Reflexion dienen können (Fall 20), *Räume und technische Ausstattung* für inklusive Maßnahmen bzw. verschiedene Förderbedarfe (Fall 01, 15, 22) sowie „realistische (!) Vorträge von Leuten, die Erfahrung mit Inklusion gemacht haben“ (Fall 07).

Tabelle 23: Kategorien und Codierungen bei Vorstellungsdimension 5

<i>Kategorien</i>	<i>Anzahl der Codierungen</i>
Teamteaching mit Förderschullehrkraft	48
Verständnis und Akzeptanz der Eltern	15
Universitäre Ausbildung	10
Unterrichtsplanung im Team	10
Engagement von Eltern	7
Zusammenarbeit mit Eltern (Kind-Umfeld-Analyse)	6
Ansprechpartner/Beratung durch Experten	6
Sozialpädagogen/Schoolworker	5
Schulgemeinschaft (Kollegium und Schulleitung)	4
Räume und technische Ausstattung	3
Integrationshelfer	3
Fort- und Weiterbildungen	3
Kleinere Klassengröße	3
Fachliteratur	1
Schülerfeedback	1
Unterrichtsmaterialien	1
Kein Zeitdruck	1
Realistische Informationen	1

Um eventuell einen besseren Zugang zu den Kindern zu bekommen, wird die *Zusammenarbeit mit den Eltern* im Sinne der *Kind-Umfeld-Analyse* in fünf Fällen indirekt geäußert (Fall 01, 20, 22, 23, 26).

„Es ist wichtig, dass die Eltern sich in die Prozesse der Schule eingebunden fühlen, dass alle Entscheidungen für sie transparent verlaufen, damit sie das Schulgeschehen auch durch schwierige Phasen mittragen und mitunterstützen können.“ (Fall 23)

Das *Engagement von Eltern* innerhalb der Schule zur Unterstützung und Mitwirkung halten ebenfalls manche der Befragten für wichtig (Fall 06, 09, 12, 23) oder zumindest

hilfreich (Fall 07), wie auch die Unterstützung der Eltern gegenüber ihren Kindern (Fall 12, 21, 27).

„Eltern könnten Angst haben, dass ihr nicht-behindertes Kind unter inklusivem Unterricht leidet/ nicht genügend gefördert wird/ unterfordert ist.“ (Fall 06)

Als essentiell wird des Weiteren *Verständnis und Akzeptanz der Eltern* gegenüber Inklusion angesehen (Fall 06, 07, 09, 10, 12, 14, 16, 18, 21, 27), insbesondere eine entsprechende Erziehung zu Toleranz (15, 17, 18, 27), da „eine ablehnende Haltung der Eltern sich auch auf die Schüler überträgt. Gleiches gilt für eine positive Haltung der Eltern gegenüber Inklusion“ (Fall 15).

5.4.2.2 Quantifizierungen der Vorstellungen

Nach dem Identifizieren und Codieren der für die Bewertungskategorien relevanten Textstellen wurde, in weiteren iterativen Analyseschritten am Textmaterial, ein Auswertungsraster mit Ankerbeispielen für die Ausprägungen erstellt (s. Anhang C). Das Auswertungsraster bildet die Grundlage für die evaluative Inhaltsanalyse und die Quantifizierung der Antworten der Fragen V01 bis V09 (vgl. Kapitel 5.3). Die Zahl der Ausprägungen liegt bei allen neun Fragen der Vorstellungsdimensionen jeweils zwischen 0 und 5: je spezifischer die Vorstellungen, desto höher die für die Antwort vergebene Punktzahl. Eine Ausprägung von fünf Punkten entspricht sehr spezifischen Vorstellungen, eine Ausprägung mit einem Punkt entspricht sehr unspezifischen Vorstellungen. Null Punkte werden vergeben, wenn die Antwort keine Vorstellungen erkennen lässt, Fehlkonzeptionen bestehen oder keine Antwort gegeben wurde.

Das Ergebnis der evaluativen Inhaltsanalyse ist in Tabelle 24 aufgeführt, dabei sind sowohl die Ergebnisse der einzelnen Fragen als auch die fünf Vorstellungsdimensionen abgebildet. Abbildung 10 zeigt zusätzlich ein Diagramm der Gesamtpunkteverteilung. Eine detaillierte Auflistung für die von den einzelnen Fällen pro Frage erzielten Punkte findet sich unter Anhang D.

Die untersuchte Gruppe von Lehramtsstudierenden zeigt zum Großteil bereits eher konkrete bis sogar sehr konkrete Vorstellungen über schulische Inklusion. Sieben Studierende (26 %) erzielten mehr als 34 Punkte und somit mehr als dreiviertel der maximal zu erreichenden Punktzahl von 45. Allerdings erhielten auch sechs Personen (22 %) weniger als die Hälfte der erreichbaren Punkte (vgl. Abbildung 10).

Tabelle 24: Ergebnis der evaluativen Inhaltsanalyse (Mittelwerte und Standardabweichungen)

<i>Skala (Vorstellungen)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Ziele und Merkmale	3.41	1.42	1	5
Frage V01: Ziele und Merkmale	3.41	1.42	1	5
Didaktik und Methoden	6.15	2.55	1	10
Frage V02: Inklusiver Unterricht	3.30	1.41	0	5
Frage V03: Individuelle Förderung	2.85	1.41	0	5
Effekte für Schüler	3.67	1.30	1	5
Frage V04: Effekte für Schüler	3.67	1.30	1	5
Anforderungen an Lehrkräfte	6.15	2.20	2	10
Frage V05: Belastungen	3.44	1.31	1	5
Frage V06: Neue Anforderungen	2.70	1.27	1	5
Kooperation und Netzwerk	7.37	3.95	0	15
Frage V07: Kooperation	2.63	1.45	0	5
Frage V08: Kollegium	2.52	1.55	0	5
Frage V09: Eltern	2.22	1.45	0	5
Gesamtpunkte	26.74	9.49	6	43

Anmerkung: Bei den Fragen V01 bis V09 wurden jeweils zwischen 0 (*keine Vorstellungen*) und 5 (*sehr spezifische Vorstellungen*) Punkte vergeben.

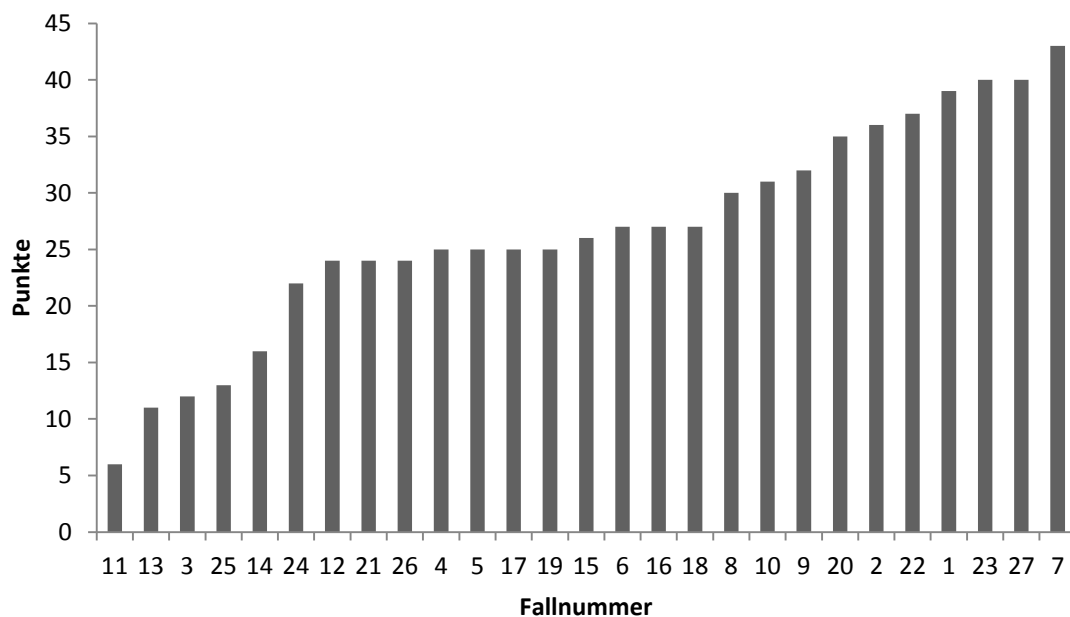


Abbildung 10: Ergebnis der evaluativen Inhaltsanalyse (Punkteverteilung)

5.4.3 Zusammenhang zwischen Einstellungen und Vorstellungen

Forschungsfrage 3 richtet sich auf einen Zusammenhang, der möglicherweise zwischen Einstellungen und Vorstellungen über Inklusion besteht (s. Kapitel 5.2). Mit den oben beschriebenen, ermittelten Werten – dem Mittelwertscore der durch den MTAI-D erhobenen Einstellungen (*MTAI-D Gesamtskala*) und dem Summenscore der evaluativen Auswertung der offenen Fragen zu den fünf Vorstellungsdimensionen (*Vorstellungen Gesamtpunkte*) – wurde eine z-Transformation zur Standardisierung und Gewährleistung der Intervallskalierung der Daten durchgeführt und im Anschluss eine Korrelation nach Pearson berechnet.

Es besteht ein signifikanter, negativer mittlerer Zusammenhang zwischen den Einstellungen und Vorstellungen ($r = -.49, p < .01$) der Studierenden; je spezifischer die Vorstellungen der Lehramtsstudierenden über die Praxis schulischer Inklusion sind, desto negativer sind ihre Einstellungen zur Inklusion.

5.4.4 Inklusionsspezifische Einstellungs- und Vorstellungsmuster bei Lehramtsstudierenden

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 4 (s. Kapitel 5.2) wurde mit Hilfe der Mittelwerte der Subskalen des MTAI-D sowie den quantifizierten Ergebnissen der evaluativen Inhaltsanalyse der Vorstellungen eine partitionierende Clusteranalyse (k-means) durchgeführt. Zuvor fand eine Standardisierung der angesprochenen Mittelwerte mittels z-Transformation statt.

Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl

Für Forschungsfrage 4a gilt es zu klären, wie viele Cluster sich bezüglich der Merkmalsräume innerhalb der Stichprobe identifizieren lassen. Wie bereits beschrieben, liegt die Problematik partitionierender Verfahren darin, die Zahl der Cluster vorab zu bestimmen. Gemäß Bacher (1996, 2001) können zur Klärung dieses Problems drei formale Testgrößen Verwendung finden, nämlich die erklärte Streuung (ETA_k^2), die relative Verbesserung gegenüber der vorausgehenden Lösung (PRE_k) sowie die F-MAX-Teststatistik ($F-MAX_k$). Für die Berechnung aus den vorliegenden Daten findet die von Bacher (2001, S. 93ff.) hierfür vorgeschlagene SPSS-Syntax Anwendung.

Tabelle 25: Erklärte Streuungen (ETA_k^2) zur Bestimmung der Clusteranzahl

$ETA1$	$ETA2$	$ETA3$	$ETA4$	$ETA5$	$ETA6$	$ETA7$	$ETA8$	$ETA9$	$ETA10$
.00	.37	.45	.54	.58	.62	.67	.72	.75	.78

Für die Daten aus Studie 2 ergeben sich die in Tabelle 25 abgebildeten erklärten Streuungen (ETA_k^2). Die Clusterzahl bei ETA_k^2 ist gleich der Lösung mit k Clustern, bei der nachfolgende Lösungen mit $k + 1$ und mehr Clustern keine bedeutsamen Verbesserungen der erklärten Streuungen erbringen; die 1-Clusterlösung erklärt per Definition 0 % (vgl. Bacher, 2001). Im vorliegenden Fall erklärt die 2-Clusterlösung 37 %, die 3-Clusterlösung 45 % usw. Die erklärte Streuung nimmt bis zur 4-Clusterlösung deutlich zu (um je 8 bzw. 9 %), bevor ihr Zuwachs in den nachfolgenden Schritten deutlich geringer ausfällt. Auch graphisch lässt sich bei Cluster 4 ein leichter Knickpunkt erkennen (s. Abbildung 11), während die Kurve danach deutlich flacher verläuft.

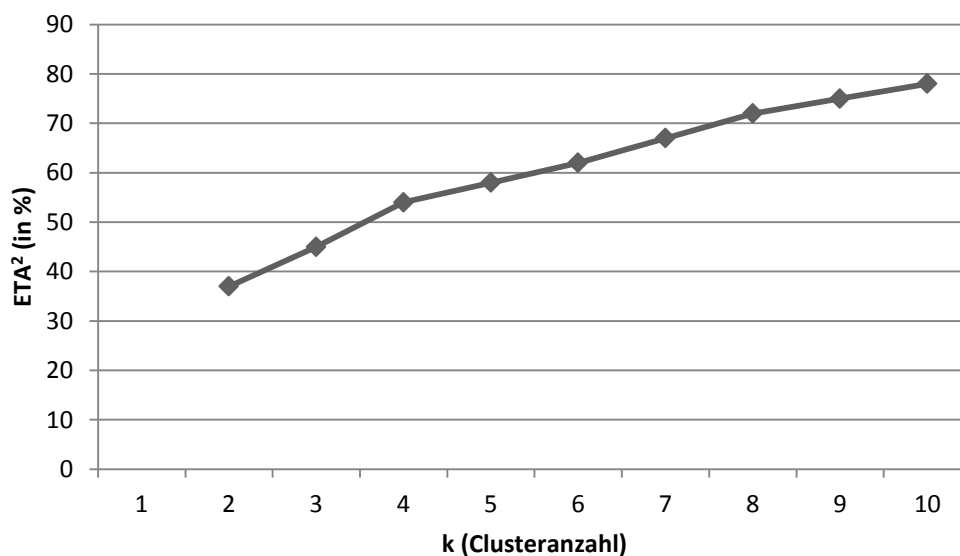


Abbildung 11: Screediagramm zur Bestimmung der Clusterzahl

Wirft man einen Blick auf die durch die PRE-Koeffizienten erfasste relative Verbesserung gegenüber der jeweils vorausgehenden Lösung, ergeben sich die in Tabelle 26 erfassten Werte. Die Clusterzahl bei PRE_k wird ebenfalls dort festgelegt, wo nachfolgende Lösungen zu keinen wesentlichen Verbesserungen führen. Die 1-Clusterlösung ist nicht definiert (Bacher, 2001). Zwischen vier und fünf sowie zwischen acht und neun Clustern sind im vorliegenden Fall deutliche Rückgänge zu verzeichnen, so dass man eine 4- oder 8-Clusterlösung annehmen kann.

Tabelle 26: PRE-Koeffizienten zur Bestimmung der Clusteranzahl

<i>PRE1</i>	<i>PRE2</i>	<i>PRE3</i>	<i>PRE4</i>	<i>PRE5</i>	<i>PRE6</i>	<i>PRE7</i>	<i>PRE8</i>	<i>PRE9</i>	<i>PRE10</i>
-99	.37	.13	.16	.10	.08	.13	.17	.10	.12

Schließlich folgt die F-MAX-Statistik, deren Ergebnisse in Tabelle 27 aufgelistet sind. Auch hier ist die 1-Clusterlösung nicht definiert. Bei $F\text{-MAX}_k$ ist die Clusterzahl gleich der Lösung mit dem maximalen F-MAX-Wert – allerdings gilt es hier zu beachten, dass das Kriterium für $k = 2$ keine eindeutige Entscheidung liefert und daher nicht beachtet werden sollte (Bacher, 2001, S. 80). Somit ist im vorliegenden Fall eine 3-Clusterlösung zu präferieren.

Tabelle 27: F-MAX-Statistik zur Bestimmung der Clusteranzahl

<i>FMAX1</i>	<i>FMAX2</i>	<i>FMAX3</i>	<i>FMAX4</i>	<i>FMAX5</i>	<i>FMAX6</i>	<i>FMAX7</i>	<i>FMAX8</i>	<i>FMAX9</i>	<i>FMAX10</i>
-99 (a)	14.41	9.72	8.88	7.74	6.74	6.68	7.10	6.74	6.72

Die drei Teststatistiken weisen insgesamt somit je zweimal auf eine 4-Clusterlösung hin, einmal auf eine 8-Clusterlösung und einmal auf eine 3-Clusterlösung. Da bei der Ausarbeitung von Clusterlösungen und Typenbildungen jedoch immer auch die Frage der Sinnhaftigkeit im Raum steht (vgl. Kuckartz, 2010), ist eine Lösung mit acht Clustern – vor allem auch in Anbetracht der Probandenzahl von $N = 27$ – keine sinnvolle Option. Auf der Basis von inhaltlichen Überlegungen wird für die folgende partitionierende Clusteranalyse eine Lösung mit *vier Clustern* gewählt.

Clusterzentren und Fallzuordnung

Forschungsfrage 4b zielt auf die Verortung der Clusterzentren bzgl. der Einstellungs- und Einstellungsvariablen sowie auf die Zuordnung der Fälle zu den Clustern. Die Clusterzentren der endgültigen Lösung wurden nach zwei Iterationen gefunden und sind in Tabelle 28 dargestellt. Tabelle 29 zeigt die clusterspezifische Fallzuordnung, wobei sich die Cluster aus jeweils 7 (Cluster 1, 2 und 4) oder 6 (Cluster 3) Studierenden zusammensetzen.

Tabelle 28: Clusterzentren der endgültigen Lösung (z-Werte)

Skala	Cluster			
	1	2	3	4
<i>Einstellungen</i>				
Gesamtskala	-0.64	-0.65	1.31	0.16
Core perspectives	-0.62	-0.54	1.32	0.02
Expected outcomes	-0.47	-0.87	0.84	0.62
Classroom practices	-0.49	0.00	1.02	-0.38
<i>Vorstellungen</i>				
Gesamtskala	1.19	-0.27	-1.27	0.18
Ziele und Merkmale	0.82	0.42	-0.87	-0.49
Didaktik und Methoden	1.12	-0.06	-1.30	0.05
Effekte für Schüler	0.92	-0.18	-1.03	0.15
Anforderungen an Lehrkräfte	0.90	-0.51	-1.02	0.48
Kooperation und Netzwerk	1.02	-0.49	-0.94	0.27

Anmerkung: Die Gesamtskalen für Einstellungen und Vorstellungen sind hier zusätzlich aufgeführt, wurden jedoch *nicht* bei der Clusteranalyse zur Ermittlung der Cluster genutzt.

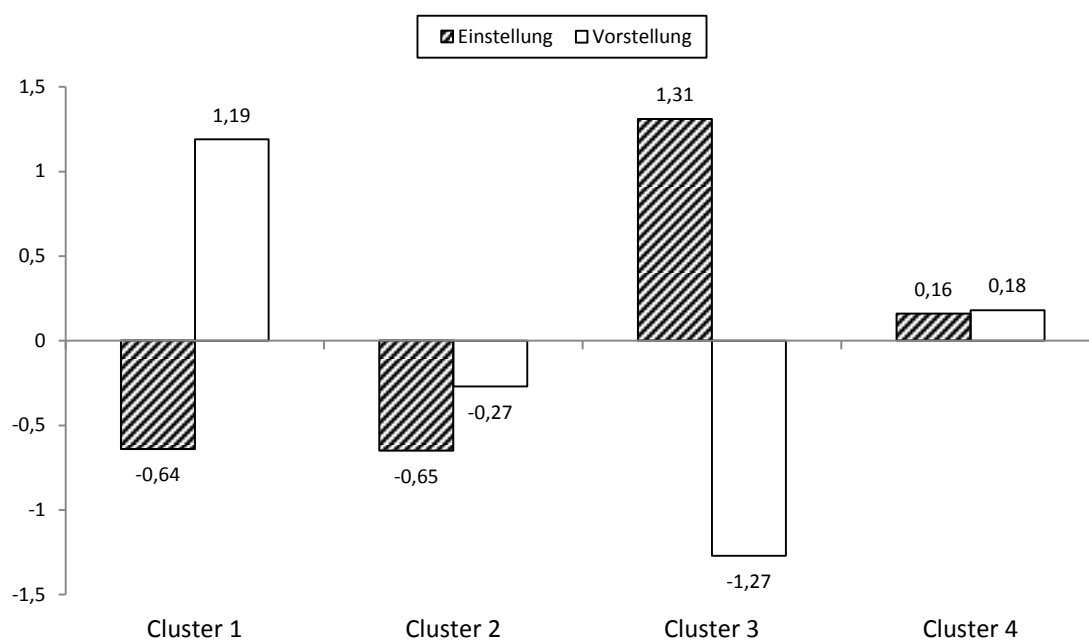


Abbildung 12: Mittelwerte (z-Werte) der Gesamtskalen in den Clustern

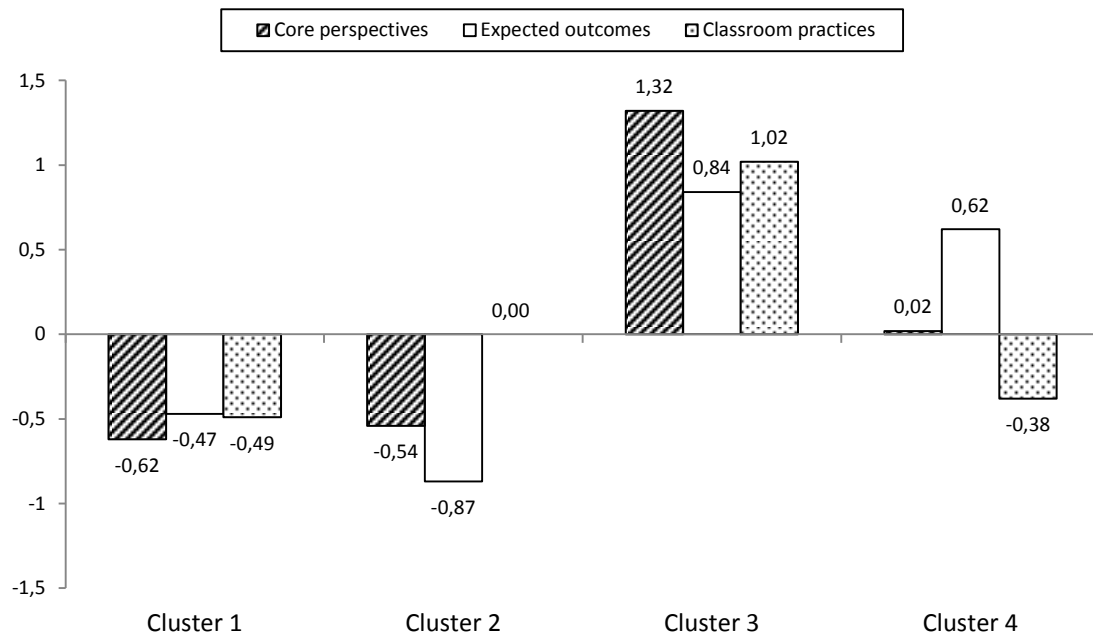


Abbildung 13: Mittelwerte (z-Werte) der Einstellungsvariablen in den Clustern

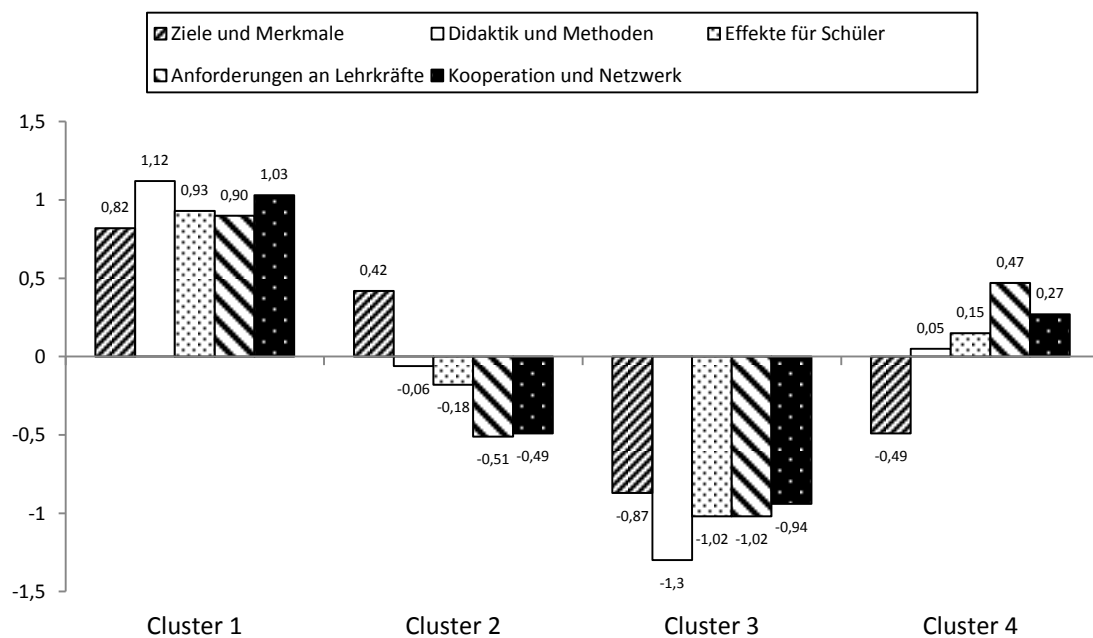


Abbildung 14: Mittelwerte (z-Werte) der Vorstellungsvariablen in den Clustern

Tabelle 29: Clusterspezifische Fallzuordnung

<i>Cluster Nr.</i>	<i>N</i>	<i>Zugeordnete Fälle</i>
1	7	01, 02, 07, 10, 22, 23, 27
2	7	05, 14, 16, 17, 18, 19, 21
3	6	03, 11, 13, 24, 25, 26
4	7	04, 06, 08, 09, 12, 15, 20

Mit Hilfe der partitionierende Clusteranalyse ergibt sich eine Gruppierung der Fälle in vier Cluster mit unterschiedlichen Antwortmustern bezüglich der Einstellungs- und Vorstellungsdimensionen. In Cluster 1 sind Fälle gruppiert, die niedrige Einstellungs- und gleichzeitig hohe Vorstellungswerte vorweisen. Die Fälle in Cluster 2 zeichnen sich durch sowohl niedrige Einstellungs- wie auch Vorstellungswerte aus. Cluster 3 versammelt Fälle, die hohe Einstellungs- und niedrige Vorstellungswerte aufweisen. Die in Cluster 4 subsummierten Fälle besitzen gleichsam Einstellungs- wie auch Vorstellungswerte im positiven Bereich (vgl. Tabelle 28 und Abbildung 12).

Dies trifft sowohl auf die Gesamt- als auch auf die jeweiligen Subskalen zu, mit zwei Ausnahmen. In der Einstellungssubskala *classroom practices* liegt das Clusterzentrum bei Cluster 4 im negativen Bereich und entspricht in Cluster 2 dem Gesamtstichprobenmittelwert (vgl. Tabelle 28 und Abbildung 13). Bei der Vorstellungsdimension *Ziele und Merkmale* weist das Clusterzentrum von Cluster 2 einen positiven Wert auf, Cluster 4 hingegen einen negativen Wert (vgl. Tabelle 28 und Abbildung 14).

Demografische Clusterbeschreibung

Forschungsfrage 4c zielt die demografische Beschreibung der Cluster. Es soll geklärt werden, ob Zusammenhänge zwischen der Clusterzugehörigkeit und den Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, Erfahrung (Fachsemesterzahl, Praxiserfahrung mit Inklusion als Schüler oder Praktikant) oder Art des Studiengangs (Primarstufe, Sekundarstufe, Berufsschullehramt) bestehen.

Tabelle 30 bildet die Werte (*M*, *SD* oder *N*) der Variablen Alter, Fachsemester, Geschlecht, Erfahrung und Studiengang für die vier Cluster ab. Auffällig ist, dass sich in Cluster 3 keine Probanden finden, die einen Primarschulstudiengang belegen, wobei insgesamt auch nur *N* = 5 in der Gesamtstichprobe zu finden sind. Bezüglich der Praxiserfahrung findet sich in Cluster 1 ein Fall (Fall 27) und in Cluster 4 drei Fälle (Fall

04, 08, 09), der bzw. die, neben der Erfahrung innerhalb eines Praktikums, bereits als Schüler eine integrativ arbeitende Schule besuchten. In Cluster 3 sind dagegen überhaupt keine Probanden mit Praxiserfahrung vertreten.

Es gibt keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Clusterzugehörigkeit und Geschlecht ($\chi^2(3) = 2.25, p = .52$), Praxiserfahrung ($\chi^2(3) = 4.21, p = .24$), Studiengang ($\chi^2(6) = 3.37, p = .76$), Alter ($F(3, 23) = 0.14, p = .93, \eta^2 = .14$) oder Fachsemesterzahl ($F(3,23) = 0.53, p = .67, \eta^2 = .25$).

Tabelle 30: Demografische Clusterdarstellung (Kontrollvariablen)

<i>Variable</i>		<i>Cluster 1</i> (<i>N</i> = 7)	<i>Cluster 2</i> (<i>N</i> = 7)	<i>Cluster 3</i> (<i>N</i> = 6)	<i>Cluster 4</i> (<i>N</i> = 7)
Alter	<i>M</i>	27.71	27.43	26.17	25.86
	<i>SD</i>	9.69	6.02	1.60	6.01
Fachsemester	<i>M</i>	8.29	8.71	8.67	8.26
	<i>SD</i>	1.60	2.36	1.86	2.09
Geschlecht (<i>N</i>)	Weiblich	5	6	3	4
	Männlich	2	1	3	3
Erfahrung (<i>N</i>)	Ja	4	4	0	5
	Nein	3	3	6	2
Studiengang (<i>N</i>)	Primarstufe	1	2	0	2
	Sekundarstufe	4	3	4	2
	Berufsschule	2	2	2	3

Einstellungs- und Vorstellungsunterschiede zwischen den Clustern

Forschungsfrage 4d richtet ihren Blick auf die konkreten Einstellungs- und Vorstellungsunterschiede zwischen den Clustern. Nach Einteilung der Fälle auf die vier Cluster, wurde die Normalverteilung und Homogenität der Cluster überprüft. Die Annahme der Varianzhomogenität wurde gemäß Levene-Test sowohl bei den Einstellungswerten ($F(3, 23) = 0.20, ns$) als auch bei den Vorstellungswerten ($F(3, 23) = 1.91, ns$) bestätigt. Der Shapiro-Wilk-Test zur Überprüfung der Normalverteilung zeigt für die Daten des Vorstellungstests bei Cluster 2 eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung

($D(7) = .34$, $p < .05$). Alle anderen Tests waren dagegen nicht signifikant (jeweils $p > .05$), die Daten können somit als normalverteilt angenommen werden.

Da in einem Fall die Annahme der Normalverteilung verletzt wurde und in Cluster 2 nicht-parametrische Daten anzunehmen sind, müsste an dieser Stelle eigentlich der Kruskal-Wallis-Test angewendet werden. Ein Analyse mittels Kruskal-Wallis-Test kommt zu dem Ergebnis, dass sich die vier Cluster sowohl in ihren Einstellungen ($H(3) = 14.96$, $p < .01$) als auch in ihren Vorstellungen ($H(3) = 21.16$, $p < .001$) signifikant unterscheiden. Nachteil eines solchen nicht-parametrischen Verfahrens ist allerdings, dass nicht ohne weiteres Post-hoc-Tests durchgeführt werden können (vgl. Everitt, 2013; Field, 2013). Da die Normalitätsverletzung im vorliegenden Fall lediglich bei einer Variablen in einem Cluster vorkommt, soll trotzdem auch die, bei Normalverteilung anzuwendende, einfaktorielle ANOVA berechnet werden. Begründet wird die Anwendung dieses parametrischen Verfahrens durch die Tatsache, dass der F -Test der Varianzanalyse auch bei kleineren Stichproben äußerst robust gegenüber Nicht-Normalität ist, insbesondere wenn gleich viele oder ungefähr gleich viele Messwerte in jeder Zelle vorhanden sind (siehe hierzu u. a. Bortz, 1999, S. 276; Bühner & Ziegler, 2009, S. 372; Everitt, 2013, S. 68).

Tabelle 31: Signifikanztestung der Einstellungen und Vorstellungen (z-Werte) zwischen den Clustern

Skala	Cluster				F (3, 23)	η^2	p
	1	2	3	4			
<i>Einstellungen</i>							
Gesamtskala	-0.64	-0.65	1.31	0.16	12.94	.63	< .001
Core perspectives	-0.62	-0.54	1.32	0.02	10.67	.58	< .001
Expected outcomes	-0.47	-0.87	0.84	0.62	8.63	.53	< .01
Classroom practices	-0.49	0.00	1.02	-0.38	4.04	.35	< .05
<i>Vorstellungen</i>							
Gesamtskala	1.19	-0.27	-1.27	0.18	27.50	.78	< .001
Ziele und Merkmale	0.82	0.42	-0.87	-0.49	6.73	.47	< .01
Didaktik und Methoden	1.12	-0.06	-1.30	0.05	20.41	.73	< .001
Effekte für Schüler	0.92	-0.18	-1.03	0.15	7.15	.48	< .01
Anforderungen an Lehrkräfte	0.90	-0.51	-1.02	0.48	11.00	.59	< .001
Kooperation und Netzwerk	1.02	-0.49	-0.94	0.27	10.19	.57	< .001

Die Analysen mittels ANOVA zeigen, ebenso wie die oben angegebenen Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Tests, signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, einerseits hinsichtlich der Einstellungen ($F(3, 23) = 12.94, p < .001, \eta^2 = .63$), aber auch bezüglich der Vorstellungen ($F(3, 23) = 27.50, p < .001, \eta^2 = .78$). Da beide Verfahren zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen, sollen nachfolgend die Ergebnisse der parametrischen Verfahren berichtet werden.

In allen für die Clusteranalyse relevanten Variablen (Einstellungssubskalen und Vorstellungsdimensionen) ergeben sich zwischen den vier Clustern signifikante Unterschiede (siehe Tabelle 31).

Der Post-hoc-Test (Tukey HSD) zeigt bei der *Gesamtskala der Einstellungen* signifikante Unterschiede zwischen Cluster 3 und den anderen drei Clustern (jeweils $p < .05$). Cluster 1, 2 und 4 unterscheiden sich bei den Einstellungen dagegen untereinander nicht signifikant. Bei der *Gesamtskala der Vorstellungen* ergeben sich zwischen allen Clustern signifikante Unterschiede (jeweils $p < .01$), mit Ausnahme der Cluster 2 und 4, zwischen denen dies nicht nachgewiesen werden konnte (*ns*). Für die Einstellungssubskalen und Vorstellungsdimensionen werden die Ergebnisse der Post-hoc-Tests (Tukey HSD) zur besseren Übersicht nachfolgend separat berichtet:

- *Core perspectives*: Cluster 3 weist signifikante Unterschiede zu allen anderen Clustern auf (zwischen Cluster 3 und 1 sowie zwischen 3 und 2 jeweils $p < .001$, zwischen 3 und 4 $p < .05$). Die anderen Cluster unterscheiden sich hier untereinander nicht signifikant.
- *Expected outcomes*: Cluster 1 unterscheidet sich hier signifikant von Cluster 3 und 4 (jeweils $p < .05$), ebenso unterscheidet sich Cluster 2 signifikant von 3 und 4 (jeweils $p < .01$). Cluster 1 und 2 sowie Cluster 3 und 4 unterscheiden sich nicht signifikant (*ns*).
- *Classroom practices*: Hier unterscheiden sich lediglich die Cluster 3 und 4 sowie 3 und 1 signifikant voneinander (jeweils $p < .05$).
- *Ziele und Merkmale*: Signifikante Unterschiede finden sich zwischen den Clustern 1 und 3 ($p < .01$), 1 und 4 sowie 3 und 2 (jeweils $p < .05$).

- *Didaktik und Methoden*: Hier unterscheiden sich alle vier Cluster signifikant voneinander (jeweils $p < .01$), einzige Ausnahme bilden die Cluster 2 und 4 untereinander (*ns*).
- *Effekte für Schüler*: Die einzigen Cluster die sich hier signifikant unterscheiden sind 1 und 3 ($p < .01$).
- *Anforderungen an Lehrkräfte* sowie *Kooperation und Netzwerkcharakter*: Für beide Variablen lassen sich analoge Ergebnisse berichten; Cluster 1 und 3 unterscheiden sich signifikant (jeweils $p < .001$), ebenso Cluster 1 und 2 (jeweils $p < .01$) sowie 3 und 4 (*Anforderungen an Lehrkräfte*: $p < .01$; *Kooperation und Netzwerk*: $p < .05$).

Wie die Post-hoc-Tests zeigen, gibt es bezüglich der Einstellungen (*MTAI-D Gesamtskala*) bei Cluster 3 signifikante Unterschiede zu den anderen drei Clustern. Dies deutet sich auch graphisch in der Darstellung der Mittelwerte (z-Werte) der Cluster an (vgl. Abbildung 12). Bei den Vorstellungen (*Gesamtskala*) unterscheiden sich Cluster 2 und 4 nicht signifikant voneinander. Insbesondere die Unterscheidung dieser beiden Cluster scheint auf den ersten Blick schwierig, wobei sich durch eine inhaltliche bzw. semantische Betrachtung der Antworten innerhalb der Subskalen – mit denen auch die Cluster ermittelt wurden – deutlicher abzeichnet, inwiefern sich Cluster 2 und 4 voneinander unterscheiden (vgl. Abbildung 13 und Abbildung 14). Die inhaltlichen Unterschiede zwischen den Clustern und ihre damit einhergehende Charakterisierung werden nachfolgend in Kapitel 5.4.5 erläutert.

5.4.5 Zusammenfassung und Charakterisierung der Typen

Mit Blick auf die obigen Ergebnisse und erneuter clusterspezifischer Durchsicht sowie semantischer Analyse der qualitativ erhobenen Antworten, lassen sich die vier Cluster, als Grundlage einer polythetischen Typenbildung (Forschungsfrage 4e), folgendermaßen beschreiben:

Cluster 1 – Typ: Der Kritiker

Dieser Typ weist negative Einstellungswerte und positive Vorstellungswerte auf. Die Personen dieses Typs verfügen über sehr spezifische Vorstellungen von schulischer Inklusion und der damit verbundenen Unterrichtspraxis. Gleichzeitig sind ihre Einstel-

lungswerte niedrig; die z-Werte ihrer Einstellungen liegen im Mittel – ebenso wie bei Cluster 2 – im negativen Bereich. Die Mittelwerte in den Subskalen *core perspectives* und *classroom practices* sind die niedrigsten aller vier Cluster. Verglichen mit Cluster 2, zeigt Cluster 1 negativere Tendenzen in der Einschätzung der Praktikabilität und Durchführbarkeit der Inklusion im schulspezifischen Kontext.

Aus den Antworten in den Vorstellungsdimensionen lässt sich ablesen, dass die Personen in diesem Cluster über sehr ausgeprägtes Wissen und sehr spezifische Vorstellungen über die Praxis schulischer Inklusion verfügen. Alle in diesem Cluster versammelten Probanden liegen bei der Punktevergabe der evaluativen Inhaltsanalyse im oberen Drittel. Eine Ausnahme bildet hier Fall 10, der jedoch einzig in der Vorstellungsdimension 5 (*Kooperation und Netzwerk*) unspezifische Vorstellungen aufweist, ansonsten jedoch überall hohe bzw. höchste Bewertungen bei der evaluativen Inhaltsanalyse erhielt (s. Anhang D).

Allgemeine Ziele und Merkmale der Inklusion sind diesem Typ ebenso geläufig, wie konkrete Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sowie Anforderungen an die Lehrkräfte und die Bedeutsamkeit kooperativen Austauschs und Zusammenarbeit mit Kollegen, Eltern und Fachkräften. Die Ressentiments bezüglich der Sinnhaftigkeit und Effektivität schulischer Inklusion sind bei diesem Typ besonders ausgeprägt. Aufgrund ihrer unterdurchschnittlichen Einstellung bei gleichzeitig überdurchschnittlich hoher Ausprägung der Vorstellungen über inklusive Praxis wird der unter Cluster 1 subsummierte Typ als *Kritiker* bezeichnet.

Cluster 2 – Typ: Der Traditionalist

Dieser Typ von Studierenden zeichnet sich durch negative Einstellungs- wie auch negative Vorstellungswerte aus. Bei den Einstellungswerten stechen bei Betrachtung der Subskalen vor allem die niedrigen Einstellungswerte bei den zu erwartenden Effekten (*expected outcomes*) der Inklusion ins Auge. Auch bei den *core perspectives* liegen die Werte im negativen Bereich, bei Umsetzbarkeit im Klassenzimmer (*classroom practices*) fallen sie neutral aus.

Im Detail sind sich die Angehörigen dieses Clusters in ihren Vorstellungen vor allem den Anforderungen an die Lehrkräfte und des Netzwerkcharakters wenig bewusst und besitzen nur unspezifische Vorstellungen. Ein allgemeines Wissen über *Ziele und Merkmale* der Inklusion (Vorstellungsdimension 1) ist durchaus vorhanden, die Vorstel-

lungen über die konkrete Praxis sind dagegen vage. Betrachtet man die Antworten im Detail, so werden sehr häufig Schlagworte wie z. B. „Differenzierung“ oder „individuelle Förderung“ genannt, diese allerdings kaum näher ausgeführt oder erläutert. So scheint es, dass den Studierenden dieses Typs zwar übergeordnete Prinzipien bekannt sind, aufgrund der von ihnen abgegebenen Antworten jedoch nicht davon ausgegangen werden kann, dass dahinter auch klare inhaltliche Vorstellungen über Möglichkeiten der Umsetzung existieren. Vor allem die Vorstellungen hinsichtlich der Anforderungen an die Lehrkräfte und Aspekten der Kooperation zeigen sich wenig ausgeprägt. Teamwork und gemeinsame Unterrichtsplanung spielen in den Antworten kaum eine Rolle, stattdessen scheinen die Vorstellungen über Schule noch stark am alten, traditionellen Lehrertypus verhaftet zu sein.

Interessant ist in den Antworten dieses Clusters dahingehend ein weiterer Aspekt, nämlich die Fokussierung auf Probleme, die eher auf die Seite der Schüler verlagert werden. So wird etwa vermutet, dass insbesondere individuelle Betreuung und unterschiedliches Leistungsniveau der Schüler zu Problemen im Zeitmanagement des Unterrichts und erhöhtem Planungs- bzw. Vorbereitungsaufwand führen. Die meisten Antworten sind wenig an den Schülern orientiert – anders als etwa in Cluster 4, wie sich in dessen nachfolgender Darstellung zeigen wird – sondern vor allem auf höhere Arbeitsbelastung gerichtet. Wenn Schüler in den Antworten fokussiert werden, dann häufig bzgl. der durch die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler entstehenden Mehrbelastungen und die Veränderungen bzw. Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen.

Die in Cluster 2 versammelten Studierenden sind der Idee der Inklusion abgeneigt und glauben insbesondere nicht an positive Effekte auf die Schüler. Gleichzeitig weist dieser Typ nur unspezifische Vorstellungen über die tatsächliche Praxis der Inklusion auf. Grundlegendes Wissen über die Ziele der Inklusion ist zwar durchaus – zumindest was Schlagworte angeht – vorhanden, aber im Detail nicht ausgeprägt. Die Vorstellungen über Inklusion bleiben somit sehr abstrakt. Das Lehrerbild ist hier stark an der traditionellen Rolle des Wissensvermittlers orientiert, weniger an den Anforderungen heterogener oder inklusiver Klassen. In Anbetracht dieser Merkmale, wird dieser Typ als *Traditionalist* betitelt.

Cluster 3 – Typ: Der Uninformierte

Bei diesem Typ finden sich überdurchschnittlich hohe Einstellungswerte und unterdurchschnittliche Vorstellungswerte. Aus den Antworten geht hervor, dass dieser Typ

so gut wie kein Wissen und nur sehr unspezifische Vorstellungen über Inklusion besitzt. Die didaktischen und methodischen Anforderungen innerer Differenzierung sind ihm entsprechend fremd. Ein Verständnis für die Anforderungen, die Lehrkräfte in inklusiven Settings erwartet, fehlt ebenso, wie ein Blick für die Bedeutsamkeit von Kooperationen mit Kollegen. Die grundlegende Einstellung zur Inklusion fällt dagegen überdurchschnittlich positiv aus. Auch in den drei Einstellungssubskalen verzeichnet dieses Cluster die positivsten Werte aller vier Cluster. Sie sind somit der einzige Typ, der *classroom practices* positiv bewertet. Ebenso zeigt sich auch in den *core perspectives* der überdurchschnittlich positivste Wert.

Eine tiefer gehende Charakterisierung dieses Typs gestaltet sich indes schwierig, da insbesondere die Antworten innerhalb der Vorstellungsdimensionen äußerst kurz oder trivial ausfielen oder aber Fehlkonzeptionen hinsichtlich Inklusion (insbesondere Fall 03 und Fall 11; vgl. Kapitel 5.4.2) erkennen ließen. *Didaktik und Methoden* (Vorstellungsdimension 2), *Effekte auf die Schüler* (Vorstellungsdimension 3) und die *Anforderungen an die Lehrkräfte* (Vorstellungsdimension 4) zeigen unterdurchschnittlich negative Werte. Aufgrund des fast gänzlich fehlenden Wissens über Inklusion wird dieser Typ der *Uninformierte* genannt.

Cluster 4 – Typ: Der Schülerorientierte

Studierende dieses Typs zeichnen sich durch positive Einstellungs- und Einstellungswerte aus. Dieser Typ ist der Ansicht, dass Inklusion positive Effekte auf die Schüler haben kann; *expected outcomes* weisen positive Werte auf. Gleichzeitig werden die Möglichkeiten der Unterrichtspraxis jedoch kritisch gesehen; die Einstellungswerte der *classroom practices* sind negativ.

Auffallend ist in diesem Cluster, dass die Vorstellungen über die Ziele der Inklusion (*Vorstellungsdimension 1*) eher unspezifisch ausfallen, während die restlichen Vorstellungsdimensionen dagegen als durchaus spezifisch zu werten sind. Grund hierfür, sind vor allem vier Fälle (6, 12, 15 und 20), die bei den allgemeinen Vorstellungen über Inklusion nur sehr kurze und vage Antworten abgaben und daher vergleichsweise wenig Punkte erhielten, was für den Rest ihrer Antworten jedoch nicht zutraf. Insgesamt kann man den Studierenden in diesem Cluster eher spezifische Vorstellungen von Inklusion bescheinigen (s. Anhang D), vor allem hinsichtlich der Anforderungen an die Lehrkräfte und dem Unterstützungs- bzw. Netzwerkcharakter der Inklusion. Sie sind sich der zu erwartenden steigenden Anforderungen an die Lehrkräfte sehr bewusst, fordern Weiter-

und Fortbildungen und scheinen der neuen Situation insgesamt sehr pro-aktiv begegnen zu wollen. Die Studierenden in diesem Cluster fokussieren sich in ihren Antworten stark auf die Schüler und die positiven Aspekte individueller Betreuung. Angst um zu viel zeitlichen Aufwand zur inklusiven Unterrichtsvorbereitung wird hier kaum geäußert, was einen deutlichen Kontrast zu den Antworten der *Traditionalisten* (Cluster 2, s. o.) darstellt. Im Gegenteil scheinen die Studierenden diesen neuen Anforderungen, ebenso wie auch der kooperativen Arbeit mit Kollegen und Eltern, sogar recht aufgeschlossen gegenüber zu stehen.

Dieser Typ ist der Ansicht, dass schulische Inklusion durchaus positive Effekte auf die Schüler haben kann, sehen die Möglichkeiten der Umsetzung dennoch kritisch. Die Herausforderungen der Inklusion sind ihnen bewusst, ebenso wie die Anforderungen an Unterrichtsmethoden und Lehrkräfte. Die starke Fokussierung auf die Schüler, die sich aus den Antworten innerhalb der Vorstellungsdimensionen herauslesen lässt, ist der Grund, weshalb dieser Typ als der *Schülerorientierte* bezeichnet wird.

5.5 Diskussion

Die Untersuchung konnte einen signifikanten negativen Zusammenhang mittlerer Stärke zwischen der Einstellung und den Vorstellungen hinsichtlich schulischer Inklusion nachweisen und vier Typen von Studierenden identifizieren. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Einstellungsmessung sowie die Antworten der Vorstellungserfassung diskutiert. Im Anschluss erfolgt ein Blick auf die vier gebildeten Typen und Interpretationen der Zusammenhangsmuster zwischen den inklusionsspezifischen Einstellungen und Vorstellungen. Des Weiteren werden die Ergebnisse der Einschätzungen der Eignung verschiedener Unterstützungsbedarfe zur Inklusion und der für Inklusion möglicherweise hinderlichen Faktoren kritisch betrachtet. An geeigneter Stelle wird jeweils auf Limitationen der Untersuchung, Forschungsdesiderate und Konsequenzen für die inklusionsspezifische Lehrerbildung hingewiesen.

Die Einstellung zur Inklusion

Insgesamt besitzt die untersuchte Gruppe eine neutrale Einstellung bezüglich schulischer Inklusion, womit sich die Ergebnisse mit den Befunden internationaler Studien decken (s. Kapitel 5.1.5; vgl. u. a. De Boer, 2012; Lindsay, 2007; Rotter & Knigge, 2015). Während in den beiden Einstellungssubskalen *core perspectives* und *expected*

outcomes die Werte im Durchschnitt auf eine neutrale Einstellung zur Inklusion hindeuten, weisen die Einstellungen der Subskala *classroom practices* dagegen in eine negative Richtung. Während also die Grundidee der Inklusion und ihre Effekte auf die Schüler von den befragten Lehramtsstudierenden neutral bewertet werden, ist ihre Sicht auf die Umsetzbarkeit innerhalb der Regelschulklassenzimmer deutlich kritischer. Das Ergebnis geht mit Befunden aus Großbritannien konform, denen zufolge Lehrkräfte und Studierende die grundlegenden Ziele und Ideen der Inklusion durchaus begrüßen, gleichzeitig aber große Reserviertheit bezüglich der Umsetzbarkeit in der Praxis des Schulunterrichts besteht (vgl. Hodkinson, 2005, 2006; Hodkinson & Devarakonda, 2011). Wie die Einstellung der untersuchten Stichprobe im Detail gedeutet werden kann, auch unter Hinzunahme der spezifischen Vorstellungen, wird bei der nachfolgenden Betrachtung der gefundenen Typen noch weiter thematisiert.

Die Vorstellungen von Inklusion

Für die erhobenen Vorstellungen der Studierenden, gibt es nur wenige empirisch fundierte Vergleichsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 5.1.6). Dabei steht im Grunde außer Frage, dass ein inklusives Professionsverständnis die Basis für einen anspruchsvollen Unterricht in integrativen Schulsettings darstellt (vgl. u. a. Boyle et al., 2013; Florian, 2012; Jordan et al., 2009; Topping, 2012).

Grundlegende Vorstellungen über schulische Inklusion sind bei den Befragten – bis auf eine gravierende Ausnahme (Fall 11 mit 6 Punkten) – durchaus vorhanden. Bei den Vorstellungen über Ziele und Merkmale (Frage V01) und den Vorstellungen der Effekte für Schüler (Frage V04) konnten durchweg alle Probanden Punkte erzielen. Auch methodisch-didaktische Vorstellungen (Frage V02, V03) und die Vorstellungen über die Anforderungen an die Lehrkräfte (Frage V05, V06) sind vorhanden, wobei sich deutliche individuelle Unterschiede zeigen. Gravierend fallen die Unterschiede vor allem innerhalb der fünften Dimension (Frage V07, V08, V09) aus, die sich mit Kooperation, Unterstützung und dem Netzwerkcharakter der schulischen Inklusion befasst. Hier divergieren die Vorstellungen interindividuell qualitativ wie auch quantitativ am stärksten. Vor allem inwiefern Eltern eine Rolle spielen oder spielen könnten (Frage V09), ist dem Großteil der Studierenden nicht klar.

Dass grundlegendes Wissen über die Ziele der Inklusion vorhanden ist, kann positiv gesehen werden. Ein Blick ins Detail zeigt allerdings, dass vielfach verwendete Schlagworte wie etwa *Förderung sozialer Kompetenz*, *Differenzierung*, *Chancengleich-*

heit inhaltlich zum Teil nur rudimentär ausgefüllt sind. Wirklich konkrete und spezifische Vorstellungen sucht man bei einem Großteil der Befragten – immerhin in der zweiten Phase des Lehramtsstudiums – vergebens. Somit bestätigen sich in der hier untersuchten Stichprobe die Beobachtungen Hodkinsons (2005, 2006, 2009; Hodkinson & Devarakonda, 2011) bei englischen Lehramtsstudenten.

Bezüglich der vielfach vorkommenden Schlagworte, die von den Probanden nicht weiter inhaltlich ausgeführt oder erläutert werden, kann man den Studierenden jedoch kaum Vorwürfe machen. Zum einen ist dies sicherlich auch der schriftlichen Form der Befragung anzurechnen; Interviews wären hier eine zu präferierende Befragungsform, die Nachfragemöglichkeiten bietet, die sich allerdings deutlich zeit- und ressourcenaufwändiger gestaltet und im Rahmen der vorliegenden Studie nicht realisiert werden konnte. Gerade hinsichtlich der Zeit- und Ressourcenproblematik bietet die schriftliche Erfassung deutliche Vorteile – zudem sind bei jeder der neun Fragen auch sehr spezifische und ausformulierte Antworten zu finden. Hier auf fehlende Nachfragemöglichkeiten als Limitation zu verweisen, wäre denn auch verkürzt gedacht, da es insbesondere bei Interviewsituationen zu bedenken gilt, dass konkrete Nachfragen den Interviewpartner in spezifische Richtungen lenken können, quasi Suggestivfragen entstehen, die wiederum die Subjektivität der Antworten verfälschen (vgl. Flick, 2006).

Für die häufige Verwendung der Schlagwörter gibt es einen weiteren möglichen Grund, der insbesondere in der Konturlosigkeit mancher verwendeter Begrifflichkeiten verankert liegen dürfte (vgl. Löser & Werning, 2013). Auch in der Realität der Klassenzimmer erweist sich beispielsweise *Differenzierung* mitunter als eher vager Begriff (vgl. hierzu auch Studie 1), wird in Regelschulen selten praktiziert und zumeist auch nicht im wirklichen Sinne umgesetzt (vgl. Hugener et al., 2008). Hier fehlen den meisten Studierenden aller Wahrscheinlichkeit nach konkrete Vorstellungen von Praxisbeispielen, auf die Bezug genommen werden könnte. Im Studium wird dieser Punkt bislang wenig spezifisch behandelt, aus ihrer eigenen Schulbiographie kennen sie die Problematik nicht. Für die Mehrzahl der Lehramtsstudierenden erscheint der Umgang mit Heterogenität im Schulalltag vermutlich reichlich diffus.

Das Problem ist hierbei allerdings, dass sich auch auf theoretischer Ebene nur wenige Ansatzpunkte bieten, dies zu konkretisieren. Wie in Kapitel 2.3 gezeigt, bestehen zwar zahlreich normative Forderungen und Anspruchsprofile, die jedoch – trotz langjährigen Diskurses – noch wenig konkret für die Praxis des Schulalltages ausgearbeitet sind. In

diesem Sinne kann auch den Studierenden kein Vorwurf gemacht werden, wenn normative Schlagwörter in den Antworten angeführt werden. Dennoch finden sich Studierende ohne jegliche Praxiserfahrung unter den Befragten (z. B. Fall 07), die sehr genaue Vorstellungen über schulische Inklusion besitzen und die Schlagworte mit konkreten Beispielen unterfüttern; ganz abwegig scheint ein Wissen über Praxisbeispiele also auch für Studierende des Regelschullehramts, zumal ohne konkrete Praxiserfahrung, nicht zu sein.

Um basale Möglichkeiten der Ausgestaltung des Unterrichts in heterogenen Klassen aufzuzeigen, könnte es hilfreich sein, den Studierenden Best-Practice-Beispiele und konkrete Einblicke oder Praktika in Pilot- und Modellschulen zu gewähren. Methodische und didaktische Expertise, ebenso wie sinnvolle Möglichkeiten der (sonderpädagogischen) Diagnostik, sollten angehenden Regelschullehrkräften dringend intensiver im Lehramtsstudium vermittelt werden (vgl. Arnold et al., 2005; Helmke, 2012; Jäger, 2009; Terhart, 2014). Dass die Studierenden der untersuchten Stichprobe, Stand heute, eine innere Differenzierung innerhalb einer Schulklasse realisieren könnten, ist stark anzuzweifeln. Bezüge zu Diagnostik, Nachsteuerung von Unterrichtsprozessen oder individuelle Rückmeldungen (vgl. Terhart, 2014), sind nur in vereinzelt bei den Antworten zu finden.

Bei den Vorstellungen über die Effekte der Inklusion auf Schüler, halten sich positive und negative Vorstellungen rein quantitativ die Waage. Auffällig ist, dass Heterogenität bzw. *heterogene Schulklassen* von vielen Studierenden negativ wahrgenommen werden, zumindest wenn die Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse zu stark divergieren (vgl. Tabelle 21, Kapitel 5.4.2). Partiiell sieht man sowohl leistungsstarke, als auch leistungsschwache Schüler in heterogenen Schulsettings im Nachteil. Hier scheinen sich bereits in den Vorstellungen der Studierenden Unterrichtsbilder zu manifestieren, in denen leistungshomogene Klassen zu präferieren sind (vgl. Helmke, 2012). Zu bedenken gilt hierbei, dass empirische Befunde keinesfalls eindeutig nahelegen, dass homogene Klassen prinzipielle Vorteile für Schüler bieten (vgl. Helmke, 2012; Scharenberg, 2012).

Unter den Vorstellungen über positive Effekte auf Schüler, belegt die Kategorie *soziale Aspekte* mit einer überwältigenden Mehrheit an Codierungen den ersten Platz (vgl. Tabelle 20, Kapitel 5.4.2). Mit Blick auf die Anzahl der Codierungen anderer positiver Faktoren, kann man den Eindruck gewinnen, als ob Inklusion außer sozialen Aspekten

keine Legitimation besitze. Dabei gibt es, wie bereits in Kapitel 2.4.4 erläutert, keine eindeutigen empirischen Belege für positive soziale oder emotionale Effekte in inklusiven Settings. Interviewstudien mit ehemaligen Integrationsschülern (Rensinghoff, 2009) sowie empirische Befunde aus aktuellen Schulsettings deuten sogar auf das Gegenteil hin (z. B. Huber, 2008; Huber & Wilbert, 2012).

Betrachtet man die induktiv gefundenen Kategorien in der Vorstellungsdimension der *Anforderungen an die Lehrkräfte*, ist auffällig, dass *Kooperationen mit Kollegen* sowie *Elternarbeit* zusammen lediglich drei Codierungen aufweisen und bei nur drei der befragten Studierenden (Fall 13, 20, 24) zu den primären Anforderungen an Lehrkräfte im inklusiven Unterricht gehören. In der nachfolgend betrachteten Dimension 5, die die Vorstellungen über den Netzwerkcharakter der Inklusion fokussiert, offenbaren sich inhaltlich ebenfalls deutliche Vorstellungsdefizite hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Kooperation in inklusiven Settings. Lediglich der Einbezug von Förderschullehrkräften in den Unterricht – immerhin ein außerordentlich bedeutsames Praxiselement, wie Studie 1 zeigt – erweist sich als zentraler Vorstellungsfaktor.

Der Einbezug außerschulischer Faktoren (vgl. Helmke, 2012; Speck, 2008), in diesem konkreten Fall Eltern, ist vielen Studierenden noch zu abstrakt. Eltern als Experten bezüglich ihrer Kinder zu sehen, wie es beispielsweise der ökosystemische Integrationsansatz propagiert (s. Kapitel 2.2.3; vgl. Hildeschiedt & Sander, 2009), ist nur partiell in den Vorstellungen zu finden. Die offensichtlichste Form der Kooperation, die mit Kollegen, ist in den Vorstellungen vieler noch wenig verankert oder gar inhaltlich konkretisiert. In einigen Antworten scheint es sogar fast, als würde alleine die Vorstellung über intensivere und arbeitsaufwändigere Unterrichtsvorbereitung negative Einstellungen hinsichtlich der Inklusion hervorrufen (z. B. Fall 17, 19). Das klassische Bild des Lehrers als Einzelkämpfer oder Individualist (vgl. Eder et al., 2011; Gräsel et al., 2006) scheint in solchen Fällen noch deutlich vorherrschend zu sein.

Die ermittelten Typen und die Zusammenhänge zwischen inklusions-spezifischen Einstellungen und Vorstellungen

Ausgangspunkte der Studie waren auch die Fragen nach Zusammenhängen der inklusionsspezifischen Einstellungen und Vorstellungen sowie daraus resultierender Typen. Sind Einstellungen eventuell lediglich negativ, weil die Studierenden zu wenig über Inklusion wissen (vgl. Kopp, 2009) oder verhält es sich vielmehr konträr (vgl. Hodkinson, 2005; Sucuoğlu et al., 2013)? Die in der vorliegenden Studie gefundenen Ergebnis-

se deuten auf letzteres hin. Wie gezeigt werden konnte, besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den ermittelten Einstellungen und Vorstellungen (s. Kapitel 5.4.3). Probanden mit höheren Vorstellungswerten zeigen niedrigere Einstellungswerte. Die äußerst spezifischen Vorstellungen über Inklusion gehen hier keineswegs mit einer höheren Akzeptanz des Inklusionskonzepts einher. Es scheint weniger der Mangel an Informationen zu sein, der negative Einstellungen hervorruft – vielmehr geben die Ergebnisse Anlass zur Vermutung, dass spezifischere Vorstellungen und Kenntnisse über die Praxis der Inklusion zu einer deutlich kritischeren Einstellung führen.

Dies zeigt sich exemplarisch beim Typ des *Kritikers*, bei dem die negativen Einstellungen von den deutlich spezifischeren Vorstellungen herzurühren scheinen. Man kann annehmen, dass dieser Typ des Lehramtsstudierenden gerade durch sein konkreteres Wissen und seine spezifischeren Vorstellungen deutlich mehr Kritikpunkte erkennt und diese auch ausspricht. Dieser Typ weist in allen fünf Vorstellungsdimensionen die höchsten Werte auf, besitzt also hinsichtlich aller Dimensionen die spezifischsten Vorstellungen der Befragten. Sämtliche (z-transformierten) Einstellungswerte liegen dagegen im negativen Bereich, wobei *core perspectives*, also die Einstellung zu generellen Aspekten von Inklusion, und *classroom practices*, also die Einstellung zur inklusiven Unterrichtspraxis, die negativsten Ausprägungen aller vier ermittelten Typen aufweisen.

Ein weiterer Hinweis darauf, dass negative Inklusionseinstellungen nicht unbedingt aus mangelndem Wissen der Studierenden herrühren, ist der Typ des *Uninformierten*. Keine der diesem Typ zugeordneten Personen besitzt in irgendeiner Form Praxiserfahrung mit Inklusion. Seine Charakterisierung scheint zunächst trivial: Hier versammeln sich die Studierenden, die wenig Wissen über Inklusion besitzen und überdurchschnittlich positive Einstellungswerte verzeichnen. Die relative Unkenntnis zeigt sich vor allem in den sehr negativen Vorstellungswerten, die zeigen, dass bei diesen Probanden so gut wie kein spezifisches Wissen über Inklusion vorhanden ist. In diesem Cluster findet sich mit Fall 11 auch die einzige Person der Stichprobe, die angab, vorab noch nie etwas über Inklusion gehört zu haben. Neben unkonkreten und wenig sinnhaften Antworten bei den Vorstellungsfragen, fanden sich hier auch ganz offensichtliche Fehlkonzepte, wie insbesondere bei Fall 03 zu beobachten ist (vgl. Kapitel 5.3.2). Aufgrund des gefundenen mittleren negativen Zusammenhangs zwischen Einstellung und Vorstellungen (vgl. Kapitel 5.3.3) steht die Frage im Raum, ob hier aufgrund der Uninformiertheit positiv geantwortet wurde – also im Sinne sozialer Erwünschtheit (vgl. u. a. Ajzen, 2005; Hwang

& Evans, 2011) – , was allerdings mit der vorliegenden Untersuchung nicht abschließend beantwortet werden kann.

Losgelöst von Inklusion dürften auch die individuellen Perspektiven der Studierenden auf die Lehrerrolle im Allgemeinen (vgl. u. a. Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Terhart, 2006) Einflüsse auf die abgegebenen Antworten besitzen. Deutlich wird dies am Typ des *Schülerorientierten* und am Typ des *Traditionalisten*. Während erstere stärker auf die Bedürfnisse der Schüler fokussiert sind und weniger die möglicherweise belastenden Herausforderungen inklusiver/heterogener Schulsettings thematisieren, scheinen letztere eher auf die Probleme fokussiert, die heterogene Klassen und die Integration von Schülern mit Förderbedarf ihrer Vorstellung entsprechend verursachen. Diese Probleme sehen sie dabei vor allem im erhöhten Arbeitsaufwand – obschon ihnen eigentlich wirkliche Kenntnisse über spezifische inklusive Didaktik und Methoden fehlen. Gleichzeitig bleibt fraglich, ob sie an diesen Kenntnissen überhaupt interessiert sind; trotz fehlenden Wissens sind ihre Einstellungen zur Inklusion eher negativ. Anders als beim Typ des *Kritikers* kann bei den *Traditionalisten* davon ausgegangen werden, dass die Reserviertheit gegenüber Inklusion nicht aus spezifischen Kenntnissen über Inklusion herrührt.

Im Zusammenhang mit den wenig ausgeprägten Vorstellungen in den Dimensionen bezüglich der Anforderungen an die Lehrkräfte (Vorstellungsdimension 4) und Aspekten der Kooperation (Vorstellungsdimension 5) erscheint die neutrale Einschätzung der *classroom practices* wenig überraschend: Die unspezifischen Vorstellungen darüber, wie Inklusion für Schüler und Lehrkräfte tatsächlich im Klassenzimmer abläuft und welche Anforderungen oder Belastungen insbesondere das pädagogische Personal erwartet, sorgt hier vermutlich für die relativ neutrale Bewertung der Praxis. Bei negativer Auslegung könnte hier bereits von einem vorberuflichen Lehrerstereotyp (vgl. Eder et al., 2011) gesprochen werden. Grundlegende Kenntnisse über die Ziele und Merkmale der Inklusion sind zwar vorhanden, eben diese reichen aber schon aus, um eventuelle Ängste vor dem Verlust der traditionellen Lehrerautonomie zu schüren (ebd.). In Folge dessen möchte oder braucht dieser Typ gar nicht erst mehr Informationen über Inklusion; er lehnt sie aus Prinzip ab. Lehramtsstudierende dieses Typs für die Inklusionsidee zu begeistern und einen notwendigen Einstellungswandel zu erzeugen, dürfte sich als extrem schwieriges Unterfangen erweisen.

Betrachtet man die Zusammenhangsmuster zwischen Einstellungen und Vorstellungen innerhalb der vier ermittelten Typen, so ist bei dem Typ der *Kritiker* nicht klar, ob die Einstellung zur Inklusion per se negativ ist oder ob die relativ negative Einstellung durch die sehr spezifischen Vorstellungen hervorgerufen wird. Dagegen kann man beim Typ der *Traditionalisten* davon ausgehen, dass die Einstellung zur Inklusion per se eher negativ ausgerichtet ist. Ob mehr Aufklärung dazu beitragen kann, neben den Vorstellungen auch die Einstellungen in eine positive Richtung zu lenken – etwa durch Vermittlung positiver Beispiele (vgl. Kopp, 2009) – ist daher fraglich. Die Einstellungen des Typs des *Schülerorientierten* scheinen per se eher neutral bis positiv. Zwar steht auch er der Umsetzbarkeit kritisch gegenüber, scheint sich jedoch eher an das moderne Bild der Lehrkraft in inklusiven bzw. heterogenen Lerngruppen anpassen zu können (vgl. Helmke, 2012; Terhart, 2014).

Hier wäre mitunter ein detaillierterer Blick auf die Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden interessant. Wie Kiel, Heimlich, Markowetz und Weiß (2015) in einer empirischen Studie zeigen konnten, bestehen offensichtlich leicht disparate Motivlagen zwischen den Lehramtsstudierenden verschiedener sonderpädagogischer Fachrichtungen und den Studierenden der Regelschularten. Erstere zeigen zum Teil stärkere intrinsische Motivation und größeren Idealismus; insbesondere wenn sie sich für die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung oder emotionale und soziale Entwicklung entscheiden (ebd.). Diesbezüglich deuten auch die in der vorliegenden Studie analysierten Antwortmuster des Typs des *Schülerorientierten* auf eine eher intrinsisch Orientierung und stärkere Fokussierung auf pädagogische Prinzipien hin. Best-Practice-Beispiele und die Vermittlung spezifischer Methoden könnten hilfreich sein, um zudem die Einstellungen gegenüber den *classroom practices* zu stärken, die auch von diesem Typ sehr kritisch gesehen werden.

Hinsichtlich Inklusion und des Umgangs mit Heterogenität sind Studierende vom Typ des *Schülerorientierten* von allen vier ermittelten Typen wahrscheinlich diejenigen, die den kommenden Anforderungen am positivsten gegenüberstehen – vom einem theoretisch möglichen Idealtyp (vgl. Kuckartz, 2010; Tippelt, 2010), der überdurchschnittliche hohe inklusionsspezifische Einstellungs- und Vorstellungswerte aufweist, ist er allerdings noch weit entfernt.

Beim Typ des *Uninformierten* besteht das Problem, dass nicht auszuschließen ist, dass nach dem Prinzip sozialer Erwünschtheit (Ajzen, 2005) geantwortet wird – was bei Ein-

stellungsmessungen im Inklusionskontext, aufgrund seiner moralischen Implikationen (vgl. Kavale & Mostert, 2003; Speck, 2010), ohnehin häufig vermutet wird (vgl. Elshabrawy & Hassanein, 2015). Dies allerdings pauschal zu unterstellen, ist diesem Typ gegenüber nicht ganz fair; dem Uninformierten fehlen einfach noch zu viele inklusions-spezifische Informationen. Statt sozial erwünschtem Antwortverhalten, könnte hier auch einfach Unvoreingenommenheit vorherrschen.

Ein stärkerer Blick auf die Einstellungen und Vorstellungen der Studierenden des Regelschullehramtes zu den allgemeinen pädagogischen Anforderungen des Lehrberufs wäre für zukünftige Untersuchungen ebenfalls interessant. Dies lag nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung, einige Antworten in den Vorstellungsdimensionen, insbesondere bei den *Traditionalisten* und *Kritikern*, könnten genauso aber auch für die Arbeit in nicht-inklusive Klassen gelten. Hat eine ablehnende Einstellung eventuell weniger mit Förderbedarfen oder Inklusion zu tun, sondern eher mit den steigenden pädagogischen Anforderungen durch heterogene Klassen und die dadurch notwendige innere Differenzierung? Diese Frage kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden und bleibt Spekulation. Mit Blick auf die ablehnenden Einstellungen der Lehrkräfte zu individualisierendem Unterricht aus der Vergangenheit (s. Kapitel 2.3.6) sollte dies zumindest nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Hier bieten sich interessante Untersuchungspunkte für die weitere Forschung.

Die Einschätzung der Eignung und der hinderlichen Faktoren

Die Einschätzung der Eignung spezifischer Unterstützungs- bzw. und Förderbedarfe und Heterogenitätsdimensionen zur Inklusion in Regelschulklassen liefert – verglichen mit empirischen Befunden anderer Studien (vgl. Kapitel 5.1.5) – sehr widersprüchliche Ergebnisse. Die Bewertung der Studierenden, dass Migrationshintergrund sowie körperliche oder motorische Behinderungen die wenigsten Probleme bei der integrativen Beschulung bereiten, ist hinsichtlich bisheriger Befunde aus anderen Studien wenig überraschend; ebenso wie die recht negative Einschätzung der Inklusionseignung von Schülern mit leichten geistigen Behinderungen (vgl. u. a. Avramidis et al. 2000; Bundschuh, 2005; Corbett, 2001; Dumke & Eberl, 2002; Ryan, 2009). Überraschend an den vorliegenden Ergebnissen – zumindest verglichen mit bisherigen empirischen Befunden (s. hierzu insbesondere Dumke & Eberl, 2002) – ist allerdings, dass Schüler mit Lernbehinderung die negativste Einschätzung erhalten. Auch die Lehrkräfte aus Studie 1 (s. Kapitel 4) äußerten keinerlei Probleme bezüglich der Integration von Schülern mit die-

sem Förderbedarf; im Gegenteil wurde sogar explizit betont, dass, insbesondere durch die Differenzierung in verschiedene Leistungsstufen, bei Schüler mit diesem Förderbedarf i. d. R. die geringsten Schwierigkeiten bestehen. Eventuell spielen bei der von den Studierenden abgegebenen Einschätzung die traditionellen Vorstellungen der Regelschullehrkräfte, mit ihrem Wunsch nach möglichst homogenen Lerngruppen (vgl. Helmke, 2012; Wischer, 2007b), eine gewichtige Rolle. Im Detail lässt sich dies aus den vorliegenden Daten nicht analysieren. Die oben bereits diskutierte Tatsache, dass heterogene Klassen in den Vorstellungen der Studierenden bereits partiell negativ konnotiert sind, deuten jedoch ebenfalls in diese Richtung.

Die negative Einschätzung der Integrierbarkeit von Schülern mit Lernbehinderungen in den Regelschulunterricht zeigt deutlich, dass eine Aufklärung über die einzelnen Förder- und Unterstützungsbedarfe sowie ein Aufzeigen didaktischer Möglichkeiten der Integration besonders wichtig sind, um eventuellen Vorurteilen angehender Lehrkräfte entgegenwirken zu können (vgl. u. a. Leatherman & Niemeyer, 2005; Ryan, 2009). Der Vorstellungsfragebogen beinhaltet keine Differenzierung oder Fokussierung auf spezifische Förderbedarfe. Hier muss eventuell eine Anpassung der Fragen erfolgen, um diesem Punkt bei nachfolgenden Untersuchungen Rechnung tragen zu können. Insgesamt muss diesbezüglich konstatiert werden, dass Einstellungsfragebögen zur schulischen Inklusion i. d. R. *keine* spezifische Unterscheidung verschiedener Unterstützungsbedarfe und Homogenitätsdimensionen vornehmen. Auch der MTAI-D macht hier lediglich punktuell ausnahmen – z. B. Frage 14, die sich auf den Unterstützungsbedarf Lernen fokussiert (s. Anhang B). Dabei zeigen die vorliegenden Ergebnisse, wie auch empirische Befunde anderer Studien (s. Kapitel 5.4.1; vgl. z. B. Avramidis & Norwich, 2002; Ryan, 2009), dass deutliche Unterschiede in den Einschätzungen der Eignungen verschiedener Unterstützungs- und Förderbedarfe für die Integration in den Regelschulunterricht bestehen. Wie ein Proband spezifische Fragen in Einstellungsfragebögen beantwortet, dürfte stark von dem Förderbedarf abhängen, den er sich primär vorstellt und von Förderbedarf zur Förderbedarf divergieren, wie die Ergebnisse der Fragenbatterie zur Einschätzung der Eignung zeigen. Für zukünftige inklusionsspezifische Einstellungsuntersuchungen wäre daher eine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Arten von Unterstützungsbedarf wichtig und sinnvoll.

Bei der Einschätzung der für Inklusion möglicherweise hinderlichen Faktoren, liegt das fehlende Wissen über die Förderbedarfe an erster Stelle. Bereits bei der Befragung im

Pilotprojekt „Inklusive Schule“ wurde dies immer wieder auch von Lehrkräften kritisch angemerkt (s. Studie 1; Kapitel 4). Analog zeigt sich auch in einer Metaanalyse internationaler Studien (De Boer et al. 2011), dass die Sorge, insbesondere fachlich nicht genügend auf die spezifischen Bedürfnisse der Förderschüler eingehen zu können ein sehr limitierender Faktor ist, der sich negativ auf die Herangehensweise an integrativen Unterricht auswirkt (vgl. u. a. Beacham & Rouse, 2012; Leatherman & Niemeyer, 2005; Topping, 2012). Die Studierenden klagen in ihren Antworten typübergreifend, verständlicherweise und durchaus zu Recht, über einen Informationsmangel hinsichtlich Inklusion innerhalb ihres Lehramtsstudiums. Die Bereitschaft sich diesbezüglich selbstständig zumindest grundlegende Informationen zu suchen scheint teilweise wenig ausgeprägt; insbesondere der Typ des *Uninformierten* sticht hier negativ hervor.

Die beiden Punkte *Begrenzte Zeit* und *Anzahl der Schüler pro Klasse*, decken sich mit den Praxiserfahrungen aus Studie 1. Offen bleibt dabei die Frage, ob genau diese Faktoren nicht auch in nicht-inklusiven Settings als Unterrichtshemmnisse wahrgenommen werden würden (vgl. Helmke, 2012). Dennoch muss man dies Punkte auch inklusionspezifisch betrachten, denn der stark individualisierende Ansatz der Inklusion birgt analoge Implementierungslimitationen wie vergangene Individualisierungsmethoden (s. Kapitel 2.3.5 und Kapitel 2.3.6). Auch dort erwies sich der Faktor Zeit als mitunter größtes Hindernis bei der Umsetzung im Schul- und Unterrichtskontext (vgl. Buskist et al., 1991). Ob und inwiefern die Klassengröße in Regelschulen bei der Leistungsentwicklung der Schüler eine Rolle spielt, ist nach wie vor ein größeres Streitthema innerhalb der Erziehungswissenschaft (vgl. Schanzenbach, 2014). Einen gewichtigen Einfluss dürften hier ohne Frage auch die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkraft haben (vgl. Hattie, 2009; McLeskey & Waldron, 2011). Nicht das Setting ist entscheidend für den Lernerfolg, sondern was darin explizit geschieht respektive welche direkten Instruktionen die Schüler erhalten; insbesondere bei Förderbedarfen (vgl. Epps & Tindal, 1988; Ruijs & Peetsma, 2009).

Es gilt bezüglich Inklusion neu zu bedenken, dass frühere empirische Befunde in aller Regel eben nicht aus extrem heterogenen und inklusiv ausgerichteten Klassen stammen. Für lernstarke Schüler mag die Klassengröße auch in Zeiten der Inklusion eine eher marginale Rolle spielen. Schwächere Schüler – wozu in inklusiven Settings insbesondere Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zählen werden (s. o.) – profitieren empirischen Evidenzen zufolge von kleineren Klassen (vgl. Blatchford et al., 2011;

Müller, 2013). Des Weiteren entlasteten kleinere Klassen auch die Lehrkräfte bzw. ermöglichen eine intensivere Betreuung der Schüler. Wenn in inklusiven/heterogenen Klassen der Blick stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler gerichtet werden muss, gleichzeitig aber dennoch die Klassengröße konstant bleibt, ist es verständlich, dass sowohl die Lehrkräfte in der Praxis (s. Studie 1) als auch die Lehramtsstudierenden hier ein Problem, wenn nicht sogar einen Paradoxon, erkennen. Dass die Studierenden bereits vor ihrem Berufseinstieg die oben genannten Problemfelder kennen bzw. sich ihnen bewusst sind, ist zwar einerseits hilfreich, man sollte jedoch schnellstmöglich versuchen konkrete Konzepte zur Lösung dieser Praxisprobleme zu entwickeln – auch um positivere inklusionsspezifische Einstellungen zu fördern.

Zusammenfassende Schlussfolgerungen bezüglich der gebildeten Typen

Die vier aus der Analyse hervorgegangenen polythetischen Typen lassen sich hinsichtlich der Zusammenhangsmuster ihrer inklusionsspezifischen Einstellungen und Vorstellungen abschließend wie folgt zusammenfassen und charakterisieren:

Der Kritiker: Dieser Typ ist sehr gut über Inklusion informiert, hält aber offenbar recht wenig davon. Allgemeine Ziele und Merkmale der Inklusion sind ihm ebenso geläufig, wie konkrete Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sowie den Anforderungen an die Lehrkräfte und die Wichtigkeit kooperativen Austauschs und Zusammenarbeit mit Kollegen, Eltern und Fachkräften. Die Ressentiments ob der Sinnhaftigkeit und Effektivität schulischer Inklusion sind bei ihnen, eventuell auch gerade wegen der spezifischen Vorstellungen, besonders ausgeprägt und äußern sich nicht zuletzt in einer negativen Einstellung zur Inklusion.

Der Traditionalist: Dieser Typ von Studierenden besitzt wenig Wissen und unspezifische Vorstellungen über die tatsächliche Praxis der Inklusion und ist zudem ihrer Idee insgesamt sehr abgeneigt. Grundlegendes Wissen über die Ziele der Inklusion ist zwar durchaus – zumindest was Schlagworte angeht – vorhanden, aber im Detail nicht ausgeprägt. Die Vorstellungen über Inklusion bleiben somit sehr abstrakt. Das Lehrerbild ist hier stark an der traditionellen Rolle des Wissensvermittlers orientiert, weniger an den Anforderungen heterogener oder inklusiver Klassen.

Der Uninformierte: Dieser Typ besitzt so gut wie kein Wissen über Inklusion, die didaktischen und methodischen Anforderungen innerer Differenzierung sind ihm entsprechend fremd. Die grundlegende Einstellung zur Inklusion fällt dagegen äußerst positiv

aus, wobei einerseits die Vermutung eines Antwortverhaltens im Sinne sozialer Erwünschtheit im Raum steht, andererseits aber auch eine konträre Situation zu der des Typs des Kritikers vorliegen kann und aufgrund von Unvoreingenommenheit oder aufgrund des fehlenden Wissens hinsichtlich der Anforderungen, die die Inklusion stellt, die Einstellungen überdurchschnittlich positiv ausfallen.

Der Schülerorientierte: Unter diesen Typ fallen Studierende, die der Inklusion gegenüber neutral bis positiv eingestellt sind. Sie glauben, dass schulische Inklusion durchaus positive Effekte auf die Schüler haben kann, sehen die Möglichkeiten der Umsetzung dennoch kritisch. Die Herausforderungen der Inklusion sind ihnen durchaus bewusst, ebenso wie die Anforderungen an Unterrichtsmethoden und Lehrkräfte. Er erscheint als der Typ, der den kommenden Anforderung heterogener Schulsettings (s. Kapitel 2.3.7; vgl. Helmke, 2012; Terhart, 2014) gewachsen ist, weniger externe Faktoren als Ausflüchte sucht und sich dabei aber dennoch auch Problemfeldern bewusst ist.

Die Stichprobengröße stellt in der vorliegenden Studie ein limitierendes Element hinsichtlich der teststatistischen Analysen dar, für die Praktikabilität der qualitativen Auswertungselemente war sie allerdings obligatorisch. Für weiterführende und detailliertere Untersuchungen hinsichtlich der Zusammenhangsmuster inklusionsspezifischer Einstellungen und Vorstellungen sowie einer Reproduktion oder Erweiterung der hier ermittelten Typen, ist es unumgänglich größere Stichproben an Studierenden zu erfassen – evtl. durch eine deutliche Reduktion der Vorstellungsfragen, d. h. pro Dimension nur noch eine übergreifende Frage zu formulieren oder aber sich konkret nur auf eine oder zwei Dimensionen zu fokussieren, wie z. B. *Methoden und Didaktik* und *Anforderungen an die Lehrkräfte*. Dass die individuellen Vorstellungen über die Praxis der Inklusion nicht gänzlich ignoriert werden sollten und die persönlichen Perspektiven der Lehramtsstudierenden ein wichtiges Element darstellen, die in deutlichem Zusammenhang mit ihren inklusionsspezifischen Einstellungen stehen, konnte durch die vorliegende Studie nachgewiesen werden.

6 Schlussbetrachtung

Zum Abschluss sollen die zentralen Erkenntnisse der beiden Studien sowie, an geeigneter Stelle, ihre spezifischen Limitationen aufgeführt werden. Des Weiteren sollen Forschungsdesiderate und offene Fragen angesprochen sowie aus den Befunden ableitbare Empfehlungen für die künftige Lehrerbildung gegeben werden.

Soziales Lernen und die Perspektive der Schüler

Die Annahme, dass die Schüler in inklusiven Klassen vor allem in sozialen Kompetenzen gestärkt werden, ist eine der zentralsten Thesen der Inklusionsvordenker (vgl. Stainback & Stainback, 1990). Es erscheint daher wenig überraschend, dass sowohl von den Lehrkräften in Studie 1 (vgl. Kapitel 4.7), wie auch von den Studierenden in Studie 2, immer wieder das *soziale Lernen* als positiver Aspekt der Inklusion genannt wurde (vgl. Kapitel 5.4.2). Bisherige empirische Befunde über die Sicht der Schüler, die in integrativen/inklusive Settings beschult wurden oder werden, geben allerdings kaum Anlass zu solch positiven Taxierungen (s. Kapitel 2.4; vgl. u. a. De Boer, 2012; Huber & Wilbert, 2012; Koster et al., 2010; Krull et al., 2014; Rensinghoff, 2009).

Eine Anschlussfrage bezüglich der Einschätzungen aus Studie 1 wäre hier, inwieweit die positiven Wahrnehmungen der Lehrkräfte mit der Realität bzw. den Einschätzungen der Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft übereinstimmen. Dies wäre ein interessantes Forschungsfeld im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des saarländischen Modellprojektes „Inklusive Schule“ gewesen, dessen Betrachtung nicht realisiert werden konnte. Die Perspektive der Schüler auf Inklusion sowie ihre mögliche Divergenz zur Wahrnehmung der Erwachsenen sollte von zukünftigen Forschungsvorhaben weiter untersucht werden. Bislang lag der Fokus vergangener Untersuchungen meist nur auf einer einzelnen Perspektive. Zudem stellt sich die wenig beachtete Frage, ob Inklusion auch im Empfinden der Schüler mit Förderbedarf eine wünschenswerte Praxis darstellt (vgl. Rensinghoff, 2009).

Ungelöste Problemfelder

Die Integration spezifischer Förderbedarfe stellt die Regelschullehrkräfte vor neue Herausforderungen, jedoch werden diese zwar mit gewissen Ängsten, aber auch großem Engagement angenommen (s. Studie 1). Die Problematik der *Schüler mit emotionalem-*

sozialem Entwicklungsbedarf dürfte in kommenden Jahren, wenn schulische Inklusionsvorhaben flächendeckend – wie z. B. im Saarland – oder auch an Schwerpunktschulen – wie z. B. in Rheinland-Pfalz – umgesetzt werden, noch deutlicher ins Bewusstsein dringen als bislang. Wie bereits in der Diskussion zu Studie 1 (Kapitel 4.7) angemerkt, dürfte die adäquate Integration eben dieser Schüler eine der größten Herausforderungen und Belastungsproben auf dem Weg zur Inklusion sein. Wie eine Integration von Schülern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung in den Regelschulunterricht pauschal gelingen kann, bleibt ein ungelöstes Problem; die Integrationsfähigkeit dieser Schüler wird teilweise sogar gänzlich in Frage gestellt (vgl. Goetze, 2008). Regel- und Förderschullehrkräfte in Studie 1 standen den E-Kindern ratlos gegenüber (vgl. Kapitel 4.6). Eventuell könnten schulbasierte Präventionsmaßnahmen in Form von Programmen zur Förderung der Sozialkompetenzen erste Ansatzmöglichkeiten bieten (vgl. Casale et al., 2014). An dieser Stelle bleiben Fragen offen und es besteht weiter großer Optimierungs- und dringender Forschungsbedarf. Muss Inklusion hier eventuell doch pragmatische Kompromisse eingehen? Gelingt es durch Einzelintegration? Schafft man es, diese Kinder in Regelschulen zu unterrichten oder bleibt am Ende doch nur die Segregation mit dem Ausweg in die Förderschule?

Die Sicht der Studierenden auf die Förderbedarfe überrascht dahingehend, dass sie gegenüber *Lernbehinderungen* die größten Vorbehalte besitzen (vgl. Kapitel 5.4.1); ein Förderbedarf, der in der Praxis des Projekts „Inklusive Schule“, durch die Bereitstellung verschiedener Anforderungsniveaus, keine erwähnenswerten Schwierigkeiten verursachte (vgl. Kapitel 4.6). Insgesamt erweisen sich in der Praxis der Unterrichtsentwicklung die Arbeit mit *innerer Differenzierung* sowie der *Umgang mit Heterogenität* als Punkte, die von den Lehrkräften in Studie 1 äußerst positiv bewertet und als Erfahrungsgewinn angesehen werden. Nichtsdestotrotz ist innere Differenzierung ein äußerst arbeitsintensiver Prozess, was sich durchweg an allen Schulen des Pilotprojektes „Inklusive Schule“ zeigte. So ist auch der Faktor *Zeit* ein zentrales Thema, das die inklusionsorientierte Arbeit verkompliziert und stark limitiert.

Gerade dem Punkt *Zeit* sollte wesentlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, als dies bislang im Spektrum schulischer Inklusion der Fall war. Innerhalb des Inklusionsdiskurses wird der *Problematik des Zeitmanagements im Unterricht* bislang überhaupt keine Beachtung geschenkt. Innere Differenzierung und individuelle Rückmeldung mögen normativ leicht einzufordern sein, im Alltag des Schulbetriebs bereitet ihre Umset-

zung allerdings doch deutliche Probleme. Hier wäre eigentlich wünschenswert, Möglichkeiten und Konzepte zu finden, die den Lehrkräften realistische Optionen bieten. Die Schulen innerhalb des Pilotprojektes gingen hierzu erste Schritte, jedoch fand Studie 1 zu einer relativ frühen Phase des Projektes statt, so dass an dieser Stelle keine endgültigen Lösungen präsentiert werden können – auch das Finden angemessener Lösungen wird Zeit benötigen. Hilft es eventuell schon verstärkter auf Ganztagschulen (s. Kapitel 4.7; vgl. Klieme & Rauschenbach, 2011) zu setzen? Inwiefern könnte möglicherweise Digitalisierung bei der bislang zeitaufwändigen Diagnostik helfen, wenn eventuell adaptive Programme direkt die Diagnostik des Leistungsstandes übernehmen und Aufgaben für das individuelle Kompetenzniveau des Schülers darbieten? Insbesondere sollte die zukünftige Unterrichtsforschung einen intensiveren Blick auf innovative Unterrichtskonzepte sowie praktikable und real umsetzbare Möglichkeiten besseren Zeitmanagements werfen.

Realistisch betrachtet dürfte die Innovationsfähigkeit der Unterrichtsentwicklung allerdings durch die den Schulen zur Verfügung stehenden *materiellen und personellen Ressourcen* limitiert sein (vgl. Studie 1; Kapitel 4.7). Es bleibt daher auch die Frage, ob die Bildungspolitik es mit ihrem Bekenntnis zur Inklusion ernst meint, denn dann müssten tatsächlich deutlich größerer Ressourcen für die Schulen und die Forschung bereitgestellt werden (vgl. Speck, 2010).

Anforderungen an die Lehrkräfte und ihre Ausbildung

Wie die Ergebnisse aus Studie 1 zeigen, dürften für den Beruf des Regelschullehrers in integrativen/inklusive und heterogenen Klassen zukünftig sowohl allgemeine *Teamfähigkeit* und *Kooperationsbereitschaft* (vgl. u. a. Gräsel et al., 2006), aber auch und insbesondere *pädagogische und diagnostische Expertise* (vgl. u. a. Jäger, 2009) zentraler ins Anforderungsprofil rücken. Wie im Diskussionsteil zu Studie 1 (Kapitel 4.7) bereits angesprochen wurde, wäre es vor allem interessant in Erfahrung zu bringen, wie sich die Zusammenarbeit erfolgreicher Lehrerteams gestaltet. Das gesamte Spektrum der Unterrichtsvor- und Nachbereitung, inklusive organisatorischer Prinzipien, Aufgabenverteilungen und konkreter Abläufe der Unterrichtsplanung, wäre hier bedeutsam. All dies zu erfassen und zu analysieren ist für die Lehramtsausbildung von immensem Interesse, um den neuen Anforderungen des Lehrerberufs in heterogenen und inklusiven Settings (vgl. Terhart, 2014) adäquat begegnen zu können und Inhalte und Ausrichtung des Lehramtsstudiums entsprechend zu adaptieren sowie Schwerpunkte neu zu justie-

ren. Die Tatsache, dass bei den Studierenden beträchtliche Wissenslücken, hinsichtlich des Kooperations- und Netzwerkcharakters inklusiver Settings vorhanden sind (vgl. Studie 2; Kapitel 5.4.2) zeigt den diesbezüglichen Handlungsbedarf.

Stärkere Fokussierung auf die *Praxisorientierung*, Vermittlung von Methoden zur *inneren Differenzierung* und die damit einhergehende dauerhafte *Diagnostik* sind in Anbetracht zukünftiger heterogener/inklusive Schulsettings unabdingbar und sollten zentraler im Curriculum des Lehramtsstudiums verankert werden (s. Kapitel 2.3.7; vgl. Helme, 2012; Terhart, 2014). Die Profession der Lehrkraft dürfte in Zukunft, durch die gesteigerte Heterogenität der Klassen, noch maßgeblicher durch pädagogische Expertise definiert sein. Von den in Studie 2 ermittelten Typen, scheint der *Schülerorientierte* dies am besten zu repräsentieren.

Die immer stärkere Verlagerung auf die Vermittlung von Kompetenzen (vgl. hierzu auch Studie 1), stellt gänzlich andere Herausforderungen und Herangehensweisen an den Lehrerberuf als eine reine Wissensvermittlung in homogenen Klassen. Dies muss im Studium stärker fokussiert werden als bisher – insbesondere, um *falschen Vorstellungen* der Studierenden, deren eigene Schulerfahrungen zumeist noch aus klassischen Unterrichtssettings stammen, entgegenzuwirken. Frontalunterricht ist aktuell noch immer eine der verbreitetsten Unterrichtsformen (s. Kapitel 2.3.6; vgl. Seidel et al., 2006; Wischer, 2007b) – in inklusiv orientierten, heterogen zusammengesetzten Klassen dürfte er jedoch kaum anwendbar sein und wird auch im Modellprojekt „Inklusive Schule“ so gut wie nicht mehr praktiziert (s. Studie 1; Kapitel 4.6). Studierende müssen stärker über die zukünftigen Anforderungen des Lehrberufs vorbereitet werden. Falsche Vorstellungen an den zukünftigen Beruf und seine Anforderungen sind fatal.

Eine der befragten Studierenden – die sehr spezifische Vorstellungen über Inklusion aufweist – stellt in einer ihrer Antworten ganz offen die Frage, ob denn der Beruf des Lehrers in inklusiven Settings überhaupt dem Berufswunschbild des Regelschullehrers entspreche. Diese Sichtweise mag radikal wirken, sie zeigt aber deutlich, dass die Vorstellung als Lehrkraft in heterogenen/inklusive Klassen zu agieren, nicht unbedingt auf alle angehenden – und aktiven Lehrkräfte, wie die kritischen Stimmen über die ablehnende Einstellung in manchen Kollegien in Studie 1 zeigen – attraktiv wirkt. Ablehnende Einstellungen sind unter den Lehramtsstudierenden vorhanden (s. Studie 2).

Bereits frühere Untersuchungen integrativer Regelschulklassen kommen zu der Empfehlung, dass man Regelschullehrkräfte keinesfalls zwingen sollte integrativ zu arbeiten

(vgl. Bohrmann, 1992). Die Tatsache, dass im Grunde nur wirklich inklusiv eingestellte Lehrkräfte dazu in der Lage sind, wirkliche Lern- und Leistungserfolge in ihren Klassen zu erzielen (vgl. Boyle et al., 2013; Florian, 2012; Topping, 2012) zeigt, dass die Einstellung von entscheidender Bedeutung für die Qualität des integrativen/inklusive Unterrichts ist. Allerdings dürfte auch die *allgemeine Einstellung zum Lehrerberuf* (vgl. u. a. Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Tenorth, 2006) bedeutsam sein – der Typ des *Traditionalisten* (s. Studie 2) wird es zukünftig schwerer haben, seinen Berufsvorstellungen entsprechende Bedingungen vorzufinden. Dahingehend sollte auch die Lehramtsausbildung deutlicher auf zukünftige Anforderungen hinweisen und eventuell auch die *Berufswahlmotive* (s. Kapitel 5.5; vgl. Kiel et al., 2015) der Studierenden hinterfragen bzw. die Studierenden zu einer stärkeren diesbezüglichen Selbstreflexion anregen; ohne ein Mindestmaß intrinsischer Motivation für die Arbeit mit heterogenen Klassen, dürften auch Regelschullehrkräfte zukünftig nicht auskommen.

In Studie 2 offenbart sich ein negativer Zusammenhang zwischen den Einstellungen und den individuellen Vorstellungen bzw. dem subjektiven Wissensstand über Inklusion (vgl. Kapitel 5.4.3). Die Ergebnisse aus Studie 2 bieten eine gute Ausgangslage für weitere Untersuchungen zu Zusammenhangsmustern zwischen inklusionsspezifischen Einstellungen und Vorstellungen. Eine wichtige Anschlussfrage wäre, ob sich der hier gefundene negative Zusammenhang zwischen inklusionsspezifischen Einstellungen und Vorstellungen auch in anderen Stichproben zeigt. Ebenso wäre aber auch ein stärkerer Blick auf die Einstellung der Studierenden des Regelschullehramtes zu den allgemeinen pädagogischen Anforderungen des Lehrerberufs wünschenswert (s. Kapitel 5.5).

Die Notwendigkeit praxisorientierter Lösungen

Einstellungen zur Inklusion können sich zum Positiven ändern, eventuell bereits durch inklusionsspezifische Seminare und die Vermittlung von Best-Practice-Beispielen (vgl. Kopp, 2009). Dass sich kritische Studierende des Regelschulamtes alleine durch Verweise auf die moralische, ethische und auch rechtliche Unabdingbarkeit von Inklusion (s. Kapitel 2.1) überzeugen lassen, ist dagegen fraglich. Vielmehr müssen konkrete Lösungsansätze im Sinne gelingender *Strukturen und Praktiken des Unterrichts* (vgl. Dyson et al., 2004b; Werning, 2014) gefunden werden. Instrumente wie der *Index für Inklusion* (s. Kapitel 4.2), sind hierfür nur bedingt geeignet, wie Studie 1 belegt. Sein Vorteil ist einerseits, dass er Schulen große Freiheiten lässt, sich individuell anzupassen bzw. einen eigenen Weg zu finden. Für Schulen, die bereits integrativ arbeiten, ist dies von

Vorteil, wie das Projekt „Inklusive Schule“ zeigte. Ein Nachteil ist dagegen, dass vor allem Schulen die bislang keine Berührung mit der Integrationsthematik hatten, nicht wissen, wie geeignete erste Schritte zu planen sind. In diesen Fällen helfen feste Vorgaben – wie von den Lehrkräften auch teilweise gefordert – sicherlich mehr. Der Index für Inklusion ist ein reines Instrument zur Planung und Reflexion der Schulentwicklung auf sehr abstrakter Ebene. Für die konkrete Unterrichtsentwicklung bedarf es schnellstmöglich anderer Instrumente, weshalb intensivere Forschung und Kommunikation der Befunde aus den nationalen Modell- und Pilotprojekten dringend vonnöten sind.

Die Studierenden klagen vor allem über einen *Mangel an Information* bezüglich Inklusion (vgl. Kapitel 5.4.1 und Kapitel 5.4.2). Diesem Mangel muss in jedem Fall stärker als bislang begegnet werden. Sei es durch stärkere Aufklärung über die verschiedenen Förderbedarfe und die mit ihnen einhergehenden pädagogischen Anforderungen, seien es didaktische Methoden und Konzepte oder auch grundlegende theoretische Kenntnisse über Integration (s. Kapitel 2.2); hier sollte schnellstmöglich größere Transparenz geschaffen werden. Insbesondere der ökosystemische Ansatz der Integration (z. B. Sander, 1999b, 2004a) – mit Instrumenten wie begleitender Beratung, Eingangs- und Förderdiagnostik (s. Kapitel 2.2.3), die bei der Unterrichtsentwicklung im Projekt „Inklusive Schule“ Anwendung finden (s. Studie 1; Kapitel 4) – zeigt, dass im Rahmen der Integrationstheorien äußerst hilfreiche, praxisorientierte Lösungen entstanden sind, die in den inklusiven Unterrichtsentwicklungsprozessen der Regelschulen erfolgreich implementiert werden können. Dennoch zeigt Studie 2 auch deutlich, dass detaillierteres Wissen über Inklusion alleine noch nicht ausreicht, um positive Einstellungen hervorzurufen und wirkliche Akzeptanz zu schaffen. Größere Kenntnisse über Inklusion heißt auch, mehr über ihre (derzeitigen) Limitationen zu wissen (vgl. Becker, 2015). Dies ist vor allem am Typ des *Kritikers*, aber auch am Typ des *Schülerorientierten* erkennbar. Beide sehen insbesondere die inklusive Unterrichtspraxis als problematisch an.

Ein weiteres großes und ungelöstes Problem, der sich in der Praxis der Unterrichtsentwicklung wie auch in den Vorstellungen der Studierenden manifestiert, ist der bereits oben angesprochene Faktor *Zeit*. Dieser wirkt sich direkt oder indirekt auf andere für Integration/Inklusion bedeutsame Faktoren, wie individuelle Betreuung, Diagnostik, Unterrichtsvorbereitungen und Teamarbeit, aus (vgl. Studie 1). In Anbetracht gesteigerten Wissens über Inklusion dringen all diese ungelösten Problemfelder stärker ins Bewusstsein und führen eventuell zu negativen Einstellungen gegenüber der Inklusion

(vgl. Studie 2). Umso dringlicher erscheint es, nach adäquaten Lösungsmöglichkeiten für die genannten Punkte zu suchen. Auch hier gilt es, vor allem im Sinne der Transparenz, Erkenntnisse und Best-Practice-Beispiele aus Pilotprojekten schnellstmöglich zu kommunizieren, in die universitäre Lehrerbildung zu integrieren und den Studierenden zu vermitteln. Da den meisten Studierenden des Regelschullehramts wahrscheinlich integrative Schulsetting nicht aus eigener Schülererfahrung bekannt sind und eine gänzlich neue Erfahrung darstellen, wären ferner – insbesondere im Sinne *stärkerer Praxisorientierung* (s. o.) – Praktika in funktionierenden integrativen Schulsettings wünschenswert. So würden nicht nur universitär theoretische Kenntnisse von Dritten vermittelt werden, sondern auch direkte Kontakte mit inklusiv arbeitenden Lehrkräften und ihren alltäglichen Arbeitsaufgaben gewährleistet sein. Auch hierdurch könnten konzeptuelle Wissenslücken über den stark ausgeprägten Kooperations- und Netzwerkcharakter (vgl. Kapitel 5.4.2) ausgefüllt werden.

Die ersten Befunde aus dem saarländischen Pilotprojekt „Inklusive Schule“ zeigen, dass – trotz logischerweise vorhandener Widrigkeiten – Lehrkräfte in Regelschulen sehr engagiert an Lösungen arbeiten und in der Lage sind, praktikable Ansätze zu entwickeln, vor allem im Zusammenspiel mit Förderschullehrkräften. Für ein Gelingen und eine Umsetzung der Integration sind auch sie entscheidend, ihr Beruf, entgegen der Vorstellungen mancher radikaler Inklusionsbefürworter, noch lange nicht obsolet (vgl. Speck, 2011). Dennoch sollten auch, wie oben bereits angedeutet, sonderpädagogische Inhalte in das Studium der Regelschullehrkräfte integriert werden. Solche Prozesse werden, ebenso wie ihre Nachhaltigkeit, Zeit in Anspruch nehmen. Folgt man den Ausführungen von Terhart (2014), dürfte es ein gutes Jahrzehnt dauern, bis heutige Veränderungen an der Lehramtsausbildung merkliche Einflüsse auf die schulische Praxis bezüglich des Umgangs mit Heterogenität zeigen. Den Weg zur Inklusion haben viele Schulen bereits begonnen, sodass es umso dringlicher ist, dass auch die universitäre Lehramtsausbildung diesbezüglich Schritte unternimmt.

Inklusion stellt die Schulen und die Lehrerbildung vor beträchtliche neue Herausforderungen. Vor allem von der Entwicklung konkreter und in der Praxis realisierbarer integrativer Unterrichtskonzepte dürfte es abhängen, kritischen Stimmen und Sichtweisen konstruktiv begegnen zu können.

Literaturverzeichnis

- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3(4), 355–366.
- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2. Aufl.). Berkshire: McGraw-Hill.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39–60.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L. & Hare, V. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315–343.
- Allan, J. (2010). Questions of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 199–208.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv* (S. 31–44.). Münster: Waxmann.
- Anders, P. L. & Evans, K. S. (1994). Relationship between teacher's beliefs and their instructional practice in reading. In R. Garner & P. A. Alexander (Hrsg.), *Beliefs about text and instruction with text* (S. 183–199). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Andrews, A. & Frankel, E. (2010). Inclusive education in Guyana: A call for change. *International Journal of Special Education*, 25(1), 126–144.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39.
- Arnold, K.-H. (1999). Diagnostische Kompetenz erwerben. Wie das beurteilen zu lernen und zu lehren ist. *Pädagogik*, 51(7–8), 73–77.
- Arnold, K.-H. (2001). Beurteilungskompetenz. *Unterrichten/Erziehen*, 20(1), 12–15.
- Arnold, K.-H., Richert, P. & Frank, C. (2005). Fördergutachten: Erhebungsverfahren, Argumentationsführung, Diagnosekriterien und -häufigkeiten. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S. 87–97). Weinheim: Beltz.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U.

- Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Artiles, A. & Dyson, A. (2009). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis. In D. Mitchell (Hrsg.), *Contextualizing inclusive education* (S. 37–62). London: Routledge.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bacher, J. (1996). *Clusteranalyse* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Bacher, J. (2001). Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl für Quick Cluster. *ZA-Information*, 48, 71–97.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden* (13., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69(1), 140–153.
- Bakker, J. T. A. & Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 5–14.
- Baumert, J. (2000). Lebenslanges Lernen und internationale Dauerbeobachtung der Ergebnisse von institutionalisierten Bildungsprozessen. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 5: Erziehungstheorie und Bildungsforschung* (S. 121–127). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Beacham, N. & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11.
- Becker, U. [Ulrike] (2008). *Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, U. [Uwe] (2015). *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: Transcript.
- Begemann, E. (2009). Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der „inclusion“. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl., S. 126–139). Weinheim: Beltz.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental and social psychology – Vol. 6* (S. 1–62). New York, NY: Academic Press.
- Benkmann, R. (1994). Dekategorisierung und Heterogenität – Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik. *Sonderpädagogik*, 24(1), 4–13.
- Benkmann, R. (2011). Professionalisierung von Sonderschullehrkräften für den Gemeinsamen Unterricht. *Schulpädagogik heute*, 2(3), 1–16.
- Bernhard, A. (2012). Inklusion – ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. *Behindertenpädagogik*, 51(4), 342–351.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79(1), 66–69.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blankertz, H. (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: differences in relation to prior pupil attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Haupt.
- Bless, G. (2000). Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440–453). Bad Heilbrunn: Hogrefe.
- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G. (2007). *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008). Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Überzeugungen in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 303–326). Münster: Waxmann.
- Bloom, B. (1968). Learning for mastery. *UCLA CSEIP Evaluation Comment*, 1(2), 1–5.

- Boban, I. & Hinz, A. (1998). Diagnostik für Integrative Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 151–164). Weinheim: Beltz.
- Boban, I. & Hinz, A. (1999). Persönliche Zukunftskonferenzen. Unterstützung für individuelle Lebenswege. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 22(4/5), 13–23.
- Boban, I. & Hinz, A. (2000). Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (S. 131–144). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003a). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003b). Der Index für Inklusion – Eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 39–47). Frankfurt a.M.: Lang.
- Boban, I. & Hinz, A. (2004). Gute Schulen und der Index für Inklusion. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 151–165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (2004). Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. Ein prekäres Spannungsverhältnis und Konsequenzen im Kontext der PISA-Studie. *Die Deutsche Schule*, 96(4), 414–425.
- Bohner, G. & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391–417.
- Bohner, G. & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press.
- Bohrmann, H. (1992). *Lehrereinstellungen zur Integration behinderter Schüler in Regelschulen*. Dissertation, Universität des Saarlandes.
- Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion: Concepts for all? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Hrsg.), *Towards inclusive schools?* (S. 96–108). London: Fulton.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. (3. Aufl.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5., vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Die Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 527–542.

- Bramston, P., Bruggeman, K. & Pretty, G. (2002). Community perspectives and subjective quality of life. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 385–397.
- Breckler, S. J. & Wiggins, E. C. (1989). Affect versus evaluation in the structure of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, 253–271.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179–194.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Hrsg.), *Development as action in context. Problem behavior and normal youth development* (S. 287–310). Berlin: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Buber, M. (1953). *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Schneider.
- Buber, M. (1965). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Schneider.
- Buchka, M., Grimm, R. & Klein, F. (2000). *Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen des 20. Jahrhunderts*. München: Reinhardt.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bundschuh, K. (2005). Einstellung der Grundschule zur Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. *Sonderpädagogik in Bayern*, 48(3), 31–36.
- Bundschuh, K., Klehmet, J. & Reichardt, S. (2006). Empirische Studie über Einstellungen bayerischer Sonderschullehrer zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung in die Grundschule. *Sonderpädagogik in Bayern*, 49(3), 28–33.
- Bürli, A. (1997). *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*. Hagen: Fernuniversität.
- Bürli, A. (2009). Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In A. Bürli, U. Strasser & A.-D. Stein (Hrsg.), *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht* (S. 15–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buskist, W., Cush, D. & DeGrandpre, R. J. (1991). The life and times of PSI. *Journal of Behavioral Education*, 1(2), 215–234.
- Carroll, J. B. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733.
- Casale, D., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 33–58.

- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 7(2), Art. 5.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought process. In M. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research in teaching* (3. Aufl., S. 255–296). New York, NY: Macmillan.
- Clough, P. & Corbett, J. (Hrsg.). (2000). *Theories of inclusive education*. London: Sage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohn, R. C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett.
- Cole, C. M., Waldron, N. & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136–144.
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: a connective pedagogy*. London: Routledge.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl., S. 605–629). New York, NY: Macmillan.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Aufl.). Thousand Oakes, CA: Sage.
- Dannenbeck, C. (2007). Paradigmenwechsel in den Disability Studies? Für eine kulturwissenschaftliche Wende im Blick auf die Soziale Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung* (S. 103–126). Bielefeld: Transcript.
- Davis, P. & Florian, L. (2004). Searching the literature on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: Knowledge production and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 142–147.
- De Boer, A. A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- De Jong, T. & Ferguson-Hessler, M. G. M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31(2), 105–113.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–239.
- Demeris, H., Childs, R. A. & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 609–627.

- Deppe-Wolfinger, H. (1993). Die gesellschaftliche Dimension der Integration. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten* (S. 13–21). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988*. Weinheim: Juventa.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett.
- Diehl, J. M. & Staufenbiel, T. (2002). *Statistik mit SPSS*. Eschborn: Klotz.
- Dietze, L. (1986). Das Recht des behinderten Kindes auf Besuch der allgemeinen Grundschule und das Elternrecht. Eine Argumentationshilfe. *Behindertenpädagogik*, 25(2), 151–168.
- Dietze, L. (2009). Integrationspädagogik im Kontext (schul-)rechtlicher Aspekte. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl., S. 164–175). Weinheim: Beltz.
- Dochy, F. (1996). Assessment of domain-specific and domain-transcending prior knowledge: Entry assessment and the use of profile analysis. In M. Birenbaum & F. Dochy (Hrsg.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (S. 227–264). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Dreher, W. & Reich, K. (2006). Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandsland – dennoch: Versuch einer Kartografie. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 81–89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drieschner, E. (2014). Herausforderungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine Analyse aus systemtheoretischer Perspektive. In E. Drieschner & D. Gaus (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen* (S. 217–239). Wiesbaden: Springer.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(1), 71–83.
- Dumke, D., Krieger, G. & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels & P. Garner (Hrsg.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (S. 36–53). London: Kogan.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102(2), 115–129.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004a). *Inclusion and pupil achievement*. London: DFES.

- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2004b). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Hrsg.), *Special educational needs and inclusive education. Major themes in education* (S. 280–294). London: Routledge.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1998). Attitude, Structure and Function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology, Vol. 1* (4. Aufl., S. 269–322). New York, NY: McGraw-Hill.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602.
- Eagly, A. H., Mladinic, A. & Otto, S. (1994). Cognitive and affective bases of attitudes toward social groups and social policies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 113–137.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. Witterschlick: Wehle.
- Eberwein, H. (1984). Zum Stand der Integrationsentwicklung und -forschung in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 35(10), 677–691.
- Eckhart, M. (2006). Anerkennung und Ablehnung in Schulkassen – Analysen zur soziometrischen Stellung schulleistungsschwacher Kinder. In Berufsverband der Heilpädagogen e. V. (Hrsg.), *Heilpädagogik in Praxis, Forschung und Ausbildung. Aktuelle Beiträge zum Profil einer Handlungswissenschaft* (S. 162–169). Berlin: BHP-Verlag.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217.
- Eichholz, R. (2013). Streitsache Inklusion. Rechtliche Gesichtspunkte zur aktuellen Diskussion. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 67–115). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2012). Geschichte der heil- und sonderpädagogischen Institutionen im schulischen Bereich. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 27–79). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85–109.
- Elshabrawy, E. & Hassanein, A. (2015). *Inclusion, disability and culture*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Entwistle, N. J. & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407–428.
- Epps, S. & Tindal, G. (1988). The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps: Placement options and instructional programming. In M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Hrsg.), *Handbook of special education: Research and practice – Vol. 1* (S. 213–248). New York, NY: Pergamon Press.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., van Acker, R., Farmer, T. W. & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5–14.
- Everitt, B. S. (2013). *Statistics for psychologists*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Feuser, G. (1988). Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungslogischer Erkenntnisse. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam* (S. 170–179). Weinheim: Beltz.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. zwischen Aussonderung und Integration*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundament einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildes Schmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–35). Weinheim: Juventa.
- Feuser, G. (2000). Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmendiskussion. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik – Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen* (S. 20–44). Neuwied: Luchterhand.
- Feuser, G. (Hrsg.). (2003). *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Feuser, G. (2006). Inklusion und Qualitätssicherung – oder: der Tanz ums goldene Kalb. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75(4), 278–284.
- Feuser, G. (2009). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl., S. 280–294). Weinheim: Beltz.

- Feuser, G. & Meyer, H. (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht*. Solms: Jarick Oberbiel.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4. Aufl.). London: Sage.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flaig, E. (2012). Inklusion. Überlegungen zur Zerstörung des humanistischen Menschenbildes. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V – Dokumentation* (S. 47–56). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 275–285.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Teacher's attitude and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89–99.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (2003). *Educational research: An introduction* (7. Aufl.). White Plains, NY: Longman.
- Gallagher, D. J. (2001). Neutrality as a moral standpoint, conceptual confusion and the full inclusion debate. *Disability and Society*, 16(5), 637–654.
- Gawronski, B. (2007). Attitudes can be measured! But what is an attitude? *Social Cognition*, 25(5), 573–581.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17–32.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275–290.
- Giner-Sorolla, R. (2004). Is affective material in attitudes more accessible than cognitive material? The moderating role of attitude basis. *European Journal of Social Psychology*, 34(6), 761–780.
- Goetze, H. (1990). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41(12), 832–840.

- Goetze, H. (2008). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. (Überarbeiteter Reprint von Goetze (1990) mit neuen Vorbemerkungen). *Heilpädagogik online*, 7(2), 32–52.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gräf, M. (2008). *Der Inklusionsbegriff in der Pädagogik. Theorieverständnis – Praxis-einblicke – Bedeutungsgehalte*. Bachelorarbeit, Fernuniversität Hagen.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Grant, L. K. & Spencer, R. E. (2003). The personalized system of instruction: Review and applications to distance education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2), 1–17.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Klassen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R. & Nosek, B. A. (2003). Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 197–216.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Guskey, T. R. (2007). Closing achievement gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's learning for mastery. *Journal of Advanced Academics*, 19, 8–31.
- Guskey, T. R. & Gates, S. (1986). Synthesis of research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms. *Educational Leadership*, 43, 73–80.
- Haeberlin, U. (1996). *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte*. Bern: Haupt.
- Haeberlin, U. (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin*. Bern: Haupt.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2007). Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktion. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 187–223). Berlin: Springer.
- Hamilton-Jones, B. M. & Vail, C. O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: preservice teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 29(1), 76–86.
- Harker, R. & Tymms, P. (2004). The effects of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Outcomes*, 15(2), 177–199.
- Harter, A. (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(3), 397–414.
- Hartke, B. (2000). Verhaltensstörungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 453–463). Göttingen: Hogrefe.

- Hartke, B. (2012). Besteht ein Widerspruch zwischen Inklusion und Diagnostik? In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V – Dokumentation* (S. 59–70). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heimlich, U. (1995). *Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (1999). *Gemeinsam lernen in Projekten. Bausteine für eine integrationsfähige Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2012a). Inklusion und Sonderpädagogik. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 9–26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2012b). Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 80–116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinze, A. & Wiedenhofer, L. (2005). Vorstellungen über das Lehren und Lernen von Mathematik bei Lehramtsstudierenden. In G. Graumann (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2005* (S. 247–250). Hildesheim: Franzbecker.
- Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 133–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellbrügge, T. (1977). *Unser Montessori-Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule*. München: Kindler.
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20, 45–76.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2004). Vergleichsarbeiten – Kompetenzmodelle – Standards. In M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Hrsg.), *Lernprozesse, Lernumgebungen und Lerndiagnostik* (S. 56–75). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß

- (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim: Beltz.
- Hildeschiedt, A. (1998). Ökosystemische Diagnostik: Bewältigung des Alltags in Familie und Schule. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 182–193). Weinheim: Beltz.
- Hildeschiedt, A. & Sander, A. (1993). *Kind-Umfeld-Diagnose – ein ökosystemischer Ansatz*. St. Ingbert: Röhrig.
- Hildeschiedt, A. & Sander, A. (2009). Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl., S. 304–312). Weinheim: Beltz.
- Hillenbrand, C. (2012). Inklusive Bildung. Plädoyer für einen Perspektivwechsel. *Pädagogik*, 64(12), 44–46.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Hinz, A. (2003). Die Debatte um Integration und Inklusion – eine Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? *Sonderpädagogische Förderung*, 48(4), 330–347.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2007). Inklusion – Vision und Realität! In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 81–98). Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(5), 171–179.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 8 (1). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>
- Hodkinson, A. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education. A critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 73, 15–28.
- Hodkinson, A. (2006). Conceptions and misconceptions of inclusive education one year on. A critical analysis of newly qualified teachers' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 76, 43–55.
- Hodkinson, A. (2009). Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970-2008: Is government learning the lessons of the past or is it experi-

- encing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 277–289.
- Hodkinson, A. (2010). Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent development and future challenges. *British Journal of Special Education*, 37(2), 61–67.
- Hodkinson, A. (2011). Inclusion: A defining definition? *Power and Education*, 3(2), 179–185.
- Hodkinson, A. (2015). *Key issues in special educational needs and inclusion* (2. Aufl.). London: Sage.
- Hodkinson, A. & Devarakonda, C. (2011). Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in England. *Educational futures*, 3(1), 52–65.
- Hofer, M. (2009). Kompetenz im Umgang mit Schülerheterogenität als Beitrag der Bildungsgerechtigkeit. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 141–150). Weinheim: Beltz.
- Hofer, M. & Haimerl, C. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 223–233). Göttingen: Hogrefe.
- Holtapps, H. G. (1999). Pädagogische Konzepte und Schulprogramme als Instrumente der Schulentwicklung. *Schulmanagement*, 30(1), 6–14.
- Hooper, B. (2011). *Preparing early childhood special educators for inclusive practice*. Richmond: VCU.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 34(1), 2–14.
- Huber, C. (2009a). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Anleitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(7), 242–248.
- Huber, C. (2009b). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23(2), 170–190.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165.
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. & Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average and low-achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497–504.
- Hugener, I., Krammer, K. & Pauli, C. (2008). Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität: Differenzierungsmaßnahmen im Mathematikunterricht. In

- M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 47–66). Münster: Waxmann.
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L. & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143–157.
- Hwang, Y. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between beliefs and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136–146.
- Ingenkamp, F.-D. (1979). *Zielerreichendes Lernen – Mastery Learning. Grundlagen – Forschungsbericht – Praxis*. Ravensburg: Ehrenwirth.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jäger, M., Reese, M., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2003). Evaluation des Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(1), 86–97.
- Jäger, R. S. (2009). Diagnostische Kompetenz und Urteilsbildung als Element von Lehrerprofessionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 105–116). Weinheim: Beltz.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2013). *Statistische Datenanalyse mit SPSS* (8. Aufl.). Berlin: Springer.
- Jantzen, W. (1985). Materialistische Theorie der Behindertenpädagogik. In U. Bleidick (Hrsg.), *Theorie der Behindertenpädagogik* (S. 322–342). Berlin: Marhold.
- Jantzen, W. (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie*. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (2001). Vygotskij und das Problem der elementaren Einheit der psychischen Prozesse. In W. Jantzen (Hrsg.), *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik* (S. 221–243). Neuwied: Luchterhand.
- Johnson, M. (2013). *Schulische Inklusion in den USA – ein Lehrbeispiel für Deutschland? Eine Analyse der Vermittlung von Ansätzen der Inklusion durch die Zusammenarbeit mit einem outside change agent*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Judd, C. M. & Kulik, J. A. (1980). Schematic effects of social attitudes on information processing and recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 569–578.
- Kagan, D. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419–469.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.

- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382.
- Kalyva, E., Georgiadi, M. & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special education needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295–305.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31–36.
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J. & Vergeer, M. (2001). The Dutch policy of integration put to the test: Differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 193–205.
- Katz, L. G. & Rath, J. D. (1985). A framework for research on teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 9–15.
- Katzenbach, D. (2000). Integration, Prävention und Pädagogik der Vielfalt. Anmerkungen zur Konzeption, zum Selbstverständnis und zu den Ergebnissen des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. *Behindertenpädagogik*, 39(3), 226–245.
- Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D. & Wudtke, H. (1999). Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), 567–590.
- Kauffman, J. M. & Hung, L.-Y. (2009). Special education for intellectual disability: current trends and perspectives. *Current Opinion in Psychiatry*, 22, 452–456.
- Kautter, H. (1998). Das „Thema des Kindes“ erkennen. Umriss einer verstehenden pädagogischen Diagnostik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 81–93). Weinheim: Beltz.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2003). River of Ideology, Islands of Evidence. *Exceptionality*, 11(4), 191–208.
- Keiler, P. (2002). *Lev Vygotskij – Ein Leben für die Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, F. S. (1968). “Good-Bye, Teacher...”. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 79–89.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R. & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4), 300–319.
- Kiper, H. (2001). Umgang mit Heterogenität. In H. Kiper, H. Meyer & W. Topsch (Hrsg.), *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 157–169). Berlin: Cornelsen.

- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klein, F., Meinertz, F. & Kausen, R. (1999). *Heilpädagogik* (10., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E. & Rauschenbach, T. (2011). Entwicklung und Wirkung von Ganztagsschule. In N. Fischer, H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 342–350). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klippert, H. (2008). *Besser lernen. Kompetenzvermittlung und Schüleraktivierung im Schulalltag*. Stuttgart: Klett.
- Kluczniok, K., Große, C. & Roßbach, H.-G. (2011). Heterogene Lerngruppen. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3., vollst. überarb. Aufl., S. 180–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 14.
- Kobi, E. E. (1993). *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken und Handeln* (5. Aufl.). Bern: Haupt.
- Kobi, E. E. (1994). Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. (3. Aufl., S. 71–79). Weinheim: Beltz.
- Körkel, J. (1987). *Die Entwicklung von Gedächtnis- und Metagedächtnisleistungen in Abhängigkeit von bereichsspezifischen Vorkenntnissen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kopp, B. (2007). Inklusives Denken und Selbstwirksamkeitserwartungen als Voraussetzungen für den Umgang mit Heterogenität. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen, bewerten* (S. 119–122). Bonn: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.
- Krämer, P., Nessler, S., Schlüter, K. & Erbring, S. (2014). Lehramtsstudierendenprofessionalisierung für Inklusion und Didaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I durch kooperative Seminarstrukturen. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv* (S. 221–231). Münster: Waxmann.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626–641.

- Krawitz, R. (1997). *Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation*. Weinheim: Beltz.
- Kreie, G. (2009). Integrative Kooperation. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl., S. 404–411). Weinheim: Beltz.
- Kretschmann, R. & Arnold, K.-H. (2005). Das förderdiagnostische Gutachten. Anlass, Struktur und Nutzung. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S. 69–77). Weinheim: Beltz.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 59–75.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2., aktualisierte u. erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2010). Typenbildung. In G. Mey & M. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 553–568). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis und Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 3–24.
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64–75.
- Kulik, C. C., Kulik, J. A. & Bangert-Drowns, R. L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60(2), 265–299.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellung und Bereitschaft von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181–196). Immenhausen: Prolog-Verlag.

- Kultusministerkonferenz (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994)*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kunert, K. (1978). *Theorie und Praxis des offenen Unterrichts*. München: Kösel.
- Kunstmann, A. H. (2003). *A path analysis for factors affecting Head Start teachers' beliefs about inclusion*. Columbus, OH: Ohio State University.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2(3), 83–94.
- Lambe, J. & Bones, R. (2006). Student teachers' perspectives about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Need Education*, 21(2), 167–186.
- Lambe, J. & Bones, R. (2008). The impact of a special school placement on student teacher beliefs about inclusive education in Northern Ireland. *British Journal of Special Education*, 35(2), 108–116.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Leatham, K. (2006). Viewing mathematics teachers' beliefs as sensible systems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(2), 91–102.
- Leatherman, J. M. & Niemeyer, J. A. (2005). Teacher's attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23–36.
- Lee, J.-H. (2012). *Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen* (2. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Lewis, A. & Norwich, B. (Hrsg.). (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press.
- Li, L. (2007). *Parents and teachers' beliefs about preschool inclusion in P.R. China*. Greensboro, NC: University of North Carolina.
- Liesen, C. & Felder, F. (2004). Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. *Heilpädagogik online*, 3(3), 3–29.
- Liljedahl, P. (2008). Teachers' beliefs as teachers' knowledge. Paper presented at the Symposium on the Occasion of the 100th Anniversary of ICMI, Rome, March 5–8. Abgerufen von <http://www.unige.ch/math/EnsMath/Rome2008/WG2/Papers/LILJED.pdf>
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56(4), 396–413.

- Lindmeier, C. (2009). Sonderpädagogische Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(10), 416–427.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3–12.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 47–70). Weinheim: Beltz.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1999). *Inclusion and school reform. Transforming America's classroom*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (2002). *Inclusion: A service, not a place*. Port Chester, NY: Dude Publishing.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1973). *Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1976). Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft. In T. Leithäuser & W. R. Heinz (Hrsg.), *Produktion, Arbeit, Sozialisation* (S. 13–47). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ludwig, P. H. (2010). Erwartungseffekt. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 144–150). Weinheim: Beltz PVU.
- Lüders, M. & Rauin, U. (2004). Unterrichts- und Lehr-Lernforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 691–719). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maher, A. J. (2010). The inclusion of pupils with special educational needs. *Sport Science Review*, 19(1–2), 87–115.
- Maio, G. R. & Olson, J. M. (1995). Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: The moderating role of attitude function. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31, 266–285.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7–14.

- Maras, P. & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 337–351.
- Markowetz, R. (2007a). Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3., neu bearb. und erw. Aufl., S. 207–278). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Markowetz, R. (2007b). *Soziale Integration, Identität und Entstigmatisierung. Behindertensoziologische Aspekte und Beiträge zur Theorieentwicklung in der Integrationspädagogik*. Dissertation, Universität Hamburg.
- Markussen, E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 33–48.
- Matthesius, R.-G. (1995). Internationale Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen. In R.-G. Matthesius, K.-A. Jochheim, G. S. Barolin & C. Heinz (Hrsg.), *ICIDH. International classification of impairments, disabilities, and handicaps* (S. 213–413). Berlin: Ullstein Mosby.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mazur, J. E. (2006). *Learning and behavior* (6. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- McLeod, D. B. & McLeod, S. H. (2002). Synthesis – beliefs and mathematics education: Implications for learning, teaching, and research. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (S. 115–123). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Practice*, 26(1), 48–57.
- Mead, M. (1975). *Male and female*. New York, NY: Morrow.
- Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive education and classroom practices*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meinefeld, W. (1988). Einstellung. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie* (4. Aufl., S. 120–126). München: Psychologie Verlags Union.
- Meister, H. (1998a). *ABC für differenzierenden Unterricht*. Saarbrücken: LPM.
- Meister, H. (1998b). Vielfalt der Methoden für eine Pädagogik der Vielfalt. In A. Sander, A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationsentwicklung. gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998* (S. 57–92). St. Ingbert: Röhrig.
- Meister, H. & Sander, A. (1993). *Integrative Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen – Einführung*. Hagen: Fernuniversität.
- Meister, U. (2007). Heterogenität – ein weiterer Begriff für vielfältige Ansicht? In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung*

- für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 15–32). Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Meister, U. & Schnell, I. (2012). Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 184–189). Stuttgart: Kohlhammer.
- Merkens, L. (1988). *Einführung in die historische Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland unter integrativen Aspekten*. München: Reinhardt.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Gartz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 441–468). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Michaud, K. & Scruggs, T. E. (2012). Inclusion in the United States: theory and practice. In C. Boyle & K. Topping (Hrsg.), *What works in inclusion?* (S. 20–30). Berkshire: Open University Press.
- Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.). (2011). *Erlass zur Einrichtung des Pilotprojekts zur Entwicklung eines inklusiven Förderkonzepts an Regelschulen im Saarland. Vom 14. Juni 2011*. Abgerufen von http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Erlasstext_Schulversuch_Inklusion_14_6_2011__2_.pdf
- Mitchell, D. (Hrsg.). (2009). *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.
- Möckel, A. (2012). Heilerziehung, Bildsamkeit und Inklusion in der Geschichte der Heilpädagogik. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 13–26). Oberhausen: Athena.
- Moeller, A. J. & Ishii-Jordan, S. (1996). Teacher efficacy: A model for teacher development and inclusion. *Journal of Behavioral Education*, 6, 293–310.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement Handbuch 146* (S. 15–37). München: Oldenbourg.
- Monsen, J. J. & Frederickson, N. (2003). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perception of their classroom learning environment. *Learning Environment Research*, 7, 129–142.
- Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Müller, R. (2013). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen in der Grundschule – (Womit) Kann Schulerfolg prognostiziert werden? Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I in Bayern und Sachsen. München: Utz.
- Muth, J. (1982). *Behinderte in allgemeinen Schulen*. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.

- Muth, J. (1986). *Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen*. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215–231.
- Nakken, H. & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47–61.
- Nespor, J. (1987). The role of Beliefs in practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Nirje, B. (1994). Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 63(1), 12–32.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability. International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171–188.
- Odom, S. L. & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3–25.
- Österholm, M. (2010). Beliefs: a theoretically unnecessary construct? In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne & F. Arzarello (Hrsg.), *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education. January 28th - February 1st 2009, Lyon, France* (S. 154–163). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Op't Eynde, P., De Corte, E. & Verschaffel, L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs. A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (S. 13–37). Dordrecht: Kluwer.
- Osgood, C. E., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Osgood, R. L. (2005). *The history of inclusion in the United States*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Parsons, A. (1974). *Woman's dilemma*. New York, NY: Arno Press.
- Pauli, C., Reusser, K., Waldis, M. & Grob, U. (2003). „Erweiterte Lehr- und Lernformen“ im Mathematikunterricht der Deutschschweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31(4), 291–320.
- Paulus, C. (2012). *Meine Vorstellung über Inklusion. MTAI-D V3.0*. Saarbrücken: Fachrichtung Bildungswissenschaften, Universität des Saarlandes. Abgerufen von

- http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/files/MTAI_D_V3.0.pdf
- Paulus, C. (2013). *Einstellungen zu Inklusion: Die deutsche Fassung des MTAI*. Saarbrücken: Fachrichtung Bildungswissenschaften, Universität des Saarlandes. Abgerufen von <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5554/>
- Pelka, F. (2012). *What we have done: An oral history of the Disability Rights Movement*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Pepin, B. (1999). Epistemologies, beliefs and conceptions of mathematics teaching and learning: The theory, and what is manifested in mathematics teachers' work in England, France and Germany. *TNTEE Publications*, 2(1), 127–146.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1983). The role of bodily responses in attitude measurement and change. In J. Cacioppo & R. Petty (Hrsg.), *Social psychophysiology: A sourcebook* (S. 51–101). New York, NY: Guilford.
- Piaget, J. (1973). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of students with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387–405.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. & Hegarty, S. (Hrsg.) (1997). *Inclusive education: A global agenda*. London: Routledge.
- Pinker, S. (2007). *The language instinct. How the mind creates language*. New York, NY: Harper.
- Platte, A. (2005). *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse*. Münster: MV-Verlag.
- Porter, G. L. (1997). Critical elements for inclusive schools. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegarty (Hrsg.), *Inclusive education. A global agenda* (S. 68–81). London: Routledge.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Inter-kultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2010). Heterogenität als Theorem der Grundschulpädagogik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3(1), 7–17.
- Preuss-Lausitz, U. (1998). Die gemeinsame Erziehung in der Sekundarstufe – Eine neue Herausforderung an Lehrer, Schüler und Bildungspolitik. In U. Preuss-Lausitz & R. Maikowski (Hrsg.), *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher* (S. 12–34). Weinheim: Beltz.

- Preuss-Lausitz, U. (2006). Die Bildungsperspektive der integrativen Schule für alle. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 90–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (2014). *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Abgerufen von https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss__Begleitung__Inklusion_end__2_.pdf
- Raskin, J. D. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. In J. D. Raskin & S. K. Bridges (Hrsg.), *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology* (S. 1–25). New York: Pace University Press.
- Reich, K. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik* (5., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reiser, H. (1990). Entwicklung der Fragestellung und Untersuchungsplan. In H. Deppe-Wolfinger, A. Prengel & H. Reiser (Hrsg.), *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988* (S. 26–34). Weinheim: Juventa.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik* (S. 13–33). St. Ingbert: Röhrig.
- Reiser, H. (2003). Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung*, 48(4), 305–312.
- Reiser, H. (2007). Inklusion – Vision oder Illusion? In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 99–108). Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16(3–4), 115–122, 154–160.
- Rehle, C. (2009). Grundlinien einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik. In P. Thoma & C. Rehle (Hrsg.), *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (S. 183–193). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Renkl, A. & Stern, E. (1994). Die Bedeutung von kognitiven Eingangsvoraussetzungen und schulischen Lerngelegenheiten für das Lösen von einfachen und komplexen Textaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 27–39.
- Rensinghoff, C. (2009). Integration, Inklusion oder etwa doch Verbesonderung? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 132–142.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistler, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis*

- kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: h.e.p.-Verlag.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 219–238). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. (2009). Unterricht. In S. Andersen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 881–896). Weinheim: Beltz
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht zu Händen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (2. Aufl., S. 102–119). New York, NY: Macmillan.
- Ritsert, J. (1972). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Frankfurt a.M.: Fischer-Athenäum.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2009) What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 24(2), 86–94.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitude. In M. Rosenberg, C. Hovland, W. McGuire, R. Abelson & J. Brehm (Hrsg.), *Attitude organization and change* (S. 1–14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rosenberger, M. (2009). Elterninitiativen gegen die Aussonderung von Kindern. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl., S. 120–125). Weinheim: Beltz.
- Rößbach, H.-G. & Wellenreuther, M. (2002). Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung Band 6* (S. 44–59). Opladen: Leske + Budrich.
- Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S.

- Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9* (S. 173–185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotter, C. & Knigge, M. (2015). „Eine ganz normale Grundschulklasse, nur ein Schüler ist behindert“: Unterschiedliche Wahrnehmungen einer Unterrichtssituation und Handlungsvorstellungen bei Lehramtsstudierenden – erste Ergebnisse aus dem Projekt EiLink. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 163–180). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Rouse, M. & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481–493.
- Rubin, B. C. (2006). Tracking and detracking: Debates, evidence and best practices for a heterogeneous world. *Theory into Practice*, 45(1), 4–14.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.
- Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180–187.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching & Therapy*, 21, 147–163.
- Salend, S. J. & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126.
- Sander, A. (1985). Vom Problem der Klassifikationen in der Sonderpädagogik: Ein ökologischer Ansatz. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 54(1), 15–31.
- Sander, A. (1991). Integration behinderter Schüler und Schülerinnen auf ökosystemischer Grundlage. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik* (S. 41–47). St. Ingbert: Röhrig.
- Sander, A. (1998a). Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden* (S. 6–24). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sander, A. (1998b). Über das Mißlingen einiger Integrationsversuche. In A. Sander, A. Hildes Schmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationsentwicklung. gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998* (S. 117–156). St. Ingbert: Röhrig.
- Sander, A. (1998c). Gibt es im Saarland eine Integrationskultur? Beobachtungen zum Hintergrund der schulischen Integration. In A. Sander, A. Hildes Schmidt & I.

- Schnell (Hrsg.), *Integrationsentwicklungen. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998* (S. 291–301). St. Ingbert: Röhrig.
- Sander, A. (1999a). Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (S. 99–107). Weinheim: Beltz.
- Sander, A. (1999b). Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Entwicklungsmodell. In U. Heimlich (Hrsg.), *Sonderpädagogische Fördersysteme – auf dem Weg zur Integration* (S. 33–44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sander, A. (2000). Zu Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (S. 14–32). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sander, A. (2002). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.–16. November 2001 in Schwerin* (S. 143–164). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Sander, A. (2003). *Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes*. St. Ingbert: Röhrig.
- Sander, A. (2004a). Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sander, A. (2004b). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(5), 240–244.
- Sander, A. (2009). Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl., S. 99–108). Weinheim: Beltz.
- Sander, A., Backes, I., Christ, K., Hildes Schmidt, A., Jung, J., Krämer, H. & Molaro-Philippi, I. (1987). *Jahresbericht 1986 über die Integration behinderter Schüler und Schülerinnen im Saarland*. Saarbrücken: Fachrichtung allgemeine Erziehungswissenschaft, Arbeitseinheit Sonderpädagogik, Universität des Saarlandes.
- Sandkühler, H. J. (2009). *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Santrock, J. W. (2011). *Child development* (13. Aufl.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie*. Münster: Waxmann.
- Schanzenbach, D. W. (2014). *Does class size matter?* Boulder, CO: National Education Policy Center.

- Schimank, U. (2005). Funktionale Differenzierung und soziale Ungleichheit: Die zwei Gesellschaftstheorien und ihre konflikttheoretische Verknüpfung. In: U. Schimank (Hrsg.), *Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurszentrierten Differenzierungstheorie 1* (S. 237–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlee, J. (2012). Was die Suche nach dem angemessenen Weg so schwierig macht. Anmerkungen zur Inklusionsdebatte. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V – Dokumentation* (S. 103–118). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Schleidt, K. & Köpfer, A. (2013). Die Antinomie Individualisiertes & Gemeinsames Lernen – Versuch einer Strukturierung. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 217–225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schley, W. (1988). Schüler verstehen – Schüler begegnen. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Disziplininkonflikte und Verhaltensstörungen in der Schule* (S. 35–41). Oldenburg: Universität.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderungen in der BRD seit 1970*. Weinheim: Juventa.
- Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.). (2004). *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schöler, J. (1999). *Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer* (2., überarb. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Schön, M. & Stark, R. (2015). Erste Erfahrungen mit inklusiver Unterrichtspraxis an saarländischen Grundschulen. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 197–216). Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. A. Alexander (Hrsg.), *Beliefs about text and instruction with text* (S. 25–55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). Unter der Lupe: Wie in deutschen Klassenzimmern differenziert wird. *Klexer. Das Magazin für die Grundschule*, 20, 3–5.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Art. 18.
- Schwager, M. (2005). Eine Schule auf dem Weg zur Inklusion? Entwicklungen des gemeinsamen Unterrichts an der Gesamtschule Köln-Holweide. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56(7), 261–268.
- Schwarzer, R. (1972). *Mastery Learning durch programmierte Instruktion? Eine Untersuchung der Beziehungen zwischen Lernerfolg, Intelligenz und Arbeitszeit beim programmierten Unterricht*. Dissertation, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmele, R., Dalehefte, I. M., Herweg, C., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2006). Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Video-studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 799–821.
- Seidel T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Seitz, S. (2004). Forschungslücke Inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 215–231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291–307.
- Sermier Dessemontet, R. & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23–30.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Impact of training on pre-service teachers' attitudes about inclusive education, concerns about inclusive education, and sentiments about persons with disabilities. *International Journal of Special Education*. 21(2), 80–93.
- Sherman, J. G. (1992). Reflections on PSI: Good news and bad. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 59–64.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436.
- Smelter, R. W., Rasch, B. W. & Yudewitz, G. J. (1994). Thinking of inclusion for all special educational needs students? Better think again. *Phi Delta Kappan*, 76(1), 35–38.
- Smith, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 37–54.
- Snow, R. E. (1989). Aptitude-treatment interaction as a framework of research in individual differences in learning. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg & R. Glaser (Hrsg.), *Learning and individual differences* (S. 13–59). New York, NY: Freeman.

- Soodak, L., Podell, D. & Lehman, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480–497.
- Sonntag, M. (2010). Gemeinsam nicht einsam! Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Sonderpädagogik und inklusivem Anspruch. *Zeitschrift für Inklusion*, 5(1). Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/153>
- Soresi, S. & Nota, L. (2000). A social skill training for persons with Down's syndrome. *European Psychologist*, 5(1), 34–43.
- Speck, O. (2008). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (6., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Reinhardt.
- Speck, O. (2011). Wage es nach wie vor, dich deines Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(3), 84–91.
- Stainback, W. & Stainback, S. (Hrsg.). (1990). *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Staub, D. & Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for non-disabled students. *Educational Leadership*, 54(4), 36–40.
- Stichweh, R. (2000). *Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2005). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Stoellger, N. (1981). Kooperation zwischen Grund- und Sonderschullehrern – Sonderpädagogik an der Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 32(1), 107–110.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124.
- Strully, J. L. & Strully, C. (1996). Friendships as an educational goal: what we have learned and where we are headed. In S. B. Stainback & W. C. Stainback (Hrsg.), *Inclusion: A guide for educators* (S. 141–154). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İçcen Karasu, F., Demir, Ş. & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107–128.
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543–550.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes towards students with disabilities. *Education*, 130(1), 53–56.

- Taibi, M. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Hrsg.). (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Tatto, M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenge for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155–180.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Tenorth, H.-E. (2011). *Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma*. Eröffnungsvortrag am 13. 10. 2011 zur Tagung „Schule auf dem Weg zur Inklusion – Unterschiedliche Leistungen als Herausforderung“ des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Würzburg, 13./14. Oktober 2011. Abgerufen von <http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2011/Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf>
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement Handbuch 146* (S. 6–14). München: Oldenbourg.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 77–86.
- Terhart, E. (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 9* (S. 13–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2014). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. *Lehren & Lernen*, 40(8/9), 7–12.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. *Friedrich Jahresheft*, 22, 6–9.
- Tillmann, K.-J. (2008). Viel Selektion – wenig Leistung: Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In K. Böllert (Hrsg.), *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe* (S. 47–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. *Pädagogik*, 58(3), 44–48.
- Tippelt, R. (2010). Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriege-*

- nerierung. *Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 115–126). Opladen: Budrich.
- Thimm, W. (2005). *Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Konzepts*. Marburg: Lebenshilfe.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Birmingham: Open University Press.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grows (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 127–145). New York, NY: Macmillan.
- Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: widening ideas. In C. Boyle & K. Topping (Hrsg.), *What works in inclusion?* (S. 9–19). Berkshire: Open University Press.
- Trafimow, D. & Sheeran, P. (1998). Some tests of the distinction between cognitive and affective beliefs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34, 378–397.
- Treiber, B. & Weinert, F. E. (1985). *Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung*. Münster: Aschendorff.
- Trumpa, S., Seifried, S., Franz, E. & Klauß, T. (Hrsg.). (2014). *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, D. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz
- UNESCO (Hrsg.). (1994a). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and quality*. Abgerufen von http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (Hrsg.). (1994b). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“*. Abgerufen von <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>
- UNESCO (Hrsg.). (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Underwood, C. (2009). Belief an attitude change in the context of human development. In I. Serageldin (Hrsg.), *Sustainable human development in the twenty-first century – Volume II* (S. 103–124). Oxford: ELOSS Publishers.
- Vaughn, S. & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264–270, 290.
- Verplanken, B., Hofstee, G. & Janssen H. J. W. (1998). Accessibility of affective versus cognitive components of attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 28, 23–35.
- Vygotskij (englisch = Vygotsky), L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz. (russische Originalausgabe: 1934)
- Walter-Klose, C. (2013). Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 59–71.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In H. Olberding (Hrsg.), *Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit* (S. 50–52). Velber: Friedrich.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1987). Compensatory effects of student self-concept and instructional quality of academic achievement. In F. Halisch & J. Kuhl (Hrsg.), *Motivation, intention, and volition* (S. 233–247). Berlin: Springer.
- Weinert, F. E., Helmke, A. & Schneider, W. (1990). Individual differences in learning performance and in school achievement: Some plausible parallels and some unexplained discrepancies. In H. Mandl, E. DeCorte, N. Bennett & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Learning and instruction. European research in an international context* (S. 461–479). Oxford: Pergamon.
- Wellenreuther, M. (2008). Wieweit lösen individualisierende Methoden Probleme der Heterogenität in Schulklassen? Eine Diskussion anhand empirisch-experimenteller Forschung. In R. Lehberger & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht* (S. 178–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenning, N. (1999). *Gesellschaftliche Bedingungen der Schule im Wandel. Das Beispiel Heterogenisierung der Schülerschaft*. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Bolter, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 23–31). Münster: Waxmann.
- Wenning, N. (2008). Scheitern inklusiv? Wider ein unbedachtes Eingliedern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(4), 375–389.
- Wenning, N. (2013). Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom? In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 127–150). Wiesbaden: Springer.
- Werning, R. (2006). Lerngruppenintegration. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 351–359). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(8), 284–291.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49–61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.

- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement Handbuch 146* (S. 38–55). München: Oldenbourg.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (3., überarb. Aufl.). München: UTB.
- Wiener, J. & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special educational placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20–32.
- Willmann, M. (2009). Co-Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 54(4), 343–355.
- Wischer, B. (2007a). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 32–41). Münster: Waxmann.
- Wischer, B. (2007b). Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs. *Die Deutsche Schule*, 99(4), 422–433.
- Witt-Brummermann, M. (2010a). Integrative Beschulung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarb. u. erw. Aufl., S. 299–304). Weinheim: Beltz.
- Witt-Brummermann, M. (2010b). Sonderschulbedürftigkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarb. u. erw. Aufl., S. 788–792). Weinheim: Beltz.
- WHO (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Genf: World Health Organization.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Genf: World Health Organization.
- WHO (2005). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Köln: DIMDI.
- WHO (2011). *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Huber.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim: Juventa.
- Wocken, H. (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor der Träumerei zu bewahren. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Yu, G., Zhang, Y. & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 42(3), 325–331.
- Zäh, K. (1991). Kampf gegen Beton. Eltern als Schrittmacher der Integration. *Pädagogik*, 43(1), 23–25.
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Hrsg.), *The social psychology of knowledge* (S. 315–334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziemen, K. (2014). Inklusion und deren Herausforderungen an die (Fach-)Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv* (S. 45–55.). Münster: Waxmann.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193–199.
- Zigmond, N. & Kloo, A. (2011). General and special education are (and should be) different. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Hrsg.), *Handbook of special education* (S. 160–172). New York, NY: Routledge.
- Zigmond, N., Kloo, A. & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189–204.

Anhang

A Weitere Stimmen der Lehrkräfte (Studie 1)

Weitere Stimmen der Lehrkräfte zu Frage U01

„Ja, also, im normalen Stoff gibt es eine schwache Gruppe, eine mittlere, eine starke. Dann haben wir noch Kinder die rechnen statt im 100er-Raum bis 20, das ist die vierte Differenzierung und dann habe ich noch ein Dyskalkuliekind, das bis 10 rechnet. Aber auf die Art und Weise, die geben auch ab und ich kann wirklich fast überall ankreuzen, dass sie es können. Weil ich weiß ja genau, haargenau, auf welchem Stand sie sind und die kriegen es so, dass es auch funktionieren muss. Und die sind zufrieden, ich bin zufrieden und trotzdem weiß ich, welche Leistungen sie vollbringen.“ (Interview B09 -72- Subkategorie: Differenzierung)

„Man hat ein bisschen mehr rechtlich so das im Rückgrat, dass man sagt, ich darf eben jetzt schneller agieren und sagen, ok, in dem und dem Fach stufe ich den schon mal ab. Das ist natürlich eine Erleichterung, dass man nicht die Kinder gegen die Wand rennen lassen muss und sagen muss: Du musst jetzt bis Ende des Schuljahres halt noch deine Fünfen und Sechsen schreiben, bevor ich überhaupt das offiziell machen darf. Das fand ich ja immer ziemlich heftig, dass man da eigentlich manchmal schon nach drei, vier, Wochen wusste, das klappt nicht. (...) Das geht jetzt schneller. Das ist wirklich gut. Das kann man nicht anders sagen.“ (Interview B10 -23- Subkategorie: Differenzierung)

„Also im Unterricht, was gut funktioniert, ist, dass die Kinder es akzeptieren, dass Kinder langsamer oder schneller lernen als andere. Weil manche bekommen halt weniger Sachen zum Arbeiten oder einfachere Dinge ... und dass das dann in Ordnung ist, dass jeder in seiner Geschwindigkeit lernt.“ (Interview B08 -18- Subkategorie: Gemeinsames Lernen, Individuelles Lerntempo)

„ (...) die gegenseitige Akzeptanz, ne. Das ist also sehr wohltuend zu erleben, dass also auf Ebene der Kinder dieses Nichtausgrenzen eigentlich was Selbstverständliches ist, wenn sie es von Anfang an so erleben, ne, dass eine Klasse heterogen zusammengesetzt ist.“ (Interview B04 -17- Subkategorie: Soziale Akzeptanz)

„Das Miteinander der Kinder, also es funktioniert in sozialer Hinsicht sehr gut, dass Ausgrenzung eigentlich so gut wie überhaupt nicht vorkommt. Die Kinder das akzeptieren, dass jedes seine Macken hat, also auch wirklich so jedes. Weil es sind ganz viele Kinder, die, abgesehen von den behinderten Kindern, die auch

irgendwelche Probleme haben und die Klassengemeinschaft trägt das und fängt das auf und akzeptiert das und das funktioniert sehr gut.“ (Interview B03 -17- Subkategorie: Soziale Akzeptanz)

„ (...) und dadurch lernen halt auch die Kinder einfach viele Dinge im sozialen Bereich, einfach, dass nicht alle Kinder gleich sind, dass man halt, joa, dass man drauf achten muss: was kann der eine, was kann der andere und dass das dann in Ordnung ist, dass jeder in seiner Geschwindigkeit lernt. So neulich zum Beispiel hat ein Mädchen das erste Mal die Zahl 4 richtig geschrieben. Die anderen sind schon längst bei der 9, äh bei der 8, und die Kinder haben einfach geklatscht als sie das erste Mal die 4 richtig geschrieben hat, weil sie wissen: Okay, für sie war das jetzt was Besonderes, dass sie die 4 schreibt.“ (Interview B08 -18- Subkategorie: Soziale Akzeptanz)

„Es gibt Regeln, die für alle gelten und die sind auch akzeptiert und ich denke das ist auch so eine wichtige Sache, dass man so eine gemeinsame Basis hat, die aber jedem seine Freiräume dann doch auch ermöglicht, die man dann braucht.“ (Interview B03 -17- Subkategorie: Einhalten fester Regeln)

„Was auch gut funktioniert, ist, dass wir jetzt vorgenommen haben einen veränderten Einsatz der Kollegen aus dem Förderschulbereich. Die sind, also Sie haben das ja mitgekriegt, den Jahrgangsstufen zugeordnet und wir hocken einmal in der Woche zusammen und gucken, was ist gut gelaufen, was ist problematisch, was müssen wir verändern, was kann man verstärkt fortsetzen.“ (Interview B04 -17- Subkategorie: (Feste) Förderschullehrkräfte)

„Wenn ich es aus Schülersicht betrachte, klappt das mit der Inklusion gut, denn die Schüler helfen den Inklusionsschülern aus Eigeninitiative heraus. Also, wenn die merken, dass es Probleme gibt, packen die mit an. Das find ich sehr gut.“ (Interview C46 -17- Subkategorie: Kooperatives Lernen)

„Ich denke was gut läuft ist im Groben so eine gegenseitige Akzeptanz von Verschiedenartigkeit im Lernen, im Verhalten, eigentlich in jeder Sicht. (...) Was auch sehr angenehm ist, dass wirklich jeder einmal Helfer sein kann für bestimmte Dinge, das kann auch was ganz Kleines sein, was mal jemand, der sonst schwach ist, meinetwegen in Mathe, in meinem Fach, dann trotzdem gut kapiert hat und dann auch mal der Helfer sein kann, auch für Bessere. Das ist ein schöner Wechsel. Das sind für mich die wesentlichen Sachen.“ (Interview C50 -18- Subkategorie: Soziale Akzeptanz, Kooperatives Lernen)

„Es gibt Wochenpläne und langfristigere Pläne. Das heißt, durch die Testung in 5, in Klassenstufe 5, und die setzten wir dann auch in 6 und in 7 immer wieder fort, da wird in Deutsch zum Beispiel einfach Rechtschreibung getestet, Gram-

matik, ist das Basiswissen da?“ (Interview C49 -20- Subkategorie: Individuelle Arbeits-, Förder- bzw. Wochenpläne, Eingangstests in Klassenstufe 5)

„Also, in Deutsch ist es ja so, dass die [Regelschullehrkräfte] sich so verabreden haben, was auch eine Arbeitserleichterung für die Regelschullehrer ist, einer übernimmt zum Beispiel das Thema ‚Balladen‘ jetzt, der nächste übernimmt das Thema ‚Grammatik‘ und dann ist für die anderen das ja in dem Moment eine Erleichterung, weil einer das komplett übernimmt. Also liegt da ein Arbeitsplan vor, der für alle Klassen in den Moment gilt, der ist dann differenziert schon. Für mich [Förderschullehrkraft] ist es einfach, weil ich weiß, jede Klasse arbeitet gleich. (...) Der Arbeitsplan ist halt insofern einfach, als für die Schüler das immer die gleiche Arbeitsweise ist und für mich das auch sehr transparent ist und ich weiß, wie ich da vorgehen müsste. (...) Diese gleiche Vorgehensweise erleichtert das auch den Schülern so ein bisschen.“ (Interview C52 -24- Subkategorie: Arbeitsteilung/Zusammenarbeit der Regel- und Förderschullehrkräfte)

Weitere Stimmen der Lehrkräfte zu Frage U02

„Was noch nicht gut funktioniert, sind halt diese vielen Unterrichtsstörungen durch Kinder, die in einem sozial-emotionalen Bereich sehr auffällig sind. Joa, die einem dann wirklich oft den Unterricht schmeißen und dass dann halt nicht mehr der Unterricht so möglich ist wie er vielleicht sonst möglich wäre und dass man da halt auch wenig Mittel hat, da wirklich gegen anzukämpfen und das zu verbessern. Das ist halt was, was immer schwierig ist auch auf dem Schulhof.“ (Interview B08 -21- Subkategorie: E-Kinder)

„Es ist schwer mit den Kindern, die ganz massiv im sozialen und emotionalen Bereich gestört sind und wenn Sie angucken, was da an Familiensituationen dahinter steht, ergibt sich so ein ganz großes Verständnis für die Kinder, aber die Verhaltensweisen können nicht ignoriert oder toleriert werden. Da setzen wir uns halt immer wieder auseinander und da gibt es keine kurzen und mittelfristigen Erfolge. Ich denk, da muss man einen langen Atem haben und für mich ist für den langen Atem auch entscheidend, dass es, ja, keine Alternative gibt. Was wollen Sie machen mit den Kindern, ne? Also sie separieren, in eine E-Schule schicken? (...) Das kann nicht die Alternative sein.“ (Interview B04 -18- Subkategorie: E-Kinder)

„Und auch die Integrationshelfer, die dann teilweise erst fast ein ganzes Jahr später da waren, weil das muss ja über Eltern beantragt werden. Wenn die dann nicht in die Pötte kommen oder beziehungsweise bis dann das Jugendamt oder welche Stelle dann je nachdem gerade zuständig ist, bis da irgendwie wirklich was kommt. Das hat sich alles so hingezogen. Das war hier jeden einzelnen Tag ein Kampf.“ (Interview B10 -31- Subkategorie: Ressourcenbeschaffung)

„Diese Vorgaben, was so der Klassenarbeitserlass, also die Anzahl der Klassenarbeiten, die vorgeschrieben sind in 3 und 4, das ist immens und das verhindert sehr viel, wenn man immer nur so diese Zahl der Klassenarbeiten, die am Ende eines Halbjahres vorzulegen sind oder einfach geschrieben sein sollen, dass man die dann auch so durchzieht und da finde ich, das müsste unbedingt verändert sein.“ (Interview B01 -22- Subkategorie: Anzahl der Klassenarbeiten)

„ (...) größere Verbindung der Schüler zu Lerngruppen würde den Unterricht vereinfachen, die den Schülern gerecht werden und vielfältige Differenzierung ermöglichen. Aber! Die Bildung von solchen Gruppen entspricht nicht dem inklusiven Gedanken. Was tun?“ (Interview B12 -19- Subkategorie: Widerspruch innere vs. äußere Differenzierung)

„Ja, eine konstante Person. Das wäre halt wichtig, weil man kriegt halt den Respekt eigentlich nur dadurch, dass man halt immer da ist und mit den Kindern auch die schönen Sachen macht. Und wenn dann halt jemand nur für zwei Stunden drin ist, ist das ganz undankbar. Und wenn halt von Anfang an noch eine Person da ist, die immer da ist, gibt das halt auch Stabilität.“ (Interview B09 -54- Subkategorie: Keine konstanten Bezugspersonen)

„Durch die erheblichen Unterschiede der rund 24 Schüler und Schülerinnen in der Klasse – Migrationshintergrund, Schüler mit Förderbedarf E, K, L viele Kinder mit Teilleistungsstörungen – bedarf es einer weitaus umfassenderen Beobachtung und intensiveren Betreuung der Kinder. Das ist im Rahmen der momentanen Personalisierung fast nicht zu schaffen.“ (Interview B20 -05- Subkategorie: Personalschlüssel)

„Ich, als Klassenlehrerin, habe überhaupt keine Vorbildung im Umgang mit geistig behinderten Kindern; entscheide viele Dinge intuitiv. Was vielleicht nicht immer passend ist.“ (Interview B18 -05- Subkategorie: Fehlende Ausbildung)

„ (...) manchmal denke ich kann das doch nicht allen Kindern so gerecht werden, ne? Also wenn, sagen wir mal, Inklusionseingliederung eines sehr stark lernbehinderten Kindes oder körperbehindert oder sogar geistig behindert, da sind, denke ich, ja, wo sind die Grenzen, wo kann hier die Schule noch eingreifen oder wo ist dann doch eine... ein Übergang zu einer anderen Schule möglich. Das sind, denke ich, so Grenzbereiche. Ich bin im zweiten Schuljahr, die haben mich noch nicht so tangiert, aber könnten ja und das ist vielleicht so ein Bereich, wo man beachten sollte.“ (Interview B06 -18- Subkategorie: Zu wenig Zeit für Schüler/individuelle Betreuung)

„Dass ich manchmal einfach keine Zeit habe auf meinen L-Schüler so einzugehen, wie er es eigentlich verdient hätte, obwohl wir oft doppelt besetzt sind und obwohl die Integrationspädagogin auch zwei Mal die Woche bei uns in der Klasse ist, habe ich immer noch das Gefühl, ich würde ihm eigentlich auch gerne mehr Zeit geben, das könnte dann eigentlich noch runder laufen, einfach auch eine Ressourcenfrage.“ (Interview B02 -19- Subkategorie: Zu wenig Zeit für Schüler/individuelle Betreuung)

„Also es gibt ja auch keine wirkliche Teamzeit. Im Rahmen des Inklusionsprojektes gibt es zwar schon diese eine Kooperationsstunde, aber das ist relativ wenig gemessen an dem, was erforderlich ist an Teamarbeit, damit es funktioniert. Gerade wenn also das alles erst im Aufbau begriffen ist und man die Strukturen ja erst alle mal legen muss.“ (Interview B03 -17- Subkategorie: Zu wenig Zeit für Teambesprechung und Planung)

„Das [die individuellen Bedürfnisse der Schüler] wissen wir teilweise durch die Lernentwicklungsberichte, wir haben auch immer ein Treffen noch mit den Grundschullehrern. Aber trotzdem, es sind immer viele Infos, die aus Aktenlage nicht ersichtlich sind, weil einfach die Akten gar nichts hergeben. Unauffällig...kommt hier her und, ähm, wir sitzen da. Also im letzten Jahr war das auch so. Ich hatte drei, vier Fälle, die musste ich quasi nachmelden auf emotionale und soziale Entwicklung, dementsprechend. (...) Das war zwar „Verhalten: 3“, ok, aber da war jetzt nichts, wo ich sagen würde, da wäre irgendwie Vorinfo da gewesen. Die sind dann entweder mitgelaufen, oder, wie es halt so ist. Wenn man natürlich drei 4. Klassen hat und da ist einer dabei, ok, dann nimmt man den halt eher mit, wie wenn es dann fünf, sechs [Schüler] sind. Die Hürden sind auch relativ groß gewesen, bis man überhaupt einmal eine Meldung machen kann, Klassenwiederholung und so weiter. Also, dass das Ganze natürlich auch nicht aus dem Rahmen läuft, dass man nicht auf einmal 10, ich sag jetzt einfach mal, E-Kinder da sitzen hat und 5 L, und so weiter, das halt jeder, der ein kleines Problem hat, sofort gemeldet wird, das ist natürlich auch klar. Aber trotzdem, das macht uns die Arbeit sehr, sehr schwer und raubt sehr, sehr viel Zeit. (...) Ja, bei drei bis vier [Schülern] weiß ich im Moment noch nicht, wie ich die in 9 irgendwie zum Hauptschulabschluss kriege. Also das kriegt man natürlich schon irgendwie hin, aber im Moment, also so gravierend war es bis jetzt noch nicht, muss ich sagen. Also von den Extremfällen, sagen wir es einfach so.“ (Interview C48 -32- Subkategorie: E-Kinder, Grundlagen und Leistungsfähigkeit, Koordination des Übergangs zur weiterführenden Schule)

„Die meiste Zeit fressen die Schüler, die im Sozialverhalten schwach sind. Die fressen die ganze Zeit, weil maßregeln, in Trainingsraum schicken, disziplinieren frisst Zeit, Energie und Ressourcen. Ich merke jetzt nach sieben Wochen, ich bin am Brüllen. Ich bin halt ein sehr temperamentvoller Mensch, mit mir geht

dann auch einmal der Gaul durch, ne, dann werde ich laut, dann sitzt der Rest erschüttert da und die, die ich erschüttern will, die lassen sich von mir schon nicht mehr beeindrucken. Im Prinzip weiß ich, dass es überflüssig ist, rumzubrüllen, aber da ist jetzt einfach so die Kapazität nervlich. Ich merke jetzt, das frisst jetzt so und zehrt und...die saugen meine Energie.“ (Interview C49 -36- Subkategorie: E-Kinder, Unterrichtsstörungen, Zu wenig Zeit für Schüler/individuelle Betreuung)

Weitere Stimmen der Lehrkräfte zu Frage U03

„ (...) ich spreche jetzt speziell von einer Mathelernstraße, einem offenen Angebot, d. h. das Kind kann mit seiner Integrationshilfe gemeinsam in seinem Tempo an dem Angebot teilnehmen. Das ist auch nicht direkt im Vergleich mit anderen Kindern und es meldet sich auch selbständig für Leistungsrückmeldungen an. Das heißt, es ist ein offener Rahmen, dem dem Kind wirklich auch gut tut, ja? Immer, also was gut, auch, was auch zu beobachten ist, was gut ist mit einem Kind, das inklusiv, sag ich einfach mal so behandelt werden soll, ist in Phasen, wenn es Materialien fürs Kind bereit, also Materialien fürs Kind bereitstehen, die dem Anspruch auch gerecht werden, dass das Kind das Ziel erreichen kann. Ja, also, man muss da wirklich differenzieren können.“ (Interview B05 -27- Subkategorie: Differenzierung)

„Auch dass wir jetzt das Zeugnis umgestellt haben. Ja, also dass unsere Schüler jetzt im Prinzip alle das gleich Zeugnis bekommen. Also dass keiner irgendwie dann ein sonderpädagogisches Zeugnis bekommt, sondern dass die im Prinzip im Grunde genommen gleich aussehen, aber eben dann im Kern anders sind. Das ist auch, denke ich, ein riesengroßer Vorteil, dass es keine Noten mehr gibt, ja? Also, es wird keiner mehr gehänselt, weil er eben eine 6 hat. Ja, sondern er bekommt andere Zeichen dafür und jede Arbeit wird eben mit Kompetenzen besprochen. Hat Vorteile, deutliche Vorteile gegenüber früher.“ (Interview B07 -23- Subkategorie: Leistungsbewertung)

„Kompetenzraster zu nehmen, auch Leistungsbewertung zu modifizieren, indem man auf Ziffernnoten verzichtet, dazu haben wir uns entschlossen, das gibt es also nicht, d. h. wir haben jetzt auch Bewertungssysteme uns überlegt, wie man ohne Noten den Kindern die Leistung rückmelden kann. Wir wollen uns Richtung Portfolio auch bewegen, d. h. dass Kinder selbst dokumentieren, was habe ich geleistet, mit daran beteiligt sind die Leistung, auf die sie stolz sind zu sammeln und zu sagen: Das bin ich, hier habe ich was toll hingekriegt. Und das ist so eine zweite wichtige Säule.“ (Interview B03 -17- Subkategorie: Leistungsbewertung)

„ (...) ein Wochenplan, der über 14 Tage läuft und insgesamt, also pro Woche, fünf Stunden abdeckt. Das war so die Vorgabe. Und das ist ein sehr differenzierter Wochenplan, den die Kinder auch sehr gut arbeiten in dieser Zeit. Es ist auch ganz klar eine Vorgabe: die Kinder wissen jeden Tag ist eine Stunde vorgesehen in irgendeinem Block, das steht im Stundenplan aber fest drin.“ (Interview B01 -17- Subkategorie: Wochenpläne)

„[Ich bin als] Förderlehrerin mit je 9 Stunden in zwei Klassen tätig und arbeite seit Beginn der Inklusion sehr eng mit meinen Klassenlehrerkolleginnen. Wir kümmern uns gemeinsam um die Belange aller Kinder der Klasse, wobei die Klassenlehrerin immer noch die Hauptansprechperson der Kinder ist.“ (Interview B20 -07- Subkategorie: Teamteaching, Förderschullehrkräfte im Kollegium)

„Und wir sind also auch da dabei gemeinsam nach entsprechenden Materialien zu suchen. Wir versuchen auch auf eine Internetplattform uns da jetzt auf der zu vernetzen, dass wir Materialien teilen können.“ (Interview B03 -17- Subkategorie: Vernetzung mit Kollegen)

„[Ich] bin Förderschullehrer hier an der Schule und bin mit 17 Stunden zwei Klassen zugeteilt. Das ist das Prinzip wie hier an der Schule die sonderpädagogischen Förderstunden verteilt sind. Das war so was (Name der Schulleitung) sich zu Beginn des Pilotversuches für die Verteilung der Stunden überlegt hat, d. h. wir sind hier an der Schule zu viert aus dem Förderzentrum und jeder ist mit 17 Stunden, d. h. insgesamt sind das 68 Stunden, jeder ist mit 17 Stunden einer Klassenstufe zugeordnet.“ (Interview B01 -17- Subkategorie: Förderschullehrkräfte im Kollegium)

„Es gibt jetzt eine Gruppe, die sich um die stark förderungsbedürftigen Kinder kümmert, die in der Bibliothek in dieser individuellen Lernzeit sich treffen und dort individualisiert in einer anderen Gruppe nochmal lernen, weil sie noch viel mehr Unterstützung brauchen, als jetzt der Rest. Manche auch einfach noch nicht die Strukturen haben, selbstständig sich Arbeitspläne anzueignen. Das heißt, die sitzen davor, aber sie wissen nicht, wo anfangen, wie sollen sie da ran gehen, die brauchen da noch ein bisschen stärker Hilfe und müssen auch stärker kontrolliert werden, das heißt, man muss immer wieder überwachen. Und das wird dann ein bisschen differenziert. Es gibt in Mathematik und in Deutsch solche unterstützende Lerngruppen. Das besprechen wir, das organisieren wir ständig. Wir organisieren, dass auch Schüler in unterschiedlichen Zeiten dann auch noch einmal zu einem Kollegen mitgehen und dort noch einmal vielleicht am Unterricht teilnehmen, dort noch einmal Klassenarbeiten nachschreiben. Also, es wird ganz verstärkt in Absprachen gearbeitet, ne. Das ist mit den Förderlehrern und mit den Kollegen. Was natürlich auch wieder die Grenzen erfährt durch, wie

eben genannt, Zeit und Ressourcen, die ja einfach nicht immer so da sind, wie wir uns das noch wünschen würden. Also, weil wir merken, dass es gut ist, so zu arbeiten, weil wir merken, dass es den Kindern gut tut, so zu arbeiten, weil wir merken, dass es uns entlastet. Wir bereiten in unserer Arbeitsweise zum Beispiel Unterricht gemeinsam vor. Das heißt...ähm... wir entwickeln Unterrichtsmodelle oder Lernpläne, für Deutsch, für Mathematik und jeder Kollege bringt sich ein, der wird festgeschrieben und jeder hat dann einfach auch Materialien, einen Materialfundus, Fördermaterialfundus. Der ist da, der steht bei uns im Team, auf den kann jeder zurückgreifen. Das erleichtert Vorbereitung. Das versuchen wir uns ressourcenschonend vorzubereiten. Wir entwickeln gemeinsame Klassenarbeiten, die dann nochmal, auch in den einzelnen Lerngruppen, differenziert heruntergebrochen werden, sodass wir versuchen, immer in 3 Lernstufen möglichst vorzubereiten und individualisiert auch zu überprüfen. Das sieht jetzt zum Beispiel so aus für Balladen, dass wir die einführen, das ist dann eher so für alle allgemein und auch teilfrontal, und mit Aufträgen, die dann wieder in verschiedenen Angebotsformen von den Schülern individuell bearbeitet werden. Dann gibt es einen Test, wo wir einfach abprüfen, ob die Gattung verstanden wird, ob die wichtigsten Begriffe sitzen. Dann legen die ein Balladenheft an, und da können sie jetzt wieder sehr individualisiert arbeiten, denn sie dürfen sich die Balladen aussuchen. Die sind unterschiedlich in Länge, in Anspruch, in Sprache, in Form, und sie dürfen dazu unterschiedlich arbeiten. Sie müssen eine davon auswählen, die sich auch präsentieren. Und das sind drei Teilbereiche, ein Test, eine vorgetragene Ballade und dieses Balladenheft. Am Ende sind dann die Nachweise, die auch gewertet werden und zusammengefügt eine Note geben. Das haben wir gemeinsam vorbereitet und das ist einfach da, plus Zusatzmaterial, wenn gewünscht für Kinder das auch zur Verfügung gestellt wird. Dann macht ein Kollege sich die Mühe und der nächste bereitet dann das nächste Thema vor, sodass da Entlastung ist, Zeitressourcen, die geschaffen sind. Versuchen wir, also zumindest in den Fächern. Das hat sich also verändert an unserer Zeit und im Unterricht, dass das alles viel offener ist, das war vorher schon offen, aber das wird noch offener und vielseitiger.“ (Interview C49 -31- Subkategorie: Differenzierung, Individuelles Lernen, Intensivere Kooperation im Kollegium, Planung von Unterricht und Klassenarbeiten im Team)

Weitere Stimmen der Lehrkräfte zu Frage U04

„Also ich habe auch gemerkt, wie sich innerhalb dieser Zeit halt meine Meinung zu vielem geändert hat einfach. Wo ich jetzt früher vielleicht nicht so gelassen gewesen wäre, heute gelassener bin. Oder auch so Ansichten, wie man an Sachen rangehen kann. Also früher hätte ich mir nie vorstellen können, dass ein Kind unter der Bank seine Aufgaben erledigt, aber die können halt auch nicht alle stillsitzen. Und mir ist ja im Endeffekt egal, wo das Kind arbeitet, Hauptsache

es arbeitet. Und wenn es sie freut, dass es dann unter Bank liegen darf, ja, dann soll es mit Freude seine Aufgaben erledigen.“ (Interview B09 -82- Subkategorie: Breitere Akzeptanz des Inklusionsgedanken)

„Da bräuchte man vielleicht, also was vielleicht so ein Wunsch sein könnte, dass man schriftlich irgendwas an der Hand hätte. Ich sage mal so blitzkursmäßig. Was sind so die allerwichtigsten Standards, wenn ich jetzt ein Kind abstufe in dem und dem Fach, wie weit darf ich von jetzt auf gleich gehen? Was darf ich machen? Vielleicht auch wie ein alternatives Lehrwerk. Wie komme ich da an Gelder, weil der hat ja jetzt über Schulbuchausleihe vielleicht schon an die und die Bücher erhalten. Könnte ich das theoretisch einfach mal schnell austauschen und sagen, dann holen wir jetzt ein anderes oder gibt es da einen anderen Topf für, dass man sagt (...) Naja, also so ein bisschen konkrete Tipps für den Alltag.“ (Interview B10 -25- Leitfaden/Richtlinien für inklusiven Unterricht)

„Das ist so ein traditionelles Denken, was ich vielleicht nicht mehr so habe, weil ich aus diesem Förderschulbereich komme, wo man schon andere Möglichkeiten hat. Man ist nicht so einfach gebunden an diese Vorgaben, man kann Kindern einfach länger Zeit lassen beim Lernen und ja, ich denke das ist konzeptlich so das A & O, dass man Kinder Zeit lassen muss, ne.“ (Interview B01 -29- Subkategorie: Mehr Lernzeit für Schüler)

„Weiterhin sind große Klassen natürlich hinderlich, wenn man auf die Schüler individuell eingehen möchte. Denn es sollten nicht die inklusiv unterrichteten Schüler im Mittelpunkt stehen, sondern alle Schüler. Momentan verwende ich einen Großteil meiner Kraft für die schwachen Schüler. Allerdings sollte ich genug Zeit haben, um alle Schüler zu fordern und fördern.“ (Interview C39 -14- Subkategorie: Klassenstärke reduzieren, Mehr Zeit für individuelle Betreuung, Mehr Betreuungszeit für *alle* Schüler)

„Also, ich brauche definitiv mehr professionelle Unterstützung, weil die Ausbildung natürlich nicht auf das Thema vorbereitet. (...) Aber gerade was jetzt diese Förderpläne und so weiter angeht, diese Teststruktur, die natürlich da sein muss, die auch in den Förderschulen läuft, um die Kinder natürlich dahin zu kriegen, wo man sie hinhaben will, dass sie einen Abschluss machen, dass sie später eventuell eine Lehrstelle bekommen, egal wo auch immer, bräuchte man mehr Unterstützung. Jetzt nicht, dass dann fünf Lehrer zusammen in einer Klasse sitzen und es sind zehn Schüler da, das soll natürlich auch nicht so sein. Aber ein bisschen mehr Hilfe, gerade für die, die die Hilfe brauchen.“ (Interview C48 -40- Subkategorie: Mehr professionelle Unterstützung)

B Fragebogen (Studie 2)

Schulische Inklusion

Einstellungen und Vorstellungen über die unterrichtliche Praxis der Inklusion in Regelschulen

Auf den folgenden Seiten werden Sie gebeten, verschiedene Fragen zu beantworten. Bitte antworten Sie korrekt und möglichst genau. Ihre Angaben werden anonym behandelt und ausschließlich im Rahmen dieser Studie verwendet. Zur Zuordnung der Materialien füllen Sie bitte den untenstehenden Erkennungscode aus. Bitte geben Sie keine weiteren Angaben wie Name oder Matrikelnummer an.

Persönlicher Erkennungscode

2. Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters	2. Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter	2. Buchstabe Ihres eigenen Geburts- ortes	Ihr Geburtsmonat, zweistellig (z.B. April = 04)

Fragen zur Person

01) Alter: _____ Jahre

02) Geschlecht: ① weiblich
 ② männlich

03) Studiengang:
 ☐ Lehramt für Primarstufe
 ☐ Lehramt für Sekundarstufe
 ☐ Lehramt an beruflichen Schulen
 ☐ Sonstiges: _____

04) Semesterzahl (bitte das höchste Fachsemester angeben): _____

05) Haben Sie vor diesem Fragebogen bereits von dem Begriff „Inklusion“ gehört?

- ① ja
- ② nein

06) Waren Sie als Schüler an einer Schule, in der integrativer oder inklusiver Unterricht stattfand?

- ① ja
- ② nein
- ③ weiß ich nicht

07) Waren Sie im Rahmen eines Praktikums bereits an einer Schule tätig, die integrativ oder inklusiv arbeitet bzw. an einem Modellprojekt zur Inklusion teil nimmt?

- ① ja
- ② nein
- ③ weiß ich nicht

Ihre Sicht auf Inklusion

Seit 2009 verpflichtet der Artikel 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Bundesländer und die Schulträger dazu, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, die zielgerichtet und wirksam sind, um ein inklusives Bildungssystem zugänglich aufzubauen. **Im Saarland ist eine flächendeckende Einführung in allen Regel-**

schulen beschlossen, speziell in Grundschulen wird sie bereits seit Beginn des aktuellen Schuljahres 2014/15 praktiziert.

Ein inklusives Bildungssystem zielt darauf ab, allen Schülerinnen und Schülern – unabhängig von ihren Fähigkeiten, Beeinträchtigungen oder Behinderungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft – einen grundsätzlich gleichberechtigten ungehinderten Zugang zu den Bildungsangeboten der Regelschulen und eine barriere- und diskriminierungs-freie Teilhabe am Unterricht und am Schulleben zu ermöglichen.

Dieser Ansatz ist natürlich nicht unumstritten, es gibt für alle Auffassungen dazu gute Argumente dafür oder dagegen. Entscheidend für eine Entwicklung in Richtung eines inklusiven Bildungssystems sind nicht zuletzt die darin arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen und deren persönliche Meinung und Einstellung zur Frage der Inklusion.

Im folgenden Fragebogen würden wir gerne Ihre persönliche Einstellung und Meinung zum Thema „Inklusive Schule“ erfragen.

Sie haben bei den folgenden Aussagen die Möglichkeit, diese durch Ankreuzen kenntlich zu machen. Dabei gibt es natürlich keine richtigen oder falschen Antworten, wir möchten Ihre ganz persönliche Sichtweise erfahren.

08) Bitte geben Sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	Gar nicht	kaum	Teilweise	Im Großen u. Ganzen	Voll und ganz
1. Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf haben das Recht, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden.	①	②	③	④	⑤
2. Inklusion ist für die meisten Schüler ohne Behinderung KEINE wünschenswerte Praxis.	①	②	③	④	⑤
3. In einer Klasse aus Schülern mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf ist es schwer, Disziplin zu halten.	①	②	③	④	⑤
4. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf sollte jede Möglichkeit gegeben werden, in einer inklusiven Lernumgebung lernen zu können.	①	②	③	④	⑤
5. Inklusion kann für Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf hilfreich sein.	①	②	③	④	⑤
6. Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf möchten ihr Kind gerne in einer inklusiven Schule haben.	①	②	③	④	⑤
7. Den meisten Förderschullehrkräften fehlt ein spezielles Wissen, um Regelschüler OHNE besonderen Unterstützungsbedarf effektiv zu unterrichten.	①	②	③	④	⑤
8. Den speziellen Bedürfnissen von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf kann ein Regelschullehrer KEINESFALLS gerecht werden.	①	②	③	④	⑤
9. Man braucht mehr Informationen über die Effekte inklusiven Unterrichts, bevor man diese Form generell in Schulen einführt.	①	②	③	④	⑤
10. Die beste Art, damit zu beginnen, Kinder inklusiv zu unterrichten, ist, es einfach zu tun.	①	②	③	④	⑤

	Gar nicht	Kaum	Teilweise	Im Großen u. Ganzen	Voll und ganz
11. Die meisten Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf sind in einer inklusiven Schule gut aufgehoben.	①	②	③	④	⑤
12. Es ist machbar, Kinder mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf gemeinsam zu unterrichten.	①	②	③	④	⑤
13. Inklusion ist sozial vorteilhaft für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf.	①	②	③	④	⑤
14. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Bereich „Lernen“ entwickeln ihre schulischen Fähigkeiten möglicherweise schneller in einem speziellen Förderunterricht als in einer inklusiven Schule.	①	②	③	④	⑤
15. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf werden von anderen Kindern in inklusiven Schulen ausgegrenzt.	①	②	③	④	⑤
16. Die Anwesenheit von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf fördert die Akzeptanz von individuellen Unterschieden bei anderen Schülern.	①	②	③	④	⑤
17. Inklusion fördert Eigen- und Selbstständigkeit bei Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf.	①	②	③	④	⑤
18. Inklusion fördert das Selbstvertrauen von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf.	①	②	③	④	⑤
19. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf zeigen möglicherweise ein besseres Leistungsverhalten in inklusiven Lernumgebungen.	①	②	③	④	⑤
20. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf entwickeln in inklusiven Schulen ein besseres Selbstkonzept als in speziellen Förderschulen.	①	②	③	④	⑤
21. Die Herausforderungen eines regulären Unterrichts versprechen auch für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf einen Lernzuwachs.	①	②	③	④	⑤
22. Die Unterrichtung in einer speziellen Förderschule hat KEINEN negativen Effekt auf die soziale und emotionale Entwicklung von Schülern.	①	②	③	④	⑤
23. Schüler ohne Unterstützungsbedarf zeigen in inklusiven Lernumgebungen wahrscheinlich eine bessere Leistungsbereitschaft als in Regelschulklassen.	①	②	③	④	⑤
24. Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf beanspruchen zu viel Zeit des Lehrers.	①	②	③	④	⑤
25. Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf beanspruchen deutlich mehr Aufmerksamkeit seitens des Lehrers.	①	②	③	④	⑤
26. Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf benötigen <i>mehr</i> Unterstützung durch die Lehrer als andere Eltern.	①	②	③	④	⑤
27. Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf stellen für Lehrer keine größere Herausforderung dar als andere.	①	②	③	④	⑤
28. Ein guter Ansatz inklusiven Unterrichts ist es, wenn speziell ausgebildete Lehrer für die Unterrichtung von Kindern mit speziellen Lernbedürfnissen verantwortlich sind.	①	②	③	④	⑤

- 09)** Wie gut, glauben Sie, ist Regelschulunterricht für Kinder mit den folgenden spezifischen Förder- bzw. Unterstützungsbedarfen geeignet?

	Gar nicht	Kaum	Überwiegend gut	Sehr gut
1. Sprachverzögerung	①	②	③	④
2. Lernbehinderung	①	②	③	④
3. Leichte geistige Behinderung	①	②	③	④
4. Sehbehinderung	①	②	③	④
5. Hörbehinderung	①	②	③	④
6. Körperliche/motorische Behinderung	①	②	③	④
7. Emotionale/soziale Entwicklungsstörung	①	②	③	④
8. Hochbegabung	①	②	③	④
9. Migrationshintergrund	①	②	③	④

- 10)** Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Faktoren inklusiven Unterricht behindern können.

	Gar nicht	Ein wenig	Relativ stark	Sehr stark
1. Begrenzte Zeit	①	②	③	④
2. Begrenzte Möglichkeiten für Zusammenarbeit (zwischen Lehrkräften)	①	②	③	④
3. Persönliche Einstellungen von Lehrern	①	②	③	④
4. Fehlende Erfahrungen mit Inklusion	①	②	③	④
5. Fehlendes Wissen über Inklusion	①	②	③	④
6. Alltägliche Arbeitsbelastung	①	②	③	④
7. Wenig Unterstützung seitens der Schulbehörde	①	②	③	④
8. Persönliche Einstellungen der Eltern	①	②	③	④
9. Anzahl der Schüler pro Klasse	①	②	③	④
10. Materialausstattung	①	②	③	④

Offene Fragen

Im Folgenden würden wir gerne Ihre persönlichen Vorstellungen zur schulischen Inklusion erfahren. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten. Wir möchten lediglich Ihre ganz persönliche und subjektive Einschätzungen und Vorstellungen zum Thema erfahren. Wir möchten Sie daher bitten alles zu notieren, was Ihnen bei den Fragen spontan in den Sinn kommt. Bitte beantworten Sie alle Fragen.

- V01)** Was stellen Sie sich persönlich unter Inklusion (bzw. Integration) im schulischen Kontext vor? Was sind Ziele und Merkmale von Inklusion?
- V02)** Wie stellen Sie sich inklusiven Unterricht vor? Welche Ansprüche stellt Inklusion Ihrer Ansicht nach an die methodische und didaktische Unterrichtsgestaltung?
- V03)** Die individuelle Förderung aller Schüler ist ein Hauptanliegen der Inklusion. Denken Sie, dass dies gelingen kann? Wie würden Sie in Ihrem Unterricht vorgehen, um Schüler individuell zu fördern?
- V04)** Denken Sie, dass die Schüler von inklusiven Klassen profitieren können? Wo sehen Sie persönlich Vor- und Nachteile?
- V05)** Sehen Sie spezielle Belastungen für Lehrkräfte in inklusiven Schulklassen? Wenn ja, in welcher Form? Falls nein, weshalb nicht? Wo glauben Sie, könnten Regel-schullehrkräfte im inklusiven Unterricht an Ihre Grenzen stoßen?
- V06)** Denken Sie, dass sich die Anforderungen an Lehrpersonen im inklusiven Unterricht von den Anforderungen des „herkömmlichen“ Unterrichts unterscheiden? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.
- V07)** Welche Unterstützung würden Sie sich als Lehrkraft im inklusiven Unterricht wünschen bzw. könnten Sie sich vorstellen?
- V08)** Was bedeutet für Sie „Team-Teaching“ bzw. was stellen Sie sich darunter vor? Wie wichtig schätzen Sie die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums für schulische Inklusion ein?
- V09)** In welcher Form könnten Eltern und insbesondere die Elternarbeit für Sie als Lehrkraft eine Rolle in inklusiven Schulsettings spielen?

C Codierschemata der Vorstellungsdimensionen (Studie 2)

Vorstellungsdimension 1 – Ziele und Merkmale von Inklusion

<i>Ausprägung</i>	<i>Ankerbeispiel</i>	<i>Definition und Codierregel</i>
5 Punkte Sehr spezifische Vorstellungen	„Integration von Kindern mit Behinderungen in die bestehenden Regelschulen. Ziele: Abbau von Vorurteilen, Ermöglichen eines Bildungswegs auch für behinderte Kinder, Chancengleichheit, Integration. Merkmale: Kinder werden in das bestehende System eingebunden; die Schulen werden nicht nur auf die Bedürfnisse der behinderten Schüler hin ausgerichtet, sondern auf die aller Schüler“ (Fall 07)	Die Antworten lassen sehr spezifische Vorstellungen über die Ziele und Merkmale schulischer Inklusion erkennen. Es werden mindestens fünf sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt und erläutert. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte sehr gut erkennbar sein.
4 Punkte Spezifische Vorstellungen	„Schüler mit körperlichen und geistigen Behinderungen sowie Schüler mit Migrationshintergrund lernen zusammen mit anderen Schülern im Regelunterricht. Die Schüler werden in den Klassenverband integriert. Es existieren die notwendigen Fördermaßnahmen. Die Lehrer sind entsprechende ausgebildet und geschult“ (Fall 22)	Die Antworten lassen spezifische Vorstellungen über die Ziele und Merkmale schulischer Inklusion erkennen. Es werden mindestens vier sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt und erläutert. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte gut erkennbar sein.
3 Punkte Weder spezifische noch unspezifische Vorstellungen	„Inklusion bedeutet, den Unterricht so zu gestalten, dass er differenzierte Angebote an alle teilnehmenden Schüler und Schülerinnen macht. Ziel ist die individuell bestmögliche Lernentwicklung und die Förderung von sozialen bzw. kooperativem Lernen.“ (Fall 25)	Die Antworten lassen weder spezifische noch unspezifische Vorstellungen über die Ziele und Merkmale schulischer Inklusion erkennen. Es werden mindestens drei sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte rudimentär erkennbar sein.
2 Punkte Unspezifische Vorstellungen	„Ich stelle mir unter Inklusion die Integration von sowohl Behinderten als auch von SuS mit Migrationshintergrund in den Schulalltag vor. Ziele: Integration, Leistungsstärkung von behinderten Schülern/Migranten. Merkmale: Verschiedene Aufgaben werden gestellt, mehr und schwierigere Aufgaben für leistungsstarke SuS“ (Fall 12)	Die Antworten lassen nur unspezifische Vorstellungen über die Ziele und Merkmale schulischer Inklusion erkennen. Es werden zumindest zwei sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt.
1 Punkt Sehr unspezifische Vorstellungen	„Aufnahme Behinderter in Regelschule. Zugang körperlich Behinderter zu allen Gebäuden/Räumen zu ermöglichen“ (Fall 15)	Die Antworten lassen nur sehr unspezifische Vorstellungen über die Ziele und Merkmale schulischer Inklusion erkennen. Es wird zumindest ein inhaltlich sinnvoller Punkt genannt.
0 Punkte Keine Vorstellungen		Keine oder inhaltlich falsche Angaben.

Vorstellungsdimension 2 – Didaktik und Methoden

<i>Ausprägung</i>	<i>Ankerbeispiel</i>	<i>Definition und Codierregel</i>
5 Punkte Sehr spezifische Vorstellungen	„Ich glaube nicht, dass es nach heutigem Standard gelingen kann. Bei gr. Klassen von teilweise 30 SuS ist dies unmöglich. Eine Lehrperson ist zu wenig und die Klasse zu groß. Ich persönlich würde versuchen starke Schüler an die Seite von schwachen Schülern zu bringen, um etw. Arbeitslast zu nehmen. Wichtig ist ein sozialer Umgang innerhalb der Klasse.“ (Fall 01)	Die Antworten lassen sehr spezifische Vorstellungen über die Didaktik und Methoden inklusiven Unterrichts erkennen. Es werden mindestens fünf sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt und erläutert. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte sehr gut erkennbar sein.
4 Punkte Spezifische Vorstellungen	„Bei inklusivem Unterricht müssen die SuS als Individuum betrachtet werden und aufgrund ihres Hintergrundes in die Gemeinschaft integriert werden. Methoden: SuS helfen SuS, Verschiedene Aufgabenniveaus“ (Fall 12)	Die Antworten lassen spezifische Vorstellungen über die Didaktik und Methoden inklusiven Unterrichts erkennen. Es werden mindestens vier sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt und erläutert. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte gut erkennbar sein.
3 Punkte Weder spezifische noch unspezifische Vorstellungen	„Mehrere Lehrpersonen/spezielle Betreuung bzw. Förderung der Kinder mit Behinderung. Methodenvielfalt, Anwendung von mehreren Methoden gleichzeitig, je nach Zielgruppe. Differenzierte Arbeitsaufträge, abhängig von Leistungsfähigkeit“ (Fall 06)	Die Antworten lassen weder spezifische noch unspezifische Vorstellungen über die Didaktik und Methoden inklusiven Unterrichts erkennen. Es werden mindestens drei sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte rudimentär erkennbar sein.
2 Punkte Unspezifische Vorstellungen	„Förderung von beeinträchtigten und nicht-beeinträchtigten Schülern. Verschiedene Arbeitsaufträge, die die Beeinträchtigungen berücksichtigen. Zusammenarbeit von Beeinträchtigten und Nicht-Beeinträchtigten fördern“ (Fall 15)	Die Antworten lassen nur unspezifische Vorstellungen über die Didaktik und Methoden inklusiven Unterrichts erkennen. Es werden zumindest zwei sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt.
1 Punkt Sehr unspezifische Vorstellungen	„Projektarbeit“ (Fall 25)	Die Antworten lassen nur sehr unspezifische Vorstellungen über die Didaktik und Methoden inklusiven Unterrichts erkennen. Es wird zumindest ein inhaltlich sinnvoller Punkt genannt.
0 Punkte Keine Vorstellungen		Keine oder inhaltlich falsche Angaben.

Vorstellungsdimension 3 – Effekte für Schüler

<i>Ausprägung</i>	<i>Ankerbeispiel</i>	<i>Definition und Codierregel</i>
5 Punkte Sehr spezifische Vorstellungen	„Vorteil: Soziale Aspekte gestärkt; Blick in Alltag gehandicapter Personen möglich. Nachteil: Geschwindigkeit des Unterrichtsfortschritts ggf. langsamer; Intensive Betreuung einzelner Schüler notwendig; Fairness der Gleichberechtigung/ Gleichbehandlung gegenüber allen Schülern nicht immer gegeben.“ (Fall 02)	Die Antworten lassen sehr spezifische Vorstellungen über die Effekte schulischer Inklusion auf Schüler erkennen. Es werden mindestens fünf sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt und erläutert. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte sehr gut erkennbar sein.
4 Punkte Spezifische Vorstellungen	„Vorteile: Ausbildung sozialer Kompetenzen; Förderung der Leistungsschwachen und Kindern mit geistigen Beeinträchtigungen. Nachteile: Hoher Anspruch an Lehrpersonen, allen Kindern gerecht zu werden; Zu heterogene Klassen -> Leistungsunterschiede sehr groß.“ (Fall 08)	Die Antworten lassen spezifische Vorstellungen über die Effekte schulischer Inklusion auf Schüler erkennen. Es werden mindestens vier sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt und erläutert. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte gut erkennbar sein.
3 Punkte Weder spezifische noch unspezifische Vorstellungen	„Vorteile: Schwächere lernen von Stärkeren; Integration; Akzeptanz; Toleranz; Stärkere unterstützen, lernen zu helfen. Nachteile: Lehrer wegen mangelnder Ausbildung überfordert -> SuS leiden darunter.“ (Fall 19)	Die Antworten lassen weder spezifische noch unspezifische Vorstellungen über die Effekte schulischer Inklusion auf Schüler erkennen. Es werden mindestens drei sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte rudimentär erkennbar sein.
2 Punkte Unspezifische Vorstellungen	„Vorteile sehe ich darin, die intrinsische Motivation und das Interesse der Schüler zu fördern und Nachteile könnten das Abdriften einiger unmotivierter Schüler sein.“ (Fall 13)	Die Antworten lassen nur unspezifische Vorstellungen über die Effekte schulischer Inklusion auf Schüler erkennen. Es werden zumindest zwei sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt.
1 Punkt Sehr unspezifische Vorstellungen	„Vermutlich profitieren die leistungsschwächeren Schüler deutlich stärker von der Inklusion. Das ist neben sozialen Aspekten einer der wichtigsten Vorteile. Gute bleiben gut, nicht so gute werden besser.“ (Fall 25)	Die Antworten lassen nur sehr unspezifische Vorstellungen über die Effekte schulischer Inklusion auf Schüler erkennen. Es wird zumindest ein inhaltlich sinnvoller Punkt genannt.
0 Punkte Keine Vorstellungen		Keine oder inhaltlich falsche Angaben

Vorstellungsdimension 4 – Anforderungen an Lehrkräfte

<i>Ausprägung</i>	<i>Ankerbeispiel</i>	<i>Definition und Codierregel</i>
5 Punkte Sehr spezifische Vorstellungen	„Ja, da mehr auf soziale Aspekte geachtet werden muss und dadurch die fachliche Wissensvermittlung leiden könnte. Wenn Lehrkräfte für den Umgang mit behinderten Kindern nicht ausgebildet sind, so kann es zu Situationen kommen, in denen die Lehrperson die betroffene Person nicht pflegerecht betreuen kann. Auch der Aspekt differenzierte Aufgaben zu stellen, weist ein Problem auf in Hinsicht auf die Bewertung. Können geistig eingeschränkte Schüler genauso streng bewertet werden in Bezug auf ihre Leistung? Wenn nein, so existiert wieder eine für manche Menschen/Schüler „ungerechte“ Behandlung“ (Fall 12)	Die Antworten lassen sehr spezifische Vorstellungen über die Anforderungen an Lehrkräfte in inklusiven Schulsettings erkennen. Es werden mindestens fünf sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt und erläutert. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte sehr gut erkennbar sein.
4 Punkte Spezifische Vorstellungen	„Der Lehrer muss sich mit den verschiedensten Krankheiten auseinandersetzen, sich permanent fortbilden und schulen lassen. Auch die tägl. Vor-, Nachbereitungszeit steigt enorm. Die Lehrer an den Schulen wie sie zum jetzigen Stand sind, sind zu 90 % nicht darauf vorbereitet und wissen nicht, was auf sie zukommt.“ (Fall 01)	Die Antworten lassen spezifische Vorstellungen über die Anforderungen an Lehrkräfte in inklusiven Schulsettings erkennen. Es werden mindestens vier sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt und erläutert. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte gut erkennbar sein.
3 Punkte Weder spezifische noch unspezifische Vorstellungen	„Ja, dadurch, dass auch behinderte Kinder in den Klassen sind, müssten mehrere Lehrkräfte oder Helfer in den Klassen sein, da diese Kinder häufig etwas mehr Aufmerksamkeit/Hilfe benötigen. Überforderung der Lehrkräfte wäre eine Möglichkeit, da zu viele Schüler ihre Hilfe benötigen.“ (Fall 13)	Die Antworten lassen weder spezifische noch unspezifische Vorstellungen über die Anforderungen an Lehrkräfte in inklusiven Schulsettings erkennen. Es werden mindestens drei sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte rudimentär erkennbar sein.
2 Punkte Unspezifische Vorstellungen	„Ja, da „normale“ Regelschullehrer keinerlei Erfahrung und Wissen zum inklusiven Unterricht haben. Wie geht man mit eingeschränkten Schülern um? Wie kann man diese gezielt fördern?“ (Fall 05)	Die Antworten lassen nur unspezifische Vorstellungen über die Anforderungen an Lehrkräfte in inklusiven Schulsettings erkennen. Es werden zumindest zwei sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt.
1 Punkt Sehr unspezifische Vorstellungen	„Ja, die Lehrkraft muss einen ganz anderen Blick für den Klassenverband haben.“ (Fall 03)	Die Antworten lassen nur sehr unspezifische Vorstellungen über die Anforderungen an Lehrkräfte in inklusiven Schulsettings erkennen. Es wird zumindest ein inhaltlich sinnvoller Punkt genannt.
0 Punkte Keine Vorstellungen		Keine oder inhaltlich falsche Angaben.

Vorstellungsdimension 5 – Kooperation und Netzwerk

<i>Ausprägung</i>	<i>Ankerbeispiel</i>	<i>Definition und Codierregel</i>
5 Punkte Sehr spezifische Vorstellungen	„Unterstützung: Seminare/Workshops, Fachliteratur, Mehr Infos an der Uni (Ausbildung), Realistische (!) Vorträge von Leuten, die Erfahrung mit der Inklusion gemacht haben, Beratung durch Sonderschullehrer(nicht in der Form, dass immer ein anderer Lehrer im Unterricht anwesend ist, sondern beratende Funktion). Teamteaching: Entlastung in Gruppenarbeitsphasen; mehr Aufwand in der Planung, um eine Verzahnung der einzelnen Schüler zu erreichen; manchmal Entlastung: man muss nur die halbe Stunde planen; Interessanter Austausch mit Kollegen; Zusammenarbeit mit einem Sonderschullehrer“ (Fall 07)	Die Antworten lassen sehr spezifische Vorstellungen über den Kooperations- und Netzwerkcharakter inklusiver Schulsettings erkennen. Es werden mindestens fünf sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt und erläutert. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte sehr gut erkennbar sein.
4 Punkte Spezifische Vorstellungen	„Seminare/Schulungen zum Umgang mit Behinderungen, zusätzliche, speziell ausgebildete Lehrkräfte, gemeinsame Austauschmöglichkeiten, spezielle Unterrichtsmaterialien“ (Fall 15)	Die Antworten lassen spezifische Vorstellungen über den Kooperations- und Netzwerkcharakter inklusiver Schulsettings erkennen. Es werden mindestens vier sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt und erläutert. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte gut erkennbar sein.
3 Punkte Weder spezifische noch unspezifische Vorstellungen	„Seminare + Vorlesungen bereits während des Studiums!., Fort- und Weiterbildungen, Co-Tutorin“ (Fall 19)	Die Antworten lassen weder spezifische noch unspezifische Vorstellungen über den Kooperations- und Netzwerkcharakter inklusiver Schulsettings erkennen. Es werden mindestens drei sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt. Ein Verständnis der genannten Punkte sollte rudimentär erkennbar sein.
2 Punkte Unspezifische Vorstellungen	„Zusammenarbeit mehrerer Lehrkräfte, die in diesem Zusammenhang auch Kollegen zur Seite gestellt bekommen, die speziell geschult sind.“ (Fall 15)	Die Antworten lassen nur unspezifische Vorstellungen über den Kooperations- und Netzwerkcharakter inklusiver Schulsettings erkennen. Es werden zumindest zwei sinnvolle, inhaltlich divergierende Punkte genannt.
1 Punkt Sehr unspezifische Vorstellungen	„Eltern einbeziehen in Schulalltag.“ (Fall 25)	Die Antworten lassen nur sehr unspezifische Vorstellungen über den Kooperations- und Netzwerkcharakter inklusiver Schulsettings erkennen. Es wird zumindest ein inhaltlich sinnvoller Punkt genannt.
0 Punkte Keine Vorstellungen		Keine oder inhaltlich falsche Angaben

D Ergebnisse der evaluativen Inhaltsanalyse (Studie 2)

Fall Nr.	Frage V01	Frage V02	Frage V03	Frage V04	Frage V05	Frage V06	Frage V07	Frage V08	Frage V09	Gesamt- punkte
01	4	5	5	5	5	4	4	3	4	39
02	4	5	4	5	4	4	4	3	3	36
03	2	2	0	3	1	1	1	2	0	12
04	4	5	2	2	3	2	3	4	0	25
05	3	4	2	5	2	2	2	2	3	25
06	2	3	2	5	5	2	2	4	2	27
07	5	5	5	5	5	4	5	5	4	43
08	4	3	3	4	3	3	3	4	3	30
09	4	4	3	5	4	5	2	3	2	32
10	5	5	3	5	5	4	1	1	2	31
11	1	0	1	2	1	1	0	0	0	6
12	2	4	2	4	5	1	2	1	3	24
13	1	1	1	2	3	1	2	0	0	11
14	3	2	1	2	2	3	1	0	2	16
15	1	2	3	5	3	4	4	2	2	26
16	5	3	4	3	2	3	3	2	2	27
17	5	3	4	3	3	2	2	2	1	25
18	5	4	3	4	5	3	1	1	1	27
19	2	3	5	3	3	2	3	2	2	25
20	2	4	4	2	5	5	5	5	3	35
21	5	2	2	4	4	1	3	2	1	24
22	4	4	3	5	4	4	4	4	5	37
23	5	5	5	4	4	2	5	5	5	40
24	2	2	3	2	4	2	3	2	2	22
25	3	2	1	1	1	2	0	2	1	13
26	4	2	2	4	3	2	2	2	3	24
27	5	5	4	5	4	4	4	5	4	40

