

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2016, Nr. 3

Grundsteine inklusiver Praxis

Brandenburger Grundschulkindern im inklusiven Unterricht



Christian Jäntsich
Universität Potsdam



Nadine Spörer
Universität Potsdam

Zusammenfassung: Mit dem Pilotprojekt "Inklusive Grundschule" des Landes Brandenburg sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, an welche Bedingungen eine erfolgreiche Umsetzung inklusiven Unterrichts in der Grundschule gebunden ist. Ein Baustein des Pilotprojektes war die wissenschaftliche Begleituntersuchung. Im Zentrum der PING-Studie stand die Frage, welche Merkmale der inklusiven Lernumgebung die fachliche und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Der vorliegende Beitrag stellt die PING-Studie vor und gibt Einblicke in zentrale Befunde. Darauf aufbauend wird abschließend aufgeführt, was Lehrerinnen und Lehrer im inklusiven Unterricht beachten sollten und welche Bedingungen zur Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer notwendig sind.

Schlagwörter: Inklusion, Unterricht, Grundschule, Schülerleistung, soziale Integration

Abstract: The federal state of Brandenburg started a project to test inclusive education in primary schools [Pilotprojekt "Inklusive Grundschule" (PING)]. The goal was to find out how inclusive education can be successfully realized. Therefore, the PING-study aimed to identify characteristics of inclusive education that significantly influence students' development regarding cognitive and social attributes. This article introduces the PING-Study and summarizes key findings. Finally, we discuss some thoughts on supportive conditions in implementing inclusive education.

Keywords: inclusion, education, primary school, pupil's achievement, social participation

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen in den regulären Schulen steigt (Klemm, 2014). Folgt man der UN-Behindertenrechtskonvention, so ist es das Ziel, dass alle Kinder – unabhängig von ihren Ausgangsvoraussetzungen – die Regelschule besuchen können (Wrase, 2015). Im Unterschied zu traditionelleren Lernsettings wird die Heterogenität der Schülerschaft einer Schule dann zwangsläufig größer. Dies führt zu der Frage, wie inklusiver Unterricht so gestaltet werden kann, dass *alle* Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten gefördert werden können. Zudem stellt sich die Frage, wie ein Klima der Lernfreude und des Zusammenhalts im inklusiven Unterricht geschaffen werden kann. Aufbauend auf der wissenschaftlichen Begleituntersuchung zum Brandenburger Pilotprojekt "Inklusive Grundschule" greift der vorliegende Beitrag diese Fragen auf.

Was wir bereits über Kinder im inklusiven Unterricht wissen

Sowohl in nationalen als auch in internationalen Studien stand bislang die Frage im Vordergrund, *wo* Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) optimal in ihren kognitiven, lernmotivationalen und sozialen Kompetenzen gefördert werden können – an Förderschulen oder in inklusiven Schulen. Überblicksarbeiten, die die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit SPF in inklusiven und in Förderschulen gegenüberstellen, sprechen eher dafür, dass die

kognitive Kompetenzentwicklung dieser Kinder in inklusiven Schulen günstiger verläuft als in Förderschulen (Baker, Wang & Walberg, 1994; Myklebust, 2006). Auch in einer aktuellen deutschen Studie wurden sowohl für den Kompetenzbereich Deutsch als auch für Mathematik Vorteile für jene Kinder mit SPF (in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotional-soziale Entwicklung) gefunden, die an einer Regelschule lernten (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014). Zudem gibt es auch Antworten auf die Frage, wie sich das gemeinsame Lernen auf die Entwicklung der Kinder *ohne* SPF auswirkt: Hier konnte gezeigt werden, dass diese Kinder in inklusiven Klassen vergleichbare Leistungszuwächse erzielten wie ihre Peers, die in Regelklassen unterrichtet wurden, in denen ausschließlich Kinder ohne SPF lernten (Feyerer, 1998; Ruijs, Van der Veen & Peetsma, 2010).

Die bisher genannten Befunde beziehen sich auf die fachliche Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Doch wie entwickeln sich Kinder mit einem SPF in Förder- und Regelschulen, wenn lernmotivationale und soziale Aspekte in den Blick genommen werden? Aufgrund sozialer Referenzierungsprozesse innerhalb einer Klasse kann vermutet werden, dass im inklusiven Unterricht das akademische Selbstkonzept der Kinder mit einem SPF geringer ist als das derjenigen Kinder ohne einen SPF. Tatsächlich zeigt sich in vielen Studien ein geringeres Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit SPF, die in inklusiven Settings unterrichtet werden (Bear, Minke & Manning, 2002; Crabtree & Meredith, 2000). Dabei führen

einige Überblicksarbeiten zu dem Schluss, dass sich insgesamt kein systematischer Zusammenhang zwischen dem Lernsetting (Förderschule vs. inklusive Schule) und der Ausprägung des Selbstkonzepts zeigen lässt (Bless & Mohr, 2007; Elbaum, 2002).

Mit Blick auf lernmotivationale und soziale Merkmale zeigen bisherige Befunde, dass Kinder mit einem SPF im Vergleich zu Kindern ohne einen SPF in inklusiven Klassen weniger akzeptiert sind und ein höheres Ausgrenzungsrisiko haben (Bless & Mohr, 2007). Diese Effekte gelten allerdings nicht für alle Klassen gleichermaßen (Huber & Wilbert, 2012). Somit scheint die soziale Integration von förderbedürftigen Kindern unter dem Einfluss von unterrichtlichen und schulischen Faktoren zu stehen, etwa der Art der Klassenführung oder der Klassenzusammensetzung.

Das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“

Das Land Brandenburg verfolgt das Ziel, den Anteil an inklusiv lernenden Kindern Schritt für Schritt zu erhöhen und hat dazu das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ (PING) initiiert. PING wird seit dem Schuljahr 2012/13 im Land Brandenburg mit 75 Schulen in öffentlicher Trägerschaft und neun Schulen in freier Trägerschaft durchgeführt. Voraussetzung für eine Teilnahme an PING war eine aktive Bewerbung der Schule. Für die Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft galten für die Pilotphase landesweit einheitliche Rahmenbedingungen. So

stand jeder Schule eine zusätzliche personelle Ausstattung in einer Höhe von 3,5 Lehrerwochenstunden für fünf Prozent der Gesamtschülerzahl der jeweiligen Schule zur Verfügung. Die Schule entschied selbst darüber, wie oder wo sie diese Ressourcen einsetzt. Darüber hinaus bestand ein zentraler Stundenpool, auf den die Schulen zum Ausgleich für besondere Problemlagen zurückgreifen können. Zudem gab es Festlegungen zur Größe einer Klasse: In der 1. Jahrgangsstufe einer Pilotschule lernten in der Regel 23, höchstens aber 25 Schülerinnen und Schüler. Parallel zu diesen Maßnahmen nahmen alle Lehrerinnen und Lehrer an einem Fortbildungsprogramm teil, das durch eigens qualifizierte und den Pilotschulen zugeteilte Beraterinnen und Berater umgesetzt wurde. Grundschulen in freier Trägerschaft waren assoziierte Teilnehmer am Pilotprojekt, sie erhielten keine zusätzlichen personellen Mittel, konnten allerdings das Fortbildungsangebot nutzen und gingen ebenfalls in die Begleitstudie ein.

Ziele der PING-Studie

Ein wesentliches Ziel der Studie bestand darin, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Pilotschulen zu beschreiben. Untersucht wurden dabei:

- die fachlichen Leistungen (Wie gut können die Schülerinnen und Schüler lesen, schreiben und rechnen?),
- Merkmale der Lernmotivation (Welches Interesse zeigen Kinder an einem Fach und

- welches Vertrauen in die eigene Kompetenz besitzen sie?) und
- das soziale Miteinander (Wie gut fühlen sich die Schülerinnen und Schüler in ihre Klasse integriert?)

Ein weiteres Ziel der Studie lag darin, jene Merkmale zu identifizieren, die die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst haben. Zu diesem Zweck wurden zusammenfassend:

- die beruflichen Merkmale der Lehrkräfte,
- die Zusammensetzung der Klassen und
- individuelle Merkmale des jeweiligen Kindes

in Beziehung zu den *fachlichen Leistungen* und dem Ausmaß der *sozialen Integration* eines Kindes gesetzt.

Aufbau der PING-Studie

Um die Entwicklungen der Grundschul Kinder zu dokumentieren, wurde zu Beginn des Schuljahres 2012/13 von den 84 Pilotschulen eine Stichprobe von 35 Schulen gezogen. Aus diesen Schulen wurden 30 Klassen der zweiten und 31 Klassen der dritten Jahrgangsstufe ausgewählt. Insgesamt wurden 1.435 Schülerinnen und Schüler aus diesen 61 Klassen über einen Zeitraum von zwei

Schuljahren begleitet. Die Schülerinnen und Schüler, die erstmals als Zweitklässler untersucht wurden, bildeten die Kohorte 1. Entsprechend stellten die Schülerinnen und Schüler, die erstmals als Drittklässler untersucht wurden, die Kohorte 2. Kontrollgruppen aus Förderschulen bzw. aus nicht inklusiv unterrichtenden Schulen gab es nicht.

Die Dokumentation der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beider Kohorten umfasste im Konkreten:

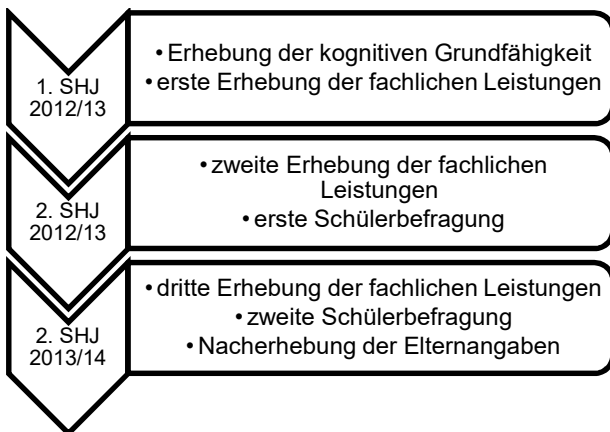
- a) die einmalige Testung der kognitiven Grundfähigkeit zu Beginn des Untersuchungszeitraums (CFT 1),
- b) die Erfassung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mittels standardisierter Leistungstests in den Bereichen Lesen (WLLP-R, ELFE 1-6) Rechtschreiben (HSP 1-10) und Rechnen (HRT 1-4),
- c) die Abfrage von sozialen und lernmotivationalen Merkmalen und von unterrichtsbezogenen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Tabelle 1)
- d) sowie eine Befragung der Eltern zu ihren Bildungsabschlüssen und ihrer beruflichen Situation.

Tabelle 1
Schülermerkmale, die in den Befragungen erhoben wurden

Konstrukt	Beispiel	Quelle
Fachliches Selbstkonzept (Vertrauen in die eigenen fachlichen Fähigkeiten)	Ich kann auch schwierige Texte verstehen.	FEESS 3-4
Fachliches Interesse	Ich rechne gern.	IGLU
Soziales Selbstkonzept (Vertrauen in die eigenen sozialen Fähigkeiten)	Die anderen arbeiten gern mit mir zusammen.	ELEMENT
Soziale Integration	Ich fühle mich in der Klasse wohl.	FEESS 3-4
Klassenklima	Wir helfen uns gegenseitig.	FEESS 3-4
Gefühl des Angenommenseins	Meine Lehrer reden freundlich mit mir.	FEESS 3-4

Die Erhebungen dieser Daten fanden im ersten Halbjahr und am Ende des Schuljahres 2012/13 sowie am Ende des Schuljahres 2013/14 statt (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1. Untersuchungsablauf



Alle Schülererhebungen wurden während der Unterrichtszeit durchgeführt. Für Schülerinnen und Schülern mit einem SPF Sehen oder geistige Entwicklung standen individualisierte Hilfen zur Verfügung, z.B. in Form von Großdrucken oder zusätzlichen Erläuterungen. Neben den Schülerdaten gingen auch Daten von Lehrkräftebefragungen in die Analysen ein, etwa das Dienstalter, Urteile über den schulischen Kontext und über das inklusive Unterrichten sowie Facetten des Professionswissens.

Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Schulleistung

Der Einsatz standardisierter Schulleistungstests (in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Rechnen) ermöglichte, die jeweiligen Leistungen der PING-Klassen mit denen einer altersgleichen sehr großen Gruppe von Kindern zu vergleichen, die repräsentativ für ganz Deutschland ist (eine

sogenannte Normstichprobe). Dabei ist zu beachten, dass die Kinder der Normstichprobe weitestgehend aus Regelklassen stammen. Es war somit zu erwarten, dass die Leistungsstände der getesteten PING-Schulkinder im Vergleich geringer ausfallen, weil in inklusiven Klassen mehr Kinder lernen, die Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen zeigen. Demzufolge interessierte besonders, ob in inklusiven Klassen ähnliche Fortschritte erzielt wurden wie in der Normstichprobe.

Es zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler der untersuchten PING-Klassen im Durchschnitt schwächere Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechnen aufwiesen als die Normstichprobe des standardisierten Tests. Jedoch erreichten Schülerinnen und Schüler der PING-Klassen ähnliche Leistungszuwächse wie die Normstichprobe. Das bedeutet, dass sich die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten generell altersangemessen entwickelten.

Im Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern mit SPF und solchen ohne SPF ergaben sich bereits zu Beginn der Untersuchung Vorteile zugunsten der Schülerinnen und Schüler ohne einen SPF. Darüber hinaus wiesen die Leistungsverläufe aber auch aus, dass in der Kohorte 1 die Schülerinnen und Schüler mit SPF weniger hinzulernten als Schülerinnen und Schüler ohne SPF, sodass die Leistungsunterschiede im Verlauf der zwei untersuchten Schuljahre größer wurden. In der Kohorte 2 verliefen die Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit einem und denen ohne einen SPF hingegen vergleichbar.

Lernmotivationale Aspekte

Bezogen auf die lernmotivationalen und sozialen Aspekte des gemeinsamen Lernens interessierte, inwieweit sich Schülerinnen und Schüler mit einem SPF von jenen ohne SPF unterscheiden. Es zeigte sich zunächst, dass sowohl die Schülerinnen und Schüler ohne einen SPF als auch diejenige mit einem SPF mit einem sehr positiven Selbstbild starteten. Allerdings waren die deutsch- und mathematikbezogenen Selbstkonzepte und Interessen der Kinder mit SPF im Durchschnitt zumeist schwächer ausgeprägt als die Einschätzungen der Kinder ohne SPF. Dieses Resultat war insofern erwartet worden, als dass die Ausprägungen beider Merkmale sowohl an die fachliche Leistung eines Kindes als auch an das Leistungsniveau der besuchten Schulklasse gekoppelt sind. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler äußerten ein stärkeres Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und auch ein stärkeres Interesse am Fach.

Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass sich das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit SPF in einigen Bereichen in größerem Maße verringerte als für Schülerinnen und Schüler ohne einen SPF. Dies war beobachtbar für die Selbstkonzepte der Kohorte 1 bezogen auf das Lesen und Rechtschreiben sowie für die Selbstkonzepte der Kohorte 2 bezüglich Rechnen und Rechtschreiben. Zusammenfassend lässt sich das so verdeutlichen, dass Kinder mit SPF zu Beginn des Untersuchungszeitraums weniger Vertrauen in die eigenen Rechtschreibfähigkeiten

hatten als Kinder derselben Klasse ohne SPF. Alle haben am Ende des Untersuchungszeitraumes weniger Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten als zu Beginn. Doch sank das eigene Vertrauen der Kinder mit SPF in einem etwas stärkeren Ausmaß als das ihrer Klassenkameraden ohne SPF.

Soziale Aspekte

Bezogen auf das soziale Miteinander in einer Klasse ergab sich, dass in der Kohorte 1 Schülerinnen und Schüler mit einem SPF und Schülerinnen und Schüler ohne einen SPF das Klima in der Klasse und das Ausmaß der sozialen Integration vergleichbar gut einschätzten. Dieses positive Muster zeigte sich sowohl im ersten als auch im zweiten Untersuchungsjahr. Schülerinnen und Schüler der Kohorte 2 ohne einen SPF schätzten im Vergleich zu ihren Klassenkameraden mit SPF das Klassenklima positiver ein und fühlten sich auch besser integriert. Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler mit einem und denen ohne einen SPF entfernten sich im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung aber auch nicht bedeutsam voneinander. Schließlich wurde deutlich, dass sich Kinder mit einem SPF im Vergleich zu den anderen Kindern im Durchschnitt weniger durch ihre Lehrerinnen und Lehrer angenommen fühlten. Dies galt sowohl für beide Untersuchungsjahre als auch für beide Kohorten. Dabei ist zu beachten, dass sich die Ausprägungen jeweils auf einem positiven Niveau bewegten und im Untersuchungszeitraum auch weitestgehend auf diesem hohen Niveau verharrten, d.h., dass die Schülerinnen und

Schüler insgesamt überwiegend zustimmende Urteile über ihre Lehrerinnen und Lehrer im Fragebogen markierten. Die Schülerinnen und Schüler ohne SPF beurteilten ihre Lehrerinnen und Lehrer nur noch positiver als Schülerinnen und Schüler mit SPF.

Einflussfaktoren auf die Leistungs- entwicklung

Durch welche konkreten Merkmale lassen sich nun die Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler im Untersuchungszeitraum erklären? In den abschließenden Analysen wurden die Einflüsse von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer und der Klasse simultan untersucht. Die Gesamtanalysen zeigten, dass insbesondere die individuellen und familiären Merkmale einflussreiche Faktoren sind. Neben dem Geschlecht und der kognitiven Grundfähigkeit übten der SPF eines Kindes, sein fachliches Selbstkonzept und Interesse sowie der sozioökonomische Status der Familie einen Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Kinder aus. Klassenspezifische Merkmale sowie Lehrermerkmale, die aus den Befragungen der Lehrkräfte gewonnen wurden, hatten hingegen einen vergleichsweise geringen *direkten* Einfluss auf den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung. Hier erwies sich insbesondere die Unterrichtserfahrung der Lehrerinnen und Lehrer als relevant: Je länger sie bereits unterrichtet hatten, desto positiver fielen z.T. die Leistungen

der Schülerinnen und Schüler aus. Dass ein positives Selbstkonzept und Interesse die Leistungsentwicklung positiv beeinflusste, unterstreicht zudem den *indirekten* Einfluss des Lehrerhandels: Gelingt es einer Lehrkraft das Selbstvertrauen ihrer Schülerinnen und Schüler zu stärken und ihr Interesse am Unterrichtsfach zu wecken, so ist dies eine wichtige Voraussetzung für Fortschritte im Lesen, Schreiben und Rechnen.

Einflussfaktoren auf soziale Aspekte

Betrachtet man das Ergebnismuster zum Ausmaß der sozialen Integration, so ergaben sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zu den Resultaten bezüglich der fachlichen Leistungen. Als zentrale Übereinstimmung ist der geringe direkte Einfluss der Lehrermerkmale zu identifizieren. Ob sich ein Kind in einer Klasse gut aufgehoben fühlte, wurde vielmehr dadurch beeinflusst, ob es sich durch seine Lehrerinnen und Lehrer angenommen fühlte und ob es das Klima in der Klasse positiv bewertete. Zudem hing das Ausmaß der erlebten Integration davon ab, ob ein Kind den Unterricht als differenzierend und möglichst frei von Störungen wahrnahm. Somit nahm die Lehrkraft auch bei der Stärkung der sozialen Integration eine Schlüsselrolle und Vorbildfunktion ein: Gelingt es einer Lehrkraft, alle Schülerinnen und Schüler darin zu bestärken, dass sie akzeptiert und wertgeschätzt werden, fühlten sich auch die Schülerinnen und Schüler als Gemeinschaft.

Perspektiven für das Gelingen inklusiven Lernens

Welches Fazit kann aus den vorliegenden Befunden zur bisherigen Ausgestaltung inklusiven Lernens gezogen werden und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die zukünftige Umsetzung von inklusivem Unterricht?

Was inklusiver Unterricht für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet

Die Befunde der vorliegenden Studie dokumentieren die fachliche Weiterentwicklung *aller* Schülerinnen und Schüler der untersuchten Stichprobenklassen in PING. Gleichwohl zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler mit SPF vergleichsweise geringere Leistungsfortschritte erzielten. Dieser Befund impliziert mitnichten, dass die Lernfortschritte dieser Schülerinnen und Schüler an Förderschulen positiver ausgefallen wären. Möglicherweise sind die Fortschritte, die diese Gruppe erreicht hat, größer als jene, die Schülerinnen und Schüler im gleichen Zeitraum in einer Förderschule erreichen. Diese Frage lässt sich mit der vorliegenden Studie nicht beantworten. Wichtig erscheint indes, dass jedem Kind sein persönliches Lernziel vor Augen geführt wird und dass auch die jeweilige Lehrkraft im Unterrichten dieses Kindes auf genau dieses Ziel fokussiert. So kann das Kind am besten darin bestärkt werden, im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten dieses Ziel zu erreichen (individuelle Bezugsnormorientierung, Dickhäuser & Rheinberg, 2003).

Will man zukünftig sicherstellen, dass sich alle Schülerinnen und Schüler in inklusiven Klassen in ihrer Leistung optimal entwickeln, so ist nötig, dass die jeweilige Lehrkraft zunächst den aktuellen Leistungsstand jedes einzelnen Kindes explizit feststellt. Darauf aufbauend muss die Leistungsentwicklung über effektive Formen der Dokumentation (z.B. durch die Arbeit mit Kompetenzrastern und Portfolios oder unter Rückgriff auf das *response-to-intervention*-Modell, Liebers & Seifert, 2012) festgehalten werden. Nur wenn die Lehrkräfte die individuellen Stärken und Schwächen der Kinder genau kennen, können passgenau wirksame Formen einer individualisierten Lernförderung eingesetzt werden (Luder, Kunz & Müller Bösch, 2014). Dies gilt insbesondere unter der Bedingung, dass auf die (amtliche) Feststellung eines SPF verzichtet werden kann. Ein differenzierender Unterricht orientiert sich dann am (tatsächlichen) Förderbedarf und nicht am formalen Förderstatus.

Den Lehrerinnen und Lehrern fällt darüber hinaus eine Schlüsselrolle bei der Schaffung eines positiven Lernklimas zu. Insbesondere in inklusiven Schulklassen gilt es, den Klassenverband darin zu stärken, einander vorurteilsfrei gegenüberzustehen. Es müssen und können nicht alle miteinander befreundet sein. Doch mit einem Mindestmaß an Respekt und Rücksichtnahme in der Klasse ist eine Grundlage dafür geschaffen, dass sich niemand ausgegrenzt fühlt. In einem ersten Schritt dahin wird es künftig darauf ankommen, dass Lehrerinnen und Lehrer

stärker als bisher sensibel dafür sind, ihren eigenen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft zu reflektieren. In dem Ausmaß, in dem es Lehrerinnen und Lehrern z.B. durch angemessenes Feedback gelingt, auf die Entwicklung eines jeden Kindes wertschätzend zu reagieren, wird die Wahrscheinlichkeit eines positiven Lernklimas steigen (Huber, Gebhardt & Schwab, 2015).

Nicht zu unterschätzen für die erfolgreiche Umsetzung inklusiven Unterrichts ist der kollegiale Austausch und die Kooperation im Team (Lütje-Klose & Urban, 2014). Dabei kommt es darauf an, dass die Kolleginnen und Kollegen sich nicht scheuen, herausfordernde Unterrichtssituationen im Team zu diskutieren. Indem die vielfältigen und zugleich spezifischen professionellen Kompetenzen der Teammitglieder genutzt werden, können gemeinsam konstruktive Lösungen für den konkreten Fall erarbeitet werden. Kooperierende Lehrkräfte teilen die Verantwortung gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern, wodurch sie im Idealfall besser auf die Bedürfnisse des Einzelnen eingehen können (Louis & Marks, 1998). Gegenseitige kollegiale Unterstützung schafft somit eine produktive und als angenehm eingeschätzte Arbeitsatmosphäre und wirkt gleichsam entlastend (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006). Schließlich stellt die Kooperation im Kollegium eine fördernde Bedingung für die Umsetzung von innovativen Unterrichtsideen dar (Gräsel, Jäger & Willke, 2005).

Was außerdem noch wichtig ist

Inklusives Unterrichten erfordert darüber hinaus, dass innerschulische und außerschulische Strukturen geschaffen werden, damit die Lehrerinnen und Lehrer in inklusiven Klassen angemessene Bedingungen vorfinden, inklusiv unterrichten zu können und im gegebenen Fall bedarfsgerechte Begleitung zu erfahren.

Die besondere Bedeutung von Schulleitungen wird hierbei hervorgehoben (Billingsley & McLeskay, 2014). Dieser obliegt die Aufgabe, den schulischen Alltag derart zu organisieren, dass genügend Raum für den Austausch und die gemeinsame Planung im Sinne „echter“ Teamarbeit gegeben ist. So können durch die Schulleitungen etwa gegenseitige Unterrichtshospitationen auf den Weg gebracht und verstetigt werden. Dadurch haben die Kolleginnen und Kollegen einerseits die Möglichkeit, wertvolles und qualifiziertes Feedback über die eigenen Unterrichtsmethoden einzuholen und andererseits die Gelegenheit, andere Formen der Umsetzung des Unterrichts kennenzulernen.

Es ist zu erwarten, dass es Unterschiede zwischen dem inklusionsspezifischen Vorwissen einzelner Lehrerinnen und Lehrer und zwischen deren Haltung gegenüber dem inklusiven Unterrichten gibt. Daher ist auch das außerschulische professionelle Umfeld derart zu gestalten, dass die Lehrerinnen und Lehrer einer jeden Grundschule bedarfsgerechte Hilfestellungen erhalten. Hier ist ein hinreichendes

Fortbildungsangebot erforderlich, das insbesondere die Bedürfnisse derjenigen Lehrkräfte abdecken kann, die noch nicht unter dem Vorzeichen der Inklusion ihre Lehrerbefähigung erworben (Stellbrink, 2012). Ein wirksames Fortbildungsangebot zum inklusiven Unterricht ist in der Lage, Aspekte des Wissens und der sich daraus ergebenden Kompetenzen des

inklusive Unterrichts sowie die Überzeugungen der Lehrkräfte dem inklusiven Unterrichten gegenüber gleichermaßen zu befördern (Seitz & Haas, 2015). Optimalerweise gelingt es, in derartigen Angeboten die Möglichkeit bereit zu stellen, dass die externen Experten im Bedarfsfall auch innerhalb der Schule beratend zur Verfügung stehen.

Literaturverzeichnis

- Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52, 33–35.
- Bear, G. G., Minke, K. M. & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405–427.
- Billingsley, B., & McLeskey, J. (2014). What are the roles of principals in inclusive schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of Effective Inclusive Schools: Research and Practice* (S. 67-79). New York: Routledge.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens, Band 2, Handbuch Sonderpädagogik* (S. 375–383). Göttingen: Hogrefe.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A. & Walther, G. (Hrsg.) (2005). IGLU: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebung. Münster: Waxmann.
- Crabtree, J. W. & Meredith, C. (2000). Self-concept and social comparisons in learning disabled students attending mainstream and special schools: Does integration have an impact? In R. G. Craven & H. W. Marsh (Eds.), *Self-concept theory, research and practice: Advances for the new millennium* (pp. 187–193). Sydney: SELF Research Centre, University of Western Sydney.
- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven.. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S.41-55). Göttingen: Hogrefe.
- Elbaum, B. (2002). The self-concepts of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17, 216–226.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Innsbruck und Wien: STUDIENVerlag.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147–165.

- Huber, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 51-64.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Gräsel, C., Jäger, M., & Willke, H. (2005). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Haffner, J., Baro, K., Parzer, P. & Resch, F. (2005). HRT 1-4. Heidelberger Rechentest. Göttingen: Hogrefe.
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 625-637.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165-191.
- Lehmann, R. & Lenkeit, J. (2008). ELEMENT: Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis: Entwicklung in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Lenhard, W. & Schneider W. (2006). ELFE 1–6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.
- Liebers, K. & Seifert, C. (2012). Assessmentkonzepte für die inklusive Schule – eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(3). Abgerufen am März 3, 2016 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/44/44>.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575.
- Luder, R., Kunz, A. & Müller Bösch, C. (2014). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 9–21). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112-123.
- May, P. (2012). HSP 1–10. Hamburger Schreib-Probe. Göttingen: Hogrefe.
- Myklebust, J. D. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33, 76–81.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). FEESS 3–4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern. Göttingen: Beltz.
- Ruijs, N., Van der Veen, I. & Peetsma, T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52, 351–390.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). WLLP-R. Würzburger Leise Leseprobe – Revision. Göttingen: Hogrefe.
- Seitz, S., & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(1), 9-20.

- Stellbrink, M. (2012). Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 83–99). Wiesbaden: Springer VS.
- Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). CFT-1. Grundintelligenztest Skala 1. Göttingen: Hogrefe.
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41-74). Wiesbaden: Springer Fachmedien.