

Wissenschaftliche Begleitung der inkluisiven Bildung in Niedersachsen

Abschlussbericht

Projektlaufzeit: 10/2014-12/2017

Berichtszeitraum: 10/2014-12/2017

Projektleitung:

Prof. Dr. Rolf Werning

Prof. Dr. Katja Mackowiak

Wissenschaftliche Projektmitarbeiterinnen:

Antje Rothe, MA

Carina Maria Müller, MA

Inhaltsverzeichnis

	Seite
0. Einleitung.....	2
1. Ziele und Aufbau der Studie	2
1.1 Teilstudie 1	2
1.2 Teilstudie 2	3
1.3 Teilstudie 3	4
2. Methodisches Vorgehen	4
3. Fragestellungen	6
4. Ergebnisse	6
4.1 Wahrnehmung der Inklusion	6
4.1.1 Darstellung der quantitativen Ergebnisse	6
4.1.2 Darstellung der qualitativen Ergebnisse	8
4.2 Rolle der Kooperation	10
4.2.1 Darstellung der quantitativen Ergebnisse	10
4.2.2 Darstellung der qualitativen Ergebnisse	12
4.3 Unterrichtsgestaltung	16
4.3.1 Darstellung der quantitativen Ergebnisse	17
4.3.2 Darstellung der qualitativen Ergebnisse	18
4.4 Effekte auf Schülerwahrnehmungen und Schülerleistungen	22
5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	24
6. Ausblick und Empfehlungen	25
6.1 Aufgaben der Schulleitung	25
6.2 Kooperation der Professionellen	26
6.3 Unterrichtsentwicklung	26
6.4 Unterschiedliche Anforderungsprofile in den Schulen	27
Literatur	28

0. Einleitung

Das Niedersächsische Kultusministerium hat im Oktober 2014 Herrn Prof. Dr. Rolf Werning und Frau Prof. Dr. Mackowiak, beide Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik beauftragt, die Einführung der inklusiven Bildung an Grundschulen in Niedersachsen wissenschaftlich zu begleiten. Zu dem Projektteam gehörten ferner Frau Antje Rothe, MA, und Frau Carina Maria Müller, MA.

Das Projekt hatte eine Laufzeit vom 01.10.2014 bis zum 31.12.2017. Zwischenberichte wurden dem Niedersächsischen Kultusministerium am 08.07.2015 und am 04.04.2016 vorgelegt. Die Abschlussveranstaltung des Projekts, auf der die Forschungsergebnisse vorgestellt und diskutiert wurden, fand am 27.11.2017 in Hannover statt.

1. Ziele und Aufbau der Studie

Ziele der „Wissenschaftlichen Begleitung der inklusiven Bildung in Niedersachsen“ waren eine Analyse des aktuellen Stands der inklusiven schulischen Bildung an Grundschulen in Niedersachsen, die Untersuchung der Umsetzung und Wirksamkeit der sonderpädagogischen Grundversorgung in ausgewählten Grundschulen (inkl. der Identifikation von Stärken und Herausforderungen) sowie die Ableitung von Empfehlungen für die Optimierung der inklusiven schulischen Bildung an Grundschulen in Niedersachsen. Hierzu wurden drei Teilstudien von November 2014 bis Dezember 2017 durchgeführt, die nachfolgend kurz vorgestellt werden.

1.1 Teilstudie 1

Die flächendeckende Online-Umfrage zur aktuellen Umsetzung der inklusiven Bildung in allen öffentlichen Grundschulen Niedersachsens hat am 22. April 2015 begonnen und endete am 11. Mai 2015. Nachträgliche Anfragen, sich an der Untersuchung zu beteiligen, wurden bis zum 11. Juni 2015 berücksichtigt. Insgesamt wurden alle 1707 öffentlichen Grundschulen in Niedersachsen angeschrieben. An der Online-Umfrage teilgenommen haben 1540 Personen von 600 Grundschulen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 35,1 Prozent aller öffentlichen Grundschulen dieses Bundeslandes. Die Anzahl der Teilnehmer/innen pro Schule variiert zwischen 1 und 17 Personen.

1.2 Teilstudie 2

Der erste Erhebungszeitpunkt der quantitativ angelegten Teilstudie 2 fand von September bis Dezember 2015 statt. An 71 öffentlichen Grundschulen in Niedersachsen wurden Schulleitungen (N=79), Klassenlehrkräfte (N=140), Sonderpädagog/innen (N=72) und Eltern (N=916) mittels Fragebögen bezüglich ihrer Einstellungen zu Kooperation und Unterricht im inklusiven Setting sowie ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen befragt. Zusätzlich wurden im Rahmen einer Online-Umfrage die Leitungen von Förderschulen (N=77) zu ihren Einstellungen und der Umsetzung der inklusiven Schule befragt.

Mit den 1973 Kindern der zweiten Klassen (deren Einverständnis von Seiten der Eltern vorlag) wurden Befragungen zur Wahrnehmung der Integration in die Klasse sowie zu Klassenklima und Unterrichtsqualität im inklusiven Setting durchgeführt. Darüber hinaus kamen Tests zur Erfassung der kognitiven Grundfähigkeiten (CFT 1-R, Weiß & Osterland, 2012), des Lesesinnverständnistests (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006) und der Grundrechenfertigkeiten (HRT 1-4, Haffner et al., 2005) zum Einsatz.

Der zweite Erhebungszeitpunkt der quantitativ angelegten Teilstudie 2 fand von März bis Juni 2017 statt. In Absprache mit dem Niedersächsischen Kultusministerium wurde der Fokus der Datenerhebung für den zweiten Messzeitpunkt auf die Analyse des Unterrichts gelegt. An 16 der 71 zum ersten Erhebungszeitpunkt partizipierenden Grundschulen mit vergleichsweise hohen Anforderungen¹ wurden in insgesamt 32 Klassen Unterrichtsbeobachtungen der Klassenlehrkräfte in zwei Schulstunden durchgeführt.

Der standardisierte Beobachtungsbogen umfasste dabei Skalen zur Einschätzung der Transparenz und Klarheit der Lehrkraft, des Einsatzes von Regeln und Routinen im Unterricht und der Gestaltung eines lernförderlichen Klimas. Darüber hinaus lag ein Fokus auf der Differenzierung von Aufgabenstellungen und der Lernprozessbegleitung.

In 16 Klassen fand der Unterricht in einer der beiden Schulstunden in Kooperation von Klassenlehrkraft und Sonderpädagog/in statt. Die Klassenlehrkraft füllte nach dem Unterricht zusätzlich einen Fragebogen zur Heterogenität ihrer Klasse und zur Kooperation mit dem/ der Sonderpädagog/in aus.

¹ Die Anforderungen wurden als z-transformierter Mittelwert aus der Standardabweichung der Klasse im CFT 1-R, dem Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sowie dem Anteil der Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf pro Klasse (eingeschätzt von der Klassenlehrkraft) berechnet (zur Vertiefung: siehe Kap. 4.4).

Als Leistungsmaß der 1973 Kinder der Teilstudie 2 wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Ergebnisse der VERA 3-Testungen in den Bereichen Lesen, Orthografie, Muster und Strukturen sowie Größen und Messen herangezogen. Hierbei lagen pro Klasse jeweils nur bestimmte VERA 3-Daten vor, da die Schulen selbst entscheiden konnten, an welchen Untertests sie teilnahmen.

1.3 Teilstudie 3

Die qualitativ ausgerichtete Erhebung der Teilstudie 3 fand zum ersten Erhebungszeitpunkt von Juli 2015 bis Januar 2016 in neun Grundschulen statt. Es wurden Experteninterviews und Gruppendiskussionen mit folgenden Zielgruppen durchgeführt: Schulleitungen (N=12), Regelschullehrkräfte (N=43), Sonderpädagog/innen (N=21), Eltern (N=37) und Kinder (N=74). Zusätzlich wurden Gruppendiskussionen mit Leitungen von Förderzentren (N=8) durchgeführt. Alle Schulen der Teilstudie 3 nahmen ebenfalls an Teilstudie 2 teil; dies ermöglichte eine Triangulation der quantitativen und qualitativen Daten.

Die zweite Erhebung der Teilstudie 3 fand von Dezember 2016 bis Juni 2017 in vier Grundschulen statt, die am ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt der Teilstudie 2 partizipierten. Es wurde je Schule in einer Klasse etwa eine Woche lang eine fokussierte ethnografische Beobachtung (Knoblauch, 2001) im Unterricht durchgeführt. In diesem Zusammenhang fanden ergänzende Feldinterviews mit Grundschullehrkräften und Sonderpädagog/innen statt. Zusätzlich wurden Foto- und Audioaufnahmen durchgeführt. Schwerpunkte dieser Erhebung waren die Kooperation von Klassenlehrkräften und Sonderpädagog/innen, das Klassenmanagement, das Klassenklima und die adaptive Lernunterstützung.

2. Methodisches Vorgehen

Ein Überblick über die Anzahl der Teilnehmenden je Teilstudie und Erhebungszeitpunkt findet sich in Tabelle 1. Die Teilnahme an allen Teilstudien erfolgte auf freiwilliger Basis. Zielgruppen der Studie waren Leitungen von Grund- und Förderschulen, Klassenlehrkräfte, Sonderpädagog/innen, Kinder und deren Eltern.

Tab. 1: Studienteilnehmer/innen

Jahr	Gesamt	Leitungen	Lehrkräfte	Sonderpäd.	Kinder	Eltern
Teilstudie 1: 600 Schulen						
2015	1540	426	886	222	-	-
Teilstudie 2: MZP 1: 71 Schulen & Förderzentren, MZP 2: 16 Schulen						
2015	3252	151	140	72	1973	916
2017	2020	-	32	16	1973	-
Teilstudie 3: MZP 1: 9 Schulen & Förderzentren, MZP 2: 4 Schulen						
2015/16	195	20	43	21	74	37
2016/17	8	-	4	4	-	-

Die im Rahmen der Datenerhebung eingesetzten Instrumente sind zum einen Fragebögen und Experteninterviews sowie Gruppendiskussionen, die Selbsteinschätzungen der verschiedenen Zielgruppen erfassen. Zum anderen wurden Leistungs- und Entwicklungsmaße der Kinder zu Beginn der zweiten Klasse und zum Ende der dritten Klasse erfasst. Zusätzlich wurden Fremdeinschätzungen des Unterrichts in Form von quantitativen und qualitativen Beobachtungen vorgenommen. Nachfolgend sind die eingesetzten Instrumente und ihre Themenschwerpunkte dargestellt (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Zur Datenerhebung eingesetzte Instrumente der Studie

<p>Fragebögen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaltool (www.evaltool.ch) ▪ Einstellung zu Inklusion, EZI-D (dt. Kuhn et al., 2010) ▪ Lehrerspez. Selbstwirksamkeit, L-SWK (Schwarzer & Jerusalem, 1999) ▪ Inklusionsbez. Selbstwirksamkeit, TEIP-D (dt. Feyerer et al., 2013) ▪ Kollektive Selbstwirksamkeit, K-SWK (Schwarzer & Schmitz, 1999) ▪ Kooperation, KOOP (http://www.evaltool.ch) ▪ Klassenklima, KLIMA (IQ Hessen, 2010) ▪ Unterrichtsqualität, QUAL (IQ Hessen, 2010) ▪ Integration in die Klasse, K-FDI (Vernetz et al. 2014) 	<p>Quantitative standardisierte Beobachtung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Routinen & Regeln ▪ Transparenz & Klarheit ▪ Lernförderliches Klima ▪ Differenzierung ▪ Lernprozessbegleitung <p>Qualitative Beobachtung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fokussierte Ethnografie (Knoblauch, 2001) ▪ Ergänzende Feldinterviews, Foto- und Audioaufnahmen
--	---

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Heterogenität (selbst entwickelt) 	
<p>Leistungs- und Entwicklungsmaße</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Heidelberger Rechentest, HRT 1-4 (Haffner et al., 2005) ▪ Lesesinnverständnistest, ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006) ▪ Grundintelligenztest, CFT 1-R (Weiß & Osterland, 2012) ▪ VERA 3-Daten: Lesen, Orthografie, Muster & Strukturen, Messen & Größen 	<p>Gruppendiskussionen/ Interviews</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gelingensbedingungen & Herausforderungen der Umsetzung von Inklusion an der eigenen Schule ▪ Eigene Rolle in der Inklusion ▪ Professionelle Kooperation ▪ Soziale Integration und Klassenklima

3. Fragestellungen

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Teilstudien zu den folgenden vier Fragestellungen vorgestellt:

1. Wie nehmen Lehrkräfte und Sonderpädagog/innen die Inklusion, deren Umsetzung und ihre Rolle in diesem Prozess wahr?
2. Welche Rolle spielt die Kooperation in der Inklusion (inkl. Rollen der Beteiligten)?
3. Wie wird der Unterricht in der inklusiven Schule gestaltet?
4. Welche Effekte zeigen sich auf die Schülerwahrnehmung und Schülerleistung?

4. Ergebnisse

4.1 Wahrnehmung der Inklusion

Im Folgenden werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse vorgestellt. Die quantitativen Befunde umfassen die Einstellungen zur Inklusion, die Einschätzung der kollektiven wie lehrerspezifischen Selbstwirksamkeit und der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit. Die qualitativen Ergebnisse beinhalten vertiefende Analysen zu den quantitativen Befunden.

4.1.1 Darstellung der quantitativen Ergebnisse

Unterschiede in den Einschätzungen in Abhängigkeit von der Zielgruppe

Befragt wurden die Gruppen der Grundschulleitungen, der Grundschullehrkräfte und der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Da nicht alle Fragebögen von allen Zielgruppen ausgefüllt wurden², basieren die vorgenommenen Vergleiche auf unterschiedlichen Teilstichproben (vgl. Tabelle 1). Für alle Fragebögen und alle jeweils beteiligten Zielgruppen kann gezeigt werden, dass die Mittelwerte für jeden Fragebogen oberhalb des mittleren Skalenwertes (bei einem 4-stufigen Antwortformat: Mittelwert>2.5; bei einem 6-stufigen Antwortformat: Mittelwert>3.5) liegen. Somit ist ein Trend zu einer eher positiven Einschätzung in allen Zielgruppen bei der Einstellung zur Integration/Inklusion, der kollektiven wie lehrerspezifischen Selbstwirksamkeit und bei der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit nachzuweisen. Ein Vergleich der Einschätzungen von Schulleitungen, Klassenlehrkräften und Sonderpädagog/innen erbrachte folgende signifikante Unterschiede (vgl. Tabelle 3):

Für die Skala *Einstellungen zur Integration/ Inklusion* (EZI, dt. Kunz et al., 2010) unterscheiden sich die Leitungen von Grundschulen mit deutlich positiveren Einstellungen zu Inklusion signifikant von den Klassenlehrkräften. Die Sonderpädagog/innen liegen mit ihren Einschätzungen zwischen den beiden anderen Zielgruppen und unterscheiden sich in ihren Angaben nicht bedeutsam von diesen.

Bei der Einschätzung der *Kollektiven Selbstwirksamkeit* (K-SWK, Schwarzer & Schmitz, 1999) des Kollegiums durch die Schulleitungen, Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog/innen unterscheiden sich die Einschätzungen der Schulleitungen ebenfalls signifikant von den beiden anderen Gruppen. Die Schulleitungen schätzen die kollektive Selbstwirksamkeit ihres Kollegiums höher ein als die Klassenlehrkräfte und die Sonderpädagog/innen, welche sich nicht bedeutsam unterscheiden.

Für die Skala *Lehrerspezifische Selbstwirksamkeit* (L-SWK, Schwarzer & Jerusalem, 1999) zeigen sich signifikante Gruppenunterschiede derart, dass die Sonderpädagog/innen diese positiver einschätzen als die Klassenlehrkräfte.

Im Fragebogen zur *Selbstwirksamkeit in der inklusiven Praxis* (TEIP-D, dt. Feyerer et al., 2014) lassen sich ebenfalls bedeutsame Unterschiede zwischen Klassenlehrkräften und Sonderpädagog/innen nachweisen. Auch in diesem Bereich schätzen die Sonderpädagog/innen ihre Selbstwirksamkeit positiver ein als die Klassenlehrkräfte.

Insgesamt sind die beschriebenen Unterschiede zwischen den verschiedenen Zielgruppen zwar in jedem Bereich signifikant (vgl. Tabelle 3, Wahrscheinlichkeit $p < 0.05$), da die Effektstärken (η^2) jedoch eher klein ausfallen, spricht dies für eine geringe praktische

² Je nach Konstrukt konnten nur bestimmte Zielgruppen einbezogen werden.

Relevanz. Eine Ausnahme stellt der Unterschied für den Fragebogen *Einstellungen zur Integration/ Inklusion* (EZI) dar, der eine mittlere Effektstärke aufweist.

Tab. 3: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) für die einzelnen Zielgruppen und Ergebnisse der Varianzanalysen

	SL MW (SD)	KL MW (SD)	SP MW (SD)	df	F	p	η²
EZI (6stufig)	4.25 ^a (1.01)	3.67 ^b (0.95)	3.96 ^{a,b} (0.93)	(2;304)	9.777	0.000	0.060
K-SWK (4stufig)	3.04 ^a (0.48)	2.80 ^b (0.54)	2.80 ^b (0.47)	(2;300)	6.112	0.003	0.039
L-SWK (4stufig)	-	2.78 (0.40)	2.92 (0.31)	(1;221)	7.487	0.007	0.033
TEIP (6stufig)	-	4.67 (0.62)	4.92 (0.53)	(1;225)	9.342	0.003	0.040

SL: Schulleitung - KL: Klassenlehrkraft - SP: Sonderpädagog/in

Indizes: signifikante Unterschiede zwischen Zielgruppen mit verschiedenen Indizes, keine signifikanten Unterschiede bei gleichen Indizes; Effektstärke η^2 : 0.01-0.05: kleiner Effekt; 0.06-0.13: mittlerer Effekt; >0.14: großer Effekt

EZI: Einstellungen zur Integration (dt. Kunz et al., 2010)

L-SWK: Lehrerbezogene Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999)

K-SWK: Kollektive Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999)

TEIP: Teacher Efficacy of Inclusive Practice (dt. Feyerer et al., 2014)

Insgesamt lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass die prinzipielle Einstellung zur inklusiven Bildung tendenziell positiv ausfällt. Insbesondere die Schulleitungen scheinen die damit verbundenen Perspektiven zu befürworten. Ferner zeigt sich, dass die Sonderpädagog/innen ihre Selbstwirksamkeit in den verschiedenen Ausprägungen leicht besser einschätzen, als dies die Grundschullehrkräfte tun.

4.1.2 Darstellung der qualitativen Ergebnisse

Positive Einstellung zur Inklusion bei kritischer Betrachtung der Ressourcen zur Umsetzung

Die qualitativen Befunde bestätigen die insgesamt positive Grundeinstellung zur inklusiven Schule insofern, als der Gedanke der Inklusion von den befragten Gruppen überwiegend befürwortet wird.

„Inklusion bedeutet für mich Vielfalt auf der einen Seite, Bereicherung auf der einen Seite, auf der anderen Seite sehr viel mehr Belastung.“ (Grundschullehrkraft, Schule E, 13)

Auch die systembezogene Zuweisung von Ressourcen findet - aufgrund der damit verbundenen Minimierung von Etikettierung - überwiegend Zustimmung.

Es lässt sich jedoch feststellen, dass die Umsetzbarkeit deutlich kritischer eingeschätzt wird und klare Problembereiche formuliert werden. So wird häufig eine nicht ausreichende Ausstattung in den Bereichen (1) Personal, (2) räumliche und materielle Ressourcen und (3) Vergütung angesprochen.

Insgesamt zeigt sich bei den Schulleitungen und Lehrkräften die Überzeugung, dass die gegenwärtigen Rahmenbedingungen der sonderpädagogischen Grundversorgung nur dann ausreichen, wenn sie ausschließlich für Schüler/innen mit milden Unterstützungsnotwendigkeiten in einer Klasse genutzt werden können. Wenn jedoch Schüler/innen mit höherem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Schulen gefördert werden, sind die zur Verfügung gestellten Stunden für die Umsetzung von inklusiver Bildung nicht ausreichend. Die verfügbaren Stunden werden dann i.d.R. vor allem für Kinder genutzt, die mehr Unterstützung benötigen, während die präventive Arbeit in den Hintergrund rückt. Teilweise werden auch Zweifel geäußert, ob eine inklusive Förderung z.B. bei einem Förderbedarf geistige Entwicklung überhaupt möglich bzw. sinnvoll ist.

Lehrkräfte sehen weiterhin zum einen Bedarf an qualifizierten Schulbegleitungen bzw. pädagogischen Fachkräften für die Begleitung und Unterstützung von Schüler/innen im Unterricht, zum anderen werden mehr spezifische sonderpädagogische Ressourcen für die Beratung bei spezifischen Unterstützungsbedarfen, sowie für die Diagnostik und Vorbereitung von Lern- und Fördermaterialien als notwendig erachtet. Schließlich weisen die Ergebnisse auf einen Mehrbedarf an zeitlichen Ressourcen für die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht durch Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog/innen hin.

Bedeutsame Rolle der Grundschulleitungen in der Umsetzung von Inklusion

Ebenfalls in Übereinstimmung mit den quantitativen Ergebnissen zeigt sich, dass Grundschulleitungen eine besonders positive Einstellung zur Inklusion haben. Wie im folgenden Zitat deutlich wird, wird der Grundgedanke der Inklusion von den meisten Schulleitungen getragen:

„Ich hätte ja eigentlich am liebsten die Situation, ,so kommt Leute wir sind jetzt hier/ wir sind eine Gemeinschaft, wir sind ein Teil der Gesellschaft und wir haben hier die Besseren dabei, wir haben die Schwächeren dabei, das ist so‘.“ (Schulleitung, Schule F, 37)

Außerdem deutet sich in manchen Äußerungen eine ambivalente Einstellung zur Inklusion an, wie sie sich auch bei den Lehrkräften zeigt.

„Ich muss jetzt, um hier die entsprechenden Hilfen zu bekommen, erst recht hingehen und sagen, ‚pass auf den müssten wir eigentlich nicht überprüfen, aber jetzt sieh mal zu, dass das Gutachten möglichst eindeutig und möglichst schlecht ausfällt, damit wir eine Chance haben für das Kind auch einen I-Helfer zu bekommen‘. Also diese Tendenzen, die gibt es halt auch.“ (Schulleitung, Schule F, 36)

Hier wird die Gefahr eines Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas deutlich; die knappen personellen Ressourcen werden als Risiko angesehen, Tendenzen zu begünstigen, den systembezogenen Grundgedanken der Inklusion aufzugeben und dadurch weitere Ressourcen zu sichern.

Trotz einer kritischen Sicht bezüglich der knappen Ressourcen (s.o.) wird bei den meisten Schulleitungen erkennbar, dass sie eine Vision vertreten, die den Prozess der Umsetzung der Inklusion an der jeweiligen Schule strukturiert. Die Schulleitungen sind maßgeblich dafür verantwortlich, welcher Stellenwert Inklusion an der jeweiligen Schule eingeräumt wird, welche Relevanz der inklusiven Bildung im Kollegium beigemessen wird und welche Strukturen der Kooperation und Kommunikation diesbezüglich an der Schule entstehen können (s. auch Kooperation). Die positiven Einstellungen der Schulleitungen legen aber auch den Schluss nahe, dass diese den Auftrag der Inklusion überwiegend angenommen haben.

4.2 Rolle der Kooperation

4.2.1 Darstellung der quantitativen Ergebnisse

Hinsichtlich der Einschätzung der *Kooperation* (Daten erhoben mit Evaltool, o.J. <http://www.evaltool.ch>) zeigen die quantitativen Ergebnisse, dass sich die Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog/innen nicht grundsätzlich unterscheiden. Für beide Zielgruppen kann gezeigt werden, dass der Mittelwert für diese Skala oberhalb des mittleren Skalenwertes (4-stufiges Antwortformat; Mittelwert>2.5) liegt. Somit ist ein Trend zu einer leicht positiven Einschätzung der Kooperation für beide Zielgruppen nachzuweisen.

Tab. 2: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) für die einzelnen Zielgruppen und Ergebnisse der Varianzanalyse

	KL MW (SD)	SP MW (SD)	df	F	p	η²
Kooperation (4stufig)	2.81 (0.59)	2.89 (0.57)	(1;221)	0.815	0.386	0.004

KL: Klassenlehrkraft - SP: Sonderpädagog/in

Effektstärke η²: 0.01-0.05: kleiner Effekt; 0.06-0.13: mittlerer Effekt; >0.14: großer Effekt

Zusammenhänge zwischen den Einstellungen auf Seiten der Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog/innen

Im Folgenden werden ausgewählte Unterschiede für die beiden Zielgruppen der *Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog/innen* vorgestellt und diskutiert (vgl. Tabelle 3). Hierzu werden die Ergebnisse, die sich in den Bereichen der Einstellung zur Inklusion, der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit, der Kooperation und der Einschätzung des Klimas in den Klassen ergeben haben, miteinander in Beziehung gesetzt.

Für den Zusammenhang zwischen den Einschätzungen der *Kooperation* und des *Klassenklimas* zeigt sich ein folgendes Bild: bei den Sonderpädagog/innen korrelieren beide Skalen hoch, bei den Klassenlehrkräften nicht. Während die Klassenlehrkraft ihre Einschätzungen für das Klima in ihrer Klasse unabhängig von der Kooperation mit dem/der Sonderpädagog/in der Klasse vorzunehmen scheint, hängen diese beiden Bereiche bei den Sonderpädagog/innen deutlich stärker voneinander abzuhängen.

Tab. 3: Zusammenhänge zwischen den Fragebögen (Korrelationen nach Pearson)

SP: Sonderpädagog/innen (N=68) KL: Klassenlehrkräfte (N=147)	EZI	TEIP	Kooperation	Klima
EZI		0.19	0.42**	0.31*
TEIP	0.41**		0.31**	0.12
Kooperation	0.23**	0.24**		0.56**
Klima	0.34**	0.54**	0.12	

Signifikanzniveau: *: p<0.05; **: p<0.01

EZI: Einstellungen zur Integration (dt. Kunz et al., 2010)

TEIP: Teacher Efficacy of Inclusive Practice (dt. Feyerer et al., 2014)

Kooperation (<http://www.evaltool.ch>)

Klima: Klassenklima (IQ Hessen, 2010a)

Gegensätzliche Zusammenhänge zeigen sich für diese Zielgruppen für die Einschätzung der eigenen *Selbstwirksamkeit in der inklusiven Praxis* und des *Klassenklimas*. Während der Zusammenhang bei der Beantwortung beider Skalen für die Klassenlehrkräfte hoch ausfällt (also beides voneinander abzuhängen scheint), ist dieser Zusammenhang für die Sonderpädagog/innen nicht nachzuweisen. Dies deutet möglicherweise darauf hin, dass die Klassenlehrkräfte sich selbst sehr stark verantwortlich für die Gestaltung des Unterrichtssettings erleben und die Kooperation mit der Sonderpädagog/in hierbei keine besondere Relevanz zu haben scheint. Zu vermuten ist, dass die eher seltene gemeinsame Unterrichtsplanung und –durchführung zu dieser Einschätzung führt. Zudem sind die Grundschullehrkräfte traditionell „alleinverantwortlich“ für ihren Unterricht. Die Entwicklung und Umsetzung einer geteilten Verantwortung, wie sie in der Literatur häufig für gelingende Inklusion diskutiert wird (vgl. Arndt & Werning 2016), zeigt sich in den hier vorliegenden Befunden nicht.

Die Sonderpädagog/innen betonen demgegenüber vielmehr den Zusammenhang zwischen der Kooperation und dem Klassenklima. Insgesamt wird hier ein differenter Blick auf den Unterricht deutlich. Die Einschätzungen der Sonderpädagog/innen zeigen, dass nur wenn die Kooperation mit den Grundschullehrkräften gelingt, sie ihre Kompetenzen sinnvoll einsetzen und damit auch ihre Wirksamkeit erleben können. Nur dann wird – aus ihrer Sicht - auch ein Einfluss z.B. auf das Klassenklima möglich. Bei den Grundschullehrkräften deutet sich an, dass sie sich – aufgrund der vorliegenden Bedingungen – häufig in der Hauptverantwortung sehen.

4.2.2 Darstellung der qualitativen Ergebnisse

Hohe Bandbreite in Bezug auf die Wahrnehmung der Kooperation

Hinsichtlich der Wahrnehmung von Kooperation lässt sich in der qualitativen Erhebung eine große Bandbreite identifizieren. Die Schulen unterscheiden sich stark hinsichtlich dessen, ob Kooperation eher als Belastung oder eher als Bereicherung wahrgenommen wird.

Dort, wo Kooperation eher als belastet wahrgenommen wird, zeigt sich in den Gruppendiskussionen, dass die befragten Sonderpädagog/innen und Grundschullehrkräfte eine unzureichende gegenseitige Anerkennung der eigenen Arbeit beklagen. Beide Gruppen geben getrennt voneinander an, dass sie sich insbesondere mehr Anerkennung für ihr Engagement wünschen, welches sie trotz der hohen Arbeitsbelastung zeigen.

Insbesondere die Grundschullehrkräfte beklagen dabei, dass die Anforderungen, die die Sonderpädagog/innen an sie herantragen, zu hoch seien:

„Zumal von der Sonderpädagogin dann aber auch so Forderungen [...] an uns herangetragen werden, die teilweise nicht für uns leistbar sind.“ (Grundschullehrkraft, Schule D, 65)

Umgekehrt weisen gerade an Schulen, in denen Kooperation als bereichernd für die eigene Arbeit bewertet wird, Grundschullehrkräfte auf den persönlichen Gewinn hin, den sie aus der Kooperation mit den Sonderpädagog/innen ziehen. Im folgenden Zitat drückt die Lehrkraft aus, dass sie dies als Form individueller Professionalisierung erlebt:

„Eine Erweiterung des Horizonts, ganz klar für mich, also überhaupt das Wissen um solche Kinder [...], also quasi so dieses, sich zu professionalisieren mehr in Richtung Sonderpädagogin, das erlebe ich als sehr, sehr positiv.“ (Grundschullehrkraft, Schule H, 1134)

Darüber hinaus ließ sich in der Auswertung herausarbeiten, dass mit den unterschiedlichen Sichtweisen auf Kooperation auch unterschiedliche Aspekte verbunden waren, die die Kollegien im Hinblick auf die Kooperation zwischen Sonderpädagog/innen und Grundschullehrkräften aktuell beschäftigten. Insbesondere die erlebte unzureichende gegenseitige Anerkennung verwies auf die Notwendigkeit einer Aufgabenklärung. Dies kam in den Gruppendiskussionen zwar als Problem zum Ausdruck, allerdings deutete sich in den Fällen an, dass zwar eine Problemwahrnehmung bestand, z. T. jedoch noch nicht an einer Klärung des Problems gearbeitet wurde.

An Schulen hingegen, deren Lehrkräfte Kooperation als bereichernd herausstellten, zeigte sich, dass die Aufgabenklärung bereits zur allgemeinen Zufriedenheit stattgefunden hat. In den Gruppendiskussionen mit den verschiedenen Gruppen wurde mehrfach darauf Bezug genommen, wie die Verteilung der Zuständigkeiten und Aufgaben umgesetzt wurde. Ebenso kamen vereinzelt Bemühungen zum Ausdruck den oder die Kolleg/in, mit der eine regelmäßige Kooperationsbeziehung bestand, zu entlasten.

Wie im Zitat deutlich wird, drückte sich an diesen Schulen vereinzelt als nächstes Ziel der Entwicklung der Kooperationsstrukturen aus, Inklusion aus der traditionellen Zuständigkeit der Sonderpädagog/innen zu lösen und als Querschnittsaufgabe des gesamten Kollegiums zu entwickeln.

„Worüber wir uns auch unterhalten haben, ob das vielleicht förderlich wäre, wenn eine Beauftragte für Inklusion sozusagen aus dem Grundschulkollegium kommen

würde. [...] Sowas würde nochmal eine andere Wertigkeit hineinbringen.“ (Sonderpädagogin, Schule B, 125)

Auswirkungen der Rahmenbedingungen auf die Kooperation

Gründe für die unterschiedliche Gestaltung und Wahrnehmung der Kooperation sind nicht ausschließlich auf einer individuellen Ebene zu betrachten. Die Kooperation und die Wahrnehmung der Kooperation zeigen sich darüber hinaus in hohem Maße von folgenden Aspekten abhängig:

Die Unterschiede hinsichtlich der Anforderungen der einzelnen Schule, z.B. durch das jeweilige Einzugsgebiet, stellen auch die Kooperation vor unterschiedliche Herausforderungen. So konnten in der Auswertung auf der Grundlage eines Fallvergleichs von zwei Schulen, die durch ein hohes bzw. ein niedrigeres Anforderungsprofil gekennzeichnet sind, Unterschiede herausgearbeitet werden. Die Anforderungsprofile ergaben sich durch die Anzahl von Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf, durch die Anzahl der Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache und durch die Spannbreite der kognitiven Leistungsfähigkeiten der Schüler/innen. Die oben beschriebene Spannbreite der Wahrnehmung von Kooperation – als Belastung oder als Bereicherung – kam auch in diesem Fallvergleich zum Ausdruck. An der Schule mit dem geringeren Anforderungsprofil wurde die Umsetzung der Kooperation deutlich positiver beschrieben als an der Schule mit dem höheren Anforderungsprofil. Die Divergenzen schienen mit den vorliegenden Belastungen der Schule in Verbindung zu stehen, die sich in dem erfassten Anforderungsprofil spiegelten. Es deutet sich also an, dass die Spannbreite der Wahrnehmung von Kooperation von Kontextfaktoren dieser Art abhängig ist (vgl. Werning et al., 2017).

Die Länge der Erfahrung in der Umsetzung der inklusiven Bildung ist ein weiterer Aspekt, der sich auf die Gestaltung und Wahrnehmung der Kooperation auswirkt. In den Gruppendiskussionen wurde die Erfahrung mit Inklusion als bedeutsame Ressource herausgestellt. In diesem Zusammenhang wurde von diesen Kollegien auch die Freiwilligkeit als relevanter Aspekt hervorgehoben. Die Erfahrung in der Umsetzung der Inklusion erschien insbesondere als bedeutsam, um tragfähige Strukturen der Kommunikation und Kooperation an den Schulen zu etablieren.

Wahrnehmung der Kooperation aus der Perspektive der Grundschullehrkräfte

Grundschullehrkräfte nehmen stärker eine Alleinverantwortung für die Umsetzung der Inklusion wahr:

„Also, eigentlich tragen wir die Inklusion.“ (Grundschullehrkraft, Schule E, 65)

Dies führen sie auf die Ausstattung (personelle Ressourcen) zurück. Die geringe Verfügbarkeit der Sonderpädagog/in führt zu der vordergründigen Wahrnehmung, dass sie die Inklusion nahezu in Alleinverantwortung tragen:

„In den konkreten Situationen, [...] wo ich sie [Förderschullehrkraft] bräuchte, hab ich sie nicht. [...] Also in meiner Klasse [...] sind so vier bis fünf Kinder mit diesen sozial-emotionalen Beeinträchtigungen, da steh ich dann alleine.“ (Grundschullehrkraft, Schule C, 100)

Wenngleich verschiedene Lehrkräfte die Wahrnehmung äußern, dass sie Grundschullehrkräfte schon immer mit einer großen Heterogenität kindlicher Lernstände und Bedürfnisse umzugehen hatten, nehmen sie dennoch eine Steigerung wahr. Hinzu kommt häufig eine fachliche Verunsicherung, was zu einem Gefühl der Belastung oder gar Überforderung beiträgt.

Wahrnehmung der Kooperation aus der Perspektive der Sonderpädagog/innen

In Übereinstimmung mit den quantitativen Ergebnissen erleben sich die Sonderpädagog/innen als fachlich sicher hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung, wenngleich sie es als Herausforderung empfinden, Ansprechpartner/innen auch für solche Förderschwerpunkte zu sein, für die sie nicht ausgebildet sind.

Eine besondere Herausforderung, die in den Gruppendiskussionen mit den Sonderpädagog/innen deutlich wird, ist die des Schulkontextes. Sonderpädagog/innen erleben große Unterschiede zwischen den Kollegien an den verschiedenen (Primar- und Sekundar-)Schulen, an denen sie eingesetzt sind. Hierbei zeige sich insbesondere eine unterschiedliche Bereitschaft des Kollegiums oder einzelner Regelschulkolleg/innen, sich auf die Kooperation einzulassen und Einblicke in den Unterricht zu gewähren.

Die Sonderpädagog/innen sehen eine zentrale Voraussetzung und gleichzeitig Herausforderung für ihre Arbeit darin, sich auf die unterschiedlichen Regelschulkolleg/innen, mit denen sie zusammen arbeiten, einstellen zu müssen, auf ihre Bereitschaft, sich für die Kooperation und die gemeinsame Planung des Unterrichts zu öffnen. Die hohe Flexibilität wird von einer Sonderpädagog/innen folgendermaßen gefasst:

„Eine Kollegin sagte neulich mal, wie ein Chamäleon, das heißt, wenn sie in eine neue Klasse reinkommt, muss sie immer ihre Farbe wechseln sozusagen und anpassen“ (Förderschullehrkraft, Schule B, 104)

Dabei wird die Herstellung einer tragfähigen und vertrauensvollen Beziehung zwischen Grundschullehrkraft und Sonderpädagog/in von verschiedenen Sonderpädagog/innen als Voraussetzung beschrieben.

Hier nimmt die Schulleitung eine bedeutsame Rolle ein, da sie zentral dafür angesehen wird, welcher Stellenwert dem Thema der Inklusion im Kollegium beigemessen wird und welche Kooperationsstrukturen existieren. Dies wird im folgenden Zitat besonders deutlich:

„Natürlich möchten wir auch, dass es da [inklusive Schulentwicklung] vorangeht. Jetzt ist die Schulleitung erkrankt, jetzt geht es sicherlich auch noch langsamer. Für sie war das n Steckenpferd, für sie war das wichtig, sie hat das vorantreiben wollen, aber jetzt is` es wieder `n notwendiges Übel.“ (Förderschullehrkraft, Schule H, 134)

Darüber hinaus erleben die Sonderpädagog/innen die Schulleitung als bedeutsam dafür, welche Freiheiten und Eigenverantwortlichkeit ihnen in ihrer Arbeit an der Grundschule eingeräumt wird. Flexibilität und ein höheres Maß an Eigenverantwortlichkeit wird dabei tendenziell positiver bewertet.

4.3 Unterrichtsgestaltung

Die Strukturierung der Erhebung und Auswertung orientiert sich an den drei Basisdimensionen guten Unterrichts nach Klieme et al. (2006; vgl. auch Klieme et al., 2001; Hess & Lipowsky, 2017): (1) Klassenmanagement, (2) Unterrichtsklima, (3) Adaptive Lernunterstützung.

Diese wurden in der vorliegenden Studie für die Betrachtung inklusiven Unterrichts angewendet.

Sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Teilstudie wurden Beobachtungen im inklusiven Unterricht durchgeführt, um ein differenziertes Bild inklusiven Unterrichts in Niedersächsischen Grundschulen zu ermitteln. Den drei benannten Basisdimensionen (inklusive) Unterrichts wurden folgende Skalen zugeordnet.

- | | |
|------------------------|---|
| (1) Klassenmanagement: | (a) Transparenz & Klarheit, (b) Regeln & Routinen |
| (2) Unterrichtsklima: | (c) Lernförderliches Klima |

(3) Adaptive Lernunterstützung: (d) Differenzierung, (e) Lernprozessbegleitung

Diese Basisdimensionen strukturierten auch die Auswertung der Daten der qualitativen Teilstudie.

4.3.1 Darstellung der quantitativen Ergebnisse

Abbildung 1 veranschaulicht die Ergebnisse der explorativen, quantitativen Unterrichtsbeobachtung in den Bereichen Klassenmanagement, Unterrichtsklima und adaptive Lernunterstützung für die Lehrkräfte der 32 dritten Klassen.³

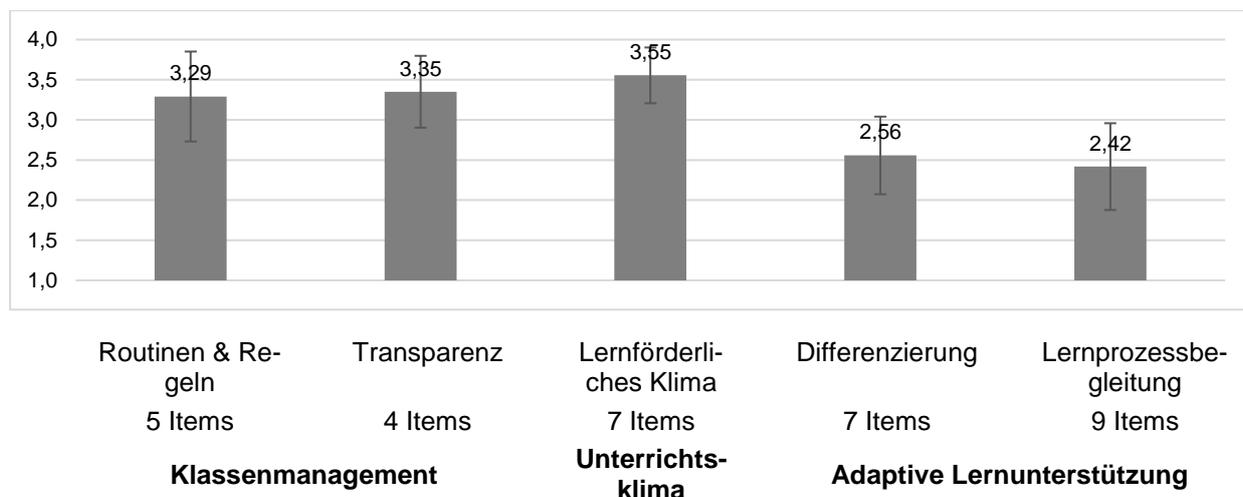


Abb. 1: Ergebnisse der Beobachtung zur inklusiven Unterrichtsgestaltung (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Diese Klassen wurden ausgewählt, da diese zu dem Drittel aller Klassen der Teilstudie 2 mit den höchsten Anforderungen zum Erhebungszeitpunkt 1 gehörten.⁴

Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung zeigen sich die positivsten Einschätzungen für das Klassenklima, gefolgt vom Klassenmanagement; alle Werte liegen hier deutlich über dem Skalenmittelwert (>2.5). Im Gegensatz dazu zeigen sich deutlich niedrigere Werte für die Differenzierung und die Lernprozessbegleitung, welche als Formen der adaptiven Lernunterstützung insbesondere *inklusive* Facetten von Unterricht abbilden. Die Unterschiede zwischen den drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität fallen signifikant (mit großer Effektstärke) aus ($F(2;46)=172.034$; $p=0.000$; $\eta^2=0.882$; alle Paarvergleiche:

³ Die Beobachtungssitems entstammen folgenden Verfahren: Bildungsportal NRW (2001), Helmke (2010, 2012), Leist et al. (2010), Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (o.J.)

⁴ Zur Berechnung des Anforderungsprofils einer Klasse vgl. 1.2.

$p=0.000$). Bei aller Vorsicht, die aufgrund der explorativen Unterrichtsbeobachtung geboten ist, kann vermutet werden, dass die Stärken der Lehrkräfte in der effektiven Klassenführung und in der Gestaltung eines positiven Unterrichtsklimas liegen. Gleichwohl verweisen die deutlich schwächeren Ergebnisse im Bereich einer Adaptiven Lernunterstützung auf einen Optimierungsbedarf, der sich gerade auf die Kernbereiche der inklusiven Förderung (Differenzierung und Lernprozessbegleitung) bezieht.

4.3.2 Darstellung der qualitativen Ergebnisse

In der Auswertung der qualitativen Daten fand vor dem Hintergrund der Ergebnisse der quantitativen Teilstudie eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Umsetzung der *adaptiven Lernunterstützung* im inklusiven Unterricht statt. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu der Umsetzung verschiedener Formen der Differenzierung und ihrem Verhältnis zur Lernprozessbegleitung dargestellt. Dabei lassen sich die Potenziale, aber auch die Herausforderungen ihres Einsatzes im inklusiven Unterricht zeigen.

Es konnten unterschiedliche Formen von Differenzierung identifiziert werden, die sich ausgehend von der fachdidaktischen Literatur in ‚natürliche‘ bzw. ‚offene‘ versus ‚geschlossene‘ Differenzierungsformen unterscheiden lassen. Folgende Kriterien spielen dabei eine Rolle:

- 1) *Komplexität* eines gemeinsamen Lernangebotes & graduelle Differenzierungsniveaus;
- 2) *Verantwortung* für die Adaptivität des Lernangebots mit Lernenden geteilt (vgl. Berliner & Dixel, 2017; Leuders & Prediger, 2012; Krauthausen & Scherer, 2010)

Die Differenzierungsformen unterscheiden sich also einerseits danach, inwiefern die gestellten Aufgaben durch konkrete Differenzierungsstufen, z.B. hinsichtlich der Schwierigkeit und des Umfangs, unterscheiden. Andererseits unterscheiden sie sich danach, wer das Differenzierungsniveau für den Schüler wählt – die Lehrkraft oder der/ die Schüler/in selbst.

Vor diesem Hintergrund konnten in den qualitativen Beobachtungsdaten drei Formen der Differenzierung identifiziert werden:

Ein Beispiel für die geschlossene Differenzierung – feste Anforderungsniveaus und Zuordnung durch die Lehrkraft

Aus dem Mathematikunterricht wird ein Aufgabentyp präsentiert, der sich als klassische Form einer geschlossenen Differenzierung beschreiben lässt. Die Anforderungsniveaus sind vorgegeben und begrenzt. Des Weiteren erfolgt die Zuordnung des Anforderungsniveaus durch die Lehrkraft. Der Aufgabentyp wird im Rahmen des Themas schriftliche Subtraktion eingesetzt, wie anhand des Auszugs aus dem Beobachtungsprotokoll deutlich wird:

„Die Klassenlehrerin geht herum und verteilt kleine Zettel, auf denen jeweils vier Rechenaufgaben zur schriftlichen Subtraktion stehen. Diese erhalten nicht alle, sondern nur bestimmte Kinder. Dabei wählt sie Tandems aus. Ein leistungsstärkeres soll einem leistungsschwächeren Kind die Aufgaben erklären. Mit einem Zettel geht sie zuerst zu Maja und Katrin. Die Lehrerin erklärt Katrin genau, worauf sie achten soll, wenn Sie Maja hilft. [...]“ (06BP_A_Mathe).

Ausgewählten Schüler/innen weist die Lehrkraft eine Aufgabe zu, die sie im Tandem mit einem/ einer leistungsstärkeren Schüler/in bearbeiten sollen. Die Aufgaben unterscheiden sich in der Schwierigkeit. Die Zuordnung der Anforderungsniveaus nimmt die Lehrkraft, wie aus einem ergänzenden Feldinterview hervorgeht, auf der Grundlage eines diagnostischen Tests vor, den sie in der vorangegangenen Woche mit der Klasse durchgeführt habe. Diese Testergebnisse hat sie als Grundlage genutzt, um zu erkennen, wer eine zusätzliche Aufgabe erhält und auf welchem Schwierigkeitsniveau diese ist. Die Differenzierungsniveaus sind hier also klar definiert. Die Lehrkraft hat diese im Zuge der Unterrichtsvorbereitung festgelegt. Es gibt eine enge Verbindung zu einem diagnostischen Test.

Ein Beispiel für die natürliche bzw. offene Differenzierung – variable Anforderungsniveaus und Zuordnung durch den/ die Schüler/in

Im Folgenden wird ein Beispiel für die Umsetzung einer Aufgabe mit natürlichem Differenzierungspotenzial präsentiert. Das Anforderungsniveau ist hier variabel, die Zuordnung dazu erfolgt durch den/ die Schüler/in selbst. Die Aufgabe im Fach Deutsch besteht darin, einen Brief zu schreiben. Es gibt eine Anforderung, die für alle Kinder identisch ist. Die Kinder sollen bei dem Verfassen des Briefs sieben Kriterien zur Gestaltung beachten (z.B. Anrede und Datum beachten). Darüber hinaus bietet die Aufgabe eine hohe Variabilität in Schwierigkeit und Umfang. Die Kinder haben so die Möglichkeit, selbst ihr Niveau bei der Ausformulierung des Textes zu bestimmen. Je nach vorhandenen Fähigkeiten unterscheiden sich formale, sprachliche und inhaltliche Lösungen.

Ein Beispiel für eine Mischform – feste Anforderungsniveaus und Zuordnung durch den/die Schüler/in

Bei einer dritten Differenzierungsform, die sich identifizieren ließ, handelt es sich um eine Mischform aus einer natürlichen und geschlossenen Form der Differenzierung. Wie bei der geschlossenen Differenzierung gibt es drei feste Anforderungsniveaus. Die Zuordnung zu diesen erfolgt, wie bei der natürlichen Differenzierung, jedoch durch den/ die Schüler/in selbst.

Wie im Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll deutlich wird, handelt es sich in einem Fall um eine Stationenarbeit. Die Lehrkraft hat verschiedene Stationen aufgebaut. Die einzelnen Stationen sind unterschiedlich schwer. Es gibt drei verschiedene Anforderungsniveaus. Diese sind durch unterschiedliche Piktogramme markiert. Die Kinder können sich dieser Zuordnung selbst wählen in Abhängigkeit davon, wie leistungsstark sie sich selbst einschätzen:

„Die Lehrerin erklärt, dass die Aufgaben unterschiedlich schwer sind. Ein kleiner Smiley in der rechten Ecke des jeweiligen Arbeitsblattes weist auf den Schwierigkeitsgrad hin. Je dunkler der Smiley ist, desto schwieriger sei die Aufgabe. Leichter seien Übungen, die einen hellen Smiley in der Ecke hätten“. (2BP_K_1)

Potenziale und Herausforderungen geschlossener Differenzierung

Geschlossene Formen der Differenzierung erfordern eine enge Verbindung zwischen der Differenzierung und der Lernprozessbegleitung bzw. zwischen der Aufgabenanforderung und den Lernständen der Kinder. Außerdem erfordern sie diagnostische Kompetenzen auf Seiten der Lehrkraft. Dadurch wird eine gezielte Planung der Unterstützung einzelner Schüler/innen vor dem Unterricht ermöglicht. Allerdings bieten sie geringere Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/innen im Unterricht und erlauben weniger adaptive Flexibilität der Lehrkraft in der Durchführung des Unterrichts.

Dies wird auch in der Literatur kritisch hervorgehoben. Einerseits wird die Schwierigkeit betont, dass im Rahmen geschlossener Differenzierungsformen Arbeitsniveaus festgelegt und zugeschrieben werden, was mit dem Risiko einer Fehleinschätzung und -zuschreibung einhergeht (vgl. Krippner, 1992, Hußmann & Prediger, 2007). Hinzu kommt, dass dies auf die Notwendigkeit diagnostischer Kompetenzen der Lehrkräfte verweist (vgl. Schuck 2004). Forschungsergebnisse ziehen die Diagnosesicherheit von Lehrkräften jedoch in Zweifel (vgl. Scherres 2013; Windt, et al. 2017; Pfeifer et al. 2017). In der

Konsequenz bedeutet das, Unsicherheiten von Lehrkräften bezüglich der Diagnostik von Lernständen der Schüler/innen begünstigen Fehleinschätzungen in der Identifikation angemessener Differenzierungsniveaus. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Unterstützung einer profunden Diagnosekompetenz der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht eine herausgehobene Bedeutung hat.

Im präsentierten Beispiel zeigt sich auch die enge Verbindung von geschlossener Differenzierungsform und Lernprozessbegleitung. Die Festlegung und Zuordnung von Anforderungsniveaus durch die Lehrkraft erfolgt auf der Grundlage eines diagnostischen Tests, anhand dessen sie sich zuvor einen genauen Überblick über die individuellen Lernstände der Schüler/innen verschafft hat.

Potenziale und Herausforderungen natürlicher Differenzierung

Natürliche Formen der Differenzierung erlauben eine selbstständige Zuordnung der Schüler/innen zu Bearbeitungsumfang und -schwierigkeit. Vor dem Hintergrund des Risikos in Bezug auf Formen geschlossener Differenzierung wird in der Forschungsliteratur gerade hierin das besondere Potenzial der natürlichen Differenzierung gesehen.

Dagegen ist jedoch einzuwenden, dass die selbstständige Zuordnung durch den/ die Schüler/in das Risiko einer systematischen Unter- oder Überforderung birgt. Die losere Verbindung von Kenntnissen der individuellen Lernstände und des individuellen Arbeitsverhaltens kann folglich nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Differenzierungsform ebenso eine genaue Lernprozessbegleitung und damit diagnostische Kompetenzen erforderlich macht. Diese muss bei dieser Form jedoch in anderer Weise umgesetzt werden. Sie erfordert die didaktische Durchdringung des geplanten Lernangebots und eine Lernprozessbegleitung im Verlauf des Unterrichts. Die Lehrkraft muss somit ‚on the fly‘ in der konkreten Situation mögliche Über- bzw. Unterforderungen erkennen und darauf reagieren (vgl. Shavelson et al., 2008). Dies erfordert einen hohen Grad an Professionalität und diagnostischer Kompetenz. Gleichzeitig ist sie hierdurch flexibler in der Durchführung und erlaubt eine Adaption des Lernangebots während des Unterrichts.

Insgesamt verweisen die qualitativen Unterrichtsbeobachtungen auf eine notwendige enge Verbindung von pädagogischer Diagnostik und Differenzierung im Unterricht. Differenzierung, die nicht an den Lernständen der Schüler ansetzt, kann in heterogenen Lerngruppen keine positiven Lernprozesse ermöglichen. Egal ob dabei eine offene, natürliche oder eine geschlossene Form gewählt wird.

4.4 Effekte auf Schülerwahrnehmungen und Schülerleistungen

Zur Erfassung des *Klassenklimas* (Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2010a) wurden sowohl die Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog/innen als auch die Kinder mittels Fragebogen um ihre Einschätzungen gebeten. Die Ergebnisse belegen, dass sich die Einschätzungen der Kinder signifikant von denen der beiden Lehrkraftgruppen unterscheiden und zwar derart, dass die Kinder das Klassenklima schlechter einschätzen. Allerdings fällt die Effektstärke nicht allzu hoch aus (vgl. Tabelle 4).

Tab. 4: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) für die einzelnen Zielgruppen und Ergebnisse der Varianzanalysen

	KL MW (SD)	SP MW (SD)	SuS MW (SD)	df	F	p	η^2
Klima (4stufig)	3.12 ^a (0.43)	3.16 ^a (0.38)	2.72 ^b (0.51)	(2;2133)	60.863	0.000	0.054
Qualität (4stufig)	3.61 (0.28)	-	3.56 (0.42)	(1;2078)	1.812	0.178	0.001
KFDI (4stufig)	-	-	3.31 (0.52)	-	-	-	-

KL: Klassenlehrkraft - SP: Sonderpädagog/in - SuS: Schüler/in

Indizes: signifikante Unterschiede zwischen Zielgruppen mit verschiedenen Indizes, keine signifikanten Unterschiede bei gleichen Indizes; Effektstärke η^2 : 0.01-0.05: kleiner Effekt; 0.06-0.13: mittlerer Effekt; >0.14: großer Effekt

Klima: Klassenklima (IQ Hessen, 2010a)

K-FDI: Integration in die Klasse (Venetz et al., 2014)

Qualität: Unterrichtsqualität (IQ Hessen, 2010b)

Die *Unterrichtsqualität* (Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2010b) wurde nur von den Klassenlehrkräften und den Kindern eingeschätzt.⁵ Es zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Angaben der beiden Gruppen.

Die Mittelwerte der Einschätzungen aller Zielgruppen liegen für diese beiden Unterrichtsfacetten (mit Ausnahme der Klima-Einschätzungen durch die Schüler/innen) deutlich über dem Skalenmittelwert (>2.5), somit kann von einer Tendenz zur eher positiven Bewertung ausgegangen werden.

⁵ Da die Sonderpädagog/innen nur stundenweise am Unterricht teilnehmen, wurden diese nicht befragt.

Auch die von den Schüler/innen eingeschätzte eigene *Integration in die Klasse* (K-FDI, Venetz et al., 2014) zeigt einen Mittelwert über dem Skalenmittelwert und somit eine Tendenz zu eher positiver Einschätzung dieser Skala, was dafür spricht, dass sich die Kinder recht gut integriert fühlen.

Die Analyse von Zusammenhängen zwischen den Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte, den Unterrichtsbeobachtungen und den Schülerwahrnehmungen (Klassenklima, Unterrichtsqualität, Integration in die Klasse) erbrachte keine signifikanten Befunde. Ebenso zeigen sich keine Effekte auf die Leistungen der Kinder zu Beginn des zweiten (Lese- und Rechentest) und zum Ende des dritten Schuljahres (VERA 3-Daten).

Einfluss der Rahmenbedingungen

In den abschließenden Analysen wurden die Rahmenbedingungen der Lerngruppe als Einflussfaktor auf die Schülerwahrnehmungen und -leistungen berücksichtigt. Von besonderem Interesse war dabei das *Anforderungsniveau* der Klasse. Dieses wurde folgendermaßen definiert: a) der Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache der Klasse, b) der Anteil der Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf (laut Angabe der Lehrkraft) pro Klasse und c) die Varianz der kognitiven Grundkompetenzen (Standardabweichung des CFT 1-R, Weiß & Osterland, 2012) je Klasse. Alle drei Variablen wurden zu Beginn des zweiten Schuljahres durch Angaben der Klassenlehrkraft erhoben und gingen gleichgewichtig in die Berechnung des Anforderungsniveaus ein. Einschränkungen ergeben sich dadurch, dass nur ein Teil der Schüler/innen jeder Klasse an der Studie teilgenommen hat und somit kein vollständiger Datensatz der Klasse die Grundlage des Anforderungsniveaus bildet. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Systematische Zusammenhänge zwischen dem Anforderungsniveau und den Schülerwahrnehmungen konnten nicht ermittelt werden. Ebenso wenig zeigten sich Zusammenhänge zwischen dem Anforderungsniveau und den Testergebnissen im Bereich Rechnen (HRT, Haffner et al., 2005) und Lesen (ELFE, Lenhard & Schneider, 2006) zu Beginn des zweiten Schuljahres. Dagegen konnten signifikante negative Zusammenhänge in geringer bis mittlerer Höhe zwischen dem Anforderungsniveau und den VERA 3-Daten der Klassen am Ende des dritten Schuljahres ermittelt werden (vgl. Tabelle 5).

Tab. 5: Effekte des Anforderungsniveaus auf die Schülerleistungen

Leistungs- tests	Beginn 2. Schuljahr		Ende 3. Schuljahr: VERA 3			
	HRT	ELFE	Lesen	Orthogra- phie	Muster & Strukturen	Größen & Messen
Anforderungs- niveau der Klasse	0,137	-0,087	-,287**	-,524*	-,468*	-0,215
Anzahl der Klassen ⁶	124	125	101	16	29	29

Die Interpretation dieser Befunde kann nur sehr vorsichtig geschehen. Zum einen ist es möglich, dass sich die beschriebenen Herausforderungen im Laufe der Grundschulzeit stärker auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken und als Risikofaktoren angesehen werden müssen. Zum anderen wären auch die Auswirkungen der in Abschnitt 4.3 dargestellten Befunde zur Qualität der Lernprozessbegleitung für einen lernförderlichen Umgang mit vorhandenen Herausforderungen genauer zu untersuchen.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass an den untersuchten Grundschulen tendenziell eine positive Grundstimmung bezüglich der Inklusion vorherrscht. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch eine deutliche Problemwahrnehmung durch die Professionellen, die sich aus den ressourciellen Rahmenbedingungen ergibt.

Daneben zeigen sich unterschiedliche Wahrnehmung der Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog/innen und die Notwendigkeit von festen Kooperationsstrukturen sowie einer Rollenklärung im Rahmen der Zusammenarbeit. Die Ressource der Kooperation ist nur bei entsprechenden Rahmenbedingungen an den Grundschulen nutzbar. Zurzeit wird diese häufig kritisch wahrgenommen.

Bezüglich der Unterrichtsgestaltung ist aufgrund der explorativen Erhebung nur eine vorsichtige Interpretation möglich. Die Lehrkräfte zeigen sich kompetent in den Bereichen Klassenführung und Klassenklima. Ein Entwicklungsbedarf wird im Bereich der adaptiven Lernunterstützung, einer zentralen Facette inklusiven Unterrichts, sichtbar.

⁶ Die unterschiedliche Stichprobengröße (Anzahl der Klassen) ergibt sich daraus, dass die Lehrkräfte selbst entscheiden konnten, welche VERA 3-Bereiche sie mit ihrer Klasse durchführten. Für die Bestimmung der Klassen- oder Landesergebnisse wurden die Daten der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. ungenügender Sprachbeherrschung herausgefiltert.

Insgesamt zeigen sich keine bzw. vorsichtig zu interpretierende systematische Zusammenhänge bezüglich Schülerwahrnehmung und Schülerleistung mit Selbst- und Fremdwahrnehmungen von Unterricht.

6. Ausblick und Empfehlungen

Die vorliegenden Befunde ermöglichen einen differenzierten Einblick in die inklusive Bildung an niedersächsischen Grundschulen. Die Empfehlungen, die daraus abgeleitet werden können, beziehen sich besonders auf die Aufgaben von Schulleitung, die Kooperation von Professionellen (inkl. Ressourcenzuweisung) und die Unterrichtsentwicklung. Außerdem sind die unterschiedlichen Anforderungsprofile in den Schulen zu berücksichtigen.

6.1 Aufgaben der Schulleitung

Die Befunde machen deutlich, dass die Schulleitungen, trotz einer kritischen Sicht auf die knappen, teilweise unzureichend erlebten Ressourcen, eine positive Grundeinstellung zur Inklusion haben und auch die kollektive Selbstwirksamkeit an den Schulen gut bewerten. Dies ist eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der inklusiven schulischen Bildung. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Schulleitungen eine Schlüsselfunktion zukommt, wenn es darum geht, tragfähige Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zu etablieren. Damit wird deutlich, wie wichtig die Schulleitungen für die Umsetzung sind. Ihre Aufgabe ist es, eine Vision für den Schulentwicklungsprozess mit dem Kollegium zu entwickeln. Zudem haben sie einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung und Umsetzung von inklusionsförderlichen Kulturen, Strukturen und Praktiken an ihrer Schule. Die Schulleitungen sind damit maßgeblich dafür verantwortlich, welcher Stellenwert Inklusion an der jeweiligen Schule eingeräumt wird, welche Relevanz der inklusiven Bildung im Kollegium zugesprochen wird und welche Strukturen der Kooperation und Kommunikation diesbezüglich an der Schule entstehen können. Die Fortbildung, aber auch die Unterstützung der Schulleitungen bei der Umsetzung dieser Aufgaben ist somit von besonderer Relevanz für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule in Niedersachsen.

6.2 Kooperation der Professionellen

Für die Umsetzung der inklusiven Bildung ist die Kooperation der Professionellen von besonderer Relevanz (vgl. Wallace et al., 2002; Schwager, 2011; Arndt & Werning, 2016a, 2016b). Die Befunde dieser Studie zeigen einen deutlichen Entwicklungsbedarf. Eine gemeinsame Verantwortung für den inklusiven Unterricht bei Grundschullehrkräften und Sonderpädagog/innen war sehr selten vorhanden. Vielmehr monierten die Grundschullehrkräfte eine geringe personelle Ressourcenzuweisung und die daraus resultierende geringe Verfügbarkeit der Sonderpädagog/innen für die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sowie die kollegiale Beratung. Darauf kann auch zurückgeführt werden, dass in vielen der untersuchten Grundschulen eine Bündelung der personellen Ressourcen aus der sonderpädagogischen Grundversorgung in den ersten und zweiten Jahrgängen vorgenommen wurde, um dem präventiven Anspruch gerecht zu werden. In der Folge wurde insbesondere in den untersuchten dritten Jahrgängen – auch bei Anwesenheit der Sonderpädagog/innen – selten gemeinsamer Unterricht umgesetzt und stattdessen Schüler/innen mit besonderem Unterstützungsbedarf aus dem Unterricht genommen. Die Etablierung von Unterrichtsteams (vgl. Eschelmüller, 2013), bei denen sich mehrere Lehrkräfte aus mindestens zwei Klassen einer Schule (unter Einbeziehung der/ des Sonderpädagog/in) über mehrere Schuljahre in fester Zusammensetzung gegenseitig unterstützen und miteinander die Entwicklung ihres Unterrichts gezielt planen, war nicht vorhanden. Hieraus ergibt sich ein dringender Handlungsbedarf. Allerdings sind hierzu mehr personelle Ressourcen notwendig. Diese sollten eingesetzt werden, um die Entwicklung von Unterrichtsteams (Grundschullehrkräfte und Sonderpädagog/innen) – auch unter Einbeziehung von pädagogischen Fachkräften – nachhaltig zu unterstützen. Ferner sind hierbei Kompetenzen der Schulleitungen zur Entwicklung der notwendigen kooperativen Strukturen an den Schulen von besonderer Relevanz (siehe oben).

6.3 Unterrichtsentwicklung

Die vorgelegten Befunde zeigen die besonderen Stärken im Bereich der Klassenführung und der Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas bei den Lehrkräften auf. Gleichzeitig wird deutlich, dass es im Bereich der adaptiven Lernunterstützung, die sich in der Lernprozessbegleitung und der Differenzierung zeigt, einen Entwicklungsbedarf gibt. Vorliegende internationale Forschungsergebnisse (vgl. Werning & Baumert, 2013) verweisen auf die herausgehobene Bedeutung der differenzierten Anpassung der Schwierigkeit von

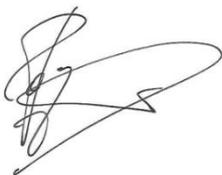
Aufgaben an die Fähigkeit der Schüler/innen sowie der Umsetzung einer unterrichtsintegrierten Lernprozessbegleitung durch Assessment und Feedback für einen optimalen Unterricht in inklusiven Lerngruppen.

Hierzu wäre es empfehlenswert, Qualitätsnetzwerke für inklusive Unterrichtsentwicklung zu etablieren. Die Studie von Ainscow et al. (2012) hat aufgezeigt, dass für die Entwicklung an der einzelnen Schule die Arbeit im Netzwerk mit anderen Schulen unterstützend sein kann. In solchen Netzwerken können sich Schulen untereinander austauschen, Projektziele entwickeln, Ergebnisse gegenseitig vorstellen und diskutieren. Es können sich fachbezogene (z.B. Anfangsunterricht Deutsch und Mathe; Sachunterricht, Sportunterricht) schulübergreifende Teams für die inklusive Unterrichtsentwicklung etablieren, die ihre Arbeitsergebnisse auf Netzwerkplattformen zur Verfügung stellen.

6.4 Unterschiedliche Anforderungsprofile in den Schulen

Insgesamt zeigen die Befunde dieser Studie eine positive Bewertung einer systemischen Ressourcenzuweisung, die auf die Notwendigkeit einer individuellen Etikettierung weitgehend verzichtet. Gleichzeitig zeigen sich jedoch unterschiedliche Anforderungsprofile an den Schulen, deren Berücksichtigung bei der Ressourcenverteilung sinnvoll erscheint. Hohe Herausforderungen führen dazu, dass die Einstellung zur Inklusion weniger positiv ausfällt und auch kooperative Strukturen schlechter bewertet werden. Dies deutet darauf hin, dass es notwendig ist, bei der ressourciellen Unterstützung der Schulen ihre je spezifischen Herausforderungen und Anforderungsprofile zu berücksichtigen. Schulen, in denen mehr Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf, mit Deutsch als Zweitsprache und/ oder mit sozio-ökonomisch schwierigem familiärem Hintergrund aufwachsen, brauchen mehr personelle und sächliche Unterstützung als Schulen, an denen diese besonderen Anforderungen seltener zu finden sind.

Hannover, Januar 2018



Prof. Dr. Rolf Werning & Prof. Dr. Katja Mackowiak

Literatur

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32, 197-213.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016a). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 160–174). 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016b). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie "Gute inklusive Schule". In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105-140). Gütersloh: Bertelsmann.
- Berlinger, N. & Dexel, T. (2017). Natürliche Differenzierung. *Inklusion Lexikon – Online*. URL: http://www.inklusion-lexikon.de/Natuerliche-Differenzierung_Berlinger_Dexel.pdf [15.11.17].
- Bildungsportal NRW (2001). Unterrichtsbeobachtungsbogen (UBB). URL: https://www.brd.nrw.de/schule/qualitaetsanalyse_an_schulen/pdf/Unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf [01.03.17].
- Dyson, D. Howes, A. J., & Roberts, B. (2004). 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.
- Eschelmüller, M. (2013). Unterrichtsentwicklung mit Unterrichtsteams in integrativen Schulen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 125-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C., & Hecht, P. (2014): Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Online verfügbar unter: http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf [20.01.16].
- Haffner, J., Baro, K, Parzer, P., & Resch, F. (2005): HRT 1-4. Heidelberger Rechentest. Erfassung mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe.
- Hecht, P. (2013). Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Kompetenzselbsteinschätzung im Berufseinstieg von LehrerInnen. *Unterrichtswissenschaften*, 41(2), 108-124.
- Helmke, A. (2012). Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation_ABS, V 7.1. URL: http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2013/05/ELL_V7.1_ABS.pdf [01.03.17].
- Helmke (2010). Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation. URL: http://unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Link%208_ELL_V6_2.pdf [01.03.17].
- Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Wilbert, J. (2014). Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“. Köln: Universität Köln. Online verfügbar unter: <https://www.hf.uni-koeln.de/data/e/File/Abschlussbericht%20Mettmann.pdf> [20.06.16].
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In F. Heinzl & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 23-31). Wiesbaden: Springer VS.
- Hußmann, S., Prediger, S. (2007). Mit Unterschieden rechnen – Differenzieren und Individualisieren. *Praxis der Mathematik*, 49(17), 1-8.
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen. (2010a). Fragebögen zum Klassenklima. Wiesbaden. Online verfügbar unter: https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=40a51a95bada8ab2fd17fb3822395738 [20.01.16].
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen. (2010b). Fragebögen zur Unterrichtsqualität. Wiesbaden. Online verfügbar unter: http://www.rhs-giessen.de/data/intern/unterrichtsqual_frag.pdf?cid=612167c60e0abb6af32beba76e7caff7 [20.01.16].

- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente (S. 43–57). Bonn.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BIQUA (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn 2(1), 123-141.
- Krauthausen, G., Scherer, P. (2010). Umgang mit Heterogenität – Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. Handreichung des Programms SINUS an Grundschulen. Kiel: IPN-Materialien. Online verfügbar unter: http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Krauthausen-Scherer.pdf [18.12.17].
- Krippner, W. (1992). Mathematik differenziert unterrichten. Braunschweig: Schroedel Schulbuchverlag.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J., & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht - Auch eine Frage der Einstellung. Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siegenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung (S. 181-196). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). Empirische Sonderpädagogik, 3, 83-94.
- Leist, S., Töpfer, T., Bardowiecks, S., Pietsch, M. & Tosana, S. (2010). Handbuch zum Unterrichtsbeobachtungsbogen der Schulinspektion Hamburg. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/4017978/data/pdf-instrumente-handbuch-zur-unterrichtsbeobachtung.pdf> [01.03.17].
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.
- Leuders, T., & Prediger, S. (2012). „Differenziert Differenzieren“ – Mit Heterogenität in verschiedenen Phasen des Mathematikunterrichts umgehen. In: Lazarides, R. & Ittel, A. (Hrsg.), Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht - Implikationen für Theorie und Praxis (S. 35-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Pädagogische Hochschule FHNW; Firma Pulsmesser, & rainbat solutions GmbH: EVALTOOL. Evaluation von schulischen Integrationsprozessen. URL: <http://www.evaltool.ch/> [20.01.16].
- Pfeifer, M., Wieckert, S. & Wendt, H. (2017). Wirkungen individualisierten Unterrichts in Grundschulen – Implikationen für die pädagogische Praxis. In F. Heinzl & K. Koch (Hrsg.), Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken (S. 152-154). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheerens, J. (2012). School leadership: Review and meta-Analysis of empirical studies. Dordrecht: Springer.
- Scherres, C. (2013). Niveauangemessenes Arbeiten in selbstdifferenzierenden Lernumgebungen. Eine qualitative Fallstudie am Beispiel einer Würfelnetz-Lernumgebung. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Schuck, K. D. (2004). Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern und Entwicklungsprozessen. Zeitschrift für Heilpädagogik, (8), 350–365.
- Schwab, S. (2014). Integration für alle? Die Einstellung von österreichischen LehrerInnen zu integrativem Unterricht. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik (S. 79-91). Weinheim: Juventa.
- Schwager, Michael: Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (2011), S. 92-98
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2010). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern [Research on teacher self-efficacy]. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 452–466). Münster: Waxmann.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf> [20.06.16].

- Schwarzer, R., & Schmitz, M (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262-274.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Tomita, M. K. & Yin, Y. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. In: *Applied Measurement in Education*, 21 (4), 295-314.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (o.J.). Unterrichtsbeobachtungsbogen. URL: https://www.isb.bayern.de/download/9859/muster_unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf [01.03.17].
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher Education*, 17, 783–805.
- Vernetz, M., Zurbruggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haerberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 99-113.
- Wallace, T., Anderson, A. R. & Bartholomay, T. (2002). Collaboration: An Element Associated With the Success of Four Inclusive High Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 349-381
- Weiß, R. H. & Osterland, J. (2012). CFT-1-R. Grundintelligenztest Skala 1 – Revision. Göttingen: Hogrefe.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. Forschungsergebnisse und Perspektiven. In: *Schulmanagement-Handbuch* 146, S. 39-55.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A. & Müller, C. (2017). Inklusive Grundschule - Eine empirische Analyse von Gelingensbedingungen und Herausforderungen. In: *Empirische Pädagogik*, 31, 3, S. 323-339.
- Windt, A., Rau, S. & Rumann, S. (2017). Wie gehen auszubildende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst im Fach Sachunterricht mit Heterogenität um? In: Heinzl, F. & Koch, K. (Hrsg.). *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (S. 103-107). Wiesbaden: Springer VS.