

---

Rolf Werning/Katja Mackowiak/Antje Rothe/Carina Müller

## **Inklusive Grundschulen in Niedersachsen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung**

---

### **Zusammenfassung**

2013 wurde in Niedersachsen die allgemeine inklusive Schule gesetzlich eingeführt. Die hier vorgestellten Befunde sind Teil der Begleitforschung zur inklusiven Grundschule in Niedersachsen, die von Oktober 2014 bis Dezember 2017 durchgeführt wurde. Ziel der Studie ist eine Analyse des aktuellen Stands der Umsetzung sowie die Identifikation von Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Die Studie basiert auf einem Mixed-Methods-Design und besteht aus drei Teilstudien. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte quantitative und qualitative Ergebnisse vorgestellt.

*Schlüsselwörter:* Inklusive Bildung, Mixed-Methods-Design, öffentliche Grundschulen, wissenschaftliche Begleitung

### **Inclusive Education in Primary Schools in Lower Saxony – Results Drawn by the Scientific Monitoring**

#### **Summary**

In 2013, inclusive education was legally fixed in schools in Lower Saxony. The presented results are part of the scientific monitoring of inclusive education in primary schools in Lower Saxony, which was conducted between October 2014 and December 2017. The study aims at analyzing the current status of implementation and at identifying related conditions of success as well as challenges. It is based on a mixed-methods design and divided into three sub-studies. In this paper, selected quantitative and qualitative findings are presented.

*Keywords:* inclusive education, mixed-methods design, primary schools, scientific monitoring

## **1. Kontextualisierung der Studie und theoretischer Hintergrund**

In Niedersachsen ist die inklusive Schule zum Schuljahresbeginn 2013/14 verbindlich eingeführt worden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, o.J.a). Im Grundschulbereich, auf den sich diese Studie bezieht, führt die gesetzliche Neuregelung ins-

besondere dazu, dass seit dem 01.08.2013 an allen Grundschulen alle Schüler\*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ im 1. Schuljahrgang aufgenommen werden. Für die Förderschwerpunkte „Geistige Entwicklung“, „Hören“, „Sehen“ sowie „Körperlich-motorische Entwicklung“ können weiterhin Schwerpunkt-Grundschulen vorgehalten werden. Die Zuweisung von sonderpädagogischen Ressourcen basiert auf dem Konzept einer sonderpädagogischen Grundversorgung (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, o.J.b), wobei den Grundschulen pauschal zwei Förderschullehrerstunden pro Klasse und Woche zugewiesen werden.

Die Umsetzung der inklusiven Bildung stellt die Grundschulen vor neue Herausforderungen. Inklusion wird hier verstanden als Minimierung von Diskriminierung und Maximierung von sozialer Partizipation sowie von Bildungschancen für alle Schüler\*innen (vgl. ausführlich Werning, 2014). Inklusion ist dabei nicht als Additivum, sondern als Querschnittsaufgabe allgemeiner Schulentwicklung zu verstehen (vgl. Arndt & Werning, 2016a). Die Entwicklung inklusiver Schulen muss zudem im Kontext der Komplexität und Widersprüchlichkeit der schulischen Praxis betrachtet werden (vgl. Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999; Werning, 2014). Gelingensbedingungen und Herausforderungen sind in ein komplexes Netzwerk von miteinander interagierenden Faktoren eingebettet (vgl. Altrichter & Feyerer, 2012; Arndt & Werning, 2016b). Im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen die Dimensionen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte, deren Kooperation sowie die Differenzierung im Unterricht, da diese – wie nachfolgend ausgeführt – in der vorliegenden Integrations- und Inklusionsforschung von herausgehobener Bedeutung sind.

Für die Umsetzung inklusiver Bildung in Schulen wird die Einstellung der Lehrkräfte immer wieder als relevanter Faktor hervorgehoben (vgl. Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015; Schwab & Feyerer, 2016; Sharma, Forlin & Loreman, 2008; Sze, 2009). Die Befundlage ist dabei nicht eindeutig und zeigt sowohl tendenziell positive Haltungen (vgl. Abegglen, Streese, Feyerer & Schwab, 2017) als auch neutrale (vgl. Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012) oder leicht negative Haltungen der Lehrkräfte gegenüber inklusiver Bildung (vgl. de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Die individuellen, kollektiven und inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind weitere zentrale Einflussfaktoren auf die inklusive Bildung (vgl. Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016). Ein hohes Kompetenzgefühl kann sich positiv auf die Einstellung zur Inklusion auswirken (vgl. Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011). Loreman, Earle, Sharma und Forlin (2007) schreiben den inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine prädiktive Wirkung für die Haltung zur Inklusion zu.

Als ein wesentliches Merkmal inklusiver Schule gilt ferner die Kooperation der verschiedenen Professionen (vgl. u.a. Abegglen et al., 2017; Arndt & Werning, 2016a; Lütje-Klose & Miller, 2017; Lütje-Klose & Urban, 2014). Auf Basis der bisher-

gen Forschung erscheint die Kooperation dabei einerseits als wesentliche „Problemlösung“, andererseits selbst als „Problem“ (vgl. Jacobs, 2005, S.97) und mitunter als „größte Herausforderung“ (vgl. Trumpa, 2015, S.276) bzw. als durchaus konfliktträchtig (vgl. Conderman, 2011).

Inklusive Bildung ist ohne Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts nicht vorstellbar. Gleichwohl ist die Forschungslage in diesem Bereich „uneinheitlich und lückenhaft“ (Bohl, Batzel & Richey, 2012, S.61). Auch zur Wirksamkeit von Differenzierung im Unterricht bestehen noch grundlegende Forschungsdesiderata. Bohl et al. (ebd.) heben in diesem Zusammenhang hervor, dass

„individualisierter, differenzierter oder offener Unterricht keinesfalls per se wirksam ist, sondern im Gegenteil insbesondere mit Blick auf hohe Fachleistungen und mit Blick auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler intelligent organisiert sein muss“.

Entsprechend betont Helmke (2012), dass Leistungsdifferenzierung zwar den Rahmen darstelle, viel entscheidender jedoch sei, wie lernförderlich die genutzten Unterrichtsmethoden sind.

## 2. Methodisches Vorgehen

Die Begleitforschung wurde an öffentlichen Grundschulen in Niedersachsen durchgeführt und umfasst quantitative und qualitative Erhebungen (vgl. ausführlich Werning, Mackowiak, Rothe & Müller, 2017). Zielgruppen waren Leitungen von Grund- und Förderschulen, Klassenlehrkräfte, Sonderpädagog\*innen, Kinder und deren Eltern; die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Relevante Stichproben

<i>Jahr</i>	<i>Gesamt</i>	<i>Leitungen</i>	<i>Lehrkräfte</i>	<i>Sonderpäd.</i>	<i>Kinder</i>	<i>Eltern</i>
Quantitative Teilstudie: MZP 1: 71 Schulen & Förderzentren, MZP 2: 16 Schulen						
2015	3252	151	140	72	1973	916
2017	2020	–	32	16	1973	–
Qualitative Teilstudie: MZP 1: 9 Schulen & Förderzentren, MZP 2: 4 Schulen						
2015/16	195	20	43	21	74	37
2016/17	8	–	4	4	–	–

Quelle: eigene Darstellung

Die im Rahmen der Datenerhebung u. a. eingesetzten Instrumente waren zum einen Fragebögen und Experteninterviews sowie Gruppendiskussionen, die die Selbsteinschätzung der verschiedenen Zielgruppen erfassten. Zum anderen wurden Fremdeinschätzungen über Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen. Im Rahmen der quantitativen Beobachtung wurden verschiedene Dimensionen von Unterricht eingeschätzt, während die qualitative Beobachtung fokussiert ethnografisch ausgerichtet war. In Tabelle 2 sind die für den vorliegenden Beitrag genutzten Instrumente dargestellt.

Tab. 2: Ausgewählte Instrumente

<i>Quantitative Instrumente</i>	<i>Qualitative Instrumente</i>
<p><i>Fragebögen</i></p> <p>Einstellung zu Inklusion (EZI-D, dt. Kunz et al., 2010)</p> <p>Selbstwirksamkeit: a) lehrerspezifische (L-SWK, Schwarzer &amp; Jerusalem, 1999b) inklusionsbezogene (TEIP-D, dt. Feyerer et al., 2014); c) kollektive (K-SWK, Schwarzer &amp; Schmitz, 1999)</p> <p>Kooperation (KOOP, Evaltool, Pädagogische Hochschule FHNW et al., o. J.)</p> <p>Klassenklima (KLIMA, IQ Hessen, 2010)</p> <p><i>Unterrichtsbeobachtung</i></p> <p>3 Basisdimensionen (nach Klieme et al., 2006)</p> <p>(1) Klassenmanagement (Transparenz &amp; Klarheit: 4 Items, Regeln &amp; Routinen: 5 Items)</p> <p>(2) Unterrichtsklima (Lernförderliches Klima: 7 Items)</p> <p>(3) Adaptive Lernunterstützung (Differenzierung: 7 Items, Lernprozessbegleitung: 9 Items)</p>	<p><i>Unterrichtsbeobachtungen</i> (Fokussierte Ethnografie, Knoblauch, 2001)</p> <p>Ergänzende Feldinterviews, Foto- und Audioaufnahmen</p> <p><i>Experteninterviews</i></p> <p><i>Gruppendiskussion</i></p>

Quelle: eigene Darstellung

### 3. Fragestellung

Die oben dargestellten drei zentralen Dimensionen Einstellungen, Kooperation und Unterrichtsentwicklung, deren besondere Relevanz für inklusive Schulentwicklung herausgestellt wurde, münden in folgende Fragestellungen, zu denen anschließend zentrale Ergebnisse der Teilstudien vorgestellt werden:

- 1) Wie nehmen Lehrkräfte und Sonderpädagog\*innen inklusive Bildung in Schulen, deren Umsetzung und ihre Rolle in diesem Prozess wahr?
- 2) Welche Rolle spielt dabei die Kooperation (inkl. der Rollen der Beteiligten)?
- 3) Wie wird der Unterricht in der inklusiven Grundschule gestaltet?

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Wahrnehmung der Inklusion

Befragt wurden Grundschulleitungen und -lehrkräfte sowie Sonderpädagog\*innen. Für alle befragten Gruppen kann gezeigt werden, dass die Mittelwerte für jeden Fragebogen oberhalb des mittleren Skalenwerts liegen. Somit lässt sich eine grundsätzlich eher positive Einschätzung inklusiver Bildung, der kollektiven wie lehrerspezifischen Selbstwirksamkeit und der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit nachweisen. Unterschiede in den Einschätzungen der untersuchten Gruppen zeigen sich in folgenden Bereichen (vgl. Tabelle 3):

In Bezug auf die Skala „*Einstellungen zur Integration/Inklusion*“ (EZI; dt. vgl. Kunz, Luder & Moretti, 2010) sind signifikant positivere Einstellungen zu Inklusion bei den Schulleitungen im Vergleich zu den Klassenlehrkräften zu verzeichnen. Die Sonderpädagog\*innen liegen mit ihren Einschätzungen zwischen diesen beiden Gruppen.

Bei der Einschätzung der „*Kollektiven Selbstwirksamkeit*“ (K-SWK; vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999) liegen die Werte der Schulleitungen ebenfalls höher als die der Klassenlehrkräfte und der Sonderpädagog\*innen.

Letztgenannte schätzen die Bereiche „*Lehrerspezifische Selbstwirksamkeit*“ (L-SWK; vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999) und „*Selbstwirksamkeit in der inklusiven Praxis*“ (TEIP-D; dt. vgl. Feyerer, Dlugosch, Prammer-Semmler, Reibnegger, Niedermair & Hecht, 2014) positiver ein als die Klassenlehrkräfte.

Trotz der signifikanten Unterschiede weisen die kleinen Effektstärken (partielles  $\eta^2$ ) auf eine geringe praktische Relevanz hin. 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	$\eta^2$
<b>EZI-D</b> (6-stufig)	4.25 <sup>a</sup> (1.01)	3.67 <sup>b</sup> (0.95)	3.96 <sup>a,b</sup> (0.93)	(2;304)	9.777	0.000	0.060
<b>K-SWK</b> (4-stufig)	3.04 <sup>a</sup> (0.48)	2.80 <sup>b</sup> (0.54)	2.80 <sup>b</sup> (0.47)	(2;300)	6.112	0.003	0.039
<b>L-SWK</b> (4-stufig)	-	2.78 (0.40)	2.92 (0.31)	(1;221)	7.487	0.007	0.033
<b>TEIP-D</b> (6-stufig)	-	4.67 (0.62)	4.92 (0.53)	(1;225)	9.342	0.003	0.040
<b>Kooperation</b> (4-stufig)	-	2.81 (0.59)	2.89 (0.57)	(1;221)	0.815	0.386	0.004

Anm.: SL: Schulleitung; KL: Klassenlehrkraft; SP: Sonderpädagog\*in.  
 Indizes: signifikante Unterschiede zwischen Zielgruppen mit verschiedenen Indizes, keine signifikanten Unterschiede bei gleichen Indizes; Effektstärke partielles  $\eta^2$ : 0.01–0.05: kleiner Effekt; 0.06–0.13: mittlerer Effekt; >0.14: großer Effekt.  
 EZI-D: Einstellungen zur Integration (dt. Kunz et al., 2010); K-SWK: Kollektive Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999); L-SWK: Lehrerbezogene Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999); TEIP-D: Teacher Efficacy of Inclusive Practice (dt. Feyerer et al., 2014); KOOP: Kooperation (Evaltool; Pädagogische Hochschule FHNW et al., o. J.).  
 Die Buchstaben <sup>a</sup> und <sup>b</sup> kennzeichnen signifikante Unterschiede bei Gruppenvergleich von 3 und mehr Zielgruppen.

Quelle: eigene Berechnungen

Auch die qualitativen Befunde zeigen, dass inklusive Bildung von den befragten Gruppen überwiegend befürwortet wird. Die Umsetzbarkeit wird jedoch kritisch eingeschätzt, und konkrete Probleme durch eine unzureichende Ausstattung in den Bereichen (1) Personal, (2) räumliche und materielle Ressourcen und (3) Vergütung (bei Grundschullehrkräften) werden herausgestellt.

Schulleitungen und Lehrkräfte äußern überwiegend die Überzeugung, dass die gegenwärtigen personellen Ressourcen der sonderpädagogischen Grundversorgung nur dann ausreichen, wenn sie für Schüler\*innen mit milden Unterstützungsnotwendigkeiten in einer Klasse genutzt werden können.

Lehrkräfte sehen zudem Bedarf sowohl in der Begleitung und Unterstützung von Schüler\*innen durch pädagogische Fachkräfte im Unterricht als auch durch eine sonderpädagogischen Expertise im Rahmen der Beratung bei spezifischen Unterstützungsbedarfen sowie der Diagnostik und Vorbereitung von Lern- und Fördermaterialien.

Trotz einer kritischen Sicht auf die Ressourcen vertreten die meisten Schulleitungen eine Vision für die Umsetzung der Inklusion an der jeweiligen Schule. Dies zeigt, dass die Schulleitungen den Inklusionsauftrag überwiegend angenommen haben.

## 4.2 Rolle der Kooperation

Die Einschätzung der „*Kooperation*“ (Evaltool; vgl. Pädagogische Hochschule FHNW et al., o.J.) fällt tendenziell positiv aus; signifikante Unterschiede zwischen den Klassenlehrkräften und Sonderpädagog\*innen zeigen sich nicht (vgl. Tabelle 3).

Überwiegend positive Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Fragebogenbereichen sind sowohl für Klassenlehrkräfte als auch für Sonderpädagog\*innen zu beobachten (vgl. Tabelle 4). Allerdings zeigen sich hier auch differenzielle Effekte, wenn spezifische Bereiche miteinander in Beziehung gesetzt werden: Für den Zusammenhang zwischen den Einschätzungen der „*Kooperation*“ und des „*Klassenklimas*“ wird deutlich, dass bei den Sonderpädagog\*innen beide Skalen hoch korrelieren ( $r=0.56$ ), bei den Klassenlehrkräften jedoch nicht ( $r=0.12$ ). Die Einschätzungen der Sonderpädagog\*innen lassen vermuten, dass für sie die Kooperation mit den Grundschullehrkräften eine hohe Bedeutung für die Arbeit in einer Klasse hat und mit dem Klassenklima eng verbunden ist.

Tab. 4: Zusammenhänge zwischen den Fragebögen – getrennt für Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog\*innen (Korrelationen nach Pearson)

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

Anm.: Signifikanzniveau: \*:  $p < 0.05$ ; \*\*:  $p < 0.01$ .

EZI-D: Einstellungen zur Integration (dt. Kunz et al., 2010); TEIP-D: Teacher Efficacy of Inclusive Practice (dt. Feyerer et al., 2014); Kooperation (Evaltool; Pädagogische Hochschule FHNW et al., o.J.); Klima: Klassenklima (IQ Hessen, 2010).

Quelle: eigene Berechnungen

Gegensätzliche Zusammenhänge zeigen sich für die Einschätzung der eigenen „*Selbstwirksamkeit in der inklusiven Praxis*“ und des „*Klassenklimas*“. Während der Zusammenhang beider Skalen für die Klassenlehrkräfte hoch ausfällt ( $r=0.54$ ), ist er für die Sonderpädagog\*innen nicht nachzuweisen ( $r=0.12$ ). Dies könnte dahinge-

hend interpretiert werden, dass die Klassenlehrkräfte sich – auch aufgrund der geringen Zuweisung von Förderschullehrerstunden – eher alleinverantwortlich für die Gestaltung des Unterrichtssettings erleben und der Kooperation mit der Sonderpädagogin bzw. dem Sonderpädagogen in dieser Hinsicht keine besondere Relevanz beimessen.

Die qualitativen Befunde unterstützen die quantitativen Ergebnisse in der Hinsicht, dass sich die Grundschullehrkräfte eher als alleinverantwortlich für die Umsetzung inklusiver Bildung wahrnehmen und die Sonderpädagog\*innen sich fachlich sicherer in der Umsetzung inklusiver Bildung fühlen. Gleichwohl empfinden Grundschullehrkräfte ihre sonderpädagogischen Kolleg\*innen als wichtige Berater\*innen beim Umgang mit verschiedenen Unterstützungsbedarfen sowie bei der Planung des Unterrichts. Letztere erleben es als herausfordernd, Ansprechpartner\*innen auch für Förderschwerpunkte zu sein, für die sie nicht ausgebildet sind.

Die Herstellung einer tragfähigen Beziehung zur Grundschullehrkraft wird von verschiedenen Sonderpädagog\*innen als wichtige Voraussetzung für gelingende Kooperation beschrieben. Sie erleben dabei häufig große Unterschiede zwischen den Kollegien der verschiedenen Schulen, an denen sie eingesetzt sind. Dies betrifft insbesondere die Bereitschaft, sich auf die Kooperation einzulassen und Einblicke in den Unterricht zu gewähren, und führt teilweise zu Unzufriedenheit. Von den Kollegien wird die Kooperation ebenfalls verschieden – teilweise eher als Belastung oder aber als Bereicherung – wahrgenommen.

Unterschiede in der Gestaltung und Wahrnehmung der Kooperation, die im Zusammenhang mit Anforderungen stehen, die sich dem Kollegium bspw. durch das Einzugsgebiet stellen, wurden im Rahmen eines Fallvergleichs vertiefend untersucht. Dafür wurden zwei Schulen mit unterschiedlichem Anforderungsprofil analysiert: Das Anforderungsprofil wurde auf der Basis der Anzahl von Schüler\*innen mit erhöhtem Förderbedarf, mit Deutsch als Zweitsprache und durch die Spannweite der kognitiven Leistungsfähigkeiten der Schüler\*innen gebildet. An der Schule mit den geringeren Anforderungen wurde die Umsetzung der Kooperation deutlich positiver beschrieben als an der Schule mit den höheren Anforderungen, was mit den vorliegenden Belastungen der Schule in Verbindung zu stehen schien.

Dort, wo Kooperation eher als belastend wahrgenommen wird, zeigt sich in den Gruppendiskussionen, dass die befragten Sonderpädagog\*innen und Grundschullehrkräfte eine unzureichende wechselseitige Anerkennung der eigenen Arbeit beklagen. Umgekehrt weisen Grundschullehrkräfte gerade an Schulen, in denen Kooperation als bereichernd für die eigene Arbeit bewertet wird, auf den persönlichen Gewinn hin, den sie aus der Kooperation mit den Sonderpädagog\*innen ziehen.



Die Dauer der Erfahrung mit der Umsetzung der inklusiven Bildung war ein weiterer bedeutsamer Aspekt, insbesondere um tragfähige Strukturen der gelingenden Kommunikation und Kooperation an den Schulen zu etablieren.

### 4.3 Unterrichtsgestaltung

Sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Teilstudie wurden Beobachtungen durchgeführt, um ein differenziertes Bild inklusiven Unterrichts in niedersächsischen Grundschulen zu ermitteln. Für die Analyse der Unterrichtsgestaltung wurden 32 Klassen ausgewählt, welche zu dem Drittel aller dritten Klassen mit den höchsten Anforderungen zum Erhebungszeitpunkt 1 gehörten.

Die *quantitative* Beobachtung orientierte sich an den drei Basisdimensionen guten Unterrichts nach Klieme, Lipowsky, Rakoczy und Ratzka (2006) und wurde mittels verschiedener Unterbereiche strukturiert und kriteriengeleitet durchgeführt (vgl. Tabelle 2).<sup>1</sup> Sie umfasste zwei Schulstunden pro Lehrkraft (in den Hauptfächern) und wurde jeweils von zwei geschulten Personen durchgeführt. Diese schätzten pro Stunde die insgesamt sieben Facetten auf einer vierstufigen Skala (1: trifft gar nicht zu, bis 4: trifft vollständig zu) ein und nahmen anschließend eine Konsensvalidierung vor. Die Einschätzungen beider Schulstunden wurden in einem Mittelwert zusammengefasst.

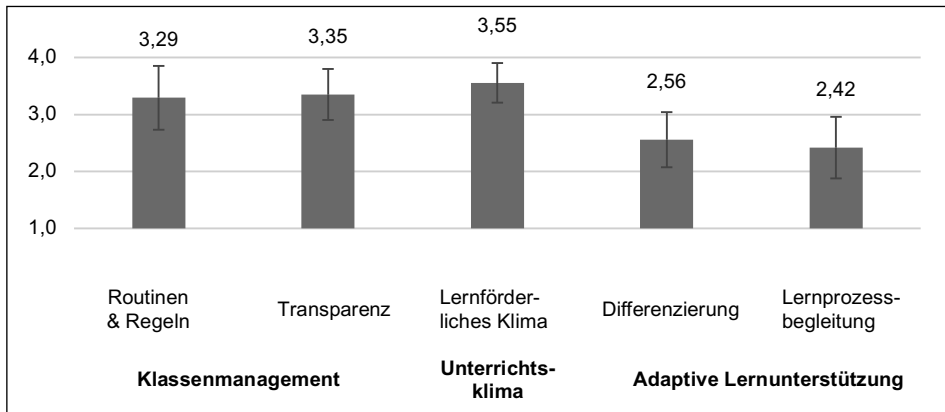
Am positivsten fielen dabei die Einschätzungen für das Klassenklima aus, gefolgt vom Klassenmanagement; alle Werte liegen hier deutlich über dem Skalenmittelwert (vgl. Abbildung 1). Im Gegensatz dazu zeigten sich deutlich niedrigere Werte für die Differenzierung und die Lernprozessbegleitung, welche 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:  $p=0.000$ ).

Bei aller Vorsicht, die aufgrund der explorativen Unterrichtsbeobachtung hinsichtlich der Dateninterpretation geboten ist, kann vermutet werden, dass die Stärken der Lehrkräfte in der effektiven Klassenführung und in der Gestaltung eines positiven Unterrichtsklimas liegen. Die deutlich schwächeren Ergebnisse im Bereich einer adaptiven Lernunterstützung weisen hingegen auf einen Optimierungsbedarf hin, der sich gerade auf die Kernbereiche der inklusiven Förderung (Differenzierung und Lernprozessbegleitung) bezieht.

---

1 Die Beobachtungssitems entstammen folgenden Verfahren: Bildungsportal NRW (2001), Helmke (2010, 2012), Leist, Töpfer, Bardowiecks, Pietsch & Tosana (2010), Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (o. J.)

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



Quelle: eigene Berechnungen

In der Auswertung der *qualitativen* Daten fand eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Umsetzung der adaptiven Lernunterstützung im inklusiven Unterricht statt. Dabei lassen sich die Potenziale sowie 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 und graduelle Differenzierungsniveaus;
- 2) *Teilung der Verantwortung* für die Adaptivität des Lernangebots mit den Lernenden (vgl. Krauthausen & Scherer, 2010; Leuders & Prediger, 2012).

Differenzierungsformen können einerseits die gestellten Aufgaben betreffen (z. B. Differenzierung hinsichtlich Schwierigkeit und Umfang). Andererseits kann das Differenzierungsniveau für die Schüler\*innen von der Lehrkraft oder von ihnen selbst gewählt werden. Vor diesem Hintergrund konnten drei Formen der Differenzierung identifiziert werden:

- a) Geschlossene Differenzierung, bei der die Zuordnung der Anforderungsniveaus für die Schüler\*innen durch die Lehrkraft vorgegeben ist, z. B. indem im Mathematikunterricht differenzierte Aufgaben auf der Grundlage eines von der Lehrkraft durchgeführten diagnostischen Lernstandstests entwickelt werden.
- b) Natürliche bzw. offene Differenzierung, bei der Aufgaben mit variablen Anforderungsniveaus gestellt werden und die Zuordnung des Bearbeitungsniveaus durch die Schüler\*innen gewählt werden kann. Die Aufgabe im Fach Deutsch besteht z. B. darin, einen Brief zu schreiben. Über die gemeinsame Aufgabenstellung hinaus, beim Verfassen des Briefs sieben Kriterien zur Gestaltung zu beachten,

bietet die Aufgabe eine hohe Variabilität in Schwierigkeit und Umfang. Hier haben die Kinder die Möglichkeit, selbst ihr Niveau bei der Ausformulierung des Textes zu bestimmen.

- c) Mischformen, bei denen es wie bei der geschlossenen Differenzierung definierte Anforderungsniveaus gibt (z. B. Aufgaben mit drei markierten Niveaustufen), die Zuordnung zu diesen jedoch durch die Schüler\*innen selbst erfolgt. Ein Beispiel ist hier die Stationenarbeit mit drei verschiedenen Anforderungsniveaus. Durch unterschiedliche Piktogramme markiert, können sich die Kinder selbst den Aufgaben zuordnen – in Abhängigkeit davon, wie leistungstark sie sich einschätzen.

Im Rahmen der ethnografischen Beobachtung des Unterrichts (eine Woche pro Klasse) wurde bei allen Formen der Differenzierung eine enge Verbindung mit der pädagogischen Prozessdiagnostik deutlich. Egal ob eine offene/natürliche Form, eine geschlossene Form oder eine Mischform gewählt wird, zeigt sich, dass eine angemessene Differenzierung die Berücksichtigung der individuellen Lernstände der Schüler\*innen durch Lernprozessbegleitung erfordert.

## **5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse**

Die Studie macht deutlich, dass die geringe Zuweisung von sonderpädagogischen Ressourcen spezifische einschränkende Effekte der Umsetzung der inklusiven Grundschule erzeugt. Während die Schulleitungen und Lehrkräfte die Idee einer inklusiven Bildung grundsätzlich positiv bewerten, äußern sie jedoch Probleme bei der alltäglichen praktischen Umsetzung. Dabei werden an einigen Schulen auch deutliche Überforderungstendenzen sichtbar.

Auch die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen können einerseits aus der geringen Ressourcenzuweisung erklärt werden; andererseits zeigen sich hier der Entwicklungsbedarf hin zu mehr kooperativen Strukturen an Grundschulen sowie die Notwendigkeit der Einrichtung von festen Unterrichtsteams und einer Rollenklärung im Rahmen der Zusammenarbeit.

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. Hier wären die Unterstützung durch spezifische Fortbildungen und die Etablierung von schulübergreifenden Qualitätsteams für inklusive Unterrichtsentwicklung denkbar.

## Literatur und Internetquellen

- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E., & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 189–202). Münster et al.: Waxmann.
- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2012). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 4, o.S. Zugriff am 21.12.2017. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73>.
- 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*. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 160–174). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Bildungsportal NRW (2001). *Unterrichtsbeobachtungsbogen* (UBB). Zugriff am 01.03.2017. Verfügbar unter: [https://www.brd.nrw.de/schule/qualitaetsanalyse\\_an\\_schulen/pdf/Unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf](https://www.brd.nrw.de/schule/qualitaetsanalyse_an_schulen/pdf/Unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf).
- Bohl, T., Batzel, A., & Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (S. 40–69). Immenhausen: Prolog.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and Reconstructing the “Inclusive School”. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 157–177. <https://doi.org/10.1080/0141192990250203>.
- Conderman, G. (2011). Methods for Addressing Conflict in Co-taught Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46 (4), 221–229. <https://doi.org/10.1177/1053451210389034>.
- De Boer, A., Pijl, S. P., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary School-Teachers’ Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>.
- 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*. Zugriff am 20.01.2016. Verfügbar unter: [http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/Sammelmappe1.pdf](http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf).
- Gläser, J., & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruktiver Untersuchungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Hecht, P. (2013). Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Kompetenzselbst einschätzung im Berufseinstieg von LehrerInnen. *Unterrichtswissenschaften*, 41 (2), 108–124.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 86–102.
- Helmke, A. (2010). *Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation*. Zugriff am 01.03.2017. Verfügbar unter: [http://unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Link%208\\_ELL\\_V6\\_2.pdf](http://unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Link%208_ELL_V6_2.pdf).

- Helmke, A. (2012). *Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation\_ABS*, V 7.1. Zugriff am 01.03.2017. Verfügbar unter: [http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2013/05/ELL\\_V7.1\\_ABS.pdf](http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2013/05/ELL_V7.1_ABS.pdf).
- IQ (Institut für Qualitätsentwicklung) Hessen (2010). *Fragebögen zum Klassenklima*. Wiesbaden. Zugriff am 22.11.2017. Verfügbar unter: [https://la.hessen.de/irj/LSA\\_Internet?cid=40a51a95bada8ab2fd17fb3822395738](https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=40a51a95bada8ab2fd17fb3822395738).
- Jacobs, S. (2005). *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht*. Hamburg: Kovac.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02479-6>.
- 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. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 123–141. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>.
- Krauthausen, G., & Scherer, P. (2010). *Umgang mit Heterogenität – Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. Handreichung des Programms SINUS an Grundschulen*. Kiel: IPN-Materialien. Zugriff am 18.12.2017. Verfügbar unter: [http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material\\_aus\\_SGS/Handreichung\\_Krauthausen-Scherer.pdf](http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Krauthausen-Scherer.pdf).
- 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: Prolog.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 83–94.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Leist, S., Töpfer, T., Bardowiecks, S., Pietsch, M., & Tosana, S. (2010). *Handbuch zum Unterrichtsbeobachtungsbogen der Schulinspektion Hamburg*. Zugriff am 01.03.2017. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/4017978/data/pdf-instrumente-handbuch-zur-unterrichtsbeobachtung.pdf>.
- Leuders, T., & Prediger, S. (2012). „Differenziert Differenzieren“ – Mit Heterogenität in verschiedenen Phasen des Mathematikunterrichts umgehen. In R. Lazarides & A. Ittel (Hrsg.), *Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht – Implikationen für Theorie und Praxis* (S. 35–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22 (2), 150–160.
- Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 203–214). Münster et al.: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Grundlagen und Modelle inklusiver*

- Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>.
- Niedersächsisches Kultusministerium (o.J.a). *Die inklusive Schule*. Zugriff am 14.04.2018. Verfügbar unter: [www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere\\_schulen/inklusive\\_schule/einfuehrung-der-inkluisiven-schule-104666.html](http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/inklusive_schule/einfuehrung-der-inkluisiven-schule-104666.html).
- Niedersächsisches Kultusministerium (o.J.b). *Sonderpädagogische Grundversorgung*. Zugriff am 15.04.2018. Verfügbar unter: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3726>.
- Pädagogische Hochschule FHNW, Firma Pulsmesser & rainbat solutions GmbH. *EVALTOOL. Evaluation von schulischen Integrationsprozessen*. Zugriff am 20.01.2016. Verfügbar unter: <http://www.evaltool.ch/>.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-service and In-service Teacher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>.
- Schwab, S., & Feyerer, E. (2016). Editorial. Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3–4.
- 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. Zugriff am 20.06.2016. Verfügbar unter: <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>.
- Schwarzer, R., & Schmitz, M. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4), 262–274. <https://doi.org/10.1024//0044-3514.30.4.262>.
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (o.J.). *Unterrichtsbeobachtungsbogen*. Zugriff am 01.03.2017. Verfügbar unter: [https://www.isb.bayern.de/download/9859/muster\\_unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/9859/muster_unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf).
- Sze, S. (2009). A Literature Review: Pre-service Teachers' Attitudes towards Students with Disabilities. *Education*, 130 (1), 53–56.
- Trumpa, S. (2015). Bewältigungsstrategien von Grundschullehrerinnen bei der Übernahme von gemeinsamen Unterricht – Zwei Fallrekonstruktionen. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S.269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A., & Müller, C. (2017). Inklusive Grundschule – Eine empirische Analyse von Gelingensbedingungen und Herausforderungen. *Empirische Pädagogik*, 3 (31), 323–339.

| Rolf Werning/Katja Mackowiak/Antje Rothe/Carina Müller

*Rolf Werning*, Prof. Dr., geb. 1959, Leiter der Abteilung Inklusive Schulentwicklung/  
Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen an der Leibniz Universität Hannover.  
E-Mail: rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

*Katja Mackowiak*, Prof. Dr., Dipl.-Psych., geb. 1966, Leiterin der Abteilung Sonder-  
pädagogische Psychologie an der Leibniz Universität Hannover.  
E-Mail: katja.mackowiak@ifs.uni-hannover.de

*Antje Rothe*, Dr. des., geb. 1981, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung  
Inklusive Schulentwicklung/Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen an der Leibniz  
Universität Hannover.  
E-Mail: antje.rothe@ifs.uni-hannover.de

*Carina Müller*, M.A. & M.Ed., geb. 1990, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der  
Abteilung Sonderpädagogische Psychologie an der Leibniz Universität Hannover.  
E-Mail: carina.mueller@ifs.uni-hannover.de

Anschrift: Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Schloßwender  
Str. 1, 30159 Hannover