

Die Förderung von Kindern mit Entwicklungserschwernissen durch Grundschulen und Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung – eine Fallstudie zum Beitrag präventiver Maßnahmen auf die Bewältigung von ausgewählten altersspezifischen Entwicklungsaufgaben.

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades der Dr. Phil.

Vorgelegt an der Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,

von

Tanja Pollmeier

Erstgutachterin: Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Annette Textor

Bielefeld,
Dezember 2018

Danksagung

Mein Dank gilt allen Menschen, die mich auf dem Weg zur vorliegenden Dissertation unterstützt haben. Mein ganz besonderer Dank gilt zunächst den Eltern, ohne deren Einverständnis diese Studie nicht stattgefunden hätte, und deren Kindern. Die befragten Eltern und Kinder haben sich in besonderer Weise in diese Untersuchung eingebracht und so erst einen mehrperspektivischen Zugang ermöglicht.

Darüber hinaus bedanke ich mich sehr herzlich bei den sonderpädagogischen Lehrkräften und den Grundschullehrkräften für ihre Bereitschaft und Offenheit, mir Auskunft zu geben und mir ihre Arbeitsergebnisse zur Verfügung zu stellen. Sie haben nicht nur in der Interviewsituation, sondern auch im Interpretationsprozess ihre Positionen differenziert dargestellt und mir konstruktive Rückmeldung mit Ideen und Anregungen gegeben, die mich zur weiteren kritischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und meinen Vorannahmen und Sichtweisen angeregt haben. Besonders bedanken möchte ich mich bei der KsF-Leitung dafür, dass sie mir in all den Jahren unablässig Bereitschaft signalisiert hat, mich bei meinem Forschungsprojekt zu unterstützen, und ohne die dieses Forschungsprojekt nicht in dieser Form hätte stattfinden können. Ebenso herzlich gedankt sei den Vertretern der Bezirksregierung, die diese Untersuchung genehmigten.

Ein besonders großes Dankeschön gilt meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Birgit Lütjeklöse, die mich zu diesem Forschungsprojekt ermutigt hat und mich in dieser Zeit angespornt, wertgeschätzt und anerkannt, gleichzeitig aber auch einen kritischen Blick auf die Arbeit gehabt hat. Besonderer Dank gilt ihrer emotionalen Unterstützung während der Tiefpunkte dieses langen Weges. Auch meiner Zweitbetreuerin, Prof. Dr. Annette Textor, möchte ich herzlich danken für ihre Anmerkungen, die dazu führten, allzu Offensichtliches noch einmal zu überdenken. Ein großes Dankeschön richte ich an Dr. Björn Serke für seine wertvollen Reflexionsanregungen während des gesamten Arbeitsprozesses und seine Bereitschaft, kurzfristig als Mitglied der Prüfungskommission zu fungieren.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Kolleginnen und Kollegen der Universität Bielefeld im weitesten Sinne: für die Tipps in den Forschungskolloquien, anregende Gespräche und wertvolle Feedbackprozesse. Besonderen Dank gilt meiner Teampartnerin in der Schule, Bettina Henkel, für die vielen anregungsreichen und entlastenden Austauschprozesse, die im täglichen Zusammensein stattfanden.

Darüber hinaus ist den ehemaligen MasterstudentInnen für ihre Unterstützung beim Codierungs- und Interpretationsprozess zu danken. Horst Haus danke ich für das Lektorieren der Dissertation.

Diese Dissertation wäre ohne die Unterstützung meiner Familie nicht möglich gewesen. Ich bedanke mich bei meinem Mann Holger und unseren Kindern Mika, Matti und Mette-Mia, die besonders in der Endphase dieser Arbeit häufig kopfschüttelnd an der Tür des Arbeitszimmers vorbeigegangen sind, aber alle Einschränkungen akzeptierten, die mit der Konzentration auf ein Thema verbunden sind.

Für Mika, Matti und Mette-Mia

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	1
Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	9
1. Einleitung	10
1.1 Kontextualisierung der Fragestellung	11
1.2 Forschungsinteresse und methodisches Vorgehen	12
1.3 Rahmenbedingungen	14
1.4 Aufbau der Arbeit.....	15
Teil A: Theoretische Grundlagen	
2. Begriffliche Klärungen	18
2.1 Förderung als schulische Aufgabe	18
2.1.1 Förderung – ein exklusiver oder allgemeiner Anspruch?	19
2.1.2 Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf	20
2.1.3 Verständnis von Förderung in dieser Studie	23
2.1.4 Organisatorische Modelle der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf	23
2.2 Prävention.....	27
2.2.1 Präventionsebenen und -maßnahmen in der Schule	29
2.2.2 Präventives Arbeiten in der Grundschule im Rahmen des Modells ›Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung‹	32
2.2.3 Verständnis von Prävention in der vorliegenden Arbeit.....	33
2.3 Kategorisierungen (im deutschen Bildungssystem)	34
2.3.1 Theorien der Behinderung	34
2.3.1.1 Behinderung als individueller Defekt	35
2.3.1.2 Behinderung als soziales Konstrukt.....	37
2.3.1.3 Das bio-psycho-soziale Modell der ICF	39
2.3.2 Behinderung im schulischen Kontext – Sonderpädagogischer Förderbedarf	41
2.4 Zusammenfassung	44
3. Theoretischer Zugang: Theorie integrativer Prozesse	46
3.1 Begründung der Auswahl.....	46
3.2 Theorie integrativer Prozesse	50
3.2.1 TZI als Bezugssystem für die Theorie integrativer Prozesse.....	50
3.2.2 Menschenbild und Entwicklungsverständnis	50
3.2.3 Das 4-Faktoren-Modell	53
3.2.4 Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit	54
3.3 Integrative Prozesse.....	55
3.4 Modelle und Ebenen der Theorie integrativer Prozesse.....	55
3.5 Das Konzept der Förderung im Rahmen integrativer Prozesse	58
3.5.1 Förderung auf der individuellen Ebene.....	59
3.5.2 Förderung auf der beziehungsbezogen-interaktionellen Ebene	60
3.5.3 Förderung auf der pädagogisch-handlungsbezogenen Ebene	60
3.5.4 Förderung auf der institutionell-organisatorischen Ebene	62

3.5.5	Inklusive Förderung auf der gesellschaftlichen Ebene	62
4.	Professionalisierung im Zusammenhang mit Förderung in inklusiven Settings.....	64
4.1	Wissen und Kompetenzen	66
4.1.1	Sachwissen und didaktisch-methodische Kompetenzen.....	67
4.1.2	Selbstkompetenzen	68
4.3	Einstellungen von Lehrkräften hinsichtlich inklusiver Settings	72
4.4	Inklusive Grundhaltungen	76
4.5	Zusammenfassung	79
5.	Förderdiagnostik und Förderplanung	81
5.1	Förderdiagnostik.....	81
5.1.1	Diagnostische Kompetenz.....	83
5.1.2	Förderdiagnostische Methoden	86
5.1.2	Ressourcenorientierte Förderung	87
5.2	Förderplanung	88
5.2.1	Funktion und Nutzen eines Förderplans	89
5.2.2	Prinzipien eines Förderplans	91
5.2.2.1	Kooperative Förderplanung	91
5.2.2.2	Priorisierung und Wahl der Fördermaßnahmen.....	94
5.2.2.3	Formulierung von Förderzielen und Maßnahmen	94
5.2.2.4	Fortschreibung und Evaluation	95
5.2.2.5	Kritische Aspekte des Förderplans	96
5.3	Zusammenfassung	97
6.	Kooperationen im Rahmen von Förderprozessen.....	99
6.1	Kooperation: eine Begriffsbestimmung	100
6.2	Institutionalisierte und strukturelle Kooperation.....	101
6.3	Kooperationen zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften	102
6.3.1	Kooperative Kompetenzen.....	102
6.3.2	Rollenausprägungen und Aufgaben der Lehrkräfte in inklusiven Settings	103
6.3.3	Kooperationsformen bzw. Fördervarianten	106
6.3.3.1	Gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung.....	106
6.3.3.2	Beratung als indirekte Förderung	109
6.3.4	Beziehungsgestaltung	110
6.4	Kooperationen zwischen Lehrkräften und Eltern.....	112
6.4.1	Kooperationsformen zwischen Eltern und Lehrkräften	113
6.4.2	Beziehungsgestaltungen.....	118
6.5	Zusammenfassung	119
7.	Förderung auf Unterrichtsebene	120
7.1	Theoretische Grundlagen für eine Didaktik in inklusiven Settings	120
7.1.1	Die kritisch-konstruktive Didaktik	120
7.1.2	Die kritisch-konstruktive Didaktik in Verbindung mit der Theorie integrativer Prozesse/TZI.....	122
7.2	Elemente von Förderung auf der Unterrichtsebene.....	124
7.2.1	Geöffneter Unterricht.....	124
7.2.2	Differenzierender und individualisierender Unterricht.....	125
7.2.3	Aufbau von Gemeinsamkeit in der Klasse.....	127
7.3	Zusammenfassung	129

8. Konsequenzen für das Forschungsvorhaben.....	130
8.1 Teilstudie I: Analyse der Förderpläne	131
8.2 Teilstudie II: Analyse der Fallstudien	132
8.2.4 Individuelle Ebene	133
8.2.3 Beziehungsbezogen-interaktionale Ebene	134
8.2.2 Pädagogisch-handlungsbezogene Ebene.....	134
8.2.1 Institutionell-organisatorische Ebene.....	135

Teil B: Methodische Überlegungen

9. Forschungsmethodisches Vorgehen.....	136
9.1 Forschungsdesign	137
9.2 Festlegung des Untersuchungsbereiches und der Untersuchungsgruppe.....	138
9.3 Methodisches Vorgehen in Teilstudie I	140
9.3.1 Erhebungssituation und Datenmaterial	140
9.3.2 Datenaufbereitung und -auswertung der Dokumentenanalyse	141
9.3.3 Kommunikative Validierung mittels Gruppendiskussionen	144
9.4 Methodisches Vorgehen in Teilstudie II	145
9.4.1 Fallauswahl und Fallkontrastierung	145
9.4.2 Problemzentrierte Interviews	146
9.4.3 Konstruktion der Interviewleitfäden	147
9.4.4 Ablauf der Datenerhebung	148
9.4.5 Durchführung der problemzentrierten Interviews.....	148
9.5 Datenaufbereitung und -auswertung	149

Teil C: Ergebnisse und Schlussfolgerungen

10. Teilstudie I: Die Analyse individueller Förderpläne im Rahmen eines Kompetenzentrums für sonderpädagogische Förderung in NRW	151
10.1 Das beforschte Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung in NRW	151
10.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe.....	152
10.2.1 Geschlecht und Migrationshintergrund.....	152
10.2.2 Vermuteter und diagnostizierter Förderbedarf.....	154
10.2.3 Förderumfang	157
10.3 Entwicklungsverläufe.....	158
10.3.1 Diagnostizierte Förderschwerpunkte im Verlauf.....	159
10.3.2 Förderumfänge im Verlauf.....	160
10.4 Anforderungen an die Förderpläne	164
10.4.1 Diagnostik	164
10.4.1.1 Diagnostik zum Entwicklungsstand.....	165
10.4.1.2 Ressourcenorientierung	166
10.4.2 Entwicklungsziele und Förderbereiche	167
10.4.3 Zuständigkeiten	171
10.4.4 Differenziertheit und Priorisierung	172
10.4.5 Dokumentierte Kooperationen	172
10.4.6 Zeitliche Gültigkeit der Förderpläne.....	174
10.4.7 Durchführung einer Evaluation.....	175
10.5 Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse der Teilstudie 1	176
10.6 Analyse der geplanten Fördermaßnahmen im Hinblick auf die Prinzipien einer inkluisiven Didaktik	177
10.6.1 Akzeptanz.....	179
10.6.1.1 Aufbau positiver Beziehungen.....	180

10.6.1.2 Sprachverständnis ermöglichen	181
10.6.1.3 Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen	181
10.6.1.4 Stärkenorientierung	182
10.6.2 Individualisierung	182
10.6.2.1 Unterrichts begleitende Diagnostik	182
10.6.2.2 Individuelle Entwicklungsziele	183
10.6.2.3 Individuelle Fördermaßnahmen	183
10.6.2.4 Individuelle Leistungsrückmeldung	186
10.6.3 Binnendifferenzierung	187
10.6.4 Offenheit und Strukturierung	188
10.6.4.1 Offene Unterrichtsformen	188
10.6.4.2 Strukturierungen	189
10.6.4.3 Selbstständigkeit und Aufbau von Lernstrategien	190
10.6.5 Herstellung von Gemeinsamkeit	190
10.6.5.1 Kooperative Lern- und Spielformen, Peer-Tutoring und Transparenz	191
10.6.5.2 Aufbau eines kommunikativen Miteinanders	191
10.6.6 Kooperationen	192
10.6.6.1 Lehrerkooperation	193
10.6.6.2 Kooperation mit den Eltern	193
10.6.6.3 (Außer-)Schulische Kooperationen	194
10.7 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse der Teilstudie I	194
10.8 Interpretation der Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse der Förderpläne unter Einbeziehung der kommunikativen Validierung in den Gruppendiskussionen	196
10.9 Zusammenfassung der Ergebnisse der Teilstudie I und Konsequenzen für die Teilstudie II	208
11. Teilstudie II – Ausgewählte Fallstudien: prototypische Entwicklungsverläufe – Interviewanalysen von sonderpädagogischen Lehrkräften, Grundschullehrkräften, Eltern sowie Kindern	211
11.1 Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung der Kinder mit Unterstützungsbedarf (Teilstudie I und II)	212
11.2 Erklärungen für die Entwicklungsverläufe der Fallkinder	220
11.3 Einstellungen der Lehrkräfte und Eltern zur inklusiven Beschulung im KsF	227
11.4 Kooperationen	233
11.4.1 Kooperation mit dem Kind	234
11.4.2 Kooperationen zwischen Lehrkräften und Eltern	237
11.4.3 Kooperationen zwischen Grundschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft	241
11.5 Das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung als Organisation	248
11.6 Zusammenfassung der Ergebnisse der Teilstudie II	255
12. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse der Teilstudien I und II	259
12.1 Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse der Teilstudien I und II	259
12.1.1 Individuelle Ebene	260
12.1.2 Beziehungsbezogen-interaktionelle und pädagogisch-handlungsbezogene Ebene	264
12.1.3 Institutionell-organisatorische Ebene	272
12.1.4 Gesellschaftliche Ebene (gesetzlich und bildungspolitisch)	274
12.2 Präventives Arbeiten in der Grundschule im Rahmen des »KsF«	275

13. Fazit und Ausblick	277
13.1 Zusammenfassung	277
13.2 Mögliche Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung.....	283
13.3 Limitationen	286
13.4 Offene Fragen und Forschungsdesiderate	287
Literatur	291

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sonderpädagogische Förderung 2000/01 und 2016/17 nach Ländern und Förderort (in%)	22
Abbildung 2: Prävention nach Kretschmann	33
Abbildung 3: Das bio-psycho-soziale Modell der ICF	40
Abbildung 4: Das Vier-Faktoren-Modell der TZI (angelehnt an Spielmann).....	53
Abbildung 5: Fünf-Ebenen-Modell integrativer Prozesse	57
Abbildung 6: Formen des Co-Teachings nach Friend und Bursuck	107
Abbildung 7: Forschungsdesign der Gesamtstudie.....	137
Abbildung 8: Verteilung der Förderbedürftigkeit nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund	153
Abbildung 9: Förderschwerpunkte 2010/11 nach Migrationshintergrund	154
Abbildung 10: Vermuteter und diagnostizierter Förderbedarf im Vergleich (2010/11)	155
Abbildung 11: Verteilung des Förderumfangs 2010/11.....	157
Abbildung 12: Förderumfang in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt 2010/11	158
Abbildung 13: Verteilung der Förderumfänge 2010-2013	163
Abbildung 14: Verteilung der Förderschwerpunkte 2010-2013	164
Abbildung 15: Ressourcen-/Defizitorientierung der Förderpläne.....	166
Abbildung 16: Verteilung der Maßnahmen nach Zuständigkeit der Lehrkräfte	171
Abbildung 17: Verteilung von Förderumfang und Maßnahmen ohne Kooperationen	172
Abbildung 18: Anteile schulischer und außerschulische Kooperationspartner (N=286)	173
Abbildung 19: Verteilung der Förderpläne	174
Abbildung 20: Verteilung der Evaluationsverfahren der Fördermaßnahmen	175
Abbildung 21: Forschungsdesign Teilstudie II.....	211
Abbildung 22: Kategoriensystem 3 – Interviews.....	212

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Paradigmatische Ansätze nach Cloerkes	35
Tabelle 2:	Integration versus Inklusion.....	47
Tabelle 3:	Ausgewählte KMK-Kompetenzbereiche	65
Tabelle 4:	Sonderpädagogische Förderung als Serviceleistung in der allgemeinen Schule	103
Tabelle 5:	Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den überschneidenden Aufgabenbereichen	105
Tabelle 6:	Kontinuum wechselseitiger Kooperation.....	111
Tabelle 7:	Zuordnung der kritisch-konstruktiven Didaktik an Bedingungen des Index for Inclusion in Anlehnung an Textor (2015a).....	121
Tabelle 8:	Kritisch-konstruktive Didaktik und TZI	123
Tabelle 9:	Grundschulen im Einzugsbereich des KsF	139
Tabelle 10:	Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Einzugsbereich des KsF	139
Tabelle 11:	Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Einzugsbereich des KsF	139
Tabelle 12:	Übersicht über die Interviews	149
Tabelle 13:	Migrationshintergrund und Geschlecht.....	154
Tabelle 14:	Beratungsanfrage nach vermutetem Förderbedarf	155
Tabelle 15:	Vermuteter und diagnostizierter Förderschwerpunkt im Schuljahr 2010/11	157
Tabelle 16:	Wanderbewegungen zwischen den Förderschwerpunkten von 2010/11 zu 2011/12.....	159
Tabelle 17:	Wanderbewegungen der Förderschwerpunkte vom Schuljahr 2011/12 zu 2012/13	160
Tabelle 18:	Gruppe A: Entwicklungsverläufe im Zeitraum 2010/11-2012/13 mit positiver Tendenz (36).....	161
Tabelle 19:	Gruppe B: Entwicklungsverläufe im Zeitraum 2010/11-2012/13 mit stagnierender bzw. negativer Tendenz (n=34).....	162
Tabelle 20:	Exemplarische Vorgehensweise	168
Tabelle 21:	Kategoriensystem 1: Geplante Förderbereiche und Entwicklungsziele.....	169
Tabelle 22:	Hauptkategorie 1: Entwicklungsziel – Förderung der schulischen Basiskompetenzen (144).....	170
Tabelle 23:	Hauptkategorie 2: Entwicklungsziel – Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (67)	170
Tabelle 24:	Hauptkategorie 3: Entwicklungsziel – Förderung domänenspezifischer Bereiche (57)	170
Tabelle 25:	Hauptkategorien und Anzahl der zugeordneten Maßnahmen	178
Tabelle 26:	Kategoriensystem 2: Analyse von Fördermaßnahmen in Förderplänen im Hinblick auf Prinzipien inklusiver Didaktik	178
Tabelle 27:	Hauptkategorie 1: Akzeptanz.....	180
Tabelle 28:	Hauptkategorie 2: Individualisierung	182
Tabelle 29:	Hauptkategorie 3: Binnendifferenzierung.....	187
Tabelle 30:	Hauptkategorie 4: Offenheit und Strukturierung	188
Tabelle 31:	Hauptkategorie 5: Herstellung von Gemeinsamkeit	191
Tabelle 32:	Hauptkategorie 6: Kooperationen	193
Tabelle 33:	Förderbereiche	201
Tabelle 34:	Prinzipien inklusiver Didaktik	202
Tabelle 35:	Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Finn	213
Tabelle 36:	Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Mick	214
Tabelle 37:	Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Cheyenne.....	215
Tabelle 38:	Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Lina	216
Tabelle 39:	Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Jasmin	217
Tabelle 40:	Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Jasmin	218

1. Einleitung

In der Institution Grundschule werden Kinder mit sehr unterschiedlichen Interessen, Begabungen und Entwicklungserschwernissen gemeinsam unterrichtet. Bis heute wird versucht, dieser Heterogenität durch das in Deutschland traditionell verwendete Prinzip der Homogenisierung in Jahrgangsklassen zu begegnen (Tillmann 2004). Dennoch bleibt die Heterogenität der Lerngruppen groß. Die unterschiedlichen Lebenswelten, in denen die Kinder aufwachsen, haben offenbar großen Einfluss: auf der einen Seite stehen überaus behütete Kinder, die ein hohes Maß an Unterstützung durch das Elternhaus erhalten, auf der anderen Seite finden wir Kinder aus deprivierten Familienverhältnissen, die auf Unterstützung von außen angewiesen sind (Opp/Fingerle 2008, 11). Beim Schuleintritt zeigen sich höchst unterschiedliche Lernvoraussetzungen in Bezug auf Schriftsprache, Mathematik und Weltwissen (u.a. Brügelmann 2006). Gleichzeitig ist eine kontinuierliche quantitative Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf zu verzeichnen (KMK 2016; Dietze 2011; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf stellt sich vor diesem Hintergrund als eine zunehmend schwierige Aufgabe für Schulen und Lehrkräfte dar (vgl. zsf. Lütje-Klose/ Mehlem 2015; Lütje-Klose/Löser 2013).

Wie geht das deutsche Bildungssystem damit um? Der Regelfall besteht trotz gravierender Umstrukturierungen in den letzten Jahren nach wie vor in den meisten Bundesländern in der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in der Förderschule. Eine Vielzahl von Studien zeigt jedoch, dass die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern vor allem mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Förderschulen meist deutlich geringer sind als in GU Schulen (z.B. Tent et al. 1991; Haeberlin et al. 2003; Wild et al. 2015, 2017). Die Ergebnisse der Bielefelder Längsschnittstudie zu inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) zeigen, dass es längsschnittlich nur in geringem Maße Schulformeffekte gibt. Zwar wird der in den Querschnittstudien festgestellte Unterschied im Leistungsniveau auch in dieser Studie bestätigt, aber im Entwicklungsverlauf zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen an Förderschulen und in Schulen mit gemeinsamem Lernen vergleichbar große Lernfortschritte machen (vgl. Stranghöner et al. 2017). Im Hinblick auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in inklusiven Grundschulen und in Förderschulen bestehen im Mittel keine signifikanten Unterschiede, wobei innerhalb aller drei untersuchten Settings (Förderschule Lernen, Grundschule mit GU und Grundschule in Kooperation mit einem Kompetenzzentrum) erhebliche Streuungen vorzufinden sind, d.h. es hängt sehr stark von der Einzelschule und ihren Bedingungen ab, wie die Schülerinnen und Schüler sich entwickeln (Neumann et al. 2017). Weder Förderschulen noch Grundschulen mit gemeinsamem Lernen können somit per se Vorteile für sich beanspruchen. Die Schulen sind jedoch im Hinblick auf die Erfüllung der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2008) unabhängig von empirischen Effekten gefordert, auf den überproportionalen Anstieg der Anzahl der Schülerinnen und Schüler einzugehen, die sonderpädagogische Förderung erhalten, die Heterogenität der Kinder zu berücksichtigen und ihnen angemessene schu-

liche Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten. Dabei bleibt ungeklärt, ob die Schülerschaft »schwieriger« geworden ist oder ob die Maßstäbe der Lehrkräfte sich verschoben haben.

1.1 Kontextualisierung der Fragestellung

Die Frage, wie Kinder mit Unterstützungsbedarf bestmöglich gefördert werden können, bewegt die Schulpädagogik seit Jahrzehnten. Mit einer zunehmend inklusiven Orientierung des Schulsystems verbindet sich die Anforderung, die individuellen Lernausgangslagen und Lebenssituationen systematisch zu berücksichtigen und institutionell Antworten auf heterogene Entwicklungsstände zu finden. Das Modell der Zusammenarbeit von Grundschulen mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung stellt eine solche institutionelle Antwort dar, die in NRW im Zeitraum von 2008 bis 2015 umgesetzt wurde. Im Rahmen des Modells Gemeinsames Lernen wird es in veränderter Form weitergeführt. Darüber hinaus wird zurzeit im Zusammenhang mit der Neuausrichtung der Inklusion in NRW partiell daran wieder angeknüpft.

Die Forschung steht im Kontext der Entwicklung von institutionellen Veränderungen hin zu einem inklusiven Schulsystem, das in NRW seit 2008 zunächst im Rahmen des Modells Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung vorangetrieben werden sollte. Diese Entwicklung ist vor dem Hintergrund eines historisch selektiven Schulsystems und der Herausforderungen zu sehen, die für die Grundschule durch die Beschulung einer traditionell heterogenen Schülerschaft bestehen.

Die Vertragsstaaten der UN-BRK (2008) haben mit ihrer Zustimmung das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung anerkannt. Nach Artikel 24 hat jedes Kind das Recht auf »Zugang zu einem inklusiven hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen« (Art. 24, Abs. 2b). Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen alle Unterzeichnenden sicher, dass Menschen mit Behinderung gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung zusammen lernen können, somit vom allgemeinen Bildungssystem nicht ausgeschlossen werden dürfen. Weiterhin sollen

»in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden« (Art. 24, Abs. 2e).

Diese Forderungen werden in Deutschland unterschiedlich umgesetzt. Fakt ist, dass die Förderschulbesuchsquote, d.h. der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, bis 2010 auf 4,9% gestiegen ist. Seitdem ist ein leichter Rückgang zu verzeichnen: 2012 auf 4,8%, 2014 auf 4,6% (KMK 2014, 2016). Dies könnte darauf hindeuten, dass langsam die Maßnahmen zur Umsetzung der UN-BRK wirksam werden. Nichtsdestotrotz ist das Schulsystem in Deutschland weiterhin ein segregierendes. Es gibt aber eine deutliche Zunahme im Bereich der inklusiven Beschulung. Die Steigerung der Förderquote von 5,3% im Schuljahr 2000/01 auf 7,1% im Jahr 2016/17 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) »ist allerdings bei näherem Hinsehen nicht auf eine Verringerung von Exklusion, sondern eher auf eine massive Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung zurückzuführen« (Textor 2015b, 54). Gründe dafür können in einer höheren Sensibilität der Regelschullehr-

kräfte gegenüber Verhaltens- und Lernschwierigkeiten liegen (Textor 2015b, 55), die durch den verstärkten Kontakt zwischen den Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften im Gemeinsamen Lernen bedingt sind, sowie in der niedrigeren Hemmschwelle, sonderpädagogische Förderung zu beantragen, wenn damit nicht zwangsläufig ein Schulwechsel und damit die Herausnahme der Schülerin bzw. des Schülers aus dem gewohnten Umfeld erfolgt (ebd.).

Das Schulministerium von Nordrhein-Westfalen beschreibt im 9. Schulrechtsänderungsgesetz (2014), Inklusion erfordere eine veränderte Pädagogik, eine inklusive Pädagogik sortiere nicht aus. »Strukturen und Didaktik sind von vornherein auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und auf individuelles Fördern und Fordern ausgerichtet« (ebd.). Weiterhin wird ausgeführt, dass nur derjenige sonderpädagogisch gefördert wird, der »auf Grund einer Behinderung besondere Unterstützung benötigt, um in der Schule erfolgreich mitarbeiten zu können« (MSW: Begründung des Regierungsentwurfs. Zu Absatz 5, Sätze 1 und 2). Vom System Schule bzw. den einzelnen Lehrkräften wird dementsprechend viel erwartet. Neben einer guten Versorgung der Schulen hinsichtlich personeller und sachlicher Ressourcen fordert Prengel eine Qualifizierung der Lehrkräfte, um eine individualisierte Didaktik zu gestalten, intersubjektive Beziehungsfähigkeit zu leben und eine Kooperation in multiprofessionellen Teams umzusetzen (Prengel 2013b, 4). Das System Schule und die dort arbeitenden Lehrkräfte sind einerseits institutionell organisiert und dafür verantwortlich, sehr viele Schülerinnen und Schüler durch das Schulleben zu begleiten, Zugehörigkeit zu Klassen und Kursen zu organisieren und sie zu einem Abschluss zu führen. Andererseits sollen sie auf die individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler eingehen, wobei die daraus resultierenden Ansprüche auf Unterstützung und Förderung sehr unterschiedlich sind (Wischer 2011, 55). Die Aufgaben der Regelschullehrkräfte ebenso wie der sonderpädagogischen Lehrkräfte haben sich dementsprechend durch die UN-Behindertenrechtskonvention verändert und erweitert (s. Kap. 4). Im Hinblick auf die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf bedarf es auf allen Ebenen großer Anstrengungen, um diese von allen Akteuren erfolgreich zu bewältigen, sodass die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ihre entwicklungsspezifischen Aufgaben meistern können.

1.2 Forschungsinteresse und methodisches Vorgehen

Angesichts der mit schulischer Inklusion einhergehenden Forderung, kein Kind mehr zu selektieren, sondern die Kinder in der Regelschule zu belassen und dort inklusiv zu unterstützen, richtet sich mein Forschungsinteresse auf Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf, die in der Grundschule mit Unterstützung durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte, aber auch durch die Regelschullehrkräfte individuell und präventiv gefördert werden sollen. Mein übergeordnetes Interesse zielt in diesem Sinne darauf, die Förderstrukturen von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf durch Grundschule und Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung zu rekonstruieren und den Beitrag der sonderpädagogischen Lehrkräfte ebenso wie den der Regelschullehrkräfte zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben (Erikson 1973; Havighurst 1973, zsf. Oerter/Montada 2008) durch die Kinder zu

erforschen. Dazu werden auch die subjektiven Einschätzungen und Wahrnehmungen der Eltern und Kinder einbezogen. Die Ergebnisse können möglicherweise zugleich Impulse für eine Weiterentwicklung des verwendeten Modells sonderpädagogischer Förderung und der dort vorzufindenden Arbeitsweisen beisteuern.

Für inklusive Settings wird der Kooperation von sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften auf verschiedenen Ebenen ein hoher Stellenwert zugeschrieben (Lütje-Klose/Urban 2014). Bisher wurden hauptsächlich Kooperationen zwischen sonderpädagogischen und regelpädagogischen Lehrkräften oder zwischen Lehrkräften und Eltern untersucht. An der Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf sind aber noch weitere Akteursgruppen beteiligt, z.B. die Kinder selbst, aber gegebenenfalls auch sozialpädagogische und pädagogische Fachkräfte (Böhm-Kasper et al. 2017). Dabei sind das pädagogische Handeln sowohl in der Schule als auch in der Familie sowie die Einstellungen und Kompetenzen der beteiligten Personen zentral für das Forschungsinteresse. Angesichts der hohen Relevanz der in den Grundschulen bestehenden Notwendigkeit, mit der Heterogenität professionell umzugehen, wird daher ein mehrperspektivischer und prozessorientierter Zugang zur Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf verwendet. Dies stellt ein Desiderat für ein bisher vernachlässigtes Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft dar, weil bisherige Forschungen sich weitgehend auf die Perspektive von sonderpädagogischen Lehrkräften beschränken, weder systematisch die Perspektive von Kindern und Eltern berücksichtigen noch eine prozessorientierte Perspektive auf die individuelle Förderung eingenommen haben (Wild/Lütje-Klose 2017). Die Kinder werden dabei mit Erikson als Akteure ihrer eigenen Entwicklung verstanden, welche altersspezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Insbesondere Kinder in sozial benachteiligten Lebenslagen und mit anderen benachteiligenden Entwicklungsbedingungen (z.B. Sucht oder psychische Probleme der Eltern, Gewalterfahrungen, Armut etc.) haben hiermit offenbar in der Wahrnehmung ihrer Lehrkräfte besondere Schwierigkeiten (Weiß 2010). Im Grundschulalter betrifft dies besonders das Erlernen der Kulturtechniken sowie der Sozialkompetenz. Daher fiel die Auswahl des Untersuchungsbereichs auf ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF), dessen Aufgabe es ist, Unterstützung in den Förderschwerpunkten¹ Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache anzubieten.

Das Forschungsdesign ist explorativ angelegt. Es erfolgt eine Totalerhebung aller Kinder dieses KsF, für die im Untersuchungszeitraum eine besondere Unterstützung gewährt wurde. Es findet eine Dokumentenanalyse aller Förderpläne statt, die für das Schuljahr 2010/11 für die Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache des ausgewählten Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung geschrieben und der Forscherin zur Verfügung gestellt wurden. Deren Daten werden quantitativ und qualitativ ausgewertet, wobei die qualitative Auswertung inhaltsanalytisch nach Mayring (2008) erfolgt. Eine kommunikative Validierung mit dem Team der sonderpädagogischen

1 In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff ›Förderschwerpunkt‹ verwendet, da dieser zum Zeitpunkt der Datenerhebung in den amtlichen Dokumenten (z.B. MSW NRW 2007; KsF 2011) in Bezug auf das KsF verwendet wurde. Dies bedeutet nicht, dass ein offizielles AO-SF Verfahren durchgeführt und ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde.

schen Lehrkräfte erfolgt im Anschluss an die Dokumentenanalyse. Diese Ergebnisse werden genutzt, um sechs kontrastierende Fälle hinsichtlich der Entwicklungsverläufe und der Förderbereiche auszuwählen, um gehaltvolle Ergebnisse mit Blick auf die Fragestellungen zu ermöglichen. Dazu werden mit den verschiedenen an Förderung beteiligten Akteuren (Klassenlehrkraft, sonderpädagogische Lehrkraft, Eltern und Kind) leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Die Auswertung der Interviews erfolgte anonymisiert.

1.3 Rahmenbedingungen

Förderzentren gibt es schon seit den 1970er-Jahren in der Bundesrepublik Deutschland. In Nordrhein-Westfalen (NRW) besteht jedoch erst seit 2005 die Möglichkeit, Förderschulen zu Förderzentren zu erweitern, die im Rahmen eines Pilotprojektes in NRW »Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung«² (KsF) genannt werden.

Das Ziel eines Förderzentrums – im Rahmen dieser Arbeit eines Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung in NRW – besteht darin, »Kinder und Jugendliche so frühzeitig zu fördern, dass sich Unterstützungsbedarfe dort, wo dies durch präventive sonderpädagogische Förderung möglich ist, nicht immer zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf verfestigen« (MSW NRW 2007, 3). Dies sollte durch »eine effektive Bündelung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten zur Förderung von Kindern« (MSW NRW 2007, 2) erfolgen. Dadurch sollen »Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemlagen »anschlussfähiger« (...) an die allgemeine Schule« (ebd.) gemacht werden.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines solchen KsF in Nordrhein-Westfalen, das von 2009 bis 2014³ die umliegenden Grundschulen unterstützte, entwickelte die Verfasserin gemeinsam mit der Leitung des beforschten KsF die Fragestellung, wie der Auftrag der Unterstützung und präventiven Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf⁴ im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen durch das KsF sowie die angegliederten Grundschulen umgesetzt wird und welchen Beitrag die Fördermaßnahmen auf die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben leisten.

Auch wenn das Modell des KsF in NRW inzwischen wieder abgeschafft und 2015 durch das Gemeinsame Lernen ersetzt wurde, sind die generierten Forschungsergebnisse für die Schulentwicklung der beteiligten Schulen ebenso von Relevanz wie für die Zusammenarbeit von Förderschulen und Grundschulen in Schulverbänden, wie sie auch aktuell weiter in ver-

2 In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff »Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung« (KsF) verwendet, da dieser zum Zeitpunkt der Datenerhebung in den amtlichen Dokumenten (z.B. MSW NRW 2007) verwendet wurde. Für eine bessere Lesbarkeit wird im Folgenden häufig die Abkürzung »KsF« verwendet.

3 Im Schuljahr 2014/15 fand der Transformationsprozess zum Gemeinsamen Lernen statt.

4 Kinder, die im Rahmen des KsF in den Grundschulen gefördert werden, erhalten unterschiedliche Bezeichnungen: Im 3. Dokumentationsbericht des beforschten KsF werden die Begrifflichkeiten »begleitete Schülerinnen und Schüler«, »Schülerinnen und Schüler, die durch das KsF unterstützt werden« oder »die zu unterstützenden Schülerinnen und Schüler« benutzt (KsF 2011, 15ff.). In der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) werden Kinder, die im Rahmen eines KsF in der Grundschule gefördert werden, als Kinder mit Präventionsstatus bezeichnet (2017). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff »Kinder mit Unterstützungsbedarf« verwendet, da dieser zum Zeitpunkt der Datenerhebung in den amtlichen Dokumenten (z.B. MSW NRW 2007) verwendet wurde. Dort heißt es: »Es wird immer Schülerinnen und Schüler geben, die eine darüber hinausgehende Unterstützung aufgrund eines besonderen Förderbedarfs benötigen« (ebd., 1).

schiedenen Bundesländern vorzufinden sind, da die entsprechenden Praktiken im Modell des »Gemeinsamen Lernens« weitergelebt werden. Darüber hinaus »knüpft die Landesregierung (aktuell) in modifizierter Form an den Gedanken der Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung« aufgrund gering vorhandener (personeller) Ressourcen wieder an (Schulministerium NRW, Eckpunkte 2018). Im Sinne der Logik eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes stand hinter der Untersuchung die Zielsetzung, die gelebten pädagogischen Praktiken bewusst zu machen, zu evaluieren und weiterzuentwickeln (Altrichter et al. 2018). Weiterhin können anhand der Befunde Vergleiche zu aktuellen Umsetzungsformen präventiver und inklusiver Beschulung gezogen werden. An dieser Stelle sei vermerkt, dass eine Anschlussarbeit an dieses Forschungsprojekt einen Vergleich der beiden Systeme (KsF und GL) vorgenommen hat, welcher aufzeigt, dass positive und negative Aspekte partiell weitergetragen werden (Neuberger 2016).

1.4 Aufbau der Arbeit

In Teil A dieser Dissertation wird die theoretische Grundlage erarbeitet und vorgelegt. In *Kapitel 2* werden zunächst Begriffe geklärt, die im Rahmen dieser Arbeit relevant sind. Zu Beginn findet eine Auseinandersetzung mit dem Förderbegriff statt. Ausgehend von den schulgesetzlichen Grundlagen wird danach gefragt, wer in den Genuss der Förderung kommt und welches Subjektverständnis damit verbunden ist. Das Verständnis von Förderung, welches leitend für diese Arbeit sein soll, wird herausgearbeitet. Daran anschließend findet eine Begriffsbestimmung von Prävention und der damit verbundenen Ebenen statt, sodass daraus ähnlich wie zuvor beim Begriff der Förderung ein für diese Arbeit zu nutzendes Präventionsverständnis abgeleitet werden kann. Im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK, geleitet vom von bildungspolitischer Seite vorgebrachten Wunsch nach Dekategorisierungen werden zum Abschluss des zweiten Kapitels Behinderungstheorien sowie das bio-psycho-soziale Modell der ICF näher beleuchtet, um abschließend das Augenmerk auf die Kategorisierung »Behinderung im schulischen Kontext« zu richten, die im Rahmen eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. Unterstützungsbedarfs sichtbar wird.

In *Kapitel 3* wird die leitende theoretische Orientierung für diese Dissertation vorgestellt, die der Auswertung und Interpretation der Daten zugrunde gelegt wird. Es findet eine Begründung für die Auswahl der Theorie integrativer Prozesse als Interpretationsfolie statt. Daraufhin wird die Themenzentrierte Interaktion als Bezugssystem für die Theorie integrativer Prozesse präsentiert, indem zunächst Menschenbild und Entwicklungsverständnis erörtert werden. Das Vier-Faktoren-Modell und die Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit als Merkmale von TZI werden vorgestellt, bevor die verschiedenen Modelle und Ebenen der Theorie integrativer Prozesse erklärt werden. Abschließend wird ein Konzept der Förderung im Rahmen integrativer Prozesse auf den verschiedenen Ebenen erarbeitet.

In *Kapitel 4* werden zentrale Aspekte der Professionalisierung im Zusammenhang mit inklusiver Förderung – beispielsweise dafür notwendiges Wissen und Kompetenzen, förderliche Einstellungen und Elemente einer inklusiven Grundhaltung – dargestellt, die sich in den Kapiteln 5 bis 7 konkretisieren. *Kapitel 5* bezieht sich auf die für diese Arbeit leitenden professio-

nellen Aufgabenfelder der Förderdiagnostik und Förderplanung. Dabei werden insbesondere notwendige diagnostische Kompetenzen und förderdiagnostische Methoden dargestellt. Ebenso werden die Anforderungen an einen Förderplan – z.B. Kooperative Förderplanung, Priorisierung und Wahl der Fördermaßnahmen, Formulierung von Förderzielen und Maßnahmen sowie Aspekte zur Fortschreibung und Evaluation von Förderplänen – ausgeführt. *Kapitel 6* bezieht sich auf Kooperationen im Rahmen von Förderprozessen. Nach einer Begriffsbestimmung wird besonderes Augenmerk auf Kooperationen zwischen Regelschullehrern und sonderpädagogischen Lehrkräften gerichtet. Dabei werden notwendige kooperative Kompetenzen beschrieben, die in den anschließend vorgestellten Kooperationsformen wie z.B. gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung, in der Beratung bzw. bei der gemeinsamen Förderplanung relevant werden. Abschließend werden mögliche Niveaustufen der Kooperation beschrieben, die auch Beziehungsgestaltungen zwischen den Akteuren ausdrücken. Kooperationen zwischen Lehrkräften und Eltern sind für diese Untersuchung ebenfalls von immenser Bedeutung und werden im Anschluss im Rahmen von dort vorkommenden und in der Literatur beschriebenen Kooperationsformen und Beziehungsgestaltungen konkretisiert. *Kapitel 7* fokussiert eine mögliche Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf auf der Unterrichtsebene. Dafür findet zu Beginn eine Auseinandersetzung mit der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki statt, die vergleichend zur Themenzentrierten Interaktion dargestellt wird. Im Anschluss werden Elemente der Förderung auf der Unterrichtsebene erörtert, die zwischen den Polen Individualisierung und Gemeinsamkeit liegen.

Kapitel 8 schließt den theoretischen Teil ab und leitet zum empirischen Teil über, indem die Konsequenzen aus dem Theorieteil für die folgende empirische Studie zusammengefasst und die Forschungsfragen detailliert aufgeführt werden.

Im *Teil B* der Arbeit werden methodische Überlegungen zur Untersuchung dargestellt. Eingeleitet wird *Kapitel 9* mit der Vorstellung des Forschungsdesigns, einer methodologischen Einordnung sowie der Festlegung des Untersuchungsbereichs. Anschließend wird der Fokus auf Teilstudie I gerichtet, indem die Analyse der Erhebungssituation sowie die Charakterisierung des Datenmaterials beschrieben wird. Die Datenaufbereitung und -auswertung der Dokumentenanalyse sowie der Einsatz einer kommunikativen Validierung werden im anschließenden Teilkapitel begründet. Daran anschließend erfolgt die Darstellung des methodischen Vorgehens der Teilstudie II, wobei Fallauswahl und Fallkontrastierung konkret erläutert werden. Im Anschluss erfolgt eine Begründung für die Entscheidung der Durchführung problemzentrierter Interviews. Die Konstruktion der dafür notwendigen Interviewleitfäden wird erklärt, bevor auf den Ablauf der Datenerhebung und die Durchführung der leitfadengestützten Interviews der Regelschullehrkräfte, der sonderpädagogischen Lehrkräfte, der Eltern sowie der Kinder in sechs Fällen eingegangen wird. Daran anschließend steht die Datenaufbereitung und -auswertung im Zentrum, die mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt. Das Kapitel schließt mit kritischen Anmerkungen zum Forschungsdesign.

Der empirische Teil dieser Arbeit (*Teil C*) widmet sich der Darstellung der Ergebnisse und den allgemeinen Schlussfolgerungen. Zunächst erfolgt in *Kapitel 10* eine Beschreibung des beforschten KsF und der Untersuchungsgruppe sowie der Entwicklungsverläufe der Fallkin-

der. Im weiteren Verlauf werden die Ergebnisse und Interpretationen der beiden Teilstudien präsentiert. Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse der Teilstudie I werden hinsichtlich der Anforderungen an einen Förderplan beschrieben. Anschließend werden im Rahmen der qualitativen Analyse der Förderpläne die dort vorgesehenen präventiven Maßnahmen und Kooperationen mit Blick auf Prinzipien inklusiver Didaktik beschrieben. Eine Interpretation der quantitativen und qualitativen Analyse der Förderpläne findet unter Einbeziehung der kommunikativen Validierung in Form von Gruppendiskussionen statt, die entsprechende Konsequenzen für die Teilstudie II nach sich zieht. Die Ergebnisse der Teilstudie II werden in *Kapitel 11* beschrieben, welches die Beiträge der beteiligten Akteurinnen und Akteure, die Erklärungen für den Entwicklungsverlauf der Fallkinder, Einstellungen und Kooperationsbeziehungen der beteiligten Personen sowie das KsF als Organisation fokussiert. Bilanzierend werden in *Kapitel 12* die Ergebnisse der beiden Teilstudien zusammengeführt und Rückbezüge zur Theorie hergestellt. Die Interpretation erfolgt an dieser Stelle auf den verschiedenen Ebenen der Theorie integrativer Prozesse unter Berücksichtigung der erarbeiteten Professionalisierungsaspekte sowie einer präventiven Blickrichtung. Die Arbeit schließt in *Kapitel 13* mit einer Zusammenfassung und einem Resümee der Ergebnisse, der Formulierung weitergehender Forschungsfragen sowie einer Einordnung und möglichen Konsequenzen für die aktuelle Schullandschaft.

2. Begriffliche Klärungen

Dieses Kapitel soll dazu dienen, die Begrifflichkeiten zu klären, die das Thema dieser Arbeit anbelangen. Da es um die Förderung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf im Rahmen eines Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung geht, umfasst dies die Begriffe »Förderung«, »besonderer Unterstützungsbedarf« und »KsF«. Wie können die Aufgaben von Schule unter Berücksichtigung der Zielgruppe bestimmt werden? Welches Verständnis von Förderung findet sich im wissenschaftlichen Diskurs? Wie können die organisatorischen Modelle der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beschrieben und wie kann das Modell »Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung«, in dem diese Untersuchung stattgefunden hat, in die aktuelle Bildungslandschaft eingeordnet werden? Das KsF will durch Präventionsarbeit Schülerinnen und Schüler davor schützen, dass sich der Unterstützungsbedarf verfestigt und ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren eingeleitet wird (MSW NRW 2007). Daher ist zu klären, inwieweit der Begriff »Prävention« vom Begriff »Förderung« abgegrenzt werden kann und welche Präventionsebenen und -maßnahmen in der Schule, speziell in einem KsF tangiert werden.

In den Subkapiteln wird herausgearbeitet, welches Verständnis von Förderung bzw. Prävention für diese Arbeit leitend ist. Darüber hinaus findet eine Auseinandersetzung mit Kategorisierungen in der schulpolitischen Landschaft statt. Ausgehend von unterschiedlichen Behinderungstheorien wird ein besonderes Augenmerk auf die Nutzung des Behinderungsbegriffes und dessen Einflussnahme im schulischen Kontext gelegt. Insbesondere die Entwicklung der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung hin zu Lern- und Entwicklungsstörungen wird im Zuge einer inklusiven Schuldebatte erörtert. Was bedeutet der Begriff »Besonderer Unterstützungsbedarf« hinsichtlich der bildungspolitischen Dekategorisierungsversuche unter dem Aspekt der UN-Behindertenrechtskonvention?

2.1 Förderung als schulische Aufgabe

Der Begriff der Förderung ist nicht neu. Er wurde bereits 1970 im Strukturplan der Grundschule (Deutscher Bildungsrat 1970) verwendet. Ebenso findet sich die Forderung nach pädagogischer Förderung in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973, allerdings wird dort nicht explizit auf eine bestimmte Fördergruppe hingewiesen, sodass nicht zwischen allgemeiner und sonderpädagogischer Förderung unterschieden wird (Deutscher Bildungsrat 1973; Kottmann 2006, 108). Aktuell hat durch das Schulgesetz in NRW der Auftrag der Förderung Einzug in die Allgemeine Schule erhalten (Schulgesetz NRW §1). Durch diesen für alle Schulformen verbindlichen Förderauftrag wurde eine in der Vergangenheit häufig negativ gegen eine positiv entwicklungsorientierte Konnotation, die auch den Präventionsbegriff begleitet, ausgetauscht. Neben der Verankerung im Schulgesetz fanden weitere bildungspolitische Maßnahmen statt: z.B. die Vergabe des Gütesiegels »Individuelle Förderung« oder des Projektes »Schulen der Zukunft – Netzwerk Individuelle Förderung NRW«, die zu einer flä-

chendeckenden Akzeptanz des Förderbegriffs führen sollten bzw. zu einer (selbstverständlichen) Forderung nach individueller Förderung geführt haben. Auch die KMK stellte 2010 Leitlinien für eine Förderstrategie auf, die die individuelle Förderung als

»wesentliche Grundlage für schulisches Lehren und Lernen [annimmt]. Jeder Unterricht sollte vom Entwicklungsstand und den individuellen Potenzialen des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen ausgehen und sich an den jeweiligen Bildungsstandards orientieren« (KMK 2010, 2).

Demnach hat jedes Kind Anspruch auf Förderung. Was aber ist nun unter Förderung zu verstehen? Der Förderbegriff unterliegt mittlerweile einer gewissen Inflation, so häufig ist er in Gebrauch. Wer erhält Förderung und durch wen?

2.1.1 Förderung – ein exklusiver oder allgemeiner Anspruch?

Bei der Sichtung einschlägiger Fachliteratur fällt auf, dass es keine einheitliche Definition von Förderung gibt. Vielmehr gibt es verschiedene Auslegungen des Begriffs: eine *enge* Auslegung, die besagt, dass Förderung erst dann notwendig wird, wenn ein Bedarf festgestellt wird, und ein *weit* gefasster Förderbegriff, in dessen Rahmen Fördern mit Unterrichten oder Erziehen gleichgesetzt wird. Es gibt offenbar Bedarfe, die im allgemeinen Unterricht nicht gedeckt werden und die die Forderung nach einer individuellen Förderung bzw. nach sonderpädagogischer Förderung ausgelöst haben. Hier wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Förderung stark zusammenhängt mit der Frage nach der Gruppe von Kindern, die Anspruch auf Förderung haben.

Fasst man den Förderbegriff eher weit, so wird Förderung als »Oberbegriff für alle pädagogischen Handlungen« (Ricken 2008, 74) angesehen, »die auf die Bildung und Erziehung für Menschen ausgerichtet sind und zwar so, dass sie möglichst optimal verläuft« (ebd.). Nutzt man einen weit gefassten Förderbegriff für die anstehende Diskussion, so hat dies weitreichende Konsequenzen, denn dann wäre jeglicher Unterricht auch Förderunterricht (vgl. Wischer 2014, 7). Wird von einem weit gefassten Förderbegriff ausgegangen, so kann an dieser Stelle der Begriff der »Individuellen Förderung« betrachtet werden, den es schon seit der Reformpädagogik gibt und der in NRW gesetzlich⁵ verankert ist. Durch diese Verankerung erhält die Individuelle Förderung einen besonderen Stellenwert, da jede Schülerin und jeder Schüler ein Recht darauf hat. Kunze und Solzbacher (2009) verstehen unter Individueller Förderung alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schülerinnen und Schülern,

»die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen« (Kunze/Solzbacher 2009, 19).

Sie legen ihrer Definition offenbar ein weit gefasstes Förderverständnis zugrunde, da sie eine Förderung für alle Kinder anstreben, um sie allgemein in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Graumann bezieht Individuelle Förderung demgegenüber auf Einzelne:

5 <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>.

»Einen Schüler individuell zu fördern bedeutet, ihn in seiner gesamten Persönlichkeit ins Auge zu fassen, sein außerschulisches Umfeld in die Förderung einzubeziehen, offen zu sein für seine Interessen und Stärken und, darauf aufbauend, ihn an die Hand zu nehmen, um ihm helfen zu können, seine Schwächen zu beheben« (Graumann 2008, 21f.).

In Graumanns Definition finden sich verschiedene Ebenen der Förderung, die auch diesem Forschungsprojekt zugrunde liegen. Neben den Aspekten der Offenheit und Ressourcenorientiertheit fällt auf, dass Graumann das Kind in seiner Ganzheit erfassen will. Dafür bedarf es ihrer Meinung nach einer Einbeziehung der Eltern und weiterer für die kindliche Entwicklung wichtiger Personen. Sie versteht Förderung als Kompensation von Defiziten. Arnold und Richert (2008) bestimmen den Begriff aus allgemeinpädagogischer Sicht und kommen zu Abgrenzungen, die zu einem engeren Begriffsverständnis führen. Sie sehen eine Schnittmenge von Unterricht und Förderung, richten ihre Definition aber darauf, dass der Begriff der Förderung für Handlungen bzw. Maßnahmen vorbehalten ist, die individuell zugeschnitten sind (Wischer 2014, 7). Unterricht bedeutet demnach ein Lernangebot, das realistischerweise »gruppenadaptiv nicht jedoch individualisierend« (Arnold/Richert 2008, 29, Herv. i.O.) ist.

»Förderung unterscheidet sich von binnendifferenzierendem Unterricht durch das Ausmaß der Adaptivität und stellt somit ein Unterrichtsangebot dar, das auf den Lernstand *jeder* daran teilnehmenden Schülerin/ jedes Schülers hin geplant worden ist und individuell adaptiv durchgeführt wird« (ebd., 32).

Das Kriterium der Adaptivität führt zu weiteren Bedingungen, die an Förderung gestellt werden: *Erstens* muss eine Notwendigkeit für Förderung bestehen, *zweitens* erfolgt Förderung im besten Fall nur temporär und *drittens* muss sie zielorientiert angelegt sein (Wischer 2014, 7).

Die Zielgruppe »der zu Fördernden« lässt sich, je nach Auslegung des Förderbegriffs, unterschiedlich beschreiben. Ein eng gefasster Förderbegriff würde dazu führen, dass nur eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern gefördert wird, nämlich diejenigen, die eine Unterstützung in einem bestimmten förderbedürftigen Bereich benötigen.

Jede Fassung eines Förderbegriffs ist davon geprägt, wie das Verhältnis zwischen fördernder und zu fördernder Person zu beschreiben ist. Im Englischen ist der Begriff des »Förderns« in pädagogischen Handlungen nicht üblich, vielmehr werden dort Begriffe wie »to facilitate« (Lernprozesse erleichtern), »to assist« (assistieren, unterstützen) oder »to serve« (dienen, nützlich sein) benutzt (Lütje-Klose 1997, 107). Alle diese Begriffe akzentuieren eher den Aktivitätscharakter der Lernerinnen und Lerner und weniger den Förderbegriff, wie er in Deutschland üblich ist. Hier findet eher eine Betonung auf der Aktivität des Lehrenden statt (Lütje-Klose/Willenbring 1999). Dabei ist gegenwärtig zu hinterfragen, inwieweit eine aktive Einflussnahme der Geförderten bei der Förderung tatsächlich stattfindet, wenn offensichtlich ist, dass Förderung konsequent vom Subjekt her gedacht werden muss bzw. nur funktioniert, wenn der Geförderte vom Wert und Nutzen der Förderung überzeugt ist (Wagener 2014, 109).

2.1.2 Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf

Betrachtet man den Fördergedanken aus sonderpädagogischer Sicht, so tritt unmittelbar der Begriff des »Sonderpädagogischen Förderbedarfs« in den Vordergrund, der mit den KMK-Empfehlungen von 1994 zusätzlich zum Begriff der »Sonderschulbedürftigkeit« eingeführt

wurde. Die Analyse des Legitimationsbegriffes »Sonderpädagogische Förderung« ergibt hinsichtlich der sprachlichen Bestandteile, dass »Förderung« der eigentlich neue Sprachbestandteil ist. »Sonderpädagogischer Förderbedarf« als Begriff führt letztendlich dazu anzunehmen, dass Förderung ein »sonderpädagogisches Spezifikum« darstellt, obwohl dies nicht den Tatsachen entspricht (Kottmann 2006, 109). Vielmehr wird eine alte Position anders akzentuiert: »Mit dem Adjektiv ›sonderpädagogisch‹ wird nicht vom *kindlichen Individuum* her definiert, sondern von ›der anderen Seite‹, vom *sonderpädagogischen System* her« (Speck 2008, 252, Herv. i.O.). Sonderpädagogischer Förderbedarf impliziert den Begriff der Förderung und bedeutet in diesem Sinne, dass alle Kinder, denen er zugeschrieben wird, einen besonderen Anspruch auf Förderung haben, der über das hinausgeht, was die Regelschule leisten kann (KMK 1994). Dieser Anspruch wird vorab mittels einer Diagnostik durch eine sonderpädagogische Lehrkraft ermittelt.⁶ Der Auftrag, sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf zu erbringen, wurde in der Vergangenheit primär den Förderschulen zugeschrieben (Reiser 1998, 2003). Sekundär fand er in Form einer spezifischen Förderung in der Regelschule statt (Förderunterricht, Sonderturnen etc.). Beides war negativ konnotiert. Aktuell erfolgt die Förderung entweder in Förderschulen, in integrativen Klassen in Regelschulen oder nun zunehmend in inklusiv orientierten Schulen im Gemeinsamen Lernen. Dazu wird optimalerweise in Kooperation zwischen sonderpädagogischer Lehrkraft und Regelschullehrkraft ein Förderplan mit aus der Förderdiagnostik abgeleiteten Fördermaßnahmen erstellt, welcher nach einem festgelegten Zeitraum evaluiert und fortgeschrieben wird. Schuck (2003) sieht nur graduelle Unterschiede zwischen einem pädagogischen und einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die durch die »Hervorhebung der Bedeutung eines pädagogischen Konzeptes und die im Begriff der Veränderung von Handlungsmöglichkeiten angedeutete entwicklungsorientierte Perspektive« (Schuck 2003, 56) deutlich werden. Nach seinem Verständnis enthält der Begriff der Förderung

»Prozesse der Stärkung der Reflexivität des Subjekts und seiner Möglichkeiten, ein aktives geistiges Verhältnis zu seinen gesellschaftlich entstandenen und determinierten Lebensbedingungen aufzunehmen, sie in ihrer Gewordenheit zu rekonstruieren und in ihrer Veränderbarkeit emanzipativ zu begreifen« (Schuck 2001, 64).

Förderung wäre demnach als »Unterstützung der Autonomie, Selbstbestimmung und gesellschaftliche(r) Teilhabe des Subjekts« (Schuck 2003, 57) zu verstehen. In diesem Sinne ist der Begriff »Förderung« anschlussfähig an den Bildungsbegriff von Klafki.⁷

Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden regelmäßig statistisch erfasst. Wie kann die zahlenmäßige Entwicklung dieser Gruppe beschrieben werden? Hat sich durch die Ratifizierung der UN-BRK und das damit verbundene Recht auf eine Beschulung in inklusiven Settings etwas verändert?

Die Statistik zeigt, dass trotz zunehmender inklusiver Beschulung bislang nicht weniger Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugeschrieben bekom-

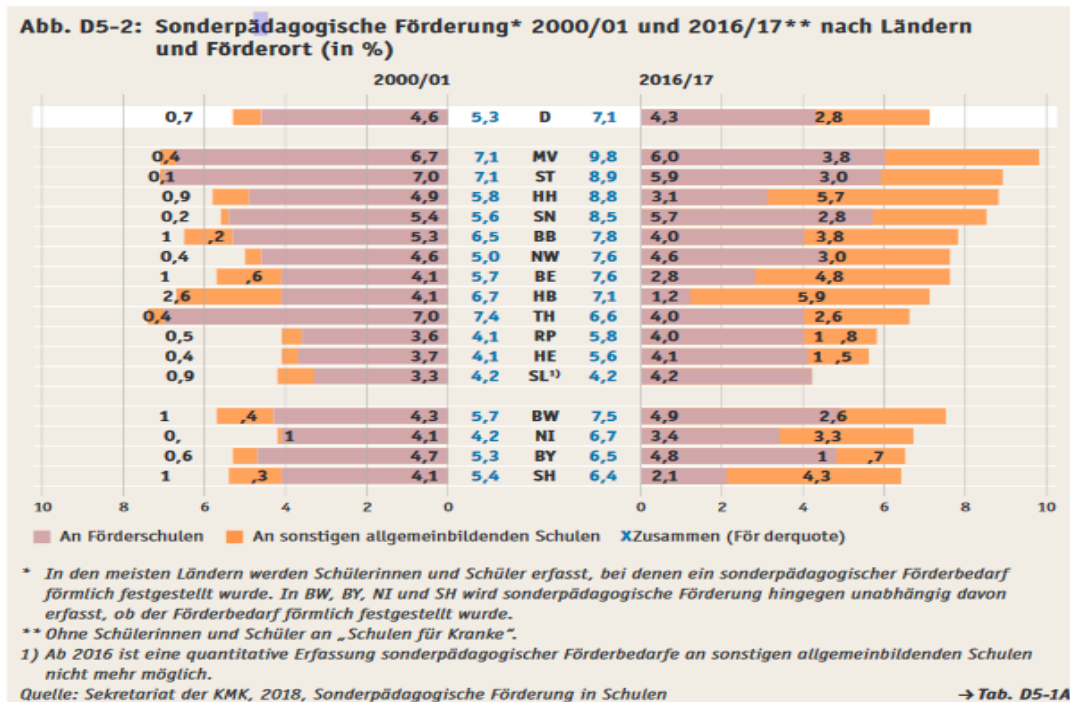
6 In NRW ist das Vorgehen so, dass die sonderpädagogische Lehrkraft lediglich ein Beratungsgutachten schreibt, welches in eine Empfehlung mündet. Die letztliche Entscheidung über einen sonderpädagogischen Förderbedarf trifft das Schulamt.

7 Der Bildungsbegriff von Klafki wird in Kapitel 7 (S. 119ff.) aufgegriffen.

men, sondern die Förderquote sich sogar weiter erhöht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

»Wenngleich nach wie vor der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler dem Förderschwerpunkt ›Lernen‹ zugeordnet ist, werden hier ca. 68.000 Kinder weniger gefördert als noch 2000/01 (...); dies entspricht einem Rückgang um 26%. Demgegenüber hat sich die Schülerzahl in nahezu allen anderen Förderschwerpunkten erhöht, im Bereich ›Emotionale und soziale Entwicklung‹ auf 87.000 sogar mehr als verdoppelt. Die Hintergründe dieser Entwicklungen sind weitgehend unbekannt« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 104).

Abbildung 1: Sonderpädagogische Förderung 2000/01 und 2016/17 nach Ländern und Förderort (in%)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 105.

Abbildung 1 zeigt eine deutliche Erhöhung der Förderquote⁸ von 5,3% im Jahr 2000/01 auf 7,1% im Jahr 2016/17. In NRW liegt sie sogar noch höher, bei 7,6%. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird weiterhin in Förderschulen unterrichtet. Auffällig ist der starke Anstieg der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen von Integration und Inklusion dort gefördert werden, hat sich im Zeitraum von 16 Jahren von 0,7% auf 2,8% vervierfacht. Trotz dieses Anstiegs des bundesweiten Inklusionsanteils um nunmehr 39% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 104) ist noch nicht geklärt, ob und inwieweit tatsächlich inklusive Prozesse gelingen und eine individuelle Förderung umgesetzt wird.

»Die Statistiken über Förder- und Inklusionsquoten sagen uns zwar, an welchen Förderorten die Kinder beschult werden, aber nicht, wie sie sich dort entwickeln. Der Zugang zu Bildung im Sinne der Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen stellt eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung dafür dar, dass auch soziale und akademische Partizipa-

8 »Die Förderquote besagt, wie viel Prozent aller Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben« (Textor 2015b, 54).

tion entsteht. Die Frage ist, wie die konkreten Bedingungen vor Ort gestaltet werden und wie sich dies auf die Entwicklung der Kinder auswirkt« (Lütje-Klose et al. 2018, 16).

In diesem Sinne soll in der vorliegenden Untersuchung erforscht werden, welche konkreten Bedingungen im Rahmen des Modells KsF vorliegen und wie sich dies auf die Umsetzung der Förderung und auf die Entwicklungsverläufe der Kinder auswirken.

2.1.3 Verständnis von Förderung in dieser Studie

Das Verständnis von Förderung, das dieser Arbeit zugrunde liegt, folgt einem eng gefassten Förderbegriff. Förderung ist ein spezifisch intentionales Handeln durch Erwachsene in pädagogischen Kontexten. Förderung umfasst im hier verwendeten Verständnis, angelehnt an Lütje-Klose (1997, 2011b), eine professionelle Unterstützung von Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften etc. im schulischen und außerschulischen Bereich, wobei auch die Eltern als Experten für ihr Kind angesehen werden. Die Unterstützung bezieht sich auf einen oder mehrere Entwicklungsbereiche und setzt dann ein, wenn Förderung, die im normalen Rahmen des Schulalltags durchgeführt wird, nicht ausreicht, um eine Weiterentwicklung des Schülers bzw. der Schülerin zu ermöglichen. Im Rahmen einer Förderung werden spezifische Methoden angewandt, die so nicht im Alltagshandeln möglich sind. Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler sollte im Hinblick auf die Wirksamkeit der Förderung selbstverständlich sein. Durch den Blick auf die Weiterentwicklung der Kinder mit Unterstützungsbedarf besteht eine positive Konnotation des Förderbegriffs. Im Rahmen des Förderverständnisses dieser Arbeit geht es nicht um eine traditionelle Betrachtungsweise eines Defizits, das es zu beseitigen gilt. Förderung kann sowohl in der Kleingruppe, im Einzelunterricht als auch im Unterricht durchgeführt und als direkte Unterstützung am Kind, aber auch als indirekte Unterstützung z.B. in Form von Beratung umgesetzt werden (vgl. ebd.). Die indirekte Unterstützung zielt darauf ab, eine Veränderung der Umfeldbedingungen herbeizuführen. In diesem Sinne wird *Förderung* in dieser Arbeit als *die gezielte Unterstützung eines Menschen zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben verstanden, die im Rahmen der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 2007) erfolgen sollte*. Fördermaßnahmen sollen an die individuellen Bedürfnisse des Kindes angepasst werden. Durch einen förderdiagnostischen Prozess ist eine genaue Analyse der Ausgangslage hinsichtlich der sozialen und emotionalen Entwicklung, des Lernens sowie der sprachlichen Fähigkeiten notwendig. Zu eruiierende Umfeldbedingungen können sich in Werten, kommunikativen Fähigkeiten, pädagogischem Handeln und Strukturen ausdrücken. Für die Förderung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf bedeutet dies, dass sowohl das System Schule als auch das System Familie mit seinen Einstellungen, Haltungen, Interaktionen und Strukturen berücksichtigt und gegebenenfalls Veränderungen eingeleitet bzw. Vorschläge zur Veränderung gemacht werden.

2.1.4 Organisatorische Modelle der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

(Sonder-)Pädagogische Förderung benötigt Räume und Strukturen. Eine eigenständige Förderschule ist mit dem Gedanken einer inklusiven Schule nicht vereinbar. Der Ort (sonder-)

pädagogischer Unterstützung im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems ist die Allgemeine Schule. Neben der Förderschule entstanden seit den 1970er-Jahren im Rahmen von Modellprojekten der einzelnen Bundesländer weitere Organisationsformen wie Gemeinsamer Unterricht (GU) in sehr variabler konkreter Ausgestaltung, Kooperationsklassen, Förderzentren, Förderklassen, Einzelintegration, Integrative Regelklassen sowie mobile sonderpädagogische Förderung (Heimlich/Kahlert 2012). Seit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 (Drave et al. 2000), die das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf und nicht die Frage nach Ort und Schulart im Mittelpunkt sieht, findet sonderpädagogische Kompetenz »offiziell« Zutritt zu Allgemeinen Schulen (Heimlich 2012a, 84). Die KMK-Empfehlungen von 1994 bezogen bereits das Sonderpädagogische Förderzentrum als neue Organisationsstruktur der sonderpädagogischen Förderung mit ein (Drave et al. 2000). Der Aufgabenkreis von Förderschulen hat sich dadurch insofern erweitert, dass sie die Lehrkräfte in den Allgemeinen Schulen durch Diagnostik, Beratung und Förderung frühzeitig im Sinne eines präventiven Gedankens unterstützen. Dies war eine Möglichkeit, sonder- bzw. förderpädagogische Fachkompetenz in die Allgemeinen Schulen zu transferieren (Kuhl et al. 2012, 120). Diese Öffnung wurde durch Wissenschaft und Kultusministerium propagiert und als Paradigmenwechsel, als Element einer »kopernikanischen Wende« (Bleidick et al. 1995, 248) der sonderpädagogischen Arbeit deklariert.

Erst 2005 bestand durch das Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes auch in NRW die rechtliche Grundlage, Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung auszubauen, die als Ressource für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen vorgesehen waren (Heidenreich 2007). Das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen, in dem die Untersuchung stattgefunden hat, entspricht dabei dem Modell des Förderzentrums, wie es in unterschiedlichen Ländern der Bundesrepublik Deutschland umgesetzt und länderspezifisch unterschiedlich genannt wird, z.B. in Schleswig-Holstein, Hamburg (REBUS), Niedersachsen (RIK), Frankfurt (ZfE), Bremen (ReBUZ) (zsf. Reiser et al. 2003). Ziel eines Förder- und Kompetenzzentrums ist es, die ihm zugeordneten Regelschulen so zu unterstützen, dass sich Entwicklungsbeeinträchtigungen einzelner Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Sprache, Lernen und emotional-soziale Entwicklung nicht zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf verfestigen (MSW NRW 2007). Dazu sollen sonderpädagogische Lehrkräfte bei Bedarf in allgemeinen Schulen mitarbeiten. Kinder, die eine zusätzliche Förderung benötigen, werden zumindest in den ersten Schuljahren nicht mit einem Gutachten als sonderpädagogisch förderbedürftig etikettiert, sondern gelten als Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf.⁹

Seit im März 2009 die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen in Deutschland ratifiziert wurde und in Kraft getreten ist, wird die inklusive Bildung und Erziehung in Deutschland wieder intensiv diskutiert.

9 Der Begriff des besonderen Unterstützungsbedarfes, der im Prinzip synonym für den Sonderpädagogischen Förderbedarf genutzt wird, wurde 2014 auch im nordrheinwestfälischen Schulgesetz übernommen und bezeichnet Kinder, »die auf Grund einer Behinderung oder wegen einer Lern- oder Entwicklungsstörung besondere Unterstützung benötigen« (NRW Schulgesetz §19 Abs.1) (s. Kap. 2.3.2).

»Inklusion geht in ihren Folgerungen für die Gestaltung des Bildungssystems über die Integration hinaus. Die Institution – hier also die allgemeine Schule – versteht sich als grundsätzlich zuständig für alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen und die je notwendige Unterstützung wird aufgrund der individuellen Bedürfnisse ohne Klassifikation und Separation innerhalb des Regelsystems zur Verfügung gestellt« (Lütje-Klose 2010, 4).

Sonderpädagogik versteht sich in diesem Zusammenhang als subsidiäres Unterstützungssystem. Förderzentren sind Teil der Schulentwicklungsprozesse auf dem Weg zum Ziel der Inklusion. Im Kontext der Inklusionsdiskussion haben sie an Bedeutung gewonnen und in verschiedenen Bundesländern werden sie als Modell zur Umsetzung von Inklusion genutzt. In Nordrhein-Westfalen wurde das Modell des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung zum Schuljahresbeginn 2015/16 beendet und durch das Modell des »Gemeinsamen Lernens« abgelöst, das explizit an die UN-Konvention anschließt und nunmehr flächendeckend und als Regelform in NRW umgesetzt werden soll. Seitdem sollen sonderpädagogische Ressourcen als Grundausrüstung in allen Schulformen der allgemeinen Schulen vorgehalten und nicht mehr erst durch Abordnung von den Kompetenzzentren verfügbar gemacht werden. Aufgrund nicht vorhandener (personeller) Ressourcen erhält die Rolle der Förder Schulen aktuell jedoch wieder eine größere Ausprägung. Das Schulministerium NRW erklärt in seinen Eckpunkten zur Neuausrichtung der Inklusion in der Schule (2018):

»So sollen sie insbesondere jene allgemeinen Schulen unterstützen, die keine Schulen des Gemeinsamen Lernens sind, die aber gleichwohl (einzelne) Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung unterrichten. Diese Unterstützung kann in Form von Beratung (...) erfolgen, aber auch durch partielle Unterstützung im Unterricht« (Schulministerium NRW 2018).

Insofern greift die nordrhein-westfälische Landesregierung Aufgabenfelder des KsF wieder auf.

Das Modell des Förderzentrums bzw. Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung ist in der Vergangenheit – vorwiegend in Modellversuchsphasen – in einigen Bundesländern beforscht worden (z.B. Wocken 1988; Katzenbach et al. 2006; Werning et al. 2001; Lütje-Klose et al. 2005). Die Studie von Lütje-Klose (2008), deren Daten auf Gruppendiskussionen und Telefoninterviews mit Lehrkräften eines großen Förderzentrums mit dem Schwerpunkt Sprache in Niedersachsen basiert, zielt auf die von ihnen wahrgenommene Qualität ihrer Arbeit in Form der Mobilen Dienste der Sonderpädagogischen Grundversorgung in den Grundschulen sowie auf entsprechende Rückschlüsse auf ihr professionelles Selbstverständnis. Insgesamt sehen die Sprachbehindertenpädagoginnen »den Mobilen Dienst als wichtigen Beitrag, um den Schulerfolg und die Entwicklungschancen von Kindern mit sprachlichen Förderbedürfnissen zu erhöhen« (Lütje-Klose 2008, 291). Werning und Lohse (2011) haben in ihrer qualitativen Studie auf der Grundlage von Gruppendiskussionen Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Eignung des KsF als Grundkonzeption zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in NRW herausgearbeitet. Sie kommen zu dem Fazit, dass nur »begrenzte Impulse für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems« (ebd., 17) damit verbunden seien, allerdings ermögliche es eine »flexiblere sonderpädagogische Unterstützung in den allgemeinen Schulen« (ebd., 17). Dieser »Türöffnerfunktion« (ebd., 13) soll auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nachgegangen werden.

In jüngerer Zeit wird zudem der RTI-Ansatz (Response-to-Intervention) im Rügener Integrationsmodell (Voß et al. 2016) bzw. im Leverkusener Modell (Grosche/Huber 2015) im Kontext eines Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung beforscht. Im Rahmen einer prozessbezogenen wissenschaftlichen Begleitung in Form einer Mehrebenenanalyse im Kreis Mettmann (Hennemann et al. 2014) wurde eine über die Zeit zunehmend positiver wahrgenommene Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Grundschullehrkräften konstatiert (Hennemann et al. 2014, 54). Als weiteres, weniger erfreuliches Ergebnis wurde eine Ausgrenzung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die Peers schon zum Ende des ersten Schuljahres vorgefunden. Besonders Kinder mit Förderbedarf Lernen weisen demnach ein geringes Selbstkonzept auf (ebd., 53). Das Rügener Inklusionsmodell, wonach eine Überprüfung der Effektivität des an den RTI-Ansatz angelehnten Beschulungskonzepts stattfindet, zeigt auf der Datengrundlage zum Schuljahresende 2014/15 »Ableitungen hinsichtlich der Effektivität der geleisteten pädagogischen Förderarbeit« sowie künftig zu erwartende Förderbedarfe.

»Zwar werden anhand der Daten der förderbedürftigen Rügener Kinder auch Fälle erfolgreicher Förderung dokumentiert, für eine große Zahl von Kindern mit im Laufe der Grundschulzeit festgestellten (sonder-) pädagogischen Förderbedarfen scheint das gebotene Repertoire an Förderbemühungen, insbesondere im Fach Mathematik, jedoch nicht hinreichend zu sein« (Voß et al. 2015, 79).

Vor diesem Hintergrund kommt das Forscherteam zu dem Ergebnis, dass zukünftig evidenzbasierte präventive Maßnahmen (im Sinne des Response-to-Intervention-Ansatzes, vgl. Hartke 2017; Huber/Grosche 2012 u.a.) sowohl im Anfangsunterricht als auch bereits vorschulisch in Kindertageseinrichtungen implementiert werden sollten (Hennemann et al. 2014, 55).

Eher selten findet sich in den Studien zu Förderzentren »eine empirische Bewertung der Auswirkungen und damit des Erfolgs der Tätigkeit von Sonderpädagogischen Förderzentren an den Allgemeinen Schulen« (Kuhl et al. 2012, 121). Eine Ausnahme bildet die Studie von Hartke (1998), der sich mit der Förderung durch Sonderpädagogische Förderzentren bei Kindern mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung auseinandergesetzt hat. Nach sechs Monaten Förderung konnte er keine signifikanten Erfolge feststellen, was er auf einen zu kurzen Interventionszeitraum bzw. auf nicht ausreichend konkrete Interventionen im Hinblick auf die Verhaltensproblematik festmacht (Hartke 1998). Meir hingegen zieht eine positive Bilanz der Arbeit des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes in Bayern (Meir 2005). Insgesamt sehen Kuhl et al. die Forschungslage als »ausgesprochen unbefriedigend« an und fordern dringend auf verschiedenen Ebenen – z.B. durch eine Befragung von Regel- und Förderschullehrern sowie eine Evaluation des Fördererfolgs auf Schülerebene – eine Erweiterung der Forschung.

Mit dem erneuten Systemwechsel in NRW vom Kompetenzzentrumsmodell zum Gemeinsamen Lernen verbindet sich die Erwartung, dass die in den KsF-Pilotregionen gewonnenen Erfahrungen bei einer Verortung der sonderpädagogischen Ressourcen direkt in den allgemeinen Schulen noch besser genutzt werden und die aufgebauten Strukturen in das neue Modell des gemeinsamen Lernens einfließen können. Das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung steht für eine Form sonderpädagogischer Grundversorgung und kann als *ein*

Modell gemeinsamen Lernens angesehen werden. Die langjährigen Erfahrungen, die durch die Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gemacht worden sind und für Kontinuität sorgen, werden in das neue Konzept des *Gemeinsamen Lernens* und auch in die »Neuaufgabe« des KsF einfließen. Daher sind für die zukünftige Schullandschaft die Ergebnisse dieser Studie mehr denn je relevant. Das hier zu bearbeitende Desiderat lässt sich vor diesem Hintergrund deutlich herausarbeiten.

2.2 Prävention

Da der Präventionsarbeit im Modell des untersuchten Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung zentrale Bedeutung zukommt, soll an dieser Stelle eine Auseinandersetzung mit dem Präventionsbegriff erfolgen.

Prävention bedeutet wörtlich übersetzt »Zuvorkommen« (praevenire), woraus sich sinngemäß die Begriffe »Vorbeugung« oder »vorbeugen« ergeben. Überwiegend ist mit diesem Begriff eine positive Konnotation verbunden. Eher selten wird eine umfassende Vorbeugung kritisch gesehen (Hartke/Diehl 2013, 45). In der Literatur finden sich viele unterschiedliche Erläuterungen des Begriffs Prävention, auf die an dieser Stelle nur exemplarisch eingegangen werden kann: subjekt- und systemorientierte Prävention, Verhältnis- und Verhaltensprävention (Wember 2000) sowie personen- und umweltzentrierte Prävention machen die unterschiedlichen Dimensionen präventiven Handelns deutlich. Dieser Vielfalt liegen »unterschiedliche theoretische Auffassungen über psycho-soziale und pädagogische Probleme und deren Bewältigung« (Hartke/Diehl 2013, 47) zugrunde, die als komplementär, nicht als ausschließend zu betrachten sind, sodass Prävention als Arbeit sowohl mit den Personen als auch an der Verbesserung des Systems gesehen werden kann (ebd.). »Die Unterscheidung zwischen spezifischer und unspezifischer Prävention hebt auf Unterschiede in der Zielgruppe und dem Kenntnisstand über Ursachen und Handlungsmöglichkeiten bei einem Problem ab« (ebd., 48). Mörtl (1989) unterscheidet zwischen professioneller Prävention durch Helfer und einer Prävention, die die betroffene Person in Eigeninitiative durchführt. Dabei wird ebenso wie beim erarbeiteten Förderbegriff von einem aktiven Entwicklungsverständnis ausgegangen: »Förderung von Eigeninitiative wird als wesentlicher Inhalt präventiven Handelns angesehen« (Hartke/Diehl 2013, 49). Als weiterer wichtiger Vertreter in der pädagogischen Präventionsdiskussion ist Perrez (1994) zu nennen, der »für den erzieherischen Bereich zur Unterteilung von Fördermaßnahmen eine dreiaxiale Systematik nach dem Zweck und dem Ort der Intervention sowie nach dem Adressaten« (Hartke/Diehl 2013, 49) vornimmt.

Durchgesetzt in der Fachwelt hat sich Caplan (1964) mit seiner Einteilung in eine primäre, sekundäre und tertiäre Prävention. Diese Einteilung findet internationale Beachtung und Anwendung. Allerdings wird teilweise kritisch gesehen, dass die Übergänge oft fließend sind und die drei Modi häufig nicht trennscharf unterschieden werden können. Daher schlug Gordon (1983) eine Einteilung in eine universelle, selektive und indizierte Prävention vor. In der Praxis findet häufig eine »Überlappung von Prävention und Behandlung« (Hartke/Diehl 2013, 51) statt, »der traditionell mit der Verwendung der Kategorie tertiäre Prävention entsprochen wurde« (ebd.).

In der Schulpädagogik hat Kretschmann das Präventionsverständnis von Caplan aufgegriffen und Prävention im Rahmen einer pädagogischen Zielsetzung als *Gestaltung der schulischen Lern- und Lebensbedingungen* in der Form definiert, dass »alle Lernenden bestmögliche Entwicklungschancen erhalten« (Kretschmann 2007, 245). Er versteht unter Prävention

»ein Ensemble von Maßnahmen (...), welche geeignet sind, zu verhindern, dass sich bei Kindern und Jugendlichen, welche »von Behinderung bedroht« (Deutscher Bildungsrat 1973) sind, manifeste Lern- und Verhaltensprobleme ausbilden« (Kretschmann 2007, 245).

Carle (2010) setzt bei der Definition von Prävention im Hinblick auf ein KsF den Schwerpunkt auf die Stärkenorientierung; Prävention heißt: auf der Grundlage der Eckpfeiler pädagogischen Denkens in der Grundschule¹⁰ »vorausschauend Ressourcen aktivieren, um ein unerwünschtes Ereignis oder eine unerwünschte Entwicklung zu vermeiden« (ebd.). Sowohl Kretschmann als auch Carle nutzen die Unterscheidung zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention. Sie beziehen damit auch systemische Überlegungen hinsichtlich präventiver Maßnahmen ein, die auf Bronfenbrenners entwicklungsökologischen Ansatz sowie der Systemforschung basieren (Carle 2010; Kretschmann 2007).

Bronfenbrenner (1981) hat in seinem entwicklungsökologischen Ansatz herausgearbeitet, dass Einzelmaßnahmen häufig wirkungslos bleiben, wenn sie »von kurzer Dauer, geringer Breite und geringer methodischer Vielfalt« (Kretschmann 2007, 245) sind. Somit führen nicht Einzelmaßnahmen zur Entwicklung eines Kindes, sondern die Beeinflussung geschieht durch Umwelten, welche sich als Ganzes positiv verändern müssen, um eine positive Entwicklung beim Kind zu erzielen. Die Systemforschung hat diese Erkenntnisse erweitert: Ein Förderangebot greift in die Systeme Schule und Familie ein. Da Systeme sich aber eher langsam verändern, sollten mehrere Förderangebote an unterschiedlichen Stellen eingesetzt werden, sodass »wechselseitige Wirkungsverstärkungen« entstehen können (ebd.).

»Wer die Ursachen für eine Störung vorwiegend beim Kind sucht, wird in erster Linie Therapiemaßnahmen für Individuen vorsehen. Wer Umfeldvariablen als Bedingungsfaktoren anerkennt, wird seinen Diagnose- und Interventionshorizont weiterziehen und ggf. auch lernförderliche Veränderungen im Umfeld eines Kindes herbeizuführen versuchen. [...] Wer emotionalen Blockaden Bedeutung zumisst, wird versuchen, das Selbstwertgefühl und die Erfolgsszuversicht eines Kindes zu stärken« (Kretschmann 2003, 469).

Ursachen für Entwicklungsverzögerungen sind dementsprechend nicht allein beim Kind zu suchen. Kinder sind abhängig von Personen in ihrem unmittelbaren Umfeld. Daher ist es notwendig, neben den personellen Faktoren auch das schulische und außerschulische Umfeld zu betrachten (ebd., 472). Durch die Schwächung von Risikofaktoren und durch die Stärkung von Schutzfaktoren bzw. personalen und sozialen Ressourcen sollen entwicklungshemmende Dynamiken aufgehalten und umgekehrt werden (Kretschmann 2003, 490).

Prävention heißt demzufolge, nicht erst auf Schwierigkeiten oder Störungen zu warten, sondern vorbeugend einzugreifen, d.h. frühzeitig Maßnahmen zu ergreifen. Für Kinder und Jugendliche jedoch, die durch ihre Umwelt stark belastet sind, reichen häufig primäre und

10 Eckpfeiler pädagogischen Denkens in der Grundschule: Hohes Heterogenitätsbewusstsein, Stärkenorientierung, Kompetenzorientierung, Individualisierung, Integration sowie ökosystemische Sicht des Schulfangs.

sekundäre Maßnahmen nicht aus, sodass sie darüber hinaus im Sinne einer tertiären Prävention durch gezielte Diagnostik und individuelle Förderangebote unterstützt werden müssen (Kretschmann 2003, 490).

2.2.1 Präventionsebenen und -maßnahmen in der Schule

Wie können Maßnahmen auf den verschiedenen Ebenen der Prävention beschrieben werden? Kretschmann (2007) und Carle (2010) haben das von Caplan eingeführte Ordnungssystem auf den schulischen Bereich, speziell auf die Problematik der Lern- und Entwicklungsstörungen übertragen, wobei Carle die Unterscheidung nutzt, um explizit die Zuständigkeiten in einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung zu beschreiben:

Die Grundlage für alle Präventionsebenen sieht Kretschmann in einer »respektierenden Grundhaltung den Kindern gegenüber«, »der Lehrenden im Umgang miteinander«, der »Bereitschaft zur Kooperation«, der »Akzeptanz der Verschiedenheit« sowie dem »Begreifen der Heterogenität als Chance« (Kretschmann 2003, 448).

Gerade im Hinblick auf eine inklusive Schullandschaft ist die *Primärprävention* in den Fokus gerückt, da Inklusion einen systemischen Ansatz verfolgt und somit Strukturen geschaffen werden sollen, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Ziel der primären Prävention ist die Optimierung von Systemen; im Rahmen von Bildungseinrichtungen wünscht Kretschmann (2007) eine »entwicklungsförderliche Gestaltung schulischer und außerschulischer Lebens- und Lernbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen« (Kretschmann 2003, 494). In diesem Sinne zielt die Primärprävention auf die Personen, die in den Systemen gefördert werden sollen (ebd., 246). Zuständig für die Primärprävention ist neben den Lehrkräften auch die Schul- und Bildungspolitik.

Zur Primärprävention können auf der Unterrichtsebene »Binnendifferenzierender Unterricht« (ebd., 248) oder »Gefühlsregulierende Angebote im Unterricht« (ebd.) beitragen. Die ansprechende Gestaltung der Schule als weitere primärpräventive Maßnahme liegt nicht nur in den Händen der Lehrkräfte, sondern ist maßgeblich auch vom Einsatz von Schulleitung und Schulträger abhängig, also auf der organisatorischen bzw. institutionellen Ebene angesiedelt. Auf der Schul- und Kollegiumsebene werden ein »aktives Schulleben« (Kretschmann 2007, 248), Bemühungen um »adäquate pädagogische Angebote und Profile« (ebd.) sowie ein »pädagogischer Konsens« (ebd.) als geeignete Maßnahmen angesehen. Ebenso ordnet Kretschmann an dieser Stelle die Kooperationsarbeit ein: Kooperationen zwischen abgebenden und aufnehmenden Institutionen, mit bildungsfördernden Institutionen sowie Eltern.

Die *sekundäre Prävention* besitzt eine Mittelstellung. Sie charakterisiert Maßnahmen auf der Systemebene, wenn z.B. Strukturen und Ressourcen für wiederkehrende Problemlagen geschaffen werden (z.B. für die Risikogruppe der Nicht-Muttersprachler). Diese häufig in Kleingruppen durchgeführten Fördermaßnahmen werden eingesetzt, wenn sich Schwierigkeiten andeuten. Es handelt sich dabei um »Unterstützungsangebote für Lernende, die von Entwicklungsstörungen bzw. Schulversagen bedroht sind, einschließlich schulorganisatorischer Maßnahmen« (Kretschmann 2007, 246). Die sekundäre Prävention zeichnet sich durch ein

frühzeitiges Screening der Lernentwicklung und spezielle Trainingsangebote¹¹ aus. Aber auch »Beratungslehrer« (Kretschmann 2003, 492), »Hausaufgabenhilfe« (ebd.) oder »Ganztagsangebote« (ebd.) werden genannt. Die Bereitstellung oder Einführung dieser Maßnahmen wird in der Regel auf der institutionellen Ebene entschieden und die Maßnahmen sind dort implementiert.

Primäre und sekundäre Präventionsmaßnahmen sollen Voraussetzungen schaffen, damit die Kinder sich in der Schule wohlfühlen, denn das begünstigt das Lernen (ebd.).

Selbst wenn eine Fülle an Unterstützung auf diesen ersten beiden Präventionsebenen vorhanden ist, wird es Kinder und Jugendliche geben, die darüber hinaus Unterstützung benötigen. »Die tertiäre Prävention zielt als Intervention auf den Einzelfall, auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen ab, die manifeste Lernrückstände oder Entwicklungsstörungen ausgebildet haben« (Kretschmann 2007, 247). Mit der tertiären Prävention werden individuelle Maßnahmen – bezogen auf die Lernausgangslage – durch diagnostisches Handeln gefunden und realisiert. Für den Einzelfall wird idealtypisch durch ein multiprofessionelles Team ein individueller Entwicklungsplan (Förderplan) erstellt, werden gezielt Maßnahmen herausgesucht, die dann umgesetzt und evaluiert werden sollen (Kretschmann 2003, 501). In einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF) wird in der Regel eine sonderpädagogische Lehrkraft damit beauftragt (Carle 2010). Eine Intervention kann in Form einer schulischen Förderung stattfinden oder aber es werden Maßnahmen im außerschulischen Umfeld angebahnt, z.B. das »Einschalten von schulpsychologischem oder sozialem Dienst« (Kretschmann 2003, 493), da individuelle Problemlagen, die die Handlungsmöglichkeiten der Schule übersteigern, den Einsatz von anderen Institutionen erfordern (ebd., 500).

Betrachtet man die Einteilung unter dem Aspekt einer »Präventionshierarchie«, so wäre eine Primärprävention eher anzustreben als eine sekundäre bzw. tertiäre Prävention. Dies würde zu einem »Umdenken gegenüber traditionellen Konzepten der Förderungspädagogik« führen (ebd., 246): Der Schwerpunkt wird dann nicht mehr auf die Einzelfallhilfe gelegt, sondern verschiebt sich dahingehend, dass die Bedingungen und Anforderungen des Systems hinterfragt werden, statt durch eine intensive Förderung Kinder dazu zu befähigen, mit den vorzufindenden Bedingungen zurechtzukommen. Einzelfallhilfe wird nicht überflüssig, reicht aber nicht aus (ebd., 246).

Eine qualitative Studie von Lütje-Klose et al. (2005) im Rahmen der Regionalen Integrationskonzepte (RIK) in Niedersachsen hat im Unterschied zu diesen Forderungen Kretschmanns allerdings ergeben, dass nur einige wenige Sonderpädagoginnen Prävention als »umfassende, systembezogene Aufgabe zur Öffnung des Grundschulunterrichts für Kinder mit Unterstützungsbedarf« (Lütje-Klose et al. 2005, 88) sehen. In der Regel findet Präventionsarbeit kindbezogen statt (ebd.). Die notwendige Diagnostik führt zur Einordnung in Fördergruppen bzw. in Einzelförderung und in wenigen Fällen auch zur Vorbereitung von Maßnahmen innerer Differenzierung. Grundsätzlich wird die Prävention von den Lehrkräften als positiv wahrgenommen und als Kennzeichen ihres Erfolgs angesehen (Vermeidung von sonder-

11 Zahlreiche Trainings- und Präventionsprogramme finden sich auf der »grünen Liste«: <https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/alle> Zugriff am 7.10.18.

pädagogischem Förderbedarf bzw. dessen Aufhebung). Eine Gefahr besteht in der Identifikation von »Präventionskindern«, was zu einer möglichen Voretikettierung führen könnte (ebd., 93). Die überwiegende Konzentration auf die Arbeit mit dem Kind jedoch verhindert notwendige systemische Veränderungen hin zu einer inklusiven Grundschule (ebd.).

Der Präventionsgedanke wird besonders vom Response-to-Intervention-Modell (RTI) aufgegriffen. Dieses aus den USA übernommene Modell wird von einigen Vertreterinnen und Vertretern der deutschen Sonderpädagogik (vgl. Huber/Grosche 2012) übernommen und als möglicher Paradigmenwechsel im Übergang zur Inklusion angesehen. »RTI ist ein Rahmenkonzept zur Identifikation, Prävention und Intervention bei Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten« (Huber/Grosche 2012, 313). Um frühzeitig Lern- und Verhaltensprobleme zu erkennen, werden curriculumbasierte Messinstrumente (curriculum-based measurement (CBM) genutzt.¹² Alle Maßnahmen haben das Ziel, manifeste Minderleistungen zu vermeiden (Voß et al. 2013). Das impliziert eine Leistungsnorm, die in einer Klasse, einem Jahrgang, einer Schule oder einer Testnorm erreicht werden soll. »Förderung im Verständnis des RTI-Ansatzes bedeutet demnach hin-fördern zur Leistungsnorm« (Lütje-Klose/Neumann 2015, 111). Huber und Grosche (2012) verweisen darauf, dass es in Deutschland bisher noch keine Struktur gibt, um die präventive Arbeit von Regelschullehrkräften sowie von sonderpädagogischen Lehrkräften in den Vordergrund zu stellen. Sie sehen einen möglichen Impuls ausgehend von den Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung (ebd., 317).

Aus inklusionspädagogischer Perspektive wird der Response-To-Intervention-Ansatz allerdings teilweise kritisch gesehen (z.B. Hinz 2013; Lütje-Klose & Neumann 2015), denn seine Ansatzpunkte widersprechen diametral den Grundannahmen einer Pädagogik der Vielfalt (u.a. Prengel 2006, 2016). Im Zusammenhang mit dem KsF-Modell wird insbesondere die einseitige Bezugnahme und der isolierte Einsatz standardisierter diagnostischer Verfahren und Förderprogramme kritisiert, die weniger den Blick auf das einzelne Kind und seine individuelle Lernentwicklung im Kontext der Gemeinschaft als vielmehr die Orientierung auf eine (Leistungs-)Norm in den Vordergrund stellen. Dies wird von einer Reihe von Fachvertreterinnen und -vertretern als Widerspruch zu der etwa im Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2002, 2017) zugrunde gelegten Sichtweise gesehen, Inklusion als Entwicklungsauftrag für das System Schule zu verstehen, allen Kindern mit Akzeptanz und Anerkennung zu begegnen und unterstützende Bedingungen für ihre bestmögliche Entwicklung zu schaffen, ohne sie in (Leistungs-)Gruppen einzuteilen und zu separieren.

12 Die zentralen Förderstufen von RTI bilden das Grundgerüst: auf *Stufe 1* werden alle Kinder im regulären Unterricht durch die Regelschullehrkraft gefördert. Dreimal jährlich finden Schulleistungs- und Verhaltensscreenings statt und ggf. kann eine Förderschullehrkraft zur Beratung herangezogen werden. Kinder, die in diesem Unterricht mit präventiver Grundausrichtung nur geringe Lernfortschritte zeigen, erhalten eine intensivierete Förderung (*Stufe 2*). Hier werden eine engmaschige Lernverlaufsdiagnostik sowie eine intensive Förderung in der Regelschule durchgeführt. Die primäre Zuständigkeit für die Kinder wechselt nun zu einer sonderpädagogischen Lehrkraft bzw. zu einem Expertenteam. Stärker wird dies bei Kindern deutlich, die eine Förderung der *Stufe 3* erfahren. Hier findet eine intensive, eher individualisierende Langzeitförderung durch Experten statt. Mit ansteigender Förderstufe sind immer weniger Kinder vorzufinden. 5% der Kinder einer Klasse erreichen die Förderstufe 3 (Huber/Grosche 2012, 314ff.).

2.2.2 Präventives Arbeiten in der Grundschule im Rahmen des Modells »Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung«

Was verfolgt die nordrhein-westfälische Schulpolitik mit der Einrichtung von Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung hinsichtlich präventiver Arbeit?

Mit dem Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung sind in Nordrhein-Westfalen konkrete Aufgabengebiete benannt worden. Neben Unterricht, Diagnostik und Beratung wurde auch Prävention aufgelistet. Aufgaben, die der Säule Prävention zuzuordnen sind, lassen sich nach der Charakteristik der primären, sekundären und tertiären Prävention beschreiben, eine genaue Zuordnung ist nicht immer möglich. So können beispielsweise »die pädagogische und organisatorische Lern- und Erziehungsbegleitung im Vorfeld von Lern- und Entwicklungsstörungen« sowie die »Qualifikation von Lehrkräften der allgemeinen Schulen« auf der primären und der sekundären Stufe eingeordnet werden (MSW NRW 2007, 5). Es ist möglich, dass im Rahmen der Förderung eines Kindes mit Unterstützungsbedarf Maßnahmen mit Primär- und Sekundärpräventionscharakter für alle Kinder initiiert werden wie z.B. die Qualifikation von Lehrkräften der Regelschulen. Im Kontext des Pilotprojekts KsF in NRW ist das Ziel, »durch präventive sonderpädagogische Förderung« (ebd.) dafür zu sorgen, dass sich ein besonderer Unterstützungsbedarf nicht zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf verfestigt. In diesem Sinne ist im Rahmen des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung jegliche Unterstützung, die die Schülerinnen und Schüler vor einer Verfestigung des Unterstützungsbedarfes bewahrt, als präventiv zu bezeichnen. Dabei hat sich das Land NRW erkennbar an Kretschmanns Präventionsordnungssystem orientiert. Der präventive Charakter, wie Gordon ihn vertritt, reicht an dieser Stelle offenbar nicht aus. Carle (2010) hat festgestellt, dass sich der Präventionsbedarf in der Grundschule verändert. Um auch die Förderung »von schwierigen Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten, die einen über das übliche Maß hinausgehenden Unterstützungsbedarf haben«, erfordert es sowohl »pädagogische Strategien« als auch eine »Didaktik, die [die] Ressourcen der Kinder hervorholt« (ebd.). Damit unterstreicht sie einen stärkenorientierenden Präventionsbegriff. Um präventiv zu arbeiten, können laut Carle verschiedene Bereiche einbezogen werden: Lernvoraussetzungen der Kinder (am Schulanfang), kultureller Hintergrund, Förderung im Elternhaus, Förderung in Kindertageseinrichtungen, persönliche Interessen und Begabungen, Explorationsverhalten, Sicherheitsbedürfnis, Passung von Temperament des Kindes zur Klasse und zur Lehrperson etc.). Ebenfalls sieht sie eine kompensatorische Förderung noch während der Vorschulzeit als unabdingbar an (Carle 2010). Aus der Sicht der Grundschulpädagogik findet Prävention »gezielt und bewusst häufig in ergänzenden Maßnahmen auch mit sozial- und sonderpädagogischer Unterstützung« (Carle 2010) statt und »ist damit ein zentraler Kooperationsbereich der Grundschule in den (...) Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung« (ebd.).

Der Präventionsbegriff kann entsprechend dem Ziel der Maßnahme definiert werden. Wenn im Sinne eines eng gefassten Förderbegriffs ein spezifischer Unterstützungsbedarf im Rahmen eines Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung diagnostiziert wird und daraufhin passgenaue Fördermaßnahmen zusammengestellt, durchgeführt und evaluiert

werden, so ist dies gleichzusetzen mit der tertiären Präventionsebene, auf der genau diese Handlungen vollzogen werden.

Da in der Realisierung von Maßnahmen der primären und sekundären Prävention die Voraussetzung für eine »effiziente Förderarbeit im Sinne tertiärer Prävention« (Kretschmann 2003, 501) gesehen wird, werden die verschiedenen Aufgabenfelder des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung legitimiert und es ist auch möglich, den Präventivgedanken zu verfolgen, den das KsF für sich beansprucht. Es besitzt explizit einen Förderauftrag: einen sonderpädagogischen Förderauftrag.

2.2.3 Verständnis von Prävention in der vorliegenden Arbeit

Im Verständnis dieser Arbeit ist der Präventionsbegriff im Sinne von Caplan leitend, da trotz der kritischen Anmerkungen »dieser Ordnungsversuch für Fördermaßnahmen Vorteile (bietet), weil ein sonst sehr unübersichtliches Praxisfeld nur bedingt in Teilbereiche differenziert analysiert werden könnte« (Hartke/Diehl 2013, 46).




Ausgehend von diesen Ausführungen zeigt sich bei Kretschmann ein weit gefasster Präventionsbegriff, der alle Ebenen der Prävention einbezieht, während Hartke und Diehl (2013) sich bei ihrem Überblick über allgemeine präventive Maßnahmen in der Schule nur auf die primäre und sekundäre Präventionsstufe beziehen. Prävention im Sinne von Vorbeugung bedeutet für sie

»die Verhinderung von schulischen Problemen mit allen Kindern beispielsweise einer Schule oder Schulklasse (primäre Prävention) *und* mit gefährdeten Schülerinnen und Schülern (sekundäre Prävention), *bevor* eine manifeste Lernschwäche bzw. -störung auftritt« (ebd., 53).

Kretschmann bezieht dagegen die Förderung und Therapie von »manifeste(n) Störungen« in die Prävention ein. Grundlage für eine wirksame Förderung im Sinne der tertiären Prävention sei die in Schulen realisierte Primär- und Sekundärprävention (Kretschmann 2003, 501).

Diese Arbeit schließt sich dem Präventionsverständnis von Kretschmann (2007, 246f.) an, welches auf den drei Präventionsebenen folgende Ziele verfolgt (Abbildung 2):

Abbildung 2: Prävention nach Kretschmann

Primäre Prävention		Ziel: Optimierung von Systemen
Sekundäre Prävention		Ziel: Aufbau von Strukturen und Bereitstellung von Ressourcen für wiederkehrende Problemlagen
Tertiäre Prävention		Ziel: Intervention auf den Einzelfall, Förderung von Kindern mit manifesten Entwicklungsstörungen

Quelle: In Anlehnung an Kretschmann (2007, 246f.).

2.3 Kategorisierungen (im deutschen Bildungssystem)

In Deutschland gibt es viele Kategorien, die genutzt werden, um Schülerinnen und Schüler zu sortieren und einzuordnen. Exemplarisch sind die Kategorien Alter, Geschlecht, Herkunft, Behinderung und Leistungsstand (gegliedertes Schulsystem) zu nennen (vgl. Schildmann et al. 2018; de Terra 2018). Die für das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung relevanten Kategorien sind Behinderung und Sonderpädagogischer Förderbedarf mit seinen Differenzierungen in die verschiedenen Förderschwerpunkte.

Menschen mit Behinderungen sowie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. besonderem Unterstützungsbedarf sind besonders von Ausgrenzungen und Diskriminierung betroffen (Zick et al. 2012; Lütje-Klose et al. 2018b). Nur für diese Gruppe gibt es eine besondere Schulform, die Förderschule. Es finden sich Hinweise auf Zusammenhänge (dieser Gruppe) mit Benachteiligungen in weiteren Feldern wie z.B. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, soziale Benachteiligung etc. (Schildmann 2012; Neumann et al. 2017; Lütje-Klose et al. 2018b). Im Zuge der Anforderungen der UN-BRK an ein inklusives Schulsystem wird die anhaltende Legitimationskrise der Sonderpädagogik verschärft (Haas 2012, 404). Wenn unter einer inklusionsorientierten Perspektive Etikettierungen und Klassifizierungen abzulehnen sind (Biewer 2009, 193), wird gleichzeitig auf das Spannungsfeld zwischen Inklusion und (Sonder-)Pädagogik verwiesen, da sie sich über »spezielle Pädagogiken« (Wocken 2010, 28) und spezifische Klientel legitimiert (Haas 2012, 404).

Trotz der Forderungen der auf Gleichheit angelegten UN-BRK finden sich in der aktuellen (sonder-)pädagogischen Inklusionsdebatte Hinweise, dass der Schwerpunkt weiterhin »auf dem behinderten Kind« liegt und individuelle Hilfen durch spezifische Etikettierungen erfolgen (Dietenberger 2011, 23; vgl. Haas 2012, 404).

Es folgt eine Darstellung zentraler Behinderungstheorien und des bio-psycho-sozialen Modells der ICF sowie eine Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff im schulischen Kontext.

2.3.1 Theorien der Behinderung

Es gibt verschiedene Definitionen und Zugänge von Behinderung. §2 des 9. Sozialgesetzbuches definiert Menschen mit Behinderungen folgendermaßen:

»Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht« (SGB IX, §2).

In diesem Fall besteht sozialrechtlich ein Recht auf Nachteilsausgleich. Damit hängt eine Bereitstellung von Ressourcen zusammen, die beispielsweise einer Schule mit einem Schüler mit zugeschriebenem Förderbedarf zugestanden wird, was zu einem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma führen kann (s. S. 42). Behinderung im Sinne des SGB IX wird als ein individuelles Merkmal gesehen. Das Sozialgesetzbuch bezieht sich in seiner Perspektive auf den individualtheoretischen Ansatz, der auf dem medizinischen Modell basiert. Cloerkes (2007) benennt weitere paradigmatische Ansätze, die in Tabelle 1 festgehalten sind:

Tabelle 1: Paradigmatische Ansätze nach Cloerkes

Individualtheoretischer Ansatz	Sozialtheoretischer Ansatz	Systemtheoretischer Ansatz	Gesellschaftstheoretischer Ansatz
Medizinisch fassbarer Sachverhalt	Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen	Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung	Durch die Gesellschaft gemacht
Behinderung als medizinische Kategorie	Etikett/Stigma	Systemfolge	Gesellschaftsprodukt
personenorientiert	interaktionistisch	systemtheoretisch	gesellschaftstheoretisch

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Cloerkes (2007, 10).

Der interaktionistische Ansatz beruht auf der Annahme, dass Behinderung kein vorgegebener Zustand ist, sondern auf der »Zuschreibung von Erwartungshaltungen durch die anderen« (ebd., 9) basiert. »Die Behinderung ist im wesentlichen (sic!) das Resultat sozialer Reaktionen. Der behinderte Mensch wird typisiert, etikettiert, stigmatisiert, kontrolliert« (ebd.).

Die Selektion durch Leistungsdifferenzierung zeigt sich im systemtheoretischen Paradigma. Behinderung ist dann ein Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung.

Der gesellschaftstheoretische Ansatz betrachtet Behinderung als »typisch für kapitalistische Gesellschaftssysteme. Die Schule für Behinderte hat ihren Stellenwert, indem sie Behinderte für schlecht bezahlte Tätigkeiten produziert« (ebd., 10). Behinderung ist in diesem Sinne ein Gesellschaftsprodukt. Das gesellschaftstheoretische Paradigma, welches auch als materialistisches oder politökonomisches Paradigma (Jantzen 1987, 1998; Feuser 2000) bezeichnet wird, wird in der folgenden Auseinandersetzung vernachlässigt, weil im Rahmen der Untersuchung nur in geringem Maße sozioökonomische bzw. soziokulturelle Daten erhoben und somit auch keine entsprechenden Schlussfolgerungen gezogen werden können.

Die paradigmatischen Ansätze gelten für alle Förderschwerpunkte und sind Thema der Allgemeinen Behinderpädagogik. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Theorien findet deshalb statt, weil die Haltung einer Lehrkraft, die sich in ihren Einstellungen und in ihrem Handeln ausdrückt, auf der Übernahme bestimmter theoretischer Ansätze von Behinderung beruht. Auf der bildungspolitischen Ebene wird die Übernahme bestimmter Behinderungstheorien im Rahmen der Schulgesetzgebung sichtbar.

2.3.1.1 Behinderung als individueller Defekt

Die individualtheoretische Sichtweise ist das älteste Paradigma. Sie führt Lern- und Entwicklungsstörungen auf individuelle Defekte zurück. Von jeher wurde versucht, der Sonderpädagogik einen eigenen Charakter und damit auch eine Legitimation zu geben. Dazu wurden Personenkreise gefiltert, die vom »normalen« Personenkreis abwichen (Lindmeier 1993). Die Nutzung medizinischer Begriffe ermöglichen eine Unterscheidung in »normal« und »pathologisch« sowie »gesund« und »krank« (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 16). Aus dieser Perspektive, die weiterhin eine bedeutende Gruppe innerhalb der sonderpädagogischen Lehrkräfte einnimmt, wird Behinderung als individuelles Defizit gesehen, das Hilfe- und Unterstützungsleistungen erforderlich macht (vgl. Cloerkes 2007). Die Person wird über ihre Normabweichung definiert; in diesem Sinne ist die Person behindert oder beeinträchtigt (ebd.). Das genutzte medizinische Klassifikationssystem ICD-10 (International classification of diseases)

beschreibt ein Set möglicher Diagnosen, die Kindern eine Lern-, Sprachbehinderung bzw. eine Erziehungsschwierigkeit zuschreiben. So werden unter der Klassifikation »Entwicklungsstörungen« beispielsweise verschiedene Formen einer Sprachentwicklungsstörung aufgeführt sowie eine Lese-Rechtschreibschwäche, eine Rechenstörung sowie eine kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten untergeordnet, die eine besondere Nähe zur Lernbehinderung aufweisen. »Intelligenzstörungen« (F70-F79) haben eine besondere Bedeutung für die Erklärung von Schulversagen (Werning/Lütje-Klose 2016, 51f.). Unter Berufung auf diese defizitorientierte Sichtweise werden weiterhin Intelligenztests zur Feststellung eines Unterstützungsbedarfs gerechtfertigt (ebd.).

Diese personen- oder merkmalsbezogenen Bestimmungen von Beeinträchtigungen ermöglichen eine Legitimation der Sonderpädagogik als eigene erziehungswissenschaftliche Disziplin, die von anderen abzugrenzen ist (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 16). Die soziale Benachteiligung wird zu einer personen- oder merkmalsbezogenen Kategorie in der Sonderpädagogik umgedeutet (ebd., 19). Dafür hat der Deutsche Bildungsrat 1973 das Konstrukt »drohende Behinderung« eingeführt und so ermöglicht, dass soziale Benachteiligung als drohende Behinderung aufgefasst werden kann:

»Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, daß (sic!) ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist, deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung« (Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1973, 30).

Es gibt unterschiedliche Erklärungsansätze für einen individuellen Defekt: beispielsweise die medizinische oder die behavioristische Perspektive. Die medizinische Perspektive geht davon aus, dass der Defekt vererbt oder (beispielsweise durch einen Unfall) erworben wurde. Im Förderschwerpunkt Lernen zeigt sich diese Sichtweise anhand der Theorie der Intelligenzminderung. Die Ursache einer Lernbehinderung (vgl. ausführlich van Essen 2013; Werning/Lütje-Klose 2016) wurde bis weit ins letzte Jahrhundert auch als »Schwachsinn« oder »Intelligenzdefekt« aufgefasst (Hänsel/Schwager 2003). Mit der Bezugnahme auf den Intelligenzaspekt hat der Deutsche Bildungsrat (1973, 85) als Orientierungswerte für Lernbehinderung einen IQ von 55-85 angegeben. Die Aussagekraft eines IQ-Werts in Bezug auf eine »Lernbehinderung« ist aber nicht eindeutig. Einerseits ist der Wertebereich in Form eines IQ, der eine Lernbehinderung angeben soll, nicht definiert (Werning/Lütje-Klose 2016, 52), andererseits erreichen Kinder mit einer »Lernbehinderung« IQ-Werte von unter 60 bis über 100 IQ-Punkten (Weiß 2003) und ebenso finden sich große Überschneidungen in der Verteilung von IQ-Werten in Förderschulen sowie Grund- und Hauptschulen (Thimm/Funke 1977, 589ff.; Heimlich 2009, 21; Werning/Lütje-Klose 2016, 53).

»Schüler/-innen mit unterdurchschnittlicher Intelligenz (sind) sehr wohl in der Lage (...), in der Allgemeinen Schule erfolgreich zu lernen. Umgekehrt konnte man ebenso Schüler/-innen mit durchschnittlicher oder gar überdurchschnittlicher Intelligenz in der »Sonderschule« finden, da sie trotz guter kognitiver Lernvoraussetzungen nicht in der Lage waren, ohne weitere Hilfen ihr Lernpotenzial in der Allgemeinen Schule auszuschöpfen« (Heimlich 2009, 21f., Herv. aufg.).

Aufgrund dieser Argumente gilt der medizinische Ansatz in der sonderpädagogischen Disziplin der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen nicht mehr als tragend. »Diese simplifizierende Sichtweise als Minderbegabung hat sich fest im Alltagsverständnis von Lernbehinderung etabliert und beinhaltet den Kern der Stigmatisierung der so genannten Lernbehinderten« (Wüllenweber 2004, 77).

Im Gegensatz dazu betrachtet die behavioristische Perspektive die Behinderung als Erwerb durch Imitation oder Verstärkung, was sich z.B. im Bereich des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung zeigt. Hier wird Verstärkung als Konsequenz eingesetzt, um erwünschtes Verhalten auf- oder unerwünschtes Verhalten abzubauen. Mit Techniken der Verhaltensmodifikation, die auf diesen Annahmen beruhen, kann auch im Unterricht gearbeitet werden (Textor 2007, 42ff.). Das Lernen am Modell, das der sozial-kognitiven Theorie entspringt, geht davon aus, dass die Aneignung von Verhalten durch Nachahmung geschieht, die Ausführung von Verhalten jedoch durch Verstärkungsprozesse beeinflusst wird (Bauer 1979, 29f.).

2.3.1.2 Behinderung als soziales Konstrukt

Im Unterschied zu dieser individualtheoretischen Sichtweise lassen sich sozialtheoretische Modelle in verschiedenen Ausprägungen – z.B. der Etikettierungsansatz, der systemisch-konstruktivistische Ansatz – aufführen, die die Behinderung als soziale Zuschreibung ansehen. Es eint sie die Kritik am defizitorientierten Ansatz. Sie sehen Behinderung durch gesellschaftliche Bedingungen verursacht.

Der Etikettierungsansatz (labeling approach) geht u.a. auf Goffman (1963) und Homfeldt (1974) zurück und bezieht sich im Rahmen des Symbolischen Interaktionismus darauf, dass auffälliges Verhalten innerhalb eines Interaktionsprozesses betrachtet werden muss. Verhalten wird erst dann auffällig, wenn Zuschreibungsprozesse stattfinden und das Verhalten als normabweichend empfunden wird (Werning/Lütje-Klose 2016, 66). Nach Homfeldt (1996, 177) gibt es »Abweichendes Verhalten (...) mithin nicht bereits faktisch durch eine Handlung, sondern es konstituiert sich erst in der Folge von Beurteilung und sozialer Definition«. Dadurch kann ein Machtgefälle zwischen Etikettierer und Etikettiertem entstehen: Im Rahmen eines Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung würde die Regelschullehrkraft durch die Beratungsanfrage an das KsF das Kind bereits etikettieren. Dabei besteht die Gefahr, dass der Etikettierer eine Stigmatisierung auslösen kann und der Etikettierte die Zuschreibung in sein Selbstbild aufnimmt (Werning/Lütje-Klose 2016, 67). Zuschreibungen können auch durch Verzerrungen in der Wahrnehmung der Anderen entstehen (Halo-Effekt): So wird von *einem* Merkmal einer Schülerin oder eines Schülers z.B. ungepflegtes Äußeres, Sprachstil auf andere Merkmale, z.B. Intelligenz oder Lernfähigkeit geschlossen, obwohl dies voneinander unabhängige Merkmale sind. So werden aus Einzelbeobachtungen Schlussfolgerungen auf Persönlichkeitsstrukturen von Schülerinnen und Schülern gezogen (ebd., 61). Lehrkräfte erwarten von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Randständigkeit eher normabweichendes Verhalten und setzen daher schneller Stigmatisierungsprozesse in Gang. Negative Etikettierungen werden von den Schülerinnen und Schülern in ihr Selbstkonzept übernommen, was letztlich dazu führt, dass sie in der Folge genau das Verhalten an den Tag le-

gen, das von ihnen als »Lernbehinderte«, als »Sprachbehinderte« oder als »Erziehungsschwierige« erwartet wird. Diese »Neuorganisation der Identität« (ebd.) und des Verhaltens führt in solchen Fällen zu einer Stigmatisierung der Schülerin bzw. des Schülers. Diese wiederum führt zu einer Vielzahl von Diskriminierungen, was zu einer erheblichen Reduktion ihrer Zukunftschancen führen kann (Werning/Lütje-Klose 2016, 67).

»Soziale Ausschlussprozesse werden so zu individuellen Problemen (Ich-Identität), die durch Therapeuten und Sonderpädagogen bearbeitet werden können und eine eigenständige Sonderpädagogik mit begründen« (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 24).

Cloerkes kritisiert Rezeptionen der Stigmatheorie, die nach seiner Auffassung »anthropologische gegen sozialdeterministische Argumentationslinien« (Dederich 2009, 22; vgl. Cloerkes 1997, 2007) austauschen, und versucht aus interaktionistischer Sicht eine Definition, die drei Aspekte miteinander verzahnt:

»Erstens muss bei einem Individuum in einer Interaktionssituation ein außergewöhnliches Merkmal mit Stimulusqualität vorhanden sein, das die Aufmerksamkeit anderer Individuen auf sich zieht und Spontanreaktionen auslöst. Zweitens muss dieses Merkmal andersartig sein und als Abweichung von sozialen Erwartungen wahrgenommen werden. (...) Drittens kann nur dann von einer Behinderung gesprochen werden, wenn die Andersartigkeit in einem gegebenen kulturellen Kontext als unerwünschte Abweichung von einer Norm oder Erwartung wahrgenommen und negativ bewertet wird« (Dederich 2009, 22; vgl. Cloerkes 1997, 2007).

Systemische und konstruktivistische Überlegungen haben sich als weitere Ansätze im Bereich der sozialtheoretischen Perspektive etabliert. Die zentrale These des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas besagt, dass die Wirklichkeit nicht objektiv wahrgenommen werden kann, sondern immer Ergebnis sozialer wie auch individueller Konstruktionsprozesse ist (Werning/Lütje-Klose, 78). Schülerinnen und Schüler nehmen Schule je nach ihren eigenen, in ihrer Lebenswelt entwickelten Wirklichkeitskonstruktionen wahr. Dabei können »Passungsprobleme« entstehen, da nicht jede von den Schülerinnen und Schülern entwickelte Wirklichkeitskonstruktion den Ansprüchen der Schule genügt. Ist dies der Fall, so können sowohl Lernbeeinträchtigungen als auch Aggressivität und Devianz die Folge sein. Unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen können zu Beziehungsstörungen und als Folge zu Beeinträchtigungen des Lernens führen (ebd.).

Sowohl der Etikettierungsansatz als auch der soziale Interaktionismus beziehen sich auf konstruktivistische Orientierungen, die die Konflikthaftigkeit zwischen schulischen und außerschulischen Lebenswelten sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler aufzeigen (ebd.).

Sowohl für die individualtheoretische als auch für die sozialtheoretische Perspektive gibt es kritische Aspekte. Aus sozialtheoretischer Sicht gibt es zahlreiche Argumente, die gegen einen Behinderungsbegriff als individuelles Defizit zu Felde geführt werden können: Die Zuschreibung von Behinderung führt zu einer Stigmatisierung, Behinderung wird zu einem Wesensmerkmal, der Begriff ist ein willkürliches Konstrukt der definierenden Instanzen, er führt zu sozialer Segregation sowie zu »self fulfilling prophecies« und wird zur Interessenwahrung von Medizin und Sonderpädagogik genutzt (Felkendorff 2003).

Das soziale Modell, welches große Anerkennung besitzt, ist gleichermaßen der Kritik ausgesetzt. Felder (2012) führt aus menschenrechtlicher Perspektive drei Richtungen der Kritik

an: *Erstens* tendiert das soziale Modell dazu, die intrinsische Dimension auszublenden. Die Normativität von Schädigungen lässt sich nicht nur auf soziale Reaktionen zurückführen, vielmehr erleben Menschen mit Behinderung negativ erlebte Aspekte ihrer Schädigung wie z.B. Schmerzen. Diese sind in der Regel nicht aufgrund sozialer Reaktionen entstanden, sondern es sind intrinsische Erfahrungen, die sich negativ auf ihr Leben und ihr Wohlergehen auswirken können. *Zweitens* kann die Ignorierung medizinischer Aspekte in sozialen Modellen auch sozialpolitische Folgen haben. Dabei besteht die Frage, wie man Solidarität von einer Gesellschaft erwarten kann, wenn körperliche oder psychische Bedürfnisse ausgeblendet werden. Neben der Hilfebedürftigkeit werden auch die familiären Unterstützungsleistungen nicht mehr betrachtet und geraten aus dem Blickfeld gesellschaftlich relevanter Dienstleistungen. Ferner ist zu bedenken, dass medizinische Erkenntnisse und neue medizinische Behandlungsmethoden auch von radikalen Vertreterinnen und Vertretern des sozialen Modells genutzt werden. Dies wäre in der Logik ihrer eigenen Argumentation nicht haltbar. *Drittens* zeigt das soziale Modell keine Handlungsmöglichkeiten auf, wie Menschen mit Behinderung trotz Barrieren handlungsfähig werden. Die Betonung der Barrieren kann sich somit auch als Schwäche erweisen (Felder 2012, 71ff.).

Für ein Inklusionsverständnis, das auch Handlungsmöglichkeiten und -fähigkeiten aufzeigen will, ist der Behinderungsbegriff aus sozialtheoretischer Perspektive zu eng gefasst. Ein für die UN-BRK anschlussfähiger Behinderungsbegriff findet sich in der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), die im folgenden Unterkapitel vorgestellt wird (Lindmeier/Lindmeier 2012a; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 158).

2.3.1.3 Das bio-psycho-soziale Modell der ICF

Im Modell der ICF findet sich ein neu entwickelter Zugang zum Behinderungsbegriff, der sowohl die Umfeldfaktoren als auch die personenbezogenen Faktoren einbezieht. Es finden sich Ähnlichkeiten zur Definition im Sozialgesetzbuch, jedoch bezieht sich der Behinderungsbegriff der WHO in einem besonderen Maße auf den interaktionistischen Zugang, kombiniert mit einer systemischen Sichtweise (Textor 2015a, 20). Im bio-psycho-sozialen Modell der ICF wird Behinderung nicht mehr als Zustand, sondern als eine (*Handlungs-*)*Situation* definiert, in der sich eine Person befindet. Es ist das »Ergebnis einer dynamischen Interaktion zwischen dem Gesundheitsproblem einerseits und den Kontextfaktoren andererseits« (Lindmeier/Lindmeier 2012a). Diese neue Definition integriert einen defizit- und einen ressourcenorientierten Ansatz und ist universell anwendbar (DIMDI 2005). Zentraler Ansatzpunkt der ICF ist das Partizipationskonzept, welches besagt, dass die »eigentliche Behinderung« die erschwerte Teilhabe an der Gesellschaft ist (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 32).

Abbildung 3 veranschaulicht den Aufbau des bio-psycho-sozialen Modells der ICF: Der Begriff der *funktionalen Gesundheit* bzw. der *Funktionsfähigkeit* ist der wichtigste Grundbegriff der ICF (Textor 2015a, 20). Die persönliche Dimension umfasst die Körperfunktionen und -strukturen und die Aktivität sowie die Partizipation an Lebensbereichen. Auf der Ebene der beeinträchtigten Funktionen und Strukturen liegt der Fokus auf der Schädigung oder Störung, die genetisch bedingt sein kann oder durch einen Unfall hervorgerufen wird (z.B.

Down-Syndrom oder Querschnittslähmung). Ebenso kann eine Entwicklungsstörung vorliegen, z.B. eine Sprachentwicklungsverzögerung. Häufig liegen aber keine medizinisch nachweisbaren Störungen vor; die Einschränkungen liegen ursächlich eher an ungünstigen Lebenssituationen oder Versorgungslagen (Lütje-Klose et al. 2018, 24). Bleibt man bei diesen Beispielen, so ist auf der Ebene der Aktivitäten, also den Handlungsfähigkeiten, ein Mensch mit Querschnittslähmung eingeschränkt, ein Gebäude zu erreichen, wenn keine Rampen vorhanden sind bzw. ein Mensch mit Sprachentwicklungsverzögerung eingeschränkt, Sprechabsichten zu formulieren und ein Gespräch zu organisieren (ebd., 24f.). Diese eingeschränkten Handlungsfähigkeiten können zu Einschränkungen auf der Ebene der Partizipation führen, indem beispielsweise die Beteiligung an Gesprächen in der Familie oder in der Schule erschwert wird oder eine Teilnahme an bestimmten Freizeitaktivitäten nicht möglich ist (ebd., 25).

Abbildung 3: Das bio-psycho-soziale Modell der ICF



Quelle: DIMDI 2005, 23.

Es wird in der ICF anerkannt, dass die Kontextfaktoren eine aktive Rolle dabei spielen, ob behindernde Auswirkungen gemildert oder verstärkt werden. Weiterhin wird beachtet, dass Behinderung sich in einem sozialen Kontext befindet und keine Eigenschaft einer Person ist (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 28f.).

Die personenbezogenen Faktoren umfassen Attribute oder Eigenschaften, die nicht Teil der körperlichen, seelischen oder geistigen Verfassung eines Individuums sind. Das Augenmerk richtet sich auf Alter, Geschlecht, Bildung, Erfahrung, Persönlichkeit, Charakter, Lebensstil, Erziehung, Bewältigungsstile etc. (vgl. DIMDI 2005, 22). Die Umweltfaktoren beinhalten zwei Ebenen: Die erste Ebene umfasst das Individuum. Dabei ist die unmittelbare Umwelt wie der häusliche Bereich, der Arbeitsplatz sowie die Schule von Bedeutung. Daneben spielen auch die materiellen und physikalischen Bedingungen eine Rolle, mit denen eine Person konfrontiert wird. Schließlich sind die Sozialkontakte, die das Individuum zu seiner Familie, den Peers oder Fremden hat, ebenfalls ein Faktor. Auf der Ebene der Gesellschaft finden sich formelle und informelle soziale Strukturen, die Einfluss auf Personen haben können. Dazu zählen Organisationen, Behörden aber auch Gesetze und Vorschriften sowie Einstellungen und Weltanschauungen (vgl. DIMDI 2005, 22). Diese Faktoren sind neutral formuliert. »Sie können also sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf den Zustand der Funktionsfähigkeit ausüben und diesen sowohl verschlechtern als auch verbessern« (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 30). Welchen Einfluss diese Faktoren auf einen Menschen haben, wird durch die Be-

griffe »Förderfaktoren« und »Barrieren« in der ICF zu differenzieren versucht. Zu den Förderfaktoren zählen beispielsweise bauliche Anpassungen oder Hilfsmittel, aber auch positive Einstellungen der Menschen in der unmittelbaren Umgebung, also alles, was eine Funktionsfähigkeit unterstützt oder eine Behinderung reduziert. Barrieren zeigen sich somit im Gegenteil der aufgezählten Aspekte (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012a, 30 oder DIMDI 2005). Die Aufnahme der Umweltfaktoren in die Klassifikation der ICF führt dazu, dass eine Partizipationsbeeinträchtigung beschreibbar bzw. dass ein gesundheitsrelevanter Risikofaktor zu Partizipationsstörungen führen kann, ohne dass Schädigungen oder die Aktivität, also die Durchführung einer Handlung beeinträchtigt ist (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 31).

»Die Codierungen der ICF finden in der pädagogischen Arbeit zwar wenig Anwendung, der ihnen zugrundeliegende Behinderungsbegriff rückt durch seine Fokussierung auf Teilhabe jedoch sehr gut die Rahmenbedingungen für die Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Behinderung in den Mittelpunkt und ist dadurch pädagogisch relevant« (Textor 2015a, 20).

Kritisch anzumerken ist, dass sowohl die ICD-10 als auch die ICF weiterhin die Kategorisierungen von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf legitimieren. Dies ist zumindest im Hinblick auf die angestrebte Dekategorisierung (Haas 2012; Wrase 2015) kontrovers zu diskutieren und steht im Widerspruch zum Gedanken der Inklusion. Der Behinderungsbegriff der UN-BRK mit Anschluss an die ICF zeichnet ein flexibel-normalistisches Normalfeld (Lingenauber 2008, 163; Lingenauber 2003, 70). Demnach werden Übergangszonen zwischen Normalität und Anormalität verbreitert, sie werden aber nicht aufgelöst (Lingenauber 2008, 164). Ein transnormalistisches Modell, in dem es keine Normalitätsgrenze und daher auch keine Kategorisierungen gibt, ist Utopie. Die Frage, die sich stellt, ist, ob man besondere Bedingungen für Chancengerechtigkeit geben will. Die Voraussetzung dafür wäre aktuell ein Zulassen von Kategorisierungen, zumindest im rechtsgebenden Raum.

Die ICF ist den Ausführungen zufolge ein Konglomerat, ein Versuch, die bisherigen Definitionen von Behinderung zusammenzuführen. Die Einbeziehung der Kontextfaktoren bietet eine Anschlussmöglichkeit der Theorie integrativer Prozesse, die als Interpretationsfolie für diese Untersuchung genutzt wird.

2.3.2 Behinderung im schulischen Kontext – Sonderpädagogischer Förderbedarf

Betrachtet man die Entwicklung des Behinderungsbegriffes im schulischen Kontext, so zeigt sich folgender Verlauf:

Die *medizinische Sichtweise* von Behinderung als individuelles Defizit zeigt sich erstmals im nordrhein-westfälischen Sonderschulnahmeverfahren (SAV) von 1973, das im Zusammenhang mit der Einführung des schulpolitischen Begriffes der Sonderschulbedürftigkeit stand. Sonderschulbedürftigkeit wurde bei Kindern dann festgestellt, »wenn sie eine drohende oder manifeste Behinderung aufwiesen, so dass von einem ‚Junktin‘ von Behinderung und Sonderschulbedürftigkeit gesprochen wurde« (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 39.). Die Einführung des neuen Legitimationsbegriffes »Sonderpädagogischer Förderbedarf« in den KMK-Empfehlungen 1994 kann als ein erster Dekategorisierungsversuch interpretiert werden (Haas 2012, 406). Wesentliche Veränderungen zeigen sich im Wechsel des Konzepts der Sonder-

schulpädagogik durch die vom Förderort unabhängige sonderpädagogische Förderung in Förderschwerpunkten. Konkret ausgedrückt bedeuten diese Veränderungen, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden dürfen, dass der sonderpädagogische Förderbedarf kontextabhängig ist und dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf individuell und kontextbezogen durch eine »Kind-Umfeld-Analyse« bestimmt werden muss (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012a, 45). Diese Orientierung an den Kontextfaktoren zeigt eine systemisch-ökologische Sicht. Ebenfalls wird in den KMK-Empfehlungen (1994) darauf hingewiesen, dass es bei der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht mehr darum geht,

»was das Kind nicht kann (Defizitorientierung) und welche Ursache dieses Unvermögen hat. Es geht vielmehr darum, herauszufinden, was das Kind sicher kann und wozu es in seinem Umfeld welche Unterstützung und Hilfe braucht, damit es am Unterricht erfolgreich teilnehmen kann« (Pluhar 2003, 71).

Der gewünschte Paradigmenwechsel von einer Defizit- zu einer Ressourcenorientierung konnte jedoch in der gewünschten Form nicht realisiert werden (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 42). Die Unterscheidung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann weiterhin zu einer Stigmatisierung führen. Betrachtet man den Begriff genauer, so wird deutlich, dass der Förderbegriff den Behinderungsbegriff ablösen sollte, dies aber nicht gelungen ist, vielmehr bleibt er heimliche Bezugsnorm. Dies hängt mit dem bekannten Zusammenhang eines *Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas* (Füssel/Kretschmann 1993, 43f.) zusammen. Durch eine Zuschreibung als »sonderpädagogisch förderbedürftig« erhält der Etikettierende (System Schule) eine »Belohnung« in Form von Ressourcen; der Etikettierte erhält daraufhin in der Regel eine individuelle Förderung. Die Zuweisung von Ressourcen zu einzelnen Personen wird von Hinz als Festhalten am medizinischen Behinderungsmodell angesehen (vgl. Hinz 2002, 358).

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention führte zu Handlungsbedarf auch in den Kultusministerien. So wurden am 20.10.2011 neue Empfehlungen der Kultusministerkonferenz mit dem Namen »Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen« herausgegeben. In diesen Empfehlungen wird die Systematik der Förderschwerpunkte beibehalten und die Formulierung »Bedarf an sonderpädagogischer Bildung, Beratung und Unterstützung« weitgehend anstelle des bisherigen Begriffs »Sonderpädagogischer Förderbedarf« genutzt. Dieser neue Begriff wird, wie auch der neue Begriff »inklusive Bildung«, nicht näher erläutert. »Der Begriff der sonderpädagogischen Förderung wird beibehalten und synonym mit »sonderpädagogischer Bildung« verwandt« (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 48). Eine begriffliche Weiterentwicklung ist nicht zu erkennen; vielmehr führen die Begriffsverwendungen zu mehr Verwirrung als zur Klärung (Lindmeier/Lindmeier 2012b). Mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz hat Nordrhein-Westfalen auf die UN-Behindertenrechtskonvention und die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 2011 reagiert. In §2 wird der Rahmen des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags von NRW festgelegt. Dort wurde folgender Absatz eingefügt:

»Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen« (MSW NRW Schräg 2014, §2).

Begründet wird dies dadurch, dass ein weit gefasster Begriff von inklusiver Bildung eine pädagogische Veränderung bedeutet. Inklusive Bildung

»fügt sich in den Kontext des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule ein, der darauf gerichtet ist, Schülerinnen und Schüler nach ihren speziellen Bedürfnissen, Lernerfordernissen und Kompetenzen entsprechend zu fördern, ohne sie in unterschiedliche Kategorien einzuteilen. Angesichts der Anforderungen der VN-Behindertenrechtskonvention umfasst dieser Auftrag zur Inklusion auch das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen« (MSW NRW 2014: 9.Schulrechtsänderungsgesetz, Begründung des Regierungsentwurfs. Zu §2, Absatz 5, Sätze 1 und 2).

Hier wird deutlich, dass Kategorisierungen nicht mehr gewünscht sind, diese aber dennoch genutzt werden: »Menschen mit und ohne Behinderungen« bzw. »Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind«.

In den Ausführungen zu den Lern- und Entwicklungsstörungen wird nicht mehr von Lernbehinderung, Sprachbehinderung und Erziehungsschwierigkeit, sondern von Beeinträchtigungen und sonderpädagogischer Unterstützung¹³ gesprochen; dies ist aber eher einem crosskategorialen Denken und weniger einem Dekategorisierungsversuch geschuldet. Der Behinderungsbegriff wurde hier zwar im Rahmen des Versuchs zur Dekategorisierung herausgenommen, aber der Begriff der Lern- und Entwicklungsstörungen bleibt im nordrhein-westfälischen Schulgesetz (MSW NRW 2016 §4) bestehen. Die Schulpolitik scheint sich im Unklaren zu sein, welche Linie sie verfolgen will. Dies zeigt sich auch in den Erläuterungen zum neuen Schulgesetz von NRW (MSW NRW 2016), wo explizit die alten Begriffe wie »Lernbehinderung, Sprachbehinderung und Erziehungsschwierigkeit« genutzt werden: »Die Lern- und Entwicklungsstörungen können sich wechselseitig bedingen und umfassen Lernbehinderung, Sprachbehinderung und Erziehungsschwierigkeit« (MSW NRW 2014, 9. Schulrechtsänderungsgesetz, zu §19, zu Absatz 1).

Es gelingt im schulrechtlichen Rahmen in NRW offenbar nicht, Dekategorisierungsprozesse einzuleiten. Die Identifikation und damit die Festlegung besonderer Förder- oder Unterstützungsbedarfe ist weiterhin notwendige Voraussetzung, um Förderung zu erhalten. Es besteht darin jederzeit auch die Gefahr einer Etikettierung und Stigmatisierung der klassifizierten Personen (Füssel/Kretschmann 1993). Füssel und Kretschmann (1993) bezeichnen

13 Interessant ist ebenfalls, dass der Begriff der »sonderpädagogischen Unterstützung« aus den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 2011 aufgegriffen wird, um deutlich zu machen, dass es sich um einen ergänzenden, nicht um einen ersetzenden Auftrag der Sonderpädagogik im Schulsystem handelt. »Der Begriff »sonderpädagogische Unterstützung« wird gewählt, wenn es um den individuellen Bedarf einer Schülerin oder eines Schülers geht. Der Begriff »sonderpädagogische Förderung« beschreibt dagegen den Auftrag der Lehrkräfte und der Schulen« (MSW NRW 2014, 9.Schräg, §2, zu Absatz 5, Satz 3). Auch dieses 9. Schulrechtsänderungsgesetz führt – wie die KMK-Empfehlungen von 2011 – eher zu Verwirrung als zur Begriffsklärung. Sonderpädagogische Förderung bzw. sonderpädagogische Unterstützung bleibt explizit bestehen. Es heißt jetzt: »vermuteter Bedarf sonderpädagogischer Unterstützung«. Die sonderpädagogische Förderung wird den Lehrkräften als Auftrag zugeschrieben. Schülerinnen und Schüler erhalten Unterstützung. Dies zeugt ausdrücklich von einem Entwicklungsverständnis, welches der Lehrkraft die aktive und dem Schüler bzw. der Schülerin die passive Rolle zuordnet.

dies als Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, welches an Bedeutung nicht verloren habe. Diese kategoriale Auffassung führt dazu, dass weiterhin die Ursache für die Kategorie Behinderung in Form einer Abweichung vom Normalen angesehen wird (Haas 2012, 404). Die Abhängigkeit der Sonderpädagogik von rechtlichen Bestimmungen (ebd.) bedeutet, dass sonderpädagogische Lehrkräfte keine andere Wahl haben, als sich am Behinderungsbegriff zu orientieren, wie es ihnen von der Gesetzgebung und dem Schulministerium vorgeschrieben wird, und dass sie so daran gehindert werden, »konsequent ressourcenorientiert und exklusionsvermeidend zu agieren« (ebd.).

Es stellt sich die Frage, ob und wie die (Sonder-)Pädagogik selbst zur Kategorisierung ihrer Schülerschaft beiträgt (Haas 2012, 404).

»Aus sozial-konstruktivistischer Sicht sind Normalität, Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. besonderer Unterstützungsbedarf dementsprechend nicht etwa objektive Tatbestände, sondern sozial konstruierte Zuschreibungen« (Lütje-Klose et al. 2018, 26).

Das wachsende Risiko für Kinder und Jugendliche, durch einen »sonderpädagogischen Förderbedarf« klassifiziert zu werden (Powell 2004; vgl. Hofmann 2010), beruht offenbar nicht nur auf äußeren Faktoren wie dem bereits ausgeführten Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, sondern kann auch auf Klassifikationen durch die Lehrkräfte selbst zurückgeführt werden, wenn sie beispielsweise medizinische Diagnosen nutzen, um sich aus der pädagogischen Verantwortung zu ziehen (Hofmann 2010, 91).

Die Ausführungen zeigen, dass die Kategorisierungen im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen im deutschen Schulsystem letztlich nach wie vor auf klassische Behinderungskategorien zurückzuführen sind, auch wenn die politisch gewählten Begrifflichkeiten versuchen, diese Bezugnahme zu vermeiden. Systemstrukturelle Veränderungen sind offenbar nicht gewollt, Selektion findet weiterhin in den Köpfen statt und die neue Terminologie dient wie bereits 1994 »der Stabilisierung der gegebenen schul- und bildungspolitischen Verhältnisse und deren sprachlicher Absicherung« (Eberwein/Knauer 2009, 24). Eine begriffliche Weiterentwicklung lässt sich nicht nachverfolgen, eher entsteht ein Eindruck der Verwirrung (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 48).

2.4 Zusammenfassung

Ort der Förderung im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems ist die Allgemeine Schule. Die KMK-Empfehlungen von 1994 bezogen das Förderzentrum als neue Organisationsstruktur der sonderpädagogischen Förderung (Drave et al. 2000) ein, wobei sich in NRW diese Möglichkeit erst 2005 durch das Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes eröffnete. Das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF), welches in NRW im Rahmen eines Pilotprojekts initiiert wurde, entspricht dem Modell des Förderzentrums, wie es in Deutschland und den Ländern praktiziert wird. Förderzentren können im Zuge der UN-Konvention als Teil der Schulentwicklungsprozesse auf dem Weg zum Ziel der Inklusion angesehen werden. Sie bedeuten eine Erweiterung des Aufgabenkreises der Förderschulen, eine frühzeitige Unterstützung in Form von Diagnostik, Beratung und Förderung im Sinne des präventiven Gedankens. Das vorrangige Ziel des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung ist

die Vorbeugung vor der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (MSW NRW 2007). Zum jetzigen Zeitpunkt besteht auch bei einer (präventiven) Förderung immer die Gefahr von Kategorisierungsprozessen, da dafür Förderung in einem bestimmten definierten Bereich sowohl von Regelschullehrkräften als auch von sonderpädagogischen Lehrkräften als notwendig erachtet werden muss.

Auf der Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung mit den für diese Arbeit notwendigen Begrifflichkeiten wird deutlich, dass in Deutschland trotz der Ratifizierung der UN-BRK weiterhin maßgeblich eine individualtheoretische Begründung und Rechtfertigung von Fördermaßnahmen vorzufinden ist. Die ICF als Anknüpfungspunkt der UN-BRK, die eine Überwindung der schwerpunktmäßig medizinisch-individuellen Sichtweise und stärkere Berücksichtigung von Kontextfaktoren nahe legt, reicht offenbar nicht aus, um das administrative Zuweisungsprozedere im Sinne einer »Schaffung angemessener Vorkehrungen« (UN-BRK Art. 24 Abs. 3) für alle Schülerinnen und Schüler nach dem Vorbild einer »Education for All« (UNESCO 2005; vgl. zsf. Lütje-Klose 2018) zu verändern. Die Stärkung der Umweltfaktoren in der ICF kann sich in einer entwicklungsbezogenen Diagnostik in der Schule wiederfinden. Darüber hinaus sollte die »Funktionsfähigkeit« des Menschen, die in der ICF ebenfalls beschrieben wird, weiterhin kritisch betrachtet werden (Kiuppis et al. 2010, 146). Des Weiteren findet eine Legitimierung des »Besonderen Unterstützungsbedarfes« und somit auch der Sonderpädagogischen Profession über das »Besondere«, »Abweichende« statt. Eine Dekategorisierung hat auch durch die Ratifizierung der UN-BRK bisher nicht stattgefunden. Weiterhin besteht in großen Teilen Deutschlands eine personenbezogene Zuteilung von Ressourcen. Aber nicht nur das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma bildet einen Widerstand zur Überwindung der Kategorisierungen; auch die Lehrkräfte selbst können zu Kategorisierungen beitragen. Werden »die besonderen Bedürfnisse als eine pädagogische Herausforderung« erlebt (Hofmann 2010, 91) und »nicht als eine mögliche Hintertür, sich aus der pädagogischen Verantwortung via ICD 10 oder DSM IV herausschleichen zu können« (ebd.) angesehen, so zeigt sich darin eine »Qualität in der Lehrerarbeit« (ebd.) In all diesen Fragen spiegelt sich auch die Frage nach einer individuellen und kollektiven pädagogischen Grundhaltung wider, die zugleich als kulturell-gesellschaftliche Grundlage in Bezug auf Werte und Ziele zugleich Ausgangspunkt jeglichen pädagogischen Handelns und Denkens auf der individuellen Ebene (im Sinne der Beliefs und Handlungsorientierungen der Einzelnen) ist.

Für die vorliegende Untersuchung ist es demnach von Bedeutung, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwieweit im Rahmen der Erstellung von Förderplänen Kategorisierungen erfolgen und ob auch im Rahmen der Einzelfallanalysen Kategorisierungen gegebenenfalls bestätigt werden können. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse Erkenntnisse liefern, ob und inwiefern das KsF einen primärpräventiven Ansatz verfolgt bzw. wie die Präventionsmaßnahmen den Präventionsstufen nach Kretschmann zuzuordnen sind.

3. Theoretischer Zugang: Theorie integrativer Prozesse

Um die Analyseebenen der Untersuchung zu bestimmen und die Entscheidung für die gewählte Forschungsmethode deutlich zu machen, folgt nun die Erarbeitung der erkenntnistheoretischen Grundlagen. Zunächst (3.1) wird die Entscheidung für die Auswahl der Theorie integrativer Prozesse begründet und in diesem Zusammenhang die Integrationsentwicklung sowie die Entwicklung des Integrations- und Inklusionsbegriffes erläutert. Damit wird verdeutlicht, warum die Theorie integrativer Prozesse auch in Zeiten der Inklusionsdiskussion weiterhin Gültigkeit besitzt (3.2). Es folgt (3.2.1) die Darstellung des Entwicklungsverständnisses und (3.2.2) des Menschenbildes der Themenzentrierten Interaktion (TZI), die als Bezugssystem für die Theorie integrativer Prozesse fungiert. Anschließend (3.2.3) wird das 4-Faktoren Modell vorgestellt und (3.2.4) die Dialektik von Gleichheit und Differenz dargestellt, die sich in den integrativen Prozessen (3.3) konkret zeigt. Danach (3.4) werden verschiedene Modelle der Theorie integrativer Prozesse skizziert, um daraus das für diese Untersuchung am besten geeignete Ebenenmodell zu erarbeiten. Das Kapitel endet mit dem Konzept der Förderung im Rahmen integrativer Prozesse und der Darstellung der Ebenen der Auseinandersetzung mit inklusiver Förderung (3.5).

3.1 Begründung der Auswahl

Zur Begründung der Auswahl der Theorie integrativer Prozesse für die Auswertung dieser Untersuchung, insbesondere für die Teilstudie II mit den Einzelfallanalysen, muss zunächst geklärt werden, welches Verständnis von Integration und Inklusion für diese Untersuchung leitend ist. Inklusion ist der Leitbegriff der UN-BRK und wird im pädagogischen Diskurs mit der

»Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderungen oder anderen Merkmalen des Anders-Seins zur Gesellschaft und allen ihren Institutionen angesprochen. Der Begriff steht im Sinne von Porter (1997), Hinz (2009) und Wocken (2010) für eine Berücksichtigung und Anerkennung der individuellen Unterschiede aller Menschen, ohne dass eine Kategorisierung und Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe (...) stattfindet und ohne dass eine Aussonderung in besondere Institutionen erfolgt« (Lütje-Klose 2013, 11).

Betrachtet man die im vorherigen Kapitel dargestellten, in Deutschland üblichen Kategorisierungspraxen, so zeigt sich, dass diese im Widerspruch zum Inklusionsbegriff stehen: ein Widerspruch zwischen Theorie und Praxis. Die Umsetzung der UN-BRK hat bisher nicht zu einer Dekategorisierungspraxis geführt.

Die gesellschaftstheoretische Sichtweise von inklusiver Pädagogik umfasst die zentralen Momente des Diversity-Konzeptes (class, race, gender), lehnt soziale Benachteiligung ab und »nimmt eine bürgerrechtsorientierte Haltung ein« (Hinz 2009, 171).

Tabelle 2 (S. 47) stellt Integration und Inklusion einander gegenüber. Im Sinne von Porter und Hinz erfolgt im Stadium der Inklusion keine Kategorisierung und keine Aussonderung, sondern eine Anerkennung und Berücksichtigung der Individualität, sodass es naheliegt, Inklusion eher als Vision zu betrachten (Lütje-Klose 2013, 16). Ein weiterer Unterschied liegt

in der Perspektive, die bei der Integration auf das Individuum, bei der Inklusion eher auf das System orientiert ist.

Tabelle 2: Integration versus Inklusion

Integration	Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten (sonderpädagogischen) Förderbedarfen in die Allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule ohne Aussonderung
differenziertes System je nach Schädigung oder Förderbedarf	umfassendes System mit individuell differenzierten Angeboten für alle
Zwei-Gruppen-Theorie	Theorie einer heterogenen Gruppe
Aufnahme von Kindern mit Behinderungen	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule, sodass alle aufgenommen werden
Individuumzentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
individuell zugewiesene sonderpädagogische Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	systembezogene Ressourcen , Veränderung von Unterricht und Schulleben insgesamt

Quellen: Lütje-Klose et al. 2018, 17 in Anlehnung an Porter 1997, Hinz 2002, Amrhein 2011.

Analog dazu werden die Ressourcen verteilt: Eine individuelle Ressourcenverteilung erfolgt im Rahmen der Integration. Eine systembezogene Ressourcenverteilung ist bei der Inklusion gewünscht, sodass auch die Veränderung von Unterricht und Schulleben insgesamt in den Blick genommen wird. Inklusion bedeutet ebenfalls die Abwendung einer dichotomen Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz 2009). Eine Auseinandersetzung mit dem Normalitätsbegriff im Rahmen der Diskussion um den Integrations- bzw. Inklusionsbegriff findet im wissenschaftlichen Diskurs statt (Lingenauber 2008). Es gibt differente Normalitätsvorstellungen, aber keine feststehende Definition bzgl. des Begriffes »Normalität«. Im Hinblick auf Integration und Inklusion wird Ersterer ein flexibel-normalistisches Normalitätsmodell zugesprochen, was zwar als flexibel und erweiterbar gilt, aber durchaus begrenzt ist (Lingenauber 2008). Dieses Modell ist flexibler und weiter als separierende Modelle, allerdings muss weiterhin die Kategorisierung »behindert« bestehen, um eine Zuordnung des Unterstützungsbedarfs in der Schule zu rechtfertigen. Damit einhergehend wird die Zwei-Gruppen-Theorie Wirklichkeit, die durch integrative Prozesse nachträglich aufgehoben werden soll (Lütje-Klose 2013, 17). Die aus inklusionistischer Sichtweise daran vorgetragenen Kritikpunkte wie Fixierung auf die administrative Ebene, Festhalten an einer Zwei-Gruppen-Theorie sowie eine administrative Etikettierung (Hinz 2002, 356) wurden schon in den 1990er-Jahren im integrationspädagogischen Diskurs vorgebracht. Maßgeblich durch Eberwein und Feuser angetrieben, entstand schon in damaliger Zeit die Diskussion um ein neues transnormalistisch-grenzenloses Bildungsnormalfeld. Bei ihnen standen Diskursstrategien im Vordergrund, die darauf zielten, allgemeinpädagogische sowie sonder- und integrationspädagogische Normalitätsfelder durch eine neue Normalität zu ersetzen (Lingenauber 2008, 166). Integration wird in diesem Verständnis offenbar als eine Übergangsphase hin zu einem neuen Normalitätsverständnis verstanden, welches mit dem Inklusionsbegriff kompatibel ist (ebd.).

Integrationsvertreter wie beispielsweise Feuser und Reiser haben »die Kategorie der Inklusion bereits vorweggenommen« (Lütje-Klose 2013, 17). Feuser, der Begründer der Entwicklungslogischen Didaktik, verfolgt das Konzept des kooperativen Lernens an einem gemein-

samen Gegenstand (Feuser 1995). Eine weitere Theorielinie ist die von Reiser und seinem Team. Er bezieht sich in der Formulierung der »Theorie integrativer Prozesse« (1986), die auf der Grundlage der Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung eines der ersten Modellversuche in der integrativen Erziehung in Frankfurt beruht, auf die psychoanalytische Interaktionstheorie von Lorenzer (1972, 1974) und auf die Themenzentrierte Interaktion von Cohn. Ebenfalls wird auf den Philosophen Martin Buber (1953) und dessen dialogisches Konzept der Einigung verwiesen, das von vielen Autorinnen und Autoren im Bereich reformpädagogischer Ansätze aufgenommen worden ist (Hinz 1993, 22). Integration ist in Reisers Verständnis ein Ergebnis von Einigungsprozessen, welches aber nicht die Auflösung von Gegensätzen bedeutet. Die dialektische Struktur zeigt sich in den Elementen der Annäherung und Abgrenzung auf den verschiedenen Ebenen (innerpsychisch, interaktionell, institutionell, gesellschaftlich) (Reiser et al. 1986). Die Autorinnen und Autoren der Theorie integrativer Prozesse (Reiser et al. 1986; Klein et al. 1987) betonen, dass für sie Integration weitaus mehr ist als die »organisatorische Einbeziehung von Menschen unterschiedlicher Entwicklungsniveaus, Kulturen und sozialer Herkunft« (Lütje-Klose 2013, 17f.). Als eine »demokratische Selbstverständlichkeit« (Reiser et al. 1986, 116) wird die gemeinsame Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder angesehen. Grundlage ist der Anspruch eines jeden Menschen auf »ungehinderten Zugang zu allen gesellschaftlichen Einrichtungen« (ebd.).

Der Wechsel von einem individuumszentrierten hin zu einem systemischen Ansatz, in dem *nicht nur mit dem Kind, sondern auch am System* gearbeitet wird, ist ebenso kennzeichnend für den Wandel wie eine Veränderung von individuell zugeteilten sonderpädagogischen Ressourcen hin zu einer systembezogenen Ressourcenverteilung (s. Tabelle 2, S. 47). Dieses Hindenken zum systemischen Arbeiten zeugt von einem inklusiven Ansatz. Namhafte Integrations- und Inklusionsforscher und -forscherinnen wie Seitz (2012), Prengel (2014, 2015), Lütje-Klose (2005), Kreie (2009) und Albers (2012) haben dieses Mehrebenenmodell von Reiser z.T. in modifizierter Form zur Untersuchung von Integrationsprozessen angewendet. Im Zuge dessen arbeiten sie mit unterschiedlichen Perspektiven. Seitz beschäftigt sich mit der Interaktion zwischen den Kindern (Seitz 2012), Kreie und Lütje-Klose haben die Kooperation zwischen Grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften untersucht (Kreie 2009; 2008; Reiser et al. 1986).

Es zeigt sich, dass auf der Theorieebene bereits im integrationspädagogischen Diskurs durch Feuser, Sander und Reiser, aber auch durch Preuss-Lausitz, Deppe-Wolfinger und Prengel, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann, der Inklusionsgedanke enthalten war (Hinz 2004). Die Integrationspädagogik hat während ihrer theoretischen Entwicklung in den 1980er-Jahren einen Integrationsbegriff erarbeitet, der »über die Zwei-Gruppen-Theorie hinausgeht (...) und in Teilen eher dem heute mit »Inklusion« bezeichneten Konstrukt« (Lütje-Klose 2013, 19) entspricht. Unterschiede sind allerdings zwischen den theoretischen Entwicklungslinien und der Praxis der gemeinsamen Erziehung zu verzeichnen (Lütje-Klose 2013, 19): Die kritische Stellungnahme aus der Perspektive der Inklusionsforscher zielt eher auf »Umformungsprozesse der Integration und Momente des Steckenbleibens in alten Bahnen«, weniger auf rückwärtsgerichtete alte oder neue Selektionskriterien (Hinz 2002,

354). Der Begriff »Integration« wurde »seines eigentlichen Inhalts entfremdet« (Hinz 2009, 172) und die Kritik klagt ein, »was ursprüngliches Anliegen von Theorie und Praxis der Integration war« (Hinz 2002, 354). Reiser sieht den Begriffswechsel als notwendige Folge einer mit dem alten Begriff der Integration bezeichneten defizitären Praxis und der Abnutzung seiner visionären Kraft (Reiser 2003a). Das deutet auch darauf hin, dass in diesem Fall die bildungspolitische Komponente eine größere Rolle spielt als die Theorie. Im Gegensatz zu Hinz, der anmerkt, dass

»Inclusive Education als theoretischer Reflex eines geschärften Fokus angesichts einer konzeptionell verflachten und zunehmend problematischen Praxisentwicklung verstanden werden kann – wengleich der inflationäre Gebrauch des Inclusion-Begriffs ebenfalls bereits voranschreitet« (Hinz 2000, 230; zum inflationären Gebrauch s. Boban 2000, 238ff.),

sieht Reiser die Praxisentwicklung zwar ebenfalls kritisch, bezweifelt aber, dass es sich um einen theoretischen Reflex handele. »Ein Konzept der Inklusion« stellt in seinem Urteil »keine wesentliche theoretische Vertiefung oder Erweiterung« (Reiser 2003, 308) der erarbeiteten Konzepte von Reiser (Theorie integrativer Prozesse), Prengel (Pädagogik der Vielfalt) und Feuser (Konzeptualisierung einer allgemeinen Didaktik) dar. Prozesse, die das Integrationskonzept verzerren, sind durch diese Konzepte darstellbar und betreffen die Praxisebene, nicht die Theorie- oder Konzeptebene. In seiner Argumentation kann ein neuer theoretischer Ansatz »von einer systemtheoretischen Neuformulierung der durch Integration gestellten Aufgabe erwartete werden, nicht aber durch einen programmatischen Begriffswechsel, der einen Reflex auf eine unbefriedigende Praxis darstellt« (Reiser 2003, 309). Seine Prognose, unerwünschte Entwicklungen in der Praxis setzten sich auch unter einem neuen Begriff fort, wird durch die aktuelle Entwicklung bestätigt. Er sieht die Forderung nach Inklusion eher als Ergebnis einer integrationspädagogischen Diskussion und als eine programmatische Verschiebung der Perspektive. Diese neue Perspektive besteht in der »Parteinahme für ein inklusives System« (ebd.), welches für alle Personen anzuwenden und nicht auf die Gruppe der Behinderten und Benachteiligten begrenzt ist (ebd.).

Deformierungsprozesse des Integrations- wie auch des Inklusionsmodells¹⁴ lassen sich in der Praxis auf unterschiedlichen Ebenen finden: Reiser kritisiert, dass sonderpädagogische Lehrkräfte an Grundschulen häufig mit etikettierten Kindern in besonderen Gruppen arbeiten. Er sieht darin eine »qualitative Deformierung« (Reiser 2003a, 307), weil die »äußere Differenzierung als versteckte Selektion unter der Firmierung Integration« (ebd.) dargestellt wird. »Die sonderpädagogische Serviceleistung mündet allzu oft in die ›integrierte Selektion‹, wie die heimliche und unheimliche Übernahme der Verantwortung für etikettierte Kinder durch Sonderpädagogen« von Reiser (2003a) bezeichnet wird. Reiser sieht durch den Begriff der Inklusion mit der positiven Konnotation der sozialen Einbeziehung die Chance, »die Zuständigkeit für die Kinder und die Federführung pädagogischer Prozesse in der Hand der regelpädagogischen Lehrkräfte« (ebd.) zu belassen.

14 Kritisch angemerkt werden muss, dass im pädagogischen Alltag weiterhin die Zwei-Gruppen-Theorie zur Bezeichnung der Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf benutzt wird: Inklusionsklassen, Einzelinklusion, I-Kinder (Inklusionskinder) etc.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auf der theoretischen Ebene der Integrationsbegriff bereits seit den 1980er-Jahren über die Zwei-Gruppen-Theorie hinausgeht und »in Teilen eher dem heute mit »Inklusion« bezeichneten Konstrukt« (Lütje-Klose 2013, 19) entspricht. Daher kann die Theorie integrativer Prozesse im Rahmen dieser Untersuchung genutzt werden.

Die Theorie integrativer Prozesse ist als Interpretationsfolie für diese Untersuchung insbesondere geeignet, weil sie die Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes auf mehreren Ebenen ermöglicht. Förderung und Kooperation sind eng miteinander verflochten, sodass mit hoher Wahrscheinlichkeit Erkenntnisse zur Beantwortung der Fragestellung auf allen Ebenen aufzufinden sein werden. Die Wertorientierung, die die Theorie integrativer Prozesse bietet, bildet ein wichtiges Element, um die Haltungen, Beziehungen und Unterrichtsprozesse zu rekonstruieren.

3.2 Theorie integrativer Prozesse

Ausgehend von psychoanalytischen Grundlagen, v.a. der Themenzentrierten Interaktion, entwickelte die Frankfurter Arbeitsgruppe um Helmut Reiser herum die Theorie integrativer Prozesse, die auf die Themenzentrierte Interaktion (TZI) starken Bezug nimmt. Zum besseren Verständnis und zur Klärung des dieser Arbeit zugrundeliegenden Menschenbildes und Entwicklungsverständnisses sowie der Entwicklung eines Konzeptes der Förderung im Rahmen inklusiver Prozesse findet im Folgenden eine Auseinandersetzung mit der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Cohn statt.

3.2.1 TZI als Bezugssystem für die Theorie integrativer Prozesse

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) von Cohn »ist ein aus der Psychoanalyse entwickeltes System der Gruppenarbeit, das zu einer explizit pädagogischen Arbeitsweise findet« (Reiser 2006, 29). Die TZI bildet ein »pädagogisches Rahmensystem, mit dem unter anderem auch persönlichkeitsbildende Erfahrungen ermöglicht werden, das aber in erster Linie auf lebendiges Lernen und Kooperation in Arbeitsbeziehungen zielt« (ebd.). Sie bezieht sich auf die Psychoanalyse sowie auf die Humanistische Psychologie. Im Zentrum dieses humanistischen Konzeptes steht »der Mensch an sich, sein Verhältnis zur Welt und seine Möglichkeiten, sich zu entwickeln und Einfluss zu nehmen« (von Kanitz 2010a, 78).

3.2.2 Menschenbild und Entwicklungsverständnis

»TZI liegt ein Menschenbild und eine Werthaltung zugrunde, die von der Veränderungsfähigkeit und der Lernfähigkeit des Menschen ausgeht und von der Überzeugung (...), dass sich Arbeits- und Lernprozesse und Entwicklungen human und humanisierend gestalten lassen« (Spielmann 2010, 16).

Das Konzept basiert auf drei Axiomen. Diese beziehen sich auf humanistische, ganzheitliche, wesentliche menschliche Fragen und verweisen auf eine wertschätzende und wertgebundene Lebens- und Weltauffassung.

1. Axiom:

»Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenzen (Allverbundenheit). Menschliche Erfahrung, Verhalten und Kommunikation unterliegen interaktionellen und universellen Gesetzen. Geschehnisse sind keine isolierten Begebenheiten, sondern bedingen einander in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft« (Cohn 2009, 120).

Dieses existenziell-anthropologische Axiom enthält nicht nur ein Menschenbild, sondern weist auch auf ein bestimmtes Entwicklungsverständnis hin. Autonomie und Interdependenz werden als gleichwertig angesehen. »Cohn betont die Einheit im Gegensatz« (Reiser 2006, 54), der durch eine zunehmende Bewusstheit aufgehoben wird. Dabei wird Bewusstheit nicht nur als das Selbstbewusstsein der eigenen Autonomie, sondern auch als die Wahrnehmung der Interdependenz verstanden (Lotz 2010, 117). Menschen leben in Bewusstheit ihrer Interdependenzen und haben die Möglichkeit zu wählen.

»Autonomie wird in der TZI als Selbstständigkeit, Eigenständigkeit und Selbstverantwortung verstanden. Eine hohe Selbstwirksamkeit und ein stabiles Selbstkonzept sind weitere Kennzeichen dieser Leitidee« (Faßhauer 2010, 82).

»Der einzelne Mensch wird in der TZI prinzipiell als entwicklungsfähig und -willig gesehen, der zugleich die Verantwortung dafür trägt, dieses Potential selbst zu entfalten und dabei die Bedürfnisse anderer nicht einzuschränken« (ebd.). Charakteristisch für die TZI ist die »wechselseitige Bedingtheit in der Dialektik von Autonomie und Interdependenz« (ebd.). »Die Entwicklung eines *Ich*, das persönliche Wachstum, kann allein in Beziehungen zu Menschen (Du, Wir) und zu sachlichen Themen geschehen. Erst im Einlassen auf Aufgaben, Themen und Sachen und in der Auseinandersetzung damit wird im Grundverständnis der TZI der Mensch *ganz Mensch*« (ebd., 83).

2. Axiom:

»Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend« (Cohn 2009, 120).

Das ethische Axiom drückt aus, dass ein Mensch grundsätzlich seiner natürlichen und seiner sozialen Umwelt mit einer Haltung der Ehrfurcht und der Achtung vor dem Leben, vor anderen Meinungen und Lebensplänen begegnen soll. Gleichzeitig zeigt es, dass »Entwicklung, Wachstum, Reife wichtige positive Ziele für jeden Menschen beschreiben« (Vogel 2010, 86). Es fordert gleichzeitig zum Nachdenken heraus, da dieses Axiom »keine ethische Anleitung und keine Lösung« (ebd.) in sich birgt. Die Gegensätze der Einheit werden, anders als im ersten Axiom, nicht genannt. Priorität hat die Frage, was »human« und was »inhuman« ist. Reiser kritisiert, dass »Humanes« und »Leben« gleichgesetzt werden, »bevor beide durch die Werteentscheidung zusammengeführt werden« (Reiser 2006, 54). Reiser führt auf, dass Humanität und Leben auch Gegensätze seien. »Das innere Leben des Menschen ist ohne Kultur nicht human. Menschlichkeit ist eine kulturell geprägte Setzung des Menschen, die in dem modernen Menschheitsbegriff gipfelt« (ebd., 54f.). Der Mensch benötige Werte, dies zeige sich in diesem Axiom prägnant (ebd.). Auch in deutschen humanistischen Bildungstheorien ist Menschlichkeit ein Bildungsziel (Klafki 2007).

3. Axiom:

»Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich. Unser Maß an Freiheit ist, wenn wir gesund, intelligent, materiell gesichert und geistig gereift sind, größer, als wenn wir krank, beschränkt oder arm sind und unter Gewalt und mangelnder Reife leiden. Bewusstsein unserer universellen Interdependenz ist die Grundlage humaner Verantwortung« (Cohn 2009, 120).

Im dritten Axiom zeigt sich ein weiteres Gegensatzpaar: Freiheit im Gegensatz zur Einschränkung durch innere und äußere Grenzen (Reiser 2006, 55). Für die pädagogische Arbeit mit der TZI ist »das Einüben der Wahrnehmung des Freiraums innerhalb der existierenden Grenzen und das Erkennen der Möglichkeit der Erweiterung derselben« entscheidend. »Ziel ist es, auf Grundlage der humanistischen Werte den Freiraum und die Fähigkeit des Einzelnen zu vergrößern, sich als handelndes Objekt wahrzunehmen (...) und das eigene Handeln zu verantworten« (von Kanitz 2010b, 90).

Neben diesen Axiomen formulierte Cohn zwei Postulate, die sich aus den Axiomen ableiten. Reiser sieht sie als existenziell und als oberste Lehrziele des Systems, versehen mit der Funktion, die verschiedenen Ebenen der TZI miteinander zu verknüpfen (Reiser 2006, 55): »Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst« zeigt die Anerkennung der persönlichen Verantwortung für die eigene Entscheidung. Es wird dadurch deutlich, dass man nur für eigene Handlungen und Anteilnahmen verantwortlich ist, nicht aber für die anderer.

Dagegen akzentuiert das zweite Postulat »Störungen haben Vorrang« die äußeren und inneren Bedingungen der Realität und die Notwendigkeit, die Wirklichkeit des Menschen wahrzunehmen (Reiser 2006, 55). Störungen können als Schmerz, Freude, Angst oder Zerstreuung auftreten und sollten in irgendeiner Weise bewältigt werden. Diese Störungen können Vorgänge in Schulklassen bestimmen: Lehrkräfte können körperlich anwesend, aber innerlich abwesend sein, genauso kann es den Schülerinnen und Schülern gehen. Handlungen entstehen dann auf Grund der Diktatur von Störungen (Cohn 2009, 122). Störungen verschleifen Energien und hemmen lebendiges Lernen (vgl. Hoffmann 2010). »Unter Umständen lenken sie aber die Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte, die bei einer streng zielgerichteten Arbeit verloren gehen oder bewusst zurückgedrängt werden« (Hoffmann 2010, 101). Eine Weiterentwicklung dieses Störungspostulats besteht darin, dass Störungen nicht vorrangig bearbeitet werden müssen, sondern dass sie erkannt und verstanden werden sollen. Gegebenenfalls muss akzeptiert werden, dass nicht jede Störung beseitigt werden kann, was auf eine Profilierung der TZI als pädagogisches Konzept deutet (Hoffmann 2010, 106).

Cohn hat schließlich nachträglich ein drittes Postulat hinzugefügt: »Verantworte dein Tun und Dein Lassen – persönlich und gesellschaftlich« (Cohn 1994, 86). Reiser sieht darin ein weiteres Charakteristikum des Entwicklungsverständnisses der TZI. »Entwicklung geht stets vom Subjekt und vom Konkreten aus. Die persönlichen »leibhaftigen« Empfindungen, Gefühle und Gedanken sind die Basis der Entwicklung« (Reiser 2006, 57).

TZI kann als Orientierung in der Denkweise und in den Inhalten in der Pädagogik dienen. »In der Denkweise wird die dialektische Einheit von Gegensätzen betont sowie eine auf Veränderung drängende Perspektive« (Reiser 2006, 55). Das bedeutet, dass innerhalb der Theorie

ein aktiver Entwicklungsbegriff einen hohen Stellenwert hat. Sie ist sozusagen von ihm bestimmt.

»Mit dem ersten Axiom lässt sich Entwicklung definieren als gegenseitige Durchdringung von wachsender Autonomie und wachsender Interdependenz. Die angebotenen Inhalte sind Bewusstwerdung, Notwendigkeit von persönlichen Wertentscheidungen und Erweiterung innerer und äußerer Grenzen« (Reiser 2006, 55).

Der Kerngedanke spricht die Entwicklung der Menschheit, die Entwicklung in Gruppen und sowohl die psychische als auch die soziale Entwicklung an. Verschiedene Handlungsfelder, u.a. auch pädagogische, können mithilfe dieses Entwicklungsbegriffs in den Blick genommen werden (Reiser 2006, 54). Der erste Fokus einer Pädagogik nach der TZI liegt in der Entwicklung des Individuums (die auch Fokus von Bildungstheorien mit ähnlich normativer Basis ist), der zweite zielt auf die Entwicklung von Interaktionen (Reiser 2006, 66).

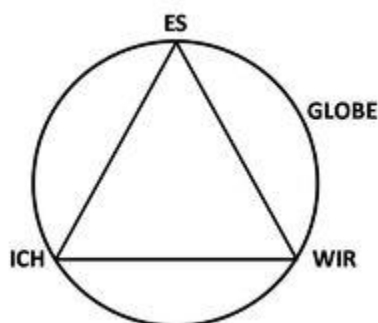
Die TZI zeigt eine »optimistische Einstellung zur emotionalen und sozialen Lernfähigkeit des Menschen« (Reiser 2006, 73), da sie »auf die Erweiterung der Grenzen und die Stärkung der Autonomie durch die Bewusstmachung von Abhängigkeiten und Ambivalenzen« setzt (ebd., 72f.).

Das Menschenbild und das Entwicklungsverständnis, die dieser Arbeit zugrunde liegen, basieren auf diesen Ausführungen. Grundlage ist eine wertschätzende und wertgebundene Lebens- und Weltauffassung. Sie umfasst eine Haltung der Ehrfurcht und Achtung vor anderem Leben. Im Verständnis dieser Arbeit ist jeder Mensch entwicklungsfähig und -willig, was die dazu erforderliche Veränderungs- und Lernfähigkeit einschließt. Es liegt in seiner Verantwortung, das eigene Potenzial zu entfalten, ohne dabei die Bedürfnisse anderer einzuschränken. Der Mensch nimmt sich dabei als handelndes Objekt wahr und erkennt, dass eigene Empfindungen, Gefühle und Gedanken die Basis der Entwicklung sind. Im Entwicklungsverständnis dieser Arbeit werden Autonomie und Interdependenz als gleichwertig angesehen, sodass eine Entwicklung des Individuums und die Entwicklung von Interaktionen möglich sind.

3.2.3 Das 4-Faktoren-Modell

Die theoretische Grundlage der Themenzentrierten Interaktion bildet das 4-Faktoren-Modell, das in Abbildung 4 dargestellt ist. »Aus der Sicht der TZI werden Prozesse und Interaktionen in Situationen, und damit auch in Gruppen, durch vier Wirkfaktoren beeinflusst: das Ich, das Wir, das Es und den Globe« (Kügler 2010, 107).

Abbildung 4: Das Vier-Faktoren-Modell der TZI (angelehnt an Spielmann)



Quelle: Nach Spielmann 2010, 16.

»Die Eckpunkte des Dreiecks sind ›Ich‹ für den Einzelnen mit seinen Anliegen und Befindlichkeiten, ›Wir‹ für die Gruppe und das Miteinander der Personen und ›Es‹ für den Arbeitsgegenstand, für die Aufgabe bzw. das Ziel der Gruppe. Das Gesamt der die Gruppe umgebenden Bedingungen wird ›Globe‹ genannt und in der Kugel symbolisiert« (Reiser 2006, 58f.).

Das Modell ist sowohl dafür geeignet, »Situationen zu deuten und zu verstehen« als auch »Handlungsstrategien und -visionen zu entwickeln« (Kügler 2010, 107). Cohn hat die Erfahrung gemacht, dass im Zusammenspiel der vier Faktoren »lebendiges Lernen und kooperatives Arbeiten, transparente Interaktionen und wachstumsfördernde Kommunikation« gefördert bzw. gehemmt wird (Kügler 2010, 107). Die vier Faktoren (Ich, Wir, Es, Globe) müssen in einem Gleichgewicht sein und sind gleich wichtig. Diese Gleichgewichtshypothese ist das wesentliche Arbeitsprinzip der TZI« (ebd.).

Zentral ist somit die Herstellung einer dynamischen Balance zwischen den vier Faktoren (Reiser 2006, 58). Jedoch kann eine immerwährende harmonisierende Balance als Ziel der Entfaltung von Selbstständigkeit und Zugehörigkeit entgegenwirken und Störungen verkennen, sodass »die Dynamik des Perspektivenwechsels, also das Kippen der Balance, um die Unterschiedlichkeiten, die es zu berücksichtigen gilt, zu ihrem Recht kommen zu lassen«, (Reiser 2006, 58) von Bedeutung ist.

3.2.4 Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit

Grundlage zur Beschreibung der Theorie integrativer Prozesse ist die Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit (Hinz 1993). Dabei werden Prozesse der Annäherungen und Abgrenzungen im Hinblick auf die Entwicklung von Integration betrachtet (Hinz 1993, 18; Reiser 1990, 31). Auf der Persönlichkeitsebene lässt sich diese Grundlage mit der Autonomie-Interdependenz-Dialektik im Sinne der TZI so beschreiben, dass der Mensch einerseits das Bedürfnis hat, selbstständig und einzigartig zu sein; andererseits wünscht er sich soziale Beziehungen, weshalb er sich Anpassungsprozessen stellen muss. Beide Tendenzen bilden eine Voraussetzung für die Entwicklung der Ich-Identität, zu der Individualität und Gruppenzugehörigkeit gehören (Hinz 1993, 20). Diese dynamische Balance lässt sich auch auf der gesellschaftlichen Ebene zwischen Gruppierungen ausmachen. Hinz weist in dem Zusammenhang auf die verbrieften Gleichheitsrechte der US-Verfassung hin, die zur Forderung nach Nichtdiskriminierung führen, und das Normalisierungsprinzip in Skandinavien, das als adäquat gilt. Soll nicht eine Assimilation erfolgen, so müssen Unterschiede und eine grundsätzliche Gleichheit aller Menschen anerkannt werden. Erst dann ist eine gesellschaftliche Integration möglich (Hinz 1993, 20; Reiser et al. 1986). Die institutionalisierte Erziehung erfährt dadurch und durch die Forderung der UN-BRK eine inklusionsorientierte Erweiterung.

»Eine Absonderung eines Kindes aus der Gruppe (...) ist nur insoweit statthaft, als dies für die Entwicklung des Kindes unbedingt erforderlich ist, weil durch keine andere, weniger absondernde Maßnahme die Entwicklung gesichert werden kann« (Reiser et al. 1986).

Da die UN-BRK »angemessene Vorkehrungen« (UN-BRK 2008) fordert, ist eine selektierende Maßnahme nur noch in Einzelfällen begründbar.

3.3 Integrative Prozesse

Der Ausdruck »Integrative Prozesse« betont die Dynamik des Geschehens. Da wir immer gleichzeitig gleich und verschieden sind (Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit), ist es notwendig, dass in jeder Beziehung, in jeder Interaktion, in jeder Persönlichkeit unterschiedliche Anteile davon wahrgenommen werden können. Somit gehört zur Annäherung auch die Abgrenzung, zur Harmonie auch die Distanz. Zeigen sich distanzierende Momente, so bedeutet dies nicht zwingend, dass eine desintegrative Entwicklung vorhanden ist. Vielmehr geht es darum, sich zu fragen, welche Funktion dieses Moment im Rahmen der Abgrenzung und Annäherung hat (Hinz 1993, 22; Reiser et al. 1986, 119f.). Hinz führt in diesem Zusammenhang Kron (1988) an, für die diese beiden Pole ein Spannungsverhältnis bilden, in dem es darum geht, sowohl die eigene Position zu stärken und zu verdeutlichen als auch die Position des Gegenübers nachzuvollziehen und zu berücksichtigen (Hinz 1993, 22). Dabei muss man sich und seine Position nicht aufgeben, es bedarf aber manchmal eines Schrittes in die eine oder andere Richtung, um »eine Annäherung einzuleiten und auszuhalten« (Reiser et al. 1986, 120). Unter »Integrativen Prozessen« werden die Einigungen zwischen den verschiedenen innerpsychischen Anteilen, den unterschiedlichen Sichtweisen der Personen bzw. denen der Gruppen verstanden, die auf die Bereitschaft gebaut sind, »die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen« (Reiser et al. 1986).

Gelingen diese Einigungen nicht, dann entstehen desintegrative Entwicklungen: einerseits können sie sich als symbiotische Verschmelzung zeigen, in der keine Abgrenzung möglich ist; andererseits in einer Entfremdung der Personen von sich selbst und anderen, sodass keine Annäherung gestattet ist. Nur durch massive Abwehr können diese Fehlentwicklungen aufrechterhalten werden (Reiser et al. 1986, 120). Es zeigt sich, dass die Theorie integrativer Prozesse grundsätzlich nicht von dem Wunsch getragen ist, Harmonie zu erzielen. Vielmehr besteht der Wunsch darin, *authentisch geführte Auseinandersetzungen konstruktiv zu ermöglichen*. Konflikte in der Schule sollen als Chance zur Weiterentwicklung für alle Beteiligten angesehen, nicht etwa tabuisiert werden (Hinz 1993, 22).

3.4 Modelle und Ebenen der Theorie integrativer Prozesse

Die Theorie integrativer Prozesse soll Ausgangspunkt der Überlegungen einer theoretischen Konzeption für die folgende Untersuchung sein, daher werden nun die verschiedenen Modelle vorgestellt. Die Theorie hat sich im Lauf der Zeit verändert, was sich durch die Veränderung der Anzahl der Ebenen bemerkbar gemacht hat. So sind folgende Formen der Theorie integrativer Prozesse entstanden:

1. Theorie integrativer Prozesse mit 4 Ebenen (Reiser et al. 1986)
2. Theorie integrativer Prozesse mit 7 Ebenen (Deppe-Wolfinger et al. 1990)
3. Theorie integrativer Prozesse mit 5 Ebenen (Hinz 1993)

1. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der ersten integrativen Modellversuche in Kindergarten und Grundschule in Deutschland haben Reiser und sein Team das Modell der

Integration von Gutberlet et al. (1983) als Grundlage genutzt und ein 4-Ebenen Modell entwickelt (Reiser et al. 1986; Klein et al. 1987). Die Forschungsgruppe wollte die Dynamik des Geschehens betonen, sodass von diesem Zeitpunkt an von »Integrativen Prozessen« gesprochen wurde (Reiser et al. 1986, 119). Die TZI und ihre Bestandteile Ich, Wir, Es und Globe boten der Forschungsgruppe unter Bezugnahme auf Lorenzer (1972) einen Rahmen, die gesellschaftliche Ebene, die psychoanalytische Interaktionstheorie der Einigungsprozesse und die pädagogischen Grundannahmen zu verbinden (Reiser et al. 1986, 120). Das 4-Ebenen-Modell bietet dabei eine Möglichkeit, integrative Prozesse auf der innerpsychischen, der interaktionellen, der institutionellen sowie auf der gesellschaftlichen Ebene zu beschreiben.

1. Die *innerpsychische Ebene* gilt als Grundlage aller weiteren Ebenen und beinhaltet die Akzeptanz von Behinderung und/oder unerwünschten Verhaltensweisen (Reiser et al. 1986). »Die Auseinandersetzung mit den eigenen, ungeliebten behinderten Anteilen ist eine wichtige Voraussetzung, um die Heterogenität der Kinder akzeptieren, sie in ihrem So-Sein annehmen und wertschätzend anerkennen zu können« (Lütje-Klose 2013, 18; Kreie 1994).
2. Die *interaktionelle Ebene* bietet die Möglichkeit, kommunikative und kooperative Prozesse zwischen den beteiligten Personen zu fokussieren (Reiser et al. 1986).
3. Auf der *institutionellen Ebene* »geht es um den in Erziehungskonzepten gefaßten und durch Einrichtungen repräsentierten Sachauftrag der Erziehung« (Reiser et al. 1986). Aktuell würde beispielsweise nach den inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken mithilfe des Instrumentes des Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2017) gefragt (Lütje-Klose 2013, 18).
4. Betrachtet man aus der heutigen Perspektive die *gesellschaftliche Ebene*, so geht es um »die Frage der grundsätzlichen Akzeptanz inklusiver Zielrichtungen, die ggf. in Widerspruch zu zunehmenden Standardisierungs- und Homogenisierungstendenzen des Bildungssystems stehen, sowie (...) die Umsetzung des Rechts auf Partizipation an allen Lebensbereichen« (Lütje-Klose 2013, 18).

2. Später hat die Forschungsgruppe um Reiser die Theorie integrativer Prozesse um drei Ebenen erweitert:

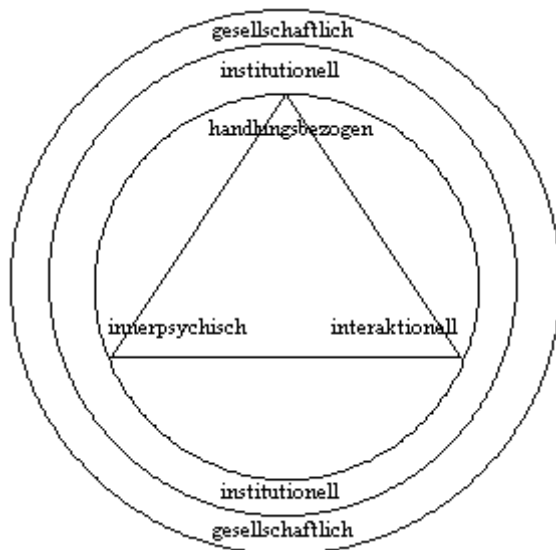
1. Innerpsychische Ebene
2. Interpersonelle Ebene
3. Handlungsebene (+)
4. Situativ-ökologische Ebene (+)
5. Institutionelle Ebene
6. Ebene der gesellschaftlichen Strukturen
7. Transzendierende Ebene (Reiser 1990, 32ff.) (+).

Durch die Annahme von Annäherungen und Abgrenzungen als existierende Grundbewegungen für integrative Prozesse und deren gegenseitige Bedingung, die auf die Dialektik von Autonomie und Interdependenz zurückzuführen sind, wurde die Theorie integrativer Prozesse stringenter an die Systematik der themenzentrierten Interaktion nach Cohn (2009) herangeführt (Reiser 1990, 32). Die interaktionelle Ebene wurde differenziert und erweitert zu einer handlungsbezogenen Ebene. Der Globe enthält in diesem Modell die situativ-ökologische Ebene (Lebensweltorientierung), die institutionelle Ebene (Institutionelle Entwicklung), die

Ebene gesellschaftlicher Strukturen (demokratische Entwicklung) und die transzendierende Ebene (existenzielle Erfahrungen) (Reiser 1990, 33f.).

3. Hinz (1993) empfindet die Gliederung des Globe in mehrere Schalen als unklar, sieht aber die Einführung einer Handlungsebene als höchst sinnvoll an (Hinz 1993, 25). Das daraufhin von ihm modifizierte Modell integrativer Prozesse ist in Abbildung 5 dargestellt und solls im Folgenden kurz erläutert werden:

Abbildung 5: Fünf-Ebenen-Modell integrativer Prozesse



Quelle: Hinz 1993, 25.

Abbildung 5 zeigt das modifizierte Modell integrativer Prozesse von Hinz (1993), welches entsprechend dem TZI-Modell nur die institutionelle und die gesellschaftliche Ebene im Rahmen des Globe beibehält. Die drei Pole Ich (innerpsychisch), Wir (interaktionell) und Es (Sachaspekt auf der Handlungsebene) werden ebenfalls beibehalten. Durch die Herausnahme der Handlungsebene aus der interaktionellen Ebene erfährt sie mehr Gewicht (Hinz 1993, 25).

Für die vorliegende Untersuchung wird ein modifiziertes 5-Ebenen-Modell genutzt, welches sich an das Hinz-Modell anlehnt. Zu dieser Entscheidung trug die für diese Untersuchung besondere Bedeutung der Handlungsebene bei, da besonderes Augenmerk auf die pädagogischen Prozesse in Schule und Elternhaus gerichtet wird, die mit dieser Variante der Theorie integrativer Prozesse besonders gut herausgearbeitet werden können. Die Ebenen der Auswertung lauten wie folgt:

1. individuelle Ebene
2. interaktionell-beziehungsbezogene Ebene
3. pädagogisch-handlungsbezogene Ebene
4. institutionell-organisatorische Ebene
5. gesellschaftliche Ebene

Die innerpsychische Ebene wird zur individuellen Ebene, weil in dieser Studie nicht ausschließlich der Blick auf innerpsychische Aspekte – z.B. Einstellungen zu Fördermaßnahmen, Kooperation, Entwicklung des Kindes und notwendiger Unterstützungsbedarf bzw. Selbst-

wahrnehmung und Selbstreflexion – gerichtet, sondern auch das Wissen und die Kompetenzen der Lehrkräfte bzw. der beteiligten Personen fokussiert werden sollen.

Die interaktionelle Ebene, die die Interaktionen in den Blick nimmt, wird durch den Zusatz »beziehungsbezogen« erweitert, da auf dieser Ebene auch die Informationen verortet werden sollen, die die beteiligten Personen über ihre Beziehungsgestaltungen geben.

Auf der pädagogisch-handlungsbezogenen Ebene wird durch den Zusatz »pädagogisch« darauf hingewiesen, dass ausschließlich Handlungen die Pädagogik betreffend ausgewertet werden.

Die institutionelle Ebene betrifft die Schule, das KsF aber auch die Familie, die als eigene Institution angesehen werden kann. Sie wird zur institutionell-organisatorischen Ebene erweitert, weil auch mögliche Organisationsformen in den Blick genommen werden sollen.

3.5 Das Konzept der Förderung im Rahmen integrativer Prozesse

Integrative Prozesse sind, wie oben ausgeführt, wechselseitige Prozesse auf verschiedenen Ebenen. Die innerpsychische Ebene bildet die Grundlage für Einigungen auf den folgenden Ebenen, die wiederum durch Kooperationen¹⁵ gekennzeichnet sind. Diese sind integrativen Prozessen inhärent. Kooperationen bedürfen, wie auch von Cohn im Rahmen der Themenzentrierten Interaktion vorgeschlagen und von Reiser in der Theorie integrativer Prozesse aufgenommen wird, einer Wertorientierung und Zielgerichtetheit. Diese Untersuchung basiert auf einem Konzept des Förderns. Wenn Fördern *kooperatives Handeln* im Sinne der Theorie integrativer Prozesse ist, dann ist es legitim, die Ebenen der Theorie integrativer Prozesse auf die Förderprozesse zu übertragen und als Interpretationsfolie zu nutzen. Da mehrere Personen an der Förderung beteiligt sind, ergibt sich die Anforderung, die stattfindenden Prozesse für alle Akteursgruppen auf den verschiedenen Ebenen zu untersuchen.

Lern- und Förderprozesse in der Schule (und im Elternhaus) werden von den vier Faktoren *Ich*, *Wir*, *Es* und *Globe* beeinflusst. Bezugnehmend auf den Konstruktivismus schlägt Reiser (2010, 62) vor, die vier Faktoren als »inhaltlich noch nicht gefüllte (...) Platzhalter« anzusehen, die in Abhängigkeit vom Anwendungskontext mit Bedeutung versehen werden. Der Faktor *Ich* symbolisiert in dieser Untersuchung je nach Standpunkt das Kind mit Unterstützungsbedarf, die Grundschullehrkraft, die sonderpädagogische Lehrkraft, aber auch die Eltern. Sie alle werden mit ihren »jeweiligen Kognitionen betrachtet, die sich auf das eigene Selbst, andere Menschen und das Umfeld richten« (Tscheke 2016). Das *Wir* steht für die Grundschullehrkraft, die sonderpädagogische Lehrkraft und die Eltern, die an der Förderung des Kindes mit Unterstützungsbedarf beteiligt sind. Es steht für die Interaktionen zwischen den einzelnen Akteuren, in denen sich Prozesse von »Sympathien, Vertrauen, Rivalitäten und Konflikten« (ebd.) abspielen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden neben der sonderpädagogischen Lehrkraft und der Regelschullehrkraft auch die Eltern des Kindes mit Unterstützungsbedarf zu dieser Gruppe gehören. Ob auch das Kind selbst zum *Wir* gehört, wird anhand der Analyse zu klären sein. Mit dem Faktor *Es* werden innerhalb des Unterrichts Bildungsinhalte bezeichnet (ebd.). In dieser Untersuchung fokussiert dies auf die Inhalte der Förderung,

15 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Thema »Kooperation« findet in Kapitel 6 statt.

die auch das didaktisch-methodische Handeln einschließen. »Der *Globe* steht begrifflich für die jeweiligen Kontexte, in die die anderen drei Faktoren eingebettet sind« (ebd.). Hier finden sich die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule (und auch der Familie) und der gesellschaftliche Rahmen wieder.

Die Prinzipien der TZI sind geprägt von Respekt, Akzeptanz sowie einem Menschenbild bzw. Entwicklungsverständnis, welches den Menschen als aktiv gestaltende Person ansieht. Ebenso fließen Aspekte des ökosystemischen Ansatzes von Sander und des sozialökologischen Ansatzes von Bronfenbrenner in diese Arbeit ein, die v.a. durch den mehrperspektivischen Zugang berücksichtigt werden. Auf der Basis der Entwicklung der Theorie integrativer Prozesse werden nun die fünf Ebenen vorgestellt, die für die vorliegende Untersuchung als zentral erachtet werden. Sie sind nicht strikt voneinander zu trennen und können nicht nur für sich allein gesehen werden. Entscheidungen auf der einen Ebene können sich auf die anderen Ebenen auswirken (vgl. Lütje-Klose 1997). Dennoch ist eine Differenzierung notwendig, damit sie als Kategorien in der Interviewauswertung genutzt werden können. Sie sind insgesamt aus der Perspektive der beteiligten Personen und unter Berücksichtigung der Fragestellung zu betrachten. Sie werden in dieser Studie gegenstandsspezifisch bearbeitet und erfahren dadurch eine Reduktion ihrer Komplexität. Das Verhältnis der Ebenen zueinander ist komplex und kann nicht als Hierarchie beschrieben werden. Die gewählte Reihenfolge stellt lediglich eine Ordnung dar, die für den Aufbau dieser Arbeit relevant ist.

3.5.1 Förderung auf der individuellen Ebene

Ein Modell der Vertrauensbildung mit einer haltenden Struktur gilt als Basis für die TZI (Reiser 2006, 136). Diese ist umso bedeutsamer, je weniger die Kinder anderen Menschen vertrauen können. Eine haltende Struktur besteht aus einer festen Struktur und einer belastbaren Bezugsperson, die auf Einhaltung der Regeln achtet. Erst wenn an dieser Stelle Vertrauen vorhanden ist, kann dieses auf den Prozess der Kooperation übertragen werden. Die Pädagogin bzw. der Pädagoge kann das Kind dabei unterstützen, wenn sie oder er Vertrauen zu sich selbst, der Welt und den Entwicklungspotenzialen des Kindes hat (ebd., 136f.).

Grundlage der individuellen Ebene ist mit Blick auf Kooperationen eine tiefgreifende wechselseitige Wertschätzung und Akzeptanz, um integrative Prozesse in Gang zu setzen. Dafür ist die Bereitschaft erforderlich, »die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die andere Person als Abweichung zu verstehen« (Klein et al. 1987, 38). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Gefühlslage, die sich in der Konfrontation mit Menschen mit Behinderungen in Trauer, Abwehr, Aggressionen zeigen kann, ist im Sinne Reisers grundlegend, um Akzeptanz und Wertschätzung entstehen zu lassen (Reiser et al. 1986, 121; Lütje-Klose 2013, 18). Für die Lehrkräfte bzw. beteiligten Personen ist bzw. kann Integration eine »psychische Herausforderung« (Lütje-Klose 2013, 18) sein, da man sich mit der eigenen Persönlichkeit konfrontiert sieht. Neben der Angst vor der Behinderung des Kindes können sich Lehrkräfte auch Sorgen bezüglich ihrer eigenen Überforderung machen, die durch die vermeintlichen Anforderungen an die neue Situation eine bedeutende Rolle spielen (Lütje-Klose 1997, 390f.). Die Auseinandersetzung mit den eigenen Schwächen, unserer Schattenseite, kann zu einer Akzeptanz der Heterogenität der Kinder führen, die für eine gelingende

Integration unterstützend wirkt, wenn nicht sogar notwendig erscheint (Hinz 1993, 23; Kreie 1994). Ebenso besteht auf dieser Ebene die Frage nach der Offenheit für Kooperationen. Hier spielen Erfahrungen mit Fremden und Vertrauten, mit Annäherung und Abgrenzung eine Rolle.

Die Eltern müssen die Beeinträchtigung des Kindes, die bei Lern- und Entwicklungsstörungen häufig erst durch die Institution Schule diagnostiziert wird, akzeptieren und ihr Kind und dessen Beeinträchtigung annehmen. Dabei werden sie ebenfalls – wie die Lehrkräfte – auf Trauer, Abwehr, Sorgen und Überforderungsängste stoßen und sich damit auseinandersetzen müssen. Integrative Prozesse können somit auch zu Hause stattfinden.

In der Befragung der Lehrkräfte und auch der Eltern stehen im Hinblick auf die Ebene der Person die fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen im Vordergrund, deren Einschätzung bezüglich des Unterstützungsbedarfs für das Kind sowie die Gründe, die zu diesem Unterstützungsbedarf geführt haben.

3.5.2 Förderung auf der beziehungsbezogen-interaktionellen Ebene

Die beziehungsbezogen-interaktionelle Ebene betrachtet die kommunikativen Prozesse, die sich zwischen den verschiedenen Personen bzw. an einer Interaktion beteiligten Individuen ereignen: zwischen den Kindern innerhalb einer Peergroup, zwischen den Fachkräften unterschiedlicher Professionen, zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern sowie zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern (Lütje-Klose 2013, 18). Zur interaktionellen Ebene zählt in meinem Verständnis auch die Wahrnehmung der beteiligten Personen bezüglich ihrer Beziehungsgestaltung, da dies Auswirkungen auf das weitere pädagogische Handeln haben kann. »Die TZI geht von einem Modell der Vertrauensentwicklung aus, in dem eine feste haltende Struktur am Anfang steht« (Reiser 2006, 136). Darüber hinaus geht es auf einer Metaebene darum, Respekt einzufordern, aber auch dem Kind zu erweisen, also ein respektvolles Miteinander zu leben.

3.5.3 Förderung auf der pädagogisch-handlungsbezogenen Ebene

Pädagogisches Handeln bezieht sich auf Bildungsprozesse und ist eine aktive, zielgerichtete Tätigkeit, die auf Bewusstheit beruht (Bernhard 2014, 91). Es bezieht sich auf andere Menschen und ist durch Führung, Anleitung, gezielte Unterstützung und Förderung gekennzeichnet (ebd.). Pädagogisches Handeln zielt auf Mündigkeit und in diesem Sinne auf die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln (ebd.). Es kann aber auch nicht reflektiertes spontanes Handeln sein, was beispielsweise dann eintritt, wenn Lehrkräfte unter Druck stehen und ihre Überzeugungen – sprich subjektive Theorien – zum Zuge kommen (Wahl 2002). Neben Bernhards Systematisierungsversuch der pädagogischen Handlungsformen gibt es auch Autorinnen und Autoren wie z.B. Giesecke (2015), die das pädagogische Handeln auf institutionelle Kontexte einschränken. Im Zuge dieser Arbeit wird jedoch Bernhard gefolgt, der auch den Eltern die Möglichkeit eröffnet, pädagogisch zu handeln. Diese Möglichkeit tritt dann ein, wenn die Eltern eine wie auch immer gestaltete graduelle Reflexion über ihr Erziehungshandeln ausführen. Wenn Schule und Elternhaus miteinander kooperieren, wird der systemische Charakter, der das pädagogische Handeln in der Handlungsform »Bilden« besitzt, an die El-

tern weitergegeben. Indem über das Kind und seinen besonderen Unterstützungsbedarf gesprochen wird, ist davon auszugehen, dass eine Bewusstwerdung seitens der Eltern stattfindet und somit erzieherisches Handeln auch pädagogisches Handeln ist. Spätestens aber im Moment des Interviews, wenn Eltern erzieherisches Handeln in Bezug auf ihr Kind aufzählen, hat eine Reflexion stattgefunden. Demgemäß wird auf dieser Ebene sowohl das pädagogische Handeln der Lehrkräfte als auch das pädagogische Handeln der Eltern betrachtet.

Gemäß der Definition der Frankfurter Forschungsgruppe um Reiser behandelt die handlungsbezogene Ebene jene Prozesse, »in denen Personen gemeinsam an einem Gegenstand/Vorhaben arbeiten mit dem Ziel, Realität zu bewältigen. Dies erfordert vielfältige und individuell gestaltbare Kooperationsmöglichkeiten« (Reiser 1990, 33). Reiser hält Kooperationen für zentral, um Realität zu bewältigen. Auf dieser Ebene werden Varianten inklusiver Kooperation (Urban/Lütje-Klose 2014, 288) beschrieben: gemeinsame Unterrichtsdurchführung sowie die Beratungstätigkeit. Ebenso werden die Kooperationsformen zwischen regelschulpädagogischer Lehrkraft und Eltern sowie sonderpädagogischer Lehrkraft und Eltern aufgenommen. Das Handeln der Lehrkräfte ist in dieser Untersuchung zentral, jedoch wird auch das Handeln der Eltern betrachtet. Je nach Unterstützungsbedarf sind Aspekte der Familien- und Erziehungsregeln, Gesprächsbereitschaft der Eltern, Unterstützung bei den Hausaufgaben, Fahrten zur Therapie etc. bedeutsam.

Auf dieser Ebene findet sich jede Fördermaßnahme wieder, die individuell auf das Kind abgestimmt ist. Reiser ist mit Bezug auf Cohn/Terfurth der Auffassung, dass eine »gute« Lehre im Sinne der TZI bedeutet, »eine persönlich, kommunikativ und sachlich anregende Lehre zu realisieren, die passgenau auf die innere und äußere Welt der Kinder zugeschnitten ist« (Reiser 2006, 130; Cohn/Terfurth 1993). Diese Ebene enthält die Didaktik, die schulische Lehr- und Lernprozesse fokussiert, sowie diagnostische Grundlagen der Ziel- und Methodenentscheidungen. Hier können die Pädagogin bzw. der Pädagoge oder die Eltern dazu beitragen, dass das Kind mit Unterstützungsbedarf Selbstwirksamkeit erleben und sein Selbstvertrauen stärken kann, was letztendlich zur Entwicklung von Autonomie beiträgt.

Die Förderung in inklusiven Settings geht von einer heterogenen Schülerschaft aus. Damit einher gehen Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung sowie der Betonung von Bedingungen, die Gemeinsamkeit herstellen. Lehren ist Teil der Erziehung. Neben dem Erreichen vorgegebener standardisierter Ziele ist für Kinder mit Unterstützungsbedarf häufig auch die Förderung zur Verbesserung eines guten Lern- und Arbeitsverhalten wichtig. Eine Aufhebung von Lernblockaden sollte vorrangiges Ziel sein und bewusst in den Mittelpunkt gestellt werden (Reiser 2006, 130). Aspekte des Classroom-Managements, z.B. Einführung und Einhaltung von Regeln und Ritualen, sind ebenfalls auf dieser Ebene zu verorten. Nutzt man Grenzsetzung und Konfrontation als erzieherische Handlung, so geht es darum, die Notwendigkeit von Regeln und mögliche Konsequenzen von Regelverstößen aufzuzeigen. Reiser sieht dies im Rahmen von TZI als einen Aspekt zur Vertrauensbildung (Reiser 2006, 136). Dabei muss immer der Gefahr des Verlusts von Respekt entgegengetreten werden.

Wird die innere Lebenswelt des Kindes angesprochen, besteht die Chance, dass das Kind bewusst oder unbewusst Themen anspricht, die es zu verarbeiten gilt. Dabei ist die therapeuti-

sche Dimension eher handlungspraktisch zu sehen: Aktivitäten und Themen, die belastende Momente der biografischen Erfahrung des Kindes enthalten, können den Unterricht bestimmen bzw. begleiten (ebd., 131). Nimmt ein Kind diese Themen an, so ist es notwendig, diese Aktivitäten jeglicher Bewertung zu entziehen und als Lehrender zum Lernenden zu werden: Wie hat das Kind die Welt erfahren? Durch die Zurückhaltung des Lehrenden drückt sich hier Respekt und Wertschätzung auf. Wünscht sich das Kind eine »Antwort«, so kann eine Beratung sinnvoll sein. Diese ist aber nicht orientiert an einem definierten Erziehungsziel, welches in einem Förderplan notiert wird, sondern am Erleben des Kindes (Reiser 2006, 131). Reiser sieht die Beratung als »voraussetzungslose Art des Zuhörens« und des »gemeinsamen Klärens« mit dem einzigen Ziel, »dass der Beratene seine eigenen Ziele findet, klärt und gewichtet« (Reiser 2006, 131). Die Selbstreflexion des Kindes ist in diesem Moment wichtiger als die erzieherische Absicht. Die Beratung bedarf neben einer respektvollen Haltung und einer vertrauensvollen Beziehung (Reiser 2006, 132).

3.5.4 Förderung auf der institutionell-organisatorischen Ebene

Die institutionell-organisatorische Ebene bezieht sich auf strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen innerhalb derer integrative Prozesse verlaufen. Es gilt, Leitvorstellungen für den Sachauftrag Integration bzw. Inklusion zu definieren und diese sowohl inner- als auch außerhalb der Institution in Form von Aktivitäten und vorzeigbaren Strukturen deutlich zu machen. Dafür ist es notwendig, die Lehrkräfte für die Konzeptentwicklung und für Kooperationen zu motivieren (Deppe-Wolfinger et al. 1990, 33). Auf dieser Ebene werden die strukturellen Rahmenbedingungen des organisatorischen Modells »Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung« mit dem Schwerpunkt der Grundschule betrachtet, in deren Rahmen die Unterstützung von Kindern mit benachteiligenden Entwicklungsbedingungen verläuft.

3.5.5 Inklusive Förderung auf der gesellschaftlichen Ebene

Die gesellschaftliche Ebene betrifft die normativen Grundlagen integrativer Prozesse. Zentral sind auf dieser Ebene Prozesse,

»in denen Benachteiligungen abgebaut werden und die Verfassungsgrundsätze der Gleichberechtigung und sozialen Gerechtigkeit ihrer Verwirklichung näher kommen, dieser Anspruch bemißt sich insbesondere an Personen und Personengruppen, die durch strukturelle Gewalt von Ausgrenzung oder Benachteiligung bedroht sind« (Deppe-Wolfinger et al. 1990, 33).

Lütje-Klose sieht in Zeiten der Inklusion auf der gesellschaftlichen Ebene die Frage, ob und inwiefern die Gesellschaft inklusive Zielsetzungen akzeptieren kann. Dabei ist an die zunehmenden Standardisierungs- und Homogenisierungstendenzen des Bildungssystems zu denken, die ggf. im Widerspruch zu einer gemeinsamen Unterrichtung aller Kinder stehen, sowie an »die Umsetzung des Rechts auf Partizipation an allen Lebensbereichen« (Lütje-Klose 2013, 18), wie es in der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert wird. Auch auf der gesellschaftlichen Ebene finden sich die bildungspolitischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen wieder. Die Entwicklung des Behinderungsbegriffes sowie die Akzeptanz von Heterogenität

durch die Gesellschaft in Form einer bildungspolitischen Debatte zeigen sich auch in schulpolitischen Legitimationsbegriffen.

Da eine klare Einordnung einzelner Themen auf die Ebenen nicht in jedem Fall möglich ist, findet in den folgenden Kapiteln des Theorieteils die Gliederung nicht nach Ebenen, sondern nach einzelnen Themenbereichen statt. Das folgende Kapitel ›Professionalisierung‹ kann als übergeordnetes Thema für die Kapitel 5-7 angesehen werden, da in Kapitel 4 die Anforderungen an Lehrkräfte in inklusiven Settings inklusive der notwendigen Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen erarbeitet werden. Diese Bereiche bestimmen das Handeln der Lehrkräfte. In Kapitel 5 findet eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Bereichen Förderdiagnostik und Förderplanung statt. Die notwendigen diagnostischen Kompetenzen und das Wissen um geeignete Fördermaßnahmen können der individuellen Ebene zugeordnet werden. Der Bereich Förderplanung tangiert prioritär die pädagogisch-handlungsbezogene Ebene. Das Kooperationskapitel berücksichtigt drei Ebenen: Die *individuelle Ebene* wird berührt, wenn die für gelingende Förderprozesse notwendigen kooperativen Kompetenzen beschrieben werden. Die *beziehungsbezogene-interaktionelle Ebene* berücksichtigt die Beziehungsgestaltungen zwischen den Kooperationspartnerinnen und -partnern und die *pädagogisch-handlungsbezogene Ebene* findet in diesem Kapitel Berücksichtigung, wenn die Fördervarianten und konkrete Kooperationsformen erörtert werden. Die in Kapitel 7 gegebene Beschreibung der Förderung auf der Unterrichtsebene fokussiert vor allem die pädagogisch-handlungsbezogene Ebene, da dort mehrheitlich die Elemente einer inklusiven Förderung im Unterricht dargestellt werden.

4. Professionalisierung im Zusammenhang mit Förderung in inklusiven Settings

Welche Anforderungen werden an Lehrkräfte in inklusiven Settings gestellt? Welche berufsbezogenen Überzeugungen und Einstellungen sind vorteilhaft für die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf?

Um dies theoretisch zu erarbeiten, wird nun ein Blick auf den fachlichen Diskurs gerichtet. Unter Berücksichtigung der European Agency (2012) und der KMK-Standards zur Lehrerbildung (2014) sollen professionsbezogene Anforderungen in inklusiven Settings dargestellt werden.

Prengel (2013) sieht als zentrale Aufgabe für die Weiterentwicklung einer inklusiven Schullandschaft neben der Bereitstellung ausreichender sachlicher und personeller Ressourcen »die Qualifizierung des multiprofessionellen Personals für eine individualisierende Didaktik, für eine intersubjektive Beziehungsfähigkeit und für die Kooperation in multiprofessionellen Teams« (ebd., 4). Lütje-Klose und Neumann (2018) heben hervor, dass es wichtig ist, »die Schul- und Unterrichtskultur insgesamt so zu verändern, dass die Heterogenität der Lerngruppen gezielt wahrgenommen und im Rahmen eines differenzierenden und gemeinsamen Lernens berücksichtigt werden kann« (ebd., 130). Sie nehmen Bezug auf die Publikation der European Agency (2012), wenn sie auf zentrale Aspekte einer Professionalisierung der Lehrkräfte in inklusiven Settings hinweisen:

- »Valuing Learner Diversity«: »ressourcenorientierte und positive Sichtweise auf die Verschiedenheit der Lernenden« (Lütje-Klose/Neumann 2018, 130)
- »Supporting All Learners«: »Hohe Erwartung der Lehrkräfte an das Lernen aller Schülerinnen und Schüler und die entsprechende Unterstützung durch effektive Lehrmethoden sowie umfassende Fördermaßnahmen im akademischen ebenso wie im sozialen, emotionalen und praktischen Bereich« (ebd.)
- »Working with Others«: Hohe Bedeutung von Kooperation zwischen allen an Förderung beteiligten Personen
- »Personal Professional Development«: Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen während der gesamten Berufslaufbahn sowie
- Hohe Selbstreflexionsfähigkeit im Rahmen ihrer praktischen Arbeit (ebd.).

Um Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf fördern zu können, ist es somit erforderlich, bestimmtes Wissen bzw. Kompetenzen und eine wertschätzende Haltung mitzubringen bzw. zu erwerben (ebd.).

Betrachtet man die KMK-Standards zur Lehrerbildung (2014) in den Bildungswissenschaften, so finden sich die vier Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren, die die o.g. Elemente der Lehrerprofessionalisierung hinsichtlich der Tätigkeit in inklusiven Settings, insbesondere der Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf, abbilden und für alle Lehrkräfte gelten (vgl. Lütje-Klose/Neumann 2018, 131f.). Es stellt sich die Frage, ob die nachfolgend dargestellten Kompetenzbereiche (Tabelle 3) in inklusiven Settings

primär für die sonderpädagogischen Lehrkräfte von Relevanz sind oder ob sie in gleicher Weise für alle Regelschullehrer bedeutsam sind.

Tabelle 3: Ausgewählte KMK-Kompetenzbereiche

Kompetenzbereich	Kompetenzen
Unterrichten	<p><i>Kompetenz 1:</i> »Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernausgangslagen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch« (KMK 2014, 7). Lehrkräfte aller Schulformen »kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss« (ebd., 7).</p> <p><i>Kompetenz 2:</i> »Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen« (ebd., 8). Lehrkräfte »wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt« (ebd.). Sie »wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft« (ebd.).</p> <p><i>Kompetenz 3:</i> »Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten« (ebd.). Lehrkräfte »kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken«. Sie »vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens« (ebd.)</p>
Erziehen	<p><i>Kompetenz 4:</i> »Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung« (ebd., 9) Lehrkräfte »kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen« und »realisieren pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen«. Ebenso ist ihre Aufgabe, »individuell zu unterstützen« (ebd.).</p> <p><i>Kompetenz 5:</i> »Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern« (ebd., 9) Lehrkräfte »kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung« und »handeln entsprechend«. Sie »wissen, wie man wertbewusste Haltungen (...) fördert«. Sie »wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden« (ebd., 9).</p> <p><i>Kompetenz 6:</i> »Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht« (ebd., 10). »Lehrkräfte gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule« (ebd.) Sie »kennen Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters sowie Präventions- und Interventionsmöglichkeiten« (ebd.)</p>
Beurteilen	<p><i>Kompetenz 7:</i> »Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern« (ebd., 11) Lehrkräfte »erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte« (ebd.). Sie »erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein« und »stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab« (ebd.). Darüber hinaus kennen sie »Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen/Schülern und Eltern« (ebd.) und setzen sie ein. Des Weiteren kooperieren sie bei der Erarbeitung von Beratung und Empfehlung (ebd.)</p>

Tabelle 3 (Forts.)

Kompetenz 8:

»Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe« (ebd., 12).

»Lehrkräfte kennen verschiedene Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung und wägen sie gegeneinander ab« (ebd.). Sie »verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen« (ebd.). Darüber hinaus zeigen sie Perspektiven für das weitere Lernen auf (ebd.).

Innovieren*Kompetenz 9:*

»Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung« (ebd., 13).

Lehrkräfte »kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen (z.B. Grundgesetz, Schulgesetze)« (ebd.). Sie »reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen« (ebd.). Darüber hinaus praktizieren sie kollegiale Beratung (ebd.).

Kompetenz 10:

»Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe« (ebd.).

Lehrkräfte »reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen« (ebd.).

Quelle: KMK 2014; vgl. Lütje-Klose/Neumann 2018, 7-12.

Somit sind die professionsbezogenen Anforderungen an Lehrkräfte in inklusiven Settings auf der rechtlichen Ebene legitimiert und konkretisiert (Lütje-Klose/Neumann 2018, 132).

Im Folgenden werden die o.g. Professionalisierungsaspekte differenziert dargestellt. Dabei wird Bezug genommen auf den strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz (Helsper 1996, 2002, u.a.; Oevermann 1996), auf den kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz nach Baumert und Kunter (2006) sowie auf einzelne Aspekte der themenzentrierten Interaktion (Cohn 2009). Anschließend werden weitere Professionalisierungsaspekte wie Wissen, Kompetenzen, Einstellungen und inklusive Grundhaltung bzw. Akzeptanz von Vielfalt hinsichtlich der Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf in inklusiven Settings erörtert.

4.1 Wissen und Kompetenzen

Die Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber auch aller anderen Kinder in einem inklusiven Setting erfordert Professionswissen, welches Baumert und Kunter (2006) im Rahmen ihres kompetenzorientierten Professionalisierungsansatzes nach Wissens- und Könnensbereichen zusammenfassen: Pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen, Fachwissen, Organisations- und Beratungswissen.

Zur Förderung eines Kindes mit Unterstützungsbedarf wird Fachwissen sowohl hinsichtlich des Unterrichtsfaches als auch hinsichtlich der Unterstützungsbedarfe benötigt. Es ist ebenfalls notwendig, über didaktisch-methodische Kompetenzen sowie diagnostische und kooperative Kompetenzen (s. Kap. 5.1.1, S. 83 und 6.3.1, S. 102) zu verfügen, da auch diese für Förderprozesse unerlässlich sind. Im Rahmen einer Förderung ist eine gute Zusammenarbeit sowohl mit der Kollegin als auch mit den Eltern eine Gelingensbedingung. Dafür bedarf es beraterischer und sozialer Kompetenzen. Des Weiteren ist der Aufbau eines »professionellen Selbst« Teil der Professionalisierung (Bauer et al. 1999). Dazu gehören die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion, die allgemein »als Schlüsselbedingung für die Verbesserung

des eigenen Unterrichts« (Helmke 2014, 116) zählt. In der folgenden Diskussion wird erörtert, warum eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit der Erziehenden gerade für die Förderung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf relevant ist. Gegenstand der Bearbeitung wird aber auch die Selbstwirksamkeit und die Emotionalität aus der Perspektive von Lehrkräften sein.

4.1.1 Sachwissen und didaktisch-methodische Kompetenzen

Welches Sachwissen und welche didaktisch-methodischen Kompetenzen benötigen sonderpädagogische Lehrkraft und Regelschullehrkraft für einen inklusiv ausgerichteten Unterricht, um insbesondere Kinder mit Unterstützungsbedarf fördern zu können?

Was bedeutet überhaupt Sachwissen? Im Verständnis dieser Arbeit ist es »das kodifizierte, mehr oder weniger systematische und insbesondere in der Ausbildung anzueignende Professionswissen von Lehrern« (Neuweg 2014, 584). Über fachspezifisches Wissen zu verfügen bedeutet, Wissen über die jeweilige Wissenschaftsdisziplin zu besitzen. Da es bis auf einige Ausnahmen – z.B. der Bielefelder Studiengang (Lütje-Klose/Miller 2017b) – unterschiedliche Studiengänge für Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte gibt, ist es nur logisch, dass sie mit unterschiedlichem Wissen in ihren Beruf eintreten. Die Ausbildung zur sonderpädagogischen Lehrkraft besteht in der Wahl von zwei Fachrichtungen und von einem Unterrichtsfach. In diesen Schwerpunkten können sich die Studierenden Wissen aneignen und werden zunächst einmal in inklusiven Settings als die »Experten« für beispielsweise Lern- und Entwicklungsstörungen oder entsprechende Fördermöglichkeiten angesehen – und vermutlich auch sein. Im Laufe der Berufsausübung können sich jedoch durch ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen Verschiebungen ergeben. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen, bedingt durch unterschiedliche universitäre Ausbildungen und berufliche Sozialisationsprozesse, führen zu einem individuell unterschiedlichen Professionswissen und können als *individuelle Ressourcen* verstanden werden (Lütje-Klose/Neumann 2018, 134; Keller-Schneider/Albisser 2013). Die Erweiterung des professionellen Wissens und der Kompetenzen kann allein bzw. bestenfalls in inklusiven Settings in Form eines »Kompetenztransfers« zwischen sonderpädagogischer und regelschulpädagogischer Lehrkraft stattfinden. Um *kollektive Ressourcen* zu generieren, bedarf es guter Kooperationsbeziehungen (ebd.). Dass ein Kompetenztransfer sinnvoll erscheint, zeigt u.a. die Teilstudie »Kompetenzen und subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern zur Unterrichtsplanung im Kontext der individuellen Förderung und Inklusion« von Greiten (2014), die auf der Auswertung von Interviews sowohl mit Förderschul- als auch mit Regelschullehrkräften der Sekundarstufe mit und ohne Integrationserfahrung beruht. Es zeigt sich, dass fachspezifisches Wissen sowohl von Regelschul- als auch von sonderpädagogischen Lehrkräften für die Unterrichtsplanung als notwendig eingestuft wird. In der Regel nutzen Regelschullehrkräfte diese Kompetenzen, um sich mit dem Unterrichtsstoff auseinanderzusetzen und sich auf mögliche Fragen der Schülerinnen und Schüler vorzubereiten. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte nutzen ihr fachspezifisches Wissen darüber hinaus für die Planung von Differenzierungsmaßnahmen, da es dazu einer genauen Sachkenntnis bedarf (ebd., 114).

Dies zeigt sich auch bei der didaktischen Kompetenz: Für die Regelschullehrkräfte stehen die Reduktion des Unterrichtsgegenstandes sowie das Finden von Zugängen für die Lerngruppe im Vordergrund. Dagegen nutzen die sonderpädagogischen Lehrkräfte ihre didaktische Kompetenz, »um vom Lernziel der Stunde zu abstrahieren und verschiedene Wege nach dem Tenor ›jedem sein Paket‹ zu planen« (Greiten 2014, 115). Zur methodischen Kompetenz äußern sich nur einige sonderpädagogische Lehrkräfte, die kooperative Lernformen, Stationenarbeit oder die Lerntheke zur Unterrichtsplanung vorschlagen.

»Die wohl größten Unterschiede ergeben sich in der *Kompetenz der Förderung*. Das Repertoire der RegelschullehrerInnen ist diesbezüglich im Vergleich zu dem der SonderpädagogInnen eingeschränkt« (Greiten 2014, 116; Herv.i.O.).

In den Überlegungen der Regelschullehrkräfte zur Förderung geht es immer darum, »curriculare und fachbezogene Förderung auf den Unterrichtsgegenstand hin zu organisieren« (ebd.) Sonderpädagogische Lehrkräfte berichten dagegen umfassender von Förderung: Sie erläutern überfachliche Förderschwerpunkte und die Förderung verschiedener Bereiche, die den Lern- und Entwicklungsstörungen zugeordnet werden können (ebd.). Konkret benennen sie Aspekte inklusiver Didaktik (Kullmann et al. 2014a) wie z.B. Transparenz, offene Unterrichtsformen, persönliche Zuwendung und eine direkte Begleitung bei der Aufgabenbearbeitung sowie Planungskompetenz, um Gemeinsamkeit im Unterricht herstellen zu können (ebd., 116f.).

4.1.2 Selbstkompetenzen

Der Appell nach lebenslangem Lernen und die Forderung nach Selbstkompetenzen gewinnen im Erwerbsleben zunehmend an Bedeutung (Lerch 2016, 13). Dadurch rückt das Individuum verstärkt in den Vordergrund.

»Neben Fach-, Methoden- oder Sozialkompetenz werden der Rückbezug und der Umgang mit der eigenen Person eine Anstrengung eigener Art« (ebd., 22). »Selbstreflexivität und die Bereitschaft, über die Erwerbssphäre hinausgehend alle Lebensbereiche in den Arbeitszusammenhang einzubeziehen, wird gefordert« (ebd., 23).

Bereits in den Ausführungen der KMK-Standards zur Lehrerbildung (2014) wird ein geschärftes Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Werthaltung inklusive der Einstellungen und Bereitschaften angesprochen (Lütje-Klose/Neumann 2018). Ein lebenslanges Lernen der Lehrkräfte sowie deren hohe Selbstreflexionsfähigkeit werden außerdem als zentrale Aspekte einer Professionalisierung in inklusiven Settings angesehen (ebd.).

Betrachtet man das strukturtheoretische Professionsmodell nach Helsper und Oevermann (Oevermann 1996; Helsper 1996, 2002), so zeigt sich, dass es für Lehrkräfte erforderlich ist, »widersprüchliche Anforderungen auszuhalten und produktiv zu bearbeiten, die durch die Antinomien¹⁶ des Lehrerhandelns im Sinne des *strukturtheoretischen Professionalitätsmodells* in der Institution Schule wirksam werden« (Lütje-Klose/Neumann 2018, 133; vgl. Oevermann 1996, Helsper 1996, 2002 u.a.). Lehrkräfte bewegen sich in ihrer beruflichen Rolle in verschiedenen Spannungsfeldern, die einerseits durch die Schulstruktur bedingt ist, andererseits durch ihr pädagogisches Handeln, das auf ein pädagogisches Arbeitsbündnis mit den

16 Die elf Antinomien des Lehrerhandelns finden sich in Helsper (1996).

Schülerinnen und Schülern zielt (Lütje-Klose/Neumann 2018, 133). Im Kontext eines Kompetenzzentrums sonderpädagogischer Förderung sind vor allem die Antinomien Nähe/Distanz und die Differenzierungsantinomie relevant (ebd.).

»Um diese Spannungen produktiv bearbeiten zu können, benötigen Lehrkräfte eine Ambiguitätstoleranz, die über eine theoretisch begründete Reflexionsfähigkeit hergestellt wird (...). Dies gilt insbesondere in inklusiven Settings, in denen die Antinomien sich aufgrund der per definitionem zu berücksichtigenden Erziehungs- und Bildungerschwernisse ggf. noch ausgeprägter darstellen als in den bisherigen gegliederten Schulmodellen« (Lütje-Klose/Neumann 2018, 134).

Im Rahmen der unterschiedlichen Rollen können unterschiedliche Umgangsweisen erforderlich sein, was zu Konfliktpotenzialen in den Kooperationsbeziehungen führen kann, z.B. in Form der Entscheidung für eine Bewertung an einer individuellen bzw. an einer sozialen Bezugsnorm (ebd.).

Der Umgang mit Problemen im Alltag und im Beruf sowie persönliche berufsbezogene Erfahrungen und Selbstreflexionen führen zur Entfaltung des professionellen Selbst (Schwer et al. 2014, 53f.).

»Im Idealfall führt diese Entwicklung dazu, dass man sich selbst als Experte oder Expertin wahrnimmt, selbstbewusst und selbstkritisch die Chancen und Risiken des eigenen beruflichen Handelns einschätzen kann und dass man sich als ›selbstwirksam‹ im beruflichen Alltag wahrnimmt« (Schwer et al. 2014, 54).

Laut Helsper (2001) ist eine »doppelte Professionalisierung« (ebd., 12) vorteilhaft. Einerseits entwickeln Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer praktischen Arbeit in der Schule Erfahrungen im Schulalltag, die zu einem »praktisch-pädagogischen Habitus« führen (Helsper 2001, 12f.). Dies sei aber nicht ausreichend. Vielmehr sei es notwendig, einen »wissenschaftlich-reflexiven Habitus« (ebd.) zu entwickeln, der zur Selbstreflexion befähigen soll. Somit diene der wissenschaftlich reflexive Habitus »der Begründung des eigenen pädagogischen Handelns und der Reflexion von Praxis und ihrer Zwänge« (Schwer et al. 2014, 51; vgl. Helsper 2001, 13).

»Für die Entfaltung des professionellen Selbst sind vor allem persönliche und berufliche Erfahrungen, aber auch die Nutzung von Lern- und Fortbildungsmöglichkeiten, die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen sowie die Selbstreflexion und die Entwicklung der eigenen Begründungsfähigkeit von besonderer Bedeutung« (Schwer et al. 2014, 53f.).

Lehrkräfte orientieren sich eher an ihren eigenen beruflichen Erfahrungen, um pädagogische Entscheidungen durchzuführen (Terhart et al. 1994).

Im Rahmen der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn wird die Selbstreflexionsfähigkeit ebenfalls als bedeutsam erachtet. So ermöglicht sie ein Bewusstwerden über die »Bedeutung der individuelle(n) Biografie und des subjektiven Erlebens für die Entwicklung« (Reiser 2006, 61). Sie bietet auch die »Wahrnehmung eigener Körperempfindungen und Affekte und die Äußerung eigener Gefühle« (ebd.)

»Selbstreflexionen sind einfache Formen des Nachdenkens (...), bei denen die Akteure in der eigenen Biografie zeitlich zurückgehen, um sich an typisches eigenes und typisches fremdes Handeln in ganz bestimmten Arten von Situationen (zu) erinnern« (Wahl 2013, 46).

Auch in der Schul- und Unterrichtswirkungsforschung werden Selbstreflexionen »als Schlüsselbedingung für die Verbesserung des eigenen Unterrichts« und somit als ein »zentrales und

für den nachhaltigen Unterrichtserfolg unabdingbares Merkmal der Lehrperson« (Helmke 2014, 116) angesehen. Die Lehrkräfte benötigen dafür Methoden und Werkzeuge zur Selbstdiagnose und -verbesserung, z.B. in Form von Schülerfeedback, kollegialer Rückmeldung oder Supervision (ebd.). Dadurch zeigt sich, dass Reflexion im Zusammenhang mit sozialen Prozessen gesehen werden muss und keinen in Zurückgezogenheit stattfindenden Akt darstellt. Durch die soziale Anbindung erfolgt eine Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt, v.a. dann, wenn problematische Situationen zu bewältigen sind (Schwer et al. 2014, 55). Schwer et al. (2014) führen Oldemeyer (1979) und Bickes (1997) an, die die Position vertreten, dass es genau dann zu einer Möglichkeit der Reflexion kommt, wenn die vorhandenen Verhaltensroutinen oder intuitiven Handlungen nicht ausreichen, um die Probleme zu lösen (Schwer et al. 2014, 55). Im Hinblick auf inklusive Settings und die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf heißt dies, dass eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit dazu führen kann, dass gerade in für die Lehrkräfte problematischen Handlungssituationen nach Handlungsmöglichkeiten gesucht wird und nicht die Kinder als Problem behandelt werden.

Im Rahmen von Förderprozessen ist eine dialogische Kultur vorteilhaft, um ein gutes Klima mit einem wahrnehmenden und dialogischen Milieu zu erreichen. Dies führt möglicherweise zu einer Veränderung der eigenen Wahrnehmung, ohne dass eine konkrete Maßnahme ergriffen würde. »Beteiligte kommen im Zuge der gemeinsamen Reflexion zu neuen Blickwinkeln, neue Aspekte werden wichtig, ein neues Verständnis entsteht« (ebd., 142). Dies scheint aber nur möglich, wenn die Lehrkräfte nicht permanent von negativen Emotionen belastet sind.

Die Unterrichtung und Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf kann von Lehrkräften als Chance und als Herausforderung angesehen werden. Dabei können Emotionen eine große Rolle spielen. Emotionale Erfahrungen im Berufsalltag leisten langfristig einen Beitrag zu einem (professionellen) Selbstkonzept (Hascher/Krapp 2014, 688). Forschungsbefunde zu Emotionen von Lehrkräften zeigen, dass emotionale Faktoren für das Lehren bzw. für die Lehrer-Schüler-Interaktion ein bedeutender Einflussfaktor sind: Hascher und Krapp (2014) beziehen sich auf internationale Studien (Sutton 2007; Bieri 2006; Liljestrom et al. 2007; Kelchtermans 1996; Lasky 2005; Sinclair/Nicoll 1981), wenn sie ausführen, dass Lehrkräfte in besonderem Maße vulnerabel sind, da sie eigene Emotionen zeigen und empfänglich für die emotionalen Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler sind (Hascher/Krapp 2014, 686). Unerwünschte Emotionen versuchen Lehrkräfte zu unterdrücken oder nicht zu zeigen (ebd.). Das kann langfristig zu geringem Wohlbefinden führen und Auswirkungen auf die seelische Gesundheit haben (ebd.). Soziale Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern, mit den Kolleginnen und Kollegen und Eltern sowie bestimmte Arbeitsbedingungen führen zu positiven oder negativen Emotionen (ebd., 687). Ebenso nehmen die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie mögliche Disziplinprobleme Einfluss auf die emotionale Lage der Lehrkräfte (Kunter 2011).

Unter Bezugnahme auf o.g. internationale Forschungsbefunde weisen Hascher und Krapp (2014) darauf hin, dass Schuldzuweisungen an Schülerinnen und Schüler dann stattfinden, wenn negative Emotionen im beruflichen Alltag wiederholt aufgetreten sind (2014, 689) und

»ein Überhang negativer Emotionen im beruflichen Alltag zu innerer Kündigung (...) führen kann« (Hascher/Krapp 2014, 689). Diese innere Kündigung kann möglicherweise auch die Ursache sein, wenn eine Regelschullehrkraft die Verantwortung für ein Kind mit einer Lern- und Entwicklungsstörung an die sonderpädagogische Lehrkraft abgeben möchte. Kuhl et al. (2014) gehen davon aus, dass ab einer bestimmten Stressintensität in der Schule der Überblick über die Gesamtsituation verloren geht und stattdessen der »Tunnelblick für unstimmgige Einzelheiten« (ebd., 95) dominiert. Auch *Empathiefähigkeit* scheint in solchen Momenten nur reduziert zur Verfügung zu stehen. Erkennbar ist dies daran, »dass man auf (störende) Einzelheiten fixiert ist (z.B. ›Schon wieder dieser Störenfried‹) oder dass man zum Kategorisieren, Typisieren oder gar Pathologisieren neigt (›Immer wieder die Jungen‹ oder ›Schon wieder ein hyperaktives Kind‹)« (ebd.). Daher verwundert es nicht, dass Selbstregulationsstile ebenfalls Einfluss auf das unterrichtliche Handeln haben (Schaarschmidt 2005; Klusmann et al. 2009).

In der Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts – sehr wahrscheinlich auch in der Vorbereitung und Gestaltung der Förderung für das zu unterstützende Kind – werden somit Lehrkräfte nicht nur von Kompetenzen, sondern auch von *Emotionen* geleitet (Frenzel et al. 2008, 193ff.). Ist eine Lehrkraft häufig verärgert, führt dies zu einer negativen Haltung gegenüber dem Kind bzw. der gesamten Klasse. Ärgerliche Lehrpersonen verängstigen ihre Schulklassen (Hascher/Krapp 2014, 690) und ihre eigene Angst führt zur Bevorzugung eines Frontalunterrichts mit wenig Fehlertoleranz (ebd.). Damit sind diese Gefühle kontraproduktiv hinsichtlich einer angemessenen Förderung für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf, da dadurch davon auszugehen ist, dass förderliche Bedingungen wie ein offener Unterricht, Individualisierung, Akzeptanz aller Kinder, Aufbau von Gemeinsamkeit etc. (Kap. 7) eher nicht vorhanden sein werden. Hohes Engagement und hohe Widerstandsfähigkeit dagegen »weisen eine höhere Unterrichtsqualität und positive Ausprägungen im beruflichen Wohlbefinden auf« (Kunter 2014, 706). Aus diesen Forschungsbefunden lässt sich ableiten, dass im Rahmen von inklusiven Settings Unterstützung auch für Lehrkräfte gewährleistet werden sollte. Ein gutes Klima im Kollegium, welches durch eine grundlegende wertschätzende Haltung gekennzeichnet ist, kann eine Unterstützungsmöglichkeit darstellen, aber auch Unterstützungssysteme in Form von Supervisionen o.ä. können dies leisten.

Eine hohe *Selbstwirksamkeit* scheint förderlich für die Förderung von Kindern zu sein. Selbstwirksamkeit wird definiert als »die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können« (Schwarzer/Warner 2014, 662). »Die persönliche Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten ist also die zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit« (ebd., 662) Schwarzer und Warner rezipieren Forschungsergebnisse aus dem Zeitraum von 1984 bis 1997, die den Einfluss von Lehrer-Selbstwirksamkeit auf das Lehrerverhalten im Unterricht bestätigen: So sind z.B. Lehrkräfte weniger kritisch gegenüber Schülerinnen und Schülern, die Fehler machen. Sie geben die Verantwortung eher selten an sonderpädagogische Lehrkräfte ab und kümmern sich stärker um die Schülerinnen und Schüler, wenn Schwierigkeiten auftreten. Sie lehren innovativer und sind reflektierter, wenden aktivierende Unterrichtstechniken an und sind offen für neue Unterrichtsstrategien, die individuell an die Schülerinnen und Schüler angepasst

sind. Allerdings ist dies nur *eine* Einflussvariable für Lernen und Leistung (Forschungsergebnisse von 1984-1997 zsf. s. Schwarzer/Warner 2014, 666). Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit werden vermutlich ihr schulisches Handeln überwiegend durch positive Gefühle prägen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich bei Lehrkräften, die ein höheres Burn-Out Risiko haben und sich wenig selbstwirksam fühlen, ebenfalls verstärkt die Ansicht widerspiegelt, »dass die vorhandenen Ressourcen zu niedrig sind« (Hennemann et al. 2014, 54). Dies gilt ebenso für die empfundene Unterstützung (ebd.). Haben Lehrkräfte eine hohe Selbstwirksamkeit, so werden sie möglicherweise mit den »neuen« Aufgaben, die sich durch die Inklusion ergeben, konstruktiv umgehen. Sie werden kein Hilflosigkeitsgefühl spüren, sondern vielmehr Strategien suchen, die ihnen weiterhelfen. Dazu zählen möglicherweise bereits gemachte positive Erfahrungen, Nachahmung von Verhaltensmodellen oder die Methode der Überzeugung, wonach die sonderpädagogischen Lehrkräfte Vertrauen in die Fähigkeiten der Regelschullehrkräfte setzen könnten. Ein Modell können die sonderpädagogischen Lehrkräfte allerdings nur dann sein, wenn Regelschullehrkraft und sonderpädagogische Lehrkraft auf hohem Niveau kooperieren. Andernfalls kann durch eine Beratung die Methode der Überzeugung (Schwarzer/Warner 2014, 670) wirken, indem die sonderpädagogische Lehrkraft die Regelschullehrkraft auf ihre Fähigkeiten aufmerksam macht und sie darin bestärkt.

Allerdings ist zu überlegen, ob eine Individualisierung des Problems im Zuge einer zu hohen Belastung durch zu viele (neue) Aufgaben in inklusiven Settings und einer (subjektiv) wahrgenommenen unzufriedenstellenden Qualität der eigenen Arbeit tatsächlich nur einer unzureichenden Selbstwirksamkeit zugeschrieben werden kann.

4.3 Einstellungen von Lehrkräften hinsichtlich inklusiver Settings

Die Bedeutung von Einstellungen von Lehrkräften wird im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention besonders hervorgehoben, da sie entscheidend zu einer gelingenden Inklusion beitragen können (Kessels et al. 2014, 190; Kullmann et al. 2014b). Eine Vermeidung problematischer Selektionsmechanismen erfordert »einen Wandel in den Köpfen« (Tillmann 2008, 77). Die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung hat auch Einfluss auf die Kooperation zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften (Bless 1995; Eberwein/Knauer 2009).

Trautmann und Wischer (2011) merken an, dass Heterogenität, mit der Lehrkräfte konfrontiert sind, immer schon gegeben war, nun aber zwei Neuerungen enthält: Lehrkräfte werden einerseits als Reformbremse gesehen, wenn sie Heterogenität als Problem und nicht als Bereicherung empfinden und daher weiterhin Frontalunterricht favorisieren. Andererseits werden Lehrkräfte als Reformmotor betrachtet, und mit dieser Sichtweise entsteht eine hohe Anforderung und Druck von außen. Probleme werden somit von der Schulsystemebene auf die Unterrichtsebene verlagert.

Neben dem Wissen und den Kompetenzen, die in den vorherigen Abschnitten erörtert wurden, ist nun zu fragen, welche Überzeugungen bzw. Einstellungen der Lehrkräfte für ein inklusionsorientiertes Arbeiten förderlich sind. Je nach (Selbst-)reflexionsfähigkeit und beruf-

licher Erfahrung entstehen berufsbezogene Überzeugungen, die auf unterschiedliche Art und Weise ausgeprägt sein können (Schwer et al. 2014, 58). Reusser und Pauli (2014) verstehen in Anlehnung an die Literatur zu *teacher beliefs* unter berufsbezogenen Überzeugungen¹⁷

»affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben« (Reusser/Pauli 2014, 642f.).

Berufsbezogene Überzeugungen sind so stabil, dass nur Widerstände, Druck oder Krisen – also Problemsituationen, die zu bewältigen sind – dazu führen können, dass Veränderungsprozesse eingeleitet werden (Reusser/Pauli 2014, 645). Überzeugungen führen zu Einstellungen, die Kullmann et al. (2014) als »eine individuelle, mentale und bilanzierende Bewertung eines gedanklichen Objekts« (Kullmann et al. 2014b, 23) verstehen. Die »gedanklichen Objekte«, auf die sich die subjektive Bewertung jeweils bezieht, können »Personen und konkrete dingliche Objekte, andere Einstellungen, Institutionen, Verhalten, Verhaltensintentionen und alle denkbaren konkreten oder abstrakten Gedanken sein« (ebd.). Durch diese Konzeptualisierung werden affektive und kognitive Anteile einer Einstellung gegenüber allen Facetten von Schule – Menschen und Dinge, Prozesse und Erträge usw. – erfasst (ebd.).

Persönliche Einstellungen sind nur schwer veränderbar, da diese »das Menschen- und Gesellschaftsbild, Vorstellungen vom Lehren und Lernen, von Gleichheit und Differenz, das eigene Rollenverständnis – mithin die ganze Persönlichkeit – betreffen« (Trautmann/Wischer 2011, 112). Daher wird es kurzfristig nicht möglich sein, Lehrereinstellungen zu ändern. Ebenso verhält es sich mit subjektiven Theorien,¹⁸ die sich grob in zwei verschiedene Typen gliedern lassen: subjektive Theorien großer und kurzer Reichweite (Reusser/Pauli, 647). Erstere beziehen sich nicht direkt auf das Handeln, letztere dafür umso gravierender und gelten als »stabil und veränderungsresistent« (ebd.). Sollten Schwierigkeiten im Umgang mit der Heterogenität der Kinder entstehen und Veränderungen in Lehrerhandeln und Unterrichtsplanung notwendig werden, wird dies somit nicht bei allen Lehrkräften gleichermaßen leicht erfolgen. Sie werden vielmehr abhängig sein von den tiefgreifenden und erfahrungsvollen Überzeugungen der Lehrkräfte.

Lehrkräfte mit hoher Selbstreflexionsfähigkeit haben eine gute Chance, Veränderungen einzuleiten und sich einzugestehen, dass es erforderlich ist, die bisherigen Überzeugungen zu überdenken (vgl. Wahl 2002, 238). Interaktionshandeln geschieht oft unter Druck (ebd.). Werden keine neuen positiven Erfahrungen gemacht, so bleiben die früheren Überzeugungen bestehen und dies wird als Ursache für sich nicht durchsetzende Reformen angesehen (Reusser/Pauli 2014, 646).

17 Sucht man in der Literatur Forschungsbefunde bzgl. Überzeugungen, so wird in der Regel von Einstellungen gesprochen. Im Rahmen dieser Arbeit wird den Ausführungen von Reusser und Pauli (2014) gefolgt, die ihre Definition der Überzeugungen an die *teacher beliefs* angelehnt haben, welche häufig auch mit »Einstellungen« übersetzt werden.

18 »Mit der Bezeichnung »subjektive Theorie« wird auf die strukturelle und funktionale Ähnlichkeit zu wissenschaftlichen Theorien verwiesen« (Reusser/Pauli 2014, 647).

»Überzeugungen (...) stehen auch und vor allem für die gewordene Identität und das Berufsethos von Lehrpersonen: dafür, wovon diese berufsbiografisch geprägt sind und was sie von ihrem Wert- und Glaubenshorizont her bezüglich aller Facetten des berufsbezogenen Sehens, Denkens und Handelns antreibt« (Reusser/Pauli 2014, 654f.).

Was bieten die Forschungsbefunde nun bezüglich der Überzeugungen bzw. Einstellungen¹⁹ der Lehrkräfte hinsichtlich inklusiver Settings und der Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf?

Die Befundlage hinsichtlich der Lehrereinstellungen in inklusiven Settings sollte differenziert betrachtet werden. Die Einstellungen von Lehrkräften bezüglich inklusiver Settings variieren im Hinblick auf verschiedene Aspekte wie z.B. die Art des Unterstützungsbedarfs, die bereits gemachten Unterrichtserfahrungen, Erwartungen etc.

Hinsichtlich des Vergleichs innerhalb der Professionen weisen Heyl und Seifried nach, dass Förderlehrkräfte gegenüber Inklusion signifikant aufgeschlossener sind als Regelschullehrkräfte (vgl. Heyl/Seifried 2014, 58). Dieses erklären sie damit, dass eine inkludierende Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf überwiegend immer noch als Aufgabe der Sonderpädagogik angesehen wird (vgl. ebd.). Diesen überwiegend positiven Einstellungen zur Inklusion stehen Studien gegenüber, die auf ungünstigere Einstellungen bei Lehrkräften schließen lassen. Kullmann et al. (2014b) nehmen Bezug auf De Boer, Pijl und Minnaert (2011), »die in einer analytischen Sichtung von 26 Studien zu Einstellungen von Lehrkräften zur Inklusion, zu Einflussfaktoren auf Einstellungen und zu Auswirkungen der Einstellungen der Lehrkräfte auf die soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf insgesamt zeigen, dass Lehrkräfte unentschieden oder verhältnismäßig negativ zu inklusiver Bildung eingestellt sind« (deBoer/Pijl/Minnaert 2011, 347 zit.n. Kullmann et al. 2014b, 4). »Ferner stellen sie fest, dass sich Lehrkräfte nicht fachkompetent genug fühlen, wenn es um die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen geht« (ebd.).

Die Einstellung von Lehrkräften hinsichtlich der Integration von Schülerinnen und Schülern hängt häufig von der *Art des Unterstützungsbedarfs* ab. So besitzen Lehrkräfte gegenüber Kindern mit Lernschwierigkeiten mehrheitlich eine positive Einstellung, gegenüber Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten eher eine negative Einstellung²⁰ (zsf. Schwab et al. 2012, 55).

19 Im Folgenden werden Forschungsbefunde sowohl zu Einstellungen zur Integration als auch zur Inklusion vorgestellt. Diese werden diesbezüglich nicht weiter untergliedert, da beide Ansätze den Fokus auf die gemeinsame Unterrichtung und Förderung von Kindern mit und ohne besonderem Unterstützungsbedarf beinhalten.

20 Heyl und Seifried (2014) stellen in ihrer quantitativen empirischen Studie »Einstellungsforschung zur Inklusion« (EFI) fest, dass ebenso wie die Lehrkräfte auch Eltern »neutrale bis positive Einstellungen zu Inklusion« (ebd., 58) aufweisen, wobei Eltern »signifikant höhere Einstellungen und eine höhere Bereitschaft zu Inklusion als Lehrkräfte« (ebd.) haben. Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf positiver eingestellt sind als diejenigen ohne eigene Berührungspunkte (ebd.). Eltern befürchten in inklusiven Settings »negative Auswirkungen für SchülerInnen mit Behinderungen, etwa Mobbing, soziale Ausgrenzung oder überfordernde Unterrichtssituationen« (ebd., 57). Im Gegensatz zu Lehrkräften sehen sie auch für Kinder ohne Unterstützungsbedarf die Gefahr, langsamer im Unterrichtsstoff voranzukommen, wie dies auch in anderen Untersuchungen bestätigt wird (ebd.). In einer repräsentativen Elternumfrage der Bertelsmannstiftung (2015) zeigt sich – ähnlich wie bei den Einstellungen der Lehrkräfte –, dass die Einstellung zur inklusiven Beschulung abhängig von der Art des Förderschwerpunkts ist. Positiv gesehen werden die Förderschwerpunkte körperlich-motorische Entwicklung, Lernen sowie Sprache. Skep-

Dies steht meines Erachtens im Widerspruch zu den Aussagen von Lehrkräften in inklusiven Settings, die in einer Studie unter dem Punkt *Befürchtungen hinsichtlich der Umsetzung von Inklusion* nur zu vier Prozent Störungen im Unterrichtsablauf durch Ablenkungen oder durch einen höheren Geräuschpegel in der Klasse angeben (Heyl/Seifried 2014, 57). Die Art des Förderbedarfs hat auch Einfluss auf die Einstellung hinsichtlich der Auswirkungen der Integration auf Kinder ohne Behinderung/Unterstützungsbedarf. »Am negativsten wurden die Auswirkungen bei der Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten eingeschätzt« (Schwab et al. 2012, 62). Lehrkräfte sehen es als problematisch an, diese Gruppe von Kindern zu integrieren (Schwab et al. 2012, 62; Mand 2007 zit.n. Schwab et al. 2012, 62).

»Die kritische Einstellung der LehrerInnen kann vor allem als reservierte Haltung gegenüber der praktischen Umsetzung der schulischen Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten gedeutet werden« (Schwab et al. 2012, 62; vgl. Ring 2005 zit.n. Schwab et al. 2012, 62).

Die Einstellung hängt auch von der *Unterrichtserfahrung* der Lehrkräfte ab. Im Durchschnitt weisen ältere Lehrkräfte mit mehr Unterrichtserfahrung eine negativere Einstellung auf als jüngere (zsf. Schwab et al. 2012, 55). Dies zeigt sich auch im Hinblick auf Auswirkungen der Integration auf Kinder ohne Behinderung (Schwab et al. 2012, 62).

Des Weiteren gibt es einen Zusammenhang zwischen Lehrereinstellungen und ihren *Erwartungen*. Ein Ergebnis der Studie von Dumke et al. (1998) ist, dass bereits 1998 76% der sonderpädagogischen Lehrkräfte den Gemeinsamen Unterricht als neue Herausforderung erlebt haben. »Die meisten Äußerungen der Lehrkräfte beziehen sich auf die Angst, mit der Inklusion überfordert zu sein (23%)« (Heyl/Seifried 2014, 57). Amrhein (2011) hat in ihrer Studie herausgefunden, dass Lehrkräfte in integrativen Lerngruppen verstärkt Belastungen erwarten. Kessels et al. (2014) fassen bezugnehmend auf nationale und internationale Forschungsbefunde zusammen,

»dass viele Lehrkräfte in Bezug auf den eigenen inklusiven Unterricht Gefühle von Belastung und Stress äußern, wohingegen die meisten Studien, die kognitive Einstellungskomponenten erfassten, eher Zustimmung zum Konzept der Inklusion oder Integration fanden« (Kessels 2014, 193).

Des Weiteren konnten in einer Fragebogenstudie mit grund- und sonderpädagogischen Lehrkräften von Kemena und Miller (2011) *Vorbehalte* gegenüber einer Ausweitung inklusiver und kooperativer Unterrichtung sowie die Sorge um eine adäquate Ressourcenausstattung gefunden werden.

Die prozessbezogene wissenschaftliche Begleitung von sechs Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung im Kreis Mettmann (Hennemann et al. 2014) hat gezeigt, dass handelnde Lehrkräfte und Eltern deutlich vom Lehrerteam und der Schulleitung geprägt sind, andererseits aber auch eine Wechselwirkung in dem Sinne besteht, dass auch Lehrkräfte und Eltern Einfluss auf das Lehrerteam und die Schulleitung nehmen. Hennemann et al. (2014) schlussfolgern daraus, dass Maßnahmen und Förderung einer positiven Haltung zur Inklusion

sis jedoch besteht gegenüber der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie Kindern mit geistigen Behinderungen (ebd.). Ebenso wie bei den Lehrkräften führt die eigene Erfahrung mit inklusiven Settings zu mehr Aufgeschlossenheit gegenüber der Inklusion (ebd.).

immer Kollegium, Team und Schulleitung in der Gesamtheit einbeziehen müssen. Deutlich geringere Aussichten auf Erfolg hätte die isolierte Arbeit an der Haltung von Lehrkräften (Hennemann et al. 2014, 53). Die Befunde zeigen Hinweise, dass »Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht, eine subjektive und kollektiv empfundene Wirksamkeit sowie ein Vermeiden von negativen Haltungen zur Arbeit und Arbeitsüberlastung« (ebd., 54) eine positive Einstellung zur Inklusion erhöhen könnte.

Haben Lehrkräfte eine positive Einstellung zur inklusiven Beschulung, so bedeutet dies nicht gleichzeitig, dass sie inklusiv arbeiten.

»So geben LehrerInnen einerseits an, dass sie generell die Integration für wichtig halten und unterstützen. Bezogen auf ihren eigenen Unterricht jedoch verweisen sie auf fehlende Rahmenbedingungen, fehlende Ausbildung und fehlendes Wissen« (Schwab et al. 2012, 62 unter Bezugnahme auf de Boer et al. 2011, Sadler 2005 und Bundschuh et al. 2006).

4.4 Inklusive Grundhaltungen

»Eine pädagogische Sichtweise auf Inklusion setzt (...) voraus, dass individuelle Unterschiede wahrgenommen und ggf. thematisiert werden, dass diese aber nicht dazu verwendet werden, eine Hierarchie zu begründen« (Textor 2015b, 42f.). In besonderem Maß gilt dies für die Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf. Es bedarf einer positiven Einstellung und der Bereitschaft, sich auf die Heterogenität der Kinder einzulassen und somit die Vielfalt zu akzeptieren. Dies spiegelt sich in persönlichen Beziehungen, konkreten Interaktionsprozessen und im Handeln wider, speziell auch in der Unterrichtsgestaltung (ebd.) (s. Kap. 7.2). In der Klasse sollten sich alle beteiligten Personen in ihrer Unterschiedlichkeit akzeptiert fühlen, sodass sie sich gegenseitig anregen und voneinander lernen können (Textor 2012; Kron 2009). Besonders anschaulich zeigt sich diese Haltung im personenzentrierten Ansatz (Rogers 1983, 2009; Tausch/Tausch 1998). Einige ältere Untersuchungen in den USA und in Deutschland (vgl. zsf. Tausch 2007; Aspy/Roebuck 1974; Tausch/Tausch 1998) haben gezeigt, dass die Haltung der Lehrkräfte mit einem fachlichen und persönlichen Lernzuwachs in Zusammenhang gebracht werden kann:

»Achtungsvoll-positiv zugewandte, einfühlsame, aufrichtige und aktiv fördernde Lehrer in den Allgemeinbildenden Schulen haben Schüler mit deutlich größerem fachlichen und persönlichen Lernen, im Vergleich zu Lehrern mit nur mittlerem oder geringem Ausmaß in den obigen Verhaltensformen« (Tausch 2007, 16).

Die förderlichen Verhaltensformen von Lehrkräften wirkten sich im Lauf der Zeit auch auf leistungsmäßig beeinträchtigte Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Mathematik und Lesen aus, während sie in den Leistungen im Vergleich zu Lehrkräften mit einem geringen Maß an förderlichen Verhaltensweisen abfielen (ebd., 17). Ebenso wurde in den Untersuchungen ermittelt, dass es ein hohes Störverhalten seitens der Schülerinnen und Schüler gab, die von Lehrkräften mit nur geringfügig bis mäßig förderlichem Verhalten unterrichtet wurden. Tausch und Tausch fassen die Ergebnisse der Untersuchungen folgendermaßen zusammen:

»Lehrer mit einem größeren Ausmaß an Achtung und Einfühlung haben – verglichen mit Lehrern mit einem geringen Ausmaß in diesen Verhaltensformen – Schüler mit günstigeren fachlichen Leistungen, besserer

Qualität der mündlichen Unterrichtsbeiträge, größerem Ausmaß von Denkprozessen, ferner mit mehr Kooperation und weniger Aggressivität sowie deutlich günstigerer seelischer Befindlichkeit« (Tausch 2007, 19).

Aus den Untersuchungen haben sich vier förderliche Persönlichkeits-Haltungen²¹ (Tausch 2007, 19f.) herauskristallisiert, die durch

1. Achtung und positive Zuwendung,
2. Einführendes, nicht bewertendes Verstehen der Erlebniswelt des Kindes bzw. des Jugendlichen,
3. Aufrichtigkeit und Echtheit sowie durch
4. nicht-dirigierende förderliche Aktivitäten gekennzeichnet sind.

Diese letzte Form wurde als wesentlich für das fachliche und persönliche Lernen der Schüler festgestellt (Tausch/Tausch 1998, 243-331). Der Erwachsene versucht, gute Bedingungen für das fachliche Lernen, für das Wohlbefinden, für die Freizeit sowie für die Bewältigung von Schwierigkeiten bereitzustellen. Dazu gehört u.a. besonderes Engagement sowie kreative Flexibilität. Die Persönlichkeitshaltung »Achtung und positive Zuwendung« scheint eine unerlässliche Voraussetzung für eine gute zwischenmenschliche Beziehung zu sein (ebd., 21). Achtung, Empathie und Ernstnehmen der Person und ihrer Gefühlslage führen zu angemessenen erzieherischen und didaktischen Aktivitäten der Lehrkräfte im Unterricht (ebd., 28).

In der Allgemeinen Didaktik für inklusive Lerngruppen (Kullmann et al. 2014a) werden in Anlehnung an Rogers (1983) sowie Tausch und Tausch (1998) die drei Grundhaltungen »Akzeptanz«, »Empathie« und »Kongruenz« als immanent für eine inklusive Didaktik angesehen (Kullmann et al. 2014a, 95). Urban und Lütje-Klose beziehen sich auf Moser, Schäfer und Redlich (2011), wenn sie »eine individuell förderbezogene und förderdiagnostische Orientierung, eine biografische und lebenslagenorientierte Perspektive auf Schülerinnen und Schüler und eine Orientierung auf soziales Lernen« (Urban/Lütje-Klose 2014, 285; vgl. auch Moser et al. 2011) als zentral für eine inklusionsorientierte Förderung erachten. Erweitert man die von Moser und Redlich (2011) geforderte Bereitschaft, sich für Kinder mit Unterstützungsbedarf zuständig zu fühlen (ebd., 10), kann von einer inklusiven Grundhaltung als Voraussetzung für eine gelingende Förderung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf gesprochen werden. Kinder mit Unterstützungsbedarf in einem inklusionsorientierten Setting werden bestenfalls durch ein multiprofessionelles Team unterstützt. Kullmann et al. (2014b) stellen in ihrer Studie fest:

»Das gemeinsame Bekenntnis zur Heterogenität geht mit einer Bereitschaft aller Beteiligten einher, inklusive Prozesse auf Basis einer gemeinsamen Leitidee mitzutragen. Lehrkräfte sollten grundsätzlich die Offenheit und die Bereitschaft mitbringen, in einer inklusiven Schule tätig zu sein. Auch diese Bereitschaft sollte auf einer inneren Haltung beruhen« (Kullmann et al. 2014b, 9).

Eine inklusive Grundhaltung bedeutet auch, anerkennende und wertschätzende pädagogische Beziehungen zu forcieren. Die Qualität der Beziehungen ist sowohl auf der persönlichen als

21 Im Verständnis der Forscherin drücken die drei erstgenannten personenzentrierten Verhaltensformen eher eine Haltung aus und zeigen noch nicht explizit ein Verhalten im Sinne von Handeln bzw. Nicht-Handeln. Eher erscheint die vierte Form als echte Verhaltensform, da es dort um Aktivitäten geht wie z.B. die Bereitstellung von Hilfen im Unterricht, die Wahl einer besonderen Sozialform etc.

auch auf der gesellschaftlichen Ebene bedeutungsvoll (vgl. Prengel 2013a, 45).²² Der Mensch benötigt für sein Wohlergehen »gute Beziehungen« (ebd.); er hat »ein existenzielles Bedürfnis nach anerkennender Fürsorge« (ebd.). Als gegensätzlich dazu werden Beziehungen gesehen, die verletzen (ebd., 46). Partiiell kann die Art von Beziehung eindeutig erkannt werden, häufig gibt es aber Mischformen. Anerkennende Handlungsweisen sind konstruktiv-unterstützend und werden mit Begriffen wie »Wertschätzung«, »Empathie«, »Feinfühligkeit«, »Achtung« u.a. umschrieben. Die Folgen können auf der persönlichen Ebene »Wohlbefinden«, »Selbstbestimmung«, »Glück« und auf der gesellschaftlichen Ebene »Partizipation« und »Inklusion« auslösen. Gegensätzlich dazu werden verletzende Beziehungen, die eher destruktiv wirken, als »Diskriminierung«, »Missachtung«, »Unterwerfung«, »Beschämung« gefasst. Sie können zur »Isolation«, zu einem scham-, schmerz- und leidvollen Erleben führen (ebd., 46).

Eine gute Beziehung zeigt sich neben der Zuwendung zum Kind durch eine »Kultur der Freundlichkeit« in der Schule, durch »ein konsistentes Setting an förderlichen Regeln und Vereinbarungen«, für deren Einhaltung alle an der Förderung Beteiligten eintreten, sowie durch eine konstruktive Begrenzung von Fehlverhalten (ebd., 70).

»Zugehörigkeit und Integration in die Peergruppe werden bewusst symbolisiert, inszeniert und gefördert. Erziehende achten auf Prozesse in der Peergruppe und fördern in der heterogenen Lerngruppe die Fähigkeit zu *Selbstachtung und solidarischer Anerkennung der Anderen*« (ebd., 70; Herv.i.O.).

Die grundlegende menschliche Bedürftigkeit zeigt sich darin, dass Menschen Beziehungen benötigen, da ihnen übermäßiges Getrenntsein schadet. Notwendigerweise müssen diese aber ausreichend Spielraum und Unterstützung bieten, da Übergriffe und Unterdrückung dem Menschen schaden (ebd.). Dieses Bedürfnis bedeutet gleichzeitig auch Abhängigkeit. Ziel muss es sein, Schutz vor Verletzungen zu finden; dies ist durch »positive« Beziehungen möglich, die gleichzeitig lebensnotwendig für das menschliche Wohlergehen sind (ebd., 47). Auch die wertschätzende und wertgebundene Lebens- und Weltauffassung der Themenzentrierten Interaktion ist anschlussfähig an eine inklusive Grundhaltung. Respekt und Ehrfurcht vor dem anderen Leben enthält eine anerkennende und beziehungsensible Haltung, die sich in guten Beziehungen (in der Schule) zeigen wird.

Die Hattie-Studie²³ (2013) macht deutlich, dass der Einfluss der Lehrkraft im Vergleich zu anderen Determinanten besonders hoch ist. Besonders die Beziehungssensibilität der Lehrperson ist bedeutsam (Solzbacher et al. 2014). Hattie fordert »mehr als Fachwissen über den Stoff, gekonnte Unterrichtsgestaltung oder engagierte Lernende« (Hattie 2013, 29), sondern »eine ethische, zugewandte Haltung« (ebd.). Die Kinder mit Unterstützungsbedarf werden demzufolge von einer inklusiven Grundhaltung der sonderpädagogischen Lehrkräfte und der Grundschullehrkräfte profitieren. Aufgrund ihrer unterschiedlichen beruflichen Sozialisatio-

22 Es soll an dieser Stelle keine umfangreiche Auseinandersetzung mit sozialphilosophischen bzw. sozialpsychologischen, psychoanalytischen, entwicklungspsychologischen oder salutogenetischen Ansätzen geführt werden, da dies für die folgende Studie nicht relevant ist. Vielmehr wird auf die Zwischenbilanz von Annette Prengel verwiesen, die empirische Studien in anerkennungstheoretischer Perspektive interpretiert hat (Prengel 2013a, 93).

23 Zur Kritik an der Hattie-Studie s. Terhart (2011) und Schulmeister/Loviscach (2015).

nen werden diese sowohl unterschiedliches Wissen besitzen als auch über unterschiedliche Kompetenzen verfügen. Darüber hinaus werden ihre Einstellungen auch durch ihre unterschiedlichen Berufserfahrungen geprägt sein und werden vermutlich untereinander nicht übereinstimmen. Dies erschwert eine »Orientierung auf ein gemeinsames Ziel« (Moser/Demmer-Dieckmann 2012, 154), welches im Rahmen der Studie die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf sein sollte. Aus diesen verschiedenen Aspekten entsteht eine bestimmte individuelle Sichtweise auf das Kind, die sich in einer Haltung ausdrückt.

4.5 Zusammenfassung

Die professionsbezogenen Anforderungen und Aufgaben in inklusiven Settings sind durch die KMK-Kompetenzbereiche sowie durch die Ausführungen der European Agency (2012) konkretisiert. Dazu gehören beispielsweise die Bereiche Wissen und Kompetenzen. Unterschiedliche berufliche Sozialisationen der Regelschullehrkräfte und der sonderpädagogischen Lehrkräfte können als etwas Wertvolles angesehen werden, da in inklusiven Settings die Möglichkeit eines Kompetenztransfers besteht.

Insbesondere Selbstkompetenzen, die beispielsweise die Bereiche Selbstreflexionsfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Regulierung der eigenen Emotionen umfassen, sind äußerst bedeutsam im Zuge der Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf. Selbstreflexionsfähigkeit kann in inklusiven Settings zu einem geschärften Bewusstsein für die eigenen Werte führen. Diese Entwicklungen müssen nicht unbedingt allein, sondern können auch im Rahmen sozialer Prozesse stattfinden. Diese Zusammenhänge veranlassen zu der Frage, inwieweit die Grundschul- wie auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte Selbstreflexionskapazitäten aufweisen und ob diese auch durch bzw. in Beratungssettings »unterstützt« werden. Lehrkräfte werden bei der Planung und Durchführung von Unterricht jedoch nicht nur von Kompetenzen und Wissen, sondern auch von Emotionen geleitet (Hascher/Krapp 2014). Häufig verärgerte Lehrkräfte neigen zu Frontalunterricht mit geringer Fehlertoleranz (ebd.).

Die Einstellungen von Lehrkräften hinsichtlich der inklusiven Beschulung, die oft nur dann verändert werden, wenn der Druck hoch ist und Problemsituationen bewältigt werden müssen, haben eine hohe Bedeutung für das Gelingen von inklusiven Prozessen (Kessels et al. 2014; Kullmann et al. 2014). Diese kann u.a. von der Art des Unterstützungsbedarfs oder der Unterrichtserfahrung der Lehrkraft abhängig sein. Sind sonderpädagogische Lehrkräfte vor Ort, so kann dies in der Selbstdefinition regelschulpädagogischer Lehrkräfte zur Nicht-Zuständigkeit bzgl. der Kinder führen, die in Zusammenhang mit der Kategorie »behindert« eingeordnet werden könnten. Dies wird in der Erwartungshaltung der Lehrkräfte deutlich: Integrativ denkende Lehrkräfte wünschen Beratung für sich, damit sie mit allen Kindern besser arbeiten können. Andere Lehrkräfte wünschen sich eher die Herausnahme der Kinder aus dem Unterricht bzw. die Auflösung des Passungsproblems (Reiser 2002, 410), um möglichst wenig Absprachen mit der Kooperationspartnerin/-partner zu haben. In einem inklusiven Setting wären hohe Kooperationsniveaus, also von Wertschätzung gestaltete Kooperationsbeziehungen wünschenswert, sodass eine hohe Bereitschaft entstände, Kooperationen einzugehen.

Werte und Ziele sind offenbar Ausgangspunkt jeglichen pädagogischen Handelns und Denkens auf der individuellen Ebene (im Sinne der Beliefs und Handlungsorientierungen der Einzelnen) und führen zu einer pädagogischen Grundhaltung. Im Hinblick auf diese Untersuchung könnten Erklärungen, die die beteiligten Akteure in Bezug auf die Entwicklungsverläufe der Kinder liefern, Rückschlüsse auf ihre Werte, Normen und Einstellungen liefern.

Im Hinblick auf förderliche Entwicklungsbedingungen in einem KsF müssten sich bei den beteiligten Akteuren im Sinne einer inklusiven Haltung die Wünsche nach anerkennenden und wertschätzenden Beziehungen und der Herstellung guter Bedingungen im Sinne des systemischen Arbeitens wiederfinden.

5. Förderdiagnostik und Förderplanung

Ob sich ein Kind in der Schule optimal entfalten und ob es bestmöglich unterrichtet werden kann, hängt nicht nur von seinen eigenen Fähigkeiten, sondern auch von den Fähigkeiten der Schule ab (Feyerer 2013, 5). Die inklusive Schule erwartet nicht die Anpassung der Schülerinnen und Schüler an Schule, sondern stellt sich selbst als System auf die Schüler/innen ein. Zu einer qualitativen Förderplanarbeit im inklusiven Setting gehören multiprofessionelle Kooperationen, eine ressourcen- bzw. kompetenzorientierte Diagnostik mit einer umfassenden Analyse der Kind-Umfeld-Ebenen sowie »die Kompetenz, methodisch-didaktisch adäquate Fördermaßnahmen zu konzipieren, idealerweise partizipativ, kooperativ und interdisziplinär« (Feyerer 2013, 6). Eine inklusive Grundhaltung, die eine Prozess- und Situationsorientierung, eine Barriere- und Ressourcenorientierung sowie eine Assistenz- und Adaptionsorientierung enthält, ist Voraussetzung für den Einsatz individueller Förderpläne im Sinne einer »Lernprozessbegleitung individualisierter und differenzierter Unterrichtsprozesse in heterogenen Lerngruppen« (ebd., 7).

Grundlage jeder Förderung ist eine umfassende Diagnostik. Im Folgenden wird die Entwicklung der Diagnostik von der Status- zur Förderdiagnostik skizziert (5.1), werden notwendige diagnostische Kompetenzen und damit verbundene Risiken aufgeführt (5.1.1). Im Anschluss erfolgt die Darstellung förderdiagnostischer Methoden (5.1.2). Mit Blick auf die Datengrundlage dieser Untersuchung folgt eine ausführliche Auseinandersetzung des Instrumentes »Förderplan« und der damit verbundenen Förderplanung. Ein besonderes Augenmerk wird aufgrund der Bedeutsamkeit auf die Prinzipien eines Förderplans gelegt (5.2).

5.1 Förderdiagnostik

Die verschiedenen Sichtweisen auf den Behinderungsbegriff, wie sie in Kap. 2.3.1 deutlich wurden, können sich auch im diagnostischen Handeln widerspiegeln. Befürworter einer *individualtheoretischen Sichtweise* von Behinderung werden vermutlich vorwiegend Befürworter der Statusdiagnostik sein; dort werden beispielsweise »Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Ängstlichkeit, Aggression u.a.) quantitativ als mögliche Verursacher von Verhaltensauffälligkeiten« (Bundschuh 2007, 47) erfasst. Das Individuum ist innerhalb einer solchen Perspektive Träger einer Krankheit, eines gestörten Verhaltens oder einer beeinträchtigten Leistungsfähigkeit (ebd., 45). Verursachungsmomente liegen im Schüler bzw. der Schülerin. In dieser Sichtweise ist auch die häufige Verschreibung von Psychopharmaka zu erklären (ebd., 47), die dann als (Förder-)Maßnahme begründet wird. Umweltfaktoren werden in diesem Ansatz nicht bedacht. Das traditionelle *psychologisch-diagnostische Modell* möchte Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften durch psychologische Tests erfassen. »Ziel eines solchen diagnostischen Vorgehens ist die Erfassung von situationsunabhängigen, über die Zeit relativ stabilen Unterschieden bezüglich der Ausprägung eines oder mehrerer Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften von Gruppenmitgliedern« (ebd., 48). Dadurch soll Individuen voneinander unterschieden werden. »Die Anwendung dieses diagnostischen Modells in der Praxis führt in erster

Linie zu einer Klassifikation von Personen nach einem oder verschiedenen Merkmalen und damit auch häufig zu einer Selektion« (ebd., 49).

Eine spezielle Form dieses Modells ist die *Typisierungs-Diagnostik*, die z.B. das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) als »Sammelbegriff mit Syndromcharakter« (ebd., 50) verwendet und mit einer entsprechenden Klassifikation und Diagnose medizinisch-psychologische Unterstützung in Aussicht stellt. Dabei besteht aber auch die »Gefahr der Etikettierung, der Gleichsetzung von Person und Diagnose und Vorurteilsbildung« (ebd.). Das Individuum ist im Fokus und das Therapieziel ist die Anpassung des Schülers/der Schülerin (ebd., 51). Das Individuum wird aus einer solchen Perspektive losgelöst von seiner Umwelt betrachtet, sodass mögliche entwicklungshemmende Bedingungen im umfeldbezogenen Bereich nicht beachtet werden. Ein solches diagnostisches Vorgehen wird seit Beginn der siebziger Jahre »aufgrund seiner Selektions- und Klassifikationsfunktion und des Fehlens von Informationen über Fördermaßnahmen, die aus den Testergebnissen direkt ableitbar wären, kritisiert« (ebd., 50f.). Eine Weiterentwicklung kann in der *verhaltensorientierten Diagnostik* gesehen werden, die auf Verhaltensbeobachtungen basiert. Es findet eine Fokussierung auf die Situationsabhängigkeit des Verhaltens statt und gibt »Hinweise auf Änderungsdimensionen und -möglichkeiten« (ebd., 53). Die Weiterentwicklung liegt darin, dass nun individuell gehandelt wird und dass Diagnose und Therapie bzw. Förderung als Einheit gelten und in der Hand einer Person liegen (ebd.).

Zwei Erkenntnisse führten dazu, dass die Statusdiagnostik von der Förderdiagnostik abgelöst wurde, die mit der sozialtheoretischen Sichtweise von Behinderung korrespondiert (insbesondere ökosystemischer Bezug: Bronfenbrenner 1981). Einerseits wurde deutlich, dass das Umfeld des Kindes ebenso wie die Schule Einfluss auf dessen Lernmöglichkeiten hat, andererseits wurde der Fokus stärker auf ein selbstgesteuertes Lernen der Kinder gelegt (Carle 2001). Die Unterstützung eines Kindes im Bildungsprozess ist nicht auf Schule zu begrenzen (Oelkers 1995). Die logische Folge ist die Zusammenarbeit aller Beteiligten im Rahmen einer Förderung. Dazu wird häufig die Kind-Umfeld-Analyse (Sander 1998) benutzt, ein unterrichtsbezogenes diagnostisches Werkzeug auf ökosystemischer Basis. Diese ist durch vier idealtypische Merkmale gekennzeichnet (Carle 2001, 5):

1. Beteiligung von Kind, Eltern, Lehrkräften und weiteren Bezugspersonen des Kindes
2. Systemische Betrachtung der Handlungsbedingungen des Kindes in seinen verschiedenen Bezugsfeldern
3. Beziehungskontexte nicht rückwärtsgewandt betrachten, sondern herausfinden, was die Bezugspersonen für eine positive Entwicklung des Kindes tun können
4. Ziel ist die Verbesserung der Entwicklungsbedingungen des Kindes (möglichst Verzicht auf direkte Therapien, sondern Arbeit an den Lernumgebungen)

»Ziele von Diagnostik sind nicht mehr die quantitative Messung und der Vergleich mit fiktiven oder realen Vergleichsgruppen, sondern sind die Einschätzungen der individuellen Veränderungen unter dem Einfluss individuell angepasster Interventionen« (Eggert 2007, 27).

Die Aufgaben des Diagnostikers bestehen im ökosystemischen Denken darin, »für ein Kind eine an seine spezielle Situation angepasste individuelle förderdiagnostische Situation zu ent-

wickeln und nicht das Kind im Rahmen einer vorgegebenen Methode zu überprüfen« (Eggert 2007, 301). Die systematische Einbeziehung der Mit- und Umwelt ist im Rahmen einer Kind-Umfeld-Analyse notwendiger Bestandteil der Diagnostik geworden. Das Kind kann nur mit dem Wissen um seinen Lebensraum verstanden werden (Breitenbach 2007). Daher sollten möglichst alle Beziehungsgefüge und Beziehungsnetzwerke, welche das Kind aufweist, als gleichberechtigte Partner mit einbezogen werden. Die Beschreibung der Beziehungen zwischen den verschiedenen Systemen führt dazu, dass Diagnostik als sozialer Prozess verstanden werden muss, in dem die Mehrperspektivität zur Konstruktion der Wirklichkeit beiträgt (Albers 2013, 3). Die Einbeziehung des Kindes in die Förderplanung sollte von Wertschätzung und Achtung geprägt sein, wozu auch gehört, sich mit dem Kind verstehend und konfrontierend auseinanderzusetzen (Schlee 2007, 190). Eine Förderung erfolgt in einem systemischen Verständnis aus der Fülle der Informationen, die über das Kind gesammelt worden sind, indem Zusammenhänge, Beziehungen und Vernetzungen beschrieben werden (Eggert 2007, 304).

»Vor allem die gemeinsame Reflexion unsystematisch gesammelter Informationen durch alle Personen, die das entsprechende Kind kennen, lässt aus den so gesammelten Daten ein bedeutsames Wissen über sein Lernen und seine damit verbundenen Lernhemmungen werden« (Breitenbach 2007, 126).

Demgegenüber wird jedoch auf die Gefahr hingewiesen, dass eine ganzheitliche Erfassung der Schülerpersönlichkeit (negativ betrachtet: Dauerbeobachtung) an Kapazitätsgrenzen stoßen, aber auch im Sinne der Achtung der Persönlichkeitsrechte zu der Frage führen kann, was Lehrkräfte über ihre Schülerinnen und Schüler wissen dürfen und sollen (Trautmann/Wischer 2011, 119).

5.1.1 Diagnostische Kompetenz

Diagnostische Kompetenz gilt als Gelingensbedingung für den erfolgreichen Umgang mit Heterogenität (Trautmann/Wischer 2011). Lehrkräfte sollen »die Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse ihrer SchülerInnen schnell, sicher und zuverlässig einschätzen (...) können, um auf dieser Basis notwendige Unterstützungsmaßnahmen zu konzipieren« (Trautmann/Wischer 2011, 114). Daraus resultieren hohe Ansprüche an die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften (ebd., 115). Die Aneignung diagnostischer Kompetenz ist im Studium der sonderpädagogischen Lehrkräfte fest verankert. In der Ausbildung der Regelschullehrkräfte war dies bis vor einigen Jahren nicht vorgesehen. Dies hat sich in den letzten Jahren verändert, v.a. inklusiv ausgerichtete Studiengänge wie an der Universität Bielefeld ermöglichen nun allen künftigen Lehrkräften den Erwerb diagnostischer Kompetenz. Die stärkere Gewichtung dieses Kompetenzbereichs zeigt sich auch darin, dass Diagnostik unter den Standard-Kompetenzbereichen der Lehrerbildung wiederzufinden ist (KMK 2014). Diese Schwerpunktsetzung ist möglicherweise auch auf die Ergebnisse von internationalen Schulleistungsstudien zurückzuführen, die deutlich gemacht haben, dass Kinder mit risikoerhöhenden Bedingungen von Lehrkräften nur in geringem Maße identifiziert werden (Artelt et al.

2001, 119), und geht mit der Forderung nach individueller Förderung einher, die eine adäquate Diagnostik²⁴ voraussetzt (Helmke 2014; Schrader 2010).

Van Ophuysen et al. (2013) unterscheiden die schulalltägliche Basisdiagnostik und die individuelle Förderdiagnostik (2013a, 187). Sie präferieren eine Basisdiagnostik, die in einer breit angelegten, langfristigen Datensammlung besteht und die Identifikation von Schülerinnen und Schülern begünstigt, die einer Förderung oder Forderung bedürfen (ebd., 189). Daran anzuschließen sei eine Individualdiagnostik (ebd.). Diese Sichtweise von Pädagogik macht deutlich, dass nicht nur die diagnostische Kompetenz der sonderpädagogischen Lehrkräfte gefragt ist, sondern auch die diagnostische Kompetenz der Regelschullehrkräfte. Dies gilt insbesondere in inklusiven Settings. Diagnostische Kompetenz ist in der Vorstellung von Regelschullehrkräften nur als »vage Soll-Vorstellung« (Greiten 2014, 116) vorhanden. Die Ergebnisse der Studie von Greiten (2014) zeigen, dass eine Diagnostik durch die Regelschullehrkräfte eher selten durchgeführt wird (s. auch Kreis et al. 2014).

Im Rahmen der Personenwahrnehmung und sozialen Urteilsbildung lassen sich viele Fehlerquellen nennen, die zu einer Verzerrung des Beobachteten führen können. Es gibt typische Fehlerquellen bei der Sammlung und Verarbeitung von Informationen, die in der diagnostischen Tätigkeit zu einer »systematischen Verzerrung bei der Urteilsbildung« (van Ophuysen/Lintorf 2013, 65) führen können. Die Akteur-Beobachter-Divergenz bezeichnet die Tendenz, das eigene Verhalten situativ zu beschreiben, das Verhalten der anderen Personen jedoch als stabiles Merkmal zu sehen, welches auf Persönlichkeitszuschreibungen (auf eine Eigenschaft einer Person) zurückgeführt wird (Jones/Nisbett 1972 zit. n. van Ophuysen/Lintorf 2013, 65). Dem kann man vorbeugen, indem man bewusst in eine Beobachterposition wechselt bzw. indem man das Verhalten mit einer weiteren Person diskutiert (Frank/Gilovich 1989; Wells et al. 1977 zit. n. van Ophuysen/Lintorf 2013, 65). Das Beobachtungsergebnis wird mehr oder weniger an unserer Erwartung reflektiert. Daher ist es schwierig, Unstimmigkeiten zu entdecken, wenn selektiv beobachtet wird. »Es gibt (selbst-)sichere Beobachter, die durch die Selektivität ihrer Wahrnehmung nur immer ihr eigenes (Vor-)Urteil bestätigen« (Ingenkamp/Lissmann 2008, 17). Inkongruenzen können zu Resignationen führen. Sie hängen wiederum »von persönlichen Einstellungen, beruflichen Erfahrungen und Kenntnissen über den Schüler, aber auch von anderen Rahmenfaktoren, von der aktuellen Schülerhandlung, von Handlungen anderer Schüler und weiteren situativen Faktoren ab« (ebd.). Daher ist eine Zusammenarbeit zwischen sonderpädagogischer und Regelschullehrkraft auch im Rahmen der Diagnostik zu begrüßen, da in diesem Rahmen die Möglichkeit besteht, die Beobachterrolle zu tauschen.

Implizite Persönlichkeitstheorien können zu unzulässigen Schlussfolgerungen führen, wenn aus einer »diagnostizierten Eigenschaft« weitere Eigenschaften geschlussfolgert werden (van Ophuysen/Lintorf 2013, 66). Eine konsequente Dokumentation aller erhobenen Daten und eine Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen impliziten Persönlichkeitstheorien sind eine Möglichkeit, um solche Schlussfolgerungen zu vermeiden (ebd.). Dies gestaltet sich jedoch

24 Diese befindet sich in einem Spannungsfeld: Einerseits besteht die Notwendigkeit, Unterschiede wahrzunehmen und Lernvoraussetzungen zu bestimmen. Andererseits besteht das Problem von Festlegung, Normierung und Etikettierung. Als Lösung wird von pädagogischer Seite häufig eine prozessorientierte und ganzheitliche Diagnose gefordert.

schwierig und hat in einem kollegialen Austausch eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit (ebd.). Es gibt weitere Fehlerquellen wie Positions- und Reihenfolgeeffekte, d.h. der erste und der letzte Eindruck erhalten eine höhere Gewichtung: der Haloeffekt, bei dem man von bekannten Eigenschaften einer Person auf unbekannte Eigenschaften schließt und so die besonders starke Ausprägung eines Merkmals den Gesamteindruck einer Person verzerrt, sowie die sich selbst erfüllende Prophezeiung, wobei die Erwartungen der beobachtenden Person das Verhalten der beobachteten Person in Richtung ihrer eigenen Erwartung beeinflusst (van Ophuysen/Lintorf 2013, 67). Van Ophuysen und Lintorf beschreiben unter Bezugnahme auf Alexander und Schofield (2006), dass das Erkennen und Vermeiden solcher Erwartungseffekte durch das »Feedback von Kollegen und neutralen Beobachtern« geschehen kann (van Ophuysen/Lintorf 2013, 67). Bei der Eingrenzung des Konsistenzeffekts ist die Selbstreflexionsfähigkeit sehr hilfreich. Dabei wird reflektiert, inwiefern Informationen mit der Begründung berücksichtigt wurden, dass sie gut in das bisherige Gesamtbild passen (ebd.).

Für die Arbeit in der Schule ist es wichtig, diese Fehlerquellen zu kennen, sich darüber bewusst zu werden und dadurch Wege zu finden, diese Fehler zu vermeiden. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist demnach zur Vermeidung von Beobachtungsfehlern relevant, ist aber nicht zur Vermeidung aller Fehlertypen zielführend. Durch die (temporäre) Zusammenarbeit von regelschulpädagogischer und sonderpädagogischer Lehrkraft und die dadurch mögliche gemeinsam verbrachte Zeit in einem Klassenraum ist der bewusste Wechsel einer Lehrkraft in eine Beobachterposition möglich. Auch ein Wechsel der Lehrpersonen in dieser Kooperationsform (one teach, one observe) ist von Vorteil, da dadurch eine Diskussion und ein Abgleich der beobachteten Verhaltensweisen erfolgen können.

Fühlen sich Lehrpersonen verantwortlich für die Urteilsfolgen, so kommen sie zu einem genaueren Ergebnis, als wenn sie keine Verantwortung für die Folgen übernehmen müssen (Schrader 2014, 875). ebd.). Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass es tatsächlich günstig wäre, wenn sich sowohl sonderpädagogische als auch regelschulpädagogische Lehrkraft für die Schülerin oder den Schüler und den auf sie oder ihn abgestimmten Förderplan verantwortlich fühlen würden, da dann beide entsprechend sorgsam mit ihren Beobachtungen und anderen diagnostischen Verfahren sowie den sich daraus ergebenden Folgen umgehen würden. Obwohl die Bedeutsamkeit genauer Diagnosen für die weitere Unterrichts- und Förderplanung von theoretischer Seite als hoch eingeschätzt wird, ist die Befundlage hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Diagnosequalität und Ergebnisfolgen eher gering und »Studien zum Einfluss der Diagnosequalität auf die Unterrichtsgestaltung selbst fehlen gänzlich« (van Ophuysen 2013, 192). Ebenso verhält es sich mit der Forschung zu Prozessen, die der Urteilsbildung vorausgehen (van Ophuysen 2013, 192). Vorgeordnete Kriterien können Rahmenbedingungen wie z.B. Merkmale der diagnostizierenden Person in Form von Berufserfahrung oder Merkmale der Situation in Form von rechtlichen Vorgaben oder Klassengröße sein, aber auch Merkmale, die durch die Lehrkraft beeinflussbar sind: die eigene professionelle Kompetenz (ebd., 194). Letztere kann einerseits aus Wissen über diagnostische Anlässe und Methoden bestehen (Helmke 2014). Andererseits können dies aber auch Werthaltungen oder motivationale Orientierungen (wie z.B. Selbstwirksamkeit, Freude am diagnostischen Han-

deln) sowie selbstregulative Fähigkeiten sein (van Ophuysen et al. 2013, 194). Lehrkräfte mit Berufserfahrung (Experten) sind in ihrer Informationsverarbeitung äußerst flexibel im Gegensatz zu Berufsanfängern (Novizen) (van Ophuysen/Lintorf 2013, 64). Sie sind außerdem besser in der Lage, einmal getroffene Entscheidungen zu revidieren, wenn neue Informationen aufzeigen, dass ein Urteil in dieser Form nicht passend ist (van Ophuysen 2006). »Die Bereitschaft, einmal gebildete Urteile an Veränderungen anzupassen und zu revidieren« (Schrader 2014, 872) scheint wichtiger zu sein als die Urteilsgenauigkeit. Daher ist eine regelmäßige unterrichtsbegleitende Diagnostik von zentraler Bedeutung, die mit einer regelmäßigen Evaluation und Fortschreibung der Maßnahmen in Förderplänen einhergeht.

5.1.2 Förderdiagnostische Methoden

Die Entwicklung von einer Status- hin zu einer Förderdiagnostik hat dazu geführt, dass die ausschließliche Verwendung von psychometrischen Tests nicht mehr zielführend ist und weitere förderdiagnostische Methoden hinzugenommen werden. »Eine qualitative Beschreibung von Erleben und Verhalten« (Breitenbach 2007, 77), welche einer förderdiagnostischen Vorgehensweise entspricht, zeigt sich durch den Einsatz einer Anamnese, durch Verhaltensbeobachtungen sowie durch die Analyse schulischer Leistungen (ebd.). Ebenso können gezielt ausgewählte Teile von psychometrischen Tests genutzt werden (ebd.).

Die Anamnese soll dazu führen, Ursachen oder Entstehungsbedingungen eines Unterstützungsbedarfs zu erkennen. Ebenso ist von besonderer Bedeutung, Veränderungen in den Lebenssituationen und den damit verbundenen Reaktionsweisen des Kindes zu eruieren und zu verstehen. Die Anamnese dient somit einerseits zur Klärung der Fragestellung, indem das Problem näher umschrieben und konkretisiert wird, andererseits können so erste Hypothesen hinsichtlich des Entwicklungsstandes, des »Bedingungshintergrund(es) des Problemverhaltens oder der Lernhemmung sowie mögliche(r) nächste(r) Entwicklungsschritte« (Breitenbach 2007, 80) aufgestellt werden.

Eine Verhaltensbeobachtung als wesentliches Element der Förderdiagnostik birgt immer auch die Gefahr einer schnellen Bewertung und Klassifizierung, da »Wahrnehmung nicht als objektives Abbilden der Wirklichkeit zu verstehen ist, sondern als aktiver, die aufgenommenen Informationen interpretierender Prozess« (Breitenbach 2007, 81). Daher ist die Kenntnis typischer Beobachtungs- und Beurteilungsfehler und deren Reflexion von großer Bedeutung (ebd.). Die Auswertung der Beobachtungen kann einerseits hinsichtlich zugrunde gelegter Entwicklungsmodelle, andererseits in Form einer »Eindrucksanalyse« (Eggert 2007, 122) erfolgen. Für diese Art von Diagnostik ist eine hohe Professionalität erforderlich, da die Diagnostikerin/der Diagnostiker die Situationen für Beobachtungen selbst auswählt und damit die Reichweite der Beobachtungen und Interpretationen bestimmt (ebd.).

Die Analyse schulischer Aneignungsprozesse, z.B. Fehler- oder Prozessanalysen, kann eine weitere Möglichkeit zur Hypothesenprüfung darstellen. Bei Prozessanalysen werden didaktische Erwerbsprozessmodelle des Lesens, Schreibens oder Rechnens zugrunde gelegt, z.B. der Hamburger Lese- und Schreibprobe (HSP) oder die Hamburger Leseprobe (HLP). Ebenso eignen sich psychometrische Verfahren zur Förderdiagnostik, wenn sie nicht quantitativ, sondern qualitativ ausgewertet werden.

»Dazu bedarf es einer Analyse einzelner in Tests vorhandener Aufgabenstellungen dahingehend, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Teilfunktionen in besonderer Weise zur Lösung der jeweiligen Aufgaben erforderlich sind« (Breitenbach 2007, 107).

Für die Diagnostik im Bereich Sprache bietet sich z.B. das Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC), die Würzburger Leise Leseprobe (WLLP) oder der Hamburger Lesetest (HAMLET) an. Dagegen eignet sich der Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung (OTZ) oder der Deutsche Mathematiktest für erste Klassen (DEMAT 1+) zur Diagnostik von Rechenschwierigkeiten (ebd., 113f.). Ebenso geeignet sind nach Breitenbach Entwicklungstests wie der Wiener Entwicklungstest (WET) oder das Diagnostische Inventar auditiver Alltagshandlungen (DIAS) (ebd., 116f.). Intelligenztests (wie z.B. CFT 1 und CFT 20, K-ABC, SON-R sowie der IDS), die traditionell für eine Platzierungs- und Selektionsdiagnostik stehen, sollten nicht vorschnell als negativ verurteilt werden. Vielmehr sei »eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, zum Beispiel mit den Intelligenztheorien, und mit der Art und Weise wie und zu welchem Zweck diese Verfahren eingesetzt und ihre Ergebnisse interpretiert werden« (ebd., 262), hilfreich.

5.1.2 Ressourcenorientierte Förderung

Wurde Förderung noch bis in die 1960er-Jahre ausschließlich defizitorientiert als »Schlagloch-Modell« (Seewald 2005, 2013) definiert, weil ein Zusammenhang zwischen Mangel und Förderung bestand, so fand im Rahmen der Diskussion um eine Ressourcen- und Resilienzorientierung in den 1980er-Jahren ein Umdenken statt. Im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems ist ein defizitorientiertes Denken nur schwer zu vertreten (Albers 2012, 10). Voraussetzung für eine ressourcenorientierte Diagnostik ist die Nutzung des ökosystemischen Ansatzes nach Bronfenbrenner (Albers 2012).

Nach Petzold (1997) werden als Ressourcen alle Mittel gesehen, durch die Systeme sich lebens- und funktionsfähig erhalten (operating), Probleme bewältigen (coping), ihre Kontexte gestalten (creating) und sich selbst im Kontextbezug entwickeln können (developing). In diesem Sinne ist im Rahmen einer ressourcenorientierten Förderung die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben durch die Schülerinnen und Schüler selbst mit Unterstützung von Umweltressourcen möglich. Seewald (2005) hebt hervor, dass Kinder mit Lernproblemen sich abwehrend und blockierend verhalten, wenn defizitorientiert gefördert werden soll. »Wenn es dagegen gelang, über ihre Stärken ihr Selbstwertgefühl wiederaufzubauen, dann verschwanden viele Lern- und Verhaltensprobleme gleichzeitig und unauffällig« (ebd., 7). Das subjektive Erleben von Schule sollte nicht von der Wahrnehmung eigener Unfähigkeit bestimmt sein. Eine Ableitung der Maßnahmen aus einer ressourcenorientierten Ausgangslage kann positive Erlebensräume schaffen, mit denen Misserfolge kompensiert werden können.

Eine ressourcenorientierte Förderung beinhaltet verschiedene Aspekte wie z.B. eine ressourcenorientierte Diagnostik im Zuge der Ermittlung der Ist-Situation eines Kindes sowie eine Ableitung der Fördermaßnahmen im Rahmen der bekannten Ressourcen des Kindes. Wenn die Fähigkeiten der Kinder als Ansatzpunkt für die weitere Förderung genutzt werden, um das angestrebte Entwicklungsziel zu erreichen, kann von einer ressourcenorientierten Vorgehensweise gesprochen werden (Urban et al. 2015, 322). »Nach jedem Förderschritt, in

Anlehnung an Wygotski (1987) als »Zone der nächsten Entwicklung« (1987, 87) verstanden, wird der aktuelle Stand wieder eingeholt und mit dem Ziel abgeglichen« (Urban et al. 2015, 323).

Über die traditionellen Inhalte hinaus sieht Graf (2011, 126f.) Gegenstandsbereiche pädagogischer Diagnostik im Rahmen einer Ressourcenorientierung im Interaktionsmuster von Individuum und Umwelt. Diese seien unter ökosystemisch-konstruktivistischer Perspektive von Interesse. Graf (2011) führt beispielhaft »Engagiertheit«, »Themen der Kinder« oder »Lerndispositionen« auf. Weiterhin könnten subjektive Verarbeitungsebenen der Kinder für die Förderung von Bedeutung sein. Mögliche auffällige intraindividuelle Interdependenzen zwischen diesen Bereichen könnten ebenfalls in einem Förderplan notiert und entsprechend bei der Herleitung der Maßnahmen berücksichtigt werden (ebd.).

Hilfreich zur Umsetzung dieser ressourcenorientierten Förderplanung ist ein Förderplanschema, welches »alle Stärken, Fähigkeiten und Kompetenzen des Schülers anführt (...), die sich positiv auf das Erreichen der Förderziele auswirken könnten. Dabei sind explizit die Kompetenzen und Stärken als Ausgangsbasis für Ansatzpunkte pädagogischen Handelns zu betonen« (Bundschuh et al. 2007, 434). Unter dem Aspekt des Ist-Standes sind die personalen Ressourcen noch einmal in Bezug auf das Lernziel abzuklären (Bundschuh et al. 2007, 434; Eggert 2007, 197f.).

Im ressourcenorientierten Ansatz ist das oberste Ziel also nicht die möglichst schnelle Beseitigung von Defiziten, sondern die Erschließung von Entwicklungspotenzialen bzw. das Herausarbeiten von Entwicklungsperspektiven. So ist die Entwicklung (auch) für die Schülerinnen und Schüler in einer positiven Weise als dynamischer Prozess nachvollziehbar und transparent (Bundschuh et al. 2007, 433). Eine ressourcenorientierte Ableitung der Fördermaßnahmen soll nicht dazu führen, »Noch-Defizite« (Graf 2011, 130) zu verschweigen. Es sollte aber selbstverständlich sein, zunächst die Stärken zu sehen und diese in Gesprächen mit Kind, Eltern und Kollegen zu erwähnen. Dies sollte als Türöffner gesehen werden, der die Bereitschaft der Beteiligten öffnet, an einem Problem zu arbeiten (Graf 2011, 131).

5.2 Förderplanung

Förderdiagnostik kann als ein hypothesengeleiteter Prozess angesehen werden (Breitenbach 2007) und schließt die Formulierung von Zielen und Maßnahmen ein, der Förderplan kann als Instrument zur Planung des sich anschließenden Förderprozesses angesehen werden. In der Literatur werden die Begriffe »Förderplan« und »Förderprozess« teilweise synonym verwendet, aber auch bewusst voneinander abgegrenzt. Daneben gibt es noch Begriffe wie Individueller Förderplan (IFP) oder Individueller Entwicklungsplan (IEP). Letzteren hat Eggert aus dem amerikanischen Raum übernommen. Gegen den Begriff des »Individuellen Entwicklungsplans« werden aber mittlerweile Bedenken geäußert. Der IEP sei unangemessen, da sich die individuelle Entwicklung nicht extern durchplanen lasse. Matthes bevorzugt den Begriff »Förderplan«, der aber auch nur einige Aspekte der Förderplanung aufnehmen kann (Matthes 2007, 88). Dhaouadi vertritt die Auffassung, dass sich all diese unterschiedlichen Begriffe auf die »Planung eines individuell angepassten und gestalteten Lernprozesses« beziehen (Dhaouadi 2009, 150). Die Förderplanung bezieht sich meistens auf den Gesamtprozess (ebd.).

Beim Versuch der Abgrenzung zwischen Förderplan und Förderplanprozess wird ein Zusammenhang hergestellt. Dabei wird der Förderplan als Produkt des Förderplanprozesses gesehen (Popp/Melzer/Methner 2017, 36). Gab es zu Beginn der »Ära Förderplan« eher Definitionen, die speziell das sonderpädagogische Setting betrachteten, so ist spätestens seit der Verankerung von individueller Förderung im Schulgesetz NRW eine Erweiterung der Definition eines Förderplans erforderlich geworden. In diesem Sinne definiert Melzer:

»Ein Förderplan ist ein schriftlicher Plan zur gezielten Förderung von Schülerinnen und Schülern mit (sonder-)pädagogischem Förderbedarf oder von Schülerinnen und Schülern, die von Schulversagen bedroht sind. Er ist eine Voraussetzung für die Qualität schulischer Förderung und zugleich ein Instrument zu ihrer Evaluation« (Melzer 2008, 6).

Der Förderplan wird hier als Qualitätssicherungsinstrument zur Überprüfung der eigenen pädagogischen Arbeit und deren Evaluation angesehen. Melzer (2008, vgl. Popp et al. 2017, 28f.) grenzt dazu Entwicklungs- und Übergangspläne ab. Bundschuh (2007, 238) schlägt neben der schriftlichen auch eine mögliche mündliche Zielfestsetzung vor und benennt den Aspekt der Kooperation, den auch Kretschmann und Arnold (1999) betonen. Sie sehen den Förderplan »als Verschriftlichung einer gemeinsam verantworteten Strategie« (ebd., 410f.). Während die bisherigen Definitionen eher die Rolle der Lehrkräfte fokussieren, bezieht Albers (2013) explizit auch die Kinder und Eltern ein (Albers 2013, 3).

In der Literatur werden folgende Inhaltsbereiche eines Förderplans vorgeschlagen (Popp et al. 2017): Angaben zur Schülerin bzw. zum Schüler, Entwicklungsstand, ausgewählte Förderbereiche sowie festgelegte Förderziele und Fördermaßnahmen. Weiterhin sollte eine Evaluationsmöglichkeit und ein Fortschreibungstermin vorgesehen und sollten alle Kooperationspartner mit ihren Aufgaben aufgeführt sein. Die Unterschrift aller Beteiligten unterstreicht die Verbindlichkeit, die ein Förderplan besitzen sollte.

5.2.1 Funktion und Nutzen eines Förderplans

Das Instrument des Förderplans entstand im Zusammenhang mit der Integrationsbewegung in den 1980er- und 90er-Jahren international und später auch in Deutschland. Die damalige Funktion in der neuartigen Situation war die Ermöglichung einer sinnvollen Planung und Durchführung der sonderpädagogischen Arbeit sowie deren Kontrollierbarkeit (auch durch die Schuladministration) (Sander 2007, 18). Damit hat der Förderplan eine *Legitimations- und Dokumentationsfunktion*: Schullaufbahnentscheidungen können begründet und das eigene pädagogische Handeln kann legitimiert werden (Popp et al. 2017, 25; Sander 2007, 18). Aber nicht nur die Kontrollierbarkeit durch andere Personen, sondern auch die eigenaktive Evaluation der Maßnahmen bzw. Ziele kann bzw. sollte zu einer Entwicklung des eigenen professionellen Lehrerhandelns führen. Gleichzeitig stellt der Förderplan ein *Rückkoppelungsinstrument für die Schülerinnen und Schüler* dar (ebd., 24). Neben seiner Nutzung als Reflexionsinstrument wird der Förderplan als *Planungsinstrument* eingesetzt, wobei ein Aspekt der Planung die zielführende und strukturierende Funktion ist, die eine zielgerichtete und damit möglichst effektive Förderung begünstigen soll (Jogschies 2007, 108).

Der Förderplan kann im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung eine koordinierende Funktion einnehmen. Diese Funktion soll v.a. den beteiligten Lehrkräften als Unterstützung dienen. Ein ganzheitliches Handeln ist durch die Koordinierung aller beteiligten Personen (Sonderpädagogin, Regelschullehrkraft, Eltern, Schüler, professionelle außerschulische Institutionen) erst möglich (Popp et al. 2017, 26). Im optimalen Fall bildet der Förderplan demnach eine »gemeinsame Arbeitsgrundlage« für alle beteiligten Personen (Hillenbrand et al. 2006, 372; Bundschuh 2007, 240). Im Hinblick auf die Produktivität der gemeinsamen Erstellung eines Förderplans durch die Kooperation zwischen regelschulpädagogischer und sonderpädagogischer Lehrkraft ziehen die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Rahmen einer schriftlichen Erhebung einer Studie von Schröder (1998) im Saarland eine positive Bilanz. Grundschullehrkräfte waren in die Studie jedoch nicht einbezogen (Sander 2007, 23). Dieses positive Ergebnis kam möglicherweise dadurch zustande, dass diesen Lehrerinnen größtmögliche Freiheit bei der Erstellung des Förderplans zugestanden wurde (Sander 2007, 22). Des Weiteren bietet der Förderplan die Chance, eine ökosystemische Perspektive einzunehmen und durch eine *Umfeldanalyse* die Schwächen, aber v.a. die Stärken eines Kindes festzustellen (Feyerer 2009) und somit eine ressourcenorientierte Förderung zu entwickeln. Im Zuge dessen können entwicklungsfördernde und -hemmende Faktoren für die kindliche Entwicklung analysiert und Bildungspotenziale im Schulalltag ausfindig gemacht werden (Albers 2012, 3). Albers (2014) ist der Auffassung, dass sich die *strukturierte Darstellung der Förderziele* vorteilhaft auf einen individualisierenden Unterricht auswirken und sie somit längerfristig als Arbeitserleichterung eingestuft werden kann (ebd., 118).

Demzufolge lassen sich viele Argumente für das Erstellen eines Förderplans finden. Die Praktiker an der Basis haben aber entgegen den Ausführungen der Theoretiker viele Zweifel und sehen in der Mehrheit nicht den Nutzen: In der bereits genannten österreichischen Studie und Hauer und Feyerer (2006) wurden die Förderpläne einer Bestandsaufnahme unterzogen. Dabei wurde untersucht,

»welche Vorgaben die einzelnen Bundesländer machen, wie der Wissenstand der Lehrer/innen bezüglich Förderplanerstellung ist, wie ihre Förderpläne tatsächlich aussehen, auf welche Schwierigkeiten sie bei der Umsetzung stoßen, wie Lösungsansätze aussehen und welchen Beitrag Förderpläne letztendlich zur Qualitätssicherung und -steigerung leisten« (Hauer/Feyerer 2006, 5).

Im Zusammenhang mit der regulären Vorbereitung ist für die Lehrkräfte der *Nutzen* der Abfassung eines Förderplans nicht immer ersichtlich: 75% der befragten Lehrkräfte schätzen den Arbeitsaufwand als sehr hoch oder hoch ein. Sie sehen keinen Mehrwert für eine subjektiv empfundene Mehrbelastung (Feyerer 2009). Die Studie von Matthes et al. (2008), in der 50 regelschulpädagogische und sonderpädagogische Lehrkräfte des 1. und 2. Schuljahres im Hinblick auf die Anfertigung und Nutzung der von ihnen schriftlich erstellten Förderpläne befragt wurden, zeigt, dass die Lehrkräfte als Funktion des Förderplans v.a. die Festlegung der Förderziele und -schwerpunkte sahen. Gemeinsame Beratungen, z.T. mit Eltern und pädagogischen Fachkräften, sind den Lehrkräften wichtig; eine schriftliche Fixierung dagegen sahen sie aber nicht als notwendig an (Matthes 2009, 122f.). Die Ergebnisse dieser Studien

zeigen, dass sich die Einschätzungen der Lehrkräfte zum Nutzen der Erstellung von Förderplänen durchaus unterscheiden.

5.2.2 Prinzipien eines Förderplans

Im Lauf der letzten Jahre haben sich im Zuge der Weiterentwicklung und Diskussion um die Förderpläne verschiedene Prinzipien eines Förderplans herausgebildet. Schriftlich erstellte Förderpläne können eine koordinierende Funktion einnehmen und den beteiligten Personen als Unterstützung dienen. Ein ganzheitliches Handeln ist erst durch die Koordinierung aller beteiligten Personen (sonderpädagogische Lehrkraft, Regelschullehrkraft, Eltern, Schüler, Professionelle außerschulischer Institutionen) möglich (Popp et al. 2017, 27). Im optimalen Fall bildet der Förderplan eine »gemeinsame Arbeitsgrundlage« für alle beteiligten Personen (Hillenbrand et al. 2006, 372; Bundschuh 2007, 240). Die Beschreibung des Entwicklungsstandes mithilfe einer ressourcenorientierten Diagnostik gilt ebenfalls als Handlungsprinzip einer Förderplanung. Weitere Prinzipien, die nunmehr auch als Qualitätskriterien (Popp et al. 2017) beschrieben werden, können folgende sein:

- Fachliche und sachliche Richtigkeit
- Vielseitigkeit
- Flexibilität
- Begrenztheit und Schwerpunkte setzend
- Kommunizierbarkeit
- Individuelle Abstimmung
- Ökonomie in der Erstellung und Fortschreibung
- Unterrichtsrelevanz
- Verbindlichkeit
- Dokumentation
- Evaluation

Einige dieser Qualitätskriterien sprechen für sich; andere werden im Rahmen dieser Studie als außerordentlich bedeutsam zur Generierung von Ergebnissen angesehen, sodass sie in den nachfolgenden Unterkapiteln genauer beschrieben werden.

5.2.2.1 Kooperative Förderplanung

Eine kooperative Förderplanung kann mit allen beteiligten Akteuren, d.h. mit Regelschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft, mit den Eltern und dem Kind selbst erfolgen.

In inklusiven Settings ist es notwendig, dass regelschulpädagogische und sonderpädagogische Lehrkräfte im Förderplanprozess miteinander kooperieren (Sander 2007, 18; Jogschies 2007, 120). Eine funktionierende Kooperation zwischen den beteiligten Personen wird nicht nur als Qualitätskriterium, sondern auch als *Gelingensbedingung für Förderung in inklusiven Settings* angesehen (Budnik/Fingerle 2007, 152; Mutzeck 2007, 201f.; Lütje-Klose/Urban 2014, 112). In einer Befragung von Pluhar (2003) wurde deutlich, dass sich die gemeinsame Förderplanung durchsetzt und von den regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften im Team gewünscht wird (Pluhar 2003). Dies wird auch durch Ergebnisse anderer Studien (Matthes et al. 2008; Hillenbrand et al. 2006) gestützt, wonach von den Lehrkräften eine gemeinsame Förderplanung, z.T. auch mit den Eltern und den Fachkräften gewünscht wird

(Matthes 2009, 123). Die Ergebnisse der Studie von Hauer und Feyerer (2006, 9) zeigen jedoch ein anderes Bild: Die Umsetzung der o.g. Wünsche erfolgt demnach noch nicht, Förderplanung findet meist noch als Einzelarbeit statt.

Wird eine systemische und möglicherweise auch ressourcenorientierte Diagnostik durchgeführt, so führt dies zwangsläufig zu einer *Elternbeteiligung*. Eltern kennen die Ziele, Wünsche und Möglichkeiten ihrer Kinder sehr genau (Bundschuh 2007, 241) und sind eine gute Informationsquelle. Sie haben ein Interesse an der Förderung ihres Kindes. Familiäre Lernbedingungen haben Einfluss auf einen positiven Entwicklungsverlauf in der Schule und übertreffen sogar die Unterrichtsgestaltung und die Lehrerpersönlichkeit als Faktoren (Neuenschwander et al. 2005, 94ff.). Eltern wünschen sich, »das eigene Kind in seiner schulischen Laufbahn bestmöglich zu fördern« (Wild/Lorenz 2010, 34). Die *Effektivität von Förderplänen* hängt zum Großteil davon ab, inwieweit Eltern und Schüler in den Prozess der Förderplanung eingebunden werden (Albers 2012, 2014). Gleichzeitig erfahren Eltern, die aktiv am Förderplanprozess teilnehmen, von den pädagogischen Fachkräften große Wertschätzung (Fish 2008 zit. n. Albers 2012). Die Ergebnisse einer Studie von Matthes (2008) deuten darauf hin, dass dies auch von den Lehrkräften in Deutschland so angestrebt wird, da sie Kooperationen mit dem Elternhaus geplant hatten.

Die *Beteiligung der Schülerinnen und Schüler* mit besonderem Unterstützungsbedarf am Förderplanprozess ist von immenser Bedeutung zur Erreichung der möglichst von ihnen selbst festgelegten Ziele (Albers 2014). Im Rahmen einer systemischen Förderung ist es wesentlich, dass auch der Schüler oder die Schülerin selbst in die Förderplanung einbezogen wird. Er/sie kann zunächst die wichtigsten Informationen liefern. Diese Perspektive sollte erkennbar in die weitere Förderplanung eingehen. Die Klärung des persönlichen Sinnbezugs ist für Schlee (2007) eine Gelingensbedingung: Persönliche Sinnhaftigkeit und Bedeutungsgebung sind von fundamentaler Bedeutung (Schlee 2007, 185). »Aus emotionaler und motivationaler Sicht (ist es) sehr wichtig, Schüler aktiv in die Zielformulierung mit einzubeziehen« (Bundschuh 2003, 149ff.). Dadurch wird das Ziel *transparent*, man arbeitet auch lieber an Dingen mit, die man mitgestaltet hat und die einem nicht vorgegeben wurden, die

»nicht einfach von Dritten über den Kopf der betreffenden Person hinweg beschlossen werden. Sie (die Förderung) kann nur im Einverständnis mit ihr durchgeführt werden. Dies setzt wiederum voraus, dass sie weitmöglichst über die Zielvorstellungen, die Sinnbezüge, die möglichen Vorgehensweisen, die Aufgaben und Erwartungen« (Schlee 2007, 187f.)

informiert werden. Die Schülerin und der Schüler als »Akteur seiner Entwicklung« (Bundschuh 2007, 241) wird wie im Entwicklungsverständnis der Themenzentrierten Interaktion bzw. der Theorie integrativer Prozesse auch an dieser Stelle gefordert.

Forschungsergebnisse aus den USA (vgl. ausführlich Albers 2012), in denen die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an den Förderplangesprächen gesetzlich vorgeschrieben ist (Melzer/Mutzeck 2007, 243; Albers 2012), unterstützen die Forderung nach Schülerbeteiligung. Die einbezogenen Kinder leisten einen hohen Beitrag zur Informationsgewinnung bei der Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren in ihrer Umwelt (Danneker/Bottge 2009 zit. n. Albers 2012, 7). Sie sind ebenfalls in der Lage, zur Formulierung von Förderzielen beizutragen.

gen (Test et al. 2004). *Gemeinsam verfolgte konkrete Zielsetzungen* können zu einer Leistungssteigerung bei Lehrkräften und Schülern führen (Black et al. 2008 zit.n. Albers 2012, 4). Branding et al. (2009) weist in der Analyse der Unterschiede zwischen lehrer- und schülerzentrierten Planungssitzungen von Förderplänen gezielt nach, »dass die Initiative der Schülerinnen und Schüler mit einer Qualitätssteigerung der Förderplanung einhergeht« (Branding et al. 2009 zit. n. Albers 2012, 4). »Es wird kaum gelingen, Schüler durch ein ›Bearbeiten von außen‹ zu neuen Zielen und Erkenntnissen zu führen« (Bundschuh et al. 2007, 431). Wenn die Schülerin und der Schüler als eigentlicher Akteur gesehen werden, so ist Förderung »in diesem begrifflichen Verständnis ein wechselseitiger dialogischer Prozess, denn nur in Kooperation zwischen Lehrer und Schüler kann es zu fruchtbaren Lernprozessen und Erkenntnissen kommen« (ebd.).

Einige Autorinnen und Autoren äußern sich dagegen etwas zurückhaltender in Bezug auf das Thema Schülerbeteiligung. Es zeigt sich in den USA sowie in nationalen Forschungsergebnissen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel eine passive Rolle einnehmen, wenn sie beteiligt werden. Selbst in den USA, in denen eine Schülerbeteiligung ebenso wie die Elternbeteiligung gesetzlich vorgeschrieben ist, sind Kinder selten am Förderplanprozess aktiv beteiligt (Goepel 2009).

»For the most part, students in this study only passively participated and simply served as token IEP team members – present at the meetings but not involved in meaningful discussions or educational planning« (Martin 2006 zit. n. Melzer/Mutzeck 2007, 243).

In Deutschland hat sich eine Schülerbeteiligung bisher nicht durchgesetzt (Matthes et al. 2008). 50% der Schulen, die sich an der Untersuchung von Hillenbrand (2006) beteiligten, haben eine Schülerbeteiligung abgelehnt. Auch Feyerer (2009) berichtet davon, dass 85-90% der von ihm befragten Lehrkräfte in Österreich mit den Schülerinnen und Schülern in diesem Sinne nicht zusammenarbeiten wollen. Als mögliche Gründe für eine Entscheidung gegen eine Schülerbeteiligung werden Alter, Entwicklungsstand und kognitive Kompetenzen genannt (Hillenbrand et al. 2006, 374).

In einer von Mutzeck et al. (2007) durchgeführten wissenschaftlichen Begleitung von zehn multidisziplinären Fallbesprechungen haben einige Kinder am Gespräch teilgenommen. Ein Kind ist aktiv in das Gespräch einbezogen worden; in den anderen Fällen waren die Kinder lediglich körperlich anwesend. Die Forscher zogen aus diesen Beobachtungen den Schluss, dass sich dadurch die geringe Schülerbeteiligung begründen lasse und die Lehrkräfte die Schüler lediglich im Anschluss informieren wollen (Mutzeck et al. 2007). Aufgabe der Lehrkraft könnte es demzufolge in Förderplangesprächen sein, die Schüler zu motivieren, als Akteur ihrer eigenen Entwicklung tätig zu werden.

Kretschmann vertritt die Position, dass man den Lernenden die Ziele vermitteln und »sie für die Lernenden zu subjektiv bedeutsamen Zielen werden zu lassen« solle. Dies könne durch Lehr-Lern-Verträge sowie regelmäßige Bilanzgespräche und entsprechendes Feedback erfolgen (Kretschmann 2008, 162). Wenn die »Experten« dem Kind mit besonderem Unterstützungsbedarf Vorschläge und Hilfe anbieten, um gemeinsam ein Ziel zu konkretisieren und

zu formulieren, ist der Schüler jedoch nicht Akteur, sondern nimmt eher eine passive Rolle in der Förderplanung ein.

5.2.2.2 Priorisierung und Wahl der Fördermaßnahmen

Förderpläne müssen *für die Praxis* geschrieben werden. Daher ist es notwendig, dass sie übersichtlich sind. Eine (umfangreiche) Diagnostik kann zu einem Förderbedarf in vielen Entwicklungsschwerpunkten führen. Will man diesem gleich zu Beginn Rechnung tragen, indem man sämtliche Entwicklungsbedarfe fördert, so würde dies zu einer Überforderung des Schülers und möglicherweise auch zu einer Überforderung der Lehrkräfte führen (Arnold/Kretschmann 2005, 7; Matthes 2009, 132). Häufig sind in den Förderplanschemata die Entwicklungsbereiche differenziert aufgeführt. Diese können bis zu acht Förderbereiche bzw. bis zu 16 Förderschwerpunkte umfassen (Sander 2007, 21). Ob eine Sammlung von so vielen Entwicklungsbereichen bzw. -schwerpunkten sinnvoll ist, wird kontrovers diskutiert (Hillenbrand et al. 2006, 372). Heyer et al. präferieren ein bis zwei Entwicklungsschwerpunkte (Sander 2007, 21), ebenso Arnold und Kretschmann (2005, 7). Popp et al. (2017) bevorzugen zwei bis drei Förderbereiche. Eine *Prioritätensetzung* im Sinne von Nah- und Fernzielen wird als sinnvoll erachtet (Bundschuh et al. 2007, 432; Popp et al. 2017). Dabei ist es wichtig, für den Schüler *subjektiv bedeutsame Ziele* zu finden, wobei aber andere wichtige Perspektiven oder Ziele nicht aus den Augen verloren werden dürfen (Bundschuh 2007, 242). Hillenbrand et al. sprechen dagegen zunächst von der Bedeutung der Unterrichtsförderung und sehen Präferenzen und Ressourcen des Schülers eher als weiteres Auswahlkriterium (Hillenbrand et al. 2006, 372).

5.2.2.3 Formulierung von Förderzielen und Maßnahmen

Ein schriftlich möglichst konkret verfasster Förderplan, der auch der Regelschullehrkraft vorliegt, kann zu einer kontinuierlichen Förderung des Kindes beitragen (Sander 2007, 18; Kretschmann/Arnold 1999, 410). Konkrete Ziele und Maßnahmen sind bedeutsam für eine funktionierende Förderung. Wenn eine Förderung in inklusiven Settings stattfindet, führen die Rahmenbedingungen dazu, dass die sonderpädagogische Lehrkraft nicht permanent im Unterricht anwesend ist. In der überwiegenden Unterrichtszeit muss die Regelschullehrkraft den Unterricht allein gestalten. »Benutzer von Förderplänen kritisieren häufig, dass Anweisungen oder Formulierungen zu allgemein sind« (van der Kooij 2007, 166). Ein Förderplan mit *konkret formulierten Zielen und Maßnahmen* ist dann hilfreich. Ebenso nützlich kann dies sein, wenn eine Vertretungskraft den Unterricht kurzfristig übernehmen muss oder die sonderpädagogischen Lehrkräfte wechseln (Sander 2007, 18). Sind die Maßnahmen für alle Personen verständlich geschrieben, kann dies eine anregende und informierende Form sein. Werden Eltern nicht in den Prozess der Förderplanung einbezogen, aber informiert, so können konkretisierte Ziele und Maßnahmen zumindest für Transparenz sorgen.

Matthes (2009) hat in einer Studie Förderpläne analysiert und die Gütemerkmale Valenz (individuell bedeutsam) und Prägnanz (konkret und kontrollierbar) als Betrachtungsfolie zur Analyse der Förderziele genutzt. Dabei stellte sich heraus, dass von den Lehrerinnen Förderziele gewählt wurden, »die in der Regel wesentliche Bedeutung für das weitere Lernen und

die weitere Entwicklung hatten« (ebd., 130). Die Ziele waren unterschiedlich prägnant formuliert. Hohe Prägnanz besaßen 30% der Ziele. Bei den restlichen war eine mittlere oder niedrige Prägnanz festzustellen. Betrachtet man die beiden Gütemerkmale in Kombination, so zeigte sich bei 40% der Ziele sowohl eine hohe Valenz als auch eine hohe bis mittlere Prägnanz. Bei weiteren 40% war nur ein Gütemerkmal vorhanden und 20% wiesen kein Gütemerkmal auf. Die Ergebnisse zeigen an, dass domänenspezifische Förderziele, z.B. Schriftsprache und Mathematik, gut operationalisierbar waren und in den Bereichen des Lern- und Arbeitsverhaltens sowie in der emotionalen und sozialen Entwicklung Schwierigkeiten bestanden, konkrete Ziele zu formulieren. Matthes zieht daraus den Schluss, dass die Diskussion über Förderziele manchmal zu früh abgebrochen wird und die Zielstellungen dadurch häufig zu breit angelegt sind (Matthes 2009, 122, 131). Die Folge davon ist eine unzureichende Verfolgung der Ziele.

Eher kritisch sieht Goddard (2003) die Formulierung von Zielen, die möglichst einfach zu evaluieren sind, und die v.a. pädagogische Prozesse in der Schule im Blick haben, weniger den systemischen Blick. Dadurch könne das Kind seinen Part als aktiver Gestalter seines Lebens nicht einnehmen. Die formulierten Ziele sind laut Goddard entsprechend »fragmentarisch, verkürzt und nicht lebensweltbezogen« (Goddard 2003, zit. n. Albers 2012).

5.2.2.4 Fortschreibung und Evaluation

In der Literatur und auch in der Praxis werden die Begriffe Evaluation und Fortschreibung häufig synonym verwendet. Damit werden aber zwei unterschiedliche Vorgänge bezeichnet. »Evaluation von Fördermaßnahmen meint die Erfolgskontrolle der bereits umgesetzten Maßnahmen in Bezug auf das vereinbarte Förderziel« (Mutzeck/Melzer 2007, 230). Dagegen setzt die Fortschreibung eine Evaluation voraus. Ihr Ziel ist »die Weiterentwicklung des Förderplans als Vorbereitung für eine weitere Phase der sonderpädagogischen Förderung« (ebd.). Es ist hilfreich, wenn alle beteiligten Akteure am Tisch sitzen. Günstigenfalls soll im Rahmen einer Förderung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit auch der Schüler aktiv in diese Phase der Metaanalyse einbezogen werden (Bundschuh 2007, 249). »Die Fortschreibung, Präzisierung und Korrektur von Förderzielen im Verlauf der Förderung entscheidet über den Fördererfolg« (Matthes 2009, 131). Rahmenbedingungen, die Einfluss auf Kooperationen oder Fördermaßnahmen haben, können sich spontan ändern und darauf sollte zeitnah reagiert werden können. Daher besteht die Notwendigkeit, regelmäßig das pädagogische Handeln zu reflektieren, um ein Feedback über den aktuellen Förderplanprozess zu erhalten (Bundschuh 2007, 249).

Die Frage nach der *Dauer der Gültigkeit* eines Förderplans wird in der Literatur unterschiedlich diskutiert. Die zeitlichen Abstände, die zwischen den Förderplänen liegen sollen, reichen von drei Monaten bis zu einem Jahr. Wird nur einmal jährlich ein Förderplan erstellt, sollte z.B. ein stichwortartiges Entwicklungsprotokoll regelmäßig durchgeführt werden (Eggert 2007; Kretschmann/ Arnold 1999). Matthes sieht den Vorteil der Regelmäßigkeit eines festen Zeitintervalls von drei bis vier Monaten (Matthes 2007, 90). »Je länger die Planungsperioden, desto allgemeiner die Planungsinhalte; je kürzer die Planungsperioden, desto konkreter und praxisnäher müssen die geplanten Maßnahmen aufgeführt werden« (Sander 2007, 24). Konkretisierte Förderziele und -maßnahmen haben erhebliche Vorteile, jedoch kann es auch

einen Zielkonflikt geben zwischen dem Wunsch, einen möglichst ausführlichen Förderplan zu schreiben, um dem Kind gerecht zu werden und dem zeitökonomischen Faktor (Arnold/Kretschmann 2005, 8). Diesem könne entgegengetreten werden, indem »nicht alle Sachverhalte bei einer Aktualisierung neu aufgenommen werden müssen (ebd.).

In der Untersuchung von Hillenbrand et al. (2006, 375) meldeten 22,3% der Schulen zurück, dass sie Förderpläne nach einem Jahr fortschreiben. Mehr als die Hälfte führt eine Fortschreibung halbjährlich und 7,4% vierteljährlich durch. Weiterhin entscheiden sich 10% der Schulen dafür, ausschließlich nach Bedarf den Förderplan fortzuschreiben. Begründet wird dies mit der notwendigen Flexibilität. Feyerers Studie (2009) bestätigt dies: Nur in 10% der analysierten Förderpläne (50) wurde eine Evaluation »angesprochen« (ebd., 5), wobei nicht beschrieben wird, in welcher Form dies geschieht. Die Evaluation beschränkt sich »letztlich auf das Vorlegenlassen der Förderpläne bei Schulbesuchen« (ebd.) im Rahmen der Qualitätssicherung. Da »die Planung der Evaluation, d.h. die Frage, wie denn nun die Fördermaßnahmen evaluiert werden können, eine große Schwierigkeit für die Förderplaner darstellt« (Popp et al. 2017, 63), verwundern die Ergebnisse aus Österreich nicht.

Um den Prozess der Förderung systematisch zu beobachten und zu verschriftlichen, hat Matthes (2009, 133) Zielerreichungsbögen erarbeitet. Weitere mögliche Evaluationsinstrumente sind klassische förderdiagnostische Methoden wie z.B. Lernprozesskontrollen, teilnehmende strukturierte Beobachtung, notiert als Protokolle, Interviews, Lerntagebuch oder Portfolios (Popp et al. 2017, 63).

5.2.2.5 Kritische Aspekte des Förderplans

Es gibt Vor- und Nachteile hinsichtlich der Durchführung und Dokumentation des Förderplanprozesses: Sander sieht die Gefahr, dass eine auf das Individuum hin zentrierte Förderung erfolgt, wobei Lehrpersonen dauernd darauf achten müssen, »dass sie nicht der Gefahr desintegrativer Einzelförderung erliegen« (Sander 2007, 27). Ebenso besteht die Möglichkeit einer einseitigen Förderung auf die operationalisierten Ziele hin (Sander 2007, 26). Boban und Hinz (2007a) wenden ein, dass auch additive Tendenzen der Förderung im Unterricht forciert würden; es bestünde eher eine Individuumszentrierung statt einer Orientierung an systemischen Veränderungen, was dazu führe, dass weiterhin das Kind mit Unterstützungsbedarf als »anders« angesehen werde (Hinz 2002). Statt sonderpädagogischem Förderbedarf sei es nun der Förderplan, der den Unterschied macht. Gemeinsame Erziehung habe den Anspruch der Akzeptanz der Vielfalt, Förderpläne indes besäßen den Anspruch einer optimalen Förderung. Ziel des Gemeinsamen Unterrichts sei aber das Akzeptieren der Person, so wie sie ist, und die Ermöglichung der Entfaltung ihrer Entwicklungspotenziale kann (Boban/Hinz 2007a, 133f.). Die logische Konsequenz daraus kann sein, für jedes Kind Förderpläne zu schreiben, in denen die Schüler selbst die Fähigkeit vorschlagen, die sie in nächster Zeit erlernen möchten. Das würde dem von Boban und Hinz vorgeschlagenen »MakingActionPlan« (MAP), der v.a. ein ressourcenorientierter und Entwicklungspotenziale bildender Plan ist, möglichst nahekommen.

Offenbar sehen nicht alle Lehrkräfte und Wissenschaftler den Nutzen eines Förderplans (Sander 2007, 20, 26f.). Zeitmangel, fehlende Alltagstauglichkeit, mangelnde Konkretisierung

werden von den Schulen überwiegend als Schwierigkeiten angesehen. 11% der teilnehmenden Schulen der Studie von Hillenbrand et al. (2006) sehen keinen Sinn in der Erstellung eines Förderplans. Weitere Schwachstellen sehen die Schulen in der fehlenden Evaluation (8,4%), in der unklaren Fortschreibung (7,4%) und in der unzureichenden Eltern- und Schülerbeteiligung (4,3% bzw. 3,2%) (Hillenbrand et al. 2006, 375). Ebenfalls bleibt häufig offen, ob die (im Regelfall) von der sonderpädagogischen Lehrkraft aufgestellten Maßnahmen tatsächlich von der Regelschullehrkraft umgesetzt wurden (Kretschmann/Arnold 1999, 410; Popp et al. 2017, 108). Diese Transferproblematik konnte auch Mutzeck (1988) in Beobachtungen und Befragungen feststellen. »Ein Förderplan soll in erster Linie ein Arbeitsinstrument sein« (Feyerer 2013, 6) und als Teil eines gesamten Unterrichtsprogramms für ein Kind angesehen werden (Eggert 2007, 168). Er wird aber häufig als *zusätzliche Arbeitsaufgabe* gesehen und führt so zu einer Belastung der Lehrkraft. Sander sieht durch »die Vielfalt unterschiedlicher Arbeitshaltungen und Arbeitsgewohnheiten der Lehrerinnen und Lehrer« nur in geringem Maße eine Möglichkeit, »individuelle Förderpläne generell zu empfehlen und ihnen einen allgemeingültigen Zweck zuzuordnen« (Sander 2007, 20, 26).

5.3 Zusammenfassung

Kapitel 5 zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Hinblick auf die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf in einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung vor allem die Aspekte

- Diagnostik
- Ressourcenorientierung
- Wahl der Fördermaßnahmen und -ziele
- Priorisierung
- Formulierung der Fördermaßnahmen
- Evaluation und Fortschreibung von Fördermaßnahmen sowie
- eine kooperative Förderplanung

für die folgende Untersuchung von zentraler Bedeutung sein werden, sodass diese besonders in der Auswertung der Förderpläne in Teilstudie I fokussiert werden.

Im Rahmen einer Förderdiagnostik und -planung in inklusiven Settings müsste eine lernprozessbegleitende verstehende Diagnostik auch in dieser Untersuchung vorzufinden sein, da es so gelingen kann, »Generalisierungen und Klassifizierungen, die in Begriffen und Zuschreibungen wie ›behindert‹, ›verhaltensgestört‹, ›aggressiv‹ usw. zum Ausdruck kommen, zu überwinden« (Eberwein 2000, 95). So wäre es möglich, den Blick gezielt auf die spezifischen Lebensprobleme sowie auf die individuellen und umfeldbezogenen Ressourcen des Kindes zu richten. Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung ist somit interessant zu erfahren, ob in den Dokumenten der Teilstudie I (Förderpläne, Listen mit Förderumfang) diagnostische Klassifikationen im Sinne einer medizinischen Sichtweise von Behinderung oder eher eine Beschreibung des Entwicklungsstandes und eine Einbeziehung der Kontextfaktoren vorzufinden sind.

Aufgrund der ihnen zugeschriebenen diagnostischen Kompetenz entscheiden die sonderpädagogischen Lehrkräfte über den Unterstützungsbedarf und -umfang des Kindes sowie daraus abzuleitende Fördermaßnahmen. Diese gilt es, auch für die vorliegende Untersuchung zu erfragen. Dabei richtet sich der Fokus darauf, ob eine Konkretisierung der Maßnahmen sowie eine Priorisierung stattgefunden hat. Besonders interessant sind die Entwicklungsverläufe der Kinder. Um diese nachzuvollziehen, bedarf es einer regelmäßigen Evaluation und Fortschreibung der Förderpläne.

Eine Förderplanung geschieht möglichst unter Einbeziehung der Eltern und des Kindes selbst. Nur so ist es möglich, umfangreiche zielgerichtete Informationen für eine optimale Förderung des Kindes zu erhalten. In einem Förderzentrum, in dem die sonderpädagogische Lehrkraft aufgrund knapper Ressourcen nur temporär in der Regelschule anwesend sein kann, ist die kooperative Erstellung eines Förderplans gemeinsam mit der Regelschullehrkraft sinnvoll. Die Befundlage zu Kooperationen zwischen Lehrkräften und Eltern von Kindern, die in unterschiedlicher Form beeinträchtigt sind, ist »überaus dürftig« (Wild/Lütje-Klose 2017, 131). Wie aus den Ausführungen zu entnehmen, findet in Deutschland eine intensive Elternbeteiligung am Förderplanprozess extrem selten statt, im anglo-amerikanischen Raum sind Elternrechte dagegen gesetzlich definiert und die Teilnahme an der Erstellung von Förderplänen gesetzlich vorgeschrieben. Diese Untersuchung nimmt die dürftige Befundlage zum Anlass, den Blick auf die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den sonderpädagogischen Lehrkräften sowie den Regelschullehrkräften zu richten.

Somit schließt sich die Frage an, ob und in welcher Form die Eltern und die Kinder selbst in die Förderplanung eingebunden werden. Ebenso soll eruiert werden, ob der Förderplan ausschließlich durch die sonderpädagogische Lehrkraft oder in Kooperation mit der Regelschullehrkraft geschrieben wird.

Die bisherigen Forschungsbefunde deuten auch darauf hin, dass Förderpläne regelmäßig als zusätzliche Arbeitsbelastung angesehen werden. Ein erfolgreicher und für die beteiligten Lehrkräfte zufriedenstellender Einsatz von Förderplänen scheint daran gebunden zu sein, dass die o.g. Prinzipien der Förderplanung eingehalten werden und der Förderplan tatsächlich als Arbeitsinstrument eingesetzt werden kann.

6. Kooperationen im Rahmen von Förderprozessen

Die Schaffung entwicklungsfördernder Bedingungen, die von der UN-BRK (Art. 24) als »angemessene Vorkehrungen« angesehen werden, kann vielfach nicht von einer Lehrkraft geleistet werden (Lütje-Klose/Urban 2014, 113). In inklusiven Settings sind mehrere Personen am Förderprozess eines Schülers bzw. einer Schülerin mit besonderem Unterstützungsbedarf beteiligt. Neben der regelschulpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkraft sind auch die Eltern und in einigen Fällen auch Vertreterinnen und Vertreter außerschulischer Institutionen – z.B. Jugendamt, schulpsychologische Beratungsstelle, Frühförderung – involviert. Ebenso ist eine Einbeziehung von Therapeuten, aber auch von Mitschülerinnen und -schülern in den Förderprozess möglich und sinnvoll. Eine besondere Herausforderung stellt die Kooperation zwischen den sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften und den Regelschullehrkräften dar, da sie »über unterschiedliche Erfahrungen, Einstellungen und berufsbezogene Kulturen verfügen« (Lütje-Klose/Urban 2014, 114).

Im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit werden die Relevanzsysteme der am Förderprozess am stärksten beteiligten Akteuren rekonstruiert: sonderpädagogische und regelpädagogische Lehrkraft und Eltern.²⁵ Daher erfahren die Kooperationsprozesse zwischen diesen Personen in diesem Kapitel besondere Aufmerksamkeit. Bereits im vorigen Kapitel wurde im Rahmen der Bearbeitung von Förderdiagnostik und Förderplanung die Kooperative Förderplanung dargestellt. Nun richtet sich der Blick auf kooperative Prozesse und Beziehungsgestaltungen, die zuvor noch nicht explizit thematisiert wurden.

Zu diesem Zweck erfolgt zunächst eine Begriffsbestimmung von Kooperation (6.1), um festzulegen, welchem Kooperationsverständnis diese Arbeit folgt. Darauf folgt der Blick auf Möglichkeiten einer institutionalisierten und strukturellen Kooperation in der Schule (6.2). Anschließend wird die Kooperation zwischen den regelschul- und den sonderpädagogischen Lehrkräften fokussiert (6.3). Es wird eruiert, welche Kompetenzen notwendige Voraussetzungen für Kooperationen und welche Fördervarianten in inklusiven Settings gewählt werden können, da diese Wahl vorgibt, welche Kooperationsformen eingesetzt werden. Dabei findet eine Auseinandersetzung sowohl hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtsplanung und -durchführung als auch der Beratung statt. Ebenso werden die Niveaustufen der Zusammenarbeit hinsichtlich möglicher Beziehungsgestaltungen betrachtet. Im Anschluss an die Lehrerkoopeation wird explizit auch auf Kooperationsformen und mögliche Beziehungsgestaltungen zwischen (sonderpädagogischen) Lehrkräften und Eltern eingegangen (6.4), da deren Zusammenarbeit im Rahmen dieser Studie ebenfalls analysiert wird.

25 Kooperationen mit Therapeuten sowie Vertreterinnen und Vertretern der schulpsychologischen Beratungsstellen und des Jugendamtes, die in den Förderplänen punktuell geplant waren, wurden aufgrund der geringen Anzahl nicht in Teilstudie II aufgenommen. Die Kooperation mit den Fachkräften der OGS wurde nur quantitativ erfasst.

6.1 Kooperation: eine Begriffsbestimmung

Im wissenschaftlichen Diskurs findet sich eine Vielzahl von Kooperationsdefinitionen. An dieser Stelle findet eine Darstellung der für diese Untersuchung relevanten und vielfach rezipierten Kooperationsdefinitionen statt:

Die vielfach rezipierte Definition des Kooperationsbegriffs von Spieß (2004, 199) enthält verschiedene Ebenen:

»Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet.«

Die strukturelle Offenheit dieser Definition wird von Gräsel et al. (2006, 206f.) in der Weise hervorgehoben, dass die unterschiedlichen Kooperationsgrade nicht zwangsläufig nur auf feste, lang zusammenarbeitende Teams zu beziehen sind, die »eine etablierte Gruppennorm entwickelt haben« (Lütje-Klose/Urban 2014, 116).

Wachtel und Wittrock (1990) definieren Kooperation als »die bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit in allen Bereichen der Schule« differenzierter, weitergehend und bezogen auf die Schule.

Lütje-Klose und Urban beziehen sich auf Haerberlin (1992 et al.), Kreie (2009) sowie Lütje-Klose und Willenbring (1999), die Reisers Ebenenmodell als Grundlage ihrer Arbeiten ansehen, wenn sie Kooperation

»als auf demokratischen Werten basierendes, auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen der Kooperationspartner/innen beruhendes, zielgerichtetes und gemeinsam verantwortetes Geschehen interpretiert, in dem aufgrund von Aushandlungsprozessen die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen aller Kinder angestrebt wird« (Lütje-Klose/Urban 2014, 115).

Inklusion als Zielperspektive verbindet eine Wertorientierung, die das Gelingen von inklusiven Prozessen nicht nur an messbaren Schulerfolgen, sondern auch »an der sozialen Partizipation und dem Wohlbefinden aller beteiligten Personen« (ebd., 116) festmacht. Obwohl die sonderpädagogischen Lehrkräfte des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung noch unter dem Primat der Freiwilligkeit ihre Tätigkeit und damit auch ihre Kooperations-tätigkeit im inklusiven Setting aufgenommen haben, ist doch die professionelle Kooperation der Regelschullehrkräfte konstitutiv und nicht als freiwillige zusätzliche Lehreraufgabe zu sehen. Eine gemeinsame Wertorientierung der beteiligten Personen in inklusiven Settings ist für das Gelingen einer erfolgreichen Förderung im Rahmen einer Bildung im Klafkischen Sinne notwendig.

Die letztgenannte Definition spricht alle am Förderprozess Beteiligten an, auch die Eltern. Eckert und Sodogé (2011) beschäftigen sich speziell mit der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern und definieren diese wie folgt:

»Unter Kooperation zwischen Eltern und Fachleuten in heil- und sonderpädagogischen Arbeitskontexten verstehen wir eine Form der Zusammenarbeit, die die Konstitution förderlicher Entwicklungsbedingungen in unterschiedlichen Lebensbereichen für Kinder und Jugendliche erkennbar zum Ziel hat. Sie beruht auf einer tragfähigen und gleichberechtigten (Arbeits-)Beziehung, in der die unterschiedlichen Perspektiven, Kenntnisse und Erfahrungen der Beteiligten produktiv zusammengetragen und genutzt werden« (Eckert/Sodogé 2007, 211).

Sowohl die Definition von Lütje-Klose und Urban als auch die von Eckert und Sodogé beruhen auf der systemökologischen Theorie Bronfenbrenners. Somit können sie gleichberechtigt nebeneinander stehen und im weiteren Verlauf der Arbeit genutzt werden. Wenn die Kooperationsbeziehung auf demokratischen Werten und Gleichwertigkeit basiert und Vertrauen entstehen kann, ist eine Kooperation »auf Augenhöhe« möglich.

Die für diese Arbeit relevanten Merkmale von Kooperation lauten:

- Auf demokratischen Werten basierend
- Akzeptanz des Kooperationspartners
- Gegenseitiges Vertrauen
- Gleichberechtigte (Arbeits-)Beziehung
- Aushandlungs- und Einigungsprozesse
- Gemeinsam verantwortete zielgerichtete Förderung

6.2 Institutionalisierte und strukturelle Kooperation

Institutionalisierte Kooperation in inklusiven Settings zeichnet sich durch die Vernetzung der eigenen Schule mit anderen Institutionen sowie die strukturellen Kooperationsbedingungen aus (Lütje-Klose/Urban 2014; Lütje-Klose/Willenbring 1999). Dieser Vernetzungsgedanke, der im Eckpunktepapier der KsF in NRW zu finden ist, wird auch von Werning positiv hervorgehoben (Werning 2011, 6). Zur Vernetzung der Grundschule mit anderen Institutionen kann u.a. die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung gefasst werden. Dabei ist zwischen der Kooperation zwischen sonderpädagogischer Lehrkraft und Regelschullehrkraft und der Kooperation zwischen der Institution Grundschule und der Institution KsF, beide in der Regel vertreten durch ihre Leitungen, zu unterscheiden. Die Leitungen entscheiden über die Verteilung der zeitlichen Ressourcen. »Die konkrete Einsatzplanung der Sonderpädagoginnen in den im Netzwerk verbundenen Schulen erfolgt vor Beginn auf der Basis eines gemeinsamen Konzeptes aller Schulen« (MSW NRW 2007, 6).

Obwohl der äußere Rahmen der Zusammenarbeit nur indirekt auf die Kooperation der Lehrkräfte einwirkt, ist es möglich, dass er Kooperationsprobleme mit sich bringt. Lütje-Klose (2011) führt dazu neben den unterschiedlichen organisatorischen Modellen inklusiv orientierter Förderung, die bereits Folgen für die Zusammenarbeit sowohl im Einzelteam, im Kollegium sowie im regionalen Umfeld haben, folgende Gelingensbedingungen auf:

»die personellen Ressourcen auf beiden Seiten, stabile Rahmenbedingungen bzgl. Infrastruktur und Finanzen, Transparenz durch präzise, gezielte und aktuelle Informationen auf administrativer Ebene, definierter Nutzen der Kooperation für beide Seiten, gleichberechtigte Kommunikation, klare, bei Bedarf im Team veränderbare Rollenverteilungen, aktive Beziehungsarbeit, bei Bedarf professionelle Unterstützung der Kooperation durch Supervision« (Lütje-Klose 2011b, vgl. Lütje-Klose 1997, 188ff.; Kreie 2009).

Dies wird durch die Ergebnisse einer Studie von Gebhardt et al. (2014) gestützt, die zeigt, dass ca. 50% aller befragten Lehrkräfte der Meinung sind, dass Faktoren wie fehlende feste Besprechungszeiten und -räume, fehlende Hospitationsmöglichkeiten oder auch das Fehlen schulinterner Fortbildungen und Supervisionen dazu beitragen, dass den Teams wenig Zeit, Raum und Anleitung zur Verbesserung der Teamqualität geboten wird (Gebhardt et al. 2014, 64).

Wenn in Regelschulen sonderpädagogischen Lehrkräften ein eigener (Förder-)Raum zur Verfügung gestellt wird, kann das verschiedene Bedeutungen haben: einerseits kann er zur Krisenintervention gedacht sein, andererseits aber sollen in diesen »geschützten Räumen« notwendige, für das Verbleiben in der Klasse als wesentlich erachtete Fertigkeiten erworben werden. Auch sollen hier Gespräche und emotionale Stützung möglich sein, wie dies im Rahmen eines Resource Room-Konzeptes bzw. in Schulstationen üblich ist (Nevermann 2004, 125). Neben diesen positiven Möglichkeiten, die besondere Förderräume bieten, kann allerdings allein durch das Vorhandensein die Gefahr bestehen, dass sehr häufig die additive Förderung seitens der Regelschullehrkräfte gewünscht wird.

6.3 Kooperationen zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften

Inklusives Lernen wird nicht nur von der Heterogenität der Kinder in einer Klasse bestimmt, sondern auch davon, dass die Regelschulen zusätzliche Ressourcen erhalten, die verteilt werden müssen. Folgt man der Forderung nach Förderung von Gemeinsamkeit und dem Primat der Binnendifferenzierung, welches implizit eine möglichst geringe äußere Differenzierung einschließt, müssten die Ressourcen in die beiden in inklusiven Settings vorhandenen Fördervarianten »unterrichtsbezogene Kooperation« und »Beratung auf kooperativer Basis« aufgeteilt werden (Kullmann et al. 2014a, 100; Urban/Lütje-Klose 2014). Wie diese Ressource in Form von Doppelbesetzung und Beratung möglichst fruchtbar gemacht werden kann, muss im Rahmen einer inklusiven Didaktik immer wieder diskutiert werden. Dabei werden veränderte Rollen und Aufgabengebiete der Lehrkräfte eine Rolle spielen, je nachdem ob eher das Modell der gemeinsamen Unterrichtsplanung und -durchführung (Schwager 2011) oder prioritär eine individuelle Förderung und Beratung (Reiser 2007) umgesetzt wird.

6.3.1 Kooperative Kompetenzen

Ob Kooperationen gelingen oder misslingen, hängt u.a. von kooperativen Kompetenzen ab. Daher stellt sich die Frage, welche Kompetenzen notwendig sind, um erfolgreich kooperieren zu können. Eine förderliche Grundhaltung für kooperative Gespräche im Sinne einer personenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers (2009) besteht in den Elementen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz (Mutzeck 2008, 98f.). Offenheit gegenüber anderen Menschen ist eine gute Voraussetzung für die Bereitschaft, Kooperationen führen. Eine weitere Bereitschaft für Kooperationen als wesentliche Grundlage für Kooperation sehen Lütje-Klose und Urban (2014) in einer »wechselseitige(n) Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung der beteiligten Sichtweisen« (Lütje-Klose/Urban 2014, 115). Diese werden erst durch die Einigungsprozesse möglich, die zu einem Kooperationsprozess gehören (Lütje-Klose/Willenbring 1999, 11). Akzeptanz und Wertschätzung spiegeln sich in einer Haltung gegenüber den an der Kooperation beteiligten Personen wider. Die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung hat Einfluss auf die »Wahrnehmung und Akzeptanz der Gefühlslagen und der Äußerungen anderer. *Ruth Cohn* ist davon überzeugt, dass Intuition eine wesentliche Grundlage der förderlichen menschlichen Interaktion ist und dass Intuition »schulbar« ist (Reiser 2006, 61; Herv.i.O.). Dies geschieht durch Bewusstseinsprozesse in Bezug auf Körpersignale und Affekte im Rah-

men von Fremd- und Selbstwahrnehmung, die für die Zusammenarbeit zwischen den regel- schul- und sonderpädagogischen Lehrkräften, mit den Eltern und nicht zuletzt den Schülerinnen und Schülern immens wichtig sind. Die beschriebenen Elemente Akzeptanz und Empathie können hinsichtlich einer an Rogers' personenzentrierter Gesprächsführung angelehnten Grundhaltung durch den Punkt ›Kongruenz‹ (Echtheit) ergänzt werden. Dieser kann beispielsweise durch das Ansprechen von Gefühlen beschrieben werden (Mutzeck 2008, 98). Durch eine personenzentrierte Gesprächsführung kann eine Kooperation auf Augenhöhe gelingen.

6.3.2 Rollenausprägungen und Aufgaben der Lehrkräfte in inklusiven Settings

Die Förderung von Kindern mit einem besonderen Unterstützungsbedarf in inklusiven Settings stellt für alle beteiligten Akteure auch persönlich eine besondere Herausforderung dar. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte, die vorher in Förderschulen tätig waren, müssen sich mit ihrer veränderten Rolle auseinandersetzen; die Regelschullehrkräfte müssen nun ihre Klassen für sonderpädagogische Lehrkräfte öffnen, auch wenn es ihnen möglicherweise innerlich widerstrebt. Durch diese neue Situation ergeben sich für alle beteiligten Akteure neue Herausforderungen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Sonderpädagogische Förderung als Serviceleistung in der allgemeinen Schule

Personalisierte additive Serviceleistung	Institutionalisierte systembezogene Serviceleistung	
Individuelle oder Kleingruppenförderung	Doppelbesetzung im gemeinsamen Unterricht	Sonderpädagogische Ambulanz und Beratung
<ul style="list-style-type: none"> – Zuständigkeit für eng umgrenzte Diagnose- und Förderleistungen vorrangig in äußerer Differenzierung – Fördermaßnahmen als etwas Zusätzliches (Sprachförderung, Wahrnehmungsförderung, Psychomotorik ...) – Aufgabenschwerpunkt: individuelle Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> – gemeinsame Zuständigkeit für Unterricht, zusammen mit Regelschullehrkraft: Unterrichts- und Förderplanung und Reflexion – Umsetzung unterrichtsintegrierter Förderung, z.B. bei Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen – Aufgabenschwerpunkt: unterrichtsbezogene Kooperation 	<ul style="list-style-type: none"> – Zuständigkeit nicht in erster Linie für Unterricht und Förderung, sondern für Diagnose, Beratung und Interaktion – Aufgabenschwerpunkte: Beratung der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kooperation mit anderen Unterstützungssystemen

Quelle: Lütje-Klose 2011b, 17; in Anlehnung an Reiser 1998.

Reiser setzt sich bereits 1995 mit der Frage auseinander, ob die sonderpädagogische Förderung in Form einer Serviceleistung in die allgemeine Schule Einzug halten wird (Reiser 1998). Er unterscheidet zwischen einer personalisierten additiven und einer institutionalisierten systembezogenen Serviceleistung. Erstgenannte findet als Einzel- oder Kleingruppenförderung statt. Diese Serviceleistung ist zuständig für eng umgrenzte individuelle Förderleistungen in der Klasse und findet vorwiegend räumlich getrennt in äußerer Differenzierung statt. Die Fördermaßnahmen werden als etwas Zusätzliches angesehen und die sonderpädagogischen Ressourcen sind klar an einzelne Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf gekoppelt (ebd.). Die institutionalisierte systembezogene Serviceleistung dagegen beinhaltet über die Arbeit *am* Kind hinaus auch eine Arbeit *für* das Kind, indem Maßnahmen für das System Schule bzw. für den Unterricht einen Beitrag zur Förderung des Kindes leisten sollen. Sie kann in Form einer Doppelbesetzung im gemeinsamen Unterricht oder als sonderpädagogische

gische Ambulanz oder Beratung organisiert sein. Die im Gemeinsamen Unterricht angestrebte Doppelbesetzung ermöglicht Formen des Co-Teachings.

»Die Sonderpädagogin bleibt in dieser Konstellation Expertin für Unterricht, so wie auch ihre nicht-sonderpädagogische Kollegin, doch anders als ihre Kollegin ist sie Spezialistin für die Lösung von Unterrichts- und Erziehungsschwernissen« (Reiser 1998, 50).

Die sonderpädagogische Lehrkraft bietet sich im Rahmen ihrer Serviceleistung bei der sonderpädagogischen Ambulanz und Beratung überwiegend als Expertin für Interaktionsprozesse an. Ihre Aufgabe besteht in der Beratung der Schülerinnen und Schüler, der Eltern sowie in der kooperativen Beratung mit anderen Lehrkräften und weniger in der Planung und Durchführung des Unterrichts (Lütje-Klose 2011b; Reiser 1998). »Vielmehr kommt es in der Beraterrolle darauf an, die Wissensbestände und Sinndeutungen der Ratsuchenden zu aktivieren, die Suche nach Lösungen zu begleiten und zu moderieren« (Reiser 1998, 50). Welche Rollenausprägungen und Aufgabenbereiche sind nun in inklusiven Settings vorzufinden? Tabelle 5 (S. 105) bildet die Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings ab, die Melzer et al. (2015) im Rahmen eines Literaturreviews zusammengestellt haben.

»Bei genauerer Betrachtung der als gemeinsame und getrennte Verantwortungsbereiche gekennzeichneten Aufgaben wird deutlich, dass Sonderpädagoginnen und -pädagogen diesen Studien zufolge vorrangig Aufgaben der individuellen (Kleingruppen-)Förderung, der Koordination von Teams sowie die Vorbereitung von Förderprozessen und weniger die (Mit-)Verantwortung für den Klassenunterricht übernehmen« (Lütje-Klose/Neumann, 145; vgl. Melzer et al. 2015).

Offenbar wird die Möglichkeit nicht genutzt, einen Rollentausch durchzuführen. Gemeinsam verantwortet werden die Elterngespräche; die Förderplanung jedoch scheint rein in der Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkraft zu liegen. Die Regelschullehrkraft hat die Aufgabe, die Fördermaßnahmen zu verstehen und umzusetzen.

»Die eigene Professionalisierung stellt für beide Gruppen eine Aufgabe dar, während sonderpädagogische Lehrkräfte gezielte Trainings aufsuchen, thematisiert die Professionalisierung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule stärker curriculare und einstellungsbezogene Aspekte« (Melzer et al. 2015, 76).

In einer Befragung von sonderpädagogischen Lehrkräften, die in verschiedenen Modellen inklusiver Settings arbeiten, haben Melzer und Hillenbrand (2015) herausgefunden, dass es einen Zusammenhang von Organisationsform und Aufgaben gibt.

»Die häufigsten Aufgabenbereiche von Lehrkräften in den vorbeugenden Maßnahmen sind die außerschulische Kooperation sowie beratende Aufgaben mit Kolleginnen und Kollegen. Sonderpädagogische Lehrkräfte in der Organisationsform inklusive Beschulung erfüllen am häufigsten unterstützende Aufgaben im Unterricht sowie die spezifische Förderung« (Melzer/Hillenbrand 2015, 234).

Sonderpädagogische Lehrkräfte, die einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung angehören, sind je nach Ressourcenverteilung nur wenige Stunden bis hin zu einer vollen Stelle an einer Regelschule tätig. Daher verwundert es nicht, dass

»ein Schwerpunkt der Aufgaben von Lehrkräften, die nur in den vorbeugenden Maßnahmen tätig sind, zusätzlich zur Beratung in der spezifischen Förderung und in der konkreten Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht« (ebd., 236) liegt.

Tabelle 5: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den überschneidenden Aufgabenbereichen

Aufgaben der Lehrkräfte der allgemeinen Schule	Gemeinsamkeiten in den Aufgaben	Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte
Aufgabenbereich: Unterricht, Vermittlung		
Curriculumorientierung und -modifizierung	Anleiten von Unterricht/ Unterrichten	Assistieren im Klassenraum/ Unterstützung des Unterrichts
– Modifikation von Unterricht und Interaktion	– Co-Teaching/ in Kooperation unterrichten	– Förderung in Kleingruppen/ Förderunterricht
– vielfältige/spezifische Unterrichtsmethoden und Vermittlungsstrategien einsetzen	– Unterrichtsplanung (auch Co-Planing)	
– Materialien modifizieren	– evidenzbasierte Maßnahmen einsetzen	
– heterogene Schülerschaft unterrichten	– Evaluation der Effektivität eingesetzter Maßnahmen	
– Unterricht vorbereiten		
Aufgabenbereich: Kooperation, Zusammenarbeit		
Kooperation mit Sonderpädagogen	Zusammenarbeit mit Eltern/ Beratung von Eltern	Koordination von Menschen mit unterschiedlichen Sichtweisen, Bedürfnissen von Lehrern, Zusammenarbeit Eltern und Lehrer koordinieren
Kooperation mit Assistenzkräften und Mitarbeitern	externe Kontakte allgemein/ Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern	[Anleiten von Assistenzen]
Modelle und Strategien der Zusammenarbeit und Beratung kennen und nutzen		
Aufgabenbereich: Förderplanung		
auf Ziele von Förderplänen (IEPs) hinarbeiten	---	Entwickeln/Schreiben von IEPs
Förderpläne (IEPs) verstehen		Informationen weitergeben (an Lehrer und Eltern)
		Leiten von (IEP-)Konferenzen, Planen des IEP-Prozesses
		Informiert sein (auf dem neuesten Stand)
		Teilnahme an IEP-Meetings
		Entwickeln von Verhaltensplänen
Aufgabenbereich: Eigene Professionalisierung		
Curriculumorientierung und -modifizierung	---	Teilnahme an Trainings/ Fortbildung und Tagungen
Professionalisierung in Bezug auf Inklusion		
mit neuen Rollen und Aufgaben umgehen		
Engagement für die höchstmögliche Bildung und Lebensqualität für Schüler und Schülerinnen mit Behinderung		
Vorbildfunktion als Lehrer		

Quelle: Melzer et al. 2015, 74f.

Ob die neuen Aufgaben von den Regelschullehrkräften bzw. sonderpädagogischen Lehrkräften positiv oder negativ wahrgenommen werden, hängt sicherlich auch von den oft beschriebenen ungünstigen Rahmenbedingungen – z.B. Klassengröße, personelle und räumliche Be-

dingungen –, jedoch auch in besonderer Weise vom (Fach-)Wissen, den Kompetenzen und Einstellungen der Lehrkräfte und Eltern ab.

6.3.3 Kooperationsformen bzw. Fördervarianten

Zentral sind zwei Kooperationsformen: die *gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung* sowie die *Beratungstätigkeit*. Welche Kooperationsformen im Rahmen von Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung aufzufinden sind, ist abhängig von der Fördervariante, die von den sonderpädagogischen Lehrkräften angeboten bzw. von den Regelschullehrkräften eingefordert wird.

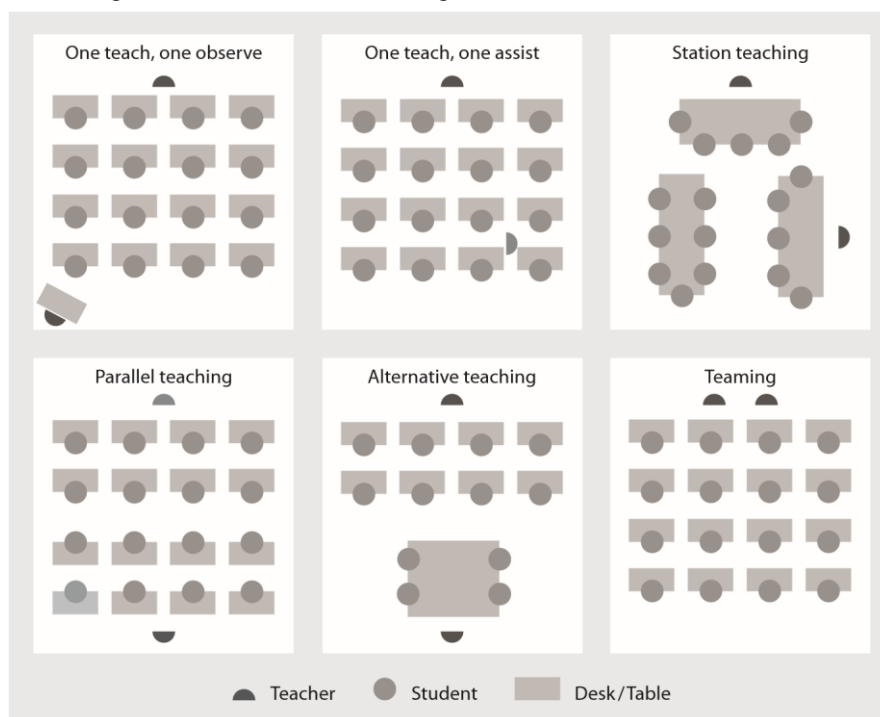
6.3.3.1 *Gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung*

Kooperative Prozesse auf der Unterrichtsebene finden auf unterschiedliche Art und Weise statt. Da bei einer gemeinsamen Unterrichtsdurchführung zwei Lehrkräfte im Unterricht sind, welcher zuvor entsprechend geplant werden muss, ergibt sich die Frage nach der Aufteilung der Aufgaben und demzufolge auch den Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten. Kretschmann (1993) spricht in diesem Sinne von sonderpädagogischen Lehrkräften als »Generalisten«, wenn sie hauptsächlich und parallel die Aufgaben der Regelschullehrkraft übernehmen bzw. von »Spezialisten«, wenn sie ihre Verantwortung ausschließlich für die Kinder mit Unterstützungsbedarf sehen. Beide Extreme bergen Gefahren in sich: bei einer Überbetonung der Generalistenrolle besteht die Gefahr einer Vernachlässigung der Förderung spezifischer Unterstützungsbedarfe; bei der vorrangigen Übernahme der Spezialistenrolle dagegen könnte die Verbindung zur Klasse und zum Unterricht verloren gehen. Hierdurch würde ein inklusives Lernen für Kinder mit Unterstützungsbedarf behindert (Lütje-Klose/Willenbring 1999, Urban/Lütje-Klose 2014). Die Ergebnisse qualitativer Studien haben diese Überlegungen unterstützt (Lütje-Klose et al. 2005; Arndt/Werning 2013). Urban und Lütje-Klose (2014, 287) betonen mit Murawski/Dieker (2004) die Verantwortung beider Lehrkräfte für alle Schülerinnen und Schüler, sodass ein Kompetenztransfer möglich ist. Allerdings fordert Kretschmann (1993) eine klare Trennung bei der Planung: »Ohne eine eindeutige Festschreibung der Verantwortlichkeiten auf der Planungsebene befürchte ich eher eine Verflachung der Kompetenzprofile als einen Kompetenztransfer« (ebd., 70). Kretschmann sieht die Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkraft in der Diagnostik und der Erstellung von Förderplänen inklusive der Organisation und Planung der aus der Diagnostik abgeleiteten Maßnahmen. Die Regelschullehrkraft hingegen ist grundsätzlich für den Unterricht, die Stoffverteilung und die methodische Umsetzung in der Klasse verantwortlich (ebd., 69). Die o.g. Studien geben Hinweise darauf, dass eine Arbeitsteilung auf der Planungs- und Durchführungsebene sinnvoll ist, allerdings zeigen sich unterschiedliche Umsetzungsformen. Auf der Planungsebene berichten Arndt und Werning (2013) in den Ergebnissen ihrer Studie von zwei grundlegenden Möglichkeiten: Entweder wird die Planung in Gänze von der Regelschullehrkraft übernommen oder es erfolgt eine gemeinsame oder geteilte Unterrichtsvorbereitung (ebd., 29). Findet eine weitestgehend unabhängige Vorbereitung durch die Regelschullehrkraft statt, so wird die sonderpädagogische Lehrkraft nicht oder erst kurz vor Unterrichtsbeginn informiert (ebd.). Nicht informiert zu werden wird als Problem angesehen und trägt zu einer »Assistentenrolle«

bei. Eine geteilte oder gemeinsame Unterrichtsplanung findet v.a. unter der Prämisse der Differenzierung sowie der Verteilung der Rollen statt. Es bestehen aber auch intensive gemeinsame Planungen von Unterrichtseinheiten oder einzelnen Stunden (ebd., 30). Auffällig ist, dass auf die Frage zur Verantwortungsübernahme für die Schülerinnen und Schüler sowohl die sonderpädagogischen als auch die regelschulpädagogischen Lehrkräfte hervorheben, dass sie sich für alle Kinder verantwortlich fühlen, die Förderschullehrkräfte sich aber für Kinder mit Unterstützungsbedarf »ganz verantwortlich« (ebd., 27) sehen.

Je nach Unterrichtsplanung finden sich unterschiedliche Kooperationsformen im Unterricht wieder, die als sechs Co-Teaching-Formen unterschieden werden, die Hinweise auf unterschiedliche Kooperationsniveaus geben (s. Abbildung 6).

Abbildung 6: Formen des Co-Teachings nach Friend und Bursuck



Quellen: Lütje-Klose/Neumann 2018, 140

1. »one teach, one observe« (hauptverantwortliche(r) UnterrichtsmoderatorIn und BeobachterIn);
2. »one teach, one assist« (hauptverantwortliche(r) UnterrichtsmoderatorIn und Unterstützer(in) für einzelne Schülerinnen und Schüler
3. »station teaching« (Aufteilung der Verantwortung auf einzelne Stationen)
4. »parallel teaching« (die Lehrkräfte teilen die Lerngruppe gleichberechtigt)
5. »alternative teaching« (eine Lehrkraft für die Großgruppe und eine Lehrkraft für die Teilgruppe)
6. »teaming« oder »team teaching« (beide Lehrkräfte moderieren gleichberechtigt den Unterrichtsprozess) (Urban/Lütje-Klose 2014, 287).

Obwohl es dem Gedanken der Inklusion widerspricht, kommen Einzel- und Kleingruppenförderung inner- und außerhalb der Klasse häufiger zum Einsatz als das von vielen Lehrkräften gewünschte Teamteaching. Gründe für die Bevorzugung von äußerer Differenzierung werden

in einer Entlastung der Unterrichtssituation gesehen und in einer nicht notwendigen gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung (ebd., 36). Die äußere Differenzierung wird als Ausweg aus einer konfliktreichen Beziehungsgestaltung gesucht (Werning/Arndt 2013, 28). Weitere Gründe werden im routinierten Einzelkämpferdasein, der Bedrohung einer Kooperation, aber auch in den geringen zeitlichen Ressourcen, die Schule für Unterrichtsvorbereitung und Doppelbesetzung zur Verfügung stellt, gesehen (Lütje-Klose et al. 2005, 85; Anliker et al. 2008, 227; Müller 2010, 108; Gebhardt et al. 2014, 63).

Die zur Verfügung stehenden Ressourcen haben offenbar entscheidenden Einfluss auf die Qualität der Kooperation. Bischoff (2011a, b) und Lütje-Klose et al. (2005) haben in ihren Studien in den Modellen »Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung« und im Modell »sonderpädagogische Grundversorgung« Hinweise gefunden, die auf eine Problemdelegation an die sonderpädagogischen Lehrkräfte schließen lassen, die im Rahmen von Inklusion vermieden werden soll. Diese Förderung findet häufig in äußerer Differenzierung statt, und dies widerspricht einer inklusiven Didaktik.

Die Kooperationsform »one teach, one assist« ist vielfach vorzufinden, selbst in erfahrenen Teams. In der Untersuchung von Arndt und Werning (2013) zeigen sich verschiedene Kooperationsformen, tendenziell erfolgt aber ein Schwerpunkt in der Kooperationsform »one teach, one assist« (ebd., 36). Dies bedeutet in der Regel eine nachrangige Rolle für die sonderpädagogische Lehrkraft, die traditionelle Rolle der Regelschullehrkraft bleibt erhalten (Scruggs et al. 2007, 409; Müller 2010, 104). Diesbezüglich sehen die sonderpädagogischen Lehrkräfte Entwicklungsbedarf und hoffen auf eine temporäre Schwerpunktsetzung (Arndt/Werning 2013, 27). Eine assistierende Rolle zeichnet sich einerseits durch Aufgaben wie diejenige des »Erklärens bestimmter Inhalte oder der Aufgabenstellung, andererseits im Sinne eines Bestätigens, Ermunterns oder aber Herausforderns« (Arndt/Werning 2013, 26) aus. Die Assistentenrolle wird nicht nur in der Person der sonderpädagogischen Lehrkraft gesehen, jedoch zeigt sich, dass aus Schülersicht sehr wohl die Regelschullehrkraft als hauptverantwortlich für den Unterricht angesehen wird (Arndt/Gieschen 2013, 50). Kritisch anzumerken ist an dieser weit verbreiteten Form von Kooperation »one teach, one assist«, dass keine gleichberechtigte Verantwortungsübernahme, sondern eine hohe Autonomie der durchführenden Lehrkraft zu verzeichnen ist (Urban/Lütje-Klose 2014, 288). Autonomie zu wahren ist vor allem für Lehrkräfte mit wenigen oder keinen Kooperationserfahrungen wichtig. Das jedoch kann zu Unmut bei der sonderpädagogischen Lehrkraft führen. Wenn dann die Assistentenrolle im Unterricht durch eine Fokussierung auf der Beraterrolle ausgeglichen wird, entsteht eine Dominanz der sonderpädagogischen Lehrkraft durch ihre beratende Rolle. Werning et al. (2001, 185) sehen in diesem Zusammenhang eine »Gefahr der Klientifizierung bzw. Pädagogisierung des Kooperationsverhältnisses« zur Regelschullehrkraft. Sehen sich sowohl die sonderpädagogische als auch die regelschulpädagogische Lehrkraft in einer dominierenden Rolle, können Konflikte entstehen (Wessel 2005, 207).

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass kooperationsunerfahrene Lehrkräfte eher Co-Teaching-Formen wie »Stationsunterricht, Zusatzunterricht und niveaudifferenzierten Unter-

richt« favorisieren, kooperationserfahrenere Lehrkräfte dagegen »Teamteaching« bevorzugen (Lütje-Klose/Willenbring 1999, 16ff.).

6.3.3.2 *Beratung als indirekte Förderung*

Bezogen auf Schule definiert Mutzeck »das Beratungsgespräch (...) als eine besondere zwischenmenschliche Interaktionsform, die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt wird und die auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht« (Mutzeck 2008, 14).

Beraten werden können Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, das Kollegium oder die Schulleitung als Vertretung der Organisation Schule. Beraterinnen und Berater können von außerhalb hinzugezogen werden, z.B. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, sonderpädagogische Lehrkräfte eines Förderzentrums, LRS-Beraterinnen und LRS-Berater. Zum Teil finden sich ausgebildete Beratungslehrkräfte vor Ort in der Schule, ebenso Expertinnen und Experten für bestimmte Fachbereiche, die in speziellen Fragen beratend tätig sein können. Dabei kann es inhaltlich um Schullaufbahn- und Schulaufnahmeberatungen, um Unterrichts- bzw. Förderberatung, um pädagogisch-psychologische Beratung oder auch um eine Systemberatung der Schule als Organisationsform gehen (Mutzeck 2008, 19ff.). Mutzeck sieht »Beratung als eine Form erzieherischen Handelns« (Mutzeck 2008, 13) sowie als einen pädagogisch-psychologischen Prozess (ebd.). Beratung ist eingebettet in einen theoretischen Bezugsrahmen. Ob bewusst oder unbewusst, ist jegliches Handeln von grundlegenden Vorannahmen, subjektiven Perspektiven und Einstellungen zur Welt bestimmt (Methner 2013, 32). Die Grundlagen der Beratung können psychoanalytisch und psychotherapeutisch oder verhaltenstheoretisch-kognitiv orientiert sein. Des Weiteren basiert eine Reihe von Beratungsansätzen, z.B. der Personenzentrierte Ansatz nach Rogers (2009), die Themenzentrierte Interaktion von Cohn (2009), das Psychodrama nach Moreno (1974) auf dem humanistischen Menschenbild. Ebenso fließen auch systemische sowie ressourcen- und lösungsorientierte Ansätze (de Shazer 1998) in Beratungskonzepte ein.

Beratung wird bereits 1970 vom Deutschen Bildungsrat als Aufgabe des Lehrerberufs angesehen. Dieser Aufgabenbereich erhält zunehmend Gewicht: »Beratung ist wie Unterrichten, Erziehen und Beurteilen Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer« (§44 SchulG, §9 Absatz 1 ADO - BASS 21-02 Nr. 4).

Eine besondere Relevanz erhält Beratung in sonderpädagogischen Handlungsfeldern bzw. konkret in inklusiven Settings. In Förderzentren, wie auch in dem beforschten KsF, arbeiten häufig sonderpädagogische Lehrkräfte, die eine Zusatzqualifikation als Beratungslehrkraft aufweisen (Urban/Lütje-Klose 2014). Beratung wird als wesentlicher Baustein der Arbeit im Modell des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen betrachtet (MSW NRW 2007; Werning/Lohse 2011). Beratungsprozesse sind oft zwischen sonderpädagogischer und regelschulpädagogischer Lehrkraft sowie zwischen den Lehrkräften und den Eltern vorzufinden. Im Hinblick auf Beratungsprozesse in inklusiven Settings ist ein Beratungsansatz vorteilhaft, der auf einem humanistischen Menschenbild basiert. Daher gewinnen kooperative, systemische und lösungsorientierte Beratungsformen (z.B. Mutzeck 2008;

Palmowski 2011; Urban/Lütje-Klose 2014) zunehmend an Bedeutung, die im Gegensatz zu einer Expertenberatung eine »horizontale Kommunikation« (Mutzeck 2008, 31) darstellen. Ein kooperatives Beratungsverständnis zeichnet eine gleichwertige Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe aus. Eine Symmetrie im Sinne einer prinzipiellen »Strukturparallelität« (Mutzeck 2008, 66) kann nur entstehen, wenn sich Ratsuchende(r) und Berater(in) achten und gegenseitig ernst nehmen (ebd.). Auch die wechselseitige Akzeptanz der Expertise des Gegenübers als gleichwertig ist Teil der Symmetrie. Ergebnisse der Studie von Kuhl et al. (2012) machen deutlich, dass Grundschullehrkräfte die sonderpädagogischen Berater(innen) eines Förderzentrums als hilfreich erleben. Deren Auftreten beschreiben sie als »kollegial, kompetent und zum guten Teil entlastend« (Kuhl et al. 2012, 127). Durch Wissensaustausch und gemeinsames Handeln können Ängste und Bevormundung, Widerstand und Abhängigkeit abgebaut und kann die Eigenständigkeit des Einzelnen unterstützt werden (ebd., 67). Diese wertschätzende Kommunikationsweise, in der der Ratsuchende »handelnd an der Bewältigung des Problems« (ebd., 68; Herv. aufgeh.) mitwirkt, bietet die Möglichkeit, die Ressourcen optimal auszuschöpfen. Sich in die andere Person hineinzusetzen, gehört ebenfalls zu den Grundlagen des kooperativen Beratungsverständnisses, da es nicht ausreicht, über das Handeln zu sprechen. Es ist notwendig, die Gedanken und Gefühle des Ratsuchenden zu kennen, sodass sie handlungsleitend werden können (ebd.). Voraussetzung dafür ist ein Vertrauensverhältnis, welches von Offenheit und Sicherheit geprägt ist. Die Beraterin bzw. der Berater kann durch ihr/sein Handeln eine vertrauensvolle Kommunikation aufbauen; sie/er hat in diesem Sinne eine Vorbild- und Modellfunktion (ebd., 75). Des Weiteren können Elemente einer personenzentrierten Gesprächsführung in Anlehnung an Rogers (1983, 2009) dazu führen, dass die oder der Ratsuchende die eigene Wahrnehmung verändert und somit bereit ist, das eigene Handeln zu verändern (Kuhl et al. 2012, 81).

Es darf nicht vergessen werden, dass auch die Lehrkräfte selbst Unterstützung und Halt benötigen, um eine gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen zu können. Regelmäßige Teambesprechungen und Supervisionen bieten den Erwachsenen erst »das Beziehungsnetzwerk, das sie befähigt, die schwierigen Situationen (...) zu ertragen« (Prenzel 2013a, 70).

6.3.4 Beziehungsgestaltung

Voraussetzung für eine gut funktionierende Kooperationsbeziehung ist die Bereitschaft beider Seiten, etwas auszuhandeln, sich über Werte und Normen auszutauschen. Diese Einigungsprozesse können konfliktreich sein. Daher ist die »Bereitschaft zum Austragen von Konflikten ebenso erforderlich wie eine grundsätzliche Wertschätzung und Akzeptanz der anderen Person« (Lütje-Klose/Willenbring 1999, 16). Sowohl das von Marvin (1990) entwickelte Niveaustufenmodell als auch das in Deutschland vielfach rezipierte Modell von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) bieten die Möglichkeit einer Stufeneinordnung hinsichtlich einer funktionierenden sozialen Beziehung sowie einer erfolgreichen Arbeitsbeziehung (Lütje-Klose/Willenbring 1999, 17; Lütje-Klose/Miller 2017a, 204). Die Stufen von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) werden als Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion bezeichnet. Das von Marvin (1990) erarbeitete Modell weist vier verschiedene Kooperationsniveaus aus und

unterscheidet sich v.a. durch die Wertorientierung von anderen Kategorisierungsmodellen.²⁶ Das Kooperationsniveau-Modell von Marvin (1990), dargestellt in Tabelle 6, stellt ein Kontinuum wechselseitiger Interaktionen dar. Jede Beziehung zwischen regelschulpädagogischer und sonderpädagogischer Lehrkraft kann auf diesem Kontinuum von gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen eingeordnet werden.

Tabelle 6: Kontinuum wechselseitiger Kooperation

Wenig Vertrauen und Wertschätzung	Co-Activity – Cooperation – Coordination – Collaboration	Hohes Vertrauen und Wertschätzung
-----------------------------------	--	-----------------------------------

Quelle: Lütje-Klose 1997, 436.

Kooperation im Verständnis dieser Arbeit lebt von einem immer wieder durchlebten Einigungsprozess, der in kommunikativen Prozessen ausgehandelt werden muss. Dieser soll wechselseitig sein und zwischen gleichberechtigten Partnern erfolgen. Daher soll eine Form von Partnerschaft die Grundlage darstellen. Ohne eine wertschätzende Art dem Kollegen bzw. der Kollegin gegenüber ist es nur sehr schwer vorstellbar, im Sinne einer inklusiven Didaktik auch eine akzeptierende Haltung gegenüber der Individualität der Schülerinnen und Schüler aufzubauen. Diese wertschätzende Art für sich selbst und die Mitmenschen zeigt sich im Handeln der Personen und tritt v.a. in kommunikativen Prozessen hervor, die durch »Solidarität, Vertrauen, Anpassungs-/Veränderungsbereitschaft sowie ein ausgebildetes Selbstkonzept, ein Bewusstsein für die eigenen Beitragsmöglichkeiten in der Kooperation« (Haeberlin et al. 1992; vgl. Lütje-Klose/Willenbring 1999) geprägt sind.

Die Niveaustufe »Co-Activity«²⁷ ist dadurch gekennzeichnet, dass die beiden Lehrkräfte nebeneinander her arbeiten. Sie sind in der Regel bei ihren Unterrichts- und Förderaktivitäten räumlich voneinander getrennt, es findet wenig Austausch statt, sodass auch nur in geringem Maß Rückmeldung oder Unterstützung gegeben werden kann (Lütje-Klose/Urban 2014, 118).

Die nächsthöhere Niveaustufe »Cooperation« zeigt sich in Absprachen bzgl. der Stundenpläne oder allgemeiner Zielsetzungen; es werden aber keine Gespräche über die Notwendigkeit einer Unterstützung einzelner Kinder geführt. Unterricht und Förderung finden weiterhin getrennt voneinander statt (ebd.).

Die »Coordination« als die dritte Stufe von Wertschätzung und Vertrauen zeigt sich durch klare Absprachen über Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten im Förderprozess. Es wird nicht getrennt voneinander unterrichtet und unterstützt, sondern es finden partiell auch gemeinsame Aktivitäten statt. Ein Rollentausch wird aber nur in Ausnahmefällen durchgeführt (ebd.).

Die »Collaboration« als höchste Niveaustufe kann als Zusammenarbeit auf Augenhöhe und durch eine gemeinsame Verantwortung für alle Kinder beschrieben werden. Ein Rollenwechsel ist nicht mehr die Ausnahme, und die Aufgaben werden je nach Kompetenzen und Interessen, »nicht primär aufgrund rollenförmiger Unterschiede« (Lütje-Klose/Willenbring 1999) verteilt.

²⁶ Eine Zusammenfassung von Kategorisierungsmodellen bzgl. Kooperation findet sich bei Köker (2012).

²⁷ Die Ausführungen zu den einzelnen Niveaustufen sind folgendem Artikel entnommen: Lütje-Klose, B./Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Diese höchste Niveaustufe wird vielfach mit der Co-Teaching-Form »Teaming« bzw. »Team Teaching« in einer Doppelbesetzung im Gemeinsamen Unterricht assoziiert (ebd.). Lütje-Klose und Urban (2014) machen darauf aufmerksam, dass empirische Befunde aus der allgemeinen Schulwirkungsforschung zeigen, dass dieses hohe Niveau eher selten erreicht wird. Die Intensität jedoch sei in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen und der Schulform zu differenzieren (ebd., 118).

6.4 Kooperationen zwischen Lehrkräften und Eltern

Wenn ein Kind in der Schule durch einen besonderen Unterstützungsbedarf auffällt, so finden in der Regel über das übliche Maß hinaus Kontakte und Gespräche der Schule mit den Eltern/Erziehungsberechtigten statt, da ein Austausch hinsichtlich des Entwicklungsverlaufs, möglicher Fördermöglichkeiten etc. im Rahmen einer Kind-Umfeld-Analyse notwendig wird. Durch eine gezielte Zusammenarbeit mit Eltern können sowohl statische als auch prozessuale Elternmerkmale, die einen Zusammenhang zu Schülerleistungen darstellen können – wie z.B. die Erwartungen an bzw. die Reaktionen auf Schulleistungen, die Hausaufgabensituation, die Attribution von Erfolg und Misserfolg sowie der Erziehungsstil –, mit den Eltern erörtert, diskutiert und von ihnen positiv beeinflusst werden, sodass aus der Zusammenarbeit entwicklungsförderlichere Bedingungen entstehen und im Sinne einer Förderung genutzt werden können (Neuenschwander et al. 2004). Helmke und Weinert (1997) sowie Wild und Lorenz (2010) argumentieren ähnlich und sehen ebenfalls familiäre Prozessmerkmale als Bedingungen für schulischen Lernerfolg. Eckert et al. führen Neuenschwander et al. (2005) und Sacher (2008) an, die als Gewinn für die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Zusammenarbeit mit Eltern neben Aspekten der Leistungsentwicklung und schulischen Basiskompetenzen auch positivere Einstellungen und ein besseres Verhalten erkennen (vgl. Eckert et al. 2012).

Eltern sind in der Regel an einer guten Entwicklung ihrer Kinder interessiert und »ein ausgesprochenes Desinteresse der Eltern an Kontakt und Kooperation (kommt) vergleichsweise selten vor« (Sacher 2014, 151). Eltern *wollen* demnach kooperieren. Was hält sie also von einer Zusammenarbeit ab bzw. was motiviert sie, zu kooperieren? Sacher (2014) führt unter Bezugnahme auf Walker et al. (2005) die Faktoren an, die Eltern dazu bewegen oder davon abhalten, sich für die Bildung ihrer Kinder zu interessieren und mit der Schule zusammenzuarbeiten: Neben der kulturbedingten Auffassung der Elternrolle, den Lebensumständen und der Lebenshistorie der Eltern ist ausschlaggebend, ob die Eltern das Gefühl haben, dass Kontakte und Kooperationen von den Lehrkräften erwünscht sind (Sacher 2014, 149). Die Schwierigkeit kann darin liegen, dass Lehrkräfte und Schule die Erwünschtheit von Elternengagement nicht offen aussprechen (Sacher 2014, 149).

»Eine wenig attraktive Gestaltung von Elternkontakten und schulischen Veranstaltungen, geringe Nachdrücklichkeit und unpersönlicher Charakter von Einladungen, geringe Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Eltern, allgemeine Appelle statt konkreter und praktikabler Hinweise der Lehrkräfte, wie Eltern ihre Kinder unterstützen können, geringe Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Erfolges einer solchen Unterstützung, eilige Abfertigung von ratsuchenden Eltern durch Lehrkräfte und der allgemeine Eindruck, in der Schule nicht besonders willkommen zu sein – all dies vermittelt Eltern das Gefühl, ihr Engagement für die Bildung ihrer Kinder sei eher nicht erwünscht« (Sacher 2013, 7).

Eltern tendieren dazu, externale Bedingungen – z.B. ihre Arbeitsbelastung mit daraus resultierender Zeitnot, überhöhte Ansprüche der Lehrkräfte an die Eltern etc. – für eine eher geringe Kooperation mit der Schule verantwortlich zu machen. Die Verantwortung wird somit abgegeben. Lehrkräfte neigen spiegelbildlich zu internalisierenden Erklärungen. Sie führen eine geringe Kooperation aufseiten der Eltern z.B. auf deren Migrationshintergrund, eine geringe Bildung, Desinteresse etc. zurück (Sacher 2014, 149f.). Eine empirische Studie von Solzbacher et al. (2012) sieht aus der Sicht der Lehrkräfte die Schwierigkeiten bei der Elternarbeit im Misstrauen von Eltern und dem Mangel an gegenseitiger Wertschätzung. Darüber hinaus fühlen sich Lehrkräfte in ihrer Kompetenz infrage gestellt. Eltern dagegen fühlen sich nicht ernst genommen (Solzbacher et al. 2012).

Auf diese Hindernisse wird bei der folgenden Darstellung der verschiedenen Kooperationsformen eingegangen, ebenso wird geschaut, welche Auswirkungen diese Hindernisse auf die Beziehungsgestaltungen zwischen den Akteuren haben.

6.4.1 Kooperationsformen zwischen Eltern und Lehrkräften

Betrachtet man nun die Kooperationen zwischen Eltern und Lehrkräften, so ist zunächst zwischen verschiedenen Kooperationsformen zu unterscheiden. Die *organisatorische Zusammenarbeit* beschränkt sich auf Hilfeleistungen, z.B. Begleitung von Wandertagen oder Hilfe bei Schulfesten. Eine Mitwirkung in schulischen Gremien o.ä. berührt die *konzeptuelle Zusammenarbeit* (Horstkemper 2014, 56). Voraussetzung für diese Aktivitäten ist, dass Eltern Zeit haben, sich zu engagieren bzw. die Schule Veranstaltungen, bei denen sie eine Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. eine Einbindung der Eltern in das Schulleben wünscht, zeitlich so legt, dass diese auch von erwerbstätigen Eltern besucht werden können.

Die dritte Dimension der Zusammenarbeit betrifft die häusliche Unterstützung der schulischen Entwicklungsprozesse in Form von Förder- und Unterstützungsaktivitäten (Horstkemper 2014, 56) und kann auch als *lern- und entwicklungsbezogene Kooperation* (Sacher 2008) bezeichnet werden. Diese dritte Dimension ist im Rahmen der vorliegenden Untersuchung von besonderem Interesse, weil die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit Unterstützungsbedarf in diesem Bereich erfolgen muss. Daher wird diese Ebene im Folgenden besonders genau beschrieben.

Die lern- und entwicklungsbezogene Dimension kann in Form von folgenden Kriterien differenziert dargestellt werden:

- *Bereitstellung von Informationsangeboten*, z.B. die Information über die Entwicklung des Kindes oder darüber, welche Personen an der Förderung des Kindes beteiligt sind
- *Beratungsangebote* (Beratung zu Erziehungsfragen, Fragen zur Entwicklung des Kindes im Kontext Schule)
- *Familienunterstützung* (z.B. Hilfen in familiären Krisensituationen, in der Bereitstellung konkreter Lernhilfen zur Unterstützung domänenspezifischer Bereiche sowie Kontaktanbahnung zu außerschulischen Institutionen)
- *Ermutigung zur Beteiligung* bei Mitbestimmungsaktivitäten in der Schule
- *Beteiligung der Eltern am Förderplanprozess* (gemeinsam sollen Förderziele gefunden werden) (Eckert et al. 2012, 86; Sodogé et al. 2012, 73).

Je nachdem, wie sich die Beziehung zwischen Eltern und Lehrkraft gestaltet, ist eine Zusammenarbeit hinsichtlich dieser Aspekte mehr oder weniger möglich. Von Bedeutung sind – wie in der Lehrerkooperation – auch hier die kommunikativen Prozesse, die Einfluss auf das Kooperationsniveau haben. So ist eine reine Informationsweitergabe, eine Beratung, aber auch eine gemeinsame Förderplanung möglich.

Der *Informationsaustausch* bildet die Grundlage für die Gestaltung der Zusammenarbeit. Dazu gehören die räumliche und zeitliche Verankerung sowie Flexibilitäts-, Regelmäßigkeits-, Vernetzungs- und Dokumentationsaspekte (Sodogé et al. 2012, 71). Die Kommunikation beschränkt sich vorwiegend auf formelle Kontaktformen und Kommunikationsplattformen wie Elternsprechtage, Elternabende (Sacher 2014, 51). Nur selten finden proaktive Gespräche statt. Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte informieren einander nur, wenn die andere Seite es wünscht (Sacher 2014, 53). Häufig erscheinen Eltern nur zu den »Pflichtveranstaltungen«, um nicht negativ aufzufallen, nicht aber, weil sie den Informationsaustausch mit den Lehrkräften als bedeutsam erachten (Sacher 2014, 52). Auf Augenhöhe sind eher die Kommunikationsformen, die nicht nur auf dem Schulgelände stattfinden, z.B. Anrufe, E-Mails, SMS etc. (Sacher 2014, 51).

Als weiterer Schritt kann die *Beratung* angesehen werden. Eine Beratung kann eigentlich erst dann stattfinden, wenn es vonseiten der Eltern die Bereitschaft gibt, *sich beraten zu lassen*. Dazu bedarf es aber schon eines gewissen Vertrauens. Vorteilhaft dafür ist es, wenn die Lehrkraft von den Eltern nicht mehr als Repräsentant(in) der Institution, sondern auch als einzelne Person wahrgenommen wird (Schweer 2008, 549f.). Häufig entstehen Kontakt oder Kommunikation außerhalb der formellen Anlässe durch ein Problem, welches in der Schule mit dem Kind entstanden ist. Dadurch können Eltern und Lehrkräfte nur selten unvoreingenommen einander gegenüberzutreten. Es ist schwierig, Vertrauen aufzubauen, wenn bereits Probleme vorhanden sind und Konflikte gelöst werden müssen (Sacher 2014, 52). Dabei stellt Beratung in dieser Konstellation auch eine »koordinierende Funktion zwischen Maßnahmen, die zu Hause, in der Schule und evtl. an anderen Stellen getroffen werden« bereit (Schnebel 2012, 72). Eltern empfinden diese Gespräche aber als wenig nützlich, was zur Vermutung einlädt, dass die Lehrkräfte es vielfach nicht verstehen, »fruchtbare Gespräche« (Sacher 2014, 53) mit den Eltern zu führen.

Schwierigkeiten im Rahmen von Lehrer-Eltern-Gesprächen können v.a. an den Aspekten »Expertentum und Kompetenzgerangel« sowie »Verantwortung« deutlich gemacht werden. Eltern und Lehrkraft sehen sich als Experten für das Kind. Eltern erleben ihr Kind zu Hause, die Lehrkraft erlebt das Kind in der Schule und vor allem im Unterricht. Die Lehrkraft ist vielfach überrascht, dass im Gespräch ihre Sicht der Dinge nicht von den Eltern übernommen wird (Schnebel 2012, 90). Anstatt sich gegenseitig zu informieren und den Versuch zu unternehmen, die Perspektive des anderen einzunehmen, endet das Gespräch häufig mit der Frage: Wer hat Recht? Dieser *Machtkampf* verhindert ein konstruktives Umgehen mit dem Gesprächsanlass (Schnebel 2012, 90).

Kompetenzrängeleien können unterbunden werden, wenn klar ist, dass beide Seiten über Expertise und über Kompetenzen verfügen (ebd.). Die Schwierigkeit liegt darin, dass die Lehrkräfte vielfach die Widerstände nicht wahrnehmen (können), da diese von den Eltern

»häufig nicht offen signalisiert« (Schnebel 2012, 93) werden. Werden sie aber wahrgenommen, sollten sie von der Beratungskraft als Botschaft aufgefasst werden, »dass der Ratsuchende etwas Wertvolles nicht aufgeben will, die Veränderung nicht versteht, überzeugt ist, dass die Veränderung keinen Sinn macht oder eine geringe Toleranz gegenüber Veränderung besitzt« (Schnebel 2012, 93; vgl. Storath 1998, 64). In diesem Sinne wäre es dann notwendig, das eigene Beraterverhalten zu überdenken (Schnebel 2012, 94).

Schnebel (2012) verweist auf Storath (1998), um auf ein weiteres Phänomen in der Lehrer-Eltern-Interaktion hinzuweisen: Eltern gehen mit ambivalenten Gefühlen in eine Beratung. Sie wünschen einerseits einen »Rat«, andererseits befürchten sie »Schläge« (Storath 1998, 63 zit. n. Schnebel 2012, 93). Lehrer-Eltern-Gespräche sind häufig dadurch geprägt, dass unterschwellig versucht wird, der anderen Seite die Verantwortung für die Schwierigkeiten des Kindes zu geben. So heißt es von Lehrerseite, dass die Eltern das Kind zu wenig unterstützen, nicht konsequent genug seien etc., und von Elternseite werden oft Vorwürfe laut, dass die Lehrkraft zu wenig fördere, das Kind überfordere oder zu laut sei etc. (ebd.). Nehmen die Gesprächspartner die Haltung ein, dem Anderen Verantwortung zuzuschieben und sich gegen Forderungen abzugrenzen, kann keine Kooperation entstehen (ebd.). Sind fachliche oder persönliche Grenzen erreicht oder ist die Beziehungsebene belastet, werden externe Beratungsangebote genutzt oder das »Problem« wird weitergegeben (Schnebel 2012, 72f.). Die Chance, die in einem inklusiven Setting liegt, ist die, dass eine sonderpädagogische Lehrkraft möglichst Ansprechpartnerin vor Ort ist und präventiv Unterstützungs- und Beratungsangebote anbieten kann. Auch besteht die Möglichkeit, dass sie als Vertreterin des Förderzentrums als externe Beraterin agieren kann und zum *Bindeglied* zwischen Eltern und Regelschullehrkraft wird.

Es zeugt von einer sehr intensiven Kooperation, wenn eine *gemeinsame Förderplanung* möglich ist. Eher selten informieren sich Lehrkräfte über Freizeitinteressen, Medienkonsum, den Freundeskreis des Kindes oder über den Erziehungsstil der Eltern. Die Kommunikation ist damit thematisch eingeschränkt (Sacher 2014, 54). Dabei ist im Rahmen einer Kind-Umfeld-Analyse genau dies notwendig, um Maßnahmen für eine möglichst erfolgversprechende Förderung abzuleiten. Sacher (2014) stützt sich auf Meta-Analysen von Hill und Tyson (2009) sowie von Jeynes (2011), die zuversichtlichen, realistischen Leistungserwartungen, einem autoritativen Erziehungsstil sowie kognitiven Anregungen seitens der Eltern einen positiven Einfluss auf den Schulerfolg ihrer Kinder nachsagen.

Der autoritative Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch »ein ausgeprägtes emotionales Engagement« (Bernhard 2014, 44), z.B. das Herstellen einer warmen liebevollen Atmosphäre und Umgebung. Ziel der Erziehung ist die Ermutigung und Förderung von Autonomie und von Eigeninitiative. Dies soll durch Struktur und Disziplin erreicht werden. Klare Regeln, strukturierte Tagesabläufe, Einbeziehung der Kinder in die Hausarbeit sowie eine Vorbildfunktion in Bezug auf Selbstbeherrschung und lebenslanges Lernen gelten als entsprechende Formen erzieherischen Handelns. Die Erziehungsmaßnahmen werden gegenüber den Kindern im Gegensatz zu einem autoritären Erziehungsstil in einer dem Kind zugewandten Kommunikationsform begründet, wobei auch die Position des Kindes gehört und einbezogen wird (Bernhard 2014; Sacher 2014). Der autoritative Erziehungsstil umfasst im Prinzip die zuver-

sichtlichen und realistischen Leistungserwartungen in dem Moment, wenn man den Kindern Selbstständigkeit zutraut. Ebenso können kognitive Anregungen wie bereits in einer gleichberechtigten Kommunikation und da speziell auf dem Weg von Diskussionen stattfinden. Kognitive Anregungen, die Grundlage einer erfolgreichen Unterstützung für Kinder sind, können aber auch durch eine anregende häusliche Lernumgebung geschaffen werden. Ebenso ist der Besuch von kulturellen Einrichtungen und Veranstaltungen und das gemeinsame Lesen mit dem Kind dazu geeignet (Sacher 2014, 115). Sacher sieht »schlichte und alltägliche Verhaltensweisen« (ebd.), z.B. das gemeinsame Einnehmen der Hauptmahlzeiten als unterstützend im Hinblick auf schulische Erfolge an.

Studien zeigen, dass die elterliche Hausaufgabenhilfe von Lehrkräften erwartet wird und auch nur ca. 10 Prozent der deutschen Grundschüler die Hausaufgaben ohne jegliche Unterstützung anfertigen (Wild 2004, 40). PISA-Begleituntersuchungen haben jedoch gezeigt, dass die »Überwachung und Unterstützung von Hausaufgaben durch Eltern« sich in vielen Fällen als »wenig effektiv, teilweise sogar als kontraproduktiv« erwies (Sacher 2014, 116). Diese Form von Unterstützung scheint nicht geeignet zu sein, Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu Hause zu fördern (vgl. Lipowsky 2007). Diese negative Beurteilung von elterlicher Unterstützung bei den Hausaufgaben liegt daran, dass die Eltern zwar guten Willens sind, ihre Kinder zu fördern, dies aber nicht auf eine fruchtbare Art und Weise tun können. Hausaufgabenhilfe ist dann sinnvoll, wenn es sich um »autonomieunterstützende Instruktion«, »strukturgebende Aktivitäten«, sowie um »emotionale Unterstützung« handelt (Sacher 2014, 118; Wild 2004, 48).

Die Eltern sollten sich eher nicht für direkte Hilfen, sondern für Strukturierungen als zuständig erachten. Dies kann einerseits in der Schaffung von günstigen Arbeitsbedingungen gesehen werden, aber auch für eine möglicherweise angemessene Verteilung der Hausaufgaben über den Tag oder das Unterbinden von Ablenkungen wie z.B. ständigen Medienkonsum (Wild 2004, 48). Indirekte Hilfen können ebenfalls fördernd wirken, wenn beispielsweise Eltern sich die Aufgaben von den Kindern erläutern lassen, zur Selbstkorrektur anregen, sich das Vorgehen erklären lassen etc. (Sacher 2014, 119). Ebenso wichtig ist es, die Kinder emotional zu stärken. Dies kann dadurch geschehen, dass man Anstrengungen der Kinder wahrnimmt und diese honoriert, ausreichend lobt, ihnen Mut macht sowie nach Misserfolgen Zuversicht ausdrückt. Darüber hinaus kann auch das Zeigen von Interesse an den Aufgaben einen förderlichen Effekt haben (Sacher 2014, 119).

Wenn dem eigenen Kind ein Unterstützungsbedarf attestiert wird, besteht die Möglichkeit, dass Eltern zu Beginn ungläubig und widerständig auf die Nachricht durch die Lehrkraft reagieren, da Eltern die Neigung haben, ihre Kinder zu überschätzen (Helmke/Schrader 1989; Deimann et al. 2005). Ein daraufhin mögliches unkooperatives Verhalten würde sich aber mit der Sorge um schlechtere Zukunftschancen ihrer Kinder begründen. Transparenz und regelmäßige Informationsweitergabe kann einer Zusammenarbeit dienlich sein. Konkrete Absprachen mit den Eltern hinsichtlich der Zielstellung und der Unterstützungsmaßnahmen, die in den Aufgabenbereich der Lehrkräfte fallen, können die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule verbessern. Gefordert werden nicht nur Absprachen mit den Eltern, sondern eine

gemeinsame Formulierung mit ihnen, da diese Vorgehensweise auftretende Konflikte dämpft oder das Gespräch in Sprechstunden erleichtert (Jogschies 2007, 115f; Bundschuh 2007, 241). Es ist wünschenswert, dass Eltern sowie Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Förderung als gleichberechtigte, eigenständig verantwortliche Partnerinnen und Partner agieren (Jogschies 2007, 120). Eine positive, die Eltern aktiv einbeziehende Herangehensweise, z.B. in Form von Co-Förderern, stärkt die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern (Fröhlich 2007, 55; Mutzeck 2007, 201; Kretschmann 2008, 163).

Die Einbeziehung der Eltern wird in der Fachwelt aber durchaus kontrovers diskutiert. Die Sinnhaftigkeit ihrer Einbeziehung wird dabei eher nicht infrage gestellt. Eher besteht Skepsis hinsichtlich einer erfolgreichen Umsetzung. Es sei fraglich, inwieweit Eltern einerseits Zeit und Interesse an der Mitarbeit zeigen würden (Bundschuh 2007, 241) und ob sie andererseits überhaupt in der Lage seien, »die Förderbemühungen der Schule zu unterstützen« (Kretschmann 2008, 163). Dabei sollte beachtet werden, dass Schule nicht Aufgaben an Eltern delegiert, die eigentlich in ihrer Verantwortung liegen (ebd.). Die Einwände scheinen auch von den Praktikern gesehen zu werden, denn die Ergebnisse von Studien zeigen, dass sich die Elternbeteiligung noch nicht durchgesetzt hat. So beteiligen sich nach der Studie von Hillenbrand et al. (2006) nur ca. 50% der Schulen die Eltern am Förderplanprozess. Hauer und Feyrerer (2006) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass nur 16-20% der Eltern ein Mitspracherecht bekommen und in den verwendeten Förderplänen so gut wie nicht vorkommen (ebd.141). Das Ergebnis dieser Studie zeigt, dass der Einbindung der Eltern in der Praxis ein eher geringer Stellenwert zukommt. Das Nichteinbinden der Eltern könnte von diesen als Ausgrenzung und Stigmatisierung wahrgenommen werden, was wiederum zur Folge haben kann, dass sie sich als weniger selbstständig und weniger selbstwirksam erfahren. Ihre Fähigkeiten würden somit nicht anerkannt und ihre Selbstwirksamkeit nicht gefördert (Methner 2009 nach Popp et al. 2017). Möglicherweise könnte dies zu weniger Selbstvertrauen führen und die Hemmschwellen bzgl. der Eltern-Lehrer-Kommunikation weiter erhöhen.

Es ist aber von immenser Bedeutung, diese Hemmschwellen *abzubauen*. Dies ist durch eine vertrauensvolle wechselseitige Beziehung möglich, die auf Augenhöhe stattfindet. Dazu ist eine entsprechende Gesprächskultur notwendig: Die Regeln der Gesprächsführung und aktive Formen des Zuhörens sollten beherrscht werden (Sacher 2014, 57). Wenn Empathie bekundet wird, fühlt sich die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner verstanden (Sacher 2014, 57). Offene Aggression entsteht vielfach dann, wenn den Eltern nicht genügend Entscheidungsspielräume gegeben werden.

»Das kann geschehen durch ungebetene und verfrühte Ratschläge und Empfehlungen, durch Anweisungen und Aufforderungen, durch drängende und bohrende Fragen, durch Tadel, Kritik und Vorwürfe, sogar durch Lob, wenn die Partnerin oder der Partner den Eindruck bekommt, dass dadurch sein künftiges Verhalten gesteuert werden soll« (ebd., 58).

Eine gemeinsame Förderplanung würde bedeuten, dass den Eltern Entscheidungsspielraum zugestanden wird und sie beispielsweise Ressourcen entdecken, Ziele formulieren etc. Sie sind dann aktiv in die Förderplanung eingebunden und fühlen sich vermutlich auch stärker für die Erreichung des Ziels verantwortlich.

Ob nun ein reiner Informationsaustausch, eine Beratung oder tatsächlich eine gemeinsame Förderplanung stattfindet, wird vermutlich von mehreren Faktoren abhängen. Aus der Lehrerkoope-ration sind verschiedene Kooperationsniveaustufen bekannt, die von der Beziehungsgestaltung zwischen den Kooperierenden abhängig sind (s. Kap. 6.3.4). Dies kann möglicherweise auch auf die Elternkooperation übertragen werden. Ein derartiger Versuch findet im nächsten Abschnitt statt.

6.4.2 Beziehungsgestaltungen

Förderung in inklusiven Settings ist dann besonders wirksam, wenn die Eltern einbezogen werden (s. Kap. 5.2). Eine intensive Zusammenarbeit mit der Schule fordert auch von den Eltern Offenheit und Interesse für die Belange der Kinder und der Schule. Die Eltern müssen die Beeinträchtigung des Kindes, die bei Lern- und Entwicklungsstörungen häufig erst durch die Institution Schule diagnostiziert wird, akzeptieren und ihr Kind und dessen Beeinträchtigung annehmen. Ihre Ängste und Sorgen können sich in Lehrer-Eltern-Gesprächen in Form von gegenseitigem Verständnis, aber auch als Konfrontation zeigen.

Bei der Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern finden Kommunikationsprozesse statt, die starken Einfluss auf die Beziehungsgestaltung haben. Bietet das Kooperationsstufen-niveau nach Marvin (1990) eine Möglichkeit, die Beziehungsgestaltung zwischen Regelschul-lehrkraft, sonderpädagogischer Lehrkraft und Eltern zu bestimmen? Studien von Neuen-schwander et al. (2004) und Sacher (2004) haben ergeben, dass die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft bzw. Schule und Eltern von drei Merkmalen abhängt:

1. »von einem kognitiven Merkmal: der Information, welche die Partner austauschen,
2. Von einem emotionalen Merkmal: dem Vertrauen zwischen Eltern und Lehrkräften,
3. Von einem handlungsorientierten Merkmal: dem Ausmaß der Kooperation zwischen ihnen und der gegenseitigen Abstimmung pädagogischer Maßnahmen« (Sacher 2014, 42).

Dementsprechend erfolgt der Versuch einer Ableitung der Beziehungsgestaltung analog zu Marvin (1990) unter Einbeziehung dieser drei Merkmale. Nutzt man das »Kontinuum wech-selseitiger Kooperation« (Lütje-Klose/Urban 2014), so könnte beim Versuch der Übertragung von »Co-Activity« gesprochen werden, wenn es nur sehr unregelmäßigen bis gar keinen Kon-takt zwischen Eltern und Lehrkraft gibt und von beiden Seiten keinerlei Bemühungen bzgl. einer Kontaktaufnahme zu erkennen sind.

»Cooperation« könnte sich dadurch auszeichnen, dass sich der Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräfte nur auf einen formellen Informationsaustausch wie z.B. Elternabende und El-ternsprechtage bezieht und dieser durch einen asymmetrischen Informationsaustausch geprägt ist. Die Kooperationspartner geben sich keine Rückmeldung über die Förderung des Kindes, da die Beziehung von Unwissenheit und Misstrauen geprägt ist.

»Coordination« könnte ein Kooperationsniveau bezeichnen, auf dem Lehrkräfte und Eltern beginnen, einander zu vertrauen, sich gegenseitig zu unterstützen und sich Wertschätzung bezüglich ihrer Arbeit entgegenbringen. Die Systeme Familie und Schule arbeiten demnach im Hinblick auf die Förderung durch konkrete Absprachen zwar zusammen, überschneiden

sich aber nicht in ihren Bereichen. Hier finden von beiden Seiten vorsichtige Annäherungsversuche statt.

»*Collaboration*« wäre dadurch charakterisiert, dass die Eltern, die häufige formelle und informelle Kontakte wünschen und einen hohen Nutzen aus den Gesprächen ziehen können, auf aufgeschlossene Lehrkräfte treffen, die ähnliche Vorstellungen von Zusammenarbeit haben. Hausbesuche und Unterrichtshospitationen sind möglich, weil die Beziehung von gegenseitiger Wertschätzung und von Vertrauen geprägt ist. In Bezug auf die Förderung des Kindes findet eine gleichberechtigte Zusammenarbeit statt, die sich z.B. durch die gemeinsame Planung der Ziele für das Kind auszeichnet. Die Förderung findet in Absprache mit der Schule und dem Elternhaus statt. Die Eltern können Hilfen und Beratungsangebote annehmen, die von den Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden. Andererseits können Lehrkräfte Informationen und Ideen der Eltern für die Förderung des Kindes aufgreifen, ohne sich angegriffen zu fühlen. Diese höchste Kooperationsstufe zeichnet sich durch ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen und Respekt aus.

6.5 Zusammenfassung

Die für diese Untersuchung relevanten Merkmale von Kooperation sind – in Anlehnung an die Definitionen von Lütje-Klose und Willenbring (1999) sowie von Eckert und Sodogé (2007) – geprägt von einer demokratischen Wertebasis, der Akzeptanz des Kooperationspartners, gegenseitigem Vertrauen, einer gleichberechtigten (Arbeits-)Beziehung, von Aushandlungs- und Einigungsprozessen sowie von einer gemeinsam verantworteten, zielgerichteten Förderung.

Resümierend kann festgestellt werden, dass kooperative Kompetenzen für eine gelingende Zusammenarbeit in inklusiven Settings notwendig sind. Darüber hinaus müssten im Sinne einer kooperativen Förderplanung und Förderung schon in den Förderplänen Kooperationen zwischen den beteiligten Akteuren und eine Aufgabenverteilung deutlich werden. Für gelingende Förderprozesse sind besonders hohe Kooperationsniveaus vorteilhaft, die in den Interviews durch das Vorhandensein von Teamteaching, guten Absprachen, Aushandlung von Zuständigkeiten und Rollenausprägungen, Austausch über gemeinsame Ziele, Werten, Normen Kompetenztransfers etc. aufgezeigt werden könnten.

Akzeptanz, Wertschätzung und Kongruenz sind Elemente einer inklusiven Grundhaltung (s. Kap. 4.4) und auch im Rahmen der Eltern- und Lehrerkooperation von großer Bedeutung, da sie Einfluss auf die Kooperationsbeziehungen haben: Die Bereitschaft, sich mitzuteilen und über Werte und Normen zu sprechen, ist grundlegende Voraussetzung für eine gut funktionierende Kooperationsbeziehung. Diese inklusive Orientierung hat möglicherweise neben anderen Faktoren – wie personelle, räumliche, sächliche und zeitliche Ressourcen oder bereits gemachte Kooperationserfahrungen – Einfluss auf die Entscheidung über die Art der Förderung (unterrichtsbezogene Kooperation mit entsprechender Kooperationsform im inklusiven Setting oder reine Beratung). Daher ist es zur Beantwortung der Fragestellung interessant zu erfahren, welche Fördervarianten in der Praxis des KsF vorzufinden sind.

7. Förderung auf Unterrichtsebene

Im siebten Kapitel richtet sich der Blick auf das Handeln der beteiligten Akteure, auf die pädagogisch-handlungsorientierte Ebene der Theorie integrativer Prozesse. Im Sinne der Theorie integrativer Prozesse ist hier vor allem das kooperative Handeln bedeutend, welches einen gemeinsamen Gegenstand bzw. ein gemeinsames Vorhaben beinhalten (Reiser 1990, 33). Dieses wurde ausführlich in Kapitel 6 erörtert. Damit wird jedoch nur ein Teil der Aktivitäten beschrieben, die die beteiligten Akteure ausführen. Hinz (1993) erweitert diesen Bereich »um den gesamten Bereich des schulischen Unterrichts« (1993, 44), der mit Handlungen verbunden ist und der ebenfalls in dieser Untersuchung auf dieser Ebene relevant sein wird.

7.1 Theoretische Grundlagen für eine Didaktik in inklusiven Settings

Inklusiver Unterricht muss auf die Heterogenität der Kinder eingehen. Da bereits vor Beginn der Inklusionsdiskussion in keiner Klasse Homogenität bestand, musste guter Unterricht bereits zuvor hinsichtlich der Vielfalt der Kinder, ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und ihrer unterschiedlichen Zugangsweisen zum Lernen Rechnung getragen werden. Eine inklusive Didaktik muss daher nicht zwingend neu erfunden werden, sondern kann vielmehr an die Merkmale guten Unterrichts (Meyer 2011; Helmke 2006) oder an allgemeindidaktische Modelle (Textor 2012) anknüpfen.

Um mögliche Elemente einer inklusiven Didaktik auf der Handlungsebene herauszuarbeiten, wird nun die kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki betrachtet. Anschließend erfolgt die Darstellung von Parallelen zur Theorie integrativer Prozesse und deren Bezugssystem TZI.

7.1.1 Die kritisch-konstruktive Didaktik

Wolfgang Klafki hat die bildungstheoretische Didaktik (Klafki 1963) zur kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki 1985) weiterentwickelt. Bildungstheorie und die -praxis haben die Aufgabe,

»auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen nicht nur zu reagieren, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes jungen Menschen der nachwachsenden Generation (...) zu beurteilen und mitzugestalten« (Klafki 2007, 50f.).

Klafki begründet sein Bildungskonzept durch den

»dialektischen Zusammenhang zwischen den personalen Grundrechten, wie sie etwa die Menschenrechtsdeklarationen der Vereinten Nationen und der Grundrechtskatalog unserer Verfassung umschreiben, und der Leitvorstellung einer fundamental-demokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie« (Klafki 2007, 51).

In dieser Einbettung wird Bildung von ihm als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten verstanden: Die *Fähigkeit zur Selbstbestimmung* soll dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler individuelle Lebensentwürfe für sich entscheiden und verantworten können (ebd.,

52). *Die Ermutigung zur Mitbestimmung* hat das Ziel, allein oder mit anderen auf die verschiedenen Bereiche der Gesellschaft Einfluss zu nehmen (ebd.). *Die Fähigkeit zur Solidarität* als dritte Säule schließt die Erkenntnis ein, dass es notwendig ist, sich auch für diejenigen einzusetzen, die aufgrund von Behinderungen oder Benachteiligungen dazu nur teilweise oder gar nicht in der Lage sind (ebd.). In diesem Sinne ist Bildung ein demokratisches Bürgerrecht und insofern Bildung für alle.

Übergeordnete Bildungsziele nach Klafki sind somit

1. Selbstbestimmungsfähigkeit,
2. Mitbestimmungsfähigkeit und
3. Solidaritätsfähigkeit.

Um »die Eignung didaktischer Modelle für inklusiven Unterricht (...) beurteilen« (Textor 2015a, 120) zu können, hat Textor vier Bedingungen aus dem *Index for Inclusion* abgeleitet, die unabdingbar notwendig sind, um inklusive Settings zu schaffen (ebd., 121). Aus Tabelle 7 geht hervor, dass die kritisch-konstruktive Didaktik alle Bedingungen hinsichtlich der vier von Textor (2015a) in Anlehnung an den Index for Inclusion zu erfüllenden Bedingungen (Normative Grundlage, Individualisierung, Soziale Beziehungen und Vielseitigkeit der Inhalte voll oder in einem Fall zumindest ansatzweise erfüllt (Textor 2015a, 126f.), um Unterricht in inklusiven Lerngruppen planen und analysieren zu können (vgl. Textor 2012; Textor 2015a, 121).

Tabelle 7: Zuordnung der kritisch-konstruktiven Didaktik an Bedingungen des Index for Inclusion in Anlehnung an Textor (2015a)

Index for Inclusion	Kritisch-konstruktive Didaktik
Normative Grundlage	Bildung für alle, für ein längeres gemeinsames Lernen
Individualisierung	Empfehlung von offenen Unterrichtsformen, kooperativem Lernen etc.
Soziale Beziehungen	Demokratisch orientierte Bildungsziele beinhalten demokratisch orientierte Beziehungsgestaltung
Vielseitigkeit der Inhalte	Allgemeinbildung

Quelle: Eigene Darstellung.

Die erste Bedingung, die erfüllt sein muss, ist das Vorhandensein einer »Normativen Grundlage«. Diese besteht beim Index für Inklusion aus inklusiven Werten und Grundhaltungen, der Akzeptanz von Vielfalt sowie einer partizipativen Einstellung (Textor et al. 2014). Klafki argumentiert »im Zusammenhang mit der Forderung, dass Allgemeinbildung Bildung für alle sei, für ein längeres gemeinsames Lernen« (Textor 2015a, 126). Damit kann diese erste Bedingung als erfüllt angesehen werden.

Individualisierung als zweite Bedingung für eine Didaktik für inklusive Lerngruppen enthält die Forderung, dass der Unterricht an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst wird und eine individuelle Leistungsbewertung stattfindet (Textor 2015a, 121). Diese Bedingung kann ebenfalls als gegeben angesehen werden, da in der kritisch-konstruktiven Didaktik offene Unterrichtsformen, kooperatives Lernen, Projektarbeit und Binnendifferenzierung empfohlen werden. In diesen Bereichen ist ein hohes Maß

an Solidaritätsfähigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit notwendig (Klafki 2007; Klafki/Stöcker 2007).

Die Beachtung und Förderung sozialer Beziehungen als dritte Bedingung für eine Didaktik inklusiver Lerngruppen findet sich ebenfalls in der kritisch-konstruktiven Didaktik. Die Beziehungsebene ist für jede Didaktik relevant, jedoch wegen des Spannungsfeldes der Pole zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit besonders in inklusiven Lerngruppen bedeutsam (Textor 2015a, 121; Lütje-Klose 2011a). Textor erkennt bei Klafki zwar nicht ausdrücklich eine Thematisierung der Beziehungsebene, argumentiert aber, dass

»eine demokratisch orientierte Beziehungsgestaltung (...), die Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität auch im Unterricht ermöglicht und notwendig macht« und für das »Erreichen der von Klafki formulierten demokratisch orientierten Bildungsziele« (Textor 2015a, 127),

unabdingbar sei. Eine »partizipativ orientierte Beziehung« (ebd.) zeigt sich in den von Klafki geforderten Aspekten wie der Transparenz von Lehr-Lernprozessen sowie deren Planung gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern (ebd.).

Eine weitere Anforderung an didaktische Ansätze für inklusive Lerngruppen kann in der Vielseitigkeit der Inhalte gesehen werden, die nicht auf kognitive Kompetenzen verengt werden soll. Klafki führt aus, dass Allgemeinbildung »als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten«, z.B. im handwerklich-technischen und hauswirtschaftlichen Bereich, im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungsmöglichkeiten und im Bereich der »ethischen und politischen Entscheidungsfähigkeit« (Klafki 2007, 54) darstellt. Die Bildung kognitiver Möglichkeiten stellt nur *eine* Teildimension dar (ebd., Textor 2015a).

»Insgesamt geht also die kritisch-konstruktive Didaktik explizit auf heterogene Lerngruppen ein, wenn auch nicht auf inklusive Settings, und stellt eine theoretische Grundlage zur Verfügung, mit deren Hilfe einerseits für solche Lerngruppen argumentiert, andererseits aber auch in solchen Lerngruppen Unterricht geplant und analysiert werden kann« (Textor 2015a, 127).

Als ergänzungsbedürftig wird dieser Ansatz hinsichtlich der Lehrerkooperation und der Förderdiagnostik gesehen, die in dieser Arbeit bereits ausführlich betrachtet wurde.

Aus diesen Ausführungen lässt sich ableiten, dass Unterrichtskonzepte mit offenen Unterrichtsformen, einer individuellen Leistungsbewertung sowie dem Aufbau von Gemeinsamkeit im Rahmen einer für inklusive Gruppen geeigneten kritisch-konstruktiven Didaktik entsprechen.

7.1.2 Die kritisch-konstruktive Didaktik in Verbindung mit der Theorie integrativer Prozesse/TZI

Betrachtet man nun die Theorie integrativer Prozesse, die auf der Themenzentrierten Interaktion (TZI) basiert, anhand der oben dargestellten Diskussion hinsichtlich der Eignung der kritisch-konstruktiven Didaktik für inklusive Lerngruppen, so lassen sich viele Parallelen erkennen, die in Tabelle 8 (S. 123) dargestellt sind.

Die Theorie integrativer Prozesse basiert auf den Werten der TZI, die eine wertschätzende und wertgebundene Lebens- und Weltauffassung enthalten und von der Veränderungs- und

Lernfähigkeit des Menschen ausgehen sowie die Überzeugung besitzen, »dass sich Arbeits- und Lernprozesse und Entwicklungen human und humanisierend gestalten lassen« (Spielmann 2010, 16). Daraus lässt sich Respekt als eine grundlegende Wertvorstellung sowie ein gemeinsames Lernen ableiten. Eine Vertrauensentwicklung mit einer haltgebenden Struktur ist für die TZI wesentlich (Reiser 2006, 136). Nutzt man Grenzsetzung und Konfrontation als erzieherische Handlung, so geht es darum, die Notwendigkeit von Regeln und mögliche Konsequenzen von Regelverstößen aufzuzeigen. Darüber hinaus geht es auf einer Metaebene darum, Respekt einzufordern, aber auch dem Kind Respekt zu erweisen. Ein personaler Kontakt durch eine belastbare Person, wie z.B. die Lehrkraft, die auf Einhaltung von Regeln achtet, kann Halt geben, sodass eine Vertrauensbildung erfolgen kann (Reiser 2006, 136). »Vertrauen in die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder Jugendlichen ist für dessen Selbstvertrauen entscheidend« (ebd., 138) und trägt letztendlich zur Entwicklung von Autonomie bei. Die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkraft liegen auf verschiedenen Ebenen: Sie können durch die Bereitstellung haltgebender Strukturen auf der Entwurfsebene, durch Sozialformen oder kooperative Lernformen auf der Prozessebene sowie durch ein respektvolles Miteinander auf der Beziehungsebene gekennzeichnet sein (Reiser 2006, 137).

Tabelle 8: Kritisch-konstruktive Didaktik und TZI

Index for Inclusion	Kritisch-konstruktive Didaktik	TZI/Theorie integrativer Prozesse
Normative Grundlage	Bildung für alle, für ein längeres gemeinsames Lernen	– Respekt als Wertorientierung der TZI – Vertrauensentwicklung als »oberstes Gebot«
Individualisierung	Empfehlung von offenen Unterrichtsformen, kooperativem Lernen etc.	– Passung – Offene unterrichtsformen, kooperatives Lernen etc.
Soziale Beziehungen	Demokratisch orientierte Bildungsziele beinhalten demokratisch orientierte Beziehungsgestaltung	– Respekt als Grundlage für Beziehungen – Haltgebende Strukturen
Vielseitigkeit der Inhalte	Allgemeinbildung	– Einführung des Kindes in das kulturelle Erbe – Einführung in notwendige Wissensbestände für die Lebens- und Arbeitsfähigkeit

Quelle: Eigene Darstellung.

Neben dem Erreichen von vorgegebenen standardisierten Zielen sind häufig für Kinder mit Unterstützungsbedarf auch die Fähigkeiten zu unterstützen bzw. zu lehren, die einem guten Lern- und Arbeitsverhalten – z.B. Anstrengungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer oder Frustrationstoleranz – förderlich sind. (Reiser 2006, 130). Eine »gute« Lehre im Sinne der TZI bedeutet, »eine persönlich, kommunikativ und sachlich anregende Lehre zu realisieren, die passgenau auf die innere und äußere Welt der Kinder zugeschnitten ist« (Reiser 2006; Cohn/Terfurth 1993).

Weniger sinnvoll erscheint eine rein entlastende Lehrform, die den Anspruch reduziert (Reiser 2006, 130), weil dies zu Nachteilen der Schülerinnen und Schüler im Kompetenzerwerb führe (reduktive Didaktik, vgl. zusf. Werning/Lütje-Klose 2016). Respekt als Wertvorstellung der TZI kann sich im Lehrprozess in vielen Formen wiederfinden: Wertschätzung individueller Leistungen und somit eine individuumsbezogene Bewertung, Transparenz von

Zielen und Beurteilungskriterien, Mitreden und Mitgestalten durch Formen wie den »Klassenrat« oder in der sorgfältigen Gestaltung von Interaktionen, die zu einem adäquaten Klassenklima führen können (Reiser 2006, 130). Grundsätzlich muss geprüft werden, ob die Lehrkraft

»mit der Erziehungstechnik Respekt oder Respektlosigkeit ausdrückt. Die Verfahren müssen daran gemessen werden, ob sie in dieser konkreten Situation die Ko-Evolution von Interdependenz und Autonomie fördern, oder ob sie eine Anpassung erzeugen, die der Selbst-Entwicklung im Wege steht« (Reiser 2006, 140).

Sowohl die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki als auch die Themenzentrierte Interaktion von Cohn stehen in humanistischer Tradition. Die Ausführungen machen deutlich, dass eine kritisch-konstruktive Didaktik mit den Wertvorstellungen der Themenzentrierten Interaktion und demnach auch mit der Theorie integrativer Prozesse vereinbar ist und somit zur Interpretation der Ergebnisse dieser Untersuchung herangezogen werden kann. Im Folgenden findet eine Darstellung von Unterrichtskonzepten in inklusiven Settings statt.

7.2 Elemente von Förderung auf der Unterrichtsebene

Aus dem Verständnis von Förderung, welches sich an der systemisch-konstruktivistischen Perspektive orientiert, wird das menschliche Lernen »als aktiver, selbstgesteuerter und strukturdeterminierter Prozess« verstanden (Werning/Lütje-Klose 2016, 150). Daraus ergeben sich pädagogische Konsequenzen für die Planung und Gestaltung von Unterricht (ebd.).

»Lernen bedeutet in diesem Sinne, dass sich die Lerner als aktive Beobachter auf dem Hintergrund ihrer eigenen Regeln und Vorerfahrungen mit den Lerngegenständen ihrer Umwelt konstruktiv auseinandersetzen, indem sie sie mit ihren Modellen vergleichen, ihre Deutungen überprüfen und gegebenenfalls verändern. Bisherige Konstruktionen werden auf diese Weise erweitert oder zugunsten der neuen Erkenntnisse verworfen und ersetzt« (Werning/Lütje-Klose 2016, 150; vgl. Balgo 1998, 61).

Erkenntnisse werden dann gewonnen und Strukturen können dann aufgebaut werden, wenn das Gleichgewicht gestört ist (Werning/Lütje-Klose 2016, 151). Fragen oder Problemsituationen, die bei den Kindern auftreten, können zu einem solchen Ungleichgewicht führen. Wenn die Kinder dieses Ungleichgewicht für sich nutzen können, kann aus dieser Lernmöglichkeit ein Lerngewinn erfolgen. Es gilt, die Kinder darin zu stärken, die »eigene konstruktive Erkenntnistätigkeit« (Werning/Lütje-Klose 2016, 151) für sich zu erkennen und zu nutzen und Lernangebote bereitzustellen, »in denen sie ihren aktuellen Möglichkeiten gemäß aktiv werden und gemeinsam mit anderen handeln können« (ebd.). Die Prinzipien des Lernens sind bei Kindern mit Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung die gleichen wie bei anderen Kindern. Der Unterschied ist nicht kategorial, sondern nur graduell. Mehr Zuwendung und emotionale Unterstützung im Lebensraum Schule allerdings benötigen sie oft, da sie in ihrer Lebenswelt bereits häufig negative Vorerfahrungen erfahren haben (ebd.).

7.2.1 Geöffneter Unterricht

Offener Unterricht bzw. die Öffnung des Unterrichts bietet die Möglichkeit, der Vielfalt der Kinder mit ihren unterschiedlichen Lebenserfahrungen, ihren Lernwegen und Unterstützungsbedürfnissen individuell zu begegnen.

»Offener Unterricht geht von den Kindern aus, betont die Subjektgebundenheit und Verschiedenheit der Einzelnen, will den Schülerinnen und Schülern eigene Erfahrungen ermöglichen und selbstständiges Lernen unterstützen« Werning/Lütje-Klose (2016, 157).

Offener Unterricht, der als Sammelbegriff für verschiedene Ansätze aus der Reformpädagogik gilt, ist als Gegenentwurf zu einem frontalen, kleinschrittigen und lehrerzentrierten Unterricht entstanden (Werning/Lütje-Klose 2016, 157). Offener Unterricht enthält wesentlich mehr Mitbestimmungsrechte als es im Alltag unter offenem Unterricht geläufig ist, z.B. organisatorische, methodische, inhaltliche und politisch-partizipative Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten (Bohl/Kucharz 2010). Im Unterrichtsalltag werden vor allem die organisatorischen und methodischen Mitbestimmungen realisiert, wogegen die inhaltliche und politisch-partizipative Mitbestimmung stark begrenzt wird (Bohl 2014, 40). Methodisch umgesetzt werden diese Werte in unterschiedlichen Handlungsformen wie Projektunterricht (Heimlich 2012b), Tages- und Wochenplan, im entdeckenden und handlungsorientierten Lernen (Werning/Lütje-Klose 2016; Koch 2016) sowie in der Freien Arbeit (Bohl 2014, 39).

Aber nicht alle Kinder können mit dieser Offenheit umgehen. In Studien wurde deutlich, dass Kinder mit dem Unterstützungsbedarf Lernen mit dem hohen Grad an Selbstständigkeit und Freiheit überfordert sein können und für sie eher ein hochstrukturierter Unterricht effektiv erscheint (vgl. Bohl 2014, 40). Diesem Widerspruch zwischen den Anforderungen des Unterrichts und den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler kann durch verstärkte Strukturierungsmaßnahmen und Reflexionszeiten im Rahmen eines geöffneten Unterrichts begegnet werden, sodass eine vorsichtige Heranführung an offene Unterrichtsformen stattfindet. In der Praxis werden strukturierende Elemente, wie eine zeitliche, räumliche und/oder materiale Strukturierung, eine kommunikative Strukturierung durch Gesprächs- und Spielrituale sowie ritualisierte Handlungsabläufe eingesetzt (Werning/Lütje-Klose 2016, 160). Diese Strukturierungen, insbesondere Regeln und Rituale, stellen besonders für Kinder mit Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache und der emotionalen und sozialen Entwicklung eine Hilfe dar, die verschiedenen Formate und Skripte der Schule zu erlernen. Schwierigkeiten, die Lehrkräfte in ihren Handlungsanweisungen zu verstehen, können beispielsweise durch einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund oder durch Schwierigkeiten bei der Betrachtung der Situation als Ganzes entstehen (Werning/Lütje-Klose 2016, 162). Daher erhalten Rituale und strukturierende Elemente eine große Bedeutung in der Unterstützung von Lernprozessen. Sie müssen bewusst eingeführt und es muss durch regelmäßige Überprüfungen sichergestellt werden, ob diese für die Klasse oder speziell für das zu unterstützende Kind »sinnvoll, nachvollziehbar und funktional« (Werning/Lütje-Klose 2016, 162) sind.

7.2.2 Differenzierender und individualisierender Unterricht

Zentrales Prinzip eines guten Unterrichts ist ein hohes Maß an Adaptivität und Individualisierung (Helmke 2006). Dieses ist Grundvoraussetzung einer inklusiven Lerngruppe. In Klassen mit Gemeinsamem Unterricht wurden Formen innerer Differenzierung häufiger beobachtet und berichtet als in Klassen ohne Gemeinsamem Unterricht (Feyerer 1998; Korff/Scheidt 2011; Textor 2007). Binnendifferenzierung ist eine Möglichkeit, ein hohes Maß an Adaptivität zu erreichen (Textor 2007). Individualisierung kann als höchste Form der Differenzierung

bezeichnet werden, jedoch stellt nicht jede Differenzierung eine Individualisierung dar. »Mit Differenzierungsmaßnahmen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, die jeweils individuellen Voraussetzungen zu ›treffen‹, sie werden jedoch nicht individuell erfasst und es erfolgt nicht zwangsläufig ein darauf abgestimmtes individuelles Lernangebot« (Bohl et al. 2012). Das Notieren und das Finden von individuellen Zielen impliziert eine individuelle Leistungsrückmeldung.

Im individualisierten Unterricht steht die Entwicklung jedes einzelnen Kindes im Vordergrund. Er ist somit die stärkste Ausprägung der Differenzierung (Bohl 2014, 41). Zentral ist die Passung zwischen Lernangebot und individuellen Voraussetzungen. Im Gegensatz zu geöffneten Unterrichtsformen ist nicht die Mit- und Selbstbestimmung bedeutsam; der Unterricht kann auch fremdbestimmt sein. Um eine Passung herstellen zu können, ist eine vorausgegangene Diagnostik notwendig, die zur Ableitung von Fördermaßnahmen führt. Im Extremfall würde dies bedeuten, für jedes Kind der Klasse einen Förderplan und ein entsprechendes Angebot herzustellen. Die Diagnostik kann aber auch auf eine bestimmte Gruppe, z.B. auf Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf eingeschränkt werden. »Die zweite Variante der Individualisierung liegt in einem Angebot, das ausreichend Anschlussmöglichkeiten für möglichst alle Schülerinnen und Schüler bietet« (ebd.). Dies kann durch ein Projekt ermöglicht werden, wenn viele Anschlussaufgaben geboten werden, oder aber durch offene Aufgaben auf der Mikroebene. Hier hat die Schülerin bzw. der Schüler wesentlich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten, die Passung erfolgt durch das Kind selbst (ebd.).

Differenzierung kann im Rahmen von Unterrichtsstunden oder Unterrichtsphasen realisiert werden; dazu bietet das Raster von Klafki (2007) eine Übersicht. Differenzierungen können demnach bezüglich des Zeitaufwands, des Inhalts, der Anzahl der Übungseinheiten, der persönlichen Zuwendung durch eine Lehrkraft sowie nach der Art des methodischen Zugangs erfolgen. Diese Formen der inneren Differenzierung werden vielfach als didaktische Antwort auf den Umgang mit Heterogenität verstanden. Äußere Differenzierung erfolgt, um möglichst eine homogene Lerngruppe zu erreichen (Textor 2015a, 141). Sie kann nach dem Kriterium des Interesses im Rahmen von Wahlpflichtkursen oder AGs erfolgen oder aber nach dem Kriterium der Leistungsfähigkeit. Dann werden häufig Kleingruppen zusammengestellt oder einzelne Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft ausgewählt, die in räumlicher Trennung von einer anderen Lehrkraft unterrichtet werden (Miller 2011, 219). Formen der äußeren und inneren Differenzierung können nebeneinander bestehen (ebd.). Im Rahmen des gemeinsamen Lernens besteht die Gefahr bei der äußeren Differenzierung außerhalb des Klassenraums, dass die Unterstützung »als etwas Zusätzliches gedacht wird, was unabhängig von der normalen Gestaltung des Schulalltags hinzutreten kann« (Reiser 1998, 50). Der Wunsch nach äußerer Differenzierung in inklusiven Settings kann dazu führen, dass »lediglich additive Reparaturversuche nach dem Muster der Sonderschule in der Westentasche« (ebd.) produziert werden. Äußere Differenzierung gilt aus theoretischer und empirischer Sicht als ungünstig (z.B. Feuer 2009; Schnell et al. 2011; Eckart et al. 2011), obschon Formen der äußeren Differenzierung in der Praxis der integrativen Beschulung durchaus üblich sind (Lütje-Klose et al. 2005). Mit inklusiven Zielen ist eine äußere Differenzierung nach dem Kriterium des Interesses mit

inklusiven Vorstellungen durchaus vereinbar, wenn die Kurse bzw. AGs tatsächlich allen Schülerinnen und Schülern offenstehen. Umstritten ist jedoch eine äußere Differenzierung nach dem Kriterium der Leistungsfähigkeit, da dann kein gleichberechtigter Zugang mehr zu schulischen Angeboten unabhängig von individuellen Voraussetzungen gegeben wäre (Textor 2015a, 142).

Einer der wichtigsten Vertreter inklusiver Didaktik ist Georg Feuser (1994), der ausschließlich ein *Arbeiten am Gemeinsamen Gegenstand* in einem individualisierenden und differenzierenden Unterricht in der Klasse fordert. Feuser kritisiert das Modell Förderzentrum, weil es sich nicht um ein gemeinsames Curriculum für alle Kinder bemüht, sondern mit individuellen Plänen und Curricula arbeitet, die sich auf die »Primärbehinderung« beziehen (Feuser 1994). Dadurch bestünde viel eher die Gefahr, dass durch eine additive Förderung selektiert werde, da häufig Leistung und Interesse Kriterien für die Selektion seien (ebd.). Diese Argumentation erinnert an die institutionelle Untergliederung in Sonderschultypen. Der dahinterliegende Grundgedanke ist, dass homogene Gruppen effektiver gefördert werden können (Lütje-Klose 1997, 224). Klafki (1994) folgert aus einer Metaanalyse, dass angestrebte homogene Gruppen Nachteile für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler aufgrund von fehlender Anregung, dem damit verbundenen Stigmatisierungseffekt und einer negativen Selbsteinschätzung aufweisen (Klafki 1994, 179). *Äußere Differenzierung kann somit zu einer Verfestigung bestehender soziokultureller bzw. behinderungsspezifischer Nachteile führen und führt nicht, wie von Integrationsforschern gewünscht, zu einem Abbau von Chancengleichheit* (Lütje-Klose 1997, 224).

Individualisierung und äußere Differenzierung bergen die Gefahr, die Gemeinsamkeit aller aus den Augen zu verlieren. Daher ist es notwendig, konkret am Aufbau dieser Gemeinsamkeit zu arbeiten.

7.2.3 Aufbau von Gemeinsamkeit in der Klasse

So wichtig die Individualisierung in heterogenen Gruppen und besonders in integrativen bzw. inklusiven Settings auch ist, so bedeutsam ist auch die *bewusste Herstellung von Gemeinsamkeit*, um »die soziale Inklusion der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen« (Werning/Lütje-Klose 2016, 154). Würde ausschließlich der Fokus auf die Individualisierung gelegt, so wäre die Selbstbestimmungsfähigkeit gegenüber der Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Sinne Klafkis stark überbetont (Kullmann et al. 2014a).

Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf, v.a. diejenigen, die aus Sicht der Lehrkräfte Verhaltensauffälligkeiten zeigen, tragen ein höheres Risiko als andere Kinder, »bereits zum Ende der ersten Klasse von ihren Peers sozial ausgegrenzt« (Hennemann et al. 2014, 52) zu werden, was wiederum »mit einem erhöhten Risiko der Entwicklung eines sozial-emotionalen Förderbedarfs einhergeht« (ebd., 53). »Soziale Ausgrenzung durch Peers tritt besonders häufig bei Kindern mit niedrigen Schulleistungen, ungünstigem Lernverhalten und ausgeprägten Verhaltensproblemen auf« (ebd.). In nationalen wie internationalen Studien zeigt sich, »dass Schüler/-innen mit Förderbedarf über weniger freundschaftliche Netzwerke verfügen, weniger Akzeptanz erfahren, häufiger von Ausgrenzung betroffen sind und seltener mit Mitschülern/-innen interagieren als Schüler/-innen ohne Förderbedarf« (Serke et al. 2015,

256). Auch die Ergebnisse der Studie von Schwab (2015) weisen darauf hin, »dass Schüler/innen mit SPF einem erhöhten Risiko für mangelnde soziale Partizipation ausgesetzt sind« (ebd., 242). Die Herstellung von Gemeinsamkeit ist die Grundlage für eine Partizipation aller Kinder am Miteinander in der Klasse und den in diesem Umfeld entstehenden Peer-Beziehungen. Die Betrachtung der Partizipation beschränkt sich hier auf Peer-Beziehungen und das Miteinander in der Klasse.

Wie kann Gemeinsamkeit hergestellt werden? Gemeinsamkeit und soziale Partizipation stellen sich nicht von selbst her. Vielmehr bedarf es verschiedener Aktivitäten seitens der Lehrenden (Prengel 2006), die höchst anspruchsvoll sind, da vielfach die Gefahr besteht, die Klasse in zwei Gruppen aufzuteilen in die Gruppen der Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf. Daher erweist sich die bewusste Herstellung von Gemeinsamkeit in inklusiven Settings bzw. in Konzepten inklusiver Didaktik als zentral (Serke et al. 2015; Kullmann et al. 2014a). Die Lehrkraft besitzt hinsichtlich der Akzeptanz durch Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf eine besondere Vorbildfunktion (Huber 2013). Außerhalb des Unterrichts sind Klassenfahrten oder gemeinsame Feste besondere Gelegenheiten zur Herstellung von Gemeinsamkeit (Werning/Lütje-Klose 2016, 200). Das Gefühl von Gemeinsamkeit und Solidarität gilt als Grundlage für ein »entspanntes, emotional positives Klassenklima« (Werning/Lütje-Klose 2016, 197). Dieses wiederum stellt eine Bedingung für einen lern- und entwicklungsfördernden Unterricht dar (ebd.).

Eine Möglichkeit, Ausgrenzungsmechanismen entgegenzuwirken, ist die Stärkung des Prinzips der Transparenz in inklusiven Settings. Ein offener und transparenter Umgang mit Unterstützungsnotwendigkeiten, Sonderregeln und individuellen Unterschieden ist notwendig, um Gemeinsamkeit herzustellen (ebd.). Dies geschieht über kommunikative Prozesse, in denen erklärt und das Handeln begründet wird. Werning und Lütje-Klose (2016) ziehen Bönsch (1991) heran, um deutlich zu machen, dass es notwendig ist, die eigenen Ziele und Pläne transparent zu machen, sodass dadurch eine Verbindlichkeit entsteht, die auch die Schülerinnen und Schüler zum Vorbild nehmen können (ebd.). Dieser von Bönsch geforderte »kommunikative Prozess« ist möglich, wenn hierfür Reflexionsstrukturen im Unterricht angelegt werden. Dies kann in Form von einem »Wochenabschlusskreis«, »Klassenrat« aber auch in täglichen, mitunter sogar stündlichen Reflexionsphasen erfolgen, je nachdem, wie geübt eine Klasse darin ist.

Eine positive Wertschätzung in der Klasse entsteht nicht durch isolierte Übungen, sondern ist auf einen entsprechenden, didaktisch gestalteten Unterricht angewiesen. Dazu sind in heterogenen Lerngruppen verschiedene Varianten von Schülerkooperation gefragt, z.B. Projektarbeit, kooperative Lernformen, Peer-Tutorensysteme, aber auch Klassenversammlungen (Textor 2015b, 51). So ist es möglich, »Lerninhalte mit der gesamten Gruppe zu reflektieren und zu theoretisieren, damit sie zu Bildungsgehalten der gesamten Gruppe werden können« (ebd.). Boban und Hinz 2007 sehen kooperative Lernformen als »beträchtlich« für die Sicherung von Lernerfolgen und sozialer Partizipation (ebd., 124). Aus empirischer Sicht stellen sich die Befunde zur Wirksamkeit kooperativer Lernformen als uneinheitlich dar. Auf der sozialen Ebene sind allerdings größere Effekte zu erwarten als auf der Leistungsebene. Tuto-

rielle Lernsysteme hingegen werden als vorteilhaft für den inklusiven Unterricht dargestellt (vgl. Kullmann et al. 2014a; Büttner et al. 2012).

7.3 Zusammenfassung

Elemente von Förderung in inklusiven Settings auf der Grundlage der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki sind auf der Unterrichtsebene ein geöffneter Unterricht, der für Individualisierung sowie die Herstellung von Gemeinsamkeit steht. Individualisierung kann vor allem im Rahmen eines geöffneten Unterrichts erfolgen und impliziert auch individuelle Ziele sowie eine individuelle Leistungsbewertung. Ebenso ist der Einsatz von Helfersystemen für die Förderung in inklusiven Settings relevant. Dies gilt auch für die Implementierung von Reflexionsstrukturen. Die Herstellung von Gemeinsamkeit erfolgt durch das gemeinsame Arbeiten am Gegenstand, beispielsweise im Zuge von kooperativem Lernen, sowie durch gemeinsame Aktivitäten. Damit einhergehend stellt sich die Frage, inwiefern die Förderung innerhalb und außerhalb des eigentlichen Unterrichtsgeschehens stattfindet. Äußere Differenzierung als Form von Förderung kann Stigmatisierungstendenzen aufweisen und soziokulturelle und behinderungsspezifische Nachteile verfestigen (Lütje-Klose 1997), ist also einer inklusionsorientierten Arbeitsweise nicht zuträglich. In diesem Sinne stellt sich die Frage, wie die beteiligten Akteure ihre didaktisch-methodischen Entscheidungen beschreiben, um vor allem dem Unterstützungsbedarf der Fallkinder zu begegnen.

8. Konsequenzen für das Forschungsvorhaben

Vor dem Hintergrund der skizzierten Theorien und Forschungsergebnisse sollen die leitenden Fragestellungen der vorliegenden Dissertation konkretisiert werden. Es geht darum zu untersuchen, wie Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf in der Grundschule gefördert werden und welchen Beitrag auf präventiver Ebene die Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung und die Grundschulen leisten, um die Kinder so zu unterstützen, dass sie altersspezifische Entwicklungsaufgaben wie die Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen, Erwerb sozialer Kompetenzen und Entwicklung von Impulskontrolle erfolgreich bewältigen können.

Bezogen auf die Gesamtgruppe geht es um die folgende zentrale Fragestellung:

Wie werden Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte eines Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung sowie der Grundschullehrkräfte gefördert? Welchen Beitrag leisten die beteiligten Akteure?

Im Kontrast zur in Deutschland tradierten individualtheoretischen Perspektive liegt in dieser Untersuchung der Fokus auf der erweiterten, sozialtheoretischen Sichtweise, indem maßgeblich aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive argumentiert wird. Für Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung ergeben sich aus einem interaktionistisch, systemisch-konstruktivistisch geprägten Ansatz Perspektiven einer daran orientierten Förderung.

Für die weitere Bearbeitung stellen sich auf der Grundlage dieser Ausführungen auf der *gesellschaftlichen Ebene* folgende übergeordnete Fragestellungen:

- 1.) Wie werden die Förderpläne geschrieben? Sind sie eher am medizinischen Modell oder am sozialen Modell orientiert? Dafür ist es bedeutsam zu rekonstruieren, ob sie ressourcenorientiert geschrieben wurden und welche Diagnostik angewendet wurde etc.
- 2.) Finden sich in den Dokumenten diagnostische Klassifikationen im Sinne eines medizinisch-defektorientierten Modells oder eher eine Beschreibung des Entwicklungsstandes?

In diesen Fragen spiegelt sich auch die Klärung einer individuellen und kollektiven pädagogischen Grundhaltung wider. Die Beliefs und Handlungsorientierungen spiegeln sich nicht zuletzt in den verwendeten diagnostischen, didaktischen und Förderstrategien der pädagogischen Akteurinnen und Akteure. Die Förderpläne sind ein im Kontext inklusiver Schulentwicklung zentral erachtetes Dokument. Ausgehend von der Betrachtung von Förderplänen als Planungs- und Reflexionsinstrument für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf auf der Grundlage einer vorangehenden ressourcenorientierten Diagnostik stellt sich im empirischen Teil der Arbeit die Frage, welche Rolle Förderpläne bei der Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf durch die Grundschule und das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung einnehmen. In Teil C dieser Arbeit werden die aus den Förderplänen ent-

nommenen quantitativen und qualitativen Daten dargestellt, analysiert und interpretiert, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welchen Stellenwert die theoretisch als sehr bedeutsam eingeschätzten Förderpläne in der Praxis tatsächlich haben.

Die in der Literatur gestellten Anforderungen an einen Förderplan dienen in dieser Auswertung als wichtige Orientierung. Die Ressourcenorientierung sowie die Kooperation sind von grundlegender Bedeutung für den Förderplanprozess (z.B. Sander 2007; Popp et al. 2017). Die konkrete Formulierung von Förderzielen und Maßnahmen kann Hinweise auf einen möglichen Praxistransfer bieten. Fortschreibung und Evaluation der Förderpläne können auch Aufschluss darüber geben, welches Professionsverständnis vorliegt. Die Förderpläne werden genutzt, um die Untersuchungsgruppe näher zu bestimmen²⁸ und herauszufiltern, welche Maßnahmen und Entwicklungsziele für die Kinder mit Unterstützungsbedarf geplant werden. Weiterhin stellt sich im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung die Frage, inwieweit sich Prinzipien inklusiver Didaktik in den Förderplänen lokalisieren lassen. Dazu werden die notierten Fördermaßnahmen einer qualitativen Analyse unterzogen. Das inklusionspädagogische Prinzip der Ressourcenorientierung erfordert Überlegungen, inwieweit dem darin enthaltenen präventiven Charakter Rechnung getragen wird. Neben diesen Aspekten werden die Förderpläne dazu genutzt, den Entwicklungsverlauf der Kinder zu rekonstruieren und so zu einer Fallauswahl beizutragen. Daraus ergeben sich für die Teilstudie I folgende Fragestellungen:

8.1 Teilstudie I: Analyse der Förderpläne

Welche Rolle nehmen Förderpläne in der Unterstützung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf durch Grundschule und Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung ein?

Vorwiegend quantitative Analyse:

1. a) Wie können Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen im Hinblick auf ihr Geschlecht, ihre ethnische Herkunft und ihren Förderschwerpunkt beschrieben werden?
b) Wer ist der Antragsteller und inwiefern stimmen die vermuteten Unterstützungsbedarfe mit den Diagnosen durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte überein?
2. Wie können die Diagnosen, Förderumfänge und Entwicklungsverläufe der Kinder mit Unterstützungsbedarf beschrieben werden?
3. Wie verteilen sich die präventiven Maßnahmen auf die einzelnen Entwicklungsziele?
4. Wie verteilen sich die präventiven Maßnahmen auf die Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft bzw. der Grundschullehrkraft?
5. Welche Entwicklungsziele werden in den Förderplänen genannt und angestrebt?
6. Wie werden die Anforderungen an einen Förderplan hinsichtlich der Förderdiagnostik, Ressourcenorientierung, Dauer der Gültigkeit, Kooperation, Priorisierung und Konkretisierung von Maßnahmen und Evaluation eingehalten?

Vorwiegend qualitative Analyse:

²⁸ Im Rahmen der Datenerhebung waren Auskünfte in Bezug auf Geschlecht, ethnische Herkunft und Schwerpunkt des Unterstützungsbedarfs möglich. Sozioökonomische Angaben lagen der Forscherin nicht vor.

Wie können die Maßnahmen im Hinblick auf die Prinzipien einer inklusiven Didaktik eingeordnet werden?

Durch die Theorie erarbeitete Hauptkategorien (deduktiv):

1. Akzeptanz
2. Individualisierung
3. Adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung
4. Offenheit und Strukturierung
5. Herstellung von Gemeinsamkeit
6. Kooperationen

8.2 Teilstudie II: Analyse der Fallstudien

Es zeigt sich ein Bedarf an umfassenden Erhebungen, die die Mehrperspektivität im Förderplanprozess und »die Teilhabe in Beziehung zum Entwicklungsprozess des Kindes« setzen (Albers 2013, 9). Die im weiteren Verlauf vorgestellten Fallstudien stellen den Versuch dar, diesem Forschungsdesiderat gerecht zu werden. Durch die Analyse der Förderpläne der Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf in Teilstudie I besteht eine erste Möglichkeit, die verschiedenen Akteursperspektiven in den Blick zu nehmen. Die Zuordnung der einzelnen geplanten Maßnahmen zu den verschiedenen Akteuren macht deutlich, wer in die Förderung einbezogen wird. Ebenso verhält es sich mit geplanten Kooperationen. Somit finden sich in den Plänen alle aktiv an der Förderung beteiligten Personen wieder, die sich in ihrem Handeln aufeinander beziehen. Dies ist für die in dieser Untersuchung untersuchten pädagogischen Prozesse bedeutsam.

In einem vertiefenden Forschungsschritt werden in Teilstudie II anhand von sechs Fallstudien Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften, Grundschullehrkräften, Eltern und Kindern analysiert, die über die bisherigen Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der kommunikativen Validierung in Form von Gruppendiskussionen hinaus weitere Erkenntnisse bringen sollen: Können die beschriebenen Ergebnisse durch die Interviews bestätigt werden oder eröffnen sich durch die unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen möglicherweise ganz neue Erkenntnisse? Dazu ist es interessant, die Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte zu erfahren, die wesentlich für die Art der Förderung und für die Begründung von Entwicklungsverläufen sein könnten, die aber möglicherweise auch Hinweise für die Auswahl der Fördermaßnahmen und das Niveau von Kooperationsbeziehungen geben können. Die Interviews können zudem auch Erkenntnisse hinsichtlich des Rollenverständnisses liefern: Sie liefern fallbezogene Informationen darüber, ob die Zuständigkeiten, wie sie in den Förderplänen notiert sind, auch in dieser Form in der Praxis umgesetzt werden bzw. ob es durch die unterschiedliche Gewichtung zu Hierarchie und Konkurrenzdenken kommt, was zu Schwierigkeiten auf der Kooperationsebene führen kann.

Durch die Elternbefragung wird eine weitere Akteursperspektive hinzugefügt. Auch ihre Einstellungen in Bezug auf eine inklusive Beschulung, ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den Lehrkräften werden sich im Ergebnis dieser Untersuchung finden. Darüber hinaus werden Erkenntnisse gesammelt, wie die Lehrkräfte von den Eltern wahrgenommen werden bzw. wie dagegen die Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Rolle wahr-

nehmen. Weiterhin kann die Befragung der Kinder Aufschluss über die Art und Weise der Unterstützung geben: inwiefern tatsächlich neben den individuellen Fördermaßnahmen auch der Beziehungsaufbau ein Element der Förderung ausmacht und sie sich von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrkräften akzeptiert fühlen.

Ein Vergleich der in den Förderplänen notierten Maßnahmen mit den in den Interviews berichteten Beiträgen zur Förderung der Kinder mit Unterstützungsbedarf in den sechs ausgewählten Fällen soll Erkenntnisse liefern, inwiefern Maßnahmen möglicherweise als selbstverständlich angesehen werden und daher nicht verschriftlicht werden. Dadurch wird klarer, welche Rolle die Förderpläne in der Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf tatsächlich einnehmen. Darüber hinaus können die Interviews Auskunft über die Stärken und Schwächen des Organisationsmodells KsF liefern, welches für sich in Anspruch nimmt, einen präventiven Ansatz zu verfolgen. Die Analyse der leitfadengestützten Interviews soll demnach Erkenntnisse hinsichtlich

- der Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte sowie der Eltern bezüglich der inklusiven Beschulung (Heterogenität, Zusammenarbeit, ...),
- der Kooperationsbeziehungen zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften, den Grundschullehrkräften als auch den Eltern,
- der Aushandlung von Zuständigkeiten und Rollenverteilungen der sonderpädagogischen Lehrkräfte und der Grundschullehrkräfte,
- der Gründe, die die Beteiligten für einen positiven oder negativen Entwicklungsverlauf verantwortlich machen,
- der Organisation KsF als Vertreterin eines präventiven Ansatzes

liefern.

Anders als in vorherigen Studien werden die von Reiser erarbeiteten Ausführungen zu den verschiedenen Ebenen der Theorie integrativer Prozesse nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für die Eltern und das Kind selbst als Grundlage für die Analyse ihrer Sichtweisen und Relevanzsysteme genutzt. Die Ergebnisse der Interviews werden auf verschiedenen Ebenen betrachtet:

8.2.1 Individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene ergeben sich folgende Fragen:

1. Wie beschreiben die beteiligten Akteure ihre Einstellung zu den Fördermaßnahmen und den Kooperationen?
 - Sehen die beteiligten Akteure eine Notwendigkeit für die eingesetzten Fördermaßnahmen und Kooperationen?
 - Welchen Einfluss haben die Fördermaßnahmen und Kooperationen auf den Entwicklungsverlauf im Verständnis der beteiligten Akteure?
2. Welche Einstellung der Lehrkräfte zu heterogenen Lerngruppen und zur Inklusion lassen sich rekonstruieren?
3. Welche Sicht auf das Kind, aber auch auf die anderen Akteure haben die beteiligten Personen in Bezug auf
 - den Unterstützungsbedarf
 - die Entwicklung
 - persönliche Kompetenzen

- Persönlichkeitsmerkmale
4. Wie nehmen die beteiligten Akteure sich selbst in ihrer Rolle wahr bzw. werden von den beteiligten Personen in deren Rollen wahrgenommen?

8.2.2 Beziehungsbezogen-interaktionelle Ebene

Auf dieser Ebene lassen sich folgende Fragestellungen finden:

1. Wie beschreiben die beteiligten Akteure ihre Beziehungen?
 - Kind – regelpädagogische Lehrkraft/sonderpädagogische Lehrkraft
 - Regelschulpädagogische Lehrkraft – Sonderpädagogische Lehrkraft
 - Eltern – regelschulpädagogische Lehrkraft/sonderpädagogische Lehrkraft
2. Wie rekonstruieren die Beteiligten ihre Kommunikationsprozesse?
3. Welche Kommunikationsformen oder -gelegenheiten werden angeboten bzw. genutzt?
4. Auf welchem Niveau wird kooperiert?
 - Wie werden Zuständigkeiten und Rollen ausgehandelt?
 - Reziprozität
 - Austausch
 - Arbeitsteilung
 - Teamteaching

8.2.3 Pädagogisch-handlungsbezogene Ebene²⁹

Auf dieser Ebene sind folgende Fragen leitend:

1. Wie beschreiben die beteiligten Akteure ihre diagnostischen und didaktisch-methodischen Entscheidungen, um der Heterogenität aller Kinder und dem Unterstützungsbedarf des Fallkinds zu begegnen?
 - Welche Formen der Differenzierung werden beschrieben?
 - Welche Elemente des geöffneten Unterrichts werden benannt?
 - Welche Formen der Herstellung von Gemeinsamkeit werden benannt?
 - Welche Regeln und Rituale werden benannt?
2. Wie beschreiben die beteiligten Akteure die kooperativen Prozesse zwischen den sonderpädagogischen und regelpädagogischen Lehrkräften?
 - Welche Co-Teaching Strategien werden eingesetzt?
 - Inwiefern findet Beratung statt?
3. Wie beschreiben die beteiligten Akteure die erzieherischen Entscheidungen der Eltern, um dem Unterstützungsbedarf des Fallkinds zu begegnen?
 - Wie beschreiben die Eltern ihre Förderung für ihr Kind?
 - Wie beschreiben die Lehrkräfte die Förderung der Eltern für ihr Kind?
 - Welche Regeln und Rituale werden benannt?
4. Wie beschreiben die beteiligten Akteure die kooperativen Prozesse zwischen den Lehrkräften und den Eltern?

²⁹ Fördermodelle auf der innerschulischen Ebene – Einzelförderung, Kleingruppenförderung in der Klasse oder außerhalb etc. – sind, wenn sie im Rahmen der Institution Schule als Fördermodelle ausgewiesen worden sind, z.B. durch ein Schulkonzept, in Konferenzen etc., auf der organisatorisch-institutionellen Ebene dadurch zu verorten, dass die Schule Räumlichkeiten bzw. entsprechende Lernmaterialien bereitstellt. Jedoch wird in der Auswertung der Interviews die gezielte Wahl des innerschulischen (organisatorischen) Fördermodells auf die pädagogisch-handlungsbezogene Ebene abgebildet, da die Lehrkräfte selbst entscheiden, also pädagogische Entscheidungen bezüglich der Förderung treffen. Dies zeigt sich auch daran, dass wiederholt in den Individuellen Entwicklungsplänen eine Einzelbetreuung als Fördermaßnahme notiert ist. Wäre die Förderung organisatorisch von der Schule festgelegt, z.B. Montag bis Freitag jeweils die ersten zwei Stunden Förderung in der Lernwerkstatt, dann wäre dies ganz eindeutig auf der organisatorisch-institutionellen Ebene zu verorten.

- Welche Formen der Zusammenarbeit finden statt?
5. Wie beschreiben die Akteure die Mitarbeit des Kindes an den Fördermaßnahmen, dessen Umgang mit dem Unterstützungsbedarf bzw. ihr Bewältigungsverhalten?

8.2.4 Institutionell-organisatorische Ebene

Bezogen auf die Untersuchung ist auf dieser Ebene nach den integrativen resp. inklusiven Strukturen zu fragen, die möglicherweise einen Beitrag zu einem Gelingen von Förderung führen kann.

1. Inwieweit hält das System Schule (hier: die Grundschule in Kooperation mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung) »angemessene Vorkehrungen« (UN-BRK) bereit, um den Bedürfnissen und Notwendigkeiten einzelner Kinder zu entsprechen?
 - Wie werden Kooperationsstrukturen in der Schule bezüglich Lehrer- und Elternkooperation sowie der Kooperation mit außerschulischen Institutionen beschrieben?
 - Wie wird die räumliche, personelle und sächliche Ausstattung von den Lehrkräften beschrieben?
2. Inwieweit hält das System Familie gute Bedingungen des Aufwachsens für die Kinder bereit?
 - Was teilen die Eltern über ihre familiäre Situation, Bildungsaspiration, sozio-ökonomischen Status und Erziehungsverhalten mit?
 - Wie nehmen die Lehrkräfte diese Bedingungen wahr?

9. Forschungsmethodisches Vorgehen

Um sich der Fragestellung anzunähern, wie sich die Förderung der Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf gestaltet, sind verschiedene forschungsmethodische Zugänge vorstellbar. »Qualitatives und quantitatives Denken sind in der Regel in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess enthalten« (Mayring 2002, 19), so auch in dieser Studie. In den meisten Forschungskonzepten hat sich die mehrperspektivische Bearbeitung der Forschungsfrage(n) unter Berücksichtigung verschiedener Zugänge durchgesetzt. Diese Verknüpfung wird – ebenso wie eine Kombination zweier Methoden aus unterschiedlichem Paradigma – auch als *Triangulation* bezeichnet:

»Triangulation als kumulative Validierung von Forschungsergebnissen und Triangulation als Ergänzung von Perspektiven, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs ermöglichen, wobei (...) der Aspekt der Komplementarität, das heißt der Ergänzung von Perspektiven gegenüber dem Aspekt der Validierung, hervorgehoben wird« (Kelle/Erzberger 2000, 304).

In dieser Untersuchung erfolgt eine *Triangulation* durch die Einbeziehung verschiedener Perspektiven der beteiligten Personen in den Interviews sowie der verschiedenartigen Daten (Förderpläne, Gruppendiskussionen, Interviews). Darüber hinaus bietet die Kombination aus qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse im Rahmen der Dokumentenauswertung der Förderpläne und der qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung der Gruppendiskussionen und der Interviews unterschiedliche Zugänge.

Die *Dokumentenanalyse* wird im Hinblick auf die Fragestellung zunächst quantitativ durchgeführt, da die Einzelmaßnahmen gezählt und erfasst werden, um zu erkennen, wo Schwerpunkte der Förderung liegen. Der methodische Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt allerdings eindeutig auf dem qualitativen Ansatz, der sich sowohl in der Dokumentenanalyse als auch und im Besonderen in der Fallanalyse zeigt. Dokumente

»müssen nur interessante Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen und Handeln zulassen, das heißt, sie müssen interpretierbar sein, denn Dokumente werden als Objektivationen (Vergegenständlichungen) der Psyche des Urhebers (...) angesehen« (Mayring 2002, 47).

Vorteilhaft ist, dass nur bei der Auswahl der Dokumente, nicht aber bei deren Erhebung die Subjektivität des Forschers Einfluss nehmen kann (Mayring 2002). Eine Dokumentenanalyse hat dann Sinn, wenn es sich um zurückliegende Ereignisse handelt (ebd.). Daher sind die Förderpläne gut für eine Dokumentenanalyse geeignet, da sie bereits für die Kinder mit Unterstützungsbedarf geschrieben wurden.

Die *Fallanalyse* ist ein weiterer Forschungsansatz, der in dieser Untersuchung zum Tragen kommt. In einer Fallstudie betrachtet man den Einzelnen als

»Fachmann für die Deutungen und Interpretationen seiner Alltagswelt (...) Insbesondere in der qualitativen Methodologie wird der offene und intensiv kommunikative Zugang zur sozialen Wirklichkeit im Wege der Analyse einzelner Fälle zum zentralen Moment« (Lamnek 2010, 274).

Die zentralen Prinzipien qualitativer Forschung finden auch in der Einzelfallstudie Zugang.

»Bei der Einzelfallstudie handelt es sich um den elementaren empirischen Zugang des interpretativen Paradigmas zur sozialen Wirklichkeit, der die Einzelperson in ihrer Totalität ins Zentrum der Untersuchung zu stellen trachtet« (Lamnek 2010, 286).

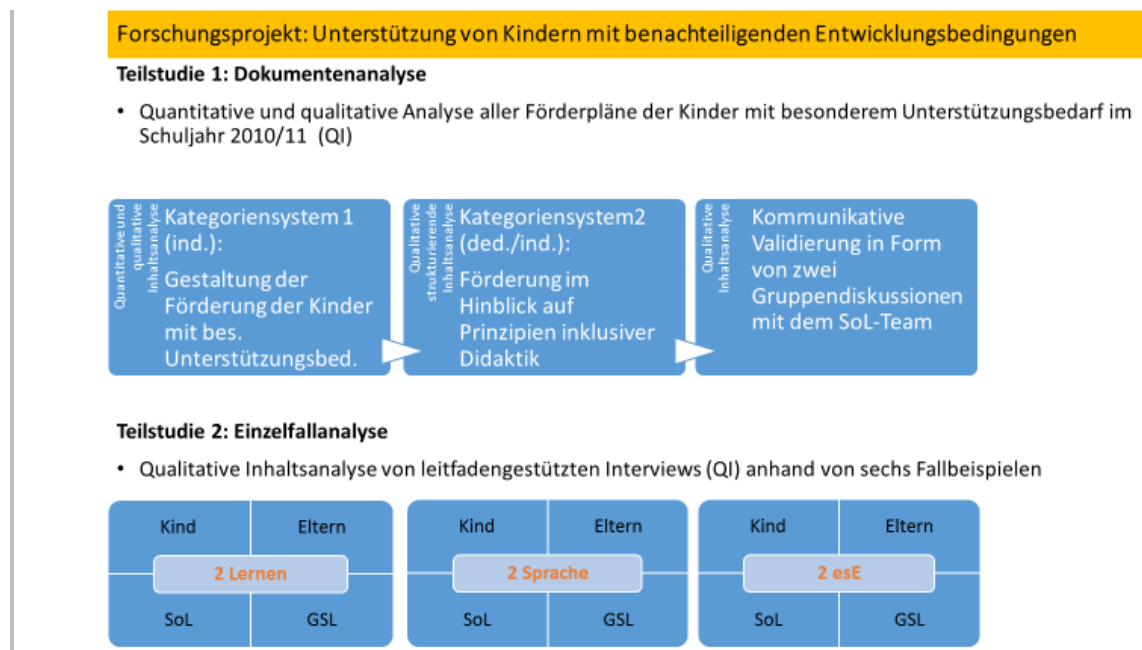
Die Entscheidung für die Einbeziehung der drei Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache in die Fallauswahl ermöglicht eine umfassende Abbildung der Arbeit des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung.³⁰

9.1 Forschungsdesign

Für die vorliegende Untersuchung führen diese forschungsmethodischen Überlegungen zu einer Entscheidung für einen multimethodischen und mehrperspektivischen Ansatz, der es ermöglicht, die Komplexität der Förderung im inklusiven Schulalltag in Verbindung mit dem System Familie zu rekonstruieren.

Als Schlussfolgerung aus den oben genannten Ausführungen ergibt sich für die vorliegende Untersuchung das in Abbildung 7 vorgestellte Forschungsdesign:

Abbildung 7: Forschungsdesign der Gesamtstudie



Quelle: Eigene Darstellung.

Der empirische Zugang findet über einen multimethodischen Ansatz statt, wobei die Dokumentenanalyse als Grundlage für die Teilstudie II dient.

Im Rahmen dieser Arbeit wird das Ziel verfolgt, einen möglichst umfassenden Ausschnitt aus der komplexen Schulwelt zu betrachten. In Teilstudie I findet eine Annäherung an das Thema schwerpunktmäßig in qualitativer Form statt. Sie beinhaltet die Analyse von 107 Förderplänen, die für 70 Schülerinnen und Schüler geschrieben worden sind, eine kommunikative Validierung der Ergebnisse in Form von zwei Gruppendiskussionen sowie ein Interview mit der Leitung des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung.

30 Die Fallauswahl wird in Kap. 9.4.1 (S. 145f.) beschrieben.

Auf der Grundlage der Analyse der Förderpläne findet eine Auswahl der Fälle statt: Je drei positive und drei negative bzw. stagnierende Entwicklungsverläufe in den Lern- und Entwicklungsstörungen (Sprache, Lernen und emotional-soziale Entwicklung) werden als Fälle für die Teilstudie II ausgewählt. Im Rahmen eines mehrperspektivischen Zugangs wird die Sichtweise sowohl der Grundschullehrkraft (GSL) als auch der sonderpädagogischen Lehrkraft (SoL) erkundet. Unter Beachtung einer konstruktivistisch-systemischen Sichtweise sind die Eltern und auch das Kind selbst Teile der Wirklichkeit und von grundlegender Bedeutung für die Untersuchung. Aus Forscherperspektive wird eruiert, wie stark sich die verschiedenen Wirklichkeiten der beteiligten Personen überschneiden und welchen Beitrag präventive Maßnahmen aus der Sicht der einzelnen Akteursgruppen auf verschiedenen Ebenen zu einem erfolgreichen Entwicklungsverlauf leisten. Durch die Einbeziehung verschiedener Sichtweisen besteht die Möglichkeit, Maßnahmen bzw. Wechselwirkungen herauszukristallisieren, die in inklusiven Settings erfolgversprechend sind. Im Anschluss an die Analyse wurden je nach Entwicklungsverlauf und Förderschwerpunkt sechs Fälle ausgewählt und Interviews (N=22) mit sonderpädagogischen Lehrkräften, Grundschullehrkräften sowie Eltern und Kindern geführt, die anonymisiert wurden.

9.2 Festlegung des Untersuchungsbereiches und der Untersuchungsgruppe

Grundsätzlich kam jedes Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen in Betracht, um Erkenntnisse bezüglich der Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf in der Grundschule durch regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte im Rahmen eines Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung zu gewinnen. Da es in dieser Untersuchung vor allem um präventive Fördermaßnahmen geht, boten sich alle Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung an, die die Entwicklungsbereiche Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung fokussierten und darin Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf förderten. Es sollte eine echte Chance bestehen, dass der Unterstützungsbedarf wieder aufgehoben wird, was wiederum als Erfolg von präventiver Arbeit im Sinne der Konzeption der KsF ausgedrückt werden kann. Insofern fand die Auswahl der Untersuchungsgruppe bereits im ersten Schritt nach dem Theoretical Sampling statt.

»Das Theoretical Sampling setzt voraus, dass der Forscher weiß, worauf er seine Aufmerksamkeit zu richten hat. Danach wählt er seine Versuchspersonen aus. Er sucht sich insoweit repräsentative Fälle heraus, als diese geeignet erscheinen, seine Forschungsfrage zu beantworten« (Lamnek 2010, 237).

Notwendig für die Durchführung der Untersuchung war das Einverständnis des Schuldezernenten einer Bezirksregierung, das der Forscherin freundlicherweise gewährt wurde. Zielgerichtet entstand ein erster Kontakt mit der Leitung eines Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung. Da aber dort bereits ein Forschungsprojekt stattfand, war eine Anfrage an ein weiteres KsF notwendig. Diese wurde positiv beantwortet und führte zu einem ersten Zugang zum Feld. In Kooperation mit der KsF-Leitung, die tatkräftig das Forschungsvorhaben während des gesamten Zeitraums unterstützt hat, wurden die Grundschulleitungen und die sonderpädagogischen Lehrkräfte von der Untersuchung informiert und um ihre Mitarbeit bzw. die Teilnahme an dem Forschungsprojekt gebeten. Daraufhin erfolgte eine persönliche

Kontaktaufnahme und die Vorstellung des Dissertationsvorhabens mit den Schulleitungen bzw. Kollegien der Grundschulen sowie den sonderpädagogischen Lehrkräften. In der Regel gab es eine positive Resonanz hinsichtlich des Projekts. Lediglich zwei der 16 angegliederten Schulen gaben eine negative Rückmeldung, sodass sie von Beginn an aus der Studie ausgeschlossen wurden. Da das KsF bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung nur im ersten und zweiten Schuljahr tätig war, wurde die Auswahl der möglichen teilnehmenden Klassen auf diese Jahrgangsstufen eingeschränkt.

In diesen Klassen wurde um die Beteiligung der Klassenlehrerinnen und um die Einverständniserklärung der Eltern von Kindern mit einem Unterstützungsbedarf an der Forschungsstudie geworben. Es fand ein umfangreiches und systematisches Sampling statt.

Tabelle 9: Grundschulen im Einzugsbereich des KsF

Schuljahr 2010/11	Anzahl	Prozent (N=16)
Grundschulen im KsF	16	100%
Teilnehmende Grundschulen	14	83,3%
Teilnehmende Klassen (1./2. Schuljahr)	42	

Quelle: Eigene Darstellung.

Insgesamt 42 Grundschullehrkräfte, die eine Klasse im ersten oder zweiten Schuljahr leiteten, und das gesamte KsF-Team der sonderpädagogischen Lehrkräfte waren mit der Teilnahme an der Studie einverstanden und organisierten das Einholen der Einverständniserklärungen der Eltern.

Tabelle 10: Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Einzugsbereich des KsF

Schuljahr 2010/11	Anzahl	Prozent (N= 1.148)
SuS des 1. und 2. Schuljahres	1.148	100%
SuS des 1. und 2. Schuljahres mit Unterstützungsbedarf	92	8%

Quelle: Eigene Darstellung.

Insgesamt gab es im Schuljahr 2010/11 1.148 Schülerinnen und Schüler an allen Grundschulen des KsF, die das 1. oder 2. Schuljahr besuchten, davon wurden 92 Kindern ein Unterstützungsbedarf attestiert (Tabelle 10).

Tabelle 11: Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Einzugsbereich des KsF

Schuljahr 2010/11	Anzahl	Prozent (N= 92)
SuS des 1. und 2. Schuljahres mit Unterstützungsbedarf	92	100%
SuS des 1. und 2. Schuljahres mit Unterstützungsbedarf und vorliegender Einverständniserklärung	70	76,1%

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 11 zeigt, dass von den insgesamt 92 Schülerinnen und Schülern, die im Rahmen des KsF in der Grundschule im Zeitraum der Durchführung der Studie gefördert werden, für 70

Kinder eine Einverständniserklärung der Eltern vorliegt. Somit nehmen 76,1% aller Schülerinnen und Schüler des 1. und 2. Schuljahres, die vom Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung unterstützt wurden, an dem Forschungsprojekt teil. Diese Fallzahl ermöglicht aussagekräftige Ergebnisse.

9.3 Methodisches Vorgehen in Teilstudie I

9.3.1 Erhebungssituation und Datenmaterial

Das untersuchte Datenmaterial setzt sich zusammen aus den *Beratungsanfragen*, den *Förderplänen* des Schuljahres 2010/11 der 70 Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und/oder emotionale und soziale Entwicklung sowie dem für jedes dieser Kinder von den sonderpädagogischen Lehrkräften eingeschätzten Förderumfang für die Schuljahre 2010/11-2012/13. Letztere Unterlagen wurden in Form von *Listen* in Papierform anonymisiert von der KsF-Leitung, den Grundschulen oder von den sonderpädagogischen Lehrkräften zur Verfügung gestellt. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler erhielt zu Beginn der Untersuchung einen Code, sodass eine Zuordnung durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte bzw. Regelschullehrkräfte jederzeit erfolgen konnte.

Die Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung haben den Anspruch, präventiv zu arbeiten und der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs vorzubeugen. Dementsprechend werden zunächst alle Möglichkeiten genutzt, das Kind in der Grundschule zu unterstützen, bevor ein AO-SF eingeleitet wird. Eine Beantragung ist erst nach Beendigung der flexiblen Schuleingangsphase möglich. Da das beforschte KsF zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2010/11) nur die ersten zwei Jahrgangsstufen unterstützte, wurde kein Kind mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen des KsF unterstützt. Die Kindertagesstätten und Grundschulen hatten vielmehr die Möglichkeit, ein Beratungsprotokoll³¹ auszufüllen, das neben formalen Angaben – Name des Kindes, der Schule bzw. des Kindergartens, des KsF-Beauftragten, der Schulleitung bzw. der Kindergartenleitung sowie der Klassenlehrkraft bzw. der Erzieherin – den Beratungsanlass erfragte und ausreichend Platz für Beobachtungen bot. Als weitere Punkte enthält der Antrag das Beratungsergebnis in der Form, ob eine weitergehende Beratung oder Diagnostik erforderlich ist. Bestätigt sich dies, so soll aus den Förderschwerpunkten »emotional-soziale Entwicklung«, »Lernen« und »Sprache« der vermutete Förderschwerpunkt ausgewählt werden. Schließlich soll der Antrag vom KsF-Beauftragten und der Klassenlehrkraft bzw. der Erzieherin unterschrieben werden. Bestätigt sich die Vermutung auf weitergehende Beratung bzw. Diagnostik, so wird eine »Anfrage auf Beratung«³² durch das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung« gestellt. Dort stehen die formalen Angaben im Vordergrund, wobei nun auch Name und Adresse der Eltern genannt werden. Ebenso wird konkret das Einverständnis der Eltern genannt. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, einen Nachweisbogen über Vorfeldhilfen anzuhängen, der aber im Zuge dieser Untersuchung nicht erfasst wurde.

31 Im Interview wird analog dazu von einem Meldebogen gesprochen.

32 Im KsF ist zunächst auf dem Formular »Antrag auf Beratung« notiert, später ändert sich die Formulierung zu »Anfrage nach Beratung«, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit genutzt wird.

Das beforschte Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung hat ein Rahmengerüst für einen *Förderplan* erarbeitet, das verschiedene Aspekte einschließt. Neben formalen Angaben enthält die Vorlage den Punkt »Entwicklungsaufgaben und -bedürfnisse«, eine »Vorgeschichte« sowie den Punkt »Diagnostik zum Entwicklungsstand«. Darüber hinaus findet sich der Punkt »Entwicklungsziele«. In der Regel sind die Maßnahmen der sonderpädagogischen bzw. regelschulpädagogischen Lehrkraft zugeordnet. Diese Daten wurden sämtlich erfasst.

Darüber hinaus wurden der Forscherin *Listen* mit den *jährlich erfassten Förderumfängen* der Kinder mit Unterstützungsbedarf zur Verfügung gestellt. Im beforschten Förderzentrum wurde mit einer Skalierung hinsichtlich der Förderumfänge gearbeitet (B = Beratung, +, ++, +++). Der Förderumfang war mit einer internen Ressourcenzuteilung verbunden. Trotz einer pauschalen Ressourcenverteilung an das Förderzentrum fand eine interne Verteilung der Mittel statt, sodass Förderressourcen somit bedarfsabhängig bereitgestellt wurden. Diese Informationen wurden tabellarisch erfasst, und anhand dieser Förderumfänge wurden die Entwicklungsverläufe der Kinder mit Unterstützungsbedarf sichtbar gemacht.

9.3.2 Datenaufbereitung und -auswertung der Dokumentenanalyse

Da die Förderpläne, Beratungsanfragen und Listen mit eingetragenen Förderumfängen in Papierform, nicht elektronisch zur Verfügung standen, wurde nicht das Programm MAXQDA zur Auswertung genutzt, sondern Auswertungstabellen (Pivottabellen) erstellt³³. Leitend bei der Auswertung des Datenmaterials war die Frage nach den geplanten Maßnahmen zur Förderung der Kinder mit Unterstützungsbedarf sowie die Frage, ob die Förderpläne die wissenschaftlich gestellten Anforderungen erfüllen können.

Die Datenauswertung des qualitativen Datenmaterials fand auf der Grundlage der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) statt. Mayring verfolgt damit das Ziel,

»eine Methodik systematischer Interpretation zu entwickeln, die an den in jeder Inhaltsanalyse notwendig enthaltenen qualitativen Bestandteilen ansetzt, sie durch Analyseschritte und Analyseregeln systematisiert und überprüfbar macht« (Mayring 2008, 42).

Das Verfahren hat das Ziel, das Material »immer in seinem Kommunikationszusammenhang« (ebd.) zu verstehen. Durch das konkrete Ablaufmodell der Analyse, welches einen wichtigen Bestandteil bildet, wird ein systematischer Umgang mit dem Material ermöglicht, was transparenzfördernd ist (ebd., 43). »Das Kategoriensystem stellt das zentrale Instrument der Analyse dar. Auch sie ermöglichen das Nachvollziehen der Analyse für andere, die Intersubjektivität des Vorgehens« (ebd.).

Die vorliegende Untersuchung ging folgendermaßen vor: Im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse wurde zunächst das Ausgangsmaterial bestimmt, also das zu analysierende Material festgelegt. Im Rahmen dieser Dokumentenanalyse bestand es in den für die zu unterstützenden Kinder innerhalb eines Schuljahres bzw. bei Antrag des Kindes vor Beginn des Schuljahres verfassten Förderplänen, die für das Schuljahr der Untersuchung Gültigkeit besaßen. Diese Förderpläne liegen der Analyse zugrunde.

³³ Bei der Erstellung der Pivottabellen unterstützte der Masterstudierende der Erziehungswissenschaft Jan Welz.

Hinsichtlich des Aufbaus des Förderplanformulars zeigten sich viele Unterschiede. Daher war es recht schwierig, die Eintragungen zuzuordnen. Hieran wurde aber auch deutlich, warum ein induktiv-deduktives Vorgehen notwendig war. Ein einheitlich verwendetes, verbindliches Förderplanformular, welches erst zum Ende des Untersuchungszeitraums im KsF eingeführt wurde, hätte die Datenauswertung stark vereinfacht und ein rein deduktives Verfahren legitimiert, war aber unter den Startbedingungen des Projekts nicht möglich. Zunächst wurde induktiv auf der Grundlage der Förderpläne ein Kategoriensystem im Hinblick auf die Fragestellung erstellt, welche präventiven Maßnahmen geplant wurden. Die Festlegung der Analyseeinheiten fand in einem weiteren Schritt statt: Für die Analyse waren *die präventiven Maßnahmen*, die von den sonderpädagogischen Lehrkräften für die Schülerinnen und Schüler angedacht waren, von großer Bedeutung. Da die Förderpläne nicht einheitlich geschrieben wurden und die Maßnahmen nicht nur unter dem Stichwort »Maßnahmen«, sondern auch unter »Förderbedürfnis«, »Entwicklungsziel« u.ä. zu finden sind, wurde entschieden, dass die Codierer jeden Textabschnitt der Tabelle im Hinblick auf eine mögliche präventive Maßnahme lesen und diese dann als Kodiereinheit kennzeichnen und erfassen. Da die präventiven Maßnahmen in der Regel recht knapp formuliert wurden, war es nicht nötig, »die inhaltstragenden Textstellen zu paraphrasieren« (Haudeck 2008, 90).

Um ein Kategoriensystem³⁴ für eine kategorienbasierte Auswertung der Förderpläne zu erstellen, erfolgte die Auswahl der ersten zu analysierenden Förderpläne unter dem Gesichtspunkt des größtmöglichen Kontrasts: *Mehrere sonderpädagogische Lehrkräfte* haben die Förderpläne erstellt, die zu unterstützenden *Schülerinnen und Schüler* besuchen *unterschiedliche Grundschulen* und es wurden *unterschiedliche Unterstützungsbereiche* vermutet. Zunächst wurden gemeinsam 7 von zunächst 70 zugänglichen Förderplänen analysiert und dabei die von den sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderplan notierten Entwicklungsziele oder Entwicklungsbereiche als Benennung der Kategorien genutzt. Anschließend wurden zehn Förderpläne von den Inhaltsanalytikerinnen unabhängig voneinander codiert. Durch die Übernahme der von den sonderpädagogischen Lehrkräften notierten Entwicklungsbereiche als Kategorien bestand eine Schwierigkeit darin, dass deren Anzahl zu hoch war, um sie in dieser Form als Hauptkategorien nutzen zu können. Diese mussten nun noch einmal überarbeitet werden, wobei nichts verloren gehen sollte. Es konnte theoriegeleitet festgestellt werden, dass einige von den sonderpädagogischen Lehrkräften erstellte Kategorien zusammengefasst bzw. in Hierarchie zueinander gebracht werden konnten. Einige wenige Kategorien der sonderpädagogischen Lehrkräfte wurden einer anderen Kategorie zugeordnet, da die sonderpädagogischen Lehrkräfte auch unterschiedliche Begrifflichkeiten verwandten. So gab es im Bereich Sprache die Gliederung in Grammatik, Wortschatz etc. Diese Subkategorien wurden von den Codiererinnen übernommen. Ebenso haben sie die Bereiche Emotionale Stabilität und Sozialkompetenzen übernommen. Dieses Vorgehen wurde zunächst von beiden Codiererinnen getrennt durchgeführt und dann in einer anschließenden Diskussion zu einem gemeinsam erstellten Kategoriensystem zusammengeführt. Die von den Codiererinnen erstellten Kategorien

34 Die Kategorienbildung erfolgte teilweise gemeinsam mit der Masterstudierenden der Sonderpädagogik Jelena Rost im Team, bei der ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bedanken möchte.

wurden definiert und Ankerbeispiele dazu gesucht. Im Anschluss daran wurden die Förderpläne aufgeteilt und jede codierte für sich allein. Die Codierabschnitte, die nicht eindeutig zugeordnet werden konnten, wurden markiert und bei einem weiteren Treffen diskutiert. So fand nach der Codierung aller Förderpläne noch eine weitere Diskussion statt. Das Kategoriensystem wurde modifiziert und eine endgültige Fassung erstellt.

Anschließend wurden die Förderpläne unter dem Gesichtspunkt des neuen Kategoriensystems noch einmal systematisch durchgesehen. Die Codiererinnen nutzten das induktiv erstellte Kategoriensystem, um die Hauptkategorien (»Maßnahmen zur Förderung der schulischen Basiskompetenzen/ Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung«) theoriegeleitet zu erstellen. Diese drei Hauptkategorien mussten auf das Datenmaterial anwendbar und im Hinblick auf die Fragestellung ergiebig sein. Durch die Fülle an Maßnahmen wurde deutlich, dass nun noch einmal induktiv Subkategorien erstellt werden mussten, um die präventiven Maßnahmen differenzierter auswerten zu können. Beispielsweise wurde nach Sichtung der präventiven Maßnahmen zu der von den sonderpädagogischen Lehrkräften erstellten Kategorie »Konzentration und Ausdauer« Subkategorien erstellt. Das Datenmaterial war so differenziert, dass es sinnvoll war, an dieser Stelle induktiv Subkategorien mit Definitionen und Ankerbeispielen zu bilden. Dies führte zu einer weiteren Überprüfung durch die zweiten Codiererin, die anhand dieses Rasters nochmals die von der ersten Codiererin bereits inhaltsanalytisch ausgewerteten 15 Förderpläne codierte. Es gab zum größten Teil (ca. 80%) stimmten die Codierungen überein, da eine genauere Zuteilung nun möglich war. Falls notwendig, wurden im Zuge dieser Überarbeitung eventuelle Unklarheiten bezüglich der Kategorienzuordnung diskutiert. Partiiell wurden die Definitionen der Kategorien revidiert, und präzisiert und die Codierregeln wurden erweitert. Dies glich gleichzeitig einer formativen Reliabilitätsprüfung (Gläser-Zikuda 2008, 71). Zum Schluss wurden die präventiven Maßnahmen, die in den Bereich »Sonstiges« gefallen waren, noch einmal besprochen und entweder anderen Subkategorien zugeordnet oder eine weitere Subkategorie wurde erstellt. Alle zur Verfügung gestellten Förderpläne der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf wurden auf diese Weise ausgewertet.

Die bereitgestellten Dokumente boten die Möglichkeit, Informationen über Anforderungen an einen Förderplan, sozialstatistischer Daten, nach Antragsteller, derzeitigem Förderort, vermutetem und diagnostiziertem Förderbedarf etc. zu entnehmen, in Tabellen zu notieren und so qualitativ und/oder quantitativ auszuwerten. Die präventiven Maßnahmen wurden quantitativ in Excel erfasst, um eine Häufigkeitszählung durchzuführen und anschließend mittels Pivottabellen mögliche Zusammenhänge und Auffälligkeiten aufzuspüren. Dazu wurden nur die Ober- und Hauptkategorien genutzt. Die Haupt- und Subkategorien wurden einzeln aufgeführt, um einen besseren Überblick zu haben.

Über diese Fragestellungen hinaus lieferte die Dokumentenanalyse Erkenntnisse darüber, wie die Lehrkräfte die allgemeinen Anforderungen an einen Förderplan bzw. an eine Förderplanung umsetzen (z.B. Diagnostikverfahren, Ressourcen-/Defizitorientierung, Konkretisierung der Maßnahmen etc.) (Albers 2013; Sander 2007; Matthes 2009; Popp et al. 2017; Eggert 2007) und welche Rolle der Plan in der Förderung einnimmt.

In einem weiteren Schritt wurde ein Kategoriensystem hinsichtlich der Prinzipien inklusiver Didaktik erstellt. In einer deduktiven Herangehensweise wurden aus der Theorie gebildete Oberkategorien bezugnehmend auf Prinzipien inklusiver Didaktik (Kullmann et al. 2014a; Prengel 2012; Werning/Lütje-Klose 2016; Textor 2012) genutzt, um mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse die Fördermaßnahmen daraufhin zu überprüfen und zuzuordnen.

Im Anschluss erfolgte innerhalb der Hauptkategorien eine induktive Subkategorienbildung, die für die Auswertung notwendig erschien. Für diese wurden Definitionen und Ankerbeispiele erstellt. Die Maßnahmen wurden nicht nur qualitativ, sondern im Rahmen einer Häufigkeitsauszählung auch quantitativ ausgewertet.

9.3.3 Kommunikative Validierung mittels Gruppendiskussionen

Zwei Gruppendiskussionen mit dem KsF-Team (sonderpädagogische Lehrkräfte) schlossen die erste empirische Untersuchung im Sinne einer kommunikativen Validierung ab (Zeitraum: 2. Halbjahr 2011/12). An einer Gruppendiskussion nehmen fünf bis fünfzehn TeilnehmerInnen teil, die auch möglichst im Alltag eine Gruppe bilden (Mayring 2002, 77). In Gruppendiskussionen können »Rationalisierungen, psychische Sperren durchbrochen werden« (Mayring 2002, 77) und die Beteiligten können ihre »Einstellungen offen legen, die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen« (ebd.). Es geht also darum, die Relevanzkonstruktionen der Akteurinnen und Akteure im Feld möglichst differenziert zu erfassen und mit denen der Forscherin abzugleichen. »Die kommunikative Validierung lässt sich einerseits durch die Einbeziehung weiterer Personen und Situationen aus dem Forschungsfeld und andererseits durch Heranziehung weiterer Mitglieder der Scientific Community erweitern« (Lamnek 2010, 139). Die Teilnehmer der Gruppendiskussionen stimmten jedoch aufgrund der personellen Fluktuation im KsF nicht genau mit der Gruppe der Personen überein, die die Förderpläne geschrieben haben.

Die kommunikative Validierung als Gütekriterium kann durchaus kritisch betrachtet werden (Lamnek 2010, 132). Wenn aber der Forscher seine Ergebnisse den Beforschten vorlegt und sie mit einer ersten vorsichtigen Interpretation konfrontiert, kann er »vor allem was die Absicherung der Rekonstruktion subjektiver Bedeutungen angeht – aus diesem Dialog wichtige Argumente zur Relevanz der Ergebnisse gewinnen« (Mayring 2002, 147).

Die erste Gruppendiskussion fand im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Teamsitzung des KsF statt. Nach einer Information hinsichtlich der Vorgehensweise zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden die ersten positiven Ergebnisse vorgestellt. Auffällige Ergebnisse wurden der Gruppe visuell in Form von Aussagen präsentiert, und diese boten ihnen damit »eine zur Diskussion provozierende Textstelle« (Mayring 2002, 78). Im weiteren Verlauf haben »vorher festgelegte weitere Reizargumente« (Mayring 2002, 78) in Form von weiteren Erkenntnissen nach anfänglicher Zurückhaltung zu einer lebhaften und kontroversen Diskussion um die präsentierten Ergebnisse geführt. Die intensive Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und die dadurch ausgelösten kontroversen Diskussionen zeigten das große Interesse der sonderpädagogischen Lehrkräfte an den Ergebnissen und führten zur Vereinbarung eines Termins für eine weitere Gruppendiskussion.

9.4 Methodisches Vorgehen in Teilstudie II

Da die Datenerhebung und die Auswertung der Förderpläne enorme zeitliche Ressourcen der Forscherin in Anspruch genommen hatten, war zunächst angedacht, die Untersuchung mit einer Gruppendiskussion als kommunikative Validierung vollständig abzuschließen. Die überaus interessanten Ergebnisse der Gruppendiskussionen jedoch, die über eine kommunikative Validierung weit hinausreichten und anschließende Fragen eröffneten, haben dazu geführt, dass weitergeforscht wurde. Im Rahmen des Theoretical Sampling allein war noch keine Sättigung erreicht und weitere Erkenntnisse wünschenswert. Diese sollten in der zweiten Teilstudie anhand der vertieften Analyse von Einzelfällen generiert werden.

9.4.1 Fallauswahl und Fallkontrastierung

Im Fokus der Untersuchung stehen die Unterstützungsleistungen durch (a) die sonderpädagogischen Lehrkräfte des sonderpädagogischen Kompetenzzentrums, (b) die Lehrkräfte der Grundschule sowie (c) die Eltern der Kinder mit Unterstützungsbedarf. Für jeden der sechs ausgewählten Fälle werden die Ergebnisse von vier leitfadengestützten Interviews dargestellt, die die Akteursperspektiven abbilden: die Klassenlehrkraft, die sonderpädagogische Lehrkraft sowie die Eltern und das Kind selbst. In diesen Interviews war die Frage nach dem Unterstützungsbeitrag der beteiligten Akteurinnen und Akteure leitend. Ziel dieser mehrperspektivischen Fallstudien ist zu verstehen, unter welchen Bedingungen Kinder mit Unterstützungsbedarf im Rahmen von Schule gefördert werden. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Gruppendiskussionen forderten dazu auf, die Nachforschungen hinsichtlich der Einstellungen, der Beziehungen der beteiligten Akteure untereinander, der eingesetzten Fördermaßnahmen etc. zu intensivieren.

»Der Vergleich und die Kontrastierung von Fällen ist (...) eine *notwendige* Voraussetzung, um zu einer validen und methodisch kontrollierten Beschreibung und Erklärung sozialer Strukturen zu gelangen« (Kelle/Kluge 2010, 11; Herv. i. O.). In der Auswahl von Fällen muss berücksichtigt werden, wie sichergestellt werden kann,

»dass für die Untersuchungsfragestellung und das Untersuchungsfeld relevante Fälle in die Studie einbezogen werden (...). Hier kann es zu Verzerrungen kommen, wenn nämlich Personen, soziale Situationen und Untersuchungsfelder, die für die Fragestellung relevant sind, gar nicht in den Blick kommen« (Kelle/Kluge 2010, 42).

Daher müssen »Verfahren einer *bewussten* (...) *kriteriengesteuerten Fallauswahl und Fallkontrastierung* eingesetzt werden, bei denen sichergestellt wird, dass für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden« (Kelle/Kluge 2010, 43; Herv. i. O.). Dabei wird entweder nach dem Prinzip der Ähnlichkeit oder nach dem der Unterschiedlichkeit verfahren (Kelle/Kluge 2010, 48).

Nach dem Theoretical Sampling werden einige Merkmale eines sozialen Phänomens konstant gehalten, gleichzeitig werden andere Merkmale systematisch verändert (Kelle/Kluge 2010, 48). Hinsichtlich der Fallauswahl gab es verschiedene Überlegungen. Zunächst wurden »stabile« Faktoren herausgefiltert. Die Förderpläne wurden in der Regel eindeutig den Förderbereichen emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und/oder Lernen zugeordnet. Hier

gab es eine Stabilität. Da das untersuchte Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung die Unterstützung in den Lern- und Entwicklungsstörungen gewährleistet, ist es darüber hinaus für eine mögliche Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse hilfreich bzw. notwendig, die Fälle so auszuwählen, dass in den Fällen alle Schülerinnen und Schüler bzw. **alle Unterstützungsbereiche** repräsentiert sind.

Ferner erhielt die Forscherin von der KsF-Leitung bzw. von den sonderpädagogischen Lehrkräften Angaben über die zugeteilten Förderumfänge der zu unterstützenden Kinder. Diese Festschreibung des Förderumfangs wurde jährlich erstellt, z.T. in Kooperation mit den Grundschullehrkräften. Diese Vorgehensweise und die in den Gruppendiskussionen gewonnenen Informationen hinsichtlich der regelmäßig festzulegenden Förderumfänge haben dazu geführt, diese Variablen als aussagekräftig zu bezeichnen. Wegen der »Stabilität« dieser beiden Variablen entschied die Forscherin, den Entwicklungsverlauf und den Förderschwerpunkt als Kriterien bei der Fallauswahl zu berücksichtigen. Konstant ist dabei der Unterstützungsbedarf der Kinder; Variation findet hingegen durch die unterschiedlichen Förderschwerpunkte und den Entwicklungsverlauf in Form der Förderumfänge statt. Die Forscherin entschied sich, jeweils **drei Fälle** auszuwählen, die einen **positiven Entwicklungsverlauf** verzeichneten sowie **drei Fälle**, die einen **negativen bzw. stagnierenden Entwicklungsverlauf** zeigten, da sich die Fragestellung explizit auf den Beitrag der Maßnahmen zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben bezieht.

9.4.2 Problemzentrierte Interviews

Der Begriff des problemzentrierten Interviews wurde von Witzel (1982) geprägt und beinhaltet »alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung« (Mayring 2002, 67).

»Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden« (Mayring 2002, 67).

Die Forscherin entschied sich für problemzentrierte Interviews, weil sie die Möglichkeit bieten, offene Fragen und Leitfragen in einem Interview miteinander zu verbinden.

Die durchgeführten Interviews bestehen teilweise aus Leitfadenfragen und Nachfragen (Mayring 2002, 70), jedoch kam möglichst das Erzählprinzip zur Geltung, um die Problemstellung zu fokussieren: »Die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit bleibt dem Befragten allein überlassen. Mit den völlig offenen Fragen wird lediglich der interessierende Problembereich eingegrenzt und ein erzählgenerierender Stimulus angeboten« (Lamnek 2010, 333). Damit dieser wirken kann, ist eine Vertrauensbeziehung zwischen Befragtem und Interviewer notwendig. Die Aufgabe des Interviewers besteht somit auch im Aufbau einer möglichst gleichberechtigten offenen Beziehung (Mayring 2002, 68f.).

»Methodologisch gesehen wird also die streng induktive Vorgehensweise ohne Prädetermination durch den Forscher im narrativen Interview beim problemzentrierten Interview mittels einer Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte des Forschers abgelöst« (Lamnek 2010, 333).

Interviews haben in dieser Untersuchung nicht nur die Aufgabe, die Ergebnisse der Teilstudie I zu validieren, vielmehr besitzen sie eine ergänzende Funktion bzw. sollen neue Ergebnisse zu den neu aufgelegten Problemen liefern.

Folgende Techniken der Datenerhebung und -erfassung wurden in Teilstudie II eingesetzt:

- Kurzfragebogen
- Leitfaden
- Tonband
- Postskriptum (Lamnek 2010, 335)

Der *Kurzfragebogen* wurde eingesetzt, um sozialstatistische Daten bzw. die bisherige berufliche Laufbahn und Erfahrungen mit inklusiven Settings zu erheben. Der *Leitfaden* dient als »Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen « (Lamnek 2010, 335; Witzel 1985) in problemzentrierten Interviews. Das *Postskriptum* wird möglichst zeitnah im Anschluss an das Interview durchgeführt. Hier können die Interviewatmosphäre, besondere Vorkommnisse und Gespräche bzw. Informationen vor und nach der Tonaufzeichnung notiert werden. Ebenfalls können einerseits demografische und weitere äußere Merkmale protokolliert werden, aber auch zusätzliche Angaben zum Interviewten, z.B.

»prägnante Charakterzüge, die Reaktionen und Dispositionen, bspw. Nervosität, Konzentrationsmängel, Langeweile, Beflissenheit und andere äußerliche Kennzeichen des Gesprächspartners zur Befragungssituation« (Lamnek 2010, 357).

9.4.3 Konstruktion der Interviewleitfäden

Die Leitfäden sollen eine gewisse Vergleichbarkeit der Daten der verschiedenen Interviews ermöglichen, jedoch wurden im Sinne eines Theoretical Sampling die Leitfäden von Interview zu Interview geringfügig modifiziert, um in einem Interview neu angesprochene Probleme auch in den Folgeinterviews zu eruieren. Es waren aufgrund der Befragung der Akteure mit ihren unterschiedlichen Rollen vier unterschiedliche Interviewleitfäden für Eltern, sonderpädagogische Lehrkraft, Regelschullehrkraft und Kinder notwendig. Ein weiterer Interviewleitfaden wurde für das Interview mit der Leitung des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung entworfen. Die inhaltlichen Schwerpunkte in den Interviews mit den Lehrkräften waren der Entwicklungsverlauf des Kindes, der Förderplan, die Stellung des Kindes in der Klasse, die Klassenatmosphäre, die eigene Beziehung zum Kind, die Einstellung des Kindes zu Schule und Förderung. Des Weiteren wurde die Kooperation mit den Eltern sowie die Kooperation mit der weiteren Lehrkraft im Leitfaden notiert. Ebenso fand die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft im Kollegium, ihre Einstellung und Haltung zur Förderung bzw. zum KsF Beachtung.

Der Entwicklungsverlauf und die Persönlichkeit des Kindes, Freunde, das Zusammenleben in der Familie, Einstellung des Kindes zur Schule sowie die Zusammenarbeit mit der Schule kennzeichnen die inhaltlichen Schwerpunkte der Elterninterviews.

Die Leitfäden für die Interviews mit den Kindern richten ihren Blick auf die Schule (Unterricht und Wohlbefinden, Beziehung zu den Lehrkräften, Freunde), auf das Zusammenleben mit der Familie sowie auf das Kind als Person.

In der Befragung der Leitung des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung wurde speziell auf die Ressourcen bzw. Verteilung der sonderpädagogischen Lehrkräfte auf die Schulen, auf das KsF-Team und mögliche Kooperationen geachtet. Darüber hinaus wurden die Aspekte Ablauf eines KsF-Verfahrens, Entwicklung des KsF, Förderplanverfahren und das KsF als Vertreter eines präventiven Ansatzes visualisiert.

9.4.4 Ablauf der Datenerhebung

Die Kontaktaufnahme zu den Eltern der Fallkinder erfolgte mithilfe der zuständigen Lehrkräfte. Diese holten zunächst das Einverständnis ein, die Privatadresse nennen zu dürfen und bereiteten sie auf eine erste Kontaktaufnahme vor. In einem Brief erklärte die Forscherin ihr Anliegen und bat um das Einverständnis für ein Interview mit dem Kind sowie einen Termin für ein Interview. In fünf der sechs Fälle ließen sich die Eltern bereitwillig auf ein Interview ein. Nur im Fall »Positiver Entwicklungsverlauf im Bereich Sprache« stimmten die Eltern einer Teilnahme an einem Interview nicht zu. Die Gründe dafür können nicht erörtert werden. Aus forschungspragmatischen Erwägungen³⁵ wurde dennoch auch dieser Fall mit in die Studie einbezogen. Dabei wurde auf das Eltern- und Kinderinterview verzichtet und versucht, mithilfe der Lehrkräfteinterviews auch die Sichtweise der Eltern und des Kindes in die Interpretation aufzunehmen.

Die regelschul- und die sonderpädagogischen Lehrkräfte waren bei der Anfrage sofort bereit, einen Termin für ein Interview zu vereinbaren.

9.4.5 Durchführung der problemzentrierten Interviews

»Um wirklich gute Interviews zu bekommen, muß man (...) in die Lebenswelt dieser betreffenden Menschen gehen und darf sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind« (Girtler 1984, 151). Daher wurde eine Umgebung gewählt, die dem Befragten vertraut war (z.B. Schule oder Wohnung der Eltern).

Da alle Interviews von der Forscherin selbst durchgeführt wurden, besteht eine gleichbleibende Interviewerqualität. Gleichzeitig konnte dadurch der Lerneffekt, der durch die gemachten Erfahrungen von Interview zu Interview entstanden ist, genutzt werden. Tabelle 12 (S. 149) gibt eine Übersicht über die Interviews, die in die vorliegende Studie eingegangen sind.

35 Ein Grund, der dazu führte, dass dieses Fallkind auch ohne Eltern- und Kinderinterview in diese Studie einbezogen wurde, war die lange Vorlaufzeit, die die Gewinnung eines neuen Fallkindes in Anspruch genommen hätte.

Tabelle 12: Übersicht über die Interviews

	Fall	Dauer ³⁶ (min)	Personen- anzahl	Zusammensetzung: Personen
1	Finn	39	2	Interviewerin, Kind
2	Finn	27	2	Interviewerin, Vater
3	Finn	30	2	Interviewerin, Grundschullehrkraft
4a	Finn	49	2	Interviewerin, sonderpädagogische Lehrkraft
4b	Finn	23	2	Interviewerin, sonderpädagogische Lehrkraft (Telefoninterview)
5	Cheyenne	25	2	Interviewerin, Kind
6	Cheyenne	34	2	Interviewerin, Mutter
7	Cheyenne	37	2	Interviewerin, Grundschullehrkraft 1
8	Cheyenne	53	2	Interviewerin, Grundschullehrkraft 2
9	Cheyenne	46	2	Interviewerin, sonderpädagogische Lehrkraft
10	Jasmin	66	3	Interviewerin, Grundschullehrkraft, sonderpädagogische Lehrkraft 1
11	Jasmin	47	2	Interviewerin, sonderpädagogische Lehrkraft 2
12	Ayse	20	2	Interviewerin, Kind
13	Ayse	47	3	Interviewerin, Vater, Mutter
14	Ayse	40	2	Interviewerin, Grundschullehrkraft
15	Ayse	60	2	Interviewerin, sonderpädagogische Lehrkraft
16	Mick	27	2	Interviewerin, Kind
17	Mick	39	2	Interviewerin, Mutter
18	Mick	40	2	Interviewerin, Grundschullehrkraft
19	Mick/Lina	72	2	Interviewerin, sonderpädagogische Lehrkraft
20	Lina	22	2	Interviewerin, Kind
21	Lina	33	2	Interviewerin, Mutter
22	Lina	35	2	Interviewerin, Grundschullehrkraft
23	KsF-Leitung	70	2	Interviewerin, KsF-Leitung
25 ³⁷	MA T.N.	38	3	2 Interviewer (T.P./T.N.), sonderpädagogische Lehrkraft
26	MA T.N.	34	2	Interviewer (T.N.), sonderpädagogische Lehrkraft

Quelle: Eigene Darstellung.

9.5 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Interviews wurden durch Studierende transkribiert³⁸ und auf der Basis der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, Mayring/Gläser-Zikuda 2008) (s. Dokumentenanalyse) ausgewertet. Mayring schlägt drei Möglichkeiten zur Auswertung von qualitativen Daten vor: Die zusammenfassende Analyse mit dem Ziel der Reduktion des Materials, die Explikation mit der damit verbundenen Kontextanalyse sowie die qualitative Technik in Form einer strukturierenden Analyse zeigen die drei Grundformen des Interpretierens (Mayring 2008, 58). Für die Auswertung der leitfadengestützten Interviews bot sich die Kombination der zusammen-

36 Die Zeitangabe wurde auf volle Minuten gerundet.

37 Die Interviews Nr. 25 und 26 wurden im Rahmen der Masterarbeit von Til Neuberger (T.N.) durchgeführt (MA T.N.). Durch das erste Interview führte überwiegend die Forscherin (T.P.), während das zweite Interview von Til Neuberger selbstständig geleitet wurde. Die Datenerhebung fand 2016 im Rahmen des Gemeinsamen Lernens in zwei Grundschulen statt mit dem Ziel, mögliche Veränderungen durch den Systemwechsel zu erforschen.

38 Transkriptionsregeln: Dresing/ Pehl 2011.

fassenden Analyse mit der induktiven Kategorienbildung an, da der Forscherin wichtig war, kein Datenmaterial zu verlieren.

Zunächst wurden die Interviews des Falles Mick von der Forscherin und einem Team,³⁹ z.T. getrennt voneinander, generalisiert, um der Intersubjektivität gerecht zu werden. Das Abstraktionsniveau wurde so angesetzt, dass ein Kategoriensystem für alle Interviews entstand. Von Interview zu Interview des Falles Mick wurde, falls nötig, das induktiv erstellte Kategoriensystem ggf. induktiv erweitert. Dies war v.a. dann nötig, wenn die Interviewpartner wechselten (Lehrkräfte, Eltern, Kind). Das Team der Inhaltsanalytiker diskutierte vor dem theoretischen Hintergrund (Theorie integrativer Prozesse) die Bildung der Kategorien. Des Weiteren fand eine Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial statt. Anschließend wurden die weiteren Fälle ebenfalls nach dem Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse bearbeitet. Dabei wurde das bisherige Kategoriensystem erweitert. Dazu wurden gezielt die nach Kategorien geordneten Interviews durch die Inhaltsanalytiker gesichtet und analysiert. Unterschiedlich zugeordnete Stellen wurden diskutiert und der Kodierleitfaden modifiziert. Besonders für den Kodierleitfaden prägnante Stellen wurden in diesen als Ankerbeispiele eingebunden. Mithilfe dieses Kodierleitfadens wurden die Interviews einzelfallbezogen analysiert.

Nachdem ca. drei Viertel des Materials codiert waren, wurde das bis dahin erstellte Kategoriensystem im Forschungscolloquium vorgestellt. Dabei ergaben sich vielfältige Diskussionspunkte, die für die weitere Analysearbeit genutzt wurden. So entstand das endgültige und erweiterte Kategoriensystem.

Die Auswertung erfolgte auf der Grundlage der Ebenen der Theorie integrativer Prozesse. Dabei standen die individuelle, die beziehungsbezogen-interaktionelle sowie die pädagogisch-handlungsbezogene Ebene im Fokus; die gesellschaftliche Ebene wurde in den Aussagen der Befragten nur marginal berührt.

Um die generierten Beiträge der an den Teilstudien I und II beteiligten Akteure gegenüberstellen zu können (Kap. 11.1), wurden die Kategorien des Kategoriensystems 2 (Förderpläne - Prinzipien inklusiver Didaktik) sowie die Kategorien des Kategoriensystems 3 (Leitfadengestützte Interviews der Teilstudie II) partiell gemischt.

39 Die Kategorienbildung erfolgte teilweise gemeinsam mit dem Masterstudierenden der Sonderpädagogik, Patrick Meinhardt, und den Masterstudierenden der Erziehungswissenschaft, Marie-Christin Rohr und Jan Welz, im Team. Bei allen möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bedanken.

10. Teilstudie I: Die Analyse individueller Förderpläne im Rahmen eines Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung in NRW

10.1 Das beforschte Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung in NRW

Das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF) in Nordrhein-Westfalen, welches stellvertretend für Förderzentrumsmodelle in Deutschland steht, wurde 2005 durch das veränderte Schulrecht ermöglicht. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung schlug im dazu erarbeiteten Eckpunktepapier (2007) »unter Berücksichtigung unterschiedlicher Trägerschaften und regionaler bzw. überregionaler Strukturen« (ebd., 2) die Entwicklung verschiedener möglicher Modelle vor. Eine Möglichkeit bestand auf der örtlichen und regionalen Ebene darin, Förderschulen zu Kompetenzzentren für Lern- und Entwicklungsstörungen auszubauen, eine andere bestand auf der überregionalen Ebene darin, ein KsF mit den Förderschwerpunkten »Sehen« bzw. »Hören und Kommunikation« zu organisieren (ebd., 3). Darüber hinaus konnten Schulträger entsprechend ihrem regionalen bzw. überregionalen Einzugsgebiet

»aufgrund der fachlichen Besonderheiten und der ausstattungsspezifischen Erfordernisse Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung für die Förderschwerpunkte »Körperliche und geistige Entwicklung« und »Geistige Entwicklung« sowie entsprechende Verbände ausbauen« (ebd.).

Das beforschte KsF gehört zur ersten Modellgruppe und unterstützt im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Darüber hinaus gibt es Einzelintegration für die Förderschwerpunkte »Geistige Entwicklung« und »Körperlich-motorische Entwicklung« (KsF 2011). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind je nach Bedarf vor Ort in den Grundschulen tätig.

Das beforschte Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF) ist ländlich gelegen und hat mit sechs sonderpädagogischen Lehrkräften 2009/10 begonnen, »Grundschulen und Kindertageseinrichtungen bezogen auf die Klassenstufe 1 sowie im Übergang Kindergarten-Schule« zu begleiten. Es verfolgt gemäß der UN-BRK das Ziel, »wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld [anzubieten], das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet« (UN-BRK, Art. 24, Abs. 2). Dieses Ziel wird in zwei parallel verlaufenden Prozessen verfolgt: *Einerseits* liegt ein Fokus auf der Entwicklung, Durchführung und Organisation wirksamer und individuell angepasster Unterstützungsmaßnahmen, *andererseits* soll systemorientiert gearbeitet werden, indem die Allgemeine Schule in ihrem Bestreben unterstützt wird, ein Umfeld anzubieten, welches eine »bestmögliche« Entwicklung ermöglicht (KsF 2011). Das beforschte Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung hält im Sinne einer inklusiven Pädagogik die Prinzipien »Individuelles Lernen in kooperativen Lernformen im Klassenverband«, »Erleben von Selbstwirksamkeit durch Stärkung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit im Unterricht«, »Mobilisierung aller Ressourcen durch Kooperation mit schulischen und außerschulischen

Partnern, Elternarbeit« sowie »Vernetzung mit außerschulischen Kooperationspartnern« für zentral (KsF 2011).

Die Kinder, die in diesem KsF durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte und durch die Regelschullehrkräfte in den Grundschulen unterstützt werden, sind im Rahmen ihrer sprachlichen, emotionalen und sozialen bzw. ihrer Lernentwicklung auffällig geworden. Wird ihnen ein Unterstützungsbedarf zugeschrieben, so erfolgt eine umfassende Kind-Umfeld-Analyse mit anschließender Festsetzung des Förderumfangs. Dieser wird in vier verschiedene Stufen festgesetzt (Beratung, +, ++, +++).

»Ja da gucken wir, wie hoch ist der Bedarf (...) da ist sowohl die individuelle Unterstützung des Kindes, als auch die systemische Unterstützung, sprich die Unterstützung der gesamten Klasse, sodass halt Unterricht so gestaltet werden kann, dass tatsächlich alle Kinder dran teilhaben können. Aber da ist natürlich auch mit drin die Zeit, wo man evtl. mal eine Einzelförderung mit einem Kind macht, wo man mal eine Kleingruppe fördert, je nachdem, was dieses Kind, diese Klasse oder auch die Schule für einen Bedarf hat« (KsF-Leitung, 242-248).

Auf die Frage, ob es richtig sei, dass das Hinzunehmen »eines weiteren Plus« bedeute, dass eine Verschlechterung stattgefunden hätte, antwortet die KsF-Leitung:

»Prinzipiell würde ich das auch so sehen. (...) da gibt es natürlich auch unterschiedlichste Gründe zu, wenn sich z.B. die familiäre Situation ändert (...)« (KsF-Leitung, 257-258).

Diese Aussage könnte auf einen besonderen Unterstützungsbedarf in Form von persönlicher Zuwendung für das Kind, aber auch möglicherweise zeitintensiver Beratungsarbeit der Eltern hinweisen. Ebenfalls wäre die Festsetzung einer höheren Förderstufe möglich, wenn eine zeitliche Investition in die Klasse notwendig erscheint:

»Es kann aber natürlich auch sein, dass man auf so einer Spur ist, dass man denkt, so wenn wir da jetzt noch mal ganz viel reinpowern (...), dann kann es sein, dass sich das so jetzt peu à peu erledigt« (KsF-Leitung, 259-262).

Ebenso besteht die Möglichkeit, intensiv in Elternarbeit zu investieren:

»Bei drei Plus dann ist es ja auch meistens so, dass da systemisch sehr viel auch gearbeitet werden muss. Dass das da ganz viel auch oft an Elternarbeit drinsteckt oder dass halt der Förderbedarf des Kindes sehr umfassend ist« (KsF-Leitung, 276-278)

Einen Beratungsstatus erhält ein Kind dann, wenn die sonderpädagogischen Lehrkräfte lediglich als Ansprechpartner für Eltern und Kollegen fungieren und darüber hinaus keine weitere Unterstützung notwendig ist (vgl. KsF 2011).

10.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

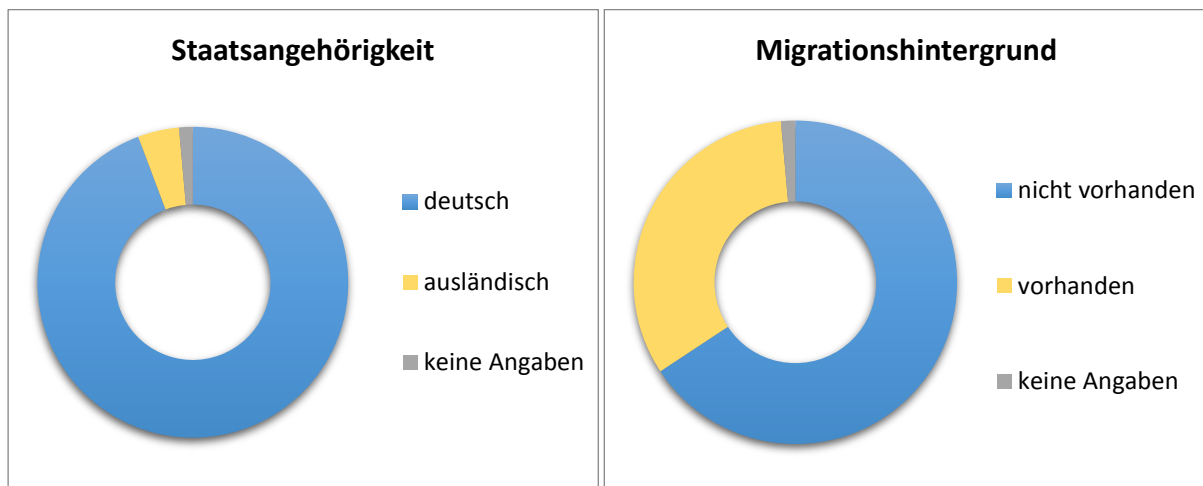
Die Beschreibung der Untersuchungsgruppe in diesem Kapitel erfolgt hinsichtlich ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, des vermuteten und diagnostizierten Förderbedarfs sowie des zugeschriebenen Förderumfangs für das Schuljahr 2010/11.

10.2.1 Geschlecht und Migrationshintergrund

Kinder mit einem Migrationshintergrund und hierunter besonders Jungen sind von einer Bildungsbenachteiligung betroffen (Kemper/Weishaupt 2011). Daher ist es von Interesse, die

Untersuchungsgruppe bezüglich dieser Aspekte zu fokussieren. 64% der Untersuchungsgruppe sind männlichen Geschlechts (N=70). Die Jungen sind in allen Kombinationen, die einen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung aufweisen, in der Überzahl. Ist die emotionale und soziale Entwicklung alleiniger Förderschwerpunkt, so sind die Jungen ebenfalls deutlich überrepräsentiert. Die Mädchen hingegen bilden die größere Gruppe beim Förderschwerpunkt Lernen. Beim Förderschwerpunkt Sprache ist die Verteilung nach Geschlecht ausgeglichen. Sind mehrere Förderbereiche festgestellt worden, so überwiegt das männliche Geschlecht.

Abbildung 8: Verteilung der Förderbedürftigkeit nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund



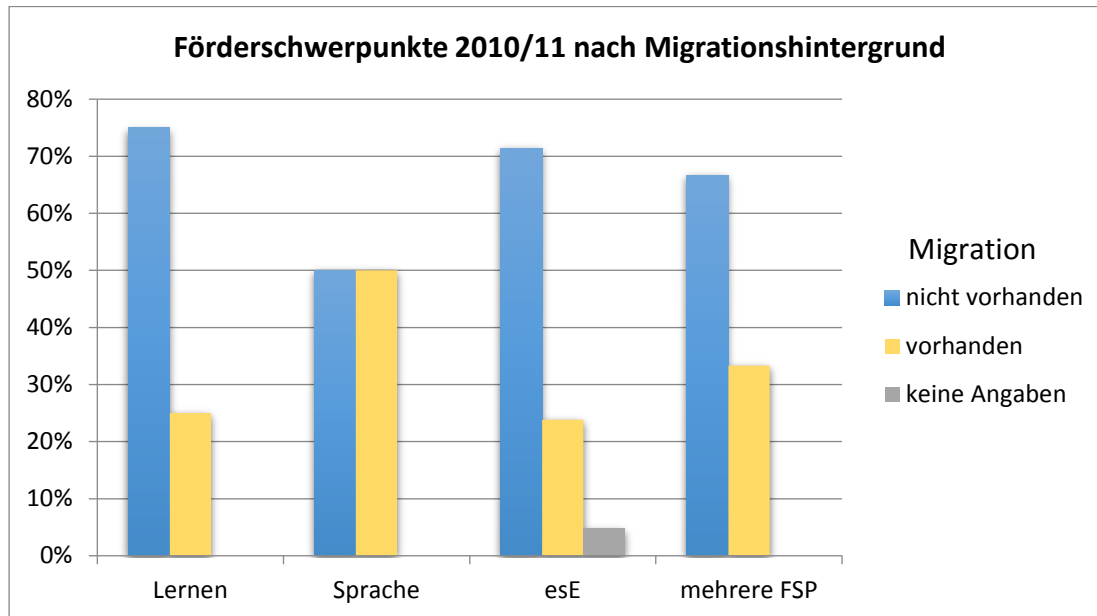
Quelle: Eigene Darstellung.

Die Kinder mit Unterstützungsbedarf verfügen in 94,3% der Fälle über die deutsche Staatsangehörigkeit. Sie sind nur zu 4,3% ausländische Staatsbürger. Betrachtet man jedoch den Migrationshintergrund,⁴⁰ so zeigt sich, dass in 32,9% der Fälle mit besonderem Unterstützungsbedarf ein Migrationshintergrund vorhanden ist, was in etwa dem Anteil von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Grundschule entspricht (36%) (Statistisches Bundesamt 2015).

Abbildung 9 (S. 154) zeigt das Verhältnis zwischen festgesetztem Förderschwerpunkt und Herkunft.

40 Ich beziehe mich auf die Definition im Mikrozensus: Zu den Menschen mit Migrationshintergrund (im weiteren Sinn) zählen »alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil«. Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 1, Reihe 2.2 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Wiesbaden 2013, Textteil: Methodische Bemerkungen mit Übersicht über die Ergebnisse. Entnommen aus: https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=3198544&lv2=1364186. Zugriff am 4.11.2015.

Abbildung 9: Förderschwerpunkte 2010/11 nach Migrationshintergrund



Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 9 ist zu entnehmen, dass Kinder mit einem Migrationshintergrund im Förderschwerpunkt Sprache überrepräsentiert sind. In den einzelnen Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie in den Fällen, die mehrere diagnostizierte Förderschwerpunkte besitzen, ist jeweils der Migrationshintergrund nur in einem Viertel bis hin zu einem Drittel der Fälle vorhanden, was exakt dem Anteil dieser Schülergruppe an der Schülerschaft entspricht.

Tabelle 13: Migrationshintergrund und Geschlecht

Migrationshintergrund	Geschlecht	
	männlich	weiblich
nicht vorhanden	32	14
vorhanden	12	11
keine Angaben	1	0
Summe	45	25

Quelle: Eigene Darstellung.

Während in der Gesamtstichprobe wesentlich mehr Jungen als Mädchen einen Unterstützungsbedarf aufweisen, besteht bei den Kindern mit Migrationshintergrund ein nahezu ausgewogenes Verhältnis zwischen den Geschlechtern.

10.2.2 Vermuteter und diagnostizierter Förderbedarf

Für die 70 Kinder, denen eine besondere Unterstützung zugesagt wurde, ging die Initiative in 26 Fällen von der Grundschule aus, in 44 Fällen wurde eine Beratungsanfrage bereits vom Kindergarten gestellt (Tabelle 14, S. 155). Festzuhalten ist hier die besondere Position des Kindergartens, die bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes in der Schule nimmt, indem eine Beratungsanfrage bereits vor dem Schuleintritt gestellt oder unterlassen wird.

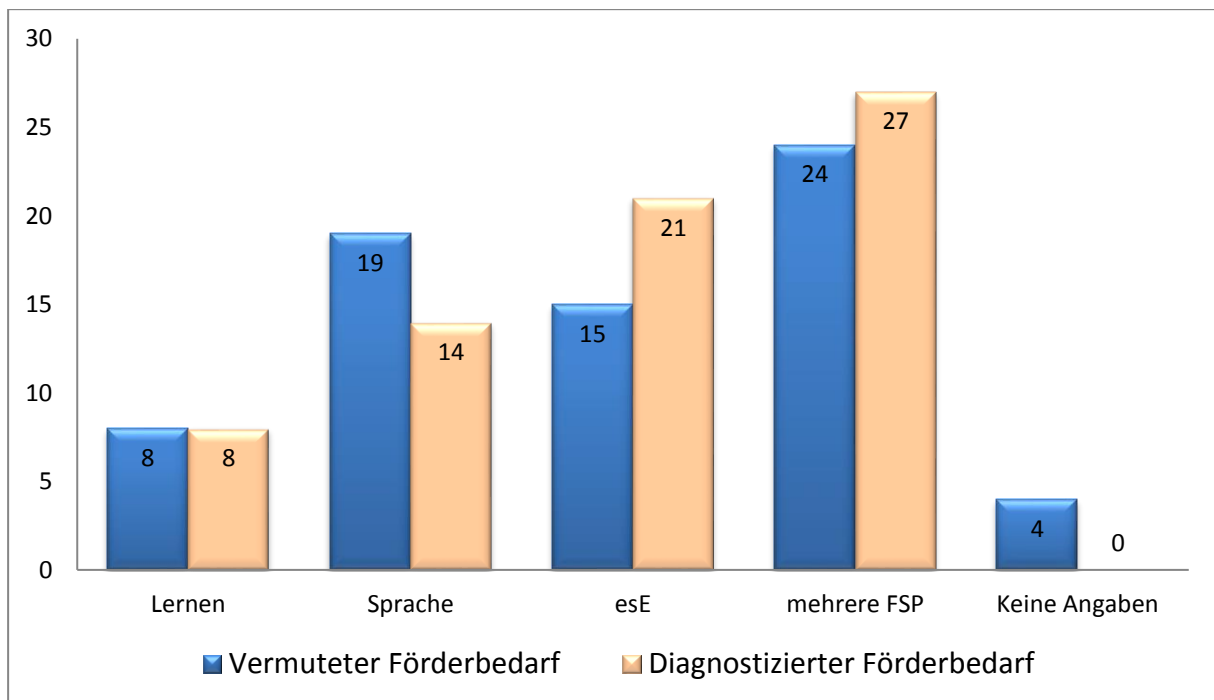
Tabelle 14: Beratungsanfrage nach vermutetem Förderbedarf

Vermuteter Förderbedarf	Grundschule	Kindergarten	Gesamt
Sprache	1	18	19
Lernen	4	4	8
Emotionale und soziale Entwicklung	9	6	15
mehrere Förderbedarfe	12	12	24
keine Angaben	0	4	4
Gesamt	26	44	70

Quelle: Eigene Darstellung.

Beratungsanfragen in Bezug auf einen vermuteten Förderbedarf Lernen werden zu gleichen Teilen von der Grundschule und dem Kindergarten gestellt. So scheinen bereits im Kindergarten Auffälligkeiten in Bezug auf das Lernen zu bestehen. Die von der Schule initiierten Beratungsanträge werden vermutlich dann gestellt, wenn Auffälligkeiten bzgl. des Lernens im Unterricht sichtbar werden. Ebenfalls zu gleichen Teilen von Kindergarten und Schule werden die Beratungsanfragen für Kinder mit Entwicklungserschwernissen in mehreren Bereichen gestellt. Deutlich anders ist die Verteilung bei Schülerinnen und Schülern mit einem vermuteten Förderbedarf Sprache. Diese Anfragen werden in 18 von 19 Fällen bereits vom Kindergarten gestellt, was möglicherweise daran liegt, dass den Erzieherinnen und Erziehern aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz zur Förderung der Kindergartenkinder im sprachlichen Bereich eigene Einschätzungen und Annahmen in Bezug auf die Sprachentwicklung einzelner Kinder wagen bzw. sprachliche Schwierigkeiten in diesem Umfeld früher auffallen als Bedarfe in anderen Bereichen.

Abbildung 10: Vermuteter und diagnostizierter Förderbedarf im Vergleich (2010/11)



Quelle: Eigene Darstellung.

In Abbildung 10 lässt sich eine Rangfolge in Bezug auf die Häufigkeit der vermuteten Förderbedarfe feststellen: In 24 Fällen (34%) besteht ein vermuteter Förderbedarf in mehreren Bereichen, ein Förderbedarf Sprache wird in 19 Fällen (27%) und im Bereich emotionale und soziale Entwicklung in 15 Fälle (21%) vermutet. Daran schließt sich der Förderbereich Lernen mit nur acht vermuteten Förderbedarfen (11%) an.

Die Frage ist, ob die Förderbedarfe, die durch Kindergarten und Grundschule vermutet werden, durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte des Förderzentrums bestätigt werden oder ob es unterschiedliche Einschätzungen gibt. Abbildung 10 stellt den vermuteten die diagnostizierten Förderbedarfe gegenüber.

Die 70 Kinder der Untersuchungsgruppe erhalten ausnahmslos eine Unterstützung durch das KsF.⁴¹ Dies ist ein ungewöhnlicher Befund, da offensichtlich häufig durchaus auch nur eine erste Beratung stattfindet:

»Eine ›Meldung‹ heißt ja jetzt erstmal nicht per se, da muss was passieren, sondern das ist ja auch manchmal wirklich nur eine Beratungsanfrage oder man denkt sich, da bin ich mir unsicher bei dem und dem Kind, lass ich doch noch mal jemanden Anderen mit drauf gucken. Das heißt/ Also wir haben in letzter Zeit auch häufig wirklich, ja, Meldungen gehabt, die dann wirklich in so einer Erstbegutachtung (KsFLPo: Ist es dabei geblieben?) Genau. Wo (...) sich dann nicht mehr ergeben hat« (KsF-Leitung, 367-372).

Es wurde für das Schuljahr 2010/11 ein Unterstützungsbedarf bei 8 Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen, bei 14 Kindern mit dem Förderschwerpunkt⁴² Sprache, und bei 21 Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung festgestellt (Tabelle 15, S. 157). Eine genaue Zuordnung fand in 27 Fällen nicht statt, sodass mehrere Förderschwerpunkte in den Förderplänen notiert wurden.

In 40 Fällen (57%) besteht eine Übereinstimmung zwischen vermuteten und diagnostizierten Förderschwerpunkt. Weitere Förderschwerpunkte werden in elf Fällen hinzugefügt. In den zehn Fällen, in denen zunächst mehrere Förderschwerpunkte vermutet und in den vier Fällen, in denen keine Angaben gemacht wurden, konnte möglicherweise durch die diagnostische Kompetenz der sonderpädagogischen Lehrkräfte eine genauere Aussage getroffen werden, sodass daraufhin nur *ein* Förderschwerpunkt benannt wurde. Lediglich in fünf Fällen fand eine Veränderung des Förderschwerpunkts statt.

41 Vermutlich waren die Kinder, für die eine Beratungsanfrage gestellt wurde, aber keine Notwendigkeit eines Unterstützungsbedarfes bestand, bei der Datenerhebung im KsF nicht explizit aufgeführt, sodass sie nicht in die Untersuchungsgruppe aufgenommen wurden.

42 Bei der Beratungsanfrage findet sich die Formulierung »vermuteter Förderbedarf«. Von den sonderpädagogischen Lehrkräften wird in den Förderplänen und den Listen zu den Förderumfängen überwiegend die Bezeichnung »Förderschwerpunkt« genutzt. In einigen Förderplänen finden sich synonym dazu beispielsweise auch die Ausdrücke »Entwicklungserschwerpunkte« und »Förderbedarfe«. Da in den Dokumenten nicht die Formulierung »Unterstützungsbedarf« genutzt wird, wird dieser in der Beschreibung der Ergebnisse ebenfalls nicht verwendet, sondern die von den sonderpädagogischen Lehrkräften verwendeten Formulierungen genutzt.

Tabelle 15: Vermuteter und diagnostizierter Förderschwerpunkt im Schuljahr 2010/11

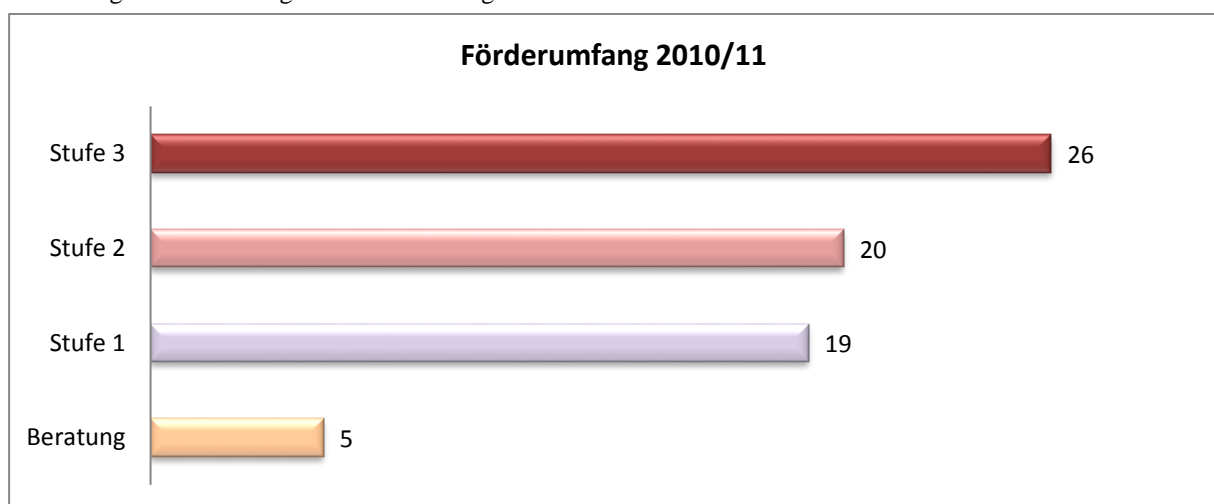
Vermuteter Förderschwerpunkt 2010/11	Anzahl	Diagnostizierter Förderschwerpunkt 2010/11	Anzahl
Mehrere Förderschwerpunkte	24	Mehrere Förderschwerpunkte	14
		Emotionale und soziale Entwicklung	6
		Sprache	2
		Lernen	2
Emotionale und soziale Entwicklung	15	Mehrere Förderschwerpunkte	3
		Emotionale und soziale Entwicklung	11
		Sprache	-
		Lernen	1
Sprache	19	Mehrere Förderschwerpunkte	7
		Emotionale und soziale Entwicklung	2
		Sprache	10
		Lernen	-
Lernen	8	Mehrere Förderschwerpunkte	1
		Emotionale und soziale Entwicklung	-
		Sprache	2
		Lernen	5
Keine Angabe	4	Mehrere Förderschwerpunkte	2
		Emotionale und soziale Entwicklung	2
		Sprache	-
		Lernen	-

Quelle: Eigene Darstellung.

10.2.3 Förderumfang

Der Förderumfang der Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf verteilte sich im Schuljahr 2010/11, aus dessen Zeitraum die Förderpläne stammen, wie folgt (Abbildung 11): 26 Kinder erhielten den höchsten Förderumfang (Stufe 3). Stufe 1 und Stufe 2 waren mit 19 bzw. 20 Fällen annähernd gleich verteilt. In fünf Fällen bestand lediglich Beratungsbedarf.

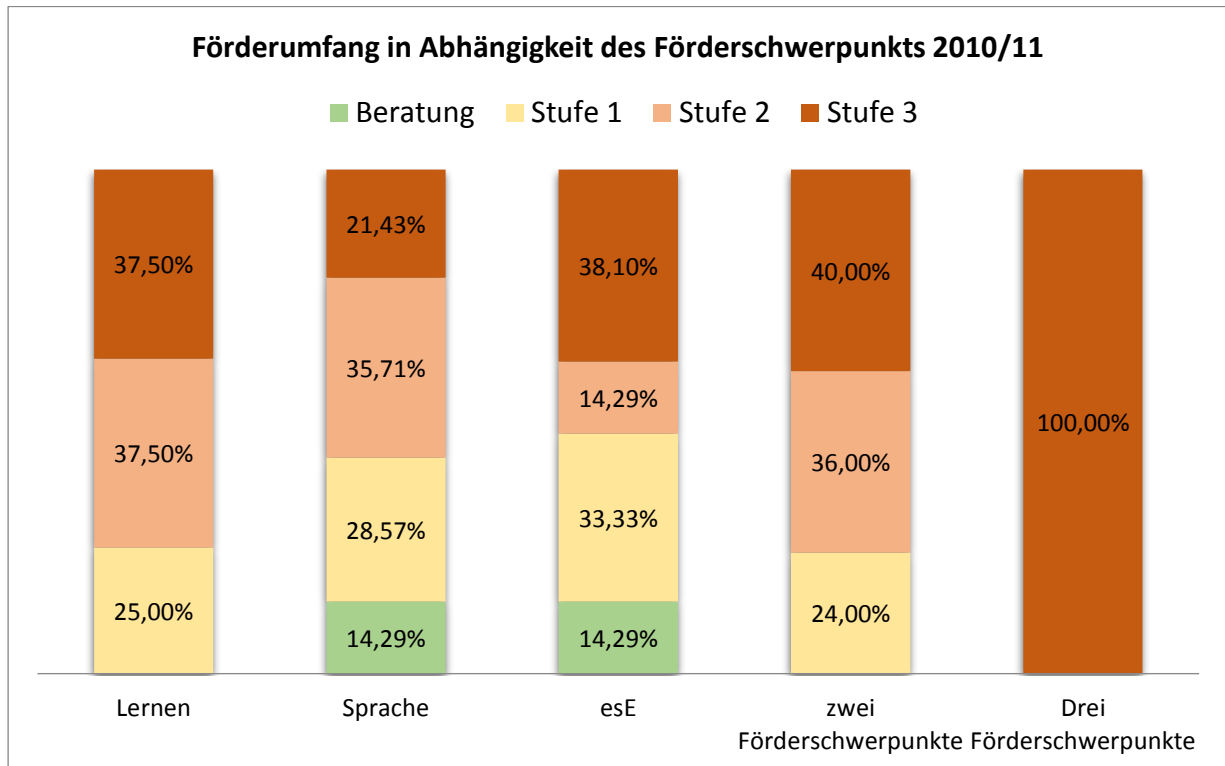
Abbildung 11: Verteilung des Förderumfangs 2010/11



Quelle: Eigene Darstellung.

Wie aus Abbildung 12 hervorgeht, ist der Förderumfang in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt für das Schuljahr 2010/11 unterschiedlich verteilt:

Abbildung 12: Förderumfang in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt 2010/11



Quelle: Eigene Darstellung.

Der Förderumfang der Stufe 3 ist zu 37,5% im Förderschwerpunkt Lernen, zu 21,4% im Förderschwerpunkt Sprache und zu 38,1% im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vorgesehen. Die Fälle, denen drei Förderschwerpunkte zugeschrieben worden sind, haben den höchsten Bedarf an Förderung. Das legt die Vermutung nahe, dass in diesen Fällen umfassend unterstützt werden soll. Der Förderumfang der Stufe 2 ist im Förderschwerpunkt Lernen, Sprache und den Fällen mit zwei zugeschriebenen Förderschwerpunkten zu je ca. einem Drittel zugewiesen. Die Fälle der Förderschwerpunkte Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung erhalten zu gleichen Teilen eine Beratung. Beratung ist somit auf diese beiden Förderschwerpunkte eingegrenzt, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass diese durch den Kindergarten beantragt wurden und hier nach Auffassung der sonderpädagogischen Lehrkräfte eine Fehleinschätzung vorlag. Im Bereich Lernen,⁴³ der in der Regel durch die Grundschullehrkräfte beantragt wurde, waren möglicherweise auch schon vor der Beratungsanfrage kurze Gespräche mit den sonderpädagogischen Lehrkräften möglich, sodass eine Einordnung bzgl. der Notwendigkeit eines Antrages bereits geklärt werden konnte.

10.3 Entwicklungsverläufe

Im Zuge dieser Untersuchung gibt es zwei Möglichkeiten, den Entwicklungsverlauf der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf zu ermitteln: der diagnostizierte Förderschwerpunkt bzw. die diagnostizierten Förderschwerpunkte und der zugeschriebene Förderumfang.

⁴³ Einschränkung muss hier angemerkt werden, dass der Förderschwerpunkt Lernen nur 8 Fälle umfasst.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die von den sonderpädagogischen Lehrkräften vermerkten Förderschwerpunkte der zu unterstützenden Schülerinnen und Schüler fokussiert.⁴⁴

10.3.1 Diagnostizierte Förderschwerpunkte im Verlauf

Betrachtet man in Tabelle 16 die diagnostizierten Förderschwerpunkte im Schuljahr 2011/12, zeigt sich eine Übereinstimmung zum vorherigen Schuljahr in 45 Fällen, in den restlichen 25 Fällen wird umgelabelt bzw. findet ein Wegzug oder eine Aufhebung des Förderbedarfs statt.

Tabelle 16: Wanderbewegungen zwischen den Förderschwerpunkten von 2010/11 zu 2011/12

Förderschwerpunkt 2010/11	Anzahl	Förderschwerpunkt 2011/12	Anzahl
Mehrere Förderschwerpunkte	27	Mehrere Förderschwerpunkte	18
		Lernen	2
		Sprache	1
		Emotionale und soziale Entwicklung	5
		verzogen	1
Emotionale und soziale Entwicklung	21	Mehrere Förderschwerpunkte	3
		Emotionale und soziale Entwicklung	15
		Sprache	-
		Lernen	1
		aufgehoben	2
Sprache	14	Mehrere Förderschwerpunkte	4
		Emotionale und soziale Entwicklung	-
		Sprache	9
		Lernen	-
		aufgehoben	1
Lernen	8	Mehrere Förderschwerpunkte	4
		Emotionale und soziale Entwicklung	-
		Sprache	-
		Lernen	3
		verzogen	1

Quelle: Eigene Darstellung.

In acht Fällen reduziert sich der Förderbedarf von mehreren zu einem Förderschwerpunkt, was als positiver Befund zu bezeichnen ist und eventuell damit zusammenhängt, dass ein Förderziel erreicht worden ist. Möglicherweise hat eine Priorisierung stattgefunden. Der umgekehrte Fall (von einem FSP zu mehreren FSP) hat dagegen in 11 Fällen stattgefunden. Nur in einem Fall ist eine Wanderbewegung (von esE zu L) zu erkennen.

Es ist festzustellen, dass im Schuljahr 2011/12 die Anzahl der zu unterstützenden Kinder mit mehr als einem Förderschwerpunkt leicht zugenommen hat, während bei den Einzelnennungen Rückgänge zu verzeichnen waren.

Im Schuljahr 2012/13 bleibt in 40 Fällen der Förderschwerpunkt des vorherigen Schuljahres bestehen, wie aus Tabelle 17 (S. 160) ersichtlich wird.

⁴⁴ Dabei ist erneut anzumerken, dass es sich *nicht um festgestellte Förderschwerpunkte* handelt, die im Rahmen eines offiziellen Feststellungsverfahrens (AO-SF) attestiert wurden.

Tabelle 17: Wanderbewegungen der Förderschwerpunkte vom Schuljahr 2011/12 zu 2012/13

Förderschwerpunkt 2011/12	Anzahl	Förderschwerpunkt 2012/13	Anzahl
Mehrere Förderschwerpunkte	31	Mehrere Förderschwerpunkte	15
		Emotionale und soziale Entwicklung	3
		Sprache	2
		Lernen	5
		Keine Angabe aufgehoben	4
Emotionale und soziale Entwicklung	18	Mehrere Förderschwerpunkte	2
		Emotionale und soziale Entwicklung	14
		Sprache	-
		Lernen	1
Sprache	10	aufgehoben	2
		Mehrere Förderschwerpunkte	-
		Emotionale und soziale Entwicklung	-
		Sprache	7
		Lernen	-
Lernen	6	Wechsel zur Förderschule (AO-SF)	1
		aufgehoben	2
		Mehrere Förderschwerpunkte	2
		Emotionale und soziale Entwicklung	-
		Sprache	-
		Lernen	4
		aufgehoben	-

Quelle: Eigene Darstellung.

Nur in einem Fall findet ein Schwerpunktwechsel statt (FSP ›esE‹ zu FSP ›Lernen‹). In vier Fällen gibt es eine Erweiterung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Sowohl im Förderschwerpunkt Sprache als auch im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung finden zwei Aufhebungen statt. Als positiv kann die Abnahme bei ca. einem Drittel der Fälle mit mehreren Förderschwerpunkten hin zu einem Förderschwerpunkt betrachtet werden. Außergewöhnlich erscheint die Aufhebung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs in vier Fällen, die zuvor mehrere Förderschwerpunkte aufwiesen.





Auffällig ist, dass *keine Aufhebungen im Förderschwerpunkt Lernen* stattfinden. Dass viele Fälle mehrere Förderschwerpunkte im Lauf der drei Jahre aufweisen, muss nicht unbedingt negativ gesehen werden. Es ist positiv in dem Sinne, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Möglichkeit nutzen, sich nicht festlegen zu müssen. Später wiederum zeigt sich eine Abnahme der Fälle mit mehreren Förderschwerpunkten, was ebenfalls prinzipiell als positive Tendenz gedeutet werden kann.

10.3.2 Förderumfänge im Verlauf

Um die Entwicklungsverläufe der Kinder darzustellen, wurden die dokumentierten Förderumfänge der jeweiligen Schuljahre herangezogen. In Tabelle 18 (S. 161) sind die Entwicklungsverläufe im Zeitraum von drei Schuljahren (2010/11-2012/13) abgebildet. Dabei gibt es in 36 von den 70 Fällen eine positive Tendenz, die jedoch in unterschiedlicher Form beschrieben werden kann. So zeigen sich Fälle, die von Jahr zu Jahr einen geringeren Förderumfang aufweisen (Entwicklungsverlauf 1, positiv) und auch Fälle, wo der Unterstützungsbedarf zunächst stagniert, aber im dritten Jahr zurückgeht (Entwicklungsverlauf 2, positiv). Des Weiteren zeigen sich Entwicklungsverläufe, die nach einem Jahr einen höheren Förderumfang be-

nötigen, dann aber nach einem weiteren Jahr der Unterstützung der Förderumfang reduziert wird. Zur Gruppe tendenziell positiver Verläufe gehört ebenfalls der Entwicklungsverlauf 4, dessen Förderumfang zunächst reduziert wird und dann im dritten Unterstützungsjahr stagniert.

Tabelle 18: Gruppe A: Entwicklungsverläufe im Zeitraum 2010/11-2012/13 mit positiver Tendenz (36)



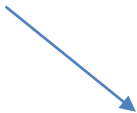
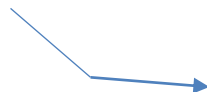

Entwicklungsverlauf 1 (Förderumfänge z.B. 3-2-1)	Anzahl (gesamt=4)	Förderschwerpunkte
	1	Sprache
	1	esE
	0	Lernen
	2	Mehrere Förderschwerpunkte
Entwicklungsverlauf 2 (Förderumfänge z.B. 3-3-2)	Anzahl (gesamt=14)	Förderschwerpunkte
	5	Sprache
	3	esE
	0	Lernen
	6	Mehrere Förderschwerpunkte
Entwicklungsverlauf 3 (Förderumfänge z.B. 1-3-2)	Anzahl (gesamt=7)	Förderschwerpunkte
	2	Sprache
	3	esE
	0	Lernen
	2	Mehrere Förderschwerpunkte
Entwicklungsverlauf 4 (Förderumfänge z.B. 3-2-2)	Anzahl (gesamt=11)	Förderschwerpunkte
	2	Sprache
	4	esE
	2	Lernen
	3	Mehrere Förderschwerpunkte

Quelle: Eigene Darstellung.

Aus Tabelle 19 (S. 162) wird ersichtlich, dass fünf verschiedene Entwicklungsverlauf-Gruppen eine stagnierende bzw. negative Tendenz aufweisen. Diese können als stagnierend (Entwicklungsverlauf 1, negativ), stagnierender-erhöhter Förderumfang (Entwicklungsverlauf 2, negativ), einer reinen negativen Tendenz (Entwicklungsverlauf 3, negativ), erhöhter-stagnierender Förderumfang (Entwicklungsverlauf 4, negativ) sowie stagnierender-erhöhter Förderumfang (Entwicklungsverlauf 5) beschrieben werden.

Es zeigt sich, dass im Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung etwa zu gleichen Teilen positive und negative Entwicklungsverläufe mit insgesamt leichter positiver Tendenz zu verzeichnen sind. Von den 70 Fällen wurde nach drei Schuljahren mit Unterstützung durch das KsF (z.T. auch schon nach einem oder zwei Jahren) in 12 Fällen der Unterstützungsbedarf aufgehoben, in vier Fällen besteht nur noch Beratungsbedarf. Insgesamt ist demnach knapp ein Viertel aller Fälle (N=70) als positiv zu bezeichnen, was relativ zur üblichen Rückschulungsquote als hoch angesehen werden kann. Die aufgehobenen Fälle verteilen sich wie folgt auf die Förderschwerpunkte (Grundlage bildet das Schuljahr 2010/11): 4x Sprache,

Tabelle 19: Gruppe B: Entwicklungsverläufe im Zeitraum 2010/11-2012/13 mit stagnierender bzw. negativer Tendenz (n=34)

Entwicklungsverlauf 1 (Förderumfänge z.B. 2-2-2)	Anzahl (gesamt=16)	Förderschwerpunkte
	3	Sprache
	2	esE
	4	Lernen
	7	Mehrere Förderschwerpunkte
Entwicklungsverlauf 2 (Förderumfänge z.B. 2-1-2)	Anzahl (gesamt=3)	Förderschwerpunkte
	1	Sprache
	1	esE
	0	Lernen
	1	Mehrere Förderschwerpunkte
Entwicklungsverlauf 3 (Förderumfänge z.B. 1-2-3)	Anzahl (gesamt=34)	Förderschwerpunkte
	0	Sprache
	2	esE
	0	Lernen
	1	Mehrere Förderschwerpunkte
Entwicklungsverlauf 4 (Förderumfänge z.B. 1-2-2)	Anzahl (gesamt=4)	Förderschwerpunkte
		Sprache
	1	esE
	1	Lernen
	2	Mehrere Förderschwerpunkte
Entwicklungsverlauf 5 (Förderumfänge z.B. 2-2-3)	Anzahl (gesamt=8)	Förderschwerpunkte
	0	Sprache
	4	esE
	1	Lernen
	3	Mehrere Förderschwerpunkte

Quelle: Eigene Darstellung.

3x emotionale und soziale Entwicklung, 5x mehrere Förderschwerpunkte. Kein einziger Fall mit dem Förderschwerpunkt Lernen wurde aufgehoben. Drei Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache und ein Kind mit Unterstützungsbedarf im emotionalen und sozialen Bereich bilden die Gruppe, die zum Schuljahr 2012/13 nur noch einen Beratungsstatus aufweisen. Beratung ist somit (in dieser Stichprobe) auf die Förderschwerpunkte Sprache und emotionale und soziale Entwicklung eingegrenzt.

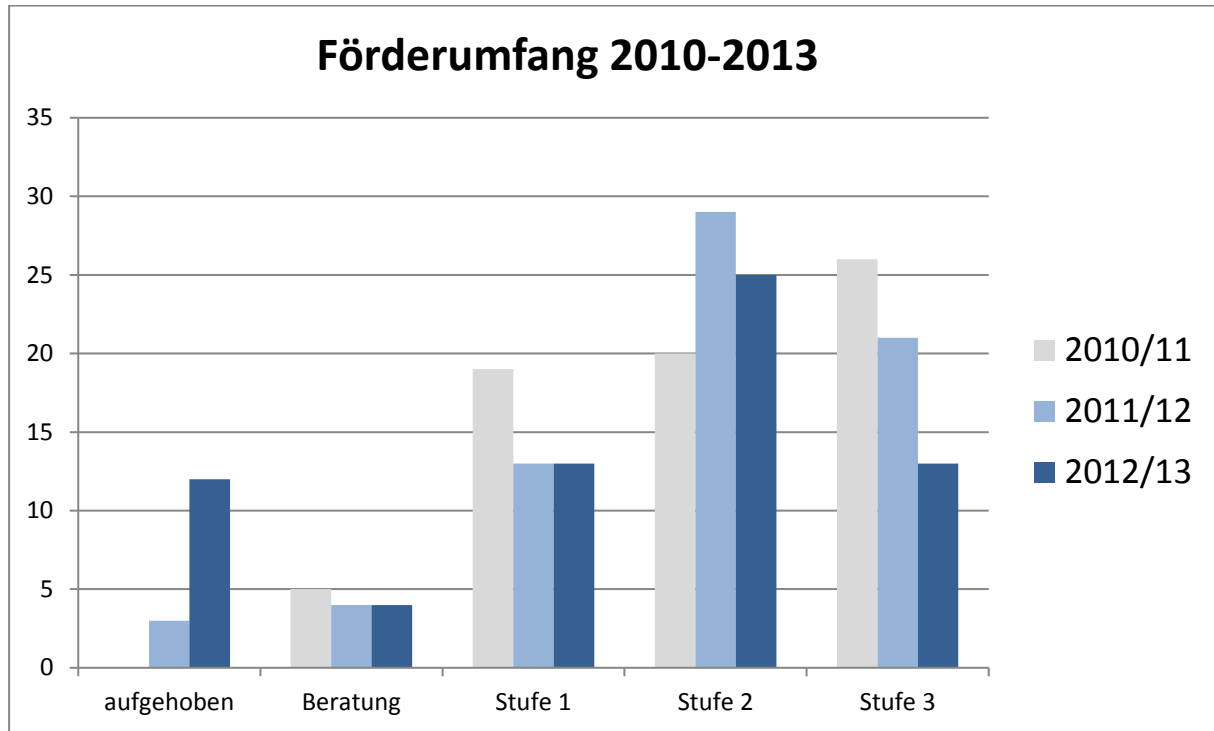
Insgesamt positive Entwicklungsverläufe verzeichnen zehn Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache (71,4%; N=14), elf Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (52,4%; N=21), zwei Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen (25%; N=8) sowie 13 Kinder mit mehreren zugewiesenen Förderschwerpunkten (48,2%; N=27).

Während des Untersuchungszeitraumes sind zwei Kinder verzogen und in einem Fall ist ein Schulwechsel zur Förderschule erfolgt.

Betrachtet man die Verteilung der Förderumfänge und die diagnostizierten Förderschwerpunkte für den Zeitraum von 2010 bis 2013, zeigt sich in Abbildung 13 (S. 163) ein kontinuierlicher Rückgang der Stufe 3 sowie in Abbildung 14 ein Rückgang der Fälle mit mehreren Förderschwerpunkten. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass der Förderbedarf sukzes-

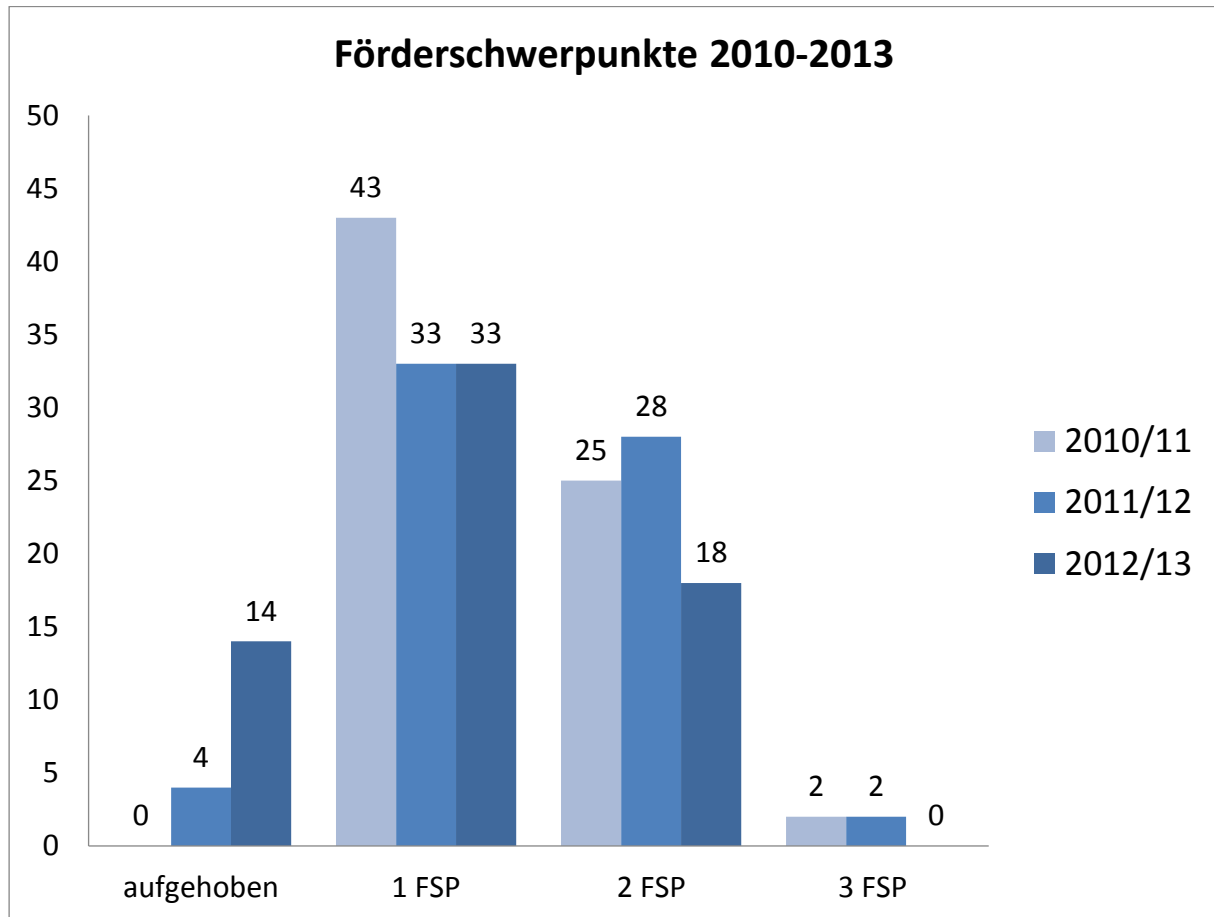
sive über die Jahre abgebaut wurde. Der Anteil der Beratungsfälle bleibt über die Jahre etwa gleich.

Abbildung 13: Verteilung der Förderumfänge 2010-2013



Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 14: Verteilung der Förderschwerpunkte 2010-2013



Quelle: Eigene Darstellung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass zwar nahezu eine gleiche Verteilung positiver sowie negativer-stagnierender Entwicklungsverläufe konstatiert werden kann. Hinzu kommen jedoch auch Aufhebungen einzelner Förderschwerpunkte, die zunächst noch in »mehrere Förderschwerpunkte« zusammengefasst waren. Letztlich kann von einer leicht positiven Tendenz gesprochen werden.

10.4 Anforderungen an die Förderpläne

Durch die Auseinandersetzung mit den Anforderungen an Förderpläne im Theorieteil (5.2) konnten die für diese Untersuchung relevanten Aspekte herausgearbeitet werden. Die Beschreibung der Ergebnisse findet hinsichtlich der Dimensionen Diagnostik (10.4.1), Entwicklungsziele und Förderbereiche (10.4.2), Zuständigkeiten (10.4.3), Priorisierung (10.4.4), Kooperationen (10.4.5), Gültigkeit (10.4.6) und Evaluation (10.4.7) statt.

10.4.1 Diagnostik

Im Folgenden wird die Diagnostik dargestellt, die zur »Erhebung und Interpretation pädagogisch-psychologischer Informationen« (Eggert 2007, 113) zur Beschreibung des Entwicklungsstandes bzw. der Entwicklungsgeschichte des Kindes in den Förderplänen angewandt wird.

10.4.1.1 Diagnostik zum Entwicklungsstand

Vorgaben bzw. Wünsche durch die KsF-Leitung hinsichtlich der durchzuführenden Diagnostik bestehen in der Erstellung einer Anamnese (*»eine kleine Vorgeschichte (...) Background« (GD1B9, 143-144)*) sowie der Darstellung des Entwicklungsstandes. Vorgesehen ist seitens der KsF-Leitung bei der Erstellung des ersten Förderplans eine Beschreibung des Entwicklungsstandes. Alle weiteren Förderpläne dürfen auf diesen zurückgreifen und brauchen nur aktualisiert zu werden: *»Ja, wobei man da wirklich nur aktualisiert. Da kann dann durchaus auch stehen: Muss so weiterlaufen. Das ist völlig in Ordnung. Also da muss jetzt nicht jedes Mal ein Roman geschrieben werden« (KsF-Leitung, 580-582)*. In knapp 10 Prozent der Fälle (N=70) wird ein aktualisierter Entwicklungsbericht geschrieben.

Da die Förderpläne nicht einheitlich aufgebaut sind, ist auch die Beschreibung der »Diagnostik zum Entwicklungsstand« unterschiedlich ausgestaltet vorzufinden. In einigen Fällen nutzen die sonderpädagogischen Lehrkräfte eine Gliederungsform, die stärker ausdifferenziert ist, möglicherweise um Kontextbedingungen stärker erfassen zu können. Beispielsweise finden sich in einem Förderplan die ordnenden Überschriften: »Vorgeschichte, Familienstruktur, Geschwisterreihe, Stärken/Schwächen des Kindes, Perspektive des Kindes, Perspektive der Eltern, Kleine Anamnese, Situation im Unterricht«. In einem anderen Förderplan zeigt sich eine Einteilung in »Lebenshintergrund/Vorgeschichte, Verhaltensbeobachtung, Entwicklungsstand«. Inhaltlich werden diese Punkte gefüllt durch Informationen, die der Verfasser in Gesprächen mit den zuständigen Lehrkräften, den zuständigen pädagogischen Fachkräften und den Eltern erhalten (GD2B9, 293-296) sowie durch Beobachtungen und Testergebnisse.

Beobachtung als eines der bedeutendsten Verfahren der Förderdiagnostik (Eggert 2007, 114) stellt die Grundlage für die Diagnostik des Entwicklungsstandes im KsF dar. Dies zeigt sich dadurch, dass in den Förderplänen unter dem Punkt »Diagnostik zum Entwicklungsstand« Beobachtungen beschrieben werden. In 31 Fällen werden durchgeführte Beobachtungen explizit notiert. Lediglich in 13 Fällen bleibt offen, ob Beobachtungen durchgeführt worden sind, da keine Angaben zum Entwicklungsstand notiert wurden.

Ergänzt werden die Beobachtungen in 26 Fällen durch einzelne, partiell auch durch mehrere Testverfahren. In vier Fällen wurde ein (Sprach-)Test »Patholinguistik« angewendet, der die Bereiche Artikulation, Syntax/Morphologie oder Überprüfung der Satzproduktion testet. In zehn Fällen werden mehrere Testverfahren eingesetzt, von denen zwei speziell für den Kindergarten entwickelt worden sind: das Dortmunder Entwicklungsscreening, ein Verfahren zur Früherkennung von Entwicklungsgefährdungen, welches die Bereiche Motorik, Sprache, Kognition und soziale Kompetenzen umfasst (Tröster et al. 2004) sowie das Bielefelder Entwicklungsscreening (BISC) zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (Janßen et al. 2002). Ebenso wurde ein Beobachtungsverfahren zum Erfassen der Lernvoraussetzungen von Schulanfängern im Rahmen einer Gruppenbeobachtung (Hirschfeld/Lassek 2008) durchgeführt. Der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), ein Fragebogen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken aus der Perspektive verschiedener Beurteiler (Lehrkräfte, Eltern, Kinder/Jugendliche) (Goodman 1997) wurde ebenso eingesetzt wie die Connors Skala (Lidzba/Christiansen/Drechsler 2013), die ebenfalls verschiedene Fragebo-

genversionen aufweist, um Aufmerksamkeitsstörungen zu erfassen. Diese durchgeführten Formen der schriftlichen Befragung können ebenso wie Beobachtungen als Teil einer Lernförderdiagnostik verstanden werden. Im Bereich Sprache wurde zur Erfassung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten die Hamburger Schreibprobe (May 2014) und der Stolperwörter-Lesetest (Metze 2009) verwendet.

In 16 Fällen wurde der Grundintelligenztest CFT 1-R (Weiß/Osterland 2012), z.T. kombiniert mit weiteren Testverfahren, eingesetzt, was teilweise auf bereits im Vorfeld des Pilotprojekts durchgeführte AO-SF Verfahren zurückzuführen ist. Die Ergebnisse des CFT fließen in die Entwicklungsbeschreibung der zu unterstützenden Kinder mit ein. In einigen Fällen wurde der CFT aber auch unabhängig von vorherigen AO-SF Verfahren eingesetzt. In den Förderplänen werden partiell auch die Beobachtungen während der Testphase beschrieben, z.B.:

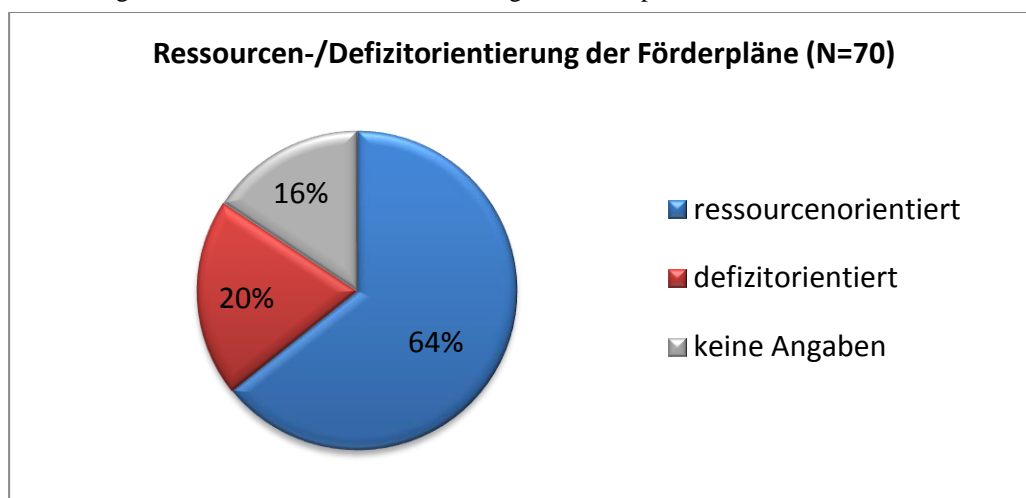
»Bei der Bearbeitung des CFT 1 werden folgende Beobachtungen gemacht: xy versteht die Aufgabenstellung häufig erst nach wiederholtem Erklären/Vormachen. Sie arbeitet kontinuierlich und sorgfältig. Sie scheint sich zu konzentrieren. Dabei ist sie still und sehr ernst.«

Die Befragung der KsF-Leitung, die Gruppendiskussionen und die Analyse der Förderpläne zeigen, dass der Entwicklungsstand der Kinder mehrheitlich durch Beobachtungen und Gespräche und in knapp der Hälfte der Fälle zusätzlich durch standardisierte diagnostische Verfahren ermittelt wird. Es ist das Bemühen erkennbar, einen »Verzicht auf Klassifikationen und Typologisierungen (...) und eine konsequente individuelle Beschreibung und Beurteilung« (Eggert 2007, 113) zu realisieren. Dazu werden Elemente einer Lernförderdiagnostik genutzt.

10.4.1.2 Ressourcenorientierung

Auf der Grundlage einer sprachlichen Analyse der Förderpläne wurde eine Zuordnung zu den Typen »ressourcenorientiert« versus »defizitorientiert« bzw. zu »keine« Angaben vorgenommen.

Abbildung 15: Ressourcen-/Defizitorientierung der Förderpläne



Quelle: Eigene Darstellung.

Aus Abbildung 15 geht hervor, dass Elemente einer Ressourcen- und Stärkenorientierung als Teil einer akzeptierenden Haltung zur Individualität der Schülerinnen und Schüler sich deutlich überwiegend in 64 Prozent der Fälle wiederfinden. Dabei kann sich der Begriff Ressource nicht nur auf die Schülerin oder den Schüler selbst orientieren, sondern auch auf sein Umfeld, in dem er oder sie agiert. Ressourcenorientierte Sichtweisen der schreibenden Person auf die Kontextbedingungen der Schülerin bzw. des Schülers, die sich in der »Entwicklungsgeschichte«, dem »Entwicklungsstand« oder der »Anamnese« lokalisieren lassen, zeigen sich in folgenden Beispielen:

»Familiensituation wirkt gut strukturiert, liebevoll, in der Gesprächssituation gute Bindung zu beiden Elternteilen zu beobachten« (Ra1c5).

»Auffällig ist, dass xy es liebt, dem Hausmeister zu helfen, und bei seinem Nachbarn T. erweist er sich als tüchtiger Helfer« (Le2a13).

»Die Mutter zeigt sich sehr offen gegenüber dem Vorschlag, eine Erziehungsberatung auch zur eigenen Entlastung anzunehmen und hat dies in die Tat umgesetzt« (Is2a1).

»xy ist gut integriert, hat feste Freundschaften und wird als Fußballer in seiner Gruppe sehr geschätzt« (Vbe1a2).

Durch diese Passagen wird eine ressourcenorientierte Sichtweise – überwiegend auf die Kontextbedingungen des Kindes – deutlich. Diese Ressourcen werden möglicherweise zugunsten der Förderung der Kinder im Rahmen der Elternarbeit o.ä. genutzt.

Neben den umfeldbezogenen Ressourcen sind auch eindeutig personenbezogene Ressourcen in den Förderplänen notiert:

»Lern- und Arbeitsverhalten: Konzentration und Aufmerksamkeit in der Einzelsituation altersentsprechend und ausdauernd; in der Gruppe beim An- und Ausziehen oft verträumt/langsam; hört gern Geschichten« (Ema1b3).

»Während der ersten beiden Unterrichtsstunden ist xy meist sehr aufmerksam und bemüht sich um eine angemessene Mitarbeit. In den Pausen kommt es häufig zu Konflikten mit den Mitschülern« (To1a3).

Eine konkrete Ableitung der dokumentierten Fördermaßnahmen aus diesen Ressourcen ist in den Förderplänen allerdings nicht ablesbar.

In 20% der Fälle werden ausschließlich die Defizite der Schülerin bzw. des Schülers aufgeführt. Zu den restlichen Fällen kann keine Angabe gemacht werden, da weder eine Ressourcen- noch eine Defizitorientierung zu erkennen ist und/oder die Entwicklungsgeschichte des Kindes fehlt.

10.4.2 Entwicklungsziele und Förderbereiche

In diesem Abschnitt wird der Fokus auf die in den Förderplänen formulierten Förderbereiche bzw. Entwicklungsziele und die zugehörigen präventiven Maßnahmen gerichtet. Die Verteilung der präventiven Maßnahmen im Hinblick auf die Entwicklungsziele bzw. Förderbereiche kann aufzeigen, welche Schwerpunkte die Lehrkräfte setzen und entsprechend, wo viele Ressourcen investiert werden.

Im Anschluss an die Diagnostik finden sich in den Förderplänen die Entwicklungsziele, welche dort unterschiedlich ausführlich formuliert werden. In vielen Fällen werden keine konkreten Entwicklungsziele angegeben, sondern Förderbereiche, z.B. »Sprache« (Bsp. 1 in Tabelle 20) und »Emotionalität« (Bsp. 3 in Tabelle 20). In den übrigen Fällen sind die Ent-

wicklungsziele differenzierter angegeben: »Erweiterung der Kompetenzen im mündlichen Sprachhandeln« (E-7) oder »Steigerung der Lernfähigkeit« (E-70) bis hin zu »Lesefähigkeit und sinnverstehendes Lesen ausbauen« (E-104) oder »Verwendung der richtigen Artikel« (E-24).

Bei der Erstellung des Kategoriensystems 1 wurde induktiv folgendermaßen mit den unterschiedlich differenziert formulierten Entwicklungszielen bzw. Förderbereichen vorgegangen:

Tabelle 20: Exemplarische Vorgehensweise

	Bsp. 1:	Bsp. 2:	Bsp. 3:	Bsp. 4:
Entwicklungsziel bzw. Förderbereich	Sprache	Überwindung der Alveolarisierung	Emotionalität	Stabilisierung des Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit
1. Reduktion	Sprache	Aussprache	Emotionalität	Selbstwert/ Selbstwirksamkeit
2. Reduktion	Sprache	Sprache	Emotionale Stabilität	Emotionale Stabilität
3. Reduktion	Förderung der schulischen Basiskompetenzen		Förderung der Persönlichkeitsentwicklung	

Quelle: Eigene Darstellung.

So wird – als Beispiel 2 in Tabelle 20 abgebildet – die »Überwindung der Alveolarisierung« (Ema1b3, Vbe1a2) im Förderplan als ein Entwicklungsziel notiert. Dies wird in einer ersten Reduktion in die Kategorie »Aussprache« und in einer zweiten Reduktion in die Kategorie »Sprache« zugeordnet.

Die »Stabilisierung des Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit« (Is1b7) findet sich als Beispiel 4 in Tabelle 20, welches im Förderplan notiert ist als ein Entwicklungsziel. Es wird in einer ersten Reduktion der Kategorie »Selbstwert/Selbstwirksamkeit« und in einer zweiten Reduktion der Kategorie »Emotionale Stabilität« zugeordnet.

Aus den notierten Entwicklungszielen bzw. Förderbereichen werden letztlich im Sinne zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2008, 76) drei Hauptkategorien gebildet: Förderung der schulischen Basiskompetenzen, Domänenspezifische Förderung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. Daraus entstand folgendes Kategoriensystem, welches in Tabelle 21 (S. 169) abgebildet ist.

Tabelle 21 zeigt, dass große Bereiche von schulischer Förderung durch die Untersuchung abgedeckt werden. So sind Fördermaßnahmen im Bereich der schulischen Basiskompetenzen, der Persönlichkeitsentwicklung sowie innerhalb des Schriftspracherwerbs und der Mathematikkompetenzen vorgesehen. Die Hauptkategorie »Schulische Basiskompetenzen« umfasst die Förderbereiche Sprache, Motorik, Wahrnehmung sowie das Lern- und Arbeitsverhalten. Die starke Differenzierung der Förderbereiche Sprache sowie Lern- und Arbeitsverhalten deutet auf eine ausgeprägte Förderung in diesen Bereichen hin, da viel Hintergrundwissen und eine Auseinandersetzung mit der Thematik notwendig ist, um die Entwicklungsziele bzw. Förderbereiche so differenziert zu notieren. Diese differenzierte Betrachtungsweise zeigt sich ebenso im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, wo die Subförderbereiche »Sozialkompetenz« und »Emotionale Stabilität« noch einmal stark gegliedert werden. Im Bereich der domänen-

spezifischen Förderung wird in den Fächern Mathematik und Deutsch gefördert, die schon in der Grundschule als »Hauptfächer« angesehen werden.

Tabelle 21: Kategoriensystem 1: Geplante Förderbereiche und Entwicklungsziele

1. Hauptkategorie: Förderung der schulischen Basiskompetenzen			
Sprache	Motorik	Wahrnehmung	Lern- und Arbeitsverhalten
Wortschatz	Feinmotorik		Konzentration/Aufmerksamkeit
Grammatik			Motivation/Anstrengungsbereitschaft
Aussprache	Grobmotorik		Selbstständigkeit
Sprachverständnis		Sorgfältiges Arbeiten	
2. Hauptkategorie: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung			
Sozialkompetenz		Emotionale Stabilität	
Umgang mit Regeln		Emotionale Regulierung	
Kontaktbereitschaft		Selbstwert/Selbstwirksamkeit	
Konfliktfähigkeit		Selbstwahrnehmung	
Kooperationsfähigkeit		Soziales Vertrauen	
3. Hauptkategorie: Domänenspezifische Förderung			
Im Fach Deutsch		Im Fach Mathematik ⁴⁵	
Lesen			
Schreiben			

Quelle: Eigene Darstellung.

Es wird deutlich, dass nur in den Fächern Deutsch und Mathematik fachspezifisch gefördert wird. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der schulischen Basiskompetenzen kann jedoch auch in allen anderen Unterrichtsfächern verwirklicht werden, ohne dass dies explizit genannt wird.

Im Weiteren soll das gerade beschriebene Kategoriensystem dazu genutzt werden, die Verteilung der Maßnahmen im Hinblick auf die in den Förderplänen formulierten Entwicklungsziele/Förderbereiche sowie die Verteilung der Zuständigkeit der Regelschullehrkraft bzw. der sonderpädagogischen Lehrkraft hinsichtlich der Entwicklungsziele/Förderbereiche einzuordnen.

45 Es fand ein induktives Vorgehen statt und es konnten keine üblichen Kategorien wie beispielsweise Arithmetik, Geometrie etc. als mathematischer Inhalt erkannt werden, sodass diese Kategorie nicht weiter ausdifferenziert wurde.

Tabelle 22: Hauptkategorie 1: Entwicklungsziel – Förderung der schulischen Basiskompetenzen (144)

Kategorie 1. Ordnung	Anzahl	Kategorie 2. Ordnung	Anzahl
Sprache	62	Wortschatz	11
		Grammatik	11
		Aussprache	10
		Sprachverständnis	3
		Sprache allg. ⁴⁶	27
Motorik	19	Feinmotorik	18
		Grobmotorik	1
Wahrnehmung	2	Visuell	1
		Körperwahrnehmung	1
Lern- und Arbeitsverhalten	61	Konzentration/Aufmerksamkeit	23
		Motivation/Anstrengungsbereitschaft	9
		Selbstständigkeit	7
		Sorgfältiges Arbeiten	1
		Lern- und Arbeitsverhalten allg.	21

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 23: Hauptkategorie 2: Entwicklungsziel – Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (67)

Kategorie 1. Ordnung	Anzahl	Kategorie 2. Ordnung	Anzahl
Emotionale Stabilität	41	Emotionalität	8
		Emotionale Stabilität	3
		Selbstwert /Selbstwirksamkeit	23
		Selbstwahrnehmung	3
		Emotionale Regulierung	3
		Soziales Vertrauen	1
Sozialkompetenz	26	Sozialverhalten	9
		Umgang mit Regeln	9
		Kontaktbereitschaft	4
		Konfliktfähigkeit	3
		Kooperationsfähigkeit	1

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 24: Hauptkategorie 3: Entwicklungsziel – Förderung domänenspezifischer Bereiche (57)

Kategorie 1. Ordnung	Anzahl	Kategorie 2. Ordnung	Anzahl
Fach Deutsch	44	Deutsch allg.	10
		Lesen	21
		Schreiben	13
Fach Mathematik	12	Mathematik allg.	8
		Spezif. mathem. Ziele	4
SU	1	Einzelne Leistungsbereiche	1

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Maßnahmen verteilen sich etwa zur Hälfte auf den Bereich der Förderung der schulischen Basiskompetenzen und je zu knapp einem Viertel auf den Bereich der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und den domänenspezifischen Bereich. Innerhalb der Förderung der schulischen Basiskompetenzen dominieren Entwicklungsziele, die die Förderung der Sprachentwicklung und die Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens enthalten. Entwicklungs-

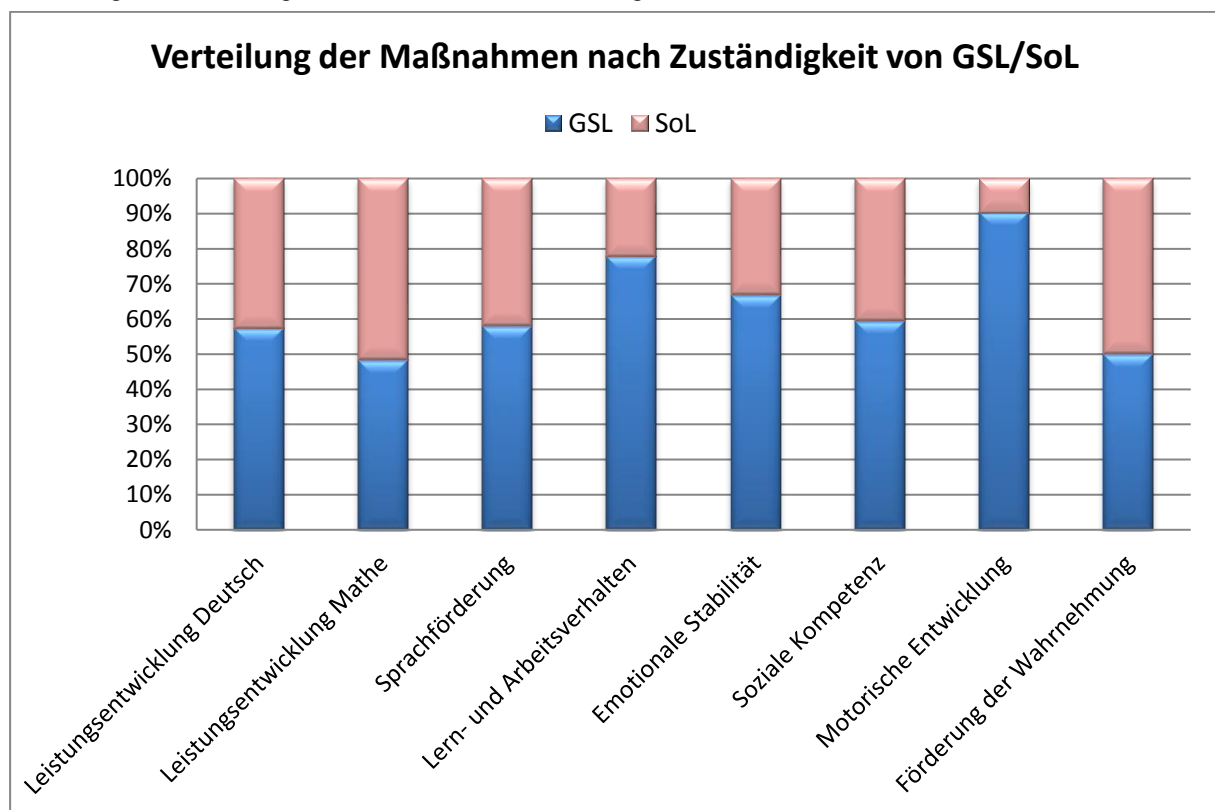
46 Die erste Reduktion erfolgte anhand des Materials. Aus dem Material konnten durchgehend Kategorien gewonnen werden. Dabei fiel auf, dass einige Kategorien wie »Sprache allg.«, »Emotionalität«, »Sozialverhalten« sowie »Mathematik allg.«, die als Förderbereiche in den IEP notiert waren, auf einem so hohen Abstraktionsniveau waren, dass eine Einordnung in die anderen Kategorien nicht möglich war. Daher erfolgte eine zweite Reduktion. Das Abstraktionsziel war hier, die o.g. nicht einzuordnenden Ziele als Kategorie zu nutzen (s. auch Tabelle 22).

ziele im Bereich der Wahrnehmung sind sehr gering; die Feinmotorik wird in der Planung etwas höher gewichtet. Die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung wird klar dominiert von Zielen, die die emotionale Stabilität betreffen. Die Förderung der emotionalen Stabilität wiederum wird vom hohen Anteil der Maßnahmen zur Steigerung des Selbstwerts dominiert. Die Förderung domänenspezifischer Bereiche umfasst quantitativ betrachtet den niedrigsten Wert. Gefördert werden soll in den Fächern Deutsch und Mathematik, wobei Deutsch und dabei insbesondere der Bereich Lesens klar dominiert, da dieser Kompetenzerwerb bis zum Ende des zweiten Schuljahres erfolgt sein soll.⁴⁷

10.4.3 Zuständigkeiten

Nachdem im vorherigen Abschnitt Aussagen zu Art und Häufigkeit von Entwicklungszielen gemacht werden konnten, richtet sich in diesem Abschnitt der Fokus auf die Verteilung der Zuständigkeit für die *Fördermaßnahmen*, die in Abbildung 16 erkennbar werden. Inwiefern spiegelt sich im Förderplan eine Aufteilung der Aufgaben und Klärung der Rollen wider?

Abbildung 16: Verteilung der Maßnahmen nach Zuständigkeit der Lehrkräfte



Quelle: Eigene Darstellung.

In Mathematik (N=58) ist die sonderpädagogische Lehrkraft für mehr als 50% der präventiven Maßnahmen zuständig. Für die Förderung in den Entwicklungsbereichen Sprache (N=133), Deutsch (N=292) und Sozialkompetenz (N=104) ist sie immerhin für 40% der Maßnahmen zuständig. Für fast 80% der Maßnahmen zur Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens (N=153) liegen dagegen im Verantwortungsbereich der Grundschullehrkraft.

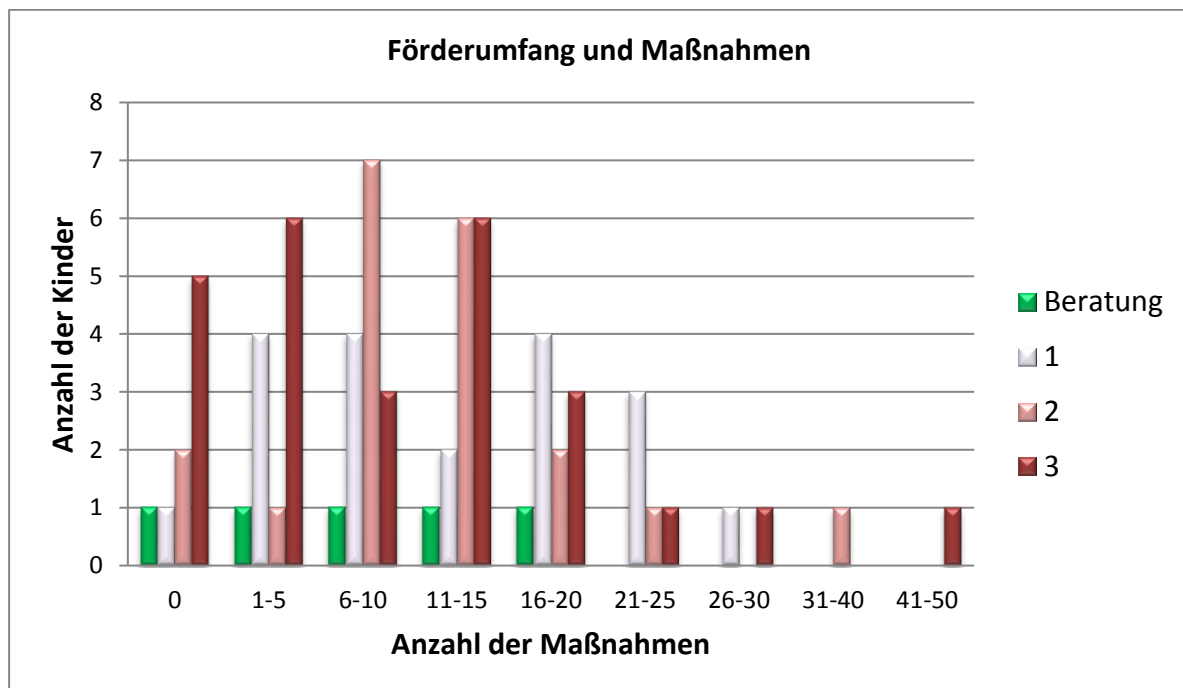
⁴⁷ Die Förderung durch das KsF fand in den ersten beiden Jahrgangsstufen statt.

Die Säulen »Fördermaßnahmen Motorische Entwicklung« (N=31) und »Fördermaßnahmen Wahrnehmung« (N=2) geben aufgrund der geringen Anzahl an Maßnahmen ein verzerrtes Bild und werden daher in der folgenden Beschreibung der Zuständigkeiten nicht berücksichtigt.

10.4.4 Differenziertheit und Priorisierung

Werden sehr viele verschiedene Förderziele für ein Kind festgelegt und werden dementsprechend umfangreiche Maßnahmen geplant, so ist eine Überforderung der Kinder und auch der Lehrkräfte zu befürchten. Insofern kommt der Priorisierung der geplanten Maßnahmen ein hoher Stellenwert zu (Arnold/Kretschmann 2005, 7). Abbildung 17 hebt hervor, wie unterschiedlich die Förderpläne nach Umfang und Differenziertheit sind.

Abbildung 17: Verteilung von Förderumfang und Maßnahmen ohne Kooperationen



Quelle: Eigene Darstellung.

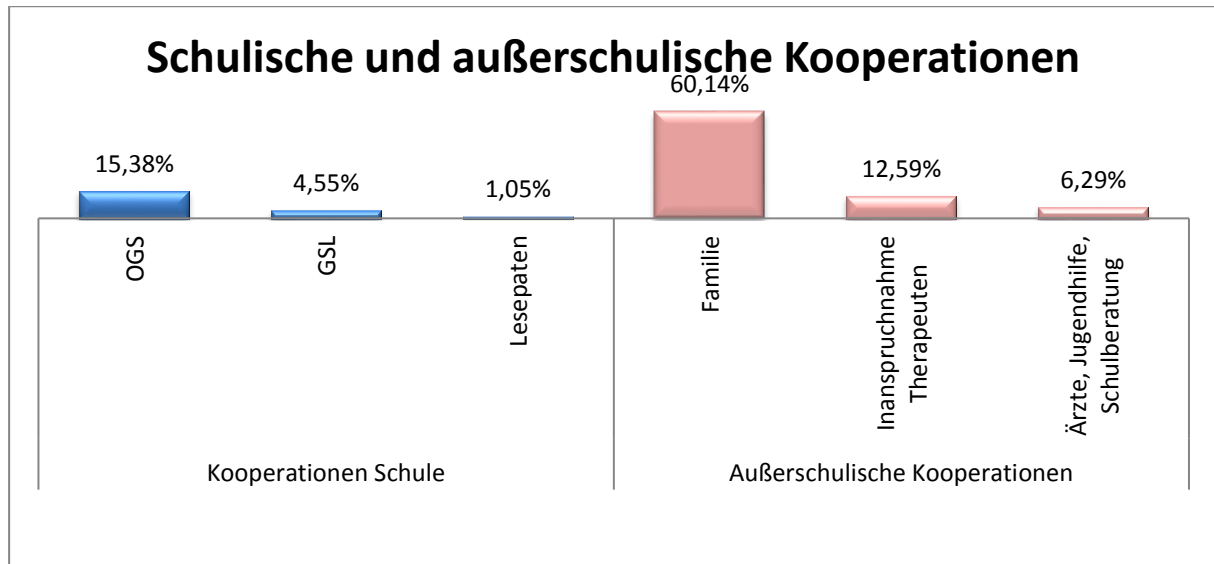
Aus Abbildung 17 geht hervor, dass die untersuchten Kinder mit einem Beratungsstatus sich gleichmäßig auf die Anzahl von 0-20 Maßnahmen verteilen. Es gibt demnach Kinder mit Beratungsstatus, für die z.B. fünf Maßnahmen vorgeschlagen werden, und andere, die mit gleicher Einstufung 20 Maßnahmen erhalten sollen. Kinder mit der Einstufung 1, 2 und 3 verteilen sich größtenteils ähnlich in den Bereichen von 0-20 Maßnahmen. Vereinzelt werden extrem viele Maßnahmen geplant.

10.4.5 Dokumentierte Kooperationen

Die Zusammenarbeit zwischen sonderpädagogischen und regelschulpädagogischen Lehrkräften ist ein wichtiger Baustein des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung. So ist z.B. angedacht, den Förderplan gemeinsam von sonderpädagogischer Lehrkraft und Regelschullehrkraft zu erstellen.

»Wer sie schreiben sollte, (das) sind natürlich gemeinsam die Kollegin der allgemeinen Schule und der oder die Sonderpädagogin /Pädagogin. Das Wichtigste bei der ganzen Geschichte ist, dass viele Ideen und Vorschläge natürlich von sonderpädagogischer Seite aus kommen, sonst bräuchten die ja nicht mitzuarbeiten. Was aber wichtig ist, ist, dass die Kollegin der allgemeinen Schule oder der Kollege da wirklich, also dass beide da wirklich d'accord gehen, weil letztendlich ist es die Kollegin der allgemeinen Schule, die die meiste Zeit mit dem Kind verbringt und die auch vieles umsetzen muss, auch wenn der sonderpädagogische Kollege nicht da ist. Und von daher muss das im Grunde genommen wirklich gut abgesprochen sein« (KsF-Leitung, 531-538).

Abbildung 18: Anteile schulischer und außerschulische Kooperationspartner⁴⁸ (N=286)⁴⁹



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Auswertung der Förderpläne zeigt, dass in der Schule Kooperationen zwischen den Lehrkräften und den pädagogischen Fachkräften der OGS, Kooperationen zwischen den Lehrkräften und den Lesepatinnen und -paten sowie eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und Ärzten, Vertretern der Jugendhilfe und der Schulberatungsstelle stattfinden. Ebenso sind Formen der Zusammenarbeit zwischen den Grundschullehrkräften und den sonderpädagogischen Lehrkräften in den Förderplänen notiert. Der Anteil der geplanten Kooperationen zwischen diesen Beteiligten ist allerdings in den Förderplänen nur marginal dokumentiert, dagegen ist eine intensive Elternarbeit geplant.

»Was ganz wichtig ist, dass die (Förderpläne) zweimal im Jahr auch unterschrieben werden von allen Beteiligten. Und zwar sowohl von dem Klassenlehrer/-lehrerin als auch von der Sonderpädagogin/ dem Sonderpädagogen. Aber auch – und das ist das wichtigste – auch von den Eltern« (KsF-Leitung, 583-586).

Der Wunsch der Leitung des Förderzentrums nach einer Unterschrift der Eltern zeigt den Anspruch, eine möglichst gute Kooperation mit den Eltern anzustreben und das weitere Vorge-

48 Die Zuständigkeit (GSL oder SoL) ist aus den Förderplänen nicht immer ersichtlich und wird daher hier nicht differenziert aufgeführt.

49 Hier handelt es sich um eine rein quantitative Auswertung. Dabei wurden Angaben wie »OGS«, »nimmt an der OGS teil«, »Lesepate« sowie »Therapie«, die so im Förderplan vorgefunden wurden, ebenfalls als Kooperationen gezählt, obwohl nicht ganz eindeutig ist, ob tatsächlich Kooperationen im Sinne eines persönlichen Austauschs und weiterer Absprachen stattfinden oder ob nur festgehalten werden soll, dass die Kinder an den Maßnahmen teilnehmen. Dadurch kommt möglicherweise auch ein überhöhter Wert bei der Kooperation mit der OGS zustande. Dies gilt ebenso für die Kooperation mit den Therapeuten, wobei hier schon durch den Ausdruck »Inanspruchnahme von Therapie« nicht mehr von Kooperation gesprochen wird, sondern dadurch nur deutlich gemacht werden soll, dass das Kind mit Unterstützungsbedarf an einer Therapie teilnimmt.

hen transparent zu machen. Deutlich wird aber auch, dass die Eltern in der Erstellung des Förderplans eher eine passive Rolle einnehmen.

Aus Sicht der KsF-Leitung ist es auch aus rechtlicher Sicht wichtig, dass Vereinbarungen vorgenommen werden:

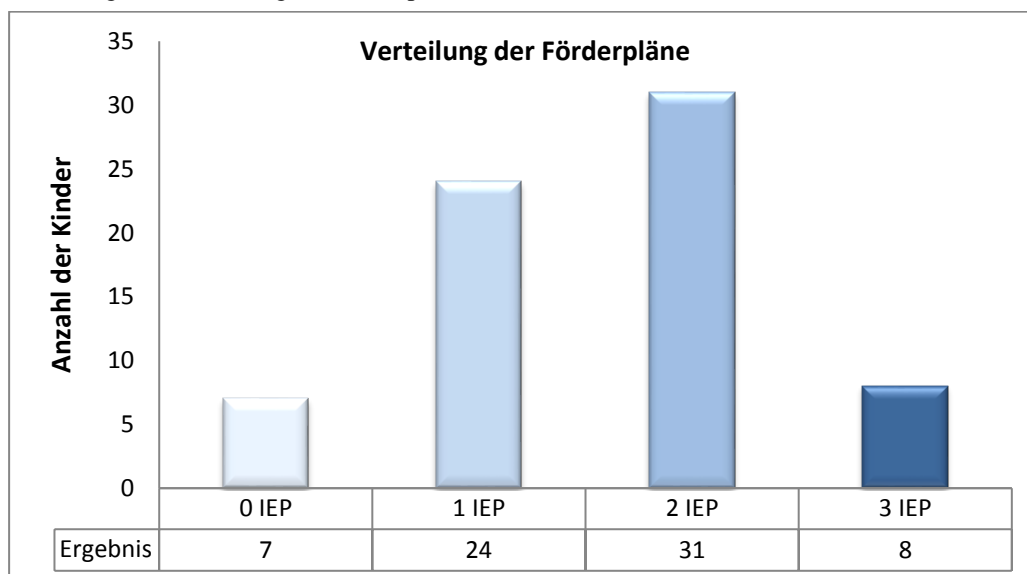
»z.B. dass ein Kind angefasst werden darf und aus dem Raum gebracht werden darf, wenn es anfängt, in der Klasse bestimmte Verhaltensweisen zu zeigen. Das ist wichtig, dass da wirklich von allen auch das Ok ist. Dass es da nicht hinterher zu irgendwelchen Missverständnissen oder unschönen Situationen kommt« (KsF-Leitung, 588-591).

Im Sinne einer kooperativen Förderplanung gilt es, möglichst alle beteiligten Personen einzubeziehen: die sonderpädagogische Lehrkraft, die regelschulpädagogische Lehrkraft, die Eltern sowie weitere außerschulische Partnerinnen und Partner wie Therapeuten, Ärzte, Vertreter des Jugendamtes und der Schulberatung. Die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf jedoch, die es einzubeziehen gilt, um eine möglichst positive Entwicklung zu erreichen, werden, analog zu Befunden weiterer Forschung, offenbar nicht explizit in die Förderplanung einbezogen (Albers 2013).

10.4.6 Zeitliche Gültigkeit der Förderpläne

Im beforschten Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung wurde vereinbart, dass für alle Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf Förderpläne geschrieben werden sollten. Die Förderpläne waren jeweils für unterschiedliche Zeiträume gültig, d.h. im Untersuchungszeitraum wurden z.T. mehrere Förderpläne geschrieben. 24 Schülerinnen und Schüler erhielten je einen Förderplan, während 31 jeweils zwei und acht jeweils drei Förderpläne erhielten. In die Auswertung wurden sämtliche Förderpläne einbezogen, die die Forscherin von der Leitung des Förderzentrums erhalten hat.

Abbildung 19: Verteilung der Förderpläne⁵⁰



Quelle: Eigene Darstellung.

⁵⁰ Im Kontext des KsF werden die Förderpläne IEP (Individuelle Entwicklungspläne) genannt. Daher wird in den Interviewauszügen wiederholt das Kürzel »IEP« benutzt.

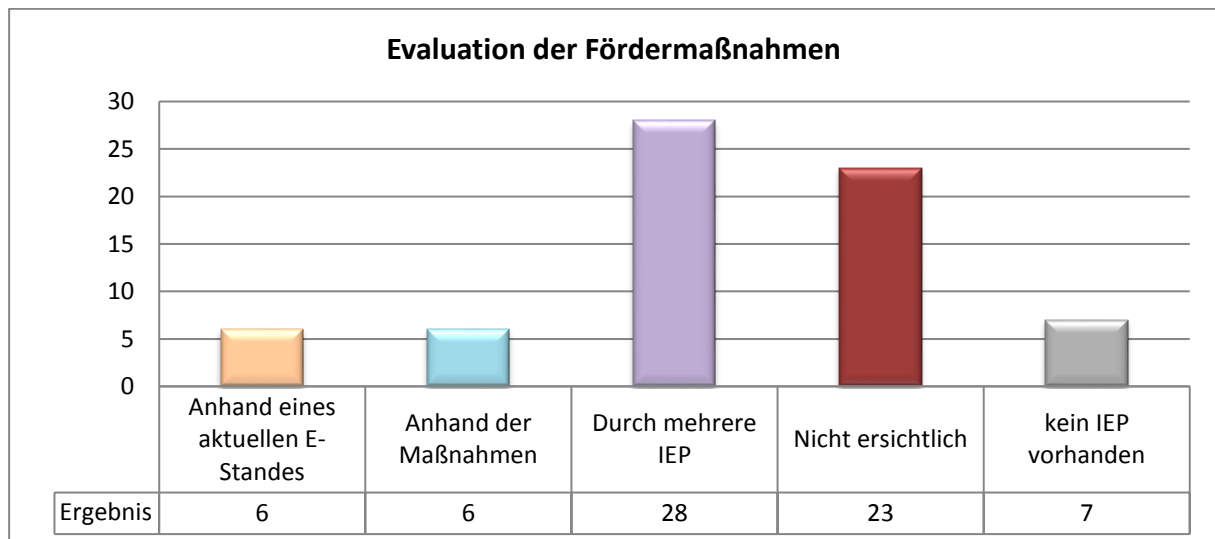
Die KsF-Leitung berichtet im Interview über »feste Vereinbarungen« innerhalb des Teams, dass »die IEPs von Ferien zu Ferien aktualisiert werden« sollen (KsF-Leitung, 577-578).

Es zeigt sich anhand der zur Verfügung stehenden Förderpläne, dass diese Vereinbarung zum Zeitpunkt Herbst 2011 nicht von allen sonderpädagogischen Lehrkräften umgesetzt wurde. Für sieben Kinder mit Unterstützungsbedarf waren bis zum Herbst 2011 noch keine Förderpläne bei der Koordinatorin des Förderzentrums eingereicht worden.

10.4.7 Durchführung einer Evaluation

»Die Evaluation der Fördermaßnahmen (Kontrolle der Durchführung und Bewertung des Erfolgs) ist die Grundlage der Fortschreibung der Förderpläne« (Melzer 2010, 217). Bei der Erstellung des Förderplans muss demnach bereits ein Termin für die Fortschreibung festgelegt werden. Bevor dieser erstellt wird, sollte evaluiert werden, ob die bisherigen Fördermaßnahmen gewirkt haben, ob sie modifiziert oder gar nicht umgesetzt wurden bzw. ob die Förderziele erreicht wurden (Mutzeck/Melzer 2007, 230).

Abbildung 20: Verteilung der Evaluationsverfahren der Fördermaßnahmen



Quelle: Eigene Darstellung.

In jeweils sechs Fällen der untersuchten Förderpläne konnte eine Evaluation anhand eines aktuell erstellten Entwicklungsstandes vermutet werden bzw. hat eine Evaluation detailliert anhand der Maßnahmen stattgefunden, wie folgender Ausschnitt aus einem Förderplan deutlich macht:

»Die Überforderung im Unterricht mit den Lehrwerken Kunterbunt und Welt der Zahl zeigte sich sehr rasch, auch das Aufarbeiten einzelner Bereiche in Einzel- oder Kleingruppenförderung (4x pro Woche) erzielte keinen Erfolg. Die Klassenlehrerin hat für xy für Mathematik und Deutsch das Lehrwerk »Klick« für die Förderschule L angeschafft, nach dem nun xy vorwiegend arbeitet«.

In 28 Fällen erfolgte eine Evaluation durch die Fortschreibung des Förderplans mit veränderten Maßnahmen. Für 23 Fälle war eine Evaluation nicht ersichtlich. Dies lag u.a. daran, dass in diesen Fällen nur *ein* Förderplan vorlag.

10.5 Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse der Teilstudie 1

Insgesamt fallen bei der bisher vorwiegend quantitativen Analyse der Förderpläne, unter Berücksichtigung der Einschätzungen der KSF-Leitung im Interview, folgende Aspekte besonders auf: Die Struktur des Dokuments, das ausdrücklich als »Individueller Entwicklungsplan« bezeichnet wird und dadurch eine Fokussierung auf den aktiven Part des Kindes erhält, besitzt einen Dokumentenkopf, woran sich eine »Anamnese« analog zu einer *Kind-Umfeld-Analyse* im Sinne einer ökosystemischen Förderdiagnostik anschließt. Elemente zum aktuellen Entwicklungsstand folgen. Eine *differenzierte Ausgestaltung der Förderpläne* erfolgt individuell durch die Verfasserinnen und Verfasser und fällt von Fall zu Fall unterschiedlich aus. In vielen Fällen gibt es eine zeitliche Markierung, die eine Chronologie der Förderung darstellt. Die Dokumente sind Teil einer Einschätzung der Entwicklung. Legt man die Entwicklungspläne nebeneinander, so ist eine Entwicklung jedoch nur schwer einzuschätzen, da eine *Evaluation* nur in knapp der Hälfte der Förderpläne offensichtlich ist und selten in der Form erfolgt, dass die Wirkung der geplanten Maßnahmen evaluiert wird. Die Entwicklungsverläufe der Kinder werden vielmehr in Dokumenten sichtbar, die die Höhe des Förderumfangs darstellen. Zum Teil ist die *Entwicklungsbeschreibung* eine strukturierte Informationssammlung im Sinne Eggerts (2007). Es erfolgt eine summarische Aufzählung, die kompetenz- und stärkenorientierte Elemente enthält, aus denen der Leser Informationen über den Unterstützungsbedarf erfährt. Überwiegend findet eine *ressourcenorientierte* Erstellung der Förderpläne unter besonderer Berücksichtigung der familialen Kontextbedingungen statt. Im Anschluss daran erfolgt mehr oder weniger eine *Priorisierung*, an die anschließend pädagogische Konsequenzen geplant werden. In der Regel erfolgt eine Einteilung der Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft bzw. der Regelschullehrkraft. Relational zur zeitlichen Verfügbarkeit überwiegt die *Zuständigkeit* der sonderpädagogischen Lehrkräfte in den Domänen, wogegen die Regelschullehrkräfte die Verantwortung für die Umsetzung der Maßnahmen im Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens haben. *Kooperationen zwischen Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften* sind nur marginal zu verzeichnen. Ebenso wird aufgeführt, in welcher Form die *Zusammenarbeit mit den Eltern* durchgeführt werden soll, die den größten Teil der geplanten Kooperationen in den Förderplänen einnimmt. In vielen Fällen ist ausgeführt, welche konkreten *diagnostischen Verfahren* neben der Beobachtung, die als Haupterhebungsverfahren anzusehen ist, und Gesprächen mit den Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und den Eltern, zur Bestimmung der Fähigkeiten und Bedarfe eingesetzt wurden. Es ist nicht erkennbar, dass die *Kinder selbst* in die Entwicklung der Förderziele eingebunden wurden.

In Bezug auf die *Geschlechterverteilung* in der Untersuchungsgruppe zeigt sich, dass für wesentlich mehr Jungen als Mädchen eine Beratungsanfrage gestellt wird. Im Unterstützungsbedarf Sprache zeigt sich der höchste Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einem *Migrationshintergrund*. Jungen haben einen größeren Anteil an der Anzahl aller Kinder mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung sowie an den Fällen mit einem Unterstützungsbedarf in mehreren Bereichen. Ebenfalls auffällig ist, dass die Beratungsanfrage für Kinder mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache fast durchgängig durch die Kindertagesstätten erfolgt. Eine *Kategorisierung* erfolgt durch die

Einordnung in Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf, durch die Einordnung hinsichtlich der Förderschwerpunkte und durch die Einordnung des Förderumfangs in Stufen. Im Unterschied zu AO-SF Verfahren ist hervorzuheben, dass die Lehrkräfte bei der Empfehlung für die hier fokussierte präventive Förderung nicht verpflichtet sind, sich auf einen Förderschwerpunkt festzulegen, sondern verschiedene *Förderschwerpunkte bzw. Entwicklungsbedürfnisse* angeben können, was partiell auch genutzt wird. Die Entwicklungsverläufe zeigen in etwa zu gleichen Anteilen eine positive und eine negativ-stagnierende Tendenz. Durch die sukzessive Abnahme der Förderschwerpunkte jedoch ist *insgesamt* innerhalb von drei Jahren *eine leicht positive Entwicklungstendenz* zu verzeichnen.

Betrachtet man das Kategoriensystem 1, so kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die angestrebten Entwicklungsziele bzw. Förderbereiche zu je etwa einem Viertel der *Förderung domänenspezifischer Bereiche* sowie der *Persönlichkeitsentwicklung* zugeordnet werden können. Die andere Hälfte der vorgefundenen Ziele dient der *Verbesserung der schulischen Basiskompetenzen*; v.a. der Förderbereich Sprache sowie das Lern- und Arbeitsverhalten haben hier einen Schwerpunkt.

10.6 Analyse der geplanten Fördermaßnahmen im Hinblick auf die Prinzipien einer inklusiven Didaktik

Nachdem im vorherigen Abschnitt die Fördermaßnahmen vorwiegend quantitativ in den Blick genommen wurden, erfolgt nun an dieser Stelle deren überwiegend qualitative Analyse. Sie soll über die Ergebnisse bezüglich Anzahl und Verteilung der Maßnahmen sowie der Zuständigkeitsbereiche hinsichtlich der Entwicklungsziele bzw. Förderbereiche hinaus Erkenntnisse liefern, welche Maßnahmen konkret geplant wurden, um positive Entwicklungsverläufe anzustreben.⁵¹

Da das Förderzentrum seine Arbeit im Rahmen der aktuellen Vorgaben der Schulpolitik, gemeinsames Lernen in inklusiven Settings voranzubringen, als »inklusionsorientiert« ansieht, erscheint eine Analyse der Fördermaßnahmen hinsichtlich der Prinzipien einer inklusiven Didaktik als gerechtfertigt. Im Anschluss an deren Herausarbeitung im theoretischen Teil und in Anlehnung an Prenzel (2012), Kullmann et al. (2014a) und Werning/Lütje-Klose (2016) wurden sechs Hauptkategorien (Akzeptanz, Individualisierung, Binnendifferenzierung, Offenheit und Strukturierung, Herstellung von Gemeinsamkeit, Kooperationen) erarbeitet, denen die Maßnahmen im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse deduktiv zugeordnet wurden.

Maßnahmen, die in der Hauptkategorie »Binnendifferenzierung« sowie in der Folge-Hauptkategorie »Offenheit und Strukturierung« eingeordnet sind, stellen, wie unter Punkt 11.3.2.3 dargestellt, individuelle Fördermaßnahmen dar. Sie sind ebenfalls aufgrund der Planung von Entwicklungszielen im Rahmen von Maßnahmen zur Planung des Unterrichts operationalisiert worden. Da sie jedoch einen großen Raum einnehmen und in der Literatur als außerordentlich bedeutsam für die inklusive Didaktik beschrieben werden, werden hierfür zwei neue Hauptkategorien eröffnet (Textor 2007; Prenzel 2012; Kullmann et al. 2014a).

Tabelle 25 (S. 178) zeigt die Verteilung der Maßnahmen nach Hauptkategorien.

51 Maßnahmen, die im Folgeförderplan wiederholt auftreten, werden im Rahmen einer qualitativen Analyse nur einfach gezählt.

Tabelle 25: Hauptkategorien und Anzahl der zugeordneten Maßnahmen

Hauptkategorien	Anzahl	Prozent
1. Akzeptanz	114	11,9%
2. Individualisierung	266	27,8%
3. Binnendifferenzierung	129	13,5%
4. Offenheit und Strukturierung	113	11,8%
5. Herstellung von Gemeinsamkeit	104	10,9%
6. Kooperationen	230	24,1%
Gesamt	956	100,0%

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Maßnahmen verteilen sich zu etwa je einem Viertel auf die Bereiche der Kooperationen und der Individualisierung. Ein weiteres Viertel der Maßnahmen kann den Prinzipien »Binnendifferenzierung« und »Offenheit und Strukturierung« zugeordnet werden. Die Prinzipien »Akzeptanz« und »Herstellung von Gemeinsamkeit« werden von etwa einem Fünftel der Maßnahmen berührt.

Tabelle 26: Kategoriensystem 2: Analyse von Fördermaßnahmen in Förderplänen im Hinblick auf Prinzipien inklusiver Didaktik

Hauptkategorien (deduktiv)	U1-5 (induktiv)		Prozent ⁵²
1. Akzeptanz (114)	U1	Aufbau positiver Beziehungen (36) a. Besondere Zuwendung (32) b. Verlässlichkeit (4)	31,6%
	U2	Sprachverständnis ermöglichen (12)	10,5%
	U3	Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen (48)	42,1%
	U4	Stärkenorientierung (18)	15,8%
2. Individualisierung (266)	U1	Diagnostik (29) a. Beobachtung (10) b. Reflexion (6) c. Sicherung (13)	10,9%
	U2	Individuelle Lernziele (mit dem Kind geplant) (5)	1,8%
	U3	Individuelle Fördermaßnahmen (228): a. Domänenspezifisch (94) b. basal (134)	85,7%
	U4	Individuelle Leistungsrückmeldung (4)	1,5%
3. Binnendifferenzierung (129)	U1	Quantitative Differenzierung: Zeitlich (7)	5,4%
	U2	Quantitative Differenzierung: Aufgabenumfang (15)	11,6%
	U3	Qualitative Differenzierung: Lerninhalt (36)	27,9%
	U4	Qualitative Differenzierung: Unterstützung durch GSL/SoL (57)	44,1%
	U5	Qualitative Differenzierung: Aufgabenwahl (14)	10,9%
4. Offenheit und Strukturierung (113)	U1	Offene Unterrichtsformen (19) a. Handlungsorientierung (9) b. Schülerzentrierung (4) c. Tagesplan (1) d. Themenorientierung (4) e. Lernlabor (1)	16,8%
	U2	Strukturierungen (88) a. Zeitlich (10) b. Räumlich (14) c. Material (50) d. Rituale (5) e. Allgemein (9)	77,9%
	U3	Förderung der Selbstständigkeit (4)	3,5%
	U4	Aufbau von Lernstrategien (2)	1,8%

52 Die Prozentzahlen beziehen sich auf die Anteile der Unterkategorien innerhalb jeder Hauptkategorie.

Tabelle 26 (Forts.)

5. Herstellung von Gemeinsamkeit (104)	U1	Kooperative Lern- und Spielformen (10)	9,6%
	U2	Peer-Tutoring (2)	1,9%
	U3	Transparenz (3)	2,9%
	U4	Kommunikatives Milieu (13) a. Positives Sprachmodell (7) b. Schaffen von Sprechmöglichkeiten (6)	12,5%
	U5	Aufbau bzw. Unterstützung der Peerbeziehungen (76) a. Anerkennung der MitschülerInnen (24) b. Regeln (26) c. Umgang mit Konflikten (17) d. Aufbau von Kontakten (9)	73,1%
6. Kooperationen (230)	U1	Lehrerkooperation (22) a. Unterstützung im Unterricht (7) b. Beratung (7) c. Gemeinsame Planung (8)	9,6%
	U2	Lehrkräfte-Eltern (159) a. Kontakte (12) b. Beratung bzgl. außerschulischer Angebote (12) c. Gemeinsame Förderplanung (3) d. Austausch (10) e. Unterstützung (10) f. Beratung bzgl. Freizeitverhalten (42) g. Beratung bzgl. erzieherischer Maßnahmen (43) h. Beratung bzgl. Unterstützung domänenspezifischer Bereiche (20) i. Beratung (allgemein) (7)	69,1%
	U3	Lehrkräfte-OGS (39) a. Unterstützung in den Fächern (13) b. Erzieherische Maßnahmen (18) c. Austausch (8)	17,0%
	U4	Außerschulische Kooperationen (10)	4,3%

Quelle: Eigene Darstellung.

In den folgenden Unterkapiteln werden die einzelnen Hauptkategorien, die Kategorien erster und zweiter Ordnung sowie die ihnen deduktiv und induktiv zugeordneten Fördermaßnahmen sukzessive beschrieben. Einen Überblick über das Kategoriensystem gibt Tabelle 26.

10.6.1 Akzeptanz

Akzeptanz bedeutet, die Individualität der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen (Kullmann et al. 2014a, 95). In diese Kategorie werden Maßnahmen eingeordnet, die die diesbezügliche Einstellung der Lehrkräfte sowie deren Bemühungen darstellen, positive Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, sie zu stärken und sie zu motivieren und insgesamt eine positive Lernatmosphäre in der Klasse herzustellen (Prenzel 2012, 176). Dabei zeigt sich Akzeptanz in Gesprächen u.a. auch dadurch, dass die eigene Sprache dem Gegenüber angepasst wird, sodass ein Sprachverständnis ermöglicht wird. Darüber hinaus erfolgt Akzeptanz im Umgang miteinander durch eine Wertschätzung der Leistungen und Fähigkeiten und eine Orientierung an den Stärken der Kinder. Akzeptanz ist verbunden mit Empathie, also mit der Ergründung der Wahrnehmung der Interaktionspartner (Kullmann et al. 2014a, 95). Anerkennung wird sichtbar zum Ausdruck gebracht, auf negative Zuschreibungen wird bewusst verzichtet (Prenzel 2012, 176f.).

Tabelle 27: Hauptkategorie 1: Akzeptanz

Induktive Kategorien erster Ordnung	Anzahl	Prozent	Induktive Kategorien zweiter Ordnung	Anzahl	Prozent
1.1 Aufbau positiver Beziehungen	36	31,6%	1.1.1 Besondere Zuwendung	32	28,1%
			1.1.2 Verlässlichkeit	4	3,5%
1.2. Sprachverständnis ermöglichen	12	10,5%	-	-	-
1.3 Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen	48	42,1%	-	-	-
Stärkenorientierung	18	15,8%	-	-	-
Gesamt: n = 114					

Quelle: Eigene Darstellung.

10.6.1.1 Aufbau positiver Beziehungen

Fördermaßnahmen zum Aufbau positiver Beziehungen zwischen Lehrkraft und Kind finden sich in den Förderplänen in Form besonderer Zuwendung sowie durch halt gebende Maßnahmen, die Verlässlichkeit bezeugen. In diese Kategorie werden Maßnahmen eingeordnet, die darauf hinweisen, dass eine Lehrkraft einem Kind eine besondere Zuwendung zukommen lässt. Davon abzugrenzen sind Maßnahmen, die ebenfalls eine persönliche Unterstützung durch eine Lehrkraft beinhalten, aber spezifisch auf die Förderung von Lerninhalten bzw. eine Steigerung des Lern- und Arbeitsverhaltens zielen.

Eine »besondere Zuwendung« zeigt sich in den Förderplänen durch Maßnahmen wie »Persönliche Ansprache« (H1.U1a.M1.GSL),⁵³ »Beziehungsarbeit« (H1.U1a.M11.GSL) oder »Positive Lernatmosphäre« (H1.U1a.M12.GSL). Häufig werden sie in dieser Form unkonkret im Förderplan notiert, in einigen Fällen werden dagegen Informationen bzgl. der Zeit und der Art und Weise hinzugefügt. Es wird geplant, dass »echte Zuwendung in passenden Situationen« (H1.U1a.M7.G&S) geschenkt werden soll, wobei offen bleibt, welches die passenden Situationen sind. Spezifiziert wird bzgl. der Art und Weise durch »individuelle Gespräche« (H1.U1a.M8.GSL), durch »Ermutigung« (H1.U1a.M3.GSL), durch die »Sicherung des Verständnisses durch Zuflüstern« (H1.U1a.M6.SoL) sowie durch »Gespräche, Vorlesen, Spiele« (H1.U1a.M5.SoL). Zuständig für diese Maßnahmen sind in fünf von sechs Fällen (81,3%) die Grundschullehrkräfte. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind dagegen primär verantwortlich bei »emotionalen Krisen« (H1.U1a.M9.SoL). Weiterhin soll »Unterstützung bei emotionalen Krisen/Problemen« (H1.U1a.M9.SoL), »in Pausen echte Zuwendung schenken« (H1.U1a.M17.SoL) oder eine »Orientierung im Lebensraum: Begleitung in den ersten Schulwochen« (H1.U1a.M10.SoL) durch die Unterstützung der sonderpädagogischen Lehrkräfte erfolgen. Häufig (62,5%) werden diese Maßnahmen den Entwicklungszielen zugeordnet, die der »Emotionalen Stabilität« unterliegen.

Neben der besonderen Zuwendung, die die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft erhalten sollen, finden sich in den Förderplänen halt gebende Maßnahmen, die darauf hinweisen, dass das Kind durch die Bezugspersonen Verlässlichkeit erfahren soll. Diese werden aber nur in vier Fällen geplant. Verlässlichkeit soll durch »Gleichbleibende Anforderungen« (H1.U1b.M1.G&S) oder durch »Verlässliche Absprachen über selbstständige Arbeitsphasen

53 Im Folgenden wird jeweils nur eine codierte Stelle genannt, auch wenn es sich um mehrere Beispiele handeln kann. Diese können im Anhang unter der gleichen Unterkategorie eingesehen werden.

und feste »Termine« zur Teilzielkontrolle bei sicheren Aufgaben z.B. »Wenn du die ersten fünf Rechenaufgaben geschafft hast, komme ich zu dir« (H1.U1b.M2.GSL) sowie durch »Zuverlässige Bezugspersonen« (H1.U1b.M3.GSL) hergestellt werden. Dieses Ziel ist nur über einen längeren Zeitraum zu erreichen, weshalb es notwendig ist, die Grundschullehrkräfte einzubinden.

Das Schaffen einer vertrauensvollen Lernumgebung ist auch in besonderem Maß für Kinder mit Sprachschwierigkeiten wesentlich, da diese Kinder häufig Probleme haben, ihre Bedürfnisse und Interessen auszudrücken (Reber/Schönauer-Schneider 2011).

10.6.1.2 Sprachverständnis ermöglichen

Akzeptanz steht auch im Zusammenhang mit der Grundhaltung der Empathie (Tausch/Tausch 1998). Das Hineinfühlen in Kinder mit sprachlichen Barrieren verdeutlicht die Notwendigkeit, die eigene Sprache dem Kind anzupassen und so Verstehen zu ermöglichen. Dies wird in den Förderplänen durch Maßnahmen bzgl. der Aussprache der Lehrkraft wie »nicht zu schnell sprechen« (H1.U2.M1.GSL), »deutlich sprechen« (H1.U2.M2.GSL) sowie im Hinblick auf die Komplexität – »reduzierte Komplexität in der Lehrersprache« (H1.U2.M3.GSL), »Kommunikation über kurze Sätze« (H1.U2.M5.GSL) – geplant. Ebenso sollen der »Augenkontakt« (H1.U2.M7.SoL) sowie die Nutzung von »Visualisierungshilfen« (H1.U2.M6.GSL) dazu beitragen, am Unterrichtsgeschehen erfolgreich teilzunehmen.

10.6.1.3 Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen

Die Förderpläne machen deutlich, dass sich für die Lehrerinnen und Lehrer, die den Förderplan erstellen, ein wesentlicher Aspekt von Akzeptanz in der Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen zeigt. Dies zeigt sich am hohen Anteil der Maßnahmen in dieser Hauptkategorie (42,1%). Wenn auch bei Kullmann et al. (2014a) mit Bezug auf Rogers Akzeptanz an eine »nicht an Bedingungen geknüpfte Wertschätzung« (ebd., 95) gebunden ist, so wird dies in den Maßnahmen partiell anders geplant. Bei 65,8% dieser Maßnahmen ist eine nicht an Bedingungen geknüpfte Wertschätzung geplant: »Lob« (H1.U3.M2.GSL) und »positive Verstärkung« (H1.U3.M1.G&S). Die weiteren Maßnahmen werden durch Angaben ergänzt, die deutlich machen, was wertgeschätzt werden soll (»Positive Verstärkungen eigener Initiativen« (H1.U3.M6.GSL), »Anerkennung auch kleiner Fortschritte« (H1.U3.M8.GSL), »auch kleine Fortschritte besonders würdigen« (H1.U3.M19.GSL). Nur einmal wird konkretisiert, in welcher Form dies durchgeführt werden soll (»Lobliste« H1.U3.M15.SoL).

Auffällig ist, dass die Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen nur zweimal an domänenspezifische Bereiche geknüpft ist. Dies zeigt sich an zwei Maßnahmen in Deutsch: »Leseversuch wird sofort positiv verstärkt« (H1.U3.M24.GSL) und »kein Vorlesen vor der Klasse« (H1.U3.M25.GSL). Alle anderen Maßnahmen werden geplant, um das Lern- und Arbeitsverhalten sowie die emotionale Stabilität zu verbessern.

Wie bereits in der Unterkategorie »Aufbau positiver Beziehungen« (Kap. 10.6.1.1) vermerkt, gehören diese Maßnahmen größtenteils in den Zuständigkeitsbereich der Grundschullehrkräfte.

10.6.1.4 Stärkenorientierung

In der Kategorie »Stärkenorientierung« finden sich Maßnahmen, die darauf hinweisen, dass die Ressourcen und Stärken der Kinder für Fördermaßnahmen genutzt werden: In sieben Fällen fanden sich Maßnahmen wie z.B. »Stärken bewusst einsetzen (Lesen, Schönschreiben)« (H1.U4.M13.GSL), »Stärken für die Allgemeinheit nutzen, besondere Aufgaben/Dienste übernehmen« (H1.U4.M14.GSL). Ebenfalls mit »Stärkenorientierung« codiert wurden Maßnahmen, die das Ziel haben, »Stärken bewusst (zu) machen« (H1.U4.M1.SoL).

Unspezifische Maßnahmen wie das »Ermöglichen von Erfolgserlebnissen« (H1.U4.M4.GSL) oder »Negativerlebnisse vermeiden« (H1.U4.M6.GSL) wurden außerdem an dieser Stelle codiert, da diese Maßnahmen eine Stärkenorientierung implizieren. Die Kategorie »Stärkenorientierung« weist eher einen geringen Anteil an Maßnahmen auf.

Diese Maßnahmen werden überwiegend im Klassenverbund durchgeführt und fallen daher in der Regel in den Zuständigkeitsbereich der Grundschullehrkräfte.

10.6.2 Individualisierung

Die Hauptkategorie »Individualisierung« enthält mehrere Bereiche: Dazu gehören die unterrichtsbegleitende Diagnostik sowie individuell geplante Ziele. Des Weiteren zählen hierzu individuelle domänenspezifische und individuelle basale Fördermaßnahmen bis hin zu geplanten individuellen Leistungsrückmeldungen mit adaptiv eingesetzten Bezugsnormen.

Tabelle 28: Hauptkategorie 2: Individualisierung

Induktive Kategorien (in Anzahl und Prozent)					
Induktive Kategorien erster Ordnung	Anzahl	Prozent	Induktive Kategorien zweiter Ordnung	Anzahl	Prozent
2.1 Unterrichtsbegleitende Diagnostik	29	10,9%	2.1.1 Beobachtung	10	3,8%
			2.1.2 Selbstreflexion	6	2,3%
			2.1.3 Sicherung	13	4,9%
2.2 Individuelle Ziele	5	1,8%			
2.3 Individuelle Fördermaßnahmen	228	85,7%	2.3.1 Domänenspezifische Fördermaßnahmen in Deutsch und Mathematik	94	35,6%
			2.3.2 Basale Fördermaßnahmen	134	50%
2.4 Individuelle Leistungsrückmeldung	4	1,5%			
Gesamt n=266					

Quelle: Eigene Darstellung.

10.6.2.1 Unterrichtsbegleitende Diagnostik

Die Unterkategorie »Unterrichtsbegleitende Diagnostik«, die nur einen geringen Anteil an der Hauptkategorie darstellt (11%), enthält die Unterkategorien 2. Ordnung »Beobachtung«, »Sicherung« und »Selbstreflexion«. Beobachtungen durch die Lehrkräfte, z.B. »gezielte Beobachtung des Kindes (Kooperationsfähigkeit)« (H2.U1a.M3.GSL) oder »Begleitung des Schriftspracherwerbs zunächst durch Beobachtung« (H2.U1a.M9.SoL) werden ebenso wie Selbstreflexionen des Kindes oder Rückmeldungen durch die Peers, die zu einer »unmittelbaren alltäglichen Optimierung des Lehrens« (Prenzel 2012, 179) und Lernens dienen, in den Förderplänen konzipiert: »Reflexion über die eigene Leistungsfähigkeit« (H2.U1b.M1.SoL), »Reflexionsgespräche« (H2.U1b.M2.SoL). Diese dienen überwiegend zur Steigerung der

emotionalen Stabilität. An dieser Stelle werden auch Maßnahmen eingeordnet, die die Sicherung des Lernstoffs in den Fächern Mathematik und Deutsch darstellen: »Sicherung der Bilder/Wörter der Anlauttabelle« (H2.U1c.M2.GSL), »Festigung und Sicherung der Buchstaben« (H2.U1c.M3.G&S).

Auffällig ist, dass die *Beobachtung* durch Grundschullehrkräfte geplant ist, die *Reflexionen* dagegen zum größten Teil durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte. Die Sicherung der Lerninhalte soll von beiden gleichermaßen getragen werden.

10.6.2.2 Individuelle Entwicklungsziele

Neben den Entwicklungszielen, die in den Förderplänen unterschiedlich differenziert formuliert sind, ist in fünf Fällen als Maßnahme ein individuelles Lernziel vorgesehen. Es wird nicht festgehalten, ob im Sinne einer Zielvereinbarung die Kinder einbezogen wurden. »Vereinbarung von Etappenzielen« sowie »transparente erreichbare Ziele« (H2.U2.M4.GSL) könnten möglicherweise gemeinsam mit dem Kind geplant worden sein, da durch den Begriff der Vereinbarung sowie der Transparenz Kommunikationsprozesse impliziert werden. Bei den Maßnahmen »Erstellung individueller Ziele und Arbeitspläne (H2.U2.M2.SoL)« und »Wochenziel« (H2.U2.M3.SoL) können nur Mutmaßungen hinsichtlich einer Partizipation der Kinder am Förderplanprozess angestellt werden.

10.6.2.3 Individuelle Fördermaßnahmen

In dieser Auswertung werden hierunter Maßnahmen verstanden, die auf der Grundlage diagnostischer Prozesse im Rahmen individualisierter Curricula operationalisiert werden und zur individuellen Förderung sowohl domänenspezifischer als auch basaler Kompetenzen geplant sind. Eine dafür notwendige unterrichtsbegleitende Diagnostik wird in den Förderplänen eher selten geplant (11%). Im Förderzentrum werden die individuellen Maßnahmen einerseits domänenspezifisch in den Fächern Deutsch und Mathematik (35,6%), andererseits in Form basaler Förderung (50%) geplant. Basale Förderung umfasst die Förderung der Sprachfähigkeit, der Motorik, der Wahrnehmung, der Emotionalität sowie der Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft, die sich zum Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens zusammenfassen lassen können. Davon abzugrenzen sind Maßnahmen, die offensichtlich in Form innerer Differenzierung geplant sind. Diese werden unter Binnendifferenzierung eingeordnet. Individuelle Ziele bzw. eine individuelle Leistungsrückmeldung werden in den Förderplänen nur selten erwähnt (1,9% bzw. 1,5%).

Die geplante Förderung im Fach *Deutsch* ist gekennzeichnet durch eine umfassende Förderung der phonologischen Bewusstheit, unter der man die Fähigkeit versteht, sich auf die formalen Aspekte der gesprochenen Sprache zu konzentrieren. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinn bezieht sich auf die kleinsten Einheiten, die Phoneme (Laute). Die Analyse von Wörtern in kleinere Einheiten (Silben, Silbenbeginn-Reim) wird zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn gerechnet (Scheerer-Neumann/Ritter 2004). Diese Fördermaßnahmen sind sowohl spezifisch als auch unspezifisch geplant: »Schulung phonologischen Bewusstseins« (H2.U3a.M10.SoL), »Laut im Anlaut, Inlaut, Auslaut hören« (H2.U3a.M11.SoL). Die Förderung phonologischer Bewusstheit, die eingesetzt wird, um Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

vorzubeugen und die grundsätzlich als notwendige Voraussetzung zum Lesen und Schreiben lernen angesehen wird, wird als Förderung der Fähigkeit angesehen, einzelne Laute der gesprochenen Sprache herauszuhören, aber auch Silben aus Wörtern herauszuhören sowie Wörter aus Sätzen zu identifizieren und Reimwörter zu identifizieren (Reber/Schönauer-Schneider 2011). Das Silbenlesen scheint auf der Planungsebene ebenfalls bedeutungsvoll zu sein, was sich an der Anzahl der geplanten Fördermaßnahmen ablesen lässt (13). Gleichzeitig kann es auch als Teil der Förderung der phonologischen Bewusstheit angesehen werden. Die Fördermaßnahmen beziehen sich auf unterschiedliche Materialien oder Verfahren: »Lesen nach der Silbenmethode im ABC der Tiere« (H2.U3a.M22. SoL), »Lesetraining nach Dummer-Smoch (Laute-Silben-Wörter)« (H2.U3a.M24.G&S), »Zusätzliche Leseübungen mit Silbenteppich« (H2.U3a.M25.SoL). In acht Fällen bleibt es jedoch unspezifisch beim »Silbenlesen« (H2.U3a.M23.SoL). In der Regel sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte hierfür zuständig. Weiterhin wird auch der Einsatz von Gebärden geplant (H2.U3a.M6.SoL). Dieser handlungsorientierte Zugang zum Lesen und Schreiben, der in Verbindung mit der Silbenmethode im ABC der Tiere auch als ganzheitliche Methode angesehen werden kann, lässt sich nur erahnen, da es in den Förderplänen keine ausführlichere Erklärung dazu gibt. Die geplanten Maßnahmen können als fragmentarisch bezeichnet werden. Das »Üben von Bewegungsabläufen« bzw. das »Schreiben üben« kristallisiert sich ebenfalls bei der Analyse der präventiven Maßnahmen als Förderblock und somit als Unterkategorie zweiter Ordnung heraus. Geplant sind primär Übungen zur Festigung der Bewegungsabläufe (»Einhalten der Bewegungsrichtung beim Schreiben durch zusätzliche Schreibanlässe« (H2.U3a.M29.SoL), »Einhalten der Bewegungsrichtung durch Kennzeichnung mit Pfeilen« (H2.U3a.M33.GSL). Sekundär sind einfache »Schreibübungen« (H2.U3a.M32.GSL) geplant. Diese Übungen sollen sowohl von der Grundschullehrkraft als auch von sonderpädagogischen Lehrkräften durchgeführt werden. Des Weiteren sind geplante Fördermaßnahmen im Bereich der Wort- und Textproduktion zu erkennen. Es zeichnet sich ab, dass es eher Anregungen im Hinblick auf die Art von Texten gibt, die die Grundschullehrkraft umsetzen soll »Freude an freier Textproduktion durch Reizwortgeschichten« (H2.U3a.M44.GSL), »Verbesserung des Schreibprozesses; – Bildergeschichten, – Schreibschriftlehrgang« (H2.U3a.M45. G&S) und spezifisch formulierte Maßnahmen, die in der Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkraft liegen (»Texte anschließend gliedern (Striche)« (H2.U3a.M46.SoL), »Lautstrom akustisch gliedern durch Pausen« (H2.U3a.M47.SoL). Auffällig ist, dass keine Maßnahmen geplant sind, die die Rechtschreibleistung verbessern sollen. Dies ist aber vermutlich darauf zurückzuführen, dass das Förderzentrum zum Zeitpunkt der Erhebung nur im 1. und 2. Schuljahr tätig war und dort diese Kompetenz nicht im Vordergrund des Faches Deutsch steht.

Betrachtet man im Bereich der *Mathematik* die inhaltsbezogenen Maßnahmen, kann festgestellt werden, dass z.T. explizite Angaben zum Förderinhalt gemacht werden: »Übungen in simultaner Mengenerfassung mit Plättchen« (H2.U3a.M65.SoL), »Zusätzliches Zerlegen der Zahlen (Zahlenhäuser)« (H2.U3a.M69.SoL). Dies bezieht sich zum größten Teil auf Aspekte des mathematischen Erstunterrichts. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Mengenerfassung. Sachrechnen und auch Geometrie können als Inhalte der Maßnahmen in den Förderplänen

nicht wiedergefunden werden. Neben den detailliert genannten Übungen finden sich auch wieder unspezifisch formulierte Maßnahmen wieder: »Übungen im Bereich der mathematischen Grundlagen« (H2.U3a.M72.SoL), »Kleinschrittiges Üben und ständiges Wiederholen« (H2.U3a.M73.GSL), »Förderarbeit Grundlagen und komplexe Aufgabenstellungen« (H2.U3a.M75.SoL).

Es gibt sowohl in Mathematik als auch in Deutsch einen größeren Anteil an Maßnahmen, die die Einzelförderung durch eine sonderpädagogische Lehrkraft in den Vordergrund stellen: »Arbeit an den Blockaden durch die Förderpädagogin« (H2.U3a.M55a.SoL), »Zusätzliche Übungen/Wiederholung des U-Stoffs in der Kleingruppe« (H2.U3a.M55b.SoL), »Intensive Arbeit in der Einzelsituation bzgl. Schreibübungen (Laute synthetisieren)« (H2.U3a.M58.SoL). Dabei ist nicht immer ersichtlich, ob es sich um eine additive Förderung innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers handelt.

Einen großen Anteil der *Förderung basaler Kompetenzen* nimmt nach der Analyse dieser Förderpläne die Förderung der *Sprachentwicklung* ein. Diese gliedert sich in die Erweiterung des Wortschatzes sowie die Verbesserung der Grammatik und der Artikulation. Metasprachliche Techniken, Speichertraining auf der Inhalts- und Formebene sowie spielerische Übungen zeichnen das Feld der Sprachförderung. Die Förderung ist gekennzeichnet von inhaltlich benannten, aber in ihrer Ausführung unspezifischen Übungen in allen Bereichen, z.B. »Arbeit mit Minimalpaaren« (H2.U4a4.M4.SoL), »Artikelzuordnung« (H2.U4a4M5.SoL), »Pluralbildung« (H2.U3b.M18.SoL), »Anbahnung von Dativ- und Akkusativmarkierungen« (H2.U4a4.M7). Diese werden inhaltlich auch spezifischer formuliert, z.B. »Fortsetzung semantischer Reihen (Kategorisieren von abgebildeten Gegenständen)« (H2.U4a2.M3.SoL), »Begriffsbildung durch Kategorisieren, Sortieren und Einordnen von Gegenständen« (H2.U4a2.M4.SoL) und vereinzelt auch in ihrer Vorgehensweise beschrieben. Häufig jedoch bleiben sie auf einer programmatischen Ebene – »Kontextoptimierte Sprachsituationen (Motsch)« (H2.U4a4.M1.SoL) oder »Hör-Merk-Spanne schulen« (H2.U4a6.M5.SoL) – und sind damit recht allgemein gehalten.

Außerhalb der isolierten Übungen auf der Inhalts- und Formebene fallen Fördermaßnahmen auf, die spezifische Sprechanlässe planen: »Verständigungssituation: Einkaufsspiel mit Kaufladen mit Rückfragen durch die Lehrerin«, »Spielumgebungen schaffen, in denen das sch vermehrt gebildet werden muss«.

Zahlreich werden »Modellierungstechniken (nach Dannenbauer)« (H2.U4a1.M2.GSL) notiert, in der Regel ohne jegliche weitere Erklärung oder Vermerk einer entsprechenden Anleitung oder kooperative Einarbeitung, die aber für die Grundschullehrkraft notwendig wären, da sie diese Techniken während des Unterrichts anwenden sollen.

Alle Übungen zur *Motorik* fallen bis auf den »Psychomotorik«-Kurs in der Kleingruppe in den Bereich der Grundschullehrkraft und beschreiben einfache Übungen, die in den alltäglichen Anfangsunterricht eingebaut werden können, z.B. »Entsprechende Angebote in allen Fächern (Basteln, Malen, Schneiden, Prickeln, Kneten)« (H2.U4b.M5.GSL). »Umgang mit Montessori-Material« (H4.U2c.M24.GSL) oder allgemeine Vorschläge wie »Bewegungsanlässe schaffen« (H2.U4b.M8.GSL) finden sich ebenfalls in den Förderplänen. Darüber hinaus sind Maßnahmen notiert, die eher die Tiefensensibilität ansprechen, z.B. der »Wechsel

von Anspannung und Entspannung« (H2.U4b.M7.GSL). Da keinerlei Informationen gegeben werden, wo diese Förderung stattfinden soll, ist es möglich, dass hier eine Anbindung an den Sportunterricht geplant ist.

Maßnahmen zu *Feinmotorik und Wahrnehmung* werden nur marginal in den Förderplänen abgebildet. Die Übungen zur Wahrnehmung der Raumlage sind speziell auf Zahlen und Buchstaben ausgerichtet. Den Förderplänen ist kein allgemeines Übungsprogramm zur Förderung der Wahrnehmung zu entnehmen.

Das *Lern- und Arbeitsverhalten* soll beispielsweise durch ein Konzentrationstraining im Lernstudio durch die sonderpädagogische Lehrkraft verbessert werden. Dies steht ohne weitere Erklärung in den Förderplänen. Weitere Maßnahmen sind ebenfalls vage: »Anstrengungsbereitschaft erhöhen« (H2.U4e2.M1.G&S), »Auf Genauigkeit achten, damit seine Flüchtigkeitsfehler verschwinden« (H2.U4a4.M10.GSL). In zwei Fällen gibt es genauere Angaben: »Hier-stimmt-was-nicht-Bilder; Wimmelbilder« (H2.U4e1.M1.SoL) und »Kleine Merkspiele (Koffer packen, Memory)« (H2.U4e1.M2.SoL).

Maßnahmen zur Förderung der *emotionalen Stabilität* werden vielfach in den Dokumenten geplant und zielen auf eine Veränderung des Verhaltens durch eine Auszeit oder eine gezielte Verhaltenssteuerung. Dazu zählt z.B. die Einführung von Verstärkersystemen für die gesamte Klasse (»Verstärkersystem mit Smileys« (H2.U4e3.M9.GSL), »Klassenbelohnungssystem« (H2.U4e3.M13.GSL) bzw. spezielle Verstärker für das unterstützende Kind (»Wochenzielverstärkung via Hausaufgabenheft« (H2.U4e3.M11.SoL). Ebenfalls wird geplant, das »Streitschlichterprogramm der Schule« (H2.U4e3.M22.GSL) zu nutzen, das »KlasseKinder-Spiel« (H2.U4e3.M12.SoL) bzw. eine »Lubo aus dem All« Unterrichtseinheit (H2.U4d.M8.SoL) durchzuführen. Fraglich erscheint, ob diese Maßnahmen, die eher Reaktionen auf die gezeigten Emotionen sind, dem Kind helfen können, seine Emotionen zu regulieren. Rollenspiele, die das »Lernen am Modell« ermöglichen und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen könnten, werden aber nicht angeboten. Positiv fällt auf, dass in einigen Fällen Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, z.B. das Planen von Rückzugsmöglichkeiten: »Frühzeitig aus dem Erzähl- oder Besprechungskreis an den eigenen Sitzplatz zum Arbeiten schicken« (H2.U4d.M6.GSL), »Möglichkeiten für Auszeiten« (z.B. ruhiger Nebenraum, Bewegungsmöglichkeiten): eigene Pause /Auszeitregelung« (H2.U4d.M7.GSL).

10.6.2.4 Individuelle Leistungsrückmeldung

Der Unterricht in inklusiven Settings sollte an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Damit verbunden ist notwendigerweise eine individuelle Leistungsrückmeldung (Textor 2015a, 121). Es wurde nur eine sehr geringe Anzahl an individuellen Zielen in den Förderplänen dokumentiert, sodass die Planung von nur einer individuellen Leistungsrückmeldung nicht verwundert: »Individuelle Leistungsbeurteilung« (H2.U5.M1.GSL), was darauf hindeutet, dass diese Form von Leistungsrückmeldung sehr selten bewusst eingesetzt wird. Maßnahmen wie »Spiegeln des Zielverhaltens« (H2.U5.M2.SoL), »Spiegeln, depersonales Spiegeln der positiven Entwicklungsschritte« (H2.U5.M3.SoL) ist ein Element des personenzentrierten Ansatzes nach Rogers (2009), welches vielfach im

Rahmen der Unterstützung eines Kindes mit Erschwernissen in seiner emotionalen und sozialen Entwicklung genutzt wird.

10.6.3 Binnendifferenzierung

Die Kategorie »Binnendifferenzierung« umfasst alle Maßnahmen, die eine Anpassung des Lernangebots an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden beinhalten. In den Förderplänen wird Binnendifferenzierung des Unterrichts sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht geplant – zeitliche Anpassung, Aufgabenschwierigkeit, Lerninhalt, Interesse – sowie Maßnahmen, die eine persönliche Unterstützung durch eine Lehrkraft darstellen.

Tabelle 29: Hauptkategorie 3: Binnendifferenzierung

Induktive Kategorien	Anzahl	%
3.1 Zeitliche Differenzierung	7	5,4%
3.2 Differenzierung bzgl. des Aufgabenumfangs	15	11,6%
3.3 Differenzierung bzgl. des Lerninhalts	36	27,9%
3.4 Differenzierung bzgl. personaler Unterstützung	57	44,1%
3.5 Differenzierung bzgl. der Aufgabenwahl	14	10,9%
Gesamt: n = 129		

Quelle: Eigene Darstellung.

Es zeigt sich folgende Häufigkeitsverteilung der Differenzierungsmaßnahmen: Eher selten wird eine zeitliche Differenzierung geplant (5,4%). In aufsteigender Reihenfolge findet sich die Differenzierung bzgl. der Aufgabenwahl (10,9%) und des Aufgabenumfangs (11,6%). Mit deutlichem Abstand folgt die Differenzierung des Lerninhalts (27,9%). Die Differenzierungsmaßnahmen bezüglich des Lerninhalts sind analog zu denen hinsichtlich der Zeit und des Aufgabenumfangs dadurch gekennzeichnet, dass die Maßnahmen häufig sehr unspezifisch geplant sind: »Ihrem Lernstand entsprechende Aufgaben« (H3.U3.M1.GSL), »bekommt leichtere Aufgaben« (H3.U3.M7.GSL), »Differentes Deutsch-Werk. Klick!« (H3.U3.M9.SoL), »Spezielle Aufgaben« (H3.U3.M8.SoL). Nur ein einziges Mal wird zu der Differenzierungsmaßnahme erklärt, in welcher Art und Weise diese erfolgen soll: »Passgenaue Angebote: Vorwärts-Rückwärts-Zählen, strukturierte Mengen simultan erfassen, Zahlen sprechen, Zahl-Ziffer-Zuordnung« (H3.U3.M22.GSL). Diese Maßnahmen sind in den meisten Fällen mit einem domänenspezifischen Ziel verbunden, gefolgt von einem Ziel im Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens sowie der Emotionalen Stabilität.

Zentral ist die geplante Unterstützung durch Lehrkräfte (44,1%), die eher selten konkret benannt ist: »Steigerung des Lerntempos durch gezielte Ansprache« (H3.U4.M2.GSL), »Besondere Zuwendung beim Einführen neuer Inhalte« (H3.U4.M6.GSL). Jedoch zeigt sich auch hier wieder die Unkonkretheit der Maßnahme: »Begleitung im Unterricht durch die Sonderpädagogin« (H3.U4.M7.SoL), »1:1 Coaching in der Klasse« (H3.U4.M8.SoL). Eine zusätzliche Unterstützung durch Grundschul- oder sonderpädagogische Lehrkraft wird eingesetzt, um die basalen Kompetenzen bzw. die domänenspezifischen Bereiche zu fördern und es ist vielfach anhand der Maßnahme nur schwer zu erkennen, ob eine Differenzierung inner- oder außerhalb des Klassenzimmers stattfinden soll.

Die Unspezifität der Differenzierungsmaßnahmen zeigt sich auch in der Aufgabenwahl: »Interessen aufgreifen« (H3.U5.M2.GSL) bzw. »motivierende Aufgabenstellungen« (H3.U5.M3.GSL) sind parallel in fünf Förderplänen vorgesehen. Genauere Hinweise zeigen sich auch nicht in den beiden anderen Maßnahmen »möglichst täglich mindestens ein Thema finden, das ihn emotional positiv anspricht« (H3.U5.M1.GSL) und »es muss sein negatives Bild vom Mathematikunterricht verbessert werden, damit er mehr Freude am Rechnen bekommt« (H3.U5.M4.GSL). Diese geben jedoch Auskunft über das Ziel der Maßnahme: Sie sprechen von Lernemotionen, die angesprochen werden sollen.

10.6.4 Offenheit und Strukturierung

Dieser Hauptkategorie sind alle Formen des offenen Unterrichts, z.B. Tages- und Wochenplanarbeit sowie Frei- oder Projektarbeit zugeordnet. Die »Art und Intensität der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen« (Bohl et al. 2012, 49) sowie die »Anleitung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht« (ebd., 50) sind der Kern dieser Hauptkategorie. Strukturierungen zeigen sich durch Rituale sowie durch zeitliche, räumliche und materiale Vorgaben. Die Förderung der Selbstständigkeit ist ebenfalls in Beziehung zu setzen mit offenen Unterrichtsformen. Die Unterstützung des Aufbaus von Lernstrategien und Handlungsorientierung (Explorationen, Experimente, Rollenspiele, Projektunterricht) werden hier eingeordnet, da sie innerhalb von offenem und zugleich strukturierendem Unterricht vereinbar und für diese förderlich sind (Werning/Lütje-Klose 2016).

Tabelle 30: Hauptkategorie 4: Offenheit und Strukturierung

Induktive Kategorien erster Ordnung	Anzahl	Prozent	Induktive Kategorien zweiter Ordnung	Anzahl	Prozent
4.1. Offene Unterrichtsformen	19	16,8%	4.1.1 Schülerzentrierung	4	3,5%
			4.1.2 Handlungsorientierung	9	8,0%
			4.1.3 Tagesplan	1	0,9%
			4.1.4 Themenorientierung	4	3,5%
			4.1.5 Lernlabor	1	0,9%
4.2. Strukturierungen	88	77,9%	4.2.1 zeitlich	10	8,8%
			4.2.2 räumlich	14	12,4%
			4.2.3 Material	50	44,2%
			4.2.4 ritualisierte Handlungsabläufe	5	4,4%
			4.2.5 allgemein	9	8,0%
4.3 Förderung der Selbstständigkeit	4	3,5%	-	-	-
4.4 Aufbau von Lernstrategien	2	1,8%	-	-	-
Gesamt: n = 113					

Quelle: Eigene Darstellung.

10.6.4.1 Offene Unterrichtsformen

Formen des offenen Unterrichts sind verhältnismäßig selten geplant. Insgesamt gibt es nur 19 Maßnahmen offene Unterrichtsformen betreffend, die sich auf handlungsorientierten Unterricht, Tagesplan, Themenorientierung, Schülerzentrierung und Lernlabor beziehen. Zweimal wird in die Maßnahme auch das Ziel aufgenommen: »handlungsorientierter Unterricht zur Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes« (H4.U1a.M2.GSL), »Erfolge ermögli-

chen durch schülerzentriertes Arbeiten« (H4.U1b.M2.GSL). Aber auch hier bleibt – wie bei fast allen weiteren Maßnahmen – offen, in welcher Weise ein schülerzentrierter, handlungsorientierter oder themenorientierter Unterricht stattfinden soll. Nur einmal wird ein »Tagesplan« (H4.U1b.M4.SoL) als Maßnahme angeführt. Die Maßnahme »Naturerfahrung, Sachunterricht Insekten. Evtl. Lernlabor einrichten« (H4.U1a.M5) ist gekennzeichnet durch eine Aneinanderreihung von Ideen und Schlagwörtern. Diese Maßnahme, der kein Entwicklungsziel vorangestellt ist, bleibt unklar.

Die Zuständigkeit für die Maßnahmen wird der Grundschullehrkraft übertragen. Ausgenommen von dieser Zuordnung sind die Maßnahmen, die eine Themenorientierung aufweisen. Diese sind in der Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkräfte.

10.6.4.2 Strukturierungen

Strukturierungen kennzeichnen den überwiegenden Anteil (77,9%) der präventiven Maßnahmen dieser Hauptkategorie. Hierzu zählen zeitliche, räumliche sowie materiale Strukturierungen, die das Lernen einzelner Schülerinnen und Schüler unterstützen, sowie ritualisierte Handlungsabläufe.

Zeitliche Strukturierungen werden in der Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkräfte bei Maßnahme wie beispielsweise »Arbeiten mit der Eieruhr« (H4.U2a.M1.SoL) oder »Toilettengänge steuern durch Nachfragen, Eieruhr in der Tasche« (H4.U2a.M2.SoL) gesehen. Die Grundschullehrkräfte hingegen sind zuständig für unspezifisch notierte Strukturierungen während des Unterrichts wie z.B. »Rhythmisierung im Unterricht« (H4.U2a.M5.GSL), »Strukturierung des Tages/des Stundenverlaufs« (H4.U2a.M4.GSL), die viel Spielraum zur Ausgestaltung der Maßnahme lassen. Etwas konkreter formulierte Maßnahmen beinhalten Ideen, wie die zeitliche Strukturierung inhaltlich umgesetzt werden kann: »Kurze Spielphasen, mehrmals am Tag« (H4.U2a.M3.GSL) oder »Einbau von Bewegungspausen bei Ermüdung« (H4.U2a.M7.GSL).

Im Gegensatz zu Maßnahmen, die zeitliche Strukturierungen beinhalten, sind die Fördermaßnahmen der *räumlichen und der materialen Strukturierung* nicht ausgeglichen auf die Zuständigkeiten der Regelschullehrkraft und der sonderpädagogischen Lehrkraft verteilt. Räumliche Strukturierungen wie »Lernkabine« (H4.U2b.M4.GSL) oder »Sitzplatz in Nähe der Lehrerin« (H4.U2b.M8.GSL) gehören in den Aufgabenbereich der Grundschullehrkraft. In den Förderplänen ist vorgesehen, dass materiale Strukturierungen, die eine Verbesserung der Sprachentwicklung zum Ziel haben, in der Regel von der sonderpädagogischen Lehrkraft übernommen werden sollen. Diese sind gekennzeichnet durch speziell auf Förderung der Sprachentwicklung abgestimmte Materialien: »Verschiedene Spiele (Lingoplay)« (H4.U2c.M2.SoL), »gezielte Sprachförderung durch Sprachförderpakete des Spectra-Verlages« (H4.U2c.M4.SoL). Es ist davon auszugehen, dass diese Spiele bzw. Sprachförderpakete in Form von Einzelförderung oder Kleingruppen durchgeführt werden, da offene Unterrichtsformen, in denen dies gut möglich wäre, nicht als Maßnahmen geplant sind.

Materiale Strukturierungen im Fach Mathematik finden in Form der Verdeutlichung und Nutzung von Anschauungshilfen statt. Dabei haben die sonderpädagogischen Lehrkräfte eher die Aufgabe, sie einzuführen und die Struktur zu verdeutlichen. Die Grundschullehrkraft da-

gegen soll diese Anschauungshilfen in der Regel im Unterricht zulassen: »Struktur und Tricks mit der Hundertertafel erarbeiten und üben« (H4.U2c.M6.SoL), »Die 5 Finger als Anschauungshilfe verdeutlichen« (H4.U2c.M9.SoL), »Die 5 Finger als Anschauungshilfe zulassen« (H4.U2c.M8.GSL), »Nutzen von Anschauungsmaterial und Hilfen« (H4.U2c.M15.GSL).

Ein großer Teil der materialen Strukturierungen, die im Bereich Deutsch geplant sind, zeichnet sich durch den Einsatz einer »große(n) Lineatur« (H4.U2c.M26.GSL) bzw. den Einsatz von »Dickis« (H4.U2c.M25.GSL) aus. Weitere materiale Strukturierungen – z.B. »Umgang mit Montessorimaterial« (H4.U2c.M24.GSL), »Benutzung eines Leseschiebers« (H4.U2c.M27.GSL) oder der Einsatz von Spielen – verteilen sich zu gleichen Anteilen auf die beiden Lehrkräfte. Nur eine Maßnahme »Kopfhörer (beschaffen)« (H4.U2c.M32.SoL) wird zur Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens eingesetzt.

Neben diesen relativ konkreten Maßnahmen werden in acht Fällen Strukturierungen geplant, die sehr unspezifisch bzw. unklar sind, z.B. »Reizfilter ermöglichen« (H4.U2f.M2.G&S), »Strukturierung des Unterrichts« (H4.U2f.M7.GSL), »klare Strukturen und Abläufe« (H4.U2f.M8.GSL). Diese sind zum größten Teil in der Verantwortung der Grundschullehrkräfte und sind dem Förderziel der Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens bzw. der Sozialkompetenz und der Emotionalen Stabilität zugeordnet.

Eher selten und in den meisten der sechs Fälle weitgehend unkonkret werden ritualisierte Handlungsabläufe geplant: »Klare und verlässliche Strukturen und Rituale im Tagesablauf« (H4.U2e.M2.GSL), »klar strukturierte, wiederkehrende Arbeitsformen und Aufgabenmuster nutzen« (H4.U2e.M4.GSL).

10.6.4.3 Selbstständigkeit und Aufbau von Lernstrategien

Maßnahmen zur Förderung der Selbstständigkeit und der Aufbau von Lernstrategien nehmen wenig Raum in den Förderplänen ein. Selbstständiges Handeln im Unterricht sollen die Grundschullehrkräfte fördern, indem sie z.B. »Aufgaben, die zur Organisation des Arbeitsplatzes gehören, eigenständig erledigen lassen (keine Hilfe von Mitschülern)« (H4.U3.M1.GSL). Die sonderpädagogische Lehrkraft ist eher dann gefragt, wenn eine zeitliche Ressource benötigt wird: »XY ist für seine Hausaufgaben zuständig, nicht Erledigtes wird am nächsten Tag in der Pause bzw. während des Sportunterrichts mit der Sonderpädagogin nachgeholt« (H4.U3.M4.SoL). Damit erhält die sonderpädagogische Lehrkraft nicht nur eine negativ besetzte Rolle, es findet auch eine Form von »Bestrafung« des Kindes statt, indem die positiv besetzten Zeiten wie Pause oder Sportunterricht zur Nacharbeit herangezogen werden.

Lernstrategien werden jeweils nur in einem Fall in Deutsch und in Mathematik geplant.

10.6.5 Herstellung von Gemeinsamkeit

Zu dieser Kategorie (s. Tabelle 31, S. 191) gehören kooperative Lernformen, welche die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand (z.B. Projektarbeit) deutlich machen. Ebenso sind Austausch und Präsentation unterschiedlicher Lerninhalte in der Klasse und Peer-Tutoring sowie Maßnahmen bezüglich der Förderung sozialer Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander und der Partizipation einzelner Schülerinnen und Schüler in dieser Hauptkate-

gorie zu codieren (Kullmann et al. 2014a; Feuser 2009; Wocken 2011a; Lütje-Klose 2011a; Seitz/Scheidt 2012; Prengel 2012; Werning/Lütje-Klose 2016).

Tabelle 31: Hauptkategorie 5: Herstellung von Gemeinsamkeit

Induktive Kategorien erster Ordnung	Anzahl	Prozent	Induktive Kategorien zweiter Ordnung	Anzahl	Prozent
5.1 Kooperative Lern- und Spielformen	10	9,6%	–	–	
5.2 Peer-Tutoring	2	1,9%	–	–	
5.3 Transparenz	3	2,9%	–	–	
5.4 Kommunikatives Milieu	13	12,5%	Positives Sprachmodell	7	6,7%
			Schaffen von Sprechanschlüssen	6	5,8%
5.5 Aufbau bzw. Unterstützung der Peer-Beziehungen	76	73,1%	Selbstachtung und Anerkennung der Mitschülerinnen und Mitschülern	24	23,1%
			Regeln	26	25%
			Umgang mit Konflikten	17	16,3%
			Aufbau von Kontakten	8	7,7%
Gesamt: n = 104					

Quelle: Eigene Darstellung.

10.6.5.1 Kooperative Lern- und Spielformen, Peer-Tutoring und Transparenz

Kooperative Lern- oder Spielformen, Peer-Tutoring und Maßnahmen, die Transparenz vermitteln, sind selten anzutreffen. Die Sozialkompetenz, insbesondere die Kooperationsfähigkeit soll z.B. durch »Kooperative Unterrichtsmethoden« (H5.U1.M3.GSL), »Einbindung in Teamspiele« (H5.U1.M1.G&S), »Partnerarbeit« (H5.U1.M5.GSL) gefördert werden. In zwei Fällen ist ein »Einsatz als Helferkind« (H5.U2.M1.GSL) geplant.

Transparenz als eine Form von Mit- und Selbstbestimmung (Werning/Lütje-Klose 2016) wird in drei Fällen geplant: »Transparente Aufgaben« (H5.U3.M1.GSL), »transparente Ziele« (H5.U3.M2.GSL) und »transparente Anforderungen« (H5.U3.M3.GSL), die allerdings wenig konkret sind.

10.6.5.2 Aufbau eines kommunikativen Miteinanders

Der Aufbau eines kommunikativen Miteinanders wird durch die Kategorien »Kommunikatives Milieu« und den »Aufbau bzw. Unterstützung der Peer-Beziehungen« abgebildet, die zusammen mit 84,6% den höchsten Anteil an der Hauptkategorie »Herstellung von Gemeinsamkeit« aufweist. Sie enthalten Maßnahmen, die das (kommunikative) Miteinander der Schülerinnen und Schüler fördern.

Die Unterkategorie »Selbstachtung und Anerkennung der Mitschülerinnen« zeichnet sich durch verschiedene Maßnahmen aus, die den Entwicklungszielen Emotionale Stabilität und Sozialkompetenz zugeordnet sind. Dabei geht es darum, sich selbst wahrzunehmen und anzuerkennen, aber auch die Wahrnehmung der Mitschülerinnen und Mitschüler anzuerkennen: »Ich freue mich ... Einsatz« (H5.U5a.M4.GSL), »Stuhl der Komplimente« (H5.U5a.M7.SoL), »Karte des Erfolgs« (H5.U5a.M1.SoL), »Gefühle und Befindlichkeiten ausdrücken durch Gefühls-Flip-Chart« (H5.U5a.M8.G&S). Die Anerkennung der Mitschülerinnen und Mitschüler kann sich auch ausdrücken durch »Zurückhaltung im Kommunikationsverhalten

(...) durch kurze knappe Einsatzantworten im Unterrichtsgespräch« (H5.U5a.M10.SoL) sowie durch Maßnahmen, die das Kind sich »als Mitglied der Klassengemeinschaft erleben« (H5.U5a.M12.G&S) lassen.

Bis auf die Unterkategorie »Regeln«, für die die Grundschullehrkraft die hauptverantwortliche Person ist, ist die Zuständigkeit in den weiteren Unterkategorien zweiter Ordnung ausgeglichen. Allerdings zeichnet sich beim »Umgang mit Konflikten« ab, dass die Art der Maßnahmen unterschiedlich ist. Die Grundschullehrkräfte sind zuständig für »Einzelgespräche« (H5.U5c.M7.GSL), »Klassengespräche« (H5.U5c.M6.GSL) und »Pausenkonflikte besprechen« (H5.U5c.M8.GSL), während die sonderpädagogischen Lehrkräfte eher die »Pausenkonflikte nacharbeiten/bewusst aufarbeiten« (H5.U5c.M6.SoL), was auf ein intensiveres Reflektieren hindeutet und im Rahmen einer Doppelbesetzung gut möglich ist. Konkretere Maßnahmen, z.B. »zur Entschuldigung/Wiedergutmachung anleiten« (H5.U5c.M5.SoL) sind ebenfalls zeitintensiv und werden der sonderpädagogischen Lehrkraft zugeordnet. »Entwicklung/Stärkung von Konfliktfähigkeit im üblichen Rahmen der Arbeit in der Grundschule« (H5.U5c.M9.SoL) wird der Grundschullehrkraft zugeordnet, wobei unklar bleibt, was im Sinne des Verfassers des Förderplans »der übliche Rahmen der Arbeit in der Grundschule« ist. Ein »konsequentes Erziehungsverhalten« (H6.U2g.M9.) findet sich in zahlreichen Fällen und erscheint wichtig. Ob die Konsequenzen immer transparent für die Schülerinnen und Schüler sind, lässt sich den Maßnahmen nicht entnehmen. Versuche zur Transparenz zeigen sich in den Maßnahmen wie »Klare Regeln« (H5.U5b.M8.GSL) und »Konsequente Umsetzung klarer und transparenter Regeln« (H5.U5b.M16.GSL). Zahlreiche Maßnahmen zielen auf die Einhaltung der Regeln im Klassenverbund. Die sonderpädagogische Lehrkraft erhält ihren Verantwortungsbereich im Bereich der Reflexion und der Konkretisierung: »An bestehende Regeln erinnern« (H5.U5b.M11.GSL), »Regelverletzung bewusst machen« (H5.U5b.M12.SoL), »Passende Sanktionen bei Nichtbeachtung finden« (H5.U5b.M13.SoL).

Die Kontaktfähigkeit wird vor allem dadurch gefördert, dass die Lehrkräfte den Kindern Situationen ermöglichen, in denen sie Kontakte knüpfen können. Unklar bleibt dabei häufig, wie diese Situationen initiiert werden sollen. Ebenso zielen einige Maßnahmen darauf ab, den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin zu unterstützen, mit anderen Kindern Kontakt aufzunehmen und mit ihnen zu spielen: »Spielkontakte zu anderen ermöglichen und unterstützen« (H5.U5d.M2.G&S)

Für Kinder mit dem Unterstützungsbedarf Sprache werden Fördermaßnahmen in dem Sinne geplant, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler als positives Sprachmodell im Unterricht dienen bzw. dass spezielle Sprechanlässe geschaffen werden.

10.6.6 Kooperationen

Kooperationen als Prinzip inklusiver Didaktik (s. Tabelle 32, S. 193) stellen den größten Anteil an den präventiven Maßnahmen dar, die für das Schuljahr 2010/11 erfasst wurden. Sie sind zwischen allen Beteiligten geplant, die an der Förderung des Kindes beteiligt sind. Dieses gilt sowohl für schulische als auch für außerschulische Mitwirkende.

Tabelle 32: Hauptkategorie 6: Kooperationen

Induktive Kategorien erster Ordnung	Anzahl	Prozent	Induktive Kategorien zweiter Ordnung	Anzahl	Prozent
6.1 Lehrerkooperation	22	9,6%	3.6.1.1 Unterstützung im Unterricht	7	3,0%
			3.6.1.2 Beratung	7	3,0%
			3.6.1.3 Gemeinsame Planung	8	3,5%
6.2 Lehrkräfte-Eltern	159	69,1%	3.6.2.1 Kontakte	12	5,2%
			3.6.2.2 Austausch	10	4,3%
			3.6.2.3 Beratung: außerschulische Angebote	12	5,2%
			3.6.2.4 Gemeinsame Förderplanung	3	1,3%
			3.6.2.5 Unterstützung	10	4,3%
			3.6.2.6 Beratung: Freizeitverhalten	42	18,3%
			3.6.2.7 Beratung: erzieherische Maßnahmen	43	18,7%
			3.6.2.8 Beratung: Unterstützung domänenspezifische Bereiche	20	8,7%
			3.6.2.9 Beratung (allgemein)	7	3,0%
6.3 Lehrkräfte-OGS	39	17,0%	3.6.3.1 Austausch	8	3,5%
			3.6.3.2 Erzieherische Maßnahmen	18	7,8%
			3.6.3.3 Unterstützung in den Fächern	13	5,7%
6.4 Außerschulische Kooperationen	10	4,3%	-	-	-
Gesamt: n = 230					

Quelle: Eigene Darstellung.

10.6.6.1 Lehrerkooperation

Angaben zur *Lehrerkooperation* beziehen sich auf 9,6% aller Kooperationen. Kooperationen finden auf unterschiedlichen Ebenen statt: eine *Unterstützung im Unterricht* wie z.B. »Begleitung der 2a während der Wochenplanzeit durch Teamteaching« (H6.U1a.M1.G&S), »Begleitung im Fachunterricht (Sport)« (H6.U1a.M4.G&S) oder ganz allgemein ausgedrückt durch die »Unterstützung des Lehrers« (H6.U1a.M6.G&S). Eine *Beratung* der Grundschullehrkraft gilt als weiterer Aufgabenbereich für die sonderpädagogische Lehrkraft (»Beratung der Lehrkraft« (H6.U1b.M2.), »Zeitmanagement – Beratung GSL« (H6.U1b.M5.)). Die *gemeinsame Planung* nimmt den größten Raum ein. Sie ist gekennzeichnet durch die gemeinsame Erarbeitung bzw. Entwicklung von Übungsmaterialien (z.B. »gemeinsame Entwicklung bzw. Besprechung zzgl. Übungsmaterials zur Entwicklung einer tragfähigen Phonem-Graphem-Korrespondenz« (H6.U1c.M1.G&S) bzw. einer gemeinsamen »Arbeitsplanerarbeitung von GSL und SoL für einen abgesteckten Zeitraum, um Arbeit im KV zu ermöglichen – Beratung« (H6.U1c.M4.G&S)). Es stehen aber auch allgemein gehaltene Maßnahmen wie »gemeinsame Absprachen treffen« (H6.U1c.M6.) im Plan.

10.6.6.2 Kooperation mit den Eltern

Die *Elternkooperation* stellt mit 69,1% den größten Anteil der Hauptkategorie. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Eltern gliedert sich in verschiedene Unterkategorien. Kooperationen wie z.B. »Gespräch mit der Mutter« (H6.U2a.M6.),⁵⁴ »Hospitation zu Hause« (H6.U2a.M8.), »Elterngespräch« (H6.U2a.M2.) bilden die Unterkategorie zweiter Ordnung

54 Der Dienstgrad konnte den Förderplänen in Bezug auf Elternkooperation regelmäßig nicht entnommen werden und fehlt daher in den Angaben.

»Kontakte«. An dieser Stelle wird nicht deutlich, welche Inhalte diese Gespräche haben oder zu welchem Zweck beispielsweise eine Hospitation geplant ist.

Eine inhaltliche Steigerung findet in der Konkretisierung der Kooperationen in dem Maße statt, dass nicht nur ein reiner Kontakt, sondern ein *Austausch* geplant ist: »Austausch mit Eltern über das in der Schule gezeigte Verhalten« (H6.U2d.M4.), »Austausch mit der Mutter via Hausaufgabenheft« (H6.U2d.M1.), »Feedback an die Eltern über Lern- und Sozialverhalten (im Mitteilungsheft)« (H6.U2d.M6).

Parallel dazu sind Kooperationen anzusiedeln, die eine allgemeine *Unterstützung* für die Eltern bieten sollen, wie z.B. »Unterstützung der Eltern« (H6.U2e.M4.), »Eltern bestärken und beruhigen« (H6.U2e.M1.), »Gemeinsame Aktivitäten in der Familie unterstützen« (H6.U2e.M3.). Unterstützung zeigt sich aber auch durch eine inhaltliche Beschreibung oder durch die Verbindung mit einem Ziel: »Familie unterstützen für eine noch bessere strukturierte Versorgung« (H6.U2e.M2.), »Sensibilität für XYs Schwächen schaffen und damit umgehen lernen« (H6.U2e.M10.). Ebenso verhält es sich mit »*Allgemeiner Beratung*« (Beratung der Mutter« (H6.U2i.M1.) oder »Elternberatung« (H6.U2i.M2.). Diese allgemeinen Formulierungen, wie »Kontakte«, »Austausch« und »Unterstützung«, die in den Förderplänen so vorzufinden sind, geben keinen Hinweis auf konkrete inhaltliche Themen der Zusammenarbeit. Es dominieren aber wesentlich differenzierter formulierte Kooperationen, die die Unterkategorien »*Beratung bzgl. des Freizeitverhaltens*« z.B. »Wenig Fernsehen und Computer« (H6.U2f.M14.), »Entspannung/Ruhepausen ermöglichen« (H6.U2f.M7), »*Beratung bzgl. domänenspezifischer Bereiche*« (z.B. »regelmäßige Leseförderung«, »einfache mathematische Sachverhalte im Alltag lösen« (H6.U2h.M15) sowie »*Beratung bzgl. erzieherischer Maßnahmen*« (z.B. »so wenig Kritik und Bestrafung wie möglich« (H6.U2g.M1.), »auch kleine Fortschritte besonders würdigen« (H6.U2g.M12.) eröffnen.

Einen weiteren Aufgabenbereich in der Zusammenarbeit mit den Eltern scheinen die Lehrkräfte in der gemeinsamen Förderplanung mit den Eltern zu sehen. Dies ist aber erst in Ansätzen zu erkennen, da sie nur in drei Fällen geplant wurde (z.B. »gemeinsame Förderziele festlegen und konsequent befolgen« (H6.U2c.M1.).

10.6.6.3 (Außer-)Schulische Kooperationen

Ein Anteil von 17% aller Kooperationen zeichnet sich durch die *Zusammenarbeit mit der OGS* aus. Die Umsetzung erzieherischer Maßnahmen sowie die Unterstützung in den Fächern wird von den pädagogischen Fachkräften in der OGS erwartet. Kooperationen sind auch in sechs Fällen *mit Ärzten bzw. Therapeuten* geplant, die aber allgemein gehalten sind (»Beratung mit Kinderarzt« (H6.U4.M1.), »Kooperation mit Logopäden« (H6.U4.M3.). Die *Kooperationen mit dem Jugendamt* sind auf eine Unterstützung der Finanzierungsanträge durch die Eltern zurückzuführen (»Jugendhilfeantrag wegen OGS-Finanzierung« (H6.U4.M5). In einem einzigen Fall ist eine *Kooperation mit der Schulberatung* geplant.

10.7 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse der Teilstudie I

Die qualitative Analyse der Förderpläne zeigt insgesamt, dass die Prinzipien der inklusiven Didaktik sich in vielen der geplanten Fördermaßnahmen wiederfinden und somit offenbar im

Bewusstsein der Lehrkräfte eine bedeutsame Rolle spielen. Auffällig sind dabei folgende Punkte:

Die Bemühungen der Lehrkräfte richten sich mit einem Schwerpunkt auf den Beziehungsaufbau zum Kind, der sich in der Hauptkategorie »Akzeptanz« wiederfindet. Dieser kann als Grundlage für die Arbeit in inklusiven Settings gesehen werden, da sich in ihm die Einstellung und Haltung der Lehrkraft widerspiegelt. Die innerhalb dieser Hauptkategorie beachtliche Anzahl von Maßnahmen in den Subkategorien »Besondere Zuwendung« und »Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen« zeigt, wie bedeutungsvoll diese für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben angesehen werden. Sonderpädagogische und Grundschullehrkräfte sind gleichermaßen zuständig für Maßnahmen dieser Kategorie, wenngleich diese der Grundschullehrkraft wesentlich häufiger zugeordnet werden. Die Unterstützung bei »emotionalen Krisen« liegt dagegen in der Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Allerdings fällt auf, dass von den Lehrkräften nur vergleichsweise wenige Maßnahmen geplant werden, die eine Stärkenorientierung enthalten. Es erschließt sich aus den Ergebnissen, dass die Lehrkräfte ein Interesse daran haben, Gemeinsamkeit bzw. ein Gemeinschaftsgefühl in der Klasse zu fördern, was sich z.B. im Aufbau eines kommunikativen Miteinanders widerspiegelt. Dabei werden vor allem der Umgang mit Konflikten, der Themenbereich Regeln und die Maßnahmen, die die Selbstachtung und die Anerkennung der Mitschülerinnen und Mitschüler betreffen, in den Vordergrund gerückt.

Der Hauptkategorie »*Individualisierung*« konnten die meisten Maßnahmen zugeordnet werden. Sie beinhaltet mit 27,8% den größten Anteil aller Fördermaßnahmen. Innerhalb dieser Hauptkategorie dominiert eindeutig die Subkategorie »Individuelle Fördermaßnahmen« zur Verbesserung der basalen Kompetenzen sowie zur Förderung domänenspezifischer Bereiche wie Deutsch und Mathematik. Eine Vielzahl von präventiven Maßnahmen ist im Fach Deutsch erkennbar. Dabei wird vor allem die Unterstützung beim Erstlesen und Erstschreiben gesehen, was der Arbeit des KsF im 1. und 2. Schuljahr geschuldet ist. Die Maßnahmen finden in der Mehrzahl in Form von Lese- und Schreibübungen sowie in Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit statt. Ebenfalls sind auf der Planungsebene sehr viele Maßnahmen im Bereich der Sprachentwicklung notiert.

Zur Förderung der emotionalen Stabilität werden v.a. Maßnahmen zur Verhaltenssteuerung eingesetzt. Diese Maßnahmen richten sich vorwiegend an die Grundschullehrkräfte. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte übernehmen eher die Aufgabe der Einführung, beispielsweise von Verstärkersystemen.

Differenzierungsmaßnahmen zur Förderung der Domänen bzw. der basalen Kompetenzen werden in vielfältiger Form geplant. Die zuständige Lehrkraft ist vorwiegend die Grundschullehrkraft. Die überwiegende Mehrheit der Maßnahmen, in der durch eine personenbezogene Unterstützung differenziert wird, liegt in der Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Auch wenn sich insgesamt nur selten explizit formulierte »individuelle Ziele« vorfinden, sind die geplanten Differenzierungsmaßnahmen sehr vielfältig. Dafür wäre eigentlich eine adaptive Leistungsrückmeldung notwendig, die aber nicht geplant wird.

Fast 80% der Maßnahmen der Hauptkategorie »*Offenheit und Strukturierung*« fällt dem Bereich der Strukturierung zu, wobei der Anteil der Strukturierungshilfen das Material dominiert. Auffällig ist die relativ klare Zuweisung der Zuständigkeit bei der Erarbeitung (SoL) bzw. Nutzung und Anwendung (GSL) von Strukturierungshilfen. Der Aufbau von Lernstrategien wird in den Förderplänen nur selten berücksichtigt. Ebenso wird eine Förderung zur Selbstständigkeit nicht dominant behandelt. Letzteres wird v.a. innerhalb offener Unterrichtsformen gelernt, die ebenfalls in den Förderplänen nur selten als Maßnahme aufgeführt werden. Ebenso wenig finden sich Maßnahmen, die ritualisierte Handlungsabläufe thematisieren, die Selbstständigkeit fördern oder Lernstrategien aufbauen. Fördermaßnahmen wie die Einführung und Nutzung kooperativer Lern- und Spielformen, Peer-Tutoring und Transparenz werden selten beabsichtigt.

Die Analyse der Förderpläne zeigt, dass eine *intensive Elternarbeit* vorgesehen ist, die sich vor allem durch *Unterstützung und Beratung in erziehungs- und entwicklungsbezogenen Bereichen* zeigt. Nur selten wird geplant, dass die Eltern an der *Formulierung der Entwicklungsziele und der Fördermaßnahmen* mitwirken. Eltern sind Akteure, indem sie in Gesprächen Informationen geben und erhalten, auch indem sie mit den Kindern zu Hause üben und möglicherweise Erziehungsratschläge umsetzen. Analogien finden sich in der Zusammenarbeit mit der OGS. Auch mit deren pädagogischen Fachkräften findet ein *Austausch* statt, der einerseits in einigen Formulierungen allgemein gehalten, andererseits differenziert dargestellt wird, sodass *erzieherische Maßnahmen* oder die Förderung *domänenspezifischer Bereiche* thematisiert werden. Auffällig ist die selten geplante Kooperation zwischen sonderpädagogischer und regelschulpädagogischer Lehrkraft. Ebenfalls eher selten zeigen sich Kooperationen mit außerschulischen Institutionen, die aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen, z.B. Fahrzeiten, Terminvereinbarungen etc. erklärt werden können.

10.8 Interpretation der Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse der Förderpläne unter Einbeziehung der kommunikativen Validierung in den Gruppendiskussionen

Zur kommunikativen Validierung der vorgestellten Dokumentenanalyse wurden zwei Gruppendiskussionen mit dem Team der sonderpädagogischen Lehrkräfte des KsF geführt. Bedeutende Auszüge dieser Rückspiegelung werden nachfolgend in die Ergebnisse der Dokumentenanalyse mit eingebunden und für eine Interpretation genutzt.

Ergebnis 1: Förderpläne sind unterschiedlich in Umfang und Differenziertheit

Die Förderpläne sind sehr unterschiedlich in Umfang und Differenziertheit: Die Streuung in den Förderplänen reicht von einer bis zu sechzig Einzelmaßnahmen (einschließlich Kooperationen) für ein Kind und Schuljahr. Besonders umfassende Dokumentationen mit umfangreichen Fördermaßnahmen lassen sich nicht unbedingt mit den Kindern in Zusammenhang bringen, denen ein hoher Unterstützungsbedarf diagnostiziert wird. Es scheint möglicherweise einen personenbezogenen Zusammenhang aufseiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte zu geben: Einige Dokumentierende neigen zu differenzierteren und umfangreicheren Darlegungen von Fördermaßnahmen als ihre Kolleginnen und Kollegen.

Die Dokumentenanalyse ergibt weiterhin, dass nicht für alle Kinder mit Unterstützungsbedarf ein Förderplan vorlag. In der kommunikativen Validierung gab es für die fehlenden Förderpläne eine Erklärung:

»Und auch mit den IEPs bin ich nicht sehr zufrieden. Die einzigen Vorteile, die wir meiner Meinung nach haben, ist, dass man die hinterher noch machen kann« (GD1B6, 361-363).

»Ich finde, die Wirklichkeit der Förderung, der Prozesse in der Arbeit sind viel, viel, viel, viel komplexer als das, was jemals in irgendeinem IEP oder in irgendeiner Dokumentation stehen kann« (GD1B4, 380-382).

Der Nutzen von Förderplänen wird von dieser sonderpädagogischen Lehrkraft nicht gesehen, ganz im Gegenteil, sie bildeten überhaupt nicht die »Wirklichkeit der Förderung« ab. Das kann als Bestätigung für die Vermutung gelesen werden, dass kurze Notationsformen oder Spiegelstriche nur als Grundlage der Förderung des Kindes angesehen werden, möglicherweise auch nur als Gesprächsgrundlage für intensive und ggf. kontroverse Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen bzw. den Eltern.

Auch zeigt sich bei dieser sonderpädagogischen Lehrkraft eine gewisse Resignation:

»Also mein Eindruck ist, dass die IEPs eine gute Idee sind und dass wir die auch brauchen. Dass die in der Regel aber weit überschätzt sind, weil es uns noch nicht gelungen ist, die wirklich als Handwerkszeug einzusetzen. In der Regel liegen die in einem Ordner und in der Regel passiert in den gemeinsamen Beratungen mit allen möglichen Leuten genau die sprachliche Vermittlung dessen, was im besten Fall im IEP schon steht. Gelesen werden die von den Grundschullehrern eigentlich kaum und als Handwerkszeug benutzt, wo mal ergänzt wird oder eine Bemerkung gemacht wird, schon gar nicht« (GD1B8, 334-340).

Hier stellt sich die Frage, wie der Umgang und die Arbeit mit Förderplänen besser gestaltet werden kann.

Ergebnis 2: Formulierung der Fördermaßnahmen häufig unkonkret

Fördermaßnahmen werden in den untersuchten Förderplänen unterschiedlich konkret formuliert. Einige Maßnahmen, die eindeutig dem jeweiligen Förderziel zugeordnet werden, bleiben auf der Durchführungsebene unklar. Dies ist vor dem Hintergrund der Konzeption eines KsF, in dem es üblich ist, dass die sonderpädagogische Lehrkraft nur wenige Stunden in der Woche für die Förderung eines Kindes zur Verfügung hat, als ungünstig einzustufen, da unklare Maßnahmenbeschreibungen zu Umsetzungsschwierigkeiten führen können.

In der kommunikativen Validierung zeigen sich dazu unterschiedliche Ansichten: Einerseits besteht das Bestreben nach konkreten Maßnahmen, damit in Fällen von Krankheit oder Mitarbeiterfluktuation der Nachfolger gute Informationen erhält und dort ansetzen kann.

»Weil es sollte ja so sein, und das haben wir ja auch hier besprochen, dass wenn jemand ausfällt oder wenn Wechsel sind, wie das in diesem Jahr auch ganz massiv stattfinden wird, dann muss derjenige der diese Kinder übernimmt, der muss da wirklich konkret dran weiterarbeiten können« (GD1B9, 94-97).

Andererseits gibt es eine sonderpädagogische Lehrkraft, die eine starke Konkretisierung der Maßnahmen und Ziele für nicht notwendig erachtet, weil

»(...) alle, auch die Grundschulkollegen, die gleiche Profession haben und dann müssen bestimmte Dinge einfach auch klar sein, wenn ich z.B. schülerorientierten Unterricht rein (schreibe)« (GD1B7, 129-130).

Daraufhin widerspricht ihr eine sonderpädagogische Lehrkraft: *»Sind sie aber nicht. Das ist doch nicht Realität. Wir wollen realistisch sein« (GD1B9, 130-131).*

Dieser kleine Disput stellt den Unterschied zwischen Wunsch und Wirklichkeit heraus. Zumindest scheint die Kollegin (GD1B9, 131) durch ihre bisherigen Erfahrungen die Konkretisierung der Maßnahmen für notwendig zu erachten.

Im Rahmen der Förderplanerstellung kann offenbar die unklare Adressatenlage ein Problem darstellen und zu einer unklaren Formulierung der Fördermaßnahmen führen. Eine sonderpädagogische Lehrkraft erfasst dieses Problem in der kommunikativen Validierung wie folgt:

»Ich glaube, ein weiteres Problem bei den IEPs, wie du sie vorgefunden hast, ist halt, dass ich sehr unklar finde, wer sind die Adressaten eigentlich für die IEP, weil es sind, glaube ich, viele. Erstmals bin ich das vielleicht selber. So als Arbeitsplan, Gedankenstütze: Was sollte denn wohl gemacht werden? Da kann ich meine Codes und meine Jargons benutzen. Dann sind es aber auch die Eltern. Da muss ich also vorsichtig sein: Was formuliere ich wie? Das geht ja auch raus. Dann ist es für die Kollegin, Grundschullehrerin, -lehrer. Dann ist es so was wie vorgesetzte Stellen, die KsF-Leitung oder andere, die das eventuell mal nachprüfen möchten. Ich habe bestimmt welche vergessen. Und das macht es schwierig. Konkret heißt das für mich, wenn ich also irgendwann mal eine Fortbildung gemacht habe und ich sage jetzt »Hilfs-Ich stärken«, dann bedeutet das für andere eventuell gar nichts oder etwas völlig anderes. Ich verbinde da etwas mit oder ich habe manchmal so einen Code, das heißt Eins-zu-eins-Coaching, weil ich nicht weiß: Was soll ich denn schreiben? Ich kann ja nicht erklären, was das ist, weil das wäre ja (macht ein Geräusch)« (GD2B8, 218-230).

Die sonderpädagogische Lehrkraft macht deutlich, dass es ihrer Ansicht nach viele Adressaten geben kann, was dazu führen würde, dass sie den Förderplan unterschiedlich formulieren müsste. Für sich selbst sieht sie den Förderplan als »Arbeitsplan, Gedankenstütze«, was einerseits dem beabsichtigten Zweck eines Förderplans entspricht, andererseits bestätigt, dass im Förderplan nicht die gesamte Förderung eines Kindes erfasst wird. Die Eltern sieht sie als sensible Instanz, der gegenüber es gilt, auf die richtigen Formulierungen zu achten. Es wird deutlich, dass sie ihre »Codes« und »Jargons« nutzt, aber gleichzeitig die Problematik erkennt, dass dies möglicherweise für die Kollegin aus der Regelschule eine große Schwierigkeit darstellt. Ebenfalls kann sie selbst die von ihr formulierte Maßnahme »Eins-zu-eins-Coaching« nicht ohne Weiteres erklären, was darauf hinweist, dass dies ein sehr weiter Begriff ist, der vieles beinhalten kann. Der Förderplan dient möglicherweise der Bewusstwerdung, der Strukturierung von Arbeitsprozessen, aber eher für die Dokumentierenden, da zunächst nicht deutlich wird, dass der darauf beruhende gemeinsame Arbeitsprozess zwischen sonderpädagogischer und regelschulpädagogischer Lehrkraft stattfindet bzw. stattfinden soll. Dies hat zur Konsequenz, dass Dokumentierende und Lesende die gleichen Codes und den Kontext kennen müssen, um die Inhalte entschlüsseln zu können. Wenn dies selbst für die Kolleginnen und Kollegen aus der Grundschule problematisch sein kann, so werden sich die Formulierungen für die Eltern in besonderer Weise als vage darstellen. Weiterhin besteht aber auch die Möglichkeit, dass die Verfasserin bzw. der Verfasser des Förderplans durch die Verwendung bestimmter Fachausdrücke ihre bzw. seine Autorität unterstreicht, da nur sie bzw. er die Förderpläne lesen und nutzen kann.

Ergebnis 3: Kategorisierungen finden statt

Die Analyse der Förderpläne und der Gruppendiskussionen macht deutlich, dass im Rahmen eines Förderzentrums drei Formen von Kategorisierungen genutzt werden:

Erste Form der Kategorisierung: »Beratungskind« vs. »Nicht-Beratungskind«

Die Kategorisierungsdebatte findet bspw. Einlass, wenn eine sonderpädagogische Lehrkraft davon spricht, dass ein Kind im System »drin steckt«, wenn es einmal erfasst ist, selbst wenn es keinen diagnostizierten Förderschwerpunkt hat (GD2B4, 271-279). Dies hört sich nach einer Registrierung an, der man nicht mehr entkommen kann, wobei es sich an dieser Stelle nicht um die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes handelt, sondern um die Erfassung im System Förderzentrum.

»Ich habe das so verstanden und erfahren, dass für jedes Kind mindestens ein Beratungsprotokoll geschrieben wird (...). Wenn es nur das gibt, steht da drin ›Ist in den Bereichen, die getestet wurden oder wie auch immer angeguckt wurden unauffällig«. Aber dann steht da schon mal etwas drin, was man auch gesehen hat. Also wenn das Kind später doch noch einmal wieder auffällig ist, ist es erstens uns bekannt mit Namen und zweitens gibt es da auch schon mal ein Vorwissen zu (...). Das ist schon irgendwie drin im System, kriegt aber noch keine spezielle Förderung. (...) Aber dass man jetzt einfach sagt ›Das löschen wir wieder aus der Liste« gibt es, glaube ich, gar nicht« (GD2B4, 271-283).

Zweite Form der Kategorisierung: Beratungsanfrage mit Ankreuzalternativen der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung (FSP)

Die Einteilung der Kinder nach Förderschwerpunkten zeigt Analogien zum herkömmlichen AOSF-Verfahren. Diese Förderschwerpunkte sind auf dem Formblatt, also der Beratungsanfrage auch als Ankreuzalternative für den Kindergarten bzw. für die Grundschule vorgegeben. Es wird ein »vermuteter Förderbedarf« genannt. Obwohl bildungspolitisch gewünscht, zeigt sich auch in der kommunikativen Validierung, dass sich Kategorisierungen dieser Art weder bei den Grundschullehrkräften noch bei den sonderpädagogischen Lehrkräften bisher aufgelöst haben:

»(...) wir stecken ein Kind jetzt ja nicht so ganz offiziell in eine Schublade (...)« (GD2B7, 362-363).

Dritte Form der Kategorisierung: Verteilung der Förderumfänge: B, +, ++, +++⁵⁵

Die Förderschwerpunkte sowie der Förderumfang werden in den Förderplänen oder in einem Dokument des KsF gesammelt. Dabei gibt es die Spannbreite von Beratung über drei verschiedene Stufen (ein Plus, zwei Plus, drei Plus, welche den Förderumfang verdeutlichen). Das KsF-Team nutzt diese Einordnung zur Verteilung der Stunden.

Die Verteilung der Förderumfänge zeigt, dass es auch hier Kategorisierungen gibt, um die Arbeit zu erleichtern.

»Im Grunde genommen kann man sagen: ein Plus, da muss auf jeden Fall schon mal geguckt werden. Da wird auch in Ansätzen zumindest gefördert, aber wenn es dann zwei Plus sind, dann ist da auch schon wirklich mehr. Bei drei Plus, dann sind das Kinder, die unter anderen Umständen wahrscheinlich auch gemeldet würden für ein AO-SF. So, und es gibt natürlich auch Kinder, da ist ein AO-SF gelaufen, jetzt im Bereich Lernen, die zieldifferent unterrichtet werden (...) und die haben auf jeden Fall drei Plus, die aber trotzdem noch in der Grundschule verbleiben können« (GD2B1, 327-334).

55 Diese Einordnung wurde aufgrund der besseren Lesbarkeit bereits in Kapitel 10.2.3 in Stufe 1, Stufe 2 und Stufe 3 umformuliert.

Der Ausdruck »*unter anderen Umständen*« macht deutlich, dass sich möglicherweise Deutungsmuster und Annahmen in den Köpfen der Lehrkräfte nicht wesentlich verändert haben. Es betrifft die Zeit vor und nach der Einrichtung eines KsF, vor und nach der Zeit der Ratifizierung der UN-Konvention, vor und nach der Forderung nach inklusivem Denken.

Ergebnis 4: Ressourcenorientierte Sichtweise auf die Kontextbedingungen der Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf, aber wenig Beachtung der personalen Ressourcen sowie der Peer-Group als Ressource

Das Modell zur ressourcenorientierten Förderung von Urban et al. (2015), welches auf dem Verständnis von Ressourcen als Ansatzpunkt für individuelle Förderung nach Eggert (2007) basiert und ausschließlich personale Ressourcen einbezieht, geht davon aus, dass nicht jede aufgeführte Kompetenz oder jedes Interesse des Kindes gleichzeitig auch eine Ressource darstellt. »Sie werden erst dann zu Ressourcen, wenn sie als unterstützender Faktor im Rahmen einer geplanten Förderung Einsatz finden« (Urban et al. 2015, 322). Die Partizipation der Kinder am Förderplanprozess ist Voraussetzung des Modells, da nur sie letzte Informationen über ihre Kompetenzen geben können (ebd.). Betrachtet man die Förderpläne unter diesem Blickwinkel und fokussiert die Darstellung der Gefährdungen und der Ressourcen, so zeigt sich, dass ein Anknüpfen an Stärken, die das Kind bereithält, in Form von daraus abgeleiteten Fördermaßnahmen eher selten stattfindet. Betrachtet man aber neben den personalen auch seine Umfeldressourcen, zu denen beispielsweise auch die Eltern, Therapeuten oder andere außerschulische Kooperationspartner zählen, die in den Förderplänen vorzufinden sind und im o.g. Modell nicht aufgeführt werden, erkennt man Schutzfaktoren bzw. soziale Ressourcen, wie sie im Rahmen des Resilienzmodells beschrieben werden und die zur positiven Entwicklung des Kindes beitragen (Wustmann 2009). Richtet man auf diese Weise den Blick auf die Förderpläne, dann zeigt sich, dass in nahezu drei Viertel der Fälle bei der Beschreibung der personalen und sozialen Ressourcen ein ressourcenorientierter Blick auf den Kontext des Kindes gerichtet ist: In ca. 75% der Fälle ist entweder eine Stärkenorientierung festzustellen und/oder mögliche Ressourcen werden beschrieben, die genutzt werden können. Die intensive Einbeziehung der Eltern in die Förderarbeit könnte als Teil einer solchen Ressourcennutzung verstanden werden. Die Nutzung der Ressource »Peers« wird in den Förderplänen dagegen bis auf zwei Fälle nicht geplant.

Tabelle 33 (S. 201) zeigt, dass die Verfasser der Förderpläne ein breites Themenspektrum der Förderung abdecken, das vorsichtig dahingehend interpretiert werden kann, dass sie hohe Kompetenzen auf der Planungs- und Förderebene aufweisen. Besonders hervorzuheben ist die Vielfalt der Fördermaßnahmen in den Bereichen der Sprachentwicklung, des Lern- und Arbeitsverhaltens, der Stärkung der emotionalen Stabilität sowie die intensive Förderung im Fach Deutsch. Der Schwerpunkt der Leseförderung im Bereich Deutsch wird möglicherweise auch aufgrund der Erkenntnis gesetzt, dass Lesen als grundlegende Kulturtechnik Voraussetzung ist, um erfolgreich in der Schule zu sein (Baumert et al. 2000). Ein gutes Lern- und Arbeitsverhalten, welches Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft sowie Selbstständigkeit beinhaltet, ist ebenso wie das Beherrschen der deutschen Sprache grundlegend, um am Unterrichtsgeschehen erfolgreich teilhaben zu können.

Ergebnis 5: Intensive Arbeit auf der Planungsebene

Tabelle 33: Förderbereiche

Schulische Basiskompetenzen										
Sprache				Motorik		Wahrnehmung	Lern- und Arbeitsverhalten			
Wortschatz	Grammatik	Aussprache	Sprachverständnis	Fein	Grob		Motivation/ Anstrengungsbereitschaft	Selbstständigkeit	Konzentration/ Aufmerksamkeit	Sorgfältiges Arbeiten
Persönlichkeitsentwicklung										
Sozialkompetenz					Emotionale Stabilität					
Umgang mit Regeln	Konfliktfähigkeit	Kontaktbereitschaft	Kooperationsfähigkeit		Selbstwert	Selbstwahrnehmung		Soziales Vertrauen	Emotionales Vertrauen	
Leistungsentwicklung										
Im Fach Deutsch						Im Fach Mathematik				
Lesen			Schreiben							

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Förderung grundlegender basaler Kompetenzen wie Wahrnehmung und Motorik findet aufgrund von Notendruck und auf Wunsch der Grundschullehrkräfte zugunsten domänenspezifischer Förderung nur selten in äußerer Differenzierung statt.

»(...) weil ich da immer das Problem habe, wenn ich da sage ›Das Kind müsste eigentlich (...) Wahrnehmungsförderung ganz basal kriegen‹ oder ›Das kann ja noch nicht einmal links und rechts‹, dann heißt es so ›Ja, aber der muss ja auch Deutsch und Mathe und der muss ja auch mitkommen‹ und so« (GD2B7, 173-176).

Möglicherweise ist die Einzel- bzw. Kleingruppenförderung ein Hinweis darauf, dass dem Wunsch der Grundschullehrkräfte entsprochen wird, auf die Erreichung des Klassenziels hinzuarbeiten.

Ergebnis 6: Prinzipien inklusiver Didaktik finden sich in den Förderplänen wieder

Die vorgefundenen Prinzipien inklusiver Didaktik werden in Tabelle 34 (S. 202) dargestellt.

Die vielfältig geplanten Fördermaßnahmen können sehr gut den Prinzipien inklusiver Didaktik zugeordnet werden, sodass gefolgert werden kann, dass diese im Bewusstsein der sonderpädagogischen Lehrkräfte bereits verankert sind. Besondere Aufmerksamkeit wird dem Aufbau positiver Beziehungen zum Kind, den Peer-Beziehungen untereinander, aber auch der Wertschätzung (von Fähigkeiten) gewidmet. Differenzierungsmaßnahmen werden vor allem in Bezug auf den Komplexitätsgrad und der Notwendigkeit direkter personaler Unterstützung geplant. Strukturierungshilfen sind zahlreich in den Förderplänen notiert, offene Unterrichtsformen hingegen nicht. Ebenso auffällig ist, dass die Elemente Peer Tutoring und Maßnahmen zur Transparenz äußerst selten geplant werden. Individuelle Maßnahmen, die einen wesentlichen Teil aller Maßnahmen ausmachen, werden nur sehr selten von »Individuellen Zielen« und »Individueller Leistungsrückmeldung« flankiert.

Tabelle 34: Prinzipien inklusiver Didaktik

Akzeptanz				
Aufbau positiver Beziehungen	Sprachverständnis ermöglichen	Wertschätzung von Fähigkeiten	Stärkenorientierung	
Individualisierung				
Diagnostik	Individuelle Lernziele	Individuelle Fördermaßnahmen	Individuelle Leistungsrückmeldung	
Binnendifferenzierung				
Zeitliche Komponente	Aufgabenumfang	Lerninhalt	Personelle Unterstützung	Aufgabenwahl
Offenheit und Strukturierung				
Offene Unterrichtsformen	Strukturierungen	Förderung der Selbstständigkeit	Aufbau von Lernstrategien	
Herstellung von Gemeinsamkeit				
Kooperative Lern- und Spielformen	Peer-Tutoring	Transparenz	Kommunikatives Miteinander	Aufbau bzw. Unterstützung von Peer-Beziehungen
Kooperationen				
Lehrerkooperation	Elternkooperation	Pädagogische Fachkräfte	Außerschulische Kooperationen	

Quelle: Eigene Darstellung.

Ergebnis 7: Additive Reparaturversuche entsprechen vielfach dem Wunsch der Grundschullehrkräfte

Es werden viele unterrichtsintegrierte Maßnahmen geplant, die vorwiegend in den Zuständigkeitsbereich der Grundschullehrkraft fallen, aber auch viele, die offenbar eher additiv erfolgen und von der sonderpädagogischen Lehrkraft verantwortet werden. Diese bestehen unter anderem aus den individuellen Fördermaßnahmen zur Verbesserung der basalen und domänenspezifischen Bereiche, insbesondere der Vielzahl der Differenzierungsmaßnahmen, die eine Differenzierung durch eine direkte personale Unterstützung vorsehen (45% der Differenzierungsmaßnahmen). Differenzierungsmaßnahmen hinsichtlich des Lerninhalts haben nur einen Anteil von 27,5%.

Die Gruppendiskussionen bestätigen, dass in Mathematik, Deutsch und der Sprachförderung eher äußere Differenzierung stattfindet. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sehen die Ursache für dieses Problem bei den Grundschullehrkräften, die noch nicht so weit sind, offene Unterrichtsformen zu etablieren.

»Wie kommt es z.B., dass relativ wenig schülerzentriert oder schülerorientiert gearbeitet wird? Ich denke, das ist jetzt nicht unbedingt eine Sache, die wir zu verantworten haben, sondern da mögen die Ursachen ja auch wieder ganz woanders liegen« (GD1B9, 205-208).

Diese sonderpädagogische Lehrkraft macht sich Gedanken, woran es liegen kann, dass offene Unterrichtsformen wenig eingesetzt werden, und grenzt sich gleichzeitig davon ab, dafür verantwortlich zu sein.

Eine personale Unterstützung kann in dieser Form als additive Unterstützung interpretiert werden, da in den Förderplänen nur wenige Anzeichen für offene Unterrichtsformen oder von Kooperationen zwischen sonderschul- und regelschulpädagogischen Lehrkräften vorzufinden sind. Somit ist auch ein Rollentausch eher nicht zu erwarten.

Eine Unterstützung des Kindes durch die sonderpädagogische Lehrkraft findet entweder im Rahmen einer Assistenz in der Klasse oder außerhalb des Klassenraums statt.

»Also das ist halt in den Köpfen noch nicht so, dass/ also das Kind muss halt immer mitkommen mit dem Klassenschritt und dass es aber gar nicht gut lernen kann, weil es die basalen Kompetenzen dafür nicht hat, das macht Panik bei den Grundschulleuten. (...) man kann sich da nicht so richtig einigen bis jetzt. Also, ja, die Grundschulkollegen meinen, die Kinder sollen das Klassenziel erreichen, sollen Klassenarbeiten mit-schreiben« (GD2B7, 176-182).

Aus dem Zitat geht hervor, dass differente Sichtweisen hinsichtlich der Wertigkeit von Förderung in verschiedenen Bereichen vorherrschen. Es hat bisher keine Einigung diesbezüglich stattgefunden und die sonderpädagogische Lehrkraft verweist auf die »Panik« bei den Grundschullehrkräften, die Standards nicht zu erreichen, die dazu führe, dass von den Regelschullehrkräften eine domänenspezifische Förderung in Form von »additive(n) Reparatur-Versuche(n) nach dem Muster der Sonderschule in der Westentasche« (Reiser 1997, 273) favorisiert werde.

»Das glaube ich auch und ich glaube, dass immer noch (...) Strukturen wie z.B. Noten eine große Rolle spielen, weil die basalen Kompetenzen, wenn man das anspricht, dass da viel gefördert werden muss, damit es für das Kind weitergeht, die Grundschullehrer dann aber auch Druck haben und sagen: ›ja aber der muss in Deutsch und Mathe das und das schaffen und können, sonst kommt der auch nicht weiter‹. So und ich glaube, wenn wir da den Druck mit Noten nicht mehr hätten« (GD1B10, 411-416).

»Aber dann müsste ein AO-SF in deren Augen gemacht werden, damit sie dann da raus sind (...), die müssen Noten geben und das fällt ihnen dann wiederum schwer, Noten zu geben für dieses Kind und dann muss man das alles ja so ganz individuell (handhaben). (...) Also ich glaube, dass es ganz einfach in den Köpfen noch nicht so weit ist« (GD2B7, 184-188).

Diese sonderpädagogische Lehrkraft sieht in der Abschaffung von Noten eine Möglichkeit, diesem Dilemma zu entgehen. Dadurch hätten die Grundschullehrkräfte die Möglichkeit, auf eine Beurteilung durch Noten, zu der sie in NRW schon relativ früh verpflichtet sind, zu verzichten. Dann wären eine individuelle Zielsetzung und eine individuelle Beurteilung eher möglich und der Ruf nach einem AO-SF möglicherweise nicht so laut. Hinsichtlich einer individuellen und adaptiven Leistungsrückmeldung, die aufgrund einer Divergenz der Zielstellungen notwendig ist (Kullmann et al. 2014a, 97), sind nur wenige Maßnahmen zu verzeichnen. Dies würde auch erklären, warum diese Maßnahme nur in vier Fällen geplant ist.

Die Gruppendiskussionen bestätigen, dass aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte weniger die organisatorischen Vorgaben, sondern vielmehr die Einstellungen der Lehrkräfte zum gemeinsamen Lernen bestimmen, »welche Art von Service-Leistung nachgefragt und angeboten wird« (Reiser 1998, 50).

Ergebnis 8: Sonderpädagogische Lehrkräfte sind vorwiegend für die Erarbeitung und Reflexion zuständig, Grundschullehrkräfte eher für die Anwendung

Eine offenbar häufig durchgeführte additive Förderung wird neben der fachlichen Förderung bzw. der Förderung der Sprachentwicklung v.a. für Erarbeitungen von Anschauungsmaterial bzw. für intensive Reflexionsphasen genutzt.

Vor dem Hintergrund, dass die Förderpläne in der Regel von der sonderpädagogischen Lehrkraft geschrieben werden, scheint es so zu sein, dass diese ihren »speziellen« Aufgaben-

bereich genau in den genannten Bereichen sehen. Möglicherweise spielt aber auch die zeitliche Ressource, die die sonderpädagogischen Lehrkräfte mitbringen, eine Rolle bei der Verteilung der Verantwortungsbereiche zur Umsetzung der Maßnahmen. Diese Aufteilung der Maßnahmen birgt die Gefahr, dass keine gleichwertige Aufgabenverteilung zustande kommt.

Ergebnis 9: Stärkung des Kindes und Herstellung von Gemeinsamkeit in der Klasse sind zentrale Elemente der geplanten Förderung

Die Förderpläne deuten darauf hin, dass der Stärkung des Kindes in der Förderplanung hohe Priorität zukommt. Wenn dies auch nicht immer explizit im Förderplan als Entwicklungsziel angegeben ist, zeigen doch die Fördermaßnahmen der Hauptkategorie »Akzeptanz« die bewusste persönliche Stärkung des Kindes. Persönliche Zuwendung und Halt gebende Maßnahmen fördern den Aufbau einer Beziehung zum Kind mit besonderem Unterstützungsbedarf. Wertschätzung und Anerkennung des Kindes als solches und seiner Leistungen sowie der Versuch, stärkenorientierte Fördermaßnahmen einzusetzen, tragen zu seiner Stärkung bei.

Neben der Akzeptanz der Individualität des Kindes wird im Rahmen der Förderplanung auch die Herstellung von Gemeinsamkeit beachtet: dies geschieht beispielsweise durch die Förderung der Anerkennung der Mitschülerinnen und Mitschüler untereinander und die Unterstützung beim Aufbau von Kontakten innerhalb der Klassengemeinschaft.

Die Zuständigkeit für die Maßnahmen der Hauptkategorie Akzeptanz liegt vorwiegend auf der Seite der Grundschullehrkräfte, sodass vorsichtig interpretiert werden kann, dass diese Maßnahmen eventuell nicht nur für die Arbeit mit dem Kind geplant, sondern möglicherweise auch hinsichtlich einer Beratung für die Grundschullehrkräfte dienen sollen, die zu einer veränderten – akzeptierenden – Haltung führen kann.

Ergebnis 10: Kindern wird eine vorwiegend passive Rolle im Förderplanprozess zugewiesen

Bei der Förderplanerstellung und hier explizit bei der Diagnostik des Entwicklungsstandes nehmen die zu unterstützenden Schülerinnen und Schüler offenbar keine aktive Rolle ein. Möglicherweise werden in den fünf Fällen, in denen als Fördermaßnahme notiert ist, individuelle Ziele festzulegen (H2.U2), die Schülerinnen und Schüler sozusagen »nachträglich« in den Förderplanprozess einbezogen, zumal von »*Etappenzielen*« und »*individuellen transparenten Zielen*« die Rede ist.

Die sonderpädagogische Lehrkraft spricht von einer Beobachtung der Kinder. Gespräche mit dem Kind, welches die Hauptperson ist, werden jedoch nicht erwähnt (GD1B8, 288). Diese fehlende Erwähnung deutet darauf hin, dass die Kinder selbst eher nicht aktiv in die Diagnostik einbezogen werden. Wenn die Schülerinnen und Schüler Förderangebote ihrer Lehrkräfte wahrnehmen, die diese als ihr Bedürfnis und Interesse diagnostiziert haben, dann nehmen sie primär eine passive Rolle bei der Ausgestaltung ihres Entwicklungsprozesses ein (vgl. Urban et al. 2015, 238). In einigen wenigen Fällen lässt sich aber auch ein aktiver Part des Kindes in den Maßnahmen lokalisieren, wenn die Reflexionsfähigkeit der Kinder Gegenstand der Fördermaßnahme ist. Dabei findet notwendigerweise ein Austausch mit dem Kind, also ein dialogischer Prozess statt, der auf die Überzeugung der Lehrkraft hinweist, dass nur

das Kind selbst wichtige Informationen liefern kann. So kann in diesen wenigen Fällen auch von einer Einbeziehung der Kinder in den Förderprozess gesprochen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler selbst in die Planung des Förderplanprozesses nur in geringem Maße erkennbar ist. Der Inhalt der Fördermaßnahmen lässt darauf schließen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht mitwirken. Nach den Erkenntnissen der Analyse dieser Förderpläne entsteht der Eindruck, dass Kinder eher als »passive, angebotsaufnehmende« (Urban et al. 2015, 239) und weniger als »aktive, anamneseunterstützende Akteure positioniert« (ebd.) sind.

Ergebnis 11: Intensive Elternarbeit

Es ist eine intensive Elternarbeit geplant. Ob diese eher in der Verantwortung der Grundschul- oder der sonderpädagogischen Lehrkräfte liegt, ist den Förderplänen nicht eindeutig zu entnehmen. Diese Zusammenarbeit ist vor allem gekennzeichnet durch eine Beratung der Eltern im Hinblick auf das Freizeitverhalten der Kinder im Hinblick auf erzieherische Maßnahmen, Übernahme von Diensten sowie Beratung bezüglich der Unterstützung in Mathematik und Deutsch. Die Perspektive der Eltern in Form einer gemeinsamen Förderplanung ist in den Förderplänen nur in Einzelfällen erkennbar. Die Förderpläne vermitteln den Eindruck, dass die Ziele nicht allein durch die Lehrkräfte erreicht werden können und daher die Eltern einbezogen werden. In diesen Fällen kann von einer Übertragung des von den Lehrkräften initiierten Förderprozesses an die Eltern gesprochen werden. Dabei werden die Eltern in Form von Unterstützung und Beratung begleitet. Demnach werden die Eltern von den Lehrkräften eher als Assistenten denn als Mitgestalter gesehen. Zweimal jährlich sollen die Eltern die Förderpläne lesen und unterschreiben. Daran wird möglicherweise die Autorität der Lehrkräfte deutlich, wenn die Eltern nur unterschreiben und nicht in die Planung und Nennung der Förderziele einbezogen werden.

Trotz dieser Einschränkungen sind Eltern in diesem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung Akteure im Förderprozess: Sie liefern und erhalten in Elterngesprächen Informationen.

Ergebnis 12: Ambivalente Darstellung der Lehrerkooperation

Die Darstellung der Lehrerkooperation im Förderplan bildet nicht die Realität ab. Kooperationen zwischen sonderpädagogischer und regelschulpädagogischer Lehrkraft, die als Gelingensbedingung in inklusiven Settings gelten, sind aus den Förderplänen nur in geringem Maße explizit zu entnehmen. Konträr zu diesem Ergebnis berichtet eine sonderpädagogische Lehrkraft davon, dass Lehrerkooperation für sie selbstverständlicher Bestandteil ihrer Arbeit und ihr nicht bewusst gewesen sei, dass sie Beratungsstunden, die sie mit den Regelschullehrkräften hat, im Förderplan notieren sollte (GD1B10, 274-277).

In diesem Fall ist die Lehrerkooperation ein selbstverständlicher Bestandteil der Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkraft, die offenbar sehr gute Rahmenbedingungen erfährt. Möglicherweise gehört aus der Perspektive dieser Lehrkraft die Lehrerkooperation genauso zur Förderung des Kindes wie die Förderung mit dem Kind selbst. Dies zeigt aber auch, dass nicht alle Verabredungen und Absprachen zwischen sonderpädagogischer und regelschulpä-

dagogischer Lehrkraft schriftlich fixiert werden, was »darauf hinweist, dass bestimmte Informationen eher mündlich transportiert werden und die Förderpläne als eine Art Merkliste fungieren, die bestimmte Inhalte dokumentiert« (Urban et al. 2015, 241).

Letztlich folgt aus den Ausführungen, dass die Förderpläne nur ein begrenztes Bild der Lehrerkoooperation wiedergeben. Erst durch die kommunikative Validierung ergibt sich, dass Lehrerkoooperation Bestandteil der Arbeit ist, aber häufig noch nicht als zufriedenstellend bewertet wird, wie im Folgenden erläutert wird.

Ergebnis 12a: Teamteaching findet selten statt

Wenn Kooperation selbstverständlicher Bestandteil der Arbeit ist, wird die Zusammenarbeit von den sonderpädagogischen Lehrkräften dennoch differenziert und durchaus auch kritisch betrachtet. Eine sonderpädagogische Lehrkraft bedauert, dass sie sich im Unterricht selten als gleichwertige bzw. hauptverantwortliche Lehrkraft erlebt:

»Was selten vorkommt im Vertretungsunterricht oder wenn man gemeinsam etwas mit einem Lehrer machen kann. Das ist aber nicht so häufig, dass so etwas wirklich gleichwertig möglich ist. Also das geht in vielen Fällen einfach nicht oder die Lehrer, die wünschen das einfach nicht so oder stellen sich Zusammenarbeit eben anders vor, was ja auch okay ist, man kann die auch anders gestalten, aber da fehlt halt auch so dieses schöne Gefühl einfach dann, eine Klasse zu haben und mit denen die Lernsituationen zu gestalten. Aber da auch dann hauptverantwortlich zu sein« (GD2B5, 661-669).

Die Möglichkeit, eine Klasse zu unterrichten, scheint nur im Vertretungsunterricht gegeben zu sein. Somit darf angenommen werden, dass Teamteaching als höchste Form von Kooperation eher nicht praktiziert wird. Es wird von »gleichwertig« und »hauptverantwortlich« gesprochen; beides wird vermisst. Auch sind dies zwei Indikatoren dafür, dass es (nicht zuletzt) aufgrund des Modells KsF und der darin begründeten sonderpädagogischen Rolle Unstimmigkeiten in der Kooperationsbeziehung zwischen sonderpädagogischer und regelschulpädagogischer Lehrkraft gibt. Eine sonderpädagogische Lehrkraft sagt:

»Ich möchte meine eigenen Projekte machen und das ist in dieser Rolle ganz schwierig. Ich kann da nicht hinkommen und sagen ›ich möchte mal gern‹. Kann ich machen, wenn ich die Leute besser kenne, aber das ist auch ein langer Weg. Da muss man mindestens ein halbes Jahr oder so mit den Kollegen zusammenarbeiten und auch mehr als nur eine Stunde in der Klasse haben. Ich rutsche überall mal so rein. So eine richtige Zusammenarbeit kann sich fast gar nicht entwickeln« (GD2B9, 713-721).

Auch Kompetenzen, die ein Lehrer für eine gelingende Kooperation mitbringen sollte, werden angesprochen:

»Man muss hingehen und mit sehr viel Einfühlungsvermögen versuchen, sich wirklich auf die Leute einzulassen, die da sind und dann versuchen, mit ihnen irgendwie ein bisschen auf kleinem Wege etwas zu verändern, als dass man irgendwie da ankommt und sagt ›Jetzt muss für das Kind das und das da sein‹. Und das ist wirklich immer eine ganz schwierige Gratwanderung, die man da gehen muss, dass man da wirklich gut voran kommt mit den Lehrern zusammen« (GD2B6, 678-683).

Auch in dieser Aussage werden Schwierigkeiten benannt, die in den Kooperationsbeziehungen vorkommen. Es wird angemerkt, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte auf die Grundschullehrkräfte zugehen müssen. Die Gewohnheiten und Einstellungen der Grundschullehrkräfte verhindern demnach einen schnelleren Veränderungsprozess. Die Kooperationsbereitschaft der Grundschullehrkräfte ist in der Wahrnehmung der sonderpädagogischen Lehr-

kräfte eher gering, obwohl zunächst gesagt wird, dass die Bereitschaft zur Zusammenarbeit bei beiden Lehrkräften vorhanden sein muss:

»Auf beiden Seiten muss da ganz viel passieren. Aber es ist eben nicht so, dass beide Seiten sich gleichermaßen verantwortlich fühlen, bereit sind, auch miteinander zu reden« (GD2B10, 729-731).

Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt also eine ungleiche Bereitschaft wahr, die Verantwortung auch für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf zu teilen.

Ergebnis 13: Entwicklungsverläufe zeigen insgesamt eine leicht positive Tendenz

Die prozessorientierte Perspektive zeigt, dass über den Zeitraum von drei Jahren in der Tendenz zu fast gleichen Teilen positive und negative bzw. stagnierende Entwicklungsverläufe zu verzeichnen sind und unter Berücksichtigung der sukzessiven Abnahme der Fälle mit mehreren Förderschwerpunkten eine insgesamt leicht positive Tendenz zu konstatieren ist.

Dies ist besonders für die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung und Sprache zu erkennen, der Förderschwerpunkt Lernen dagegen zeigt ein stagnierendes Bild. Dies scheint zur Rückschulungsquote in den Förderschwerpunkten zu passen. Dies mag daran liegen, dass möglicherweise langfristig ein zieldifferentierender Unterricht notwendig ist, weil Kinder mit Beeinträchtigungen im Lernen längere Zeit benötigen, die Maßnahmen nicht so schnell greifen und daher der Unterstützungsbedarf weiterhin bestehen bleiben wird. In den Förderschwerpunkten Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung wird dagegen zielgleich unterrichtet und der präventive Charakter des Förderzentrums ist eventuell besonders für zielgleich zu unterrichtende Kinder von Erfolg geprägt.

Ergebnis 14: Primär werden systemische Aspekte für Entwicklungsverläufe verantwortlich gemacht

Trotz des großen Anteils der individuellen Maßnahmen, die im zweiten Kategoriensystem sichtbar wurden, wird in den Gruppendiskussionen deutlich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte insbesondere die Komponenten der Kooperation mit Kollegen und Eltern, die Gestaltung der Lernumgebung, die Klassenstärke bzw. Klassenkonstellation sowie ein einheitliches Erziehungskonzept als maßgebliche Faktoren für positive Entwicklungsverläufe wahrnehmen.

»Also ich empfinde meine Arbeit zurzeit eher als Auffangen da, wo die Lernumgebung noch nicht optimal ist. Also ich habe immer mehr Förderbedarf an den Stellen, wo das System eben das Kind noch durchfallen lässt sozusagen. Und einige Stellen schafft man halt, wo man die Lernumgebung mit entwickeln kann und sich so die Förderbedarfe wieder geringer arbeitet. Das ist aber schon wieder eine Maßnahme, die im IEP steht. In anderen Situationen kommt man in eine total tolle Lernumgebung rein, da hat man auch weniger als Außenstehender, als Externer zu tun. Wie vorhin schon bemerkt wurde, Förderbedarf ist sehr von den Umständen abhängig« (GD2B4, 441-449).

Wenn aus der Perspektive der sonderpädagogischen Lehrkräfte der Förderbedarf von den Umständen abhängig ist, wird der systemische Anteil an Förderung zentral. Das Anknüpfen an diese »Umstände« kann als »institutionalisierte systembezogene Service-Leistung« (Reiser 1998, 50) bezeichnet werden. Eine andere sonderpädagogische Lehrkraft möchte diese Sichtweise erweitern und fügt hinzu, dass durch eine Kombination von einer systembezogenen

Förderung und einer »personalisierten additiven Service-Leistung« (ebd.) positive Entwicklungsverläufe erzielt werden können.

»Vielleicht ist das eine grundlegend für das andere. Also wenn die Klassengröße nicht stimmt und die Kooperation mit den Kollegen nicht stimmt und so weiter. Also wenn bestimmte grundlegende Dinge nicht stimmen, dann können auch die Maßnahmen, die im IEP stehen, nicht so gut greifen, als wenn die Grundlage da ist. Kooperation mit Eltern und so weiter. Wenn das funktioniert, dann funktionieren diese Maßnahmen sicherlich besser, als wenn diese Grundlage eben nicht geschaffen ist« (GDB7, 450-455).

10.9 Zusammenfassung der Ergebnisse der Teilstudie I und Konsequenzen für die Teilstudie II

Die Ergebnisse der Analyse der Förderpläne haben einige Erkenntnisse, aber auch offene Fragen ergeben. Bilanzierend kann festgehalten werden, dass eine intensive Arbeit auf der Planungsebene stattfindet. Neben den Schwerpunkten der Förderung in den domänenspezifischen Bereichen Deutsch und Mathematik sowie in den schulischen Basiskompetenzen liegt ein weiterer Fokus auf der Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen. Diese Stärkung der Persönlichkeit des Kindes geht einher mit dem Aufbau von Beziehungen als zentralem Element der Förderung. Zusätzlich zur Arbeit mit dem Kind wird eine intensive Elternarbeit betont, in der Beratung hinsichtlich Erziehungsmaßnahmen und lernbezogenen Übungen zu Hause im Mittelpunkt stehen. Die Eltern sind jedoch mehrheitlich nicht in die Aushandlung der Entwicklungsziele eingebunden. Die Analyse der Förderpläne zeigt weiter, dass die Kinder eher selten als Akteure ihrer Entwicklung genannt werden.

Als verantwortlich für die Förderung sind sowohl die regelschulpädagogische als auch die sonderpädagogische Lehrkraft anzusehen. Die Verfasserinnen und Verfasser der Förderpläne, offenbar in der Regel die sonderpädagogischen Lehrkräfte, besitzen möglicherweise, wie Urban et al. (2015) berichten, »die Deutungshoheit über kindliche Interessen, Bedürfnisse und nächste Förderschritte« (Urban et al. 2015, 239), da Eltern und Kinder nach den vorliegenden Ergebnissen nur wenig bzw. gar nicht in die konkrete Förderplanung eingebunden werden.

Die Fördermaßnahmen sollen den Ansprüchen des Förderzentrums zufolge präventiv ausgerichtet sein. Dennoch findet sich ein Verfahren, welches stark formalisiert ist und eine Kategorisierungsgefahr beinhaltet. Ein weiteres Risiko ist in dem Wunsch der Grundschullehrkräfte nach domänenspezifischer Förderung in äußerer Differenzierung zu erkennen, was durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte so wahrgenommen wird. Dort soll »Reparaturarbeit« durchgeführt werden. Die Gruppendiskussionen bestätigen, dass weniger die organisatorischen Vorgaben, sondern vielmehr die Einstellungen der Lehrkräfte zum gemeinsamen Lernen bestimmen, welche Form der Unterstützung durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte gewünscht ist (Reiser 1998, 50). Die Vorstellung, die Kinder mit Unterstützungsbedarf in ihrem Leistungsstand an die Norm heranzuführen und die Defizitorientierung, die dieses Denken und Handeln leitet, ist eher nicht mit inklusiver Didaktik vereinbar.

Weiterhin wird in den Gruppendiskussionen deutlich, dass als Grundlage für den Erfolg von Maßnahmen in den Hauptfächern sowie bei der Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen gute Kooperationsbeziehungen mit den Kollegen und Eltern, ein einheitliches Erziehungskonzept und eine optimale Lernumgebung angesehen werden.

Bilanzierend ergeben sich offene Fragen, zu deren Beantwortung Teilstudie II durchgeführt wird. Können die beschriebenen Ergebnisse durch die Interviews bestätigt werden oder eröffnen sich durch die unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen möglicherweise ganz neue Erkenntnisse?

Die Befragung der *sonderpädagogischen und der Regelschullehrkräfte* soll Hinweise liefern, ob die Kooperationen tatsächlich selbstverständlich sind und wenn ja, welche Kooperationsformen sichtbar werden bzw. auf welchem Niveau die Kooperationsbeziehungen stattfinden. In diesem Zusammenhang können die Interviews zudem auch Erkenntnisse in Bezug auf das Rollenverständnis liefern: Sie liefern fallbezogene Informationen darüber, ob die Zuständigkeiten, wie sie in den Förderplänen notiert sind, auch in dieser Form in der Praxis umgesetzt werden bzw. ob es durch die »unterschiedliche Gewichtung« zu Hierarchie und Konkurrenzdenken kommt, was zu Schwierigkeiten in der Kooperation führen könnte. Zudem wird in den Interviews nach den Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich inklusiver Settings gefragt, die wesentlich für die Art der Förderung und für die Begründung für Entwicklungsverläufe sein könnten, die aber möglicherweise auch Hinweise für die Auswahl der Fördermaßnahmen und für das Niveau von Kooperationsbeziehungen geben können.

Darüber hinaus können die Interviews möglicherweise Ergebnisse liefern, inwieweit die Ressourcenorientierung der Verfasserinnen und Verfasser der Förderpläne auch in den Interviews bestätigt wird und ob möglicherweise neben den Umfeldbezogenen Ressourcen auch verstärkt die Ressourcen des Kindes selbst gesehen werden. In diesem Zusammenhang wäre es interessant zu erfahren, wie die Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit den Eltern wahrnehmen.

Die Gruppendiskussionen machen deutlich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte insbesondere die Komponenten der Kooperation mit Kollegen und Eltern, die Gestaltung der Lernumgebung und die Klassenstärke bzw. Klassenkonstellation sowie ein einheitliches Erziehungskonzept als maßgebliche Faktoren für positive Entwicklungsverläufe wahrnehmen. Es stellt sich die Frage, ob die befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte diese Gründe bestätigen und ob Grundschullehrkräfte und Eltern dies möglicherweise genauso wahrnehmen.

Die Interviews können möglicherweise Hinweise liefern, wie die *Eltern* die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wahrnehmen. Durch die Einbeziehung ihrer Perspektive kann untersucht werden, inwiefern sie mehr sein wollen als ein Informant bzw. Lernassistent oder ob ihnen die Rolle genügt, die die Lehrkräfte ihnen in den Förderplänen zuschreiben. Die Interviews bieten darüber hinaus die Möglichkeit, ihre Einstellungen zur inklusiven Beschulung oder ihre Bereitschaften zur Zusammenarbeit zu erfahren. Darüber hinaus können sie eventuell weitere Ressourcen offenbaren, die in der Erziehungsgestaltung, in der Familiensituation etc. verborgen sind.

Der Inhalt der Fördermaßnahmen lässt darauf schließen, dass die *Schülerinnen und Schüler* nicht mitwirken. Nach den Erkenntnissen der Analyse der Förderpläne entsteht jedoch der Eindruck, dass Kinder als »passive, angebotsaufnehmende« (Urban et al. 2015, 239) sehr wohl involviert sind. Leisten sie möglicherweise selbst einen Beitrag zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, obwohl dieser nicht in den Förderplänen notiert ist? Wei-

terhin kann die Befragung der Kinder Aufschlüsse über die Art und Weise der Unterstützung geben; inwiefern macht tatsächlich neben den »üblichen« Maßnahmen auch der Beziehungsaufbau ein Element der Förderung aus und inwiefern fühlen sie sich von Mitschülern und Mitschülerinnen sowie Lehrkräften akzeptiert.

Darüber hinaus sollen die Interviews Hinweise über Stärken und Schwächen des Organisationsmodells Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung geben, welches stellvertretend für Förderzentren steht. Es wäre interessant zu erfahren, inwiefern die sonderpädagogischen und die Regelschullehrkräfte durch die Schulleitung organisatorisch unterstützt werden, ob beispielsweise Teamstrukturen aufgebaut werden. Ferner können die Interviews mögliche Hinweise liefern, inwiefern eine präventive Förderung stattfindet und ob damit Kategorisierungen verbunden sind, die bereits in den Förderplänen sichtbar wurden.

Die Analyse der Förderpläne ist offenbar begrenzt. Daher werden nun in einem weiteren, vertiefenden Forschungsschritt in Teilstudie II anhand von sechs Fallstudien Interviews mit sonderpädagogischen Lehrkräften, Grundschullehrkräften, Eltern und Kindern analysiert, die über die bisherigen Ergebnisse der Dokumentenanalyse und der Gruppendiskussionen hinaus weitere Erkenntnisse bringen sollen.

Die Analyse der leitfadengestützten Interviews soll demnach Erkenntnisse hinsichtlich

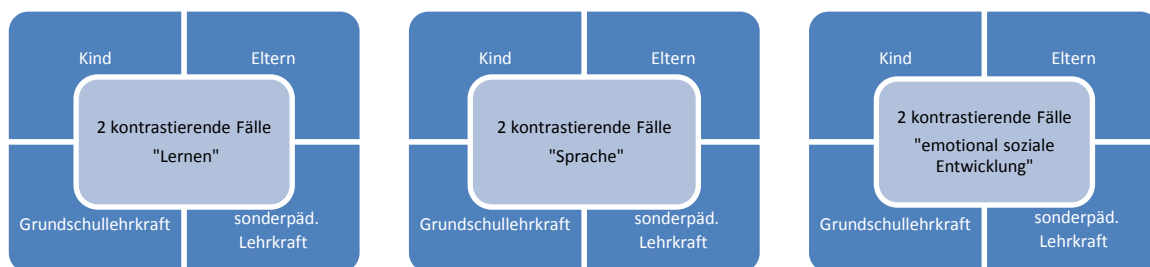
- der Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte sowie der Eltern bezüglich der inklusiven Beschulung (Heterogenität, Zusammenarbeit, ...),
- der Kooperationsbeziehungen zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften, den Grundschullehrkräften und den Eltern,
- der Aushandlung von Zuständigkeiten und Rollenverteilungen der sonderpädagogischen Lehrkräfte und der Grundschullehrkräfte,
- der Gründe, die die Beteiligten für einen positiven oder negativen Entwicklungsverlauf verantwortlich machen, sowie
- Stärken und Schwächen des Förderzentrumsmodells »KsF«

liefern.

11. Teilstudie II – Ausgewählte Fallstudien: prototypische Entwicklungsverläufe – Interviewanalysen von sonderpädagogischen Lehrkräften, Grundschullehrkräften, Eltern sowie Kindern

Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, werden in Teilstudie II prototypische Entwicklungsverläufe untersucht. Abbildung 21 zeigt das Forschungsdesign der Teilstudie II: Je zwei kontrastierende Fälle der Förderschwerpunkte »Sprache«, »Lernen« sowie »emotionale und soziale Entwicklung« werden in Bezug auf ihren Entwicklungsverlauf in den Fokus genommen. Leitfadengestützte Einzelinterviews mit den Eltern, der Grundschullehrkraft, der sonderpädagogischen Lehrkraft sowie mit dem Kind selbst tragen zur Generierung neuer Erkenntnisse bei.

Abbildung 21: Forschungsdesign Teilstudie II

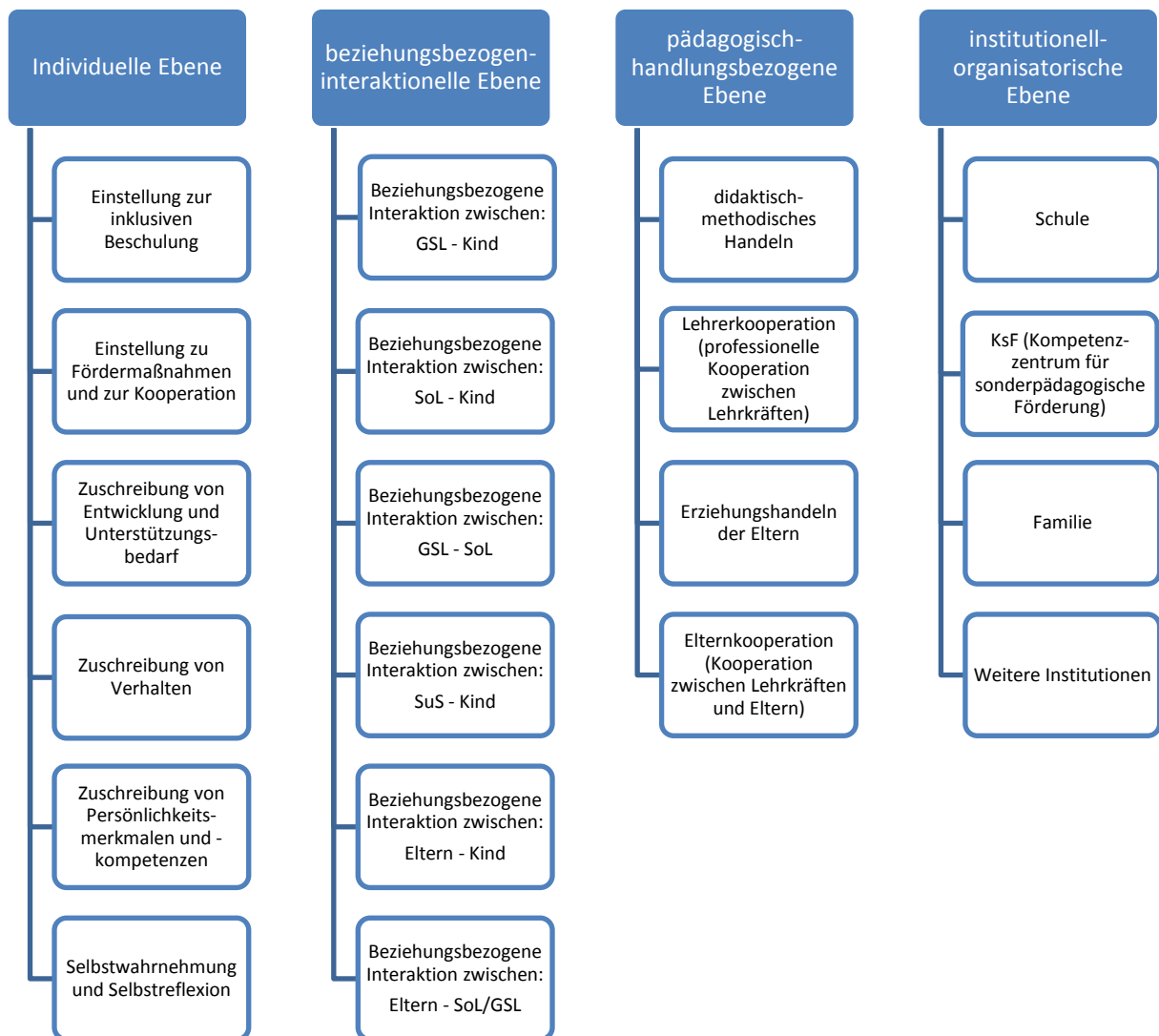


Quelle: Eigene Darstellung.

Zunächst erfolgt ein Vergleich der Beiträge, die die beteiligten Personen zur Förderung der Kinder mit Unterstützungsbedarf leisten, bezüglich des Aspektes, ob sie übereinstimmend oder abweichend in Teilstudie I und Teilstudie II sichtbar werden. Die weitere Ergebnisdarstellung erfolgt sowohl weitgehend förderschwerpunktübergreifend als auch unabhängig vom Entwicklungsverlauf, weil nur geringfügige Differenzen zwischen den Perspektiven der Beteiligten im Hinblick auf die Differenzkategorie Förderschwerpunkt bzw. Entwicklungsverlauf festzustellen sind.

Im Folgenden werden die Wahrnehmungen der beteiligten Akteure in Bezug auf die oben genannten Aspekte und Fragestellungen in den Fokus genommen. Wie man im abgebildeten Kategoriensystem in Abbildung 22 erkennen kann, werden in den Interviews vier Ebenen der Theorie integrativer Prozesse thematisiert: die gesellschaftliche Ebene wird nur marginal berührt, sodass diese im Kategoriensystem nicht thematisiert wird. Insbesondere die individuelle, die beziehungsbezogen-interaktionelle und die pädagogisch-handlungsbezogene Ebene werden in den Interviews thematisiert und damit sind die Einstellungen und Kooperationen besonders vertreten.

Abbildung 22: Kategoriensystem 3 – Interviews



Quelle: Eigene Darstellung

11.1 Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung der Kinder mit Unterstützungsbedarf (Teilstudie I und II)

In dieser Untersuchung sind möglichst die sonderpädagogische Lehrkraft, die Regelschullehrkraft und die Eltern an der Förderplanung beteiligt. In Tabelle 35 bis Tabelle 40 (S. 213 bis 218) werden fallspezifisch die Beiträge, die die einzelnen Akteurinnen und Akteure leisten, damit die Kinder mit Unterstützungsbedarf altersspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigen können, dargestellt.

*Fall Finn*⁵⁶

- Unterstützungsbedarf: emotionale und soziale Entwicklung
- stagnierender Entwicklungsverlauf

Tabelle 35: Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Finn⁵⁷

AkteurIn	Notierte Maßnahmen in den Förderplänen (Teilstudie I)	Erwähnte Maßnahmen in den Interviews (Teilstudie II)
GSL	Akzeptanz und Beziehung zum Kind: – Besondere Zuwendung und Wertschätzung – Stärkenorientierung	Akzeptanz und Beziehung zum Kind: – Besondere Zuwendung und Wertschätzung
	Handeln der Lehrkraft im Unterricht: – Differenzierung – Reflexion – Aufbau bzw. Unterstützung von Peer-Beziehungen	Handeln der Lehrkraft im Unterricht: – Peer-Tutoring – Offene Unterrichtsformen – Innere Differenzierung – Aufbau bzw. Unterstützung von Peer-Beziehungen
		Elternkooperation: – Gespräche mit den Eltern
SoL	Akzeptanz und Beziehung zum Kind: – Besondere Zuwendung und Wertschätzung	Akzeptanz und Beziehung zum Kind: – Besondere Zuwendung und Wertschätzung – Intensive Gespräche mit dem Kind
	Handeln der Lehrkraft im Unterricht: – Individuelles Lernziel – Individuelle Fördermaßnahmen – Differenzierung – Reflexion	Handeln der Lehrkraft im Unterricht: – Peer-Tutoring – Differenzierung
		Elternkooperation: – Gespräche mit den Eltern
		Außerschulische Kooperationen – Gespräche mit der Ergotherapeutin – Gespräche mit dem Jugendamt
Eltern/Familie	Unterstützung durch die Eltern: – Lernassistenz – Erziehung – Fürsorge – Aufbau bzw. Unterstützung von Peer-Beziehungen	Unterstützung durch die Eltern: – Lernassistenz – Erziehung – Fürsorge
Kind		Bewältigungsstrategien: – sucht Unterstützung bei vertrauten Personen – nutzt emotionsregulierende Maßnahmen – nutzt Regeln – besitzt Reflexionsfähigkeit

Quelle: Eigene Darstellung.

⁵⁶ Wie bereits eingangs bemerkt, wurden alle Namen anonymisiert.

⁵⁷ In dieser und den fünf Folgetabellen bedeutet die fettgedruckte Schrift, dass diese Beiträge bzw. Maßnahmen nicht übereinstimmend in den Förderplänen und den Interviews herausgestellt wurden. Auf eine fall-spezifische Herausarbeitung der Übereinstimmungen und Abweichungen wird verzichtet, da diese im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung geschildert werden.

Fall Mick

- Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung
- positiver Entwicklungsverlauf

Tabelle 36: Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Mick

AkteurIn	Notierte Maßnahmen in den Förderplänen (Teilstudie I)	Erwähnte Maßnahmen in den Interviews (Teilstudie II)
GSL		Akzeptanz und Beziehung zum Kind: – Akzeptanz der Situation – Akzeptanz aller Kinder
	Handeln der Lehrkraft im Unterricht – Reflexion – 1:1 Coaching in der Klasse – begleitende Diagnostik	Handeln der Lehrkraft im Unterricht: – Klarer, strukturierter und ritualisierter Unterrichtsstil – Individuelle Fördermaßnahmen – Peer-Tutoring – Konsequentes Erziehungsverhalten – Herstellung von Gemeinsamkeit
		Kooperation mit der SoL – Problemdelagation
SoL	Akzeptanz und Beziehung zum Kind – Ansprechpartner für das Kind bei Problemen	Akzeptanz und Beziehung zum Kind – Ansprechpartner für das Kind bei Problemen
	Handeln der Lehrkraft inner- oder außerhalb des Unterrichts: – In Einzelarbeit sensibilisieren für positive Erlebnisse (Reflexion) – 1:1 Situation – Assistenz für Mick in der Klasse – begleitende Diagnostik – Gefühls-Flipchart – Alter-Ego-Technik	Handeln der Lehrkraft inner- oder außerhalb des Unterrichts: – Unterstützung in der Klasse – Assistenz für Mick
		Kooperation mit der GSL – Stärkung der GSL
	Kooperation mit den Eltern – Hausbesuch – Erziehungsberatung	Kooperation mit den Eltern – Hausbesuch – Erziehungsberatung – Analyse der Familiensituation
Eltern/Familie		Unterstützung durch die Eltern: – Interaktion mit dem Kind – Rahmenbedingungen – Fürsorge
Kind		Bewältigungsstrategien: – reflexionsfähig – sozial kompetent – kreativ

Quelle: Eigene Darstellung.

Fall Cheyenne

- Unterstützungsbedarf Lernen
- stagnierender Entwicklungsverlauf

Cheyenne ist zum 2. Halbjahr des Schuljahres 2010/11 mit dem Einverständnis der Eltern in die Klasse 2 zurückgegangen.

Tabelle 37: Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Cheyenne

AkteurIn	Notierte Maßnahmen in den Förderplänen (Teilstudie I)	Erwähnte Maßnahmen in den Interviews (Teilstudie II)
Schule	Rückversetzung	Rückversetzung
GSL	Akzeptanz und Beziehung zum Kind: – Positive Verstärkung	Akzeptanz und Beziehung zum Kind: – Stärkenorientierung – Sucht individuellen Weg für das Kind
	Handeln der Lehrkraft im Unterricht: – Motivation von außen – Individuelle Fördermaßnahmen – Innere Differenzierung – Individuelle Unterstützung	Handeln der Lehrkraft im Unterricht: – Individuelle Fördermaßnahmen – Peer-Tutoring – Differenzierung
		Kooperation mit der SoL – Austausch – Absprachen – Gemeinsame Unterrichtsplanung
		Elternkooperation – Gespräche mit den Eltern
	(Außer-)Schulische Kooperation – Lesepatin	(Außer-)Schulische Kooperation – OGS
SoL	Akzeptanz und Beziehung zum Kind: – Positive Verstärkung	Akzeptanz und Beziehung zum Kind: – Gespräche mit dem Kind
	Handeln der Lehrkraft inner- und außerhalb des Unterrichts: – Individuelle Fördermaßnahmen – Motivation von außen – Förderung in der Kleingruppe	Handeln der Lehrkraft inner- und außerhalb des Unterrichts: – Innere Differenzierung – Punktuelle Förderung im Unterricht – Einzelförderung
	Kooperation mit der GSL – Kooperation mit der Ergotherapie herstellen über GSL	Kooperation mit der GSL – Absprachen – Elterngespräche
		Kooperation mit den Eltern: Gespräche mit den Eltern
	(Außer-)Schulische Kooperation – Lesepatin	
Eltern/ Familie	Unterstützung durch die Eltern: – Erziehungshandeln – Lernassistenz	
Kind		Bewältigungsstrategien: – »Sie kann lernen« (SoLCh)

Quelle: Eigene Darstellung.

Fall Lina

- Unterstützungsbedarf Lernen
- Positiver Entwicklungsverlauf

Lina ist zum 2. Halbjahr des Schuljahres 2010/11 mit dem Einverständnis der Eltern in die Klasse 1 zurückgegangen.

Tabelle 38: Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Lina

AkteurIn	Notierte Maßnahmen in den Förderplänen (Teilstudie I)	Erwähnte Maßnahmen in den Interviews (Teilstudie II)
Schule	Rückversetzung	Rückversetzung
GSL		Akzeptanz und Beziehung zum Kind: <ul style="list-style-type: none"> – Achtsamkeit dem Kind gegenüber – Wertschätzende und anerkennende Lernumgebung – Gespräche mit dem Kind
	Handeln der Lehrkraft im Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> – Leseversuche werden sofort positiv verstärkt – Kein Vorlesen vor der Klasse 	Handeln der Lehrkraft im Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> – Offene Unterrichtsformen – Individuelle Fördermaßnahmen – Themenorientierung – Peer-Tutoring – Herstellung von Gemeinsamkeit
		Kooperation mit der SoL <ul style="list-style-type: none"> – Gemeinsame Fortbildungen – Unterrichtsbezogene Kooperation (Assistenz und Teamteaching) – Gemeinsame Elterngespräche
SoL		Rückversetzung des Kindes in eine bestimmte Klasse mit guter Lernatmosphäre
		Akzeptanz und Beziehung zum Kind: <ul style="list-style-type: none"> – Coaching – Ermutigung – Bestätigung
	Handeln der Lehrkraft inner- und außerhalb des Unterrichts: <ul style="list-style-type: none"> – Individuelle Fördermaßnahmen 	
		Kooperation mit der GSL: <ul style="list-style-type: none"> – Gemeinsame Fortbildungen – Beratung (z.B. Unterrichtsmethoden) – Unterstützung in der Klasse (Assistenz und Teamteaching)
Eltern/Familie	Unterstützung durch die Eltern: <ul style="list-style-type: none"> – Lernassistenz 	Unterstützung durch die Eltern: <ul style="list-style-type: none"> – Lernassistenz – Fürsorge – Beteiligung am Schulleben
Kind		

Quelle: Eigene Darstellung.

Fall Ayse

- Unterstützungsbedarf Sprache
- stagnierender Verlauf

Tabelle 39: Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Ayse

AkteurIn	Notierte Maßnahmen in den Förderplänen (Teilstudie I)	Erwähnte Maßnahmen in den Interviews (Teilstudie II)
GSL		Akzeptanz und Beziehung zum Kind: – Viel Lob, Ermutigung – Gespräche mit dem Kind
	Handeln der Lehrkraft: – Individuelle Fördermaßnahmen – Offene Unterrichtsformen – Ritualisierte Sprechansätze – Differenzierung – Orientierung am positiven Sprachmodell der Mitschülerinnen und Mitschüler	Handeln der Lehrkraft: – Individuelle Fördermaßnahmen – Offene Unterrichtsformen – Innere Differenzierung – Orientierung am positiven Sprachmodell der Mitschülerinnen und Mitschüler – Transparenz: Unterstützungsbedarf wird in der Klasse thematisiert
SoL		Akzeptanz und Beziehung zum Kind: – Gespräche auch über außerschulische Themen
	Handeln der Lehrkraft inner- und außerhalb des Unterrichts: – Individuelle Fördermaßnahmen – Differenzierung – Entwicklung und Einführung eines positiven Verstärkermodells	Handeln der Lehrkraft inner- und außerhalb des Unterrichts: – Aufbau und Unterstützung von peer-Beziehungen – Individuelle Maßnahmen – Differenzierung
	Kooperation mit der GSL – Beratung – Gemeinsame Entwicklung bzw. Besprechung zusätzlichen Übungsmaterials	Kooperation mit der GSL – Beratung – Unterstützung im Unterricht – Äußere Differenzierung
	Kooperation mit den Eltern: – Unterstützung der Eltern	Kooperation mit den Eltern: – Gespräche mit den Eltern
Eltern/Familie	Unterstützung durch die Eltern: – Lernassistenz – Spiel/Freizeit	Unterstützung durch die Eltern: – Lernassistenz – Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit der Schule – Mitarbeit am Schulleben
Kind		

Quelle: Eigene Darstellung.

Fall Jasmin

- Unterstützungsbedarf Sprache
- Positiver Entwicklungsverlauf

Tabelle 40: Beiträge der beteiligten Akteure zur Förderung von Jasmin

AkteurIn	Notierte Maßnahmen in den Förderplänen (Teilstudie I)	Erwähnte Maßnahmen in den Interviews (Teilstudie II)
GSL		Akzeptanz und Beziehung zum Kind <ul style="list-style-type: none"> – Wertschätzender und wohlwollender Unterrichtsstil – Stärkenorientierung – Gespräche mit dem Kind – Persönlicher Zuspruch – Ermutigung
	Handeln der Lehrkraft im Unterricht: <ul style="list-style-type: none"> – Individuelle Fördermaßnahmen – Reflexionen 	Handeln der Lehrkraft im Unterricht <ul style="list-style-type: none"> – Differenzierung – Differenzierte Hausaufgaben – Offene Unterrichtsformen – Reflexionen – Individuelle Fördermaßnahmen – Klarer Unterrichtsstil – Hatte ihr Reglement, hat auf Einhaltung von Regeln geachtet (Konsequenter Erziehungsstil)
		Kooperation mit der SoL <ul style="list-style-type: none"> – Gemeinsame Elterngespräche – Erstellung des Lernplans
		Kooperation mit den Eltern <ul style="list-style-type: none"> – Lernplan auf Wunsch der Eltern
SoL 1	Handeln der Lehrkraft inner- und außerhalb des Unterrichts: <ul style="list-style-type: none"> – Individuelle Fördermaßnahmen – Sprachförderung in der Kleingruppe – Erzählkreis am Montag – Reflexionen – Transparenz durch Gespräche vor der Klasse 	Handeln der Lehrkraft inner- und außerhalb des Unterrichts: <ul style="list-style-type: none"> – Individuelle Fördermaßnahmen – Sprachförderung in der Klasse
	Kooperation mit den Eltern <ul style="list-style-type: none"> – Am Elternsprechtag Problem ansprechen 	Kooperation mit den Eltern <ul style="list-style-type: none"> – Gespräche mit GSL und Eltern – Telefonate mit der Mutter – Lernplan auf Wunsch der Eltern
		Kooperation mit der GSL <ul style="list-style-type: none"> – Absprachen
		(Außer-)Schulische Kooperation <ul style="list-style-type: none"> – Logopädin
Eltern/Familie		Unterstützung durch die Eltern: <ul style="list-style-type: none"> – Lernassistenz – Belohnungssystem
Kind		Bewältigungsstrategien: <ul style="list-style-type: none"> – fleißig

Quelle: Eigene Darstellung.

Ergebnis 1: Förderpläne bilden die Förderung der Kinder nicht vollständig ab

Die Gegenüberstellung der Beiträge durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure (Tabelle 35 bis Tabelle 40), die einerseits den Förderplänen, andererseits den Interviews entnommen wurden, macht deutlich, dass die Förderpläne die Förderung der Kinder nicht vollständig abbilden.

Die Diskrepanz wird v.a. an den Kooperationen zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften sichtbar und den Maßnahmen, die in den Zuständigkeitsbereich der Grundschullehrkräfte fallen, in Bezug auf Akzeptanz und Beziehungsaufbau.

Es ergeben sich folgende Anschlussergebnisse:

Ergebnis 2: Der Beitrag der Grundschullehrkräfte an der Förderung ist größer als in den Förderplänen notiert

In der Wahrnehmung der Grundschullehrkräfte ist mehrheitlich ihr Beitrag zur Akzeptanz und zum Beziehungsaufbau zum Kind in den Förderplänen abweichend vermerkt worden. Ebenso finden Peer-Tutoring bzw. offene Unterrichtsformen, die auffallend selten in der Förderplanung beachtet worden sind, offenbar im Unterrichtsalltag größtenteils statt.

Auch die Kinder selbst können mehr bieten, als ihnen (möglicherweise) durch die Lehrkräfte zugetraut wird.

Ergebnis 3: Kinder mit Unterstützungsbedarf besitzen vielfältige personale Ressourcen

Die Kinder bieten verschiedene personale Ressourcen, die in kindbezogene Faktoren und Resilienzfaktoren unterschieden werden können (Wustmann 2009, 115). So besitzen sie »positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen)« (ebd.), und/oder intellektuelle Fähigkeiten. Vor allem über die Kinder mit Unterstützungsbedarf im emotionalen und sozialen Bereich erfährt man viel: Sie sind offen und aktiv, was gleichzeitig auch als personale Ressource verstanden wird (ebd.). Mick werden beispielsweise von der sonderpädagogischen Lehrkraft und den Eltern Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, intellektuelle Fähigkeiten und eine hohe Sozialkompetenz zugeschrieben. Im Kinderinterview zeigt sich eine ausgesprochene Kreativität: So berichtet er davon, einen Trick gefunden zu haben, um besser rechnen zu können, nämlich dabei zu singen (KiMi, 220-222); er schnitzt (KiMi, 358-360), liest, malt und bastelt gerne (KiMi, 342) und sieht sich selbstbewusst als »Käferexperte(n)« (KiMi, 372).

Finn zeichnet eine optimistische zuversichtliche Lebenseinstellung aus. Er hat verschiedene Hobbys und kann sich gut beschäftigen (z.B. Tiere [KiFi, 306], Trecker [KiFi, 113]; Kettcar fahren [KiFi, 116]). Er kennt Möglichkeiten, sich zu wehren (KiFi, 206) und zeigt ein aktives Bewältigungsverhalten: Er sucht Unterstützung bei vertrauten Personen (KiFi, 207, 357-360, 467-468), nutzt Regeln (KiFi, 211-214) und kennt Möglichkeiten der Emotionsregulierung (KiFi, 467). Er ist aktiv, offen und verfügt über Reflexionsfähigkeiten.

Hier kann bilanziert werden, dass keine Schülerbeteiligung an der Förderplanung vorgefunden werden kann, obwohl die Lehrkräfte und Eltern durchaus personale Ressourcen des Kindes kennen.

Im weiteren Verlauf werden nun die Ergebnisse der Analyse der Interviews (Teilstudie II) hinsichtlich der Erklärungen der Entwicklungsverläufe der Fallkinder, der Einstellungen und Kooperationen der an der Förderung beteiligten Personen sowie des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung als Organisation fokussiert.

11.2 Erklärungen für die Entwicklungsverläufe der Fallkinder

Entwicklungsverläufe können unterschiedlich erklärt werden. Welche Erklärung gewählt wird, hängt möglicherweise mit der eingenommenen Perspektive, etwa einer eher individualtheoretischen oder einer sozialtheoretischen Sichtweise auf den Entwicklungsbedarf zusammen.

Ergebnis 1: Freiwillige Rückversetzungen sind während der Schuleingangsphase eine übliche Maßnahme für Kinder mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen, aber kein Garant für schulischen Erfolg

In beiden Fällen mit Unterstützungsbedarf Lernen hat eine Förderung durch größtenteils äußere Differenzierung durch die sonderpädagogische Lehrkraft für eine zielgleiche Unterrichtung nicht ausgereicht, sodass eine Rückversetzung angestrebt und durchgeführt wurde. Diese Rückversetzungen innerhalb der Schuleingangsphase wurden im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder zum größten Teil positiv hervorgehoben, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen.

Da noch nicht die drei Jahre der flexiblen Schuleingangsphase ausgeschöpft sind, wird im ersten Fall eine Rückversetzung angestrebt in der Hoffnung, das allgemeine Lernniveau der Klasse erreichen zu können:

»Da stellte ich fest, Cheyenne ist genau jetzt an dem Punkt, sie kann das leisten, was jetzt gerade im zweiten Schuljahr läuft. Und dann habe ich mit ihrer Mutter gesprochen und habe gesagt ›wäre es dann nicht besser, wenn sie dort auch hinginge?‹ Denn da kann sie genau einsteigen mit dem Wissen, was sie jetzt hat. Und das ist dann so gelaufen« (GSL1Ch, 63-67).

Die sonderpädagogische Lehrkraft erkennt an, dass die Rückversetzung durchaus positive Elemente aufweist:

*»Sie bewältigt das [den Lernstoff] im Moment sehr gut« (SoLCh, 111).
Sie ist »durchaus in der Lage, (...) auswendig zu lernen. Sich Dinge anzueignen und dass sie von diesem Wissen, was sie da hat, profitieren kann« (SoLCh, 118-120).*

Die Sonderpädagogin ist jedoch nicht frei von Skepsis gegenüber dieser Maßnahme:

»Wobei ich auch weiß, dass das von den Grundlagen her hat sie zwar Fortschritte gemacht, aber es sind immer noch Probleme da. (...) Also sie braucht auch häufig noch die Anschauung und ich rechne schon damit, dass da auch noch Probleme auftauchen werden« (SoLCh, 111-115).

Die Mutter hat die Rückversetzung befürwortet. Sie hätte ihr Kind am liebsten noch ein Jahr im Kindergarten gesehen, was aber nicht möglich war. So hatte sie schon früh in der Schule den Wunsch, das Kind rückversetzen zu lassen:

»Ja, das wollte ich eigentlich schon ganz gerne ein bisschen eher gehabt haben. Also mindestens ein halbes Jahr früher wollte ich das schon« (MuCh, 81-82).

»Weil das eigentlich schon seit dem Kindergarten so ist, dass sie immer ein bisschen zurück war« (MuCh, 91-92).

Im zweiten Fall wird die Rückversetzung nicht nur aufgrund von Lernschwierigkeiten angestrebt, sondern auch, um dem Kind eine andere Lernumgebung als in der bisherigen Klasse zu ermöglichen (SoLMiLi, 339, 369). Die sonderpädagogische Lehrkraft erkennt die neue Lernumgebung und auch die Mutter als Teil der positiven Entwicklung:

»Man konnte eigentlich nach einer Woche schon sehen, dass das eine super richtige Entscheidung war. Weil auch die neue Lernumgebung so ganz besonders optimal für sie war« (SoLMiLi, 332-333).

»Es war sehr viel Achtsamkeit da, vor allen Dingen auch von der Mutter. Also die Mutter hat diese Situation einfach genutzt und bestärkt« (SoLMiLi, 355-358).

Auch diese sonderpädagogische Lehrkraft konnte sich zunächst im Rahmen von Inklusion Rückversetzungen nicht vorstellen, hat aber die Schulwirklichkeit erlebt, die dazu geführt hat, sich Rückversetzungen zu öffnen:

»Wir haben keine Vielfalt in den Leistungsniveaus und wir arbeiten in der Regel zielgleich in den Klassen. Solange das so ist, wird man wahrscheinlich auch die freiwillige Rückstellung akzeptieren müssen als eine Möglichkeit. Entscheidend ist für mich eigentlich, ob der Lernort in der neuen Klasse tatsächlich der bessere ist« (SoLMiLi, 316-320).

»Die Lernumgebung in den Klassen ist doch sehr, sehr entscheidend für die Entwicklungsmöglichkeiten und es gibt sicherlich Sichtweisen, wenn die Grundschule nur entsprechend entwickelt wäre, entsprechend bereit wäre, sich auf die Lernausgangslagen einzustellen, dann wäre alles gut. Das glaube ich nicht, aber ich glaube, dass Unterstützungen von Sonderpädagogen oder auch anderen Professionen nur dann wirklich wirken kann, wenn die Lernumgebung entsprechend gestaltet ist« (SoLMiLi, 369-374).

Die sonderpädagogische Lehrkraft hält für den positiven Entwicklungsverlauf vor allem eine wertschätzende und anerkennende Lernumgebung mit differenzierten Angeboten erforderlich:

»Sie hat hier eine Lernumgebung kennen gelernt, die sehr anerkennend ist, sehr wertschätzend ist. Wo sie wirklich auch ein ihren Möglichkeiten entsprechendes Lese- und Rechenprogramm hatte, das auch differenziert war, schon von Anfang an. Gleichzeitig hatten wir in der Elternarbeit gute Erfolge« (SoLMiLi, 339-342).

Hier wird deutlich, wie wichtig, neben Differenzierungsmaßnahmen o.ä., die Unterstützung durch die sonderpädagogische Lehrkraft in der Klasse und in der Elternarbeit und auch die Beziehungsebene ist.

Die Mutter bestätigt dies und sieht den Lehrerwechsel als ausschlaggebenden Grund für den positiven Verlauf. Die neue Klassenlehrerin scheint ihrem Kind u.a. mehr Zeit einzuräumen:

»Ich denke, Frau Seifert geht da so ein bisschen, hab ich das Gefühl, so ein bisschen langsamer an den Stoff ran, irgendwo. Die nimmt das ein bisschen, ja intensiver, länger durch irgendwo« (MuLi, 400-401).

Die neue Klassenlehrkraft hebt auch die Unterstützung durch die sonderpädagogische Lehrkraft bei dem Klassenwechsel sowie in der Elternarbeit hervor:

»Zum einen war sie in ihrer alten Klasse vom Stoff her überfordert. Hat viele negative Erfahrungen machen müssen, die ihr Selbstwertgefühl ziemlich belastet haben. Sie ist da sehr positiv vom KsF aufgefangen worden, auch der Übergang von der Klasse, von den beiden Klassen ist toll gehandelt worden und sie hat Erfolgserlebnisse in der neuen Klasse gehabt, die ihr sehr gut getan haben« (GSLLi, 14-18).

»Sie hat einige Elterngespräche geführt, die glaube ich, sehr wichtig waren. Dann hat sie Lina in der Klasse betreut, also im Unterricht, sie immer wieder mal bestärkt, aufzuzeigen, mitzumachen. Und ihr positi-

ve Rückmeldung zu geben und das hat dazu geführt, dass sie mutiger und aktiver geworden ist« (GSLLi, 21-24)

In beiden Fällen wird von allen Beteiligten davon gesprochen, dass die Kinder nach der Rückversetzung fröhlicher, zugänglicher, mitteilsamer und selbstbewusster geworden seien:

»Sie fühlte sich sicher. Sie hatte Erfolgserlebnisse und diese Anerkennung hat ihr sehr gut getan« (SoLCh, 58-59).

Ergebnis 2: Positive Entwicklungsverläufe bei Kindern mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich sprachliche Entwicklung⁵⁸ durch intensive Förderung in äußerer Differenzierung, MitschülerInnen als sprachliches Rollenmodell sowie Wohlbefinden in der Klasse

In den beiden untersuchten Fällen zum Unterstützungsbedarf Sprache handelt es sich um Kinder mit Migrationshintergrund, die offenbar keine Sprachentwicklungsverzögerung i.e.S. aufweisen.

Für Kinder mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich der sprachlichen Entwicklung ist unter anderem eine wertschätzende Umgebung immens wichtig (Reber-Schönauer-Schneider 2011). Die sonderpädagogische Lehrkraft weist explizit auf die besonders wertschätzende Haltung der Grundschullehrkraft hin:

»Und sie hatte schon den Blick auf den Stärken der Kinder. Hat fast nie geschimpft, hatte immer wirklich einen ganz freundlichen Umgangston, schon auch stark auf die Regeln geachtet. Also sie war jetzt nicht laissez-faire oder so, sondern sie hatte ihr Reglement, sie hatte auch immer einen ganz klaren Plan, aber diese große innere Haltung, diese Wertschätzung, die sie den Kindern gegeben hat, die hat sich einfach auch ganz schnell übertragen. Das war schon toll« (SoLJa, 354-359).

Im Fall des Kindes mit positiver Entwicklung führt die Grundschullehrkraft das intensive Üben der Eltern mit ihrem Kind zuhause sowie die intensive Sprachförderung in der Schule an:

»Durch die gute Arbeit Zuhause, durch die Logopädin, durch die Förderung, die so auch hier an der Schule abläuft. Also wir haben ja das große Glück, dass wir alleine jetzt in dieser Klasse zusätzlich noch zwei Deutsch-Förderstunden haben, zwei Matheförderstunden und sie in beiden Deutsch-Förderstunden ist« (GSLJa, 652-655).

Eine andere sonderpädagogische Sichtweise bestätigt diese Sichtweise:

»Also ich denke, da sind Einzelübungen einfach notwendig und legitim. Da kann sicherlich, wenn es um auditive Wahrnehmung geht und Artikulation usw., kann es im Klassenunterricht nicht so gut gelingen« (SoLCh, 295-297).

Ebenso sieht sie aber auch die Notwendigkeit für eine positive Entwicklung, dass sich das Kind in der Klasse wohlfühlt. Dies hängt auch in diesem Fall mit den Beziehungen zu den Peers zusammen:

58 Während der Datenerhebungsphase findet im Fall Ayse eine intensive Förderung im sprachlichen Bereich statt, jedoch kommen Problematiken im emotionalen und sozialen Bereich hinzu. Die sprachliche Förderung wird aufgrund eines positiven Entwicklungsverlaufs reduziert, der Förderumfang wird jedoch aufgrund der neuen Problematiken nicht verändert und die Veränderung des Unterstützungsbereichs ist in den »Förderumfang-Listen« nicht zu erkennen.

»Und das ist auch bei Jasmin auch ein ganz großer Punkt. Fühlt Jasmin sich wohl? Stimmt es mit ihren Freundinnen? Hat sie einen guten Sitzplatz? Sie muss sich so insgesamt wohlfühlen und dann kann sie auch gut lernen. Und die Entwicklung war gerade jetzt im ersten Schuljahr sehr positiv« (GSLJa, 71-74).

In einem zweiten Fall ist zwar mit Blick auf den Förderumfang insgesamt ein stagnierender Entwicklungsverlauf zu verzeichnen. Dies hängt jedoch damit zusammen, dass ein Förderschwerpunktwechsel stattgefunden hat. Die sprachliche Entwicklung ist positiv hervorzuheben, jedoch zeigt sich ein Unterstützungsbedarf im emotionalen und sozialen Bereich, der vorher möglicherweise aufgrund einer Priorisierung nicht in den Förderplänen sichtbar wurde. Von der Grundschullehrkraft wird die intensive Förderung durch die sonderpädagogische Lehrkraft in äußerer Differenzierung und auch deren besondere Qualifikation als positiv hervorgehoben und im Grunde als Basisförderung für die weitere Arbeit im Unterricht angesehen:

»Diese Scheu ist ihr in dieser Förderung durch Frau Meier glaube ich also wirklich genommen worden. Also heute ist es für sie kein Problem mehr, vor der Klasse zu sprechen. Ich weiß nicht, ob ich das so schnell hingekriegt hätte (...) wenn ich sie hätte alleine fördern müssen« (GSLAy, 268-271).

Als besonders förderlich hebt sie auch die Mitschülerinnen und Mitschüler als Sprachvorbilder hervor.

»Ja, weil sie ja auch eben die Gespräche mit den anderen Kindern führt. Wäre sie jetzt an der Sprachheilschule gewesen, hätte sie ja auch Kinder um sich gehabt. Aber auch alles Kinder die entsprechend in irgendeiner Weise so Schwierigkeiten mit der Sprache gehabt hätten und ich glaube, da war es für Ayse in diesem Fall jetzt besser, in eine Klasse zu kommen, wo sie, ich sag mal gute Sprachvorbilder hatte und immer noch hat« (GSLAy, 284-289).

Die sonderpädagogische Lehrkraft sieht auch »die zeitliche Spanne« (SoLAy, 74) und die »Intensität der Förderung« (SoLAy, 74) als verantwortlich für die Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung.

Ergebnis 3: Stagnationen bzw. Rückschläge in der Entwicklung des Kindes werden durch die familiäre Situation erklärt

Fälle, in denen die Entwicklung des Kindes eher stagniert, werden in dieser Untersuchung durch die familiäre Situation begründet. In dieser Erklärung geht es der sonderpädagogischen Lehrkraft nicht darum, die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit nicht anzuerkennen. Vielmehr sind es »ungünstige Rahmenbedingungen«, die in der Wahrnehmung der sonderpädagogischen Lehrkraft einen positiven Entwicklungsverlauf (für eine gewisse Zeit) verhindern. In diesem Fall mit dem Unterstützungsbedarf *emotionale und soziale Entwicklung* wird in der Schule eine Fülle von Maßnahmen durchgeführt, die vor allem im Hinblick auf diesen Unterstützungsbedarf, aber auch hinsichtlich daraus resultierender Konzentrationsstörungen ergriffen werden. So findet zusätzlich zu Differenzierungsmaßnahmen und dem Einsatz einer Lesepatin eine intensive Unterstützung durch die sonderpädagogische Lehrkraft statt. Trotz des individualisierten und sehr beziehungsintensiven Arbeitens mit dem Kind sind Rückschläge bzw. Stagnationen in der Entwicklung nicht zu vermeiden. Die Ursache dafür sieht die sonderpädagogische Lehrkraft in der Familiensituation:

»Das ist sehr unterschiedlich, also so phasenweise (...) entwickelt sich das ganz positiv und dann kommen wieder so Rückschläge, wie jetzt mit seiner Mutter, und das wirft ihn dann schon immer wieder zurück, dass er sich dann noch schlechter konzentrieren kann« (SoLFi, 109-112).

»Die Mutter ist bemüht und kommt auch immer und ist eigentlich offen, aber sie schafft es durch ihre Strukturen gar nicht, irgendwas einzuhalten und der Vater ist ein bisschen strukturierter, aber er kommt mit seiner Frau überhaupt nicht mehr klar Zuhause und Zuhause ist es durch die Mutter auch sehr chaotisch. Er weiß auch nicht mehr weiter, wie er Zuhause im Grunde klarkommen soll und hält sich aus den schulischen Sachen auch relativ raus« (SoLFi, 134-139).

Das Jugendamt kann nicht handeln, da »das Problem (...) im Grunde genommen nicht groß genug (ist), dass Finn da aus der Familie irgendwie raus könnte« (SoLFi, 164-166).

In einem anderen Fall berichtet eine andere sonderpädagogische Lehrkraft ebenfalls von häuslichen Bedingungen, die dazu geführt haben, dass das Kind in seiner (sprachlichen) Entwicklung Rückschläge erlitten hat, die auch zu Leistungseinbrüchen führten:

»Dann hatte sie nochmal einen Einbruch nach diesem ersten Jahr der Förderung, weil sie in den (...) Sommerferien nach der ersten Klasse im Ausland (...) bei ihrer Oma (war), vier Wochen am Stück, glaube ich, ohne ihre Eltern und sie kam wieder und hatte massive Leistungseinbrüche und war noch viel, viel zurückgezoGENER als wir sie zwischendurch immer mal wieder kennengelernt haben« (SoL1Ja, 90-94).

Es gibt in der Wahrnehmung der sonderpädagogischen Lehrkraft offenbar eine Grenze, wo schulische Förderung die Kinder mit Unterstützungsbedarf nicht mehr ausreichend erreichen kann.

Ergebnis 4: Entwicklungsverläufe werden teilweise sehr unterschiedlich erklärt

Im Fall Mick führt die stark belastende Arbeitssituation der *Grundschullehrkraft* dazu, dass sie nach den Herbstferien aktiv wird. Sie zieht die sonderpädagogische Lehrkraft hinzu, lässt sich auf die Bedürfnisse der Kinder ein und versucht durch Ausprobieren neuer Elemente in ihrem Unterricht, diesen zu verändern (GSLMi, 114, 320, 349; KiMi, 142-148). Außerdem sieht sie ihren stark strukturierenden Unterricht als weitere förderliche Bedingung für einen positiven Verlauf an (GSLMi, 114, 214). Diese drei Punkte – Einbeziehung der sonderpädagogischen Lehrkraft in die Elternarbeit, Einbau neuer Elemente in ihren Unterricht und ihr stark von Strukturen und Ritualen geprägter Unterricht – sind in der Wahrnehmung der Grundschullehrkraft die Gründe für den positiven Entwicklungsverlauf.

Die *sonderpädagogische Lehrkraft* dagegen bestätigt diese Erklärungen nur partiell und erkennt für sich noch weitere Gründe für den positiven Entwicklungsverlauf:

Die erste Maßnahme, die sie nach einem Telefonat mit den Eltern ergreift, ist ein Hausbesuch. Dort lernt sie die familiäre Umgebung des Kindes kennen und nutzt den Besuch, um die Eltern bezüglich der Geschwisterrivalität, der Hausaufgabensituation und der Niedergeschlagenheit des Kindes zu beraten. Dieser Besuch führt auch zu einem besonderen Verhältnis zwischen sonderpädagogischer Lehrkraft und Kind:

»Also es gibt keine Spaltung zwischen Schule und Zuhause, sondern da ist ein Bindeglied. Das wirkte, glaube ich, ganz gut, weil sich schlagartig an diesem nächsten Schultag nach diesem Elternbesuch der Junge auch total freute, mich zu sehen« (SoLMiLi, 142-145).

Wie aus diesem Zitat hervorgeht, nimmt sich die sonderpädagogische Lehrkraft als Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule wahr. Eine beratende Tätigkeit, die wiederum Auswir-

kungen auf die Entwicklung des Kindes haben kann, sieht sie auch als bedeutsam in der Zusammenarbeit mit der Grundschullehrkraft:

»Und für mich war die Aufgabe in diesem kleinen System Klasse eigentlich, wenn ich jetzt so darüber nachdenke, die Kollegin zu stärken im positiven Blick für die Kinder. Sie aber auch zu stärken in ihren Fähigkeiten« (SoLMiLi, 25-28)

Die Grundschullehrkraft hat diese Wertschätzung so positiv aufgenommen, dass sie zu einem Wandel in der Zusammenarbeit führte, zu einem »Arbeitsbündnis« (SoLMiLi, 60).

Der Hausbesuch mit der daraus resultierenden Funktion als Bindeglied zwischen Grundschullehrkraft und Eltern, ihre beratende Tätigkeit gegenüber der Grundschullehrkraft und deren »strukturierte Lernumgebung« (SoLMiLi, 196) und die Beratung der Eltern, die Hilfen im Unterricht sowie der Aufbau einer guten Beziehung zum Kind sind nach Ansicht der sonderpädagogischen Lehrkraft Maßnahmen, die die Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst haben. Neben der beratenden Tätigkeit sieht sie auch ihre Unterstützung im Unterricht als wertvoll an, denn ohne diese Hilfen, sein Verhalten anzupassen, »hätte er keine Chance gehabt« (SoLMiLi, 97). Neben konkreten Hilfen aus der Verhaltensmodifikation hält die sonderpädagogische Lehrkraft es für wichtig, dass Mick im Unterricht »(...) durch mein Gesicht, meine Person einen Anker hatte, der ihn erinnert, was seine Kräfte sind, was seine Stärken sind, was aber auch seine Herausforderung ist« (SoLMiLi, 83-85).

Jedoch sieht sie Mick als »Hauptförderer« seiner selbst an:

»Der fruchtbarste Teil des Bodens war der Junge selber. Der hat ganz gute Voraussetzungen. Der ist schlau, also hat kognitiv ne Menge drauf. Hat sozial ne Menge drauf und war jetzt, sind alles nur Hypothesen, durch die recht strukturierte, rigide Schulsituation überfordert am Anfang. Oder hat sich auch dagegen gewehrt, weil er einfach gewohnt war, Entscheidungen selber zu treffen und über Zeit und Raum autonom zu entscheiden, was jetzt hier beschnitten wurde (...) Und ich glaube, er hat auch einfach Zeit gebraucht, sich damit zu arrangieren (SoLMiLi, 185-192).

Trotz der Wahrnehmung der sonderpädagogischen Lehrkraft, ihre hohe Wirksamkeit in diesem Fall sei »sehr leicht« (SoLMiLi, 173) zu erreichen gewesen, betont sie aus ihrer professionellen Sicht die positive Wirkung, die sie aufgrund »fruchtbaren Bodens« (SoLMiLi, 175) erreichen konnte.

»Dieses Beispiel Mick ist halt ein sehr, ja ein sehr leichtes, kleines, einfaches Beispiel, weil hier irgendetwas gut gelaufen ist. Irgendetwas gut funktioniert hat im Zusammenspiel Klasse, Zusatzförderung, Elternberatung« (SoLMiLi, 172-175).

Diese Aussage kennzeichnet eine hohe Professionalität, die aber möglicherweise unbewusst stattfindet. Die sonderpädagogische Lehrkraft hat dies als implizites, nicht als explizites Wissen zur Verfügung, womit zu erklären ist, dass sie die Maßnahmen im Interview spontan nicht nennen kann.

Aus der *Perspektive der Eltern* gibt es wiederum andere Erklärungen für den positiven Entwicklungsverlauf. Das aktive Verhaltensmuster der Eltern führt dazu, die Grundschullehrkraft bei Problemen aufzusuchen und ein Gespräch einzufordern, welches offensichtlich konfrontativ geführt wird (MuMi44Mu). Dieses Gespräch jedoch veranlasst die Grundschullehrkraft zur Hinzuziehung der sonderpädagogischen Lehrkraft des KsF, die an der Schule täglich

arbeitet. Darüber hinaus nehmen die Eltern die Kooperation mit der sonderpädagogischen Lehrkraft als sehr positiv wahr, die ihnen u.a. eine neue Sicht auf das Kind eröffnet (MuMi138), aber auch konkrete Tipps gegeben hat: »Sie hat uns da auch Tipps gegeben, z.B. Hausaufgabengestaltung. Wie man da am besten vorgeht. Dass man ihn nicht zu sehr unter Druck setzte, ihn aber trotzdem aus der Reserve lockt, dass er bereit ist da was zu machen« (MuMi, 152-155).

Das Schaffen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen sonderpädagogischer Lehrkraft und Eltern (MuMi, 161, 163, 165) sowie die beratende Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft gegenüber der Grundschullehrkraft werden von den Eltern als förderlich für die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule angesehen (MuMi140).

In ihrer Wahrnehmung hat die sonderpädagogische Lehrkraft die Grundschullehrkraft »so ein bisschen weich/ ja ich sage mal weich geklopft hat oder so, ein bisschen offen gemacht hat für die Problematik, die die Kinder ja nun auch haben« (MuMi, 401-403).

Außerdem erkennt die Mutter einen weiteren Grund in einer besseren Passung von Lernvoraussetzung und Unterrichtsinhalt:

»Mick hatte sich gefunden. Er ist auch hier ruhiger geworden. Es klappte dann auch mit den Hausaufgaben. Sie fingen auch endlich an zu rechnen. Und dann wurde das. Was aber in der Schule gelaufen ist konkret, das weiß ich nicht. Da erzählt mir mein Kind auch gar nichts« (MuMi, 140-143).

Eine weitere Erklärung, die möglicherweise einen Beitrag zu einer positiven Entwicklung geführt hat, die aber außerhalb von Schule und auch von der Kooperation mit der sonderpädagogischen Lehrkraft liegt, ist die durchgeführte Familientherapie, die die Probleme innerhalb der Familie erörtert hat. Die Mutter berichtet von einer seitdem entspannteren Familiensituation (MuMi, 159-163).

Dieser Fall belegt eindrucksvoll, wie unterschiedlich dieselbe Entwicklung eines Kindes begründet wird. Die Eltern setzen bei der Erklärung den Fokus auf die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkraft als Vermittler, Bindeglied und Anker und auf die Adaption des Lerngegenstandes zur Lernausgangslage, wogegen die Grundschullehrkraft mit ihrer eigenen veränderten Haltung und dem damit verbundenen veränderten Unterrichtsstil die Entwicklung des Kindes begründet. Darüber hinaus sieht sie die Hinzuziehung der sonderpädagogischen Lehrkraft und deren Hausbesuch als positiven Handlungsschritt an, obwohl sie dies partiell durch die Aussage wieder zurücknimmt, dass sie nach dem Hausbesuch »eigentlich gar nichts mehr« (GSLMi, 113) gemacht habe. Die sonderpädagogische Lehrkraft hingegen nimmt vor allem den Jungen selbst als »fruchtbarsten Teil des Bodens« wahr, ferner die Beratung und Stärkung der Grundschullehrkraft sowie der Eltern wie auch ihre eigene Rolle als Anker für Mick im Unterricht.

Betrachtet man die Erklärungen auf einer Metaebene, zeigt sich, dass die Eltern den Blick auf ihr Kind und die direkte Zusammenarbeit mit der Schule richten. Die Grundschullehrkraft nimmt die Veränderung ihrer eigenen Haltung wahr, erhält aber noch keinen »Überblick«, da offenbar darüber keine Gespräche beispielsweise mit der sonderpädagogischen Lehrkraft stattgefunden haben. Die sonderpädagogische Lehrkraft wiederum arbeitet im Sinne eines systemischen Ansatzes, der sowohl die personalen als auch die umfeldbezogenen Ressourcen des Kindes fokussiert. Auffällig ist, dass die Hinzuziehung der sonderpädagogischen Lehr-

kraft von allen beteiligten Akteuren als hilfreich angesehen wird, wenn auch unterschiedliche Facetten genannt werden. In diesem Fall hat die (Selbst)Reflexion aller beteiligten Akteure einen Beitrag zum positiven Entwicklungsverlauf des Kindes geleistet. Partiiell fand diese bewusst und geplant statt, teilweise fand sie und die damit verbundene Veränderung durch hohen Druck statt.

11.3 Einstellungen der Lehrkräfte und Eltern zur inklusiven Beschulung im KsF

Welche Erkenntnisse bieten die Aussagen der beteiligten Akteure bezüglich der Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich inklusiver Settings und der Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf in den Interviews?

Ergebnis 1: Sonderpädagogische Lehrkräfte des KsF haben grundsätzlich eine positive Einstellung zur inklusiven Beschulung im KsF

Einer sonderpädagogischen Lehrkraft geht die Umstrukturierung zu einem inklusiven System nicht schnell und radikal genug. Das KsF ist für sie nur ein Übergang und sie hat konkrete Vorstellungen, wie Inklusion funktionieren kann und nennt nicht nur die bei Befragungen regelmäßig erwähnten Ressourcenprobleme (SoLMiLi, 423). Diese sonderpädagogische Lehrkraft ist der Ansicht, dass alle sonderpädagogischen Lehrkräfte mutig sein müssen, da sie sich ständig neue Inhalte erarbeiten müssen (GD2B8, 602-608). Außerdem hebt sie die *präventive Arbeit* hervor, die mit Erfolgserlebnissen auch für die Lehrkraft einhergehen kann:

»Hier in diesem Projekt hat man wirklich die Chance und die Freude zu sehen, wie man Kindern helfen kann. Und wie schnell das manchmal geht und wie wenig manchmal nötig ist. Und das macht auch ein bisschen glücklich« (SoLMiLi, 419-421)

In der Förderschule hat die sonderpädagogische Lehrkraft Erfolg in dieser Form nicht erlebt. In den Interviews wird die inklusive Beschulung von den sonderpädagogischen Lehrkräften auch als förderlich für soziale Teilhabe angesehen:

»Ich finde auf jeden Fall gut, dass die Kinder alle in der Klasse drin sind, das sieht man ja gerade in xy gut, weil da ist ja so die dörfliche Gemeinschaft und alle Kinder gehören im Kindergarten dazu« (SoL1Fi, 586-589).

Diese Teilhabe und Zugehörigkeit bestätigt eine andere Kollegin mit einer umfangreichen Aussage:

»Ich war ja am Anfang kein großer Verfechter vom KsF und ich war aber auch niemand, der jetzt dagegen war. Ich war einfach jemand, der, anders als meine älteren Kollegen, der dann gesagt hat: ja dann mach ich das eben im KsF. Aber ich muss sagen, für eine gewisse Sparte von Kindern, nämlich das, was ich immer an den Lernbehindertenschulen gefördert habe, also jetzt Förderschule Lernen, die kommen hier prima klar. Also klar sind (die) dann noch immer entwicklungsverzögert in vielen Bereichen und sicher können sie nicht zielgleich unterrichtet werden. Das muss man auch ganz klar sagen. (...) Die Kinder sind beeinträchtigt und die bleiben das auch, egal in welchem System man die jetzt fördert. Ob man das jetzt Förderschule nennt oder eben KsF. Die Kinder sind ja die gleichen geblieben. Die sind ja nicht plötzlich weg. Aber es kommt ihnen sehr zugute einfach. Sie (...) sind am Ende von der Grundschule so zwei Jahre hinten dran, aber können natürlich hingehen und was ich auch am Anfang nicht gedacht hätte, dass sie so gut sozial Anschluss finden. Sie haben dann doch immer irgendeinen Freund, neben dem sie sitzen und wo das ganz klasse klappt« (SoLAy, 367-382).

Auch wenn grundsätzlich eine positive Einstellung zur inklusiven Beschulung im KsF dominiert, ist den sonderpädagogischen Lehrkräften bewusst, dass sie im Moment

»noch im Zeitalter der Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung (sind) und hier ist wohl mehr der Grundgedanke, sich um die Kinder zu kümmern, die unter früheren Bedingungen an Förderschulen überwiesen worden wären. Diese Kinder sind mittlerweile auch an dieser Grundschule« (SoLMiLi, 399-404).

Ergebnis 2: Die Einstellungen der Grundschullehrkräfte zur inklusiven Beschulung sind ambivalent

Die Aussagen der Grundschullehrkräfte in den untersuchten Fällen zeigen sowohl positive als auch eher skeptische Einstellungen zur inklusiven Beschulung. In einem Fall mit positivem Entwicklungsverlauf akzeptiert die Grundschullehrkraft die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und bringt ihnen eine wertschätzende Haltung entgegen, was sich beispielsweise durch die Bereitschaft zeigt, den Unterricht aufgrund der inklusiven Beschulung im Rahmen des KsF zu verändern. Gemeinsam mit einer Lehramtsanwärterin und einer sonderpädagogischen Lehrkraft beginnt sie, einen offenen Unterrichtsbeginn einzuführen und erweitert das Spektrum um den Tagesplan (GSLLi, 110, 171, 173). Sie sieht sich aber eher als Ausnahme und empfindet, dass »viele Kolleginnen der Inklusion zumindest kritisch gegenüberstehen« (GSLLi, 196-197).

Theoretisch sieht eine befragte Grundschullehrkraft die Vorteile der inklusiven Beschulung, wie z.B. eine Verbesserung des Sozialverhaltens aller Schülerinnen und Schüler. Auch sieht sie die »Sonderschule« als ein »Ghetto« (GSLMi, 394), weshalb die Inklusion positiv zu bewerten sei. Ihr ist bewusst, dass zur inklusiven Beschulung Differenzierung notwendig ist, um Frustrationserlebnisse zu vermeiden. Differenzierung erfordert ihres Erachtens aber einen hohen zeitlichen Arbeitsaufwand, besondere Kompetenzen, ausreichend Räumlichkeiten und vieles mehr. Sie hat »oft ein schlechtes Gewissen« (GSLMi, 388-389), dass sie nicht genügend differenziert. Eigentlich findet sie Integration gut, aber ihrer Erfahrung nach sinkt dadurch das Leistungsniveau der Klasse (GSLMi, 394). Ihrer Ansicht nach müsste Fordern und Fördern als Unterrichtsprinzip für eine inklusive Beschulung umgesetzt werden (GSLMi, 408).

Diese Ambivalenz zeigt sich in der Akzeptanz der Heterogenität der Kinder. Die Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Kindern mit Unterstützungsbedarf spiegelt sich in der Kommunikation mit den Kindern aber auch mit den Eltern wider.

In der Wahrnehmung einer Mutter steht dem Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre an der Schule folgendes im Weg:

»Das ist natürlich eine Geschichte überhaupt grundsätzlich an dieser Schule, was die Kinder häufig erzählen, dass die Lehrer immer ausflippen, dass die sehr viel mit den Kindern schreien. (...) Also das finde ich sehr schade, eigentlich. Weil ich denke da geht auch viel verloren, so auch an Vertrauen« (MuMi, 351-356).

Die Einstellung der Regelschullehrkraft gegenüber der Heterogenität der Kinder nehmen einige Eltern auch schon auf Elternsprechtagen sensibilisiert wahr:

»Och wir haben eigentlich immer das gleiche zu hören gekriegt, Lina ja sie kommt nicht mit und eigentlich, sehr kurz und ich hatte immer das Gefühl, dass sie sehr hektisch dabei war und man sollte schnell wieder

raus, so ähnlich. Und ich denke, Lina hätte da auch nie irgendwie einen Fuß an die Erde gekriegt bei ihr. Weiß ich nicht, habe ich so das Gefühl« (MuLi, 110-114).

Ergebnis 3: Angst vor Neuem

Eine Grundschullehrkraft berichtet von ihrer Angst vor der inklusiven Beschulung, weil sie noch keine Erfahrungen damit gemacht hat.

»Ich hatte das große P vor der Übernahme dieser Kinder, weil ich die Akten gelesen hatte. Also ich hatte richtig Angst« (GSLJa, 495-496).

Die Angst wich durch das Wissen um die zukünftige Unterstützung durch die sonderpädagogische Lehrkraft und durch das Kennenlernen der Kinder am ersten Schultag:

»Als dann Frau Reiche (die sonderpädagogische Lehrkraft, Anm.d.V.) mir an die Seite gestellt wurde. Aber es war von Beginn an eigentlich / das war schon der erste Tag nach diesem Gottesdienst, Einschulungsgottesdienst, dass ich so gedacht habe: oh, die sind ja toll« (GSLJa, 497-500).

Nicht nur die Sicherheit, die die sonderpädagogische Lehrkraft durch die Unterstützung bietet, sondern auch der offenbar positiv empfundene erste Kontakt mit den Kindern hat zu einer offeneren Haltung ihnen gegenüber beigetragen. Allgemeine Vorurteile gegenüber Kindern mit Unterstützungsbedarf werden hier also abgebaut durch Kennenlernen der Personen, denen das beängstigende Merkmal »lernbeeinträchtigt« bzw. »verhaltensauffällig« zugeschrieben worden war.

Ergebnis 4: Es bestehen Befürchtungen bezüglich der inklusiven Beschulung von Kindern mit einem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung

Schwierigkeiten werden von den Grundschullehrkräften – zum Teil auch von den sonderpädagogischen Lehrkräften – bei der Unterstützung von Kindern mit Beeinträchtigung in der emotionalen und sozialen Entwicklung gesehen. Diese zeigen sich in einer zunehmenden Handlungs(un)fähigkeit der Lehrkräfte, in der begrenzten Belastbarkeit der beteiligten Lehrkräfte sowie in der Sorge um die negativen Auswirkungen auf die Kinder *ohne* Unterstützungsbedarf.

Da gibt es die große Sorge, Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten könnten das Klassengefüge durcheinanderbringen, und die Lehrkräfte nehmen sich dann als handlungsunfähig wahr:

»Wo ich Probleme sehe, sind wirklich die ganz verhaltensauffälligen Kinder und da kann ich mir auf Dauer nicht vorstellen, dass das gut geht. Weil die einfach, wenn man dann ganz schwierige Kinder hat, die ganze Klasse auf den Kopf stellen, und man kann nichts daran ändern« (GSLAy, 508-511).

Wenn die Disziplin in der Klasse und damit auch die Arbeitsatmosphäre darunter leidet, scheinen einige Lehrkräfte an ihre Grenzen zu kommen:

»Es gibt aber einfach auch im Bereich der ESE-Kinder, die eben verhaltensauffällig sind, durchaus Grenzen, also wo man wirklich an seine Grenzen stößt und wo man wirklich sagt: Keine Ahnung, wo dieser Weg hingehen soll und wie wir das verwirklichen sollen« (GSL2Ch, 319-322).

Lehrkräfte stoßen demnach an ihre fachlichen und persönlichen Grenzen, wie auch das folgende Fallbeispiel eindrucksvoll belegt:

»Also ich bin im ersten Schuljahr bis zu den Herbstferien jeden Mittag heulend nach Hause gefahren. (...) Ich fand das ganz schrecklich. Ich war auch ein bisschen verwöhnt, weil ich vorher ne unheimlich gute, liebe Klasse hatte mit vielen Mädchen und jetzt/ ich fand das GANZ schrecklich am Anfang. Und ich habe gedacht, das schaffe ich nicht. Ich habe vorne gestanden und die haben nur gespielt. Es ist eine unheimlich junge Klasse. Die Hälfte der Klasse ist im Juli/August erst sechs geworden. Ganz viele Jungen. Dann noch ja, auffällige Kinder. Die waren im Vorfeld ja schon getestet. Und ich habe da vorne gestanden und mir hat überhaupt keiner zugehört. Die haben gespielt, die haben mit/ gewackelt, haben sich geprügelt, haben sich geärgert, haben gequasselt. Einer blieb immer draußen, der wollte gar nicht reinkommen. Einer lief immer hinter mir her, der war total ängstlich. Also es ging gar nichts« (GSLMi, 288-300).

Im gleichen Fall erlebten die Eltern eines Fallkindes dann diese Situation mit der Grundschullehrkraft:

»So und dann bin ich dann zu Frau Becker (Grundschullehrkraft, Anm.d.V.) hin (...) und sie guckte mich nur an und erzählte mir die Statistik von ihrer Klasse und ich sollte überhaupt nur eins wissen. Meiner wäre ja der Allerschlimmste von allen. Und im Übrigen er hätte ja ADHS und ich sollte ihm gefälligst irgendwelche Pillen geben, dass das Kind ruhiggestellt wird. So und da war er drei oder vier Wochen in der Schule« (MuMi, 102-107).

Die Schilderung dieser Mutter zeigt deutlich die Hilflosigkeit der Grundschullehrkraft, die nach den ersten Schulwochen bereits Hinweise auf ADHS beim Kind diagnostiziert.

Verständnis für die Belastung der Grundschulkolleginnen und -kollegen hat diese sonderpädagogische Lehrkraft:

»Und das ist auch bei allem guten Willen und bei aller Umsetzung der Konventionen für die Grundschulkollegen auch nicht leistbar, das zu machen« (SoLAy, 391-393).

In der Wahrnehmung dieser sonderpädagogischen Lehrkraft stößt in solchen Fällen das KsF als Modell an die Grenzen einer erfolgreichen Unterstützung und stoßen die Grundschulkolleginnen und -kollegen an die Grenzen ihrer Belastbarkeit.

Eine weitere Grundschullehrkraft berichtet davon, dass sie vor der Hinzuziehung des KsF Kinder nur im Extremfall an die Förderschule geschickt hat – erst dann, wenn sie alle didaktischen Möglichkeiten ausgeschöpft hatte (GSL1Ch, 153). Sie berichtet davon, dass Differenzierung im Rahmen des KsF aber nicht mehr ausreiche, nun kämen noch die Kinder mit »extremen Verhaltensproblemen« (GSL1Ch, 403) hinzu, die aufgefangen werden müssten. Als Folge sieht sie die Gefahr, dass die anderen Schülerinnen und Schüler nicht entsprechend ihren Fähigkeiten gefördert werden können:

»Sondern die Kinder, die so schwierig sind, die arbeiten ja nicht alleine, sondern die kosten wirklich unendlich viel Zeit. Und für die anderen bleibt dann keine Zeit mehr übrig« (GSL1Che, 406-408).

Eine sonderpädagogische Lehrkraft dagegen sorgt sich eher um die Kinder mit Unterstützungsbedarf:

»Wo ich große Schwierigkeiten und auch Mängel sehe, ist die Betreuung von ESE-Kindern. Denen wird man nicht gerecht. (...) In der Grundschule, das klappt nicht. (...) da sehe ich Schwächen für das KsF, ganz klar« (SoLAy, 382-391).

Eine Lehrkraft formuliert ihre Empfindung der zunehmenden Belastung und der hohen Erwartungshaltung (der beteiligten Personen) folgendermaßen:

»Eigentlich fühlt man sich (...) wie so ein Gummiband, das ganz bis zum Äußersten gezogen ist und das vielleicht auch irgendwann mal reißt, aber man hat immer das Gefühl, man muss noch viel dehnbarer und noch viel flexibler sein und noch viel mehr Möglichkeiten haben und ausreizen, als man im Moment hat« (GSL2Ch, 563-566).

Die Grundschullehrkraft bemängelt zudem, es gebe keine klaren Vorstellungen darüber, wie Inklusion an ihrer Schule im Unterrichtsalltag aussehen soll, da es weder Richtlinien noch Zielvorgaben für Kinder mit Beeinträchtigung gibt. Sie weiß nicht, wie sie das Modell umsetzen soll, und fühlt sich in ihrem pädagogischen Handeln unzureichend unterstützt. Sie ist der Meinung, dass das KsF-Modellprojekt an der Schule nur ein Schritt auf dem Weg zur Inklusion ist, denn eine inklusive Beschulung müsse anders aussehen als die Praxis an ihrer Schule.

Ergebnis 5: Veränderte Einstellungen der Grundschul- und der sonderpädagogischen Lehrkräfte durch Erfahrungen mit der inklusiven Beschulung.

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte unterstützen durch Gespräche den Prozess der Selbstreflexion und stellen in der Wahrnehmung der interviewten **Grundschullehrkräfte** ein Modell hinsichtlich der Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler dar, indem sie ihnen eine positive Grundhaltung dem Kind gegenüber vorleben.

»Und das wird mir durch das Vorleben und auch Reflektieren und Besprechen oft bewusst« (GSLLi, 211-212).

»Also ich glaube, generell hier im Kollegium ist der Blick auf das einzelne Kind intensiver geworden. Wir haben vorher schon intensiv über einzelne Kinder gesprochen und auch gemeinsam versucht, Lösungen zu finden für bestimmte Situationen, die sich im Unterricht oder in der Pause entwickelt haben. Aber ich glaube, die Gespräche sind intensiver geworden (...)« (GSLFi, 361-365).

Eine Grundschullehrkraft mutmaßt, dass sich u.a. durch die Veränderung ihrer Haltung und ihres Anspruchs den Kindern gegenüber, die Situation in der Klasse entspannt hat:

»Ich weiß es auch nicht. Vielleicht habe ich mich auch einfach an die Kinder gewöhnt oder dass ich die Kinder jetzt halt so akzeptiere, wie sie sind, also sie sind überhaupt nicht frech. Sie sind ganz lieb, sind halt noch unheimlich verspielt und ich kann längst nicht das machen, was ich so in meiner bisherigen Klasse gemacht habe (GSLMi, 305-309).

Diese Grundschullehrkräfte nehmen es so wahr, dass die Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Lehrkräften zu Veränderungen in ihrer Einstellung geführt hat.

Aber auch eine sonderpädagogische Lehrkraft verändert durch die gemachten Erfahrungen ihre Haltung:

»Ich fand schon, dass das sehr, sehr wichtige Erfahrungen waren, die ich als Lehrerin im KsF gesammelt habe. Und ich habe auch gesehen, dass es Kinder gab, die mit ganz, ganz großen Schwierigkeiten angekommen sind, die auf jeden Fall, hätte ich in der Kindergartenzeit den Auftrag gehabt, das Gutachten zu schreiben, (...) hätte ich geschrieben »Das geht nur an der Förderschule, wenn nicht sogar, nur an der Förderschule mit Integrationshelfer«. Und die haben sich trotzdem so positiv entwickelt, dass sie vermutlich nie mehr die Förderschule besuchen werden müssen« (SoLIJa, 615-622)

Ergebnis 6: (Fehlende) Bereitschaft der GSL zur Kooperation

Ob eine Zusammenarbeit erreicht werden kann und wie sie dann genau stattfindet, hängt auch von der Bereitschaft ab, mit den beteiligten Akteuren zu kooperieren. In den Interviews wird von Kooperationsbeziehungen auf unterschiedlichen Niveaus berichtet. Eine sonderpädagogi-

sche Lehrkraft sieht in der Zusammenarbeit mit den Grundschullehrkräften die »größte Herausforderung« (SoL1Fi, 558) ihrer Tätigkeit in inklusiven Settings.

»Und das ist eigentlich die größte Herausforderung, finde ich. Wenn die Lehrer eigentlich nicht mitarbeiten wollen, aber mitarbeiten müssen, weil sie ja nicht drum herum kommen, das finde ich eigentlich das größte Problem beim KsF. Ich hätte es eigentlich besser gefunden, wenn man sich gezielt Schulen ausgesucht hätte, oder wenn sich jetzt eine Schule beworben hätte oder so, quasi so eine Schule, die wirklich voll dahinter steht, oder auch Lehrer/innen, die dann wirklich das wollen und nicht Lehrer/innen, die eigentlich sagen, »ich will das Kind eigentlich los werden« (SoL1Fi, 558-565).

Die Äußerung macht deutlich, dass in inklusiven Settings die Bereitschaft zur Kooperation eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Förderung ist. Die interviewte sonderpädagogische Lehrkraft empfindet die Zusammenarbeit mit ablehnenden Grundschullehrkräften als schwierig und plädiert daher für eine freiwillige Teilnahme. Wird stattdessen die Schule gegen ihren Willen zur gemeinsamen Unterrichtung verpflichtet, kann das negative Folgen für die Kinder mit Unterstützungsbedarf haben.

»So wie jetzt an einer Schule in L., da haben die ja fast quasi dieses halbe Jahr genutzt, als ich nicht da war, um die beiden Kinder loszuwerden, die ich hatte. Das eine Kind hat dann ein AO-SF Verfahren gekriegt und ist jetzt an der A. Schule im GU und das andere Kind, das kriegt jetzt Ritalin und da ist der Förderbedarf aufgehoben worden und damit bin ich jetzt nicht mehr in der Klasse. [lacht] Und da haben sie sich halt so raus getrickt, dass ich nicht mehr dabei bin und das ist halt schwierig, dann mit so jemandem zusammenzuarbeiten, wo man ganz genau weiß: Der will es eigentlich gar nicht« (SoL1Fi, 565-571).

Offenbar bestand in diesem Fall keine gute Kooperationsbeziehung, da keine Kommunikation stattgefunden hat.

Ergebnis 7: Einstellung der Eltern zur inklusiven Beschulung in der Regel positiv

Die Eltern der Fallkinder haben überwiegend von Anfang an eine positive Einstellung gegenüber dem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung und scheinen froh zu sein, dass es über den normalen Rahmen hinaus Unterstützung für ihre Kinder gibt. Sie berichten diesbezüglich auch nicht von negativen Kommentaren anderer Eltern der Klasse.

Im Fall eines Kindes, das eine Unterstützung in der sprachlichen Entwicklung benötigte, stand der Vater der Förderung durch das KsF sehr skeptisch gegenüber und hat sich wiederholt nach den Details der Förderung erkundigt. Er war der Meinung, dass die Sprachheilschule der bessere Förderort für das Kind sei. Durch Gespräche und die Fortschritte des Kindes in der sprachlichen Entwicklung hat sich die Einstellung des Vaters gegenüber dem KsF nach Aussage der Grundschullehrkraft aber geändert:

»Also ich glaube, mittlerweile sind sie ganz angenehm und positiv überrascht. Das Problem war, dass der Vater sich gewünscht hat, Ayse auf die Sprachheilschule zu schicken. Das war eigentlich so der Wunsch von vornherein, und diesem Wunsch ist nicht nachgegeben worden und da war er sehr ärgerlich drüber und hat am Anfang des ersten Schuljahres da sehr empfindlich drauf reagiert und hat wirklich auch nachgefragt und immer wieder, wann welche Förderung und wann findet die Förderung hier vor Ort statt, weil er erst nicht so davon überzeugt war, dass Ayse hier die beste Förderung bekommen kann« (GSLAy, 77-84).

»Aber er hat dann gesehen, als Frau Meier dann da war und wir dann die Gespräche geführt haben, und er sieht es ja jetzt auch an den Fortschritten, die sie auch gemacht hat. Dass es doch schon funktioniert, sie hier auch zu beschulen. Also das hat sich jetzt so gewandelt, seine Einstellung« (GSLAy, 103-107).

Der Vater sieht dagegen die Situation folgendermaßen:

»Aber das war dann eben so, dass jemand gesagt hat, da muss aber ein Antrag gestellt werden. Da muss eben positiv jemand noch da sein, der das noch befürwortet (...) ich hatte das Gefühl, dass sie das so/ so gleich nicht schlecht geredet haben aber, dass das eben ja nicht so positiv laufen würde. Also es sind also sehr viele Hürden da und dass man auch eben sagt: Ok das ist auch eine finanzielle Sache, weil sie jetzt jeden Tag abgeholt werden muss, wieder hingebacht werden muss und das es einfach so jetzt wegen finanziell eben dort hin die Leute bewegen will, was am günstigsten ist« (VaAy, 26-34).

Sowohl die Grundschullehrkraft als auch der Vater berichten von dem Wunsch der Beschulung in einer Sprachheilschule, dem nicht nachgegeben wird. Bildungswissenschaftler haben eher die Sorge, dass das Elternwahlrecht für den Erhalt der Förderschule instrumentalisiert wird (Wocken 2011b). In diesem Fall jedoch findet offenbar das Gegenteil statt. Der Vater schätzt die Situation so ein, dass aus rein finanziellen Gründen seinem Wunsch nicht entsprochen wurde. Zum Ende des Interviews stellt er noch einmal heraus, dass er mit der schulischen Förderung seines Kindes nicht glücklich ist:

»Also ich denke, das, was jetzt Förderung in der Schule ist, mehr geht nicht vielleicht. Also ich weiß nicht, wie man das jetzt mit Schule kombinieren kann, ja. Ich bin überzeugt, dass eben jetzt in der xy (Sprachschule) doch jetzt vielleicht über den gesamten Zeitraum dann mehr intensiv sie besser betreut gewesen wäre« (VaAy, 437-441).

Der Vater berichtet davon, dass äußere Differenzierung vom Kind als unangenehm empfunden wird, weil diese nicht parallel zum regulären Unterricht eingerichtet ist; ebenso kritisch sieht er sie selbst. Weder innere Differenzierung noch positive Sprachmodelle in der Klasse scheinen dem Vater als Maßnahmen transparent zu sein. Dass die Kommunikation in diesem Fall nicht optimal verlaufen ist, zeigt sich an der Aussage der Grundschullehrkraft, die von einer veränderten Einstellung des Vaters ausgeht. Der Vater berichtet jedoch im Interview, dass sich seine Einstellung gegenüber der inklusiven Beschulung durch die Erfahrungen nicht grundlegend verändert hat.

Während in diesem Fall also die skeptische Einstellung des Vaters stabil bleibt, überwiegt in anderen Fällen eine positive Einstellung der Eltern aufgrund positiver Erfahrungen der Unterstützung durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte. So schafft es eine sonderpädagogische Lehrkraft in einem anderen Fall durch einen Hausbesuch und damit verbundene Gespräche, Vertrauen herzustellen und damit auch die Bereitschaft für eine fruchtbare Zusammenarbeit zu ebnet (MuMi, 146).

11.4 Kooperationen

In inklusiven Settings sind mehrere Personen an der Förderung eines Schülers bzw. einer Schülerin mit besonderem Unterstützungsbedarf beteiligt. Im Rahmen dieser Untersuchung werden die Relevanzsysteme der am Förderprozess am stärksten beteiligten Akteurinnen und Akteure rekonstruiert: sonderpädagogische und regelpädagogische Lehrkraft sowie die Eltern. Das Kind selbst wird in die Förderzielplanung nur in geringem Maße eingebunden, eine »echte« Kooperation mit dem Kind findet nicht statt. Jedoch kann das Kind äußern, wie es die Situation in der Schule und die Unterstützung durch die an seiner Förderung beteiligten Akteure wahrnimmt. Von besonderer Bedeutung ist in inklusiven Settings die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Einfluss auf den Förderplanprozess nehmen kann. Kooperationen mit therapeutischen und pädagogischen Fachkräften (der OGS), mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

des Jugendamtes und Schulpsychologinnen bzw. Schulpsychologen, die in den Förderplänen nur punktuell geplant waren, wurden aufgrund der geringen Anzahl nicht in die Teilstudie II aufgenommen.

11.4.1 Kooperation mit dem Kind

Eine gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler ist für Bildungsprozesse relevant. Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen, die durch Akzeptanz, Respekt, Verständnis, Nähe, Wärme und Fürsorglichkeit gekennzeichnet sind, sind besonders für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf von Bedeutung, da eine gute pädagogische Beziehungsqualität einen positiven Beitrag zu Schulleistungen, auf die soziale Kompetenzentwicklung wie auch auf die Entwicklung des Selbstkonzepts beisteuert (Prenzel 2013a; Völker/Schwer 2012).

Aus diesen Gründen ist es interessant zu erfragen, ob und wie die Kinder die sonderpädagogischen Lehrkräfte bzw. die Grundschullehrkräfte als unterstützend wahrnehmen.

Ergebnis 1: Die Kinder nehmen ihre Beziehungen zu den Grundschullehrkräften ambivalent wahr

Cheyenne äußert sich ausschließlich positiv über ihre Klassenlehrkraft. Sie hebt besonders hervor, dass diese hilft, wenn sie etwas nicht verstanden hat, und es dann gut erklären kann:

»Weil sie so nett war und (...) weil sie es richtig gut erklärt hat« (KiCh, 148-149).

Außerdem hat sie nicht vergessen, dass die aktuelle Klassenlehrerin ihr in der für sie nach der Rückversetzung neuen Klasse beim Einleben geholfen hat, indem sie beginnendem Mobbing gegengesteuert hat (KiCh, 169-173). Sie scheinen ein vertrauensvolles Verhältnis zu haben, da sie angibt, dass sie zu ihrer alten oder neuen Klassenlehrerin gehen würde, wenn sie traurig wäre und mit ihr über ihre Sorgen sprechen würde (KiCh, 217-218).

Mick dagegen nimmt seine Klassenlehrerin als sehr streng und laut wahr:

»Also die sagt jetzt immer, wenn man jetzt so fünf Fehler hat, dann brüllt sie einen immer so an: »Neee, das ist jetzt falsch. Hast du jetzt fünf Fehler. Ich nehme nur vier Fehler an.« Das mag ich gar nicht« (KiMi, 202-206).

Weiterhin erzählt er, dass seine Klassenlehrerin *»immer so gemotzt hat«*. *»Immer, wenn jetzt mal so ein paar so reden, mal so flüstern. Dann brüllt die immer so: »Hey (...) hört sofort auf, ich setze euch sonst auseinander«« (KiMi, 381-384).*

Ayse beklagt sich, dass sie von ihrer Klassenlehrerin nicht die Aufmerksamkeit bekommt, die sie sich wünscht:

»Aber Frau Sinnerbrink kommt manchmal nicht zu mir« (KiAy, 122) oder

»Wenn ich z.B. Bauchschmerzen hab', dann sag' ich das Frau Sinnerbrink und Frau Sinnerbrink glaubt mir nicht und wenn die anderen Kinder Bauchschmerzen haben, dann glaubt Frau Sinnerbrink nur die Kinder und nicht mich« (KiAy, 173-175)

Es gibt offenbar seitens der Kinder sowohl positiv als auch negativ wahrgenommene Beziehungen zur Grundschullehrkraft.

Ergebnis 2: Kooperation mit dem Kind – Alle Kinder und nahezu alle Eltern äußern sich positiv über die sonderpädagogischen Lehrkräfte.

Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass sich alle Kinder positiv über die KsF-Lehrkraft äußern. »(...) wir reden so ein bisschen über zu Hause. Wie das so abläuft« (KiFi, 26).

»Sie spielt mit mir oft. Mit M. auch und sie nimmt mich manchmal (mit) nach unten und rechnet ein bisschen mit mir und manchmal spielt sie auch mit mir ein Spiel« (KiCh, 177-179).

Sie fühlen sich gut unterstützt. Besonders positiv wird dies herausgestellt, wenn ein Kind eine eher schlechte Beziehung zur Grundschullehrkraft hat.

»Die ist netter. Die schimpft uns nie aus. Mit ihr macht das eigentlich Spaß« (KiMi, 348).

Die Rückstellung des Kindes in eine andere Klasse, zu einer anderen Klassenlehrerin, die von der sonderpädagogischen Lehrkraft initiiert wurde, scheint dem Kind und der Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht der Mutter gut getan zu haben.

»Ich denke Frau Seifert kommt eigentlich viel netter oder/ oder ist/ kümmert sich intensiver sage ich jetzt mal um die Kinder sage ich jetzt, dass sie da einfach viel mehr Vertrauen findet in die Person« (MuLi, 204-206).

Mit einer (früheren) Sonderpädagogin wurden aber auch negative Erfahrungen gemacht. »Da hat sie schon immer gesagt ›Mama, ich habe überhaupt keine Lust heute. Kannst du mich nicht eher abholen‹? (..) Nein, da / also da / (.) War nicht so schön, sagte sie« (MuCh, 512-514). In diesem Fall wurde aber durch den Wechsel der sonderpädagogischen Lehrkraft im folgenden Beziehungsverhältnis eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufgebaut.

Wenn die Kinder zur *Tätigkeit* der sonderpädagogischen Lehrkräfte befragt wurden, nannten sie durch diese neu eingeführten Maßnahmen, z.B. eine »warme Dusche« (KiLi, 112/116) oder den Klassenrat. Die Fallkinder empfinden die individuelle Unterstützung beim Lernen auch als anstrengend (MuCh 512-514; VaFi, 268). Dies lässt sich vermutlich auf die Eins-zu-Eins-Situation zurückführen, in der sie sich nicht zurückziehen bzw. entziehen können.

Eventuell besteht dadurch aber die Möglichkeit, den Lernstoff aufzuholen, was durch einen Vater positiv bewertet wird:

»Seitdem das jetzt mit der Frau Grün ist, blüht er (auf)/ Er (...) holt in Riesenschritten auf« (VaFi, 141-142).

Die Kinder nennen aber auch Aspekte zur Rollenverteilung zwischen Grundschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft. Die KsF-Lehrkräfte haben in der Wahrnehmung der Kinder mehr Zeit für sie als die Klassenlehrkräfte. Dies wird einerseits als Übungszeit, andererseits als Gesprächszeit angesehen, was zu einem Vertrauensverhältnis und einer intensiven und positiven Lehrer-Schüler-Beziehung führen kann. Die sonderpädagogische Lehrkraft wird trotz eines guten Verhältnisses der Schülerin bzw. des Schülers zur Klassenlehrkraft als ein besonderer Gesprächspartner bei häuslichen Problemen angesehen (KiFi, 26).

Daher verwundert es nicht, wenn relativ häufig vorkommende Wechsel der sonderpädagogischen Lehrkräfte auch von den Schülerinnen und Schülern als schmerzhaft empfunden werden. So äußert ein Kind:

»Ja und ich vermisse sie« (KiMi, 194).

Ergebnis 3: Kooperation mit dem Kind – Grundschullehrkräfte sehen in der Regel die sonderpädagogischen Lehrkräfte als einen Gewinn für die Kinder an

Die Grundschullehrkräfte sehen in der Regel die sonderpädagogischen Lehrkräfte als einen Gewinn für die Kinder an – im folgenden Fall als Ankerperson, die Vertrauen und Verständnis schenkt:

»Dieses Gefühl, da ist jemand, an den kann ich mich wenden (...) Auch für das Kind. (...) Aber auch mal mitgehen und da ist noch mal einer, der mit mir redet und der mich versteht und so. Ich glaube, das tut den Kindern schon gut« (GSLMi, 217-223).

Allerdings sehen sie häufige Lehrerwechsel seitens des KsF als ungünstig für alle Beteiligten an:

»In der anderen Klasse waren Wechsel und dadurch ist natürlich auch so ein Stück weit Unmut entstanden dadurch, dass immer wieder neue Leute gekommen sind, und ich kann das auch verstehen (...) Die Kinder müssen sich immer wieder neu einstellen« (GSLJa, 326-329).

Die Grundschullehrkraft macht deutlich, dass ein Wechsel der sonderpädagogischen Lehrkraft von den Kindern die Bereitschaft erfordert, sich immer wieder auf eine fremde Person einzulassen, dieses Vertrauen zu schenken etc. Möglicherweise spricht sie auch für sich, denn ebenso wie für die Kinder ist ein Wechsel der sonderpädagogischen Lehrkraft auch für die Grundschullehrkräfte mit einer Umstellung verbunden.

Ergebnis 4: Kooperation mit dem Kind – Sonderpädagogische Lehrkräfte empfinden ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Kindern mit Unterstützungsbedarf

Die befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte bestätigen das von den Kindern wahrgenommene Vertrauensverhältnis:

»Also, das würde ich eigentlich sagen, dass wir ein gutes Vertrauensverhältnis haben. Ich kenn' ihn jetzt ja auch schon seit fast zweieinhalb Jahren und das war mir auch von Anfang an immer ganz wichtig, dass wir über die Probleme sprechen. Das haben wir am Anfang auch ganz viel geübt« (SoLIFi, 267-270).

Hier wird der lange Zeitraum der Unterstützung als Phase der Kontinuität hervorgehoben, die in Verbindung mit Gesprächszeiten zu einem Vertrauensverhältnis führen kann. Sonderpädagogische Lehrkräfte sehen die Möglichkeit, nicht ausschließlich über schulische Inhalte sprechen zu müssen. Vielmehr ist Zeit vorhanden, über außerschulische Themen und über Gefühle zu sprechen:

»Sie erzählt viel von ihrem außerschulischen Leben und auch, was sie in der Schule empfindet. Ja, ich würde sagen, das ist eine gute vertrauensvolle Beziehung« (SoLCh, 388-390).

»Also, wo wir einen guten Draht finden, ist über so Mädchenthemen. Klamotten und Schminke und schöne Anziehsachen« (SoLAy, 419-420).

Sonderpädagogische Lehrkräfte sehen sich auch in der Rolle einer Sicherheit gebenden Bezugsperson, die im vorliegenden Fall den Übergang erleichtert.

»Aber einmal, als es dann offiziell wurde, dass sie in die zweite Klasse zurückgehen sollte. Da ist sie zu mir gekommen und hat gesagt ›ich will nicht in die zweite Klasse‹. Und dann habe ich gesagt ›Cheyenne, in der

zweiten Klasse sind doch auch viele Kinder, mit denen du jetzt schon immer gerne spielst. Und wie wäre das denn, wenn wir beide mal zu Besuch da hingingen?« »Ja, aber nur, wenn du mitkommst.« Und dann sind wir zusammen dahin gegangen und dann ist sie aber alleine in der Klasse geblieben für ein oder zwei Stunden. Und dann haben wir gesagt »wollen wir das nochmal wiederholen?« »Ja.« Aber die ersten paar Male ging sie nur, wenn ich mitkam. Und (...) irgendwann (...) merkte man (...) gefiel ihr das dann doch ganz gut. Und dann habe ich schon gesagt »jetzt kannst du auch alleine gehen«. Dann war es auch gut« (SoLCh, 255-264).

Ein Vertrauensverhältnis und eine intensive positive Lehrer-Schüler-Beziehung können sogar dazu führen, dass die sonderpädagogische Lehrkraft als Vermittler bei für das Kind bedrückenden häuslichen Themen agieren soll:

»So wie jetzt auch das Problem mit der Mutter (...) Zum Beispiel hat er dann letzte Woche in dem Gespräch gesagt (...), dass ihm wichtig ist, dass ich mich jetzt mit seinem Vater treffe und so, damit ich das mit ihm bespreche und so, wie es weitergeht« (SoLIFi, 274-280).

Trotz der zeitlichen Restriktionen wird die Beziehung zum Kind von den sonderpädagogischen Lehrkräften sehr positiv wahrgenommen und offenbar besteht auch in der Wahrnehmung der Kinder mit Unterstützungsbedarf ein Vertrauensverhältnis, da andernfalls die hier vorgestellten Themen und Wünsche nicht auftreten würden.

Aber nicht nur für die Kinder mit Unterstützungsbedarf sind die KsF-Lehrer ein Ansprechpartner (auch außerhalb des Unterrichts), sondern für alle Kinder (z.B.: KiMi, 177-178).

»Also es sind aber so die durchgehenden Erfahrungen von uns allen, die wir hier halt als Sonderpädagogen im Moment arbeiten, dass die Kinder uns auf dem Flur schon immer freudig begrüßen. Zu uns kommen und umarmen und in allen Spielformen wir doch merken, dass wir für die Kinder eine Rolle spielen. Eine wichtige Rolle spielen. Und zwar für alle« (SoLMiLi, 102-106).

Die Beziehungsarbeit scheint offenbar ein grundlegendes Element der Förderung zu sein. Folgende Aussage einer sonderpädagogischen Lehrkraft macht die besondere Stellung deutlich:

Und meine Haltung jetzt direkt zu den Kindern (...) ich finde, dass mir die Beziehung zum Kind fast noch wichtiger geworden ist, als vorher, weil ich glaube, bei den Kindern, die ich jetzt da betreue, läuft alles über die Beziehung, die man zum Kind hat. Wenn man da eine positive gute Beziehung hat, dann kann man auch mit dem Kind irgendetwas erreichen und solange diese Beziehung noch nicht da ist, kann man das nicht. (...) Also das finde ich so einen ganz wichtigen Punkt bei der Arbeit. Deswegen, das ist mir am Anfang (...) erstmal nur wichtig, dass man diese Beziehung aufbaut und erst dann steigen wir wirklich ein, dass man mit dem Kind anfängt zu arbeiten« (SolFi, 686-699).

11.4.2 Kooperationen zwischen Lehrkräften und Eltern

Elternkooperation »beruht auf einer tragfähigen und gleichberechtigten (Arbeits-)Beziehung, in der die unterschiedlichen Perspektiven, Kenntnisse und Erfahrungen der Beteiligten produktiv zusammengetragen und genutzt werden« (Eckert/Sodogé 2007, 211). Als Qualitätsmerkmal werden die drei Dimensionen gegenseitige Information, Aufbau von Achtung und Vertrauen sowie Koordination von pädagogischen Maßnahmen bei Bedarf angesehen (Neuenschwander et al. 2005).

In den fallbezogenen Interviews zeigt sich ein hoher Stellenwert der Elternkooperation und eine starke Wirkung der sonderpädagogischen Lehrkräfte darauf:

Ergebnis 5: Kooperation mit den Eltern – Guter Informationsfluss durch Einbeziehung der sonderpädagogischen Lehrkräfte

Der Informationsfluss scheint vor der Einbeziehung des KsF (in einigen Fällen) suboptimal gewesen zu sein. Ein Vater beklagt, die Klassenlehrerin habe ihn nicht zwischendurch informiert. »Eigeninitiative« (VaAy, 270) sei notwendig gewesen, um Informationen zu erhalten.

»Man musste früher den Leuten alles so aus der Nase ziehen und dann kam nicht immer Nachricht – und jetzt klappt es schon. Wenn wir sagen ›wir möchten mal ein Gespräch‹, dann wird das sofort so gemacht« (VaFi, 111-113). Er führt weiter aus:

»Wir wissen jetzt genau, wann, wo, was aufkommt, wie die unterrichten« (VaFi, 120-121).

Die Zusammenarbeit mit der Schule wird durch die Einbeziehung mit dem KsF von einem Vater als »intensiver« (VaFi, 103) bezeichnet. Die Gespräche werden aber nicht ausschließlich mit der sonderpädagogischen Lehrkraft geführt, sondern zum Teil auch gemeinsam mit der Regelschullehrkraft.

Es scheint, dass die Einbeziehung des KsF zu einem guten Informationsfluss beigetragen hat, der als unkompliziert wahrgenommen wird. Es werden nicht nur die Elternsprechtage genutzt bzw. extra Termine anberaumt, sondern die sonderpädagogische Lehrkraft erkundigt sich auch telefonisch bzw. fängt die Mutter in der Schule spontan ab, »je nachdem, um was es ging« (MuLi, 233). Ebenfalls empfinden es die Eltern als positiv, jederzeit einen Ansprechpartner zu haben, auch wenn der Förderumfang für das Kind auf die Beratungsstufe reduziert bzw. der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf aufgehoben ist: »Wenn was ist, sagt sie: Rufen Sie mich an« (MuMi, 388).

Es besteht aber nicht nur ein guter Informationsfluss. Auch die Qualität der Beratung hinsichtlich des Umgangs mit sprachlichen Entwicklungserschwernissen oder Lernschwierigkeiten des Kindes scheint hoch zu sein. Darüber hinaus hebt ein Vater die besondere Begleitung hervor:

»Es war sehr fruchtbar in dem Sinne. Man hatte sich halt noch nicht mit so was auseinandergesetzt und das war halt so das erste Mal, das man so ein bisschen auch mit dem Kind lernt in Interaktion zu treten. Was vorher überhaupt nicht der/ Was heißt nicht der Fall war/ Klar man redet mit seinem Kind, aber man sieht das doch alles ein bisschen anders« (MuMi, 373-376).

Diese Form von Beratung und diese Aussagen dazu sind nur möglich, wenn ein Vertrauensverhältnis besteht.

Ergebnis 6: Kooperation mit den Eltern – Sonderpädagogische Lehrkräfte als Anker, Bindeglied und Vermittler ...

... aus der Sicht der Eltern

Im Fall einer schwierigen Kooperationsbeziehung bestanden nach fortgesetzten problematischen Gesprächen massive gegenseitige Vorbehalte zwischen Grundschullehrkraft und Mutter.

»Ich glaube, das wäre ganz böse ausgegangen, weil es von Anfang an so verhärtete Fronten waren. Also Lehrer gegen Kinder und wir als Eltern sowieso noch als dritte Front. Ich weiß nicht, ob das gut gegangen wäre« (MuMi, 381-383).

So äußert sich der Vater des Fallkinds über die Grundschullehrkraft:

»Sie meint immer, ich will ihr was. Ich will ihr ja gar nichts. Ich will ja nur wissen, was und warum« (MuMi, 388-339).

Der Vater war am Anfang *»skeptisch« (VaMi, 421)* und hatte auch *»Vorbehalte« (VaMi, 425)* gegenüber der sonderpädagogischen Lehrkraft, vermutlich aufgrund der schlechten Erfahrungen mit der Regelschullehrkraft. Er wollte sich nicht *»in irgendwelche Beziehungsgeschichten« (VaMi, 422)* verstricken und *»beeinflussen« (VaMi, 422)* lassen. Trotzdem bestand eine gewisse Offenheit: *»das kann man sich ja mal anhören und angucken« (VaMi, 424)*. Seine Befürchtung war, dass die sonderpädagogische Lehrkraft *»auf der Seite der Schule steht« (VaMi, 430-431)* und versuchen würde, *»die Eltern mehr zu beeinflussen« (VaMi, 430)*. Er sorgte sich, dass die Familie *»hinterher noch mehr Probleme hat als anfangs« (VaMi, 431)*. Nachdem er die sonderpädagogische Lehrkraft bei einem Hausbesuch näher kennengelernt hat, haben sich die Vorbehalte soweit reduziert, dass tatsächlich eine positive Kooperationsbeziehung entstehen konnte. Er hat die sonderpädagogische Lehrkraft als Chance wahrgenommen (*»Freund oder Feind« [VaMi, 434]*). Dies scheint für ihn ein Gewinn gewesen zu sein, denn er berichtet von guten Erfahrungen: *»Aber wie gesagt, das ist alles o.k., also ich fand die auch, find' die auch sehr nett, also muss ich sagen« (VaMi, 437-438)*.

Offenbar ist eine sonderpädagogische Lehrkraft als Vermittler dann gefragt, wenn die Kommunikation zwischen Eltern und Regelschullehrkraft beeinträchtigt ist.

... aus der Sicht der Grundschullehrkräfte

In der Wahrnehmung der Grundschullehrkräfte besteht in der Regel eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern. Dennoch sehen sie die Unterstützung durch die sonderpädagogische Lehrkraft in der Elternarbeit als Gewinn. Sie heben in mehreren Fällen die Fähigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Gesprächsführung und die verstärkten Elternkontakte positiv hervor:

»Was ich auch als positiv empfinde, das haben wir sonst nicht in diesem Maße, die verstärkten Elternkontakte, das ist sonst eigentlich nicht so intensiv, es ist jetzt intensiver geworden, der Austausch« (GSLFi, 232-235).

Darüber hinaus erleben sie sie teilweise auch als Vermittler, Bindeglied und Anker:

»Die Eltern merken auch, da ist nicht nur der Lehrer, sondern da ist auch noch jemand, an den ich mich wenden kann. Der sich auch kümmert. Und das ist, glaube ich, am Anfang unheimlich wichtig. Dieses Gefühl einfach« (GSLMi, 381-383).

Diese Wahrnehmung wird von einer Mutter bestätigt: Die sonderpädagogische Lehrkraft hat *»eigentlich mit uns alles durchgemacht« (MuLi, 234)*. Dies zeugt auch von einem Gefühl der Solidarität, das die Eltern erleben.

Aus diesen Zitaten wird deutlich, dass die sonderpädagogische Lehrkraft offenbar nicht als Lehrkraft im eigentlichen Sinne, sondern in einer darüber hinausgehenden Rolle wahrgenommen wird. Daher besteht möglicherweise die Option, dass diese, z.B. bei Konflikten,

vermittelnd tätig wird, aber auch die Bereitschaft der Grundschullehrkräfte, diese Vermittlerrolle zu akzeptieren.

In einem konfliktbehafteten Fall hat die Grundschullehrkraft die Sorge, die Rolle des »Buhmanns« zu besetzen. Sie sieht sich in dieser Problemkonstellation als Sündenbock. Indem sie die sonderpädagogische Lehrkraft hinzuzieht, muss sie die Verantwortung für diese Situation nicht mehr alleine tragen.

»Dass die Eltern sich nicht nur vom Lehrer angegriffen fühlen. Eltern fühlen sich ja in dem Moment, wenn man irgendwie/ in irgendeiner Form Kritik äußert, fühlen sie sich angegriffen und man ist dann gleich so der böse Lehrer, der, irgendwie der Buhmann. Und dadurch kam es halt noch von einer anderen Seite, also dass die Eltern schon dann das Gefühl hatten, da ist ein Problem« (GSLMi, 95-98).

In diesem Fall hat die sonderpädagogische Lehrkraft eine Vermittlerrolle eingenommen.

Ergebnis 7: Kooperation mit den Eltern – Eltern als Lehrerassistenz

Aus den Äußerungen der Eltern wird deutlich, dass sie nicht selten – aus eigenem Impuls oder im Auftrag der Lehrkräfte – Förderaufgaben übernehmen.

In den meisten Fällen wird davon berichtet, dass die Eltern mit ihren Kindern auch zu Hause üben (sollen). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte scheinen es als ihre Aufgabe anzusehen, Tipps zum Lernen, zur Organisation der Hausaufgaben etc. zu geben. Gelegentlich fordern die Eltern Lernmaterial (MuCh, 128-129; VaFi, 117-118). Mit den Eltern wird am Elternsprechtag über die Förderung des Kindes gesprochen, jedoch wird in den Interviews nicht deutlich, ob sie ihre Erfahrungen und ihr Wissen um ihr Kind in die Förderplanung einbringen (dürfen) und eine gemeinsame Planung stattfindet.

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte bestätigen die Aussagen von Eltern und Grundschullehrkräften zur Elternkooperation:

Die Zusammenarbeit mit den Eltern liegt weniger in der gemeinsamen Förderplanung als in Begleitung und Austausch. Sie machen z.B. Erfolge in der Zusammenarbeit an der Rückmeldung der Eltern fest, weil diese für sie ein Zeichen für ein Vertrauensverhältnis ist:

»Die Eltern haben zum Beispiel zurückgespiegelt, wie es bei den Hausaufgaben funktioniert« (SoLIJa, 248-249).

»(Sie) waren immer bereit zu Gesprächen, haben von sich aus auch Gesprächstermine eingefordert« (SoLIJa, 249-250).

»Die Mutter hat auch die Möglichkeit genutzt eben, bei mir privat anzurufen und Termine abzusprechen oder um ein Gespräch zu bitten. Sie kam auch mit den Materialien, die wir ihr dann gegeben hatten, nochmal zurück und fragte nochmal nach, ob sie das alles richtig verstanden hatte und ob das so der Weg sei« (SoLJa, 261-264).

Eine andere sonderpädagogische Lehrkraft nimmt sich in einer »Filterfunktion« für eine Mutter wahr:

»Und die Eltern eines Kindes (...) haben dann gleichzeitig mich persönlich angerufen und wir haben dann einen Weg gefunden, dass ich praktisch eine Filterfunktion war für die Mutter. Sodass sie mir gegenüber ihre ganzen Befürchtungen und ihre ganzen Ärgernisse auch ausdrücken konnte. (...) Ja und es war möglich, über ein gemeinsames Gespräch mit der Klassenlehrerin und Mutter und mir und über die Telefongespräche mit der Mutter das Ganze zu befrieden« (SoLMiLi, 46-54).

11.4.3 Kooperationen zwischen Grundschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft

Im Rahmen von inklusiven Settings spielen veränderte Rollen und Aufgabengebiete der Lehrkräfte eine Rolle. Dies zeigt sich in unterschiedlichen Rollenausformungen: Wird eher das Modell der gemeinsamen Unterrichtsplanung und -durchführung (Schwager 2011) oder prioritär eine individuelle Förderung und Beratung (Reiser 2007) umgesetzt?

Ergebnis 8: Gemeinsame Erstellung der Förderpläne findet in der Regel nicht statt

Wenn die Förderpläne von den Grundschullehrkräften eher selten gelesen werden, wird der Vorgabe der KsF-Leitung, Förderpläne im Dialog zwischen sonderpädagogischer Lehrkraft und Grundschullehrkraft zu schreiben, offenbar nicht entsprochen. Die Interviews machen deutlich, dass dem Wunsch nach gemeinsamer Erstellung der Förderpläne unterschiedlich begegnet wird.

Eine Grundschullehrkraft berichtet davon, dass sie Förderpläne »noch nie gesehen« (GSLMi, 128) hat. Offenbar werden in anderen Fällen gemeinsam Absprachen getroffen und die sonderpädagogische Lehrkraft dokumentiert diese anschließend in den Förderplänen (SoLCh, 188). Der nächste Schritt des Lesens findet aber nur unregelmäßig statt:

»Aber gelesen habe ich ihn jetzt so noch nicht« (GSLAy, 447). Die Pläne, die die Eltern bekommen haben, »habe ich (...) gelesen und (...) dann hier in die Schulakte geheftet« (GSLAy, 443-444). Die Regelung, »dass ich eigentlich die IEP schreibe und sie dann noch Ergänzungen einfügen« (SoL1Fi, 537), wird offenbar eher selten umgesetzt.

»Großes Prinzip am Anfang war, für ganz viel Transparenz zu sorgen und das Ganze als Angebot zu strukturieren. Ich habe am Anfang alles aufgeschrieben, was ich an Ideen hatte für spezielle Kinder, unabhängig von den IEPs und habe das eben der Frau Neiber zur Verfügung gestellt und sie hat dann eben sagt ›Ja, das kann ich mir vorstellen, das kann ich mir vorstellen‹ und dann haben wir das praktisch im Nachhinein in die Förderpläne eingearbeitet« (SoL 1Ja, 516-521).

Nur in einigen wenigen Fällen findet eine schriftliche Beteiligung beider Lehrkräfte an der Erstellung der Förderpläne statt.

Offenbar findet über die Förderplanung nur in geringem Maße ein Austausch statt, was möglicherweise durch zu geringe zeitliche Ressourcen, eine geringe Offenheit dem Kooperationspartner gegenüber oder eine Konfliktvermeidungsstrategie begründet werden kann.

»Da wurde mir aber ganz deutlich gesagt, dass das eben meine Aufgabe sei, aus Sicht der Grundschullehrerinnen, und sie dann den Förderplan sich eben angucken und wenn sie das Gefühl haben ›Das passt nicht mehr‹, mir das zurückspiegeln würden (...) Also sie haben niemals zurückgespiegelt, dass es nicht passt. Sie haben das so akzeptiert, was ich zum Beispiel in die Spalte ›Das machen die Grundschullehrerinnen‹ geschrieben habe (SoL1Ja, 186-192).

»Sie haben das in vielen Teilen nicht gemacht. Wir haben es aber auch nicht thematisiert. Ich habe nicht gefragt ›Hör mal zu, du hast gesagt: 'Das ist in Ordnung mit dem IEP.' Wann läuft das denn, in welcher Zeit?« (SoL1Ja, 194-196).

An den Aussagen bezüglich der Erstellung des Förderplans wird deutlich, dass das Prinzip der Transparenz und der Kooperation zwischen den allgemeinen und den sonderpädagogischen Lehrkräften nicht immer gegeben ist. Diese Zitate deuten darauf hin, dass die hauptverant-

wortliche Person zur Erstellung der Förderpläne die sonderpädagogische Lehrkraft ist, die Grundschullehrkraft spielt eher eine Nebenrolle.

Ergebnis 9: Kooperation zwischen GSL und SoL – Austausch und arbeitsteilige Kooperation in allen Fällen vorhanden, Teamteaching selten

Ein *Austausch* scheint regelmäßig zu Beginn einer arbeitsteiligen Kooperation stattzufinden und wird auch dann geschätzt, wenn es um andere Kinder der Klasse/der Schule geht und ein Tipp benötigt wird.

»Als sehr hilfreich habe ich auch diesen Austausch über Lehrmittel und Materialien und Übungen, Spiele [erlebt]. Dass man einfach auch neue Dinge kennenlernt, die die mit den Kindern machen (...) Das was für diese Kinder passend ist und interessant ist« (GSL2Ch, 210-215).

So werden sonderpädagogische Lehrkräfte auch zu anderen Kindern um Rat gefragt:

»Da habe ich mir ganz oft Rat geholt von Frau Meier« (GSLAy, 377).

Diese Zitate verdeutlichen die Anerkennung der anderen Profession als Fachkraft in den Kooperationsbeziehungen. Die Grundschullehrkräfte erkennen in mehreren Fällen auch die Fähigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Gesprächsführung bei Elterngesprächen an.

Positiv fällt auf, dass in allen Fällen eine arbeitsteilige Kooperation vorzufinden ist. Sie findet vorrangig in Bezug auf Diagnostik, Netzwerkarbeit, Elternarbeit und Förderpläne statt (z.B. SoL1Fi, 531-538).

Die unterrichtsbezogene Kooperation zeigt sich in dieser Untersuchung in der häufig eingesetzten Kooperationsform »one teach, one assist« (Friend/Bursuck 2006; Lütje-Klose/Neumann 2018), die eine äußere Differenzierung beinhaltet. Die äußere Differenzierung kann als Ausweg aus einem konfliktreichen Beziehungsverhältnis gesucht werden (Werning/Arndt 2013, 28). Dies zeigt sich sowohl an einer assistierenden Rolle in der Unterrichtssituation, der keine gemeinsame Unterrichtsplanung vorausgegangen ist, als auch durch eine Teilung der Lerngruppe, wobei eine Lerngruppe vielfach in einen »Lernraum« geht und die Klasse verlässt. Gründe dafür werden in einer Entlastung der Unterrichtssituation gesehen und in einer nicht notwendigen gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung (Werning/Arndt 2013, 36).

Ein Rollentausch beschränkt sich in der Regel auf die Durchführung von Trainingsprogrammen oder die Einführung neuer Elemente im Unterrichtsalltag (z.B. »Lubo« oder Klassenratsstunden (SoLJa, 222-224). Teamteaching findet nur in seltenen Fällen und nur in Ansätzen statt, obwohl es durchaus auch dem Wunsch einiger Grundschullehrkräfte entspricht, auf diese höchste Stufe einer Kooperationsbeziehung zu gelangen und einen Rollentausch zu vollziehen:

»Wo wir zu zweit in der Klasse sind, wo wir Teamteaching machen und so unser Traum ist auch immer noch mal dahin zu kommen, dass auch ich mich mal zurückziehen kann mit einzelnen Kindern und sie in der Klasse bleibt« (GSLCh2, 524-527).

Eine andere Grundschullehrkraft hat dagegen im Kontext des KsF schon erlebt, »dass man zu zweit in der Klasse steht und wie schön das ist und man nicht so Einzelkämpfer in der Schule

ist und vieles zusammen besprechen, reflektieren kann, ausprobieren kann und ja war ein richtig guter Weg für mich« (GSLLi, 62, 279-282).

Die unterrichtsbezogene Kooperation wird von den Grundschullehrkräften in der Regel als Bereicherung und Entlastung angesehen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte stehen aber auch Modell für die Grundschullehrkräfte in Bezug auf die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler, indem sie eine positive Grundhaltung dem Kind vorstellen.

»Also was ich immer erlebe von den Förderschullehrern, dass sie die Kinder sehr positiv verstärken, sehr motivieren und die Kinder auch so nehmen, wie sie sind« (GSLLi, 207-209).

Der Anteil des Austauschs bzw. der arbeitsteiligen Kooperation scheint wesentlich höher zu sein als der der höchsten Kooperationsstufe, dem Teamteaching.

Ergebnis 10: (Beratungs-)Gespräche ermöglichen Reflexion und Wertschätzung

Wie bereits teilweise beschrieben, wird die Möglichkeit zur Reflexion und zum intensiven Austausch von den Grundschullehrkräften in der Regel positiv hervorgehoben.

Offenbar wird in einigen Kooperationsbeziehungen von der Sachebene zur Beziehungsebene gewechselt, sodass eine sehr intensive Begegnung möglich wird:

»Ich erinnere mich an das erste Beratungsgespräch unter uns Lehrern, wo ich ihr gesagt habe, wie toll ich ihre Präsenz finde und wie super beeindruckt ich bin, wie sie die Leistungsstände jedes einzelnen Kindes im Kopf hat und sie fing an zu weinen, weil sie das so noch nicht für sich selber gewürdigt hat. Das hat mich sehr beeindruckt und das war auch ein starker Wandel in unserer Zusammenarbeit« (SoLMiLi, 33-37).

Offenbar hat diese Wertschätzung zu einer tiefen »Berührung« beigetragen, was wiederum zu einem Wandel hinsichtlich der Öffnung zur Zusammenarbeit geführt hat.

Trotz offensichtlich positiver Kooperationsbeziehungen zeigen sich in den Interviews einige Spannungsfelder, die in den folgenden Ergebnissen aufgeführt werden.

Ergebnis 11: Kooperation zwischen GSL und SoL – Problemdelegation führt zur additiven Förderung in äußerer Differenzierung

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sind häufig mit dem Wunsch nach Teamteaching gestartet und haben sich dann den Gegebenheiten angepasst, nämlich die Problemdelegation der Grundschullehrkraft anzunehmen.

»Als ich hier angefangen habe, war das auch die Aussage. Eigentlich brauchen die Lehrerinnen keine Beratung. Sie möchten, dass die Kinder mitgenommen werden und dann Förderung erhalten« (SoLCh, 208-210).

Eine Mutter bestätigt diesen Wunsch: *»Sie hat dann gesagt, dass sie eben Lina mit Frau Kleine zusammensetzen möchte, dass die das dann eben machen« (MuLi, 96-97).*

Viele Grundschullehrkräfte haben z.B. den Wunsch, Einzelförderung bzw. Förderung in Kleingruppenarbeit außerhalb ihres Unterrichts stattfinden zu lassen (GSLAY, 490-493).

»Wenn man weiß da ist 'ne zweite Kraft kann ich meinen Unterricht ja so planen, dass sie dann alleine mit dem Kind oder mit einer kleinen Gruppe irgendwas machen kann« (GSLMi, 275-277).

Liegen Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich vor, besteht gezielt der Wunsch nach äußerer Differenzierung:

»(...), dass die Kinder, die jetzt im sprachlichen Bereich Probleme haben, auch mal ganz gut in Kleingruppen gefördert werden können« (GSLJa, 233-235).

Ergebnis 11a: Additive Förderung – eine übliche Fördervariante v.a. bei der Sprachförderung

Additive Förderung aus der Sicht der Grundschullehrkräfte:

Im Fall Jasmin wünscht sich vor allem die Grundschullehrkraft eine Sprachförderung außerhalb der Klasse in einer Kleingruppe bzw. in Einzelförderung, was zu Unmut bei der sonderpädagogischen Lehrkraft führt (GSLJa, 233-235, 240-241). Im Fall Ayse ist es dagegen umgekehrt. Die Grundschullehrkraft stellt heraus:

»Erst war ich völlig verzweifelt, hab' gedacht, wie soll das bloß funktionieren. Wie kannst du den Unterricht so gestalten, wenn du jeden Tag mindestens ein Kind nicht dabei hast (GSLAy, 558-560).

Additive Förderung aus der Sicht der sonderpädagogischen Lehrkräfte:

Die sonderpädagogische Lehrkraft hält dagegen in diesem Fall die Sprachförderung außerhalb der Klasse für besonders praktikabel, da in ihrem Empfinden dadurch weniger Absprachen notwendig sind:

»Also es ist einfach ganz praktikabel, glaube ich, für uns beide und ich glaube, sonst hätte mir Frau Sinnerbrink auch gesagt: wir müssten uns jetzt häufiger mal absprechen über das, was da so gemacht wird. Also es ist so, dass Frau Sinnerbrink weiß, dass ich mit Ayse viele Texte schreibe. Das denke ich schon. Denn das ist das, wo ich sie am meisten jetzt begleite (SoLAy, 216-221.)

Additive Förderung aus der Sicht der Eltern und der Kinder:

Ayses Vater berichtet davon, dass sie die Stunden in äußerer Differenzierung als etwas negativ konnotiertes Zusätzliches wahrnimmt:

»Ich will nicht sagen, dass das schlecht ist, aber die Stunde, das ist wie Logopädie und das hat sie immer gehasst (...). Dann (...) wurde sie dann heraus genommen da aus dem System (VaAy, 441-445).

Auch die Mutter berichtet von Ayses Wahrnehmung der äußeren Differenzierung:

»Einmal sagt Ayse: Mama warum ich gehen allein andere Klasse und meine Freundin geht andere Klasse. Ich bin dumm Kind. Sagt meine Tochter« (MuAy, 456-458).

Der Vater möchte offenbar diese Aussage ein wenig relativieren, bestätigt sie aber auch:

»Ja gut (...) vielleicht nicht die ersten Wochen oder so, aber danach schon und hat sie sich ja Gedanken gemacht jetzt, warum gehen alle dorthin und ich muss jetzt mit Frau Meier da lernen« (VaAy, 476-478).

Dieser Fall zeigt eindrucksvoll, dass äußere Differenzierung schon in der Grundschule stigmatisierend wirken kann. Eine ungünstige Verteilung der Stunden (nicht parallel zum Deutschunterricht) verstärkt das negative Empfinden des Kindes in Bezug auf diese Fördervariante.

Ergebnis 12: Kooperationen zwischen GSL und SoL – Konkurrenz/Hierarchie als Spannungsfeld

In den untersuchten Fällen finden sich Formen von Konkurrenz bzw. Hierarchiedenken. Die Kooperationsform »one teach, one assist«, die häufig in den Interviews benannt wird, bedeu-

tet in der Regel eine nachrangige Rolle für die sonderpädagogische Lehrkraft, die traditionelle Rolle der Regelschullehrkraft bleibt dabei erhalten (Scruggs et al. 2007, 409; Müller 2010, 104 in Arndt/Werning 2013). Sehen sich sowohl die sonderpädagogische als auch die Regelschullehrkraft in einer dominierenden Rolle, können Konflikte entstehen (Wessel 2005, 207).

Autonomiebestrebungen seitens der Grundschullehrkräfte sind in den Befragungen auffällig. So berichtet eine sonderpädagogische Lehrkraft davon, dass sich in ihrer Wahrnehmung die Grundschullehrkräfte die Gespräche mit außerschulischen Partnern nicht abgeben möchten:

»Das kann ich wohl auch grad noch besprechen, oder?« (SoLAy, 341-342).

Ebenso wird von der Seite der Grundschullehrkräfte die Sorge gesehen, dass *»jemand kommt und einem dann diktieren möchte, wie Unterricht laufen soll« (GSLFi, 263-264).*

Möglicherweise liegt dies daran, dass die Assistentenrolle der sonderpädagogischen Lehrkraft im Unterricht durch eine Fokussierung auf die Beraterrolle ausgeglichen wird, die nicht selten als dominant und mit einem Führungsanspruch versehen wahrgenommen wird. Werning et al. (2001, 185) sehen in diesem Zusammenhang eine »Gefahr der Klientifizierung bzw. Pädagogisierung des Kooperationsverhältnisses« zur Regelschullehrkraft. Ein besonders extremes Beispiel zeigt sich in einem Fall (vgl. auch Meinhardt 2013), in dem letztlich die sonderpädagogische Lehrkraft ihr Arbeitsfeld verändert hat. In der Wahrnehmung dieser sonderpädagogischen Lehrkraft werden ihr Unterrichtsstunden »zur Verfügung gestellt« (SoL1Ja, 102) bzw. ihr werden »Stunden geschenkt« (SoL1Ja, 567). Weiterhin berichtet sie, dass die Grundschullehrkraft sich auf »Sprachspiele eingelassen« (SoL1Ja, 168) und Unterrichtsvorhaben »abgenickt« habe (SoL1Ja, 383). Die sonderpädagogische Lehrkraft ist unzufrieden mit dieser ihr zugewiesenen Assistentenrolle, weil sie selbst schon jahrelang als Klassenlehrerin gearbeitet und sich eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe gewünscht hat, die sie so nicht wahrnimmt. Die Grundschullehrkraft sieht sich als Hauptverantwortliche für alle Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse und zeichnet sich durch eine Erwartungshaltung an die sonderpädagogische Lehrkraft aus, wonach diese nach ihren Wünschen handelt.

»Wir haben einfach den Druck. Wir haben die Eltern. Wir müssen die Zeugnisse schreiben. Wir müssen Noten geben. Wir sind quasi diejenigen, die auch so den Kopf hinhalten« (GSLJa, 383-385).

So sagt sie generös:

»Sie hat aber auch trotzdem ihre inklusiven Stunden hier gehabt. (...) Und sie hatte ihre Lubo-Stunde« (GSLJa, 269-271).

Unverständnis seitens der Grundschullehrkraft hinsichtlich des Verhaltens der sonderpädagogischen Lehrkraft, welches sich möglicherweise aufgrund der wahrgenommenen »Hilfslehrertätigkeit« (Lütje-Klose et al. 2005) entwickelt hat, zeigt sich im folgenden Interviewausschnitt:

»Da habe ich halt geschluckt und habe dann auch (...) gedacht so »Das habe ich doch jetzt geklärt. Das muss jetzt nicht noch einmal besprochen werden. Warum nimmt man das Kind jetzt nochmal raus und kommt nach

einer Stunde erst wieder? Warum hat man jetzt eine Stunde verquatscht, obwohl ich das doch geregelt habe?« Ich bin extra einen Tag vorher länger geblieben und das ist geregelt.» (GSLJa, 819-824).

In diesem Fall zeigt sich nun, im Gegensatz zu der häufig geäußerten Sorge der Inklusionsforscher, dass die Grundschullehrkräfte die Verantwortung für Kinder mit Unterstützungsbedarf *abgeben* wollen, das andere Extrem. Die Perspektive der Grundschullehrkraft in diesem Fall ist durchaus nachzuvollziehen, da die sonderpädagogische Lehrkraft anders als im früher herkömmlichen Modell des GU nur temporär in der Klasse unterstützen kann. Es kann festgestellt werden, dass fehlende Absprachen hinsichtlich der Aufgaben und Ziele sowie eine mangelnde Passung zwischen dem »Unterstützungsbedarf« der Grundschullehrkraft und dem »Unterstützungsangebot« der sonderpädagogischen Lehrkraft in diesem Fall kooperationshemmend wirken, was langfristig zu einem Scheitern einer Kooperationsbeziehung zwischen anfänglich hochmotivierten Kooperationspartnern führt (Meinhardt 2013).

Ergebnis 13: Fehlender Austausch über Ziele, Werte und Normen

Offenbar ist es teilweise so, dass sonderpädagogische Lehrkräfte mit anderen Zielen und einem anderen Blick auf Kinder mit Unterstützungsbedarf schauen als Grundschullehrkräfte. Es ist davon auszugehen, dass dies den beteiligten Akteuren nicht bewusst ist und selten thematisiert wird, wie der folgende Fall zeigt:

Die Grundschullehrkraft hält sich an die Richtlinien der Schule, obwohl ihr bewusst ist, dass diese nicht auf die Kinder mit Unterstützungsbedarf übertragbar sind. In ihrer Wahrnehmung bekommt sie auf das Problem keine Antwort und viele Fragen bleiben offen (GSLCh, 501). Ihr fehlen Ziele, die das Kind erreichen soll. Dadurch ist für sie unklar, ob sie die Schülerin wirklich bestmöglich fördert und ob eine erfolgreiche Lern- und Entwicklungsförderung stattfindet (GSLCh, 509).

Die sonderpädagogische Lehrkraft bestätigt dies, da sie Ähnliches erfahren hat:

»Man kommt als Sonderpädagoge rein und (...) Man hat ein ganz anderes Ziel vor Augen, man hat einen ganz anderen Blick vielleicht auf die Kinder und ich glaube, (...) dass man das manchmal gar nicht so richtig wahrnimmt, also wir so untereinander, dass das wirklich so anders ist. Weil man es oft auch nicht thematisiert und auch oft, glaube ich, gar nicht klar ist, was ist jetzt eigentlich an einem Sonderpädagogen so anders und was schwirrt dem gerade so im Kopf rum« (SoLJa, 302-309).

Ergebnis 14: Kooperationen zwischen GSL und SoL – Uneinigkeit über Zuständigkeiten und fehlende Absprachen als Spannungsfeld

Die Uneinigkeit über Zuständigkeiten findet im Rahmen der untersuchten Fälle einerseits in der Kommunikation nach außen statt, andererseits in Diskussionen über die Aufgabenverteilung.

»Dann müsst ihr Sonderpädagogen das irgendwie machen« und dann habe ich halt gesagt: »naja wir sind irgendwie alle Pädagogen und das Kind ist jetzt so, da kommen wir auch nicht mehr klar«. Also, dass einfach erkannt wird: wir können jetzt auch nicht zaubern« (SoLAy, 624-627).

Hier wird eine hohe Erwartungshaltung seitens der Grundschullehrkräfte an die Fähigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte sichtbar, was zu einer Abwehrhaltung auf deren Seite führt. Diese wiederum zeigt wenig Perspektivwechsel:

»Meine Erfahrung ist, dass (Gespräche mit den Therapeuten, Anm.d.V.) komischerweise gerne auch die Klassenlehrer übernehmen (...) Wo ich dann sage: »naja ich kann dir das Gespräch auch mal abnehmen« oder wo ich so ein bisschen denke, die wollen auch so ein bisschen ihre Professionalität oder Profession für sich abstecken« (SoLAy, 326, 338-341).

Die sonderpädagogische Lehrkraft äußert hier ihre Irritation darüber, dass ein Gespräch mit einem Therapeuten nicht an sie delegiert wird, obwohl sie das doch anbietet. Dadurch wird deutlich, dass in dieser Kooperationsbeziehung nicht die Zuständigkeit geklärt ist, wer in welcher Rolle agiert. Dieselbe sonderpädagogische Lehrkraft zieht aus ihren Erfahrungen den Schluss:

»Viele Köche verderben den Brei« (SoLAy, 359).

»Also generell ist halt auch meine Erfahrung, viele Leute und viele Zuständigkeiten innerhalb einer Klasse sind nicht gut« (SoLAy, 359, 481-483).

Als problematisch nehmen sonderpädagogische Lehrkräfte das Verhalten der Grundschullehrkraft wahr, wenn Informationen in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung nicht oder verspätet an die sonderpädagogische Lehrkraft weitergegeben werden (Arndt/Werning 2013, 30).

Dies findet in einem Fall dieser Studie in umgekehrter Rollenverteilung statt. So berichtet eine Grundschullehrkraft davon, dass sie es als Störung empfindet, wenn die sonderpädagogische Lehrkraft offenbar ohne vorherige Absprache in den Unterricht kommt, um ein Kind zu unterstützen:

»Also ich habe dieses Reinkommen am Anfang, dieses Spontane habe ich dann teilweise schon als störend empfunden, muss ich ganz ehrlich sagen. Und viele meiner Kollegen auch. Dann kam sie einfach rein und hockte sich irgendwo hin. Also am Anfang war sie schon so allgemein mit in der Klasse, aber dieses spontan/ ohne Absprache reinkommen und dann mit einzelnen Kindern so leise sprechen hat irgendwie abgelenkt. Das war störend« (GSLMi, 266-271).

Ergebnis 15: Lösungsansätze durch Erfahrungen

Eine sonderpädagogische Lehrkraft berichtet davon, dass sie die Elternarbeit wie selbstverständlich übernommen hat, ohne dies vorher mit der Regelschullehrkraft abzusprechen, was zu Unzufriedenheit führte:

»Dann war es so, dass ich am Anfang ganz viele Elterngespräche, ganz viele Telefonate nachmittags noch geführt habe, die Eltern auch gebeten habe, mich anzurufen, wenn irgendwas sein sollte und dann auch ganz oft auf dem Elternsprechtag oder auf / also in irgendwelchen Elterngesprächen so die Leitung übernommen habe und da war das für die Klassenlehrerin irgendwann so, dass sie gesagt hat »Och manno, ich habe das Gefühl, ich kann überhaupt nichts und du leitest das immer und ich kenne das ganz anders. Vorher hatte ich immer ganz viel selber Elternkontakt«, und da war sie unzufrieden. Hat das dann auch sofort gesagt« (Sol2Ja, 731-740).

Die Unzufriedenheit führt zu einem klärenden Gespräch, in dem eine klar abgesprochene Aufgabenverteilung erfolgt:

»Und da haben wir dann geguckt: wie können wir jetzt weiter verfahren? Und jetzt ist es so, dass sie auch ein Elterntelefon eingerichtet hat, dass sie zu einigen Eltern jetzt einen engeren Kontakt hat. Aber zu speziellen Eltern habe ich auch weiter eben diesen engen Kontakt. In Elterngesprächen ist es immer noch so, dass es mal der eine und mal der andere leitet. Das ist, glaube ich, auch für beide in Ordnung, aber beide sind so ein bisschen feinfühlicher, glaube ich, geworden, was diese Gespräche betrifft« (Sol2Ja, 741-746).

Das Gespräch der beiden Lehrkräfte führt offenbar zu einem Reflexionsprozess und verändert ihr Verhalten.

Eine ähnliche Situation hat im Fall Jasmin zwischen der sonderpädagogischen und der Grundschullehrkraft bestanden, die aber nicht die Möglichkeit eines offenen Gespräches gefunden haben. Hier wurde der verdeckte, nicht bearbeitete Konflikt nicht gelöst, sodass die sonderpädagogische Lehrkraft eine neue berufliche Aufgabe für sich gesucht hat.

Die Grundschullehrkraft hat ihre Kooperationserfahrungen jedoch genutzt und für die Zusammenarbeit mit der nachfolgenden sonderpädagogischen Lehrkraft zwei Aspekte verändert: Gleich zu Beginn äußert sie ihre Vorstellungen, Ziele und Wünsche hinsichtlich der Zusammenarbeit und organisiert regelmäßige informelle Treffen mit der sonderpädagogischen Lehrkraft (Meinhardt 2013). Ob die sonderpädagogische Lehrkraft gegenüber der Grundschullehrkraft hinsichtlich ihrer eigenen Vorstellungen und Wünsche Offenheit zeigt, bleibt fraglich. Fakt ist, dass sie sich als Unterstützerin der Grundschullehrkraft sieht und dass sie das von der Grundschullehrkraft gewünschte Rollenverhältnis mit der damit implizierten Kleingruppenarbeit außerhalb der Klasse akzeptiert (Meinhardt 2013). »Da sie bereit ist, sich den Wünschen (der Grundschullehrkraft) unterzuordnen, erscheint hier eine längere Kooperation möglich« (Meinhardt 2013).

Offenbar ist es dringend notwendig, verstärkt über unterschiedliche Ansichten und Vorstellungen zu sprechen, wenn eine gelingende Kooperationsbeziehung auf einem hohen Niveau erreicht werden soll.

11.5 Das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung als Organisation

Das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung, welches stellvertretend für ein Förderzentrum steht, wird im Folgenden auf der organisatorisch-institutionellen Ebene betrachtet.

Ergebnis 1: Ambivalenz zwischen Prävention und Kategorisierungen erkennbar

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte nehmen es als eine positive Entwicklung wahr, dass sie im Rahmen des Förderzentrums präventiv tätig werden können und dürfen.

»Das Gute an dem KsF ist, dass wir halt wesentlich mehr Kinder fördern können und (...) wesentlich schneller helfen können und die Kinder nicht erst das lange Verfahren durchlaufen müssen« (SoLFi, 603-605).

Diese Haltung wird auch von einer Grundschullehrkraft geteilt:

»Sie hat sich nicht nur um die KsF-Kinder dann gekümmert, weil die anderen Kinder natürlich dann auch Fragen hatten und dann kann sie ja nicht sagen ›Nein, zu dir geh ich nicht, du bist kein KsF-Kind‹. Nein, wir haben dann zusammen quasi gearbeitet« (GSLIJa, 276).

Eine andere sonderpädagogische Lehrkraft führt aus:

»Die Landesregierung will, dass wir Prävention, Beratung, Begleitung, Diagnostik und Schulentwicklung betreiben und ich finde, das ist auch nötig, weil es ja unmenschlich wäre, in einer Klasse tätig zu sein und Kinder, die dringend Hilfe brauchen oder an bestimmten Stellen in Krisen sind, nicht zu unterstützen. Insofern

haben sich die Kinder, um die wir uns kümmern, eigentlich in allen Klassen nahezu ausgetauscht« (SoLMiLi, 394-398.)

Die sonderpädagogische Lehrkraft hebt in dieser Aussage das präventive Arbeiten im KsF besonders positiv hervor und macht außerdem deutlich, dass sie sich als zuständig für alle Kinder in der Klasse sieht. Aus ihrer Perspektive wäre es unterlassene Hilfeleistung, wenn sie nicht all die Kinder unterstützen könnte bzw. dürfte, die einer Unterstützung bedürfen. Sie verkörpert mit dieser Einstellung eine inklusive Grundhaltung, wie auch ihr folgender Wunsch bestätigt:

»Darüber hinaus würde ich mir allerdings wünschen, dass wir nicht wie im KsF, auch die anderen Beeinträchtigungen wie die motorische Entwicklung, die geistige Entwicklung mit in den Regelschulen hätten, die im Moment ja noch ausgegliedert werden. Was zu seltsamen Situationen führt. Wir haben hier in der ersten Klasse ein körperbehindertes Kind und sollten uns eigentlich um dieses Kind nicht kümmern, weil es ja ein AO-SF Kind ist und es betreut wird von der zuständigen Schule für motorische Entwicklung (SoLMiLi, 432-438).

Diese sonderpädagogische Lehrkraft ist irritiert darüber, dass Unterschiede zwischen den Unterstützungsbedarfen gemacht und der Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft offenbar »Grenzen« gesetzt werden.

Diesem präventiven Arbeiten stehen *Kategorisierungen* im Weg: In den Interviews werden Kinder mit Unterstützungsbedarf durchgehend als »gemeldete KsF-Kinder« (GSLLi, 58), als »Inklusionskinder« (GSL2Ch, 492, 514) oder als »eine gewisse Sparte von Kindern« (SoLAy, 370) etc. benannt, um deutlich zu machen, von wem gesprochen wird.

»Aber das ist ja gerade das, was wir im KsF auch nicht haben wollen, die Kinder in eine Schublade zu stecken, sondern, ja einfach das ganze Kind zu sehen und nicht zu sagen, ›das ist jetzt hauptsächlich das oder hauptsächlich das‹. Ich denke, das ist sowieso immer eine Mischung« (GSLFi, 341-344).

Auch die KsF-Leitung sieht diese Zuschreibungen nicht unproblematisch und erklärt sie durch bildungs- und schulpolitische Anordnungen, die im Rahmen einer Annäherung an Inklusion eigentlich nicht mehr passend sind:

»Zum Beispiel (...) die Zuordnung nach der dritten Klasse (...). Dass das doch nach wie vor über das AO-SF erfolgt und dass es generell überhaupt Zuschreibungen gibt und das ist für mich auch ein Widerspruch, das auf der einen Seite, dass es jetzt verpönt ist zu gucken welchen Förderbedarf haben die Kinder (...) In welchen Bereich geht das? Und auf der anderen Seite sind wir daran gebunden, nach wie vor zu gucken, wenn ein Kind zieldifferent unterrichtet werden muss, dass dann da ein AO-SF eingeleitet werden muss. Das passt nicht zusammen« (KsF-Leitung, 135-141).

Ergebnis 2: Ressourcen werden flexibel eingesetzt

Von einer sonderpädagogischen Lehrkraft wird positiv hervorgehoben, dass die Grundschullehrkräfte an sie herantreten, um Beratung bzw. Förderung für auffällige Kinder zu erhalten:

»Es gab aber, positiv muss man dazu sagen, auch Beratungswünsche von anderen Kollegen, in deren Klassen eigentlich kein KsF stattfand (...) da konnten wir dann in den Teamtreffen auch irgendwann entwickeln, dass auch in diesen Klassen Förderung stattfand. Auch fest im Stundenplan verankert, obwohl dieses Mädchen eigentlich keine KsF-Schülerin gewesen ist. Das lief dann so unter der Hand« (SoL1Ja, 408-414).

Nach einem halben Jahr konnte die Unterstützung für dieses Mädchen aufgehoben werden (vgl. SoL1Ja, 418-422). Es profitieren somit alle Kinder von diesem Modell der Förderung.

»Befriedigend ist es, sich auch im präventiven Bereich um Kinder zu kümmern, deren Schwierigkeiten nicht so immens sind und mit kleinen wenigen Maßnahmen schon viel erreichen können. Ich glaub auch, dass das ein gewaltiger Unterschied zu der Arbeit an Förderschulen ist, wo man halt über lange Strecke mit großen Bedarfen zu tun hat, was auch die Erwachsenen sehr, sehr fordert und eigentlich immer an der gleichen Stelle weh tut« (SoLMiLi, 414-421).

Die präventive Arbeit außerhalb der gemeldeten KsF-Kinder kann jedoch nur bis zu einem gewissen Grad durch die an der Förderung beteiligten Akteure aufgefangen werden. Eine Grundschullehrkraft hat erfahren, dass seitens einer sonderpädagogischen Lehrkraft eine klare Abgrenzung erfolgt ist:

»Also das KSF hat gesagt, dass (...) ein Kind mit Teilleistungsstörung nicht in deren Zuständigkeitsbereich« (GSL2Ch,436-438) fällt.

Eine sonderpädagogische Lehrkraft erklärt sich diese Möglichkeiten präventiver Arbeit durch teilweise nur temporäre notwendige Unterstützungsleistungen:

»Es zeigt sich aber auch hier, dass Kinder mit hohem Förderbedarf nicht immer 100% sonderpädagogische Versorgung brauchen. Sondern sie brauchen manchmal Impulse und sie brauchen manchmal auch wieder einfach einen Zeitraum von Sättigung, von auf sich wirken lassen. Das heißt der konkrete Einsatz zum Beispiel in Stunden gerechnet, der kann schon durchaus variieren« (SoLMiLi, 404-408)

Jedoch haben möglicherweise die Grundschullehrkräfte nicht immer Verständnis für dieses flexible Arbeiten:

»Die Gefahr ist vielleicht, dass aus Sicht der Regelschulkollegen diese Flexibilität manchmal nicht nachvollzogen werden kann, sondern ein bestimmter Stundenaufwand, drei Stunden die Woche, 4 Stunden die Woche, dann auch erwartet wird auf lange Strecke und es manchmal schwer ist, da so ein Denken von flexibler, bedarfsgerechter Förderung anzusetzen« (SoLMiLi, 408-412)

Es findet offenbar eine Förderung für viele Kinder statt. Präventives Arbeiten ist gut möglich, aber teilweise gibt es Abgrenzungen seitens der sonderpädagogischen Lehrkräfte.

Ergebnis 3: Teamstrukturen sind ansatzweise erkennbar

Grundsätzlich besteht der Wunsch nach mehr zeitlichen Ressourcen, jedoch wird zunehmend anerkannt, dass eine Entwicklung zu Teamstrukturen vorsichtig erkennbar ist (GSLFi, 253, 235, 277). Es wird geäußert, dass an einigen Schulen wöchentlich eine Teamstunde installiert wurde, die für einen Austausch zwischen Grundschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft vorgesehen ist, in der auch gemeinsam Förderpläne geschrieben werden können. Zusätzlich berichtet eine Grundschullehrkraft von einer dreistündigen wöchentlichen Doppelbesetzung (SoL1Ja, 421-423; GSLMi, 144-148; GSLLi, 59-61), die jedoch in Krankheitsfällen als erstes dem Vertretungsunterricht zum Opfer fällt (GSLLi, 90-91).

Eine Gelingensbedingung scheint eine Teamstunde dann zu sein, wenn sie innerhalb des Stundenkontingents liegt. Andernfalls sieht eine Grundschullehrkraft Schwierigkeiten bei der Umsetzung, weil sie Widerstände ihres Kollegiums erwartet.

»Das ist eigentlich auch eine Zeitsache. Man mag das gar nicht laut sagen, aber ich fände es eigentlich sehr schön, wenn es einen Nachmittag in der Schule gäbe, wo alle da sind. Wo man wirklich mal sich austauschen kann. Jedes Mal, wenn eine Konferenz ansteht, dann denkt man immer ›ach Mensch, man müsste eigentlich mal dieses und dieses und dieses Problem ansprechen«. Und dann kommen hundert organisatorische Prob-

leme. Und wenn die durch sind, dann sind alle geschafft und wollen nur noch nach Hause. Und ich selber auch. Und dann stellt man fest ›ja, eigentlich hast du das wieder nicht ansprechen können‹. Man möchte eigentlich wirklich gerne auch mal pädagogische Probleme ansprechen können und Zeit dafür haben. Und die fehlt« (GSL1Ch, 435-443).

Sie gesteht:

»Aber ich habe mich eigentlich bisher nie getraut, mal zu sagen ›es wäre eigentlich toll, wenn wir einen **Präsenznachmittag** hätten‹. Weil man dann natürlich irgendwie so ein bisschen Bedenken hat, dass manche dann sagen ›Mensch, also das musste ja nun nicht sein, dass du da sowas auf den Tisch bringst‹ (GSL1Ch, 448-451).

Dass diese Vermutung nicht aus der Luft gegriffen ist, zeigte sich im Rahmen eines vom KsF organisierten »Inklusionstages«:

»Die Workshops kamen sehr gut an. Die Vorträge, da gab es sehr gesplante Meinungen (...). Insbesondere denke ich bei dem zweiten Vortrag, als es um die Präsenzzeit ging (...) das war so der Tropfen, der das Fass zum Überlaufen gebracht hat, wo dann doch sehr negative Äußerungen auch kamen« (KsF-Leitung, 429-432).

Ergebnis 4: Konferenzen als Kommunikationsplattform werden nicht genutzt, um Transparenz zu erzeugen

Dem Wunsch einer sonderpädagogischen Lehrkraft, die Arbeit des KsF transparent zu machen, um Unsicherheiten und Fragen zu klären, wurde auf Schulleitungsebene nicht entsprochen:

»Es gab im Kollegium, glaube ich, zunächst viele Fragezeichen, wie das Ganze aussehen soll. Es gab keine Möglichkeit, das auf Schulleitungsebene, also auf Ebene der Leitung der Grundschule zu klären. Wir haben ganz oft angeboten, meine Kollegin und ich, dass wir in die Konferenz kommen, dass wir da über die KsF-Arbeit berichten, aber das ist nie passiert. Wenn wir da nachgefragt haben, dann hieß es ›Ja, aber wir haben noch so viele andere Aufgaben und ich sag dann Bescheid, wenn ein Termin da ist‹ und wenn wir nochmal, wenn es auf diesen Termin zu ging oder wenn einfach wieder Zeit ins Land gegangen ist und wir nochmal nachgefragt haben, dann kam wieder dieselbe Antwort« (Sol1Ja, 398-407).

In der Wahrnehmung der sonderpädagogischen Lehrkraft zeugten diese Reaktionen von Desinteresse. Ebenso empfand es offenbar eine weitere Kollegin:

»Ich habe/ ich habe das von mir aus vorgeschlagen und es hat zwei Konferenzen gegeben. Eine Konferenz im September, wo wir [uns] über KsF und Rollenverteilung, was machen Förderpädagogen, was machen Grundschullehrerinnen usw. auseinandergesetzt haben. Ich habe die Konferenzen vorbereitet auch mit den Kollegen nochmal abgesprochen und dann haben wir sie durchgeführt. Da kam wenig Resonanz. Also ich habe das Gefühl, das kommt auch irgendwo nicht an und dann gab es eine Konferenz jetzt im März zum Thema Sprache, was ja auch mein Fachbereich ist, wo ich versucht habe so zu unterscheiden, was ist eine allgemeine Sprachförderung in der Klasse, was sind sprachtherapeutische Maßnahmen im Sinne von sprachheilpädagogischem Unterricht (...) und versucht eben so zu klären, was läuft im allgemeinen Unterricht, was kann man extra/ weil bei Sprache ist es ja auch nochmal etwas anderes (...). Das habe ich dann aber für die verschiedenen Bereiche der sprachlichen Entwicklung rausgearbeitet, wir sind das dann durchgegangen und dann sind wir zur Tagesordnung übergegangen« (SoLCh, 283-300).

Möglicherweise besteht eine eher ablehnende Haltung auch aus dem Grund einer Sättigung:

»Wir haben jetzt schon auf den Konferenzen ein bis zwei Stunden immer nur über KsF und Zusammenarbeit gesprochen« (GSLMi, 131-132).

Die mangelnde Bereitschaft zur Auseinandersetzung seitens der Grundschullehrkraft führt zur Enttäuschung bei der sonderpädagogischen Lehrkraft, die viel Zeit und Arbeit in dieses Vorhaben investiert hat.

Ergebnis 5: Einige Grundschulen bieten fest installierte Förderprogramme an

Einige Grundschulen nutzen das Wissen von Experten hinsichtlich der Förderprogramme, um diese in den Grundschulalltag zu etablieren (z.T. initiiert durch sonderpädagogische Lehrkräfte):

»Es gibt dieses Attentioner-Programm von Petermann. Sehr ausgefeiltes, strukturiertes Programm und das soll jetzt hier (...) eine Ergotherapeutin. Und da werden dann jeweils zwei Kollegen aus der Schule assistieren. Mit dem Ziel, dass wir auch Elemente daraus mit in den Alltag der Klassen übernehmen können und uns gegenseitig bereichern« (SoLMiLi, 278-282).

Ebenso berichtet eine Grundschullehrkraft vom Förderprogramm »Lubo aus dem All«, welches an ihrer Schule fest installiert wurde:

»Das ist eine Grundschullehrerin, die im Moment (...) in beiden Klassen eine Stunde in der Woche dieses Programm und (...) wir haben eine Fortbildung dazu gemacht und wir haben uns das Programm von der Frau Jakob geben lassen (GSL2Ch, 542-548).

Eine sonderpädagogische Lehrkraft äußert sich in Bezug auf Förderprogramme aber durchaus kritisch:

»In dem Moment, wo man ausschließlich Gruppen steuern kann, weil man gar nicht die Zeit oder die Struktur hat für weitere soziale Formen, kann ich mir so Programme wie Lubo sehr gut vorstellen. Wir haben in sehr vielen Klassen auch das KlasseKinderSpiel installiert, was auch eine ganz hilfreiche Methode ist. Auch da stellt man aber fest, dass es mit zunehmender Zeit wieder so weg schlabbert und es schwierig ist für Klassenlehrer, das auch nach Wochen und Monaten immer wieder mit neuer Energie zu speisen, und dann funktioniert es auch nicht mehr. Ja also solche Programme: ich würde eher dazu neigen, das dann kooperativ mit anderen außerschulischen oder in die Schule geholten Kräften zu machen« (SoLMiLi, 209-217)

Ergebnis 6: Transparenz hinsichtlich KsF

Das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung ist darum bemüht, transparent zu arbeiten und wird dabei auch teilweise von den Grundschulkollegien unterstützt:

»Jetzt im neuen ersten Schuljahr /wir machen es auch so, dass wir bei dem ersten Elternabend vor Schulbeginn, die Eltern darüber informieren, dass es das KsF gibt. Ich sage das auch schon bei der Infoveranstaltung für 4-jährige im Kindergarten. Dass es da so etwas gibt wie das KsF, die Kindergartenleitung sagt dann auch etwas dazu und stellt das noch einmal so ein bisschen aus ihrer Sicht dar, wo man dann unterstützend helfen kann« (GSLFi, 220-225).

In der Regel stellen sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte auf den ersten Elternabenden vor und informieren über das KsF. Außerdem liegen in allen Schulen Flyer aus. Das KsF erreicht aus der Sicht der KsF-Leitung auch deswegen mehr Bekanntheit, weil die »Inklusionsfrage (...) langsam aber sicher auch ins gesellschaftliche Blickfeld gelangt« (KsF-Leitung, 470-471).

»Also wir werden (...) immer mehr angefragt, was jetzt unterschiedlichste Gruppierungen betrifft, die einfach mehr Informationen haben wollen. Sei es jetzt auf Verwaltungsebene in den einzelnen Gemeinden oder Städten oder auch von kirchlicher Seite« (KsF-Leitung, 471-474).

Ergebnis 7: Vielfältiges Fortbildungsprogramm, initiiert durch das KsF

Umfragen der KsF-Leitung ergeben, dass bei den Grundschullehrkräften und den Erzieherinnen sowohl der Wunsch nach Austausch besteht als auch der Wunsch, sich inhaltlich fort- oder weiterzubilden (KsF-Leitung, 440-441). Die KsF-Leitung berichtet von einem breiten Fortbildungsangebot, das mit den Schulen und Netzwerkpartnern aufgebaut wurde und auch von dieser sonderpädagogischen Lehrkraft als stark wahrgenommen wird:

»Ich sehe auch Stärken in der Weiterbildung. Also in den Fortbildungen, die im Rahmen des KsFs stattfinden (mhm, bejahend), im Austausch im Team. Ja, da sehe ich Stärken« (SoLCh, 445-447).

Eine Veranstaltungsreihe mit der Zielgruppe Kindertagesstätten und Grundschulen bietet regelmäßig Vorträge und Workshops an und gibt die Möglichkeit zu Austausch und Zusammenarbeit (z.B. Schulreife, interdisziplinäre Frühförderung etc.). Moderatoren sind Netzwerkpartner (z.B. Jugendamt, Gesundheitsamt) sowie Grundschullehrkräfte und Erzieherinnen selbst (KsF-Leitung, 391). Ein weiterer Baustein des Fortbildungsprogramms besteht aus einem regelmäßigen Austausch zwischen Grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften ein. Hier geht es vor allem darum, wie man mit der Heterogenität der Kinder im Unterricht umgehen kann. Als Höhepunkt wurde im Rahmen dieser Reihe ein Inklusionstag initiiert, der zahlreiche Workshops (z.B. Classroom-Management, Coolnesstraining, ADHS im Unterricht, Förderpläne etc.) und Vorträge zur Inklusion angeboten hat (KsF-Leitung, 414).

Auch innerhalb des Teams der sonderpädagogischen Lehrkräfte finden Fortbildungen statt. So fand eine Beratungsfortbildung statt sowie eine Fortbildung zur kollegialen Fallberatung (SoL1Fi, 638-641).

Ergebnis 8: Kooperationsstrukturen auf der Ebene der sonderpädagogischen Lehrkräfte vorhanden

Die Leitung des KsF berichtet, dass aus dem Team der sonderpädagogischen Lehrkräfte des KsF Regionalteams gebildet werden. Dabei wird darauf geachtet, dass möglichst in jedem Regionalteam die Fachrichtungen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache vertreten sind. Sonderpädagogische Lehrkräfte mit einer vollen Stelle sind in der Regel an zwei Schulen tätig. Übt man nur eine halbe Stelle aus, so ist man offenbar nur an einer Schule. Eine weitere Schule kommt in einigen Fällen hinzu, dann aber überwiegend in Beratungsfunktion. Diese Aufteilung erfolgt durch die Regionalteams (KsF-Leitung, 199-208).

Außerdem gibt es einen regelmäßigen Austausch innerhalb der SonderpädagogInnen-Teams, innerhalb der Regionalteams und alle zwei Wochen mit dem gesamten Team (KsF-Leitung, 225). Die Treffen beinhalten einen Austausch über die aktuelle Situation in den Schulen und über inhaltlich ausgewählte Themenbereiche, z.B. sonderpädagogische Standards (KsF-Leitung, 227).

In der Wahrnehmung einer sonderpädagogischen Lehrkraft stellt sich das Angebot etwas anders dar:

»Das ist bei den meisten Sachen so, dass jeder für sich/ Also eigentlich nur mit Frau Kleine, (...) meine Kollegin, mit der wir mal so Sachen wirklich mit einem Kind oder wie eben die andere Arbeit, dass wir das zusammen erledigen. Aber mit den anderen Kollegen hat man eigentlich relativ wenig Kontakt, weil man die ja

auch nie trifft, außer bei diesen Sitzungen. In den Sitzungen geht es ja fast nur um so organisatorische Sachen oder dass irgendjemand eingeladen wird. Jetzt zum Beispiel, die Sitzung, da waren Sie da und dann war das Jugendamt da und dann war es vorbei so« (SoL2Fi, 257-263).

»(...) man kommt kaum dazu, über irgendwelche Kinder zu reden. Und wenn man darüber redet, dann sind das eigentlich nur ganz heikle Problemfälle, wo man unbedingt mit allen drüber reden muss (...) für so normalere Fälle (...) ist eigentlich gar keine Zeit oder nur so harmlos darüber sprechen im Grunde. Und dafür ist der Kreis auch schon wieder zu groß. Am Anfang, da kannte man auch wirklich die meisten Kinder so, weil da waren es nur so wenige und wir waren nur vier Leute im KsF« (SoL2Fi, 268-474).

Regelmäßig in den Unterteams Treffen anzusetzen hat nicht funktioniert, weil sie »nicht verbindlich« (SoL2Fi, 278) waren und daher offenbar aufgrund der zunehmenden Arbeitsbelastung ausfielen:

»Und dann hatte man schon so viel zu tun, dass man auch keinen Bock mehr hatte, sich dann da noch wieder drei Stunden hinzusetzen mit irgendwem, um irgendwas zu besprechen oder so. Deswegen ist das auch wieder im Sande verlaufen« (SoL2Fi, 283-285).

Ergebnis 9: Spannungsfelder, geschuldet dem Organisationsmodell KsF

Auf der organisatorisch-institutionellen Ebene gibt es in der Wahrnehmung der beteiligten Lehrkräfte zwei zentrale Spannungsfelder:

1. Zu geringe zeitliche Ressourcen
2. Entwicklung des KsF aus dem sonderpädagogischen System heraus

In den Interviews zeichnet sich ab, dass die **Grundschullehrkräfte** vorwiegend eine zu geringe zeitliche Ressource als Schwäche des KsF-Modells ansehen (GSLLi, 193-197):

»Ich würde mir auf jeden Fall wünschen, dass wir einfach mehr Stunden zur Verfügung hätten. Also Zeit. Ganz egal von wem. Ob es nun vom Förderlehrer ist oder von einem zusätzlichen Lehrer, der eben auch öfter mal mit einem Team-Teaching machen könnte« (GSL1Ch, 432-434).

»Ja, die Schwächen sind, glaube ich, in/ in der Organisation, von dem, was ich gerade eben schon genannt habe. Dass der Förderlehrer oder die Förderlehrerin, die bei uns an der Schule sind, eigentlich gar nicht so viel Zeit haben können, um uns allen so viel zu helfen, wie wir das brauchten. Wenn man es ganz genau nimmt, müsste eigentlich jeder von uns, der solche Kinder in der Klasse hat, die gefördert werden müssen, mehrere Stunden in der Woche einen Förderlehrer zur Verfügung haben, der mit im Unterricht drin ist. Und der dann auch Zeit hat, sich mit uns zusammen zu setzen. Das ist mit der Zeit, die Frau Steins an unserer Schule hat und auch Frau R., die jetzt da ist, eigentlich zu wenig. Das ist also wirklich ein reines Zeitproblem« (GSLCh, 380-388) (s. auch GSLAy, 478-481; GSLAy, 490-491).

Die **sonderpädagogischen Lehrkräfte** sehen die Spannungsfelder dagegen vor allem durch die Entwicklung des KsF aus dem sonderpädagogischen System heraus begründet:

»Also das, was die KsF-Studie⁵⁹ da herausbekommen hat, dass eben das Ganze zwar ein Türöffner war, aber sich das eigentlich aus dem allgemeinen System entwickeln muss. Das habe ich schon auch erlebt. Wir hatten zum Beispiel die ganze Zeit keinen eigenen Schlüssel und haben uns da überhaupt nicht Zuhause gefühlt an dieser Grundschule und standen immer vor verschlossenen Türen und das war eine ganz schreckliche Situation. Und es ist, glaube ich, anders, wenn die Schule das als Unterstützung wahrnimmt und von sich aus diesen Schritt geht und sagt ›Wir brauchen etwas an Unterstützung‹ und dann kann man das auch installieren in gemeinsamen Gesprächen, aber nicht, wenn gesagt wird ›So, ihr kriegt jetzt diese Kinder und das sind die Sonderpädagogen und jetzt macht mal!« (SoLJa, 531-540).

Diese Ansicht ist offenbar Konsens bei den sonderpädagogischen Lehrkräften.

59 Die sonderpädagogische Lehrkraft bezieht sich auf die Studie von Werning/Lohse 2011.

»Ich glaube, die Grundschulen sind eben noch nicht so mit im Boot an vielen Stellen und da ist es eben schwierig dann, gemeinsam auch weiter zu arbeiten« (SoLCh, 448-450).

»Wenn die Lehrer eigentlich nicht mitarbeiten wollen, aber mitarbeiten müssen, weil sie ja nicht drum herumkommen, das finde ich auch eigentlich das größte Problem, im/ beim KsF« (SoL1Fi, 559-561).

Dies und eine erhöhte Arbeitsbelastung durch die Förderung von Kindern, die nicht offiziell dem KsF gemeldet sind, scheinen in der Wahrnehmung dieser sonderpädagogischen Lehrkraft zu verstärkter Fluktuation beizutragen.

»Ich glaube, es hat ganz stark damit zu tun, dass viele einmal Probleme in den Grundschulen haben, weil die Grundschulen doch nicht so dahinterstehen oder man da gegen irgendwelche **Widerstände** anrennt und da hat man irgendwann ja auch keinen Bock mehr drauf. Wenn man die ganze Zeit in der Klasse sitzt, wo die Klassenlehrerin eigentlich gegen das KsF ist, dann macht das ganze wenig Sinn (...) wenn man da immer nur Sachen vorschlägt, die dann doch nicht umgesetzt werden, dann kann ich mir das gut vorstellen, dass man da keine Lust mehr drauf hat. Und ein anderes Problem ist, dass es **endlos viele Kinder werden**. Am Anfang, im ersten Halbjahr, hatte ich sieben Kinder, als ich angefangen habe. Mit einer vollen Stelle. Und jetzt sind es / Über zwanzig habe ich« (SoL2Fi, 296-305).

Die sonderpädagogische Lehrkraft erklärt es sich damit, dass die Schulen dem KsF gegenüber immer offener werden: »Also die Schulen werden auch immer offener« (SoL2Fi, 327-328) und die Eltern nehmen bereitwillig zusätzliche Förderung für ihre Kinder in Anspruch, weil »der Antrag ja viel harmloser ist« (SoL2Fi, 323)

Problematisch sieht sie die Tatsache, dass das KsF »wirklich alle Kinder, auch wo nur kleinere Probleme sind« (SoL2Fi, 311-312) nehmen. Grundsätzlich sei das im Sinne von Prävention verständlich, allerdings führe dies zu verstärkten Belastungen, die beispielsweise zu starker Fluktuation führen könne (SoL2Fi, 287-288).

In der Wahrnehmung der KsF-Leitung dagegen findet eine starke personelle Fluktuation statt, hier jedoch aufgrund von Mutterschutz/Erziehungsurlaub und Pensionierungen (KsF-Leitung, 85). Nur selten gebe es einen Rückzug aus anderen Gründen (KsF-Leitung, 106). Sie stellt ebenfalls heraus, dass es der explizite Wunsch einzelner sonderpädagogischer Lehrkräfte war, im KsF zu arbeiten (KsF-Leitung, 114).

11.6 Zusammenfassung der Ergebnisse der Teilstudie II

Die qualitative Analyse der Interviews mit den Kindern, den Grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie der KsF-Leitung verdeutlicht folgende Aspekte:

Einstellungen

Sonderpädagogische Lehrkräfte und auch die Eltern der Kinder mit Unterstützungsbedarf haben grundsätzlich eine positive Einstellung zur inklusiven Beschulung. Die Einstellungen der Grundschullehrkräfte zur inklusiven Beschulung sind dagegen ambivalent. Negative Berührungspunkte ergeben sich beispielsweise dadurch, dass die Grundschullehrkräfte Angst vor der ihnen neuen Situation »Inklusive Beschulung« haben, was sich vor allem durch Befürchtungen bzgl. der inklusiven Beschulung von Kindern mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung ausdrückt. Hier bestehen vor allem Bedenken wegen einer wahrgenommenen eigenen Handlungs(un)fähigkeit, einer eigenen Belastbarkeitsgrenze und der antizipierten negativen Auswirkungen auf das Lernen der Kinder ohne Unterstützungsbedarf. Veränderte Einstellungen der Grundschullehrkräfte entstehen durch Erfah-

rungen mit der inklusiven Beschulung. Eine Akzeptanz der Heterogenität der Kinder entsteht teilweise durch das Kennenlernen der Kinder, durch eine Reduzierung des eigenen Anspruchs, durch Veränderung des Unterrichtes und vor allem durch die Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Lehrkräften. Jedoch ist die Bereitschaft der Grundschullehrkräfte zu dieser Zusammenarbeit nicht immer vorhanden.

Kooperationen zwischen SoL und GSL

Eine gemeinsame Erstellung der Förderpläne findet offenbar überwiegend nicht statt. Partiiell werden sie besprochen; gelesen werden sie von den Grundschullehrkräften häufig aber nicht. Durch die Analyse der Fälle wird deutlich, dass Kooperationen auf fast allen Niveaustufen vorzufinden sind. Vielfach findet auf Wunsch der Grundschullehrkräfte, teilweise auch aus Überzeugung der sonderpädagogischen Lehrkräfte eine additive Förderung vor allem im Bereich Sprachförderung statt. Findet Co-Teaching statt, so wird die Kooperationsform »one teach, one assist« bevorzugt eingesetzt. Ein Rollentausch beschränkt sich in der Regel auf die Einführung neuer Elemente im Unterrichtsalltag. Die höchste Niveaustufe wird selten erreicht, jedoch besteht durchaus auch seitens der Grundschullehrkräfte der Wunsch nach einem Rollenwechsel. In der Regel werden die sonderpädagogischen Lehrkräfte von den Grundschullehrkräften als Entlastung wahrgenommen. Die Analyse der Interviews zeigt, dass (Beratungs-)Gespräche Reflexion und Wertschätzung ermöglichen und zu einem Wandel in der Zusammenarbeit führen (können). Es gibt jedoch auch Spannungsfelder, die der Problemdelegation, dem Konkurrenz- und Hierarchiedenken und der Uneinigkeit über Zuständigkeiten geschuldet sind. Es wird deutlich, dass ein fehlender Austausch über Ziele, Werte und Normen zu Unsicherheiten in den Kooperationsbeziehungen führen kann. Lösungsansätze entstehen durch gemachte Erfahrungen.

Kooperationen zwischen SoL/GSL und Eltern

Die Unterstützung in der Elternarbeit sehen die Grundschullehrkräfte als einen Gewinn. Besonders wenn schwierige Beziehungen und eine erschwerte Kommunikation zwischen Grundschullehrkraft und Eltern bestehen, wird die sonderpädagogische Lehrkraft von den beteiligten Akteuren als Anker, Bindeglied und Vermittler angesehen. Des Weiteren entwickelt sich durch die Einbeziehung der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Wahrnehmung der Eltern ein intensiver Informationsfluss, der von ihnen besonders hervorgehoben wird. In der Zusammenarbeit zwischen Grundschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft sowie Eltern werden die Eltern als Lehrerassistenz eingesetzt: Die Zusammenarbeit liegt weniger in der gemeinsamen Förderplanung, vielmehr in der Begleitung, dem Austausch und der Ausführung von »Aufträgen«.

Beziehung SoL/GSL-Kind

Zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften und den Kindern mit Unterstützungsbedarf besteht ein vertrauensvolles Verhältnis, was durch die Aussagen der Eltern, Kinder und Grundschullehrkräfte bestätigt wird. Die Kinder schätzen vor allem die (zusätzliche) Zeit, die sie mit ihnen verbringen, sei es als Übungs- oder Gesprächszeit. Die Kinder nehmen aber

nicht nur ein gutes Verhältnis zu den sonderpädagogischen Lehrkräften wahr, sondern auch in einigen Fällen zu ihren Klassenlehrkräften. Jedoch ist dies nicht durchgängig vorzufinden, da es auch konfliktbehaftete Beziehungen gibt.

Hervorzuheben ist, dass die Aussagen in den Interviews deutlich machen, dass alle Kinder und nahezu alle Eltern sich positiv über die sonderpädagogischen Lehrkräfte äußern und auch die Grundschullehrkräfte in der Regel die sonderpädagogischen Lehrkräfte als einen Gewinn für die Kinder, die Eltern und teilweise auch für sich selbst ansehen.

Beiträge der einzelnen Akteure zur Förderung der Kinder mit Unterstützungsbedarf

Bei einer Gegenüberstellung der Beiträge der beteiligten Akteure (Förderpläne versus Interviews) wird eine Diskrepanz deutlich, die darauf hinweist, dass Förderpläne nur bedingt die Förderung abbilden (können).

In der Wahrnehmung der Grundschullehrkräfte fühlen sie sich durchaus auch verantwortlich für den Beziehungsaufbau zum Kind sowie für die Unterstützung von Peer-Beziehungen. Fast alle Grundschullehrkräfte sprechen von einem akzeptierenden, wertschätzenden und Halt gebenden Miteinander sowohl im Zusammenhang mit der L-S-Beziehung als auch unter den Peers. Eine Stärkenorientierung ist erkennbar. Helfersysteme bzw. Peer-Tutoring sowie Differenzierungen werden von ihnen vielfach im Unterricht eingesetzt, wogegen offene Unterrichtsformen nur in geringem Maß in den Interviews erwähnt werden.

Der Vergleich der Beiträge zeigt darüber hinaus deutlich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte durchgehend systemisch arbeiten, was einzig durch das Fehlen der klar beschriebenen Schülerbeteiligung eingeschränkt werden könnte. Diese jedoch findet möglicherweise »versteckt« in intensiven Gesprächen mit den Kindern statt. Weiterhin kann konstatiert werden, dass die Analyse der Kinderinterviews Bewältigungsstrategien und Potenziale der Kinder offenlegt, die teilweise in Gesprächen mit den (sonderpädagogischen) Lehrkräften (un-)bewusst diagnostiziert werden.

Entwicklungsverläufe

Die Gründe für die Entwicklungsverläufe der Fallkinder werden von den Beteiligten teilweise sehr unterschiedlich eingeschätzt. Sie sind auf allen oben beschriebenen Ebenen anzutreffen. Es stellt sich so dar, dass eine Einbeziehung des KsF besonders dann wichtig ist, wenn die Kommunikation zwischen Eltern/Kind und der Grundschullehrkraft erschwert ist. Die Anker- und Bindegliedrolle kann zu einem positiven Entwicklungsverlauf beitragen. Die Unterstützung durch die sonderpädagogische Lehrkraft, die in unterschiedlicher Form stattfindet, wird in den überwiegenden Fällen von mindestens einem Beteiligten hinsichtlich der Entwicklungsverläufe der Fallkinder positiv hervorgehoben. Gründe für Stagnationen bzw. Rückschläge in der Entwicklung des Kindes werden weniger in der Schule gesucht, sondern eher durch die familiäre Situation erklärt. Ebenso wird deutlich, dass Rückversetzungen während der Schuleingangsphase eine übliche Maßnahme für Kinder mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen sind. Kurzfristig wirkt sich diese Maßnahme positiv auf den Entwicklungsverlauf aus. Positiv bewertet wird durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte für Kinder mit einem Unterstützungsbedarf Sprache sowohl eine intensive Förderung in äußerer Diffe-

renzierung als auch zusätzliche Übungszeit zuhause. Parallel dazu werden unterrichtsintegrierte Maßnahmen hervorgehoben, wie z.B. Mitschülerinnen als sprachliches Rollenmodell sowie Wohlbefinden in der Klasse.

Das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung als Organisation

Die Möglichkeit des präventiven Arbeitens im KsF wird von allen sonderpädagogischen Lehrkräften positiv hervorgehoben. Dabei findet eine präventive Arbeit im Sinne des KsF statt, mit der einer Verfestigung des Unterstützungsbedarfs und einem AO-SF Verfahren vorgebeugt wird. Damit einhergehend erfolgen Kategorisierungen, die dem Modell gemeinsamen Lernens geschuldet sind. Darüber hinaus werden die den Schulen zugeteilten Ressourcen flexibel eingesetzt und allen Kindern, die temporär Entwicklungserschwerisse aufweisen, Förderung zugestanden, ohne dass für sie einzeln ein Antrag beim KsF gestellt wurde.

Teamstrukturen in den Grundschulen sind ansatzweise erkennbar. Konferenzen dagegen werden als Kommunikationsplattform nicht genutzt, was zu Unmut sowohl auf sonderpädagogischer Seite als auch auf Grundschulseite führt. Begründet wird dies nach Aussagen der befragten Akteure mit einer Sättigung der Thematik KsF bei den Grundschullehrkräften sowie mangelnden zeitlichen Ressourcen.

Ebenfalls auf dieser Ebene zu verorten ist die partielle Implementation von Förderprogrammen – sowohl durch das KsF als auch durch die Grundschulen –, die aber offensichtlich nicht unbedingt langfristig Bestand haben.

Die KsF-Leitung legt Wert darauf, dass die Arbeit des Förderzentrums transparent gemacht wird, und betreibt aktiv Netzwerkarbeit. Als ein weiterer Baustein in der Arbeit des Förderzentrums kann ein vielfältiges Fortbildungsprogramm, initiiert durch das KsF, bezeichnet werden, was für die Zusammenarbeit zwischen den Schnittstellen Kindergarten-Grundschule und Grundschule-Förderzentrum von großer Bedeutung erscheint. Kooperationsstrukturen auf der Ebene der sonderpädagogischen Lehrkräfte sind ebenfalls vorhanden, werden teilweise aber aufgrund zu hoher Belastung nicht genutzt. Diese und eine darauf möglicherweise begründete hohe Fluktuation kann durch die zusätzliche geleistete präventive Arbeit, die Erhöhung der Anzahl der Kinder mit Unterstützungsbedarf und vor allem die Widerstände seitens der Grundschullehrkräfte begründet werden.

12. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse der Teilstudien I und II

Die Ergebnisse der Analyse der Interviews bestätigen teilweise die Erkenntnisse der Teilstudie I. Zudem konnten aus Teilstudie I entstandene offene Fragen durch die Interviews geklärt werden. In Bezug auf die Untersuchungsgruppe für die vorliegende Arbeit kann festgestellt werden, dass für wesentlich mehr Jungen als Mädchen eine Beratungsanfrage gestellt und ein Förderschwerpunkt ermittelt wird. Jungen sind in den Gruppen mit einem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und der Gruppe mit der Zuschreibung mehrerer Förderschwerpunkte dominant. Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf Sprache weisen einen deutlich höheren Migrationsanteil auf als die Kinder der anderen Teilgruppen. Dieser Befund ist insofern interessant, als der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei einem offiziell festgestellten Förderschwerpunkt Sprache deutlich niedriger liegt. Im KsF-Modell profitieren offenbar mehr mehrsprachige Schülerinnen und Schüler von präventiver Sprachförderung als in den traditionellen sonderpädagogischen Modellen. Ebenfalls auffällig ist, dass im Gegensatz zu den anderen Gruppen keine Fälle mit dem Förderschwerpunkt Lernen während der drei Jahre aufgehoben worden sind, dagegen in den anderen Förderschwerpunkten eine Aufhebung des Unterstützungsbedarfs während der Jahre 2010-2013 vorzufinden ist. Es zeigen sich Entwicklungsverläufe mit insgesamt leicht positiver Tendenz.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Teilstudien I und II abgeglichen und die Ergebnisse mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Zusammenhang mit Förderung eingeordnet und interpretiert. Ebenso wird der Blick auf die Rollenausprägungen und Aufgaben der Grundschul- und der sonderpädagogischen Lehrkräfte gerichtet. Dabei werden Überschneidungen und Trennungen der Aufgabenbereiche in der Förderung der Kinder mit Unterstützungsbedarf sichtbar gemacht. Anschließend wird hinsichtlich der präventiven Ausrichtung des Förderzentrums diskutiert, inwieweit die Fördermaßnahmen auf den verschiedenen Präventionsebenen eingeordnet werden können und ob das beforschte KsF einen primär präventiven Ansatz verfolgt.

12.1 Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse der Teilstudien I und II

An dieser Stelle erfolgt eine Zusammenführung der Ergebnisse der beiden Teilstudien in der Form, dass geschaut wird, inwieweit sich die Ergebnisse der Dokumentenanalyse (Förderpläne) in den konkreten Handlungsmustern der beteiligten Akteurinnen und Akteure (Interviews) widerspiegeln. Es zeigt sich eine *Diskrepanz* zwischen der Planung der Förderung und den Aussagen der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Maßnahmen, die in den Interviews erwähnt werden, sind teilweise in den Förderplänen nicht erwähnt, partiell finden sich auch in den Förderplänen Maßnahmen, die in den Befragungen nicht angesprochen werden. Die Ergebnisse werden im Folgenden auf der individuellen und der beziehungsbezogen-interaktio-

nellen bzw. der pädagogisch-handlungsbezogenen Ebene⁶⁰ sowie auf der institutionell-organisatorischen und gesellschaftlichen Ebene unter Einbeziehung theoretischer Rückbezüge interpretiert und eingeordnet.

12.1.1 Individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene wird mit Blick auf die Theorie integrativer Prozesse besonders der Prozess der Annäherung und Abgrenzung fokussiert (Reiser et al. 1986). *Aspekte einer Professionalisierung von Lehrkräften in inklusiven Settings* können auf der individuellen Ebene eine *ressourcenorientierte und positive Sichtweise* auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, die *Weiterentwicklung von Kompetenzen* und darin eingeschlossen eine *hohe Selbstreflexionsfähigkeit* sowie eine wertschätzende und *aner kennende Haltung* allen Akteuren gegenüber sein (Lütje-Klose/Neumann 2018, European Agency 2012, KMK 2004). Welche Antworten liefern nun die Ergebnisse auf die Frage, inwieweit sich bestimmte Werthaltungen, Kompetenzen und Einstellungen bei den an Förderung beteiligten Akteurinnen und Akteuren im schulischen Feld finden? Inwieweit sind diese in den Förderplänen erkennbar und inwieweit lassen sie sich in den Handlungen der befragten Personen wiederfinden?

Bereits die Ergebnisse der Analyse der Förderpläne weisen darauf hin, dass deren Verfasser, in dieser Untersuchung also die sonderpädagogischen Lehrkräfte, mehrheitlich engagiert die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf planen. Dies zeigt sich an den größtenteils sehr differenzierten Förderplanungen sowie einer ressourcen- und stärkenorientierten Sichtweise auf die Kontextbedingungen. Auch der Bereich »Akzeptanz« besitzt offenbar in den für diese Studie untersuchten Dokumenten eine zentrale Rolle. Die dazu notierten Maßnahmen fallen mehrheitlich in den Zuständigkeitsbereich der Grundschullehrkräfte, was daran liegen mag, dass sie täglich mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten. Offenbar ist es den sonderpädagogischen Lehrkräften wichtig, dass die Kinder von ihrem Umfeld akzeptiert werden und dass ein positiver Beziehungsaufbau zum Kind stattfindet. Diese *positive Grundeinstellung der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur inklusiven Beschulung* und *positive Haltung zur Heterogenität der Kinder* in den Förderplänen wird durch die Interviews bestätigt und deckt sich mit den Forschungsbefunden von Heyl und Seifried (2014, 58).

Akzeptanz und eine gute Beziehungsgestaltung sind auch für viele *Grundschullehrkräfte* selbstverständlicher Bestandteil der Förderung. Dies wird in den Interviews dadurch sichtbar, dass sie beispielsweise von Gesprächen mit den Kindern berichten, die in dieser Form in den Förderplänen nicht notiert sind, was möglicherweise der einseitigen Erstellung der Förderpläne durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte geschuldet ist. Die *Einstellungen der Grundschullehrkräfte zur inklusiven Beschulung* können dagegen nicht als so einheitlich beschrieben werden: Es gibt Kolleginnen und Kollegen, die dem Gemeinsamen Lernen positiv begegnen und sich aufmachen, beispielsweise ihren Unterricht zu verändern. Das Lernen am Modell sowie der teilweise veränderte Blick auf das Kind, wie es einige Grundschullehrkräfte in den Interviews beschreiben, wird durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der sonder-

60 Die Ebenen sind nicht trennscharf und werden daher im Sinne der elaborierten Theorie integrativer Prozesse nach Reiser (1986) in der Interpretation zusammengeführt.

pädagogischen Lehrkraft ermöglicht. Diese hohe Bereitschaft zur Veränderung, eine grundsätzliche Offenheit und die tatsächlich durchgeführte Umsetzung, die in dieser Untersuchung bei einigen Grundschullehrkräften sichtbar wird, kann als besonders positiv herausgestellt werden, da eine positive Einstellung zur Integration bzw. Inklusion nicht zwangsläufig bedeutet, dass sich die Lehrkräfte in integrativen/inkluisiven Settings entsprechend kompetent fühlen und die nach außen geäußerten positiven Einstellungen auch in der Schule und im Unterricht entsprechend umsetzen. Möglicherweise ist diese Veränderungsbereitschaft und Akzeptanz der Heterogenität der Kinder an den Faktor Zeit gekoppelt.

Es gibt aber auch jene Grundschullehrkräfte, die in ihren Aussagen eine *ambivalente Haltung* offenbaren. Sie verweisen auf fehlende Qualifikationen und fehlende Rahmenbedingungen, ähnlich wie dies Schwab et al. (2012) in ihren Darstellungen hervorheben. Es zeigt sich in den Ergebnissen dieser Studie, dass eine ambivalente Haltung auch durch die Sorge um die Leistungen der »Nicht-Unterstützungskinder«, durch die Sorge um die eigene Handlungsfähigkeit und um die Grenzen der eigenen Belastbarkeit vor allem mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler mit einem Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung zu erklären ist. Diese »reservierte Haltung« (ebd., 62) entsteht möglicherweise durch die Berührung der innerpsychischen Ebene der Grundschullehrkräfte, indem eine »psychische Herausforderung« (Reiser et al. 1986) durch die notwendige Auseinandersetzung mit der vermuteten Andersartigkeit des Kindes und der eigenen Überforderung erforderlich wurde (Lütje-Klose 1997, 390f.). Ist eine Lehrkraft häufig verärgert, kann dies zu einer negativen Haltung gegenüber dem Kind führen. Ärgerliche Lehrpersonen verängstigen ihre Schulklassen (Hascher/Krapp 2014, 690), und ihre eigene Angst führt zur Bevorzugung eines Frontalunterrichts mit geringer Fehlertoleranz (ebd.). Das muss aber nicht automatisch zu einer desintegrativen Entwicklung führen. Hinz (1993) und Kreie (1994) betonen, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Schwächen zu einer Akzeptanz der Heterogenität der Kinder führen kann. Die Gespräche, die in einigen Fällen über die Beratungsarbeit offenbar hinausgehen und möglicherweise auch eine Initialzündung für Selbstreflexionen sind, welche von Helmke (2014, 116) auch als Gelingensbedingung für guten Unterricht genannt werden, können eventuell zu einem Nachdenken über die eigenen Schwächen führen. Den Schüler bzw. die Schülerin annehmen zu können und sich selbst verantwortlich zu sehen, scheint für eine Förderung grundlegend. In diesem Kontext aber scheint es darüber hinaus auch für den Umgang mit Heterogenität bedeutend zu sein. Im bezugnehmenden Fall ist die Grundschullehrkraft offenbar »in der eigenen Biografie zeitlich zurück [gegangen], um sich an typisches eigenes und typisches fremdes Handeln in ganz bestimmten Arten von Situationen (...) [zu] erinnern« (Wahl 2013, 46). Offenbar haben die sonderpädagogischen Lehrkräfte in einigen Fällen durch ihre Gespräche zu einer positiven Selbstreflexion mit entsprechenden positiven Folgen hinsichtlich einer akzeptierenden Haltung zur Heterogenität beigetragen. Reflexion findet somit auch in sozialen Prozessen statt (Schwer et al. 2014, 55). Dazu bedarf es aber einer gewissen Offenheit in der Zusammenarbeit, die allerdings auch von den sonderpädagogischen Lehrkräften im KsF als »größte Herausforderung« beschrieben wird.

Die Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften, die ein Indikator für den Umgang mit Heterogenität zu sein scheint (Schwarzer/Warner 2014) und sich in der Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten zeigt, wirkt sich möglicherweise teilweise in den befragten Fällen auf die Einstellung zur inklusiven Beschulung von Kindern mit Unterstützungsbedarf aus. In einigen Fällen können die – durch Gespräche und Unterstützung im Unterricht Sicherheit gebenden – sonderpädagogischen Lehrkräfte zu einem Veränderungsprozess bei unsicher wirkenden Grundschullehrkräften beitragen. Ebenso zeigt sich, bedingt durch das Kennenlernen der Kinder, eine offenere Haltung der Grundschullehrkräfte den Fallkindern gegenüber, was mit der Kontakthypothese von Cloerkes (2007) erklärt werden kann.

Die *Eltern* haben eine grundsätzlich *positive Einstellung zur inklusiven Beschulung* im Rahmen des Förderzentrums, was möglicherweise mit der präventiven Arbeit des KsF zusammenhängt, die von den Eltern gerne angenommen wird. Offenbar freuen sich die Eltern über jede Form der Unterstützung, die ihre Kinder durch die Schule erhalten, da sie an einer guten Entwicklung ihrer Kinder sehr interessiert sind (Sacher 2014, 151). Nur in einem Fall wird das KsF kritisch gesehen, da die Rahmenbedingungen als ungünstig betrachtet werden.

Die Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber auch aller anderen Kinder in einem inklusiven Setting, erfordert spezifisches Fachwissen, z.B. aufseiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte das Wissen um die Lern- und Entwicklungsstörungen oder spezielle Diagnostikkompetenzen und das Wissen, um daraus Fördermaßnahmen abzuleiten (Moser 2014, 101). Regelschullehrkräfte dagegen können auf ihr Fachwissen sowie die dazugehörigen didaktischen und methodischen Kenntnisse zurückgreifen. Dies sollte aber nicht starr gesehen werden, da es sowohl auf der einen als auch auf der anderen Seite Überschneidungen geben wird (ebd.). Diese Untersuchung zeigt mögliche Überschneidungen auf, die aber bei nicht ausreichender Kommunikation zu Kompetenzrängeleien und Hierarchiedenken führen können.

Betrachtet man die Förderpläne und die Interviews hinsichtlich des vorhandenen *Professionswissens*, so können die Maßnahmen und die Zuständigkeiten Hinweise auf (unterschiedliches) Professionswissen, also auf individuelle und kollektive Ressourcen, geben (Lütje-Klose/Neumann 2018, 134; Keller-Schneider/Albisser 2013).

Da die Erstellung des Förderplans in der Regel durch die sonderpädagogische Lehrkraft erfolgt, ist es nur dann möglich, das (Fach)Wissen der Regelschullehrkraft in den Förderplan einzubauen, wenn zuvor ein Austausch darüber stattgefunden hat. Dies geschieht aber offenbar eher selten.

Betrachtet man den Bereich *Kompetenzen und Wissen*, so spiegeln die Ergebnisse der Dokumentenanalyse eine umfassende *diagnostische Kompetenz* der sonderpädagogischen Lehrkräfte wider, die sich vor allem durch Gespräche und Beobachtungen sowie partiell in standardisierten Tests wiederfindet. Da diagnostische Kompetenz als Gelingensbedingung für den erfolgreichen Umgang mit Heterogenität gilt (Schrader 2010; Trautmann/Wischer 2011), wäre es von Vorteil, wenn auch die Grundschullehrkräfte diagnostische Kompetenzen aufweisen würden. Diese können anhand der durchgesehenen Förderpläne nicht erkannt werden, in den Interviews jedoch spricht eine Grundschullehrkraft davon, ein Soziogramm zu erstellen, so-

dass sie offenbar gezielt ihre diagnostische Kompetenz einsetzt. In der Wahrnehmung der sonderpädagogischen Lehrkräfte haben andere Grundschullehrkräfte einen genauen Überblick über den Leistungsstand und somit auch über den spezifischen Förderbedarf (van Ophuysen et al. 2013) jeden einzelnen Kindes, was ebenfalls als hohe diagnostische Kompetenz eingeordnet werden kann, die aber anscheinend den Grundschullehrkräften nicht unbedingt als solche bewusst ist. Baumert und Kunter sehen als wesentlichen Bestandteil der Diagnosekompetenz die Bereitschaft und Fähigkeit zur gezielten Überprüfung des Verständnisses von Schülerinnen und Schülern im Lernprozess selbst an (Baumert/Kunter 2006, 489), was offensichtlich einigen Grundschullehrkräften nicht bewusst, aber selbstverständlicher Bestandteil ihrer Arbeit ist. Dieser Bewusstseinsprozess ist auch bei sonderpädagogischen Lehrkräften nicht immer zu erkennen, da erst durch das gezielte Nachfragen im Interview deutlich wird, wie viele Maßnahmen sie zur Förderung des Kindes mit Unterstützungsbedarf eingesetzt haben. Möglicherweise bestätigen diese Ergebnisse die Erkenntnisse der Expertiseforschung, »wonach Experten im Vergleich zu Novizen Informationen schneller verarbeiten, flexibler organisieren (und) gezielter nutzen« (Schrader 2014, 874).

In Bezug auf *methodisch-didaktisches Wissen* weisen die Aussagen einiger sonderpädagogischer Lehrkräfte in den Gruppendiskussionen darauf hin, dass sie sich einen Kompetenztransfer hinsichtlich des methodisch-didaktischen Wissens vor allem in Bezug auf offene Unterrichtsformen wünschen. Die Aussagen der Grundschullehrkräfte in den Interviews offenbaren jedoch, dass das Wissen zumindest bei einigen Kolleginnen bereits vor Einführung des KsF bestanden hat, andere jedoch neue Unterrichtselemente erst im Rahmen der Zusammenarbeit mit der sonderpädagogischen Lehrkraft einführen. In den Interviews werden von den Grundschullehrkräften z.B. Arbeiten an Stationen, Werkstätten, offener Anfang, Tages- und Wochenplan oder auch den Einsatz von Helfersystemen genannt. Das didaktisch-methodische Wissen hinsichtlich offener Unterrichtsformen ist auch inhaltlicher Bestandteil des Studiums der Regelschullehrkräfte. So kann möglicherweise bei einigen Grundschullehrkräften von einem »verschütteten« Wissen gesprochen werden, welches sie nur reaktivieren müssen.

Als weiterer positiver Befund kann konstatiert werden, dass sowohl die sonderpädagogischen Lehrkräfte als auch die Grundschullehrkräfte in den Interviews durchgängig die *Bereitschaft zur Zusammenarbeit* signalisieren, obwohl die Voraussetzungen durchaus unterschiedlich sind: Die sonderpädagogischen Lehrkräfte entscheiden sich bewusst für die Tätigkeit in einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung,⁶¹ die Grundschullehrkräfte dagegen erfüllen möglicherweise lediglich ihre Dienstpflicht. Für eine gelingende Kooperation und um Einigungen erzielen zu können, ist neben der grundsätzlichen Bereitschaft zur Zusammenarbeit jedoch ein weiterer Aspekt gravierend: »Einigungen erfordern (...) die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen« (Klein et al. 1987, S. 38f.). Diese Akzeptanz ist den Ergebnissen dieser Untersuchung zufolge noch nicht bei allen beteiligten Lehrkräften vorhanden, wie sich an den von den sonderpädagogischen Lehrkräften wahrgenommenen Widerständen seitens der Grundschullehrkräfte zeigt. Die ungleichen Ausgangssi-

61 Einige Stellen des KsF wurden schulscharf ausgeschrieben, d.h. für einige sonderpädagogische Lehrkräfte, war dies die Möglichkeit, eine Festanstellung zu erhalten.

tuationen (s.o.) können sich möglicherweise auch in den Kooperationsniveaus zeigen, die im Folgenden beschrieben werden.

12.1.2 Beziehungsbezogen-interaktionelle und pädagogisch-handlungsbezogene Ebene

Auf der beziehungsbezogen-interaktionellen und der pädagogisch-handlungsbezogenen Ebene finden sich Ergebnisse zum »Aspekt der Gruppenbeziehungen« sowie zum »Aspekt des gemeinsamen Handelns an einer Sache« (Reiser et al. 1986, 121), die an dieser Stelle zusammengeführt und diskutiert werden. In der sonderpädagogischen Literatur mit Perspektive auf Inklusion findet sich ein Aufgaben- und Rollenverständnis, welches eine positive Einstellung gegenüber einer inklusiven Beschulung, die Bereitschaft zu Wertschätzung und Akzeptanz der Heterogenität sowie »die Planung und Durchführung eines adaptiven Unterrichts auf der Grundlage einer individualisierenden Didaktik« favorisiert (Moser 2012; Kullmann et al. 2014a; Lütje-Klose/Neumann 2015). Die Kooperation zwischen sonderpädagogischer und regelschulpädagogischer Lehrkraft gilt seit langem als wichtige Bedingung für das Gelingen inklusiver Prozesse (Lütje-Klose/Urban 2014). Lütje-Klose/Neumann (2015) sprechen vom »Niveau der Kooperation als Gradmesser für die mögliche Inklusivität sonderpädagogische(r) Beiträge« (ebd., 112). Eine wertschätzende Beziehungsgestaltung der Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern sowie die Unterstützung eines akzeptierenden und wertschätzenden Miteinanders der Schülerinnen und Schüler untereinander wird als Aufgabe für das Gelingen inklusiver Prozesse angesehen (Prengel 2013a). Dieses Aufgaben- und Rollenverständnis wird nicht nur als notwendig für sonderpädagogische Lehrkräfte angesehen, sondern auch als erforderlich für Regelschullehrkräfte, die in inklusiven Settings arbeiten (vgl. Lütje-Klose et al. 2014). Darüber hinaus werden Beratungsaufgaben und die Durchführung von Diagnostik zurzeit und voraussichtlich auch in den folgenden Jahren weiterhin eine eher der sonderpädagogischen Lehrkraft zugeordnete Aufgabe sein (Lütje-Klose/ Neumann 2015).

Auf diesen beiden Ebenen werden die Befunde hinsichtlich kommunikativer Prozesse (Lütje-Klose 2013, 18) und der Vertrauensentwicklung (Reiser 2006) aufgeführt, die in der Beschreibung einer Beziehungsgestaltung münden. Darüber hinaus werden die im Untersuchungsfeld genutzten Varianten inklusiver Kooperation (Urban/Lütje-Klose 2014, 288) beschrieben, die im Zusammenhang mit vorgefundenen Beziehungsverhältnissen stehen können. Ebenso werden auch Ergebnisse in Bezug auf das (Erziehungs-)Handeln der Eltern sowie die Formen der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften im Unterkapitel Elternkooperation diskutiert.

Ein systemisches Arbeiten, wie es sich das beforschte KsF vorgenommen hat, zeigt sich sowohl anhand der Auswahl der Fördermaßnahmen und geplanten Kooperationen in den Förderplänen als auch in den Ergebnissen der Einzelfallanalysen. Die daraus resultierenden Beziehungen zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften, Grundschullehrkräften, Eltern und Kindern und deren Handeln werden im Folgenden beschrieben.

Beziehungsgestaltung zum Kind

In Teilstudie II berichten alle Akteurinnen und Akteure von einem *Vertrauensverhältnis* zwischen den Kindern mit Unterstützungsbedarf und den sonderpädagogischen Lehrkräften.

Gründe sehen sie u.a. in der Ressource *Zeit*: Übungszeit, Zeit für Gespräche (über außerschulische Themen, Gedanken und Gefühle, häusliche Probleme) sowie Zeit zur Unterstützung bei der Bewältigung spezieller belastender Situationen (Übergang in die neue Klasse). Eine gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler ist für Bildungsprozesse bedeutsam. Prengel (2013) verweist auf zahlreiche Untersuchungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern, die Elemente guter pädagogischer Beziehungen wie z.B. »Feinfühligkeit«, »Vertrauen«, »Takt«, »Halt geben« und »Unterstützung« herausarbeiten und auf deren Bedeutsamkeit hinweisen (Prengel 2013a, 63f.). Diese finden die Kinder offenbar in der Beziehung zu den sonderpädagogischen Lehrkräften vor. Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen, die beispielsweise durch Akzeptanz, Respekt, Verständnis, Nähe, Wärme, Fürsorglichkeit und Kooperation gekennzeichnet sind, sind besonders für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf von Bedeutung, da eine gute pädagogische Beziehungsqualität einen positiven Beitrag zu Schulleistungen, zur sozialen Kompetenzentwicklung wie auch zur Entwicklung des Selbstkonzeptes leistet (Völker/Schwer 2012). Auch die Grundschullehrkräfte sind von der Bedeutung einer guten Beziehungsgestaltung zu den Kindern überzeugt, wozu sie in ihrer Wahrnehmung auch beitragen, beispielsweise durch Gespräche mit den Kindern. Die *Parteinahme* für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf wird sowohl von sonderpädagogischen als auch von Grundschullehrkräften als Aufgabe gesehen. Dagegen besteht in der Wahrnehmung der Kinder ein *ambivalentes Verhältnis zu den Grundschullehrkräften*.

Trotz des in dieser Untersuchung wahrgenommenen Vertrauensverhältnisses zu den Kindern, welches die sonderpädagogischen Lehrkräfte benennen, werden die Kinder nicht explizit in den Förderplanprozess einbezogen: Die Dokumentenanalyse weist *keine Schülerbeteiligung* auf. Die Interviews machen aber deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler über *personale Ressourcen* verfügen, diese jedoch im Rahmen der Förderplanung nicht genutzt werden. Durch intensive Gespräche mit den Kindern mit Unterstützungsbedarf, die in unterschiedlichem Maße geführt werden, findet partiell eine prozessbegleitende Diagnostik statt, wodurch die Kinder implizit beteiligt werden. Eine explizite Schülerbeteiligung wäre wünschenswert, auch mit der Perspektive der Erhöhung des Selbstvertrauens, weil die Schulkinder ernstgenommen werden. Im Rahmen einer systemischen Förderung ist es wesentlich, dass auch der Schüler selbst in die Förderplanung einbezogen wird, da er wichtige Informationen liefern kann. Seine Sicht der Dinge sollte Auswirkungen auf die weitere Förderplanung haben. Ebenso zeigt die Forschungslage, dass die Effektivität von Förderplänen zu einem Großteil davon abhängt, inwieweit (Eltern sowie) Schülerinnen und Schüler in den Prozess der Förderplanung eingebunden werden (Albers 2012, 2014).

Fördermaßnahmen

Zentrale Professionalisierungsaspekte spiegeln sich auf der pädagogisch-handlungsbezogenen Ebene in der Planung und Umsetzung umfassender Fördermaßnahmen im kognitiven, sozialen, emotionalen und praktischen Bereich sowie in der Unterstützung durch effektive Lehrmethoden wider (European Agency 2012). Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse weisen

auf eine intensive Planungsebene hinsichtlich der Förderung im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich hin.

Es scheint, als sei das Hauptaugenmerk auf die Bereiche gerichtet, in denen es gerade »brennt«, das Förderzentrum wäre dann die *Feuerwehr*. In den Förderplänen finden sich viele Maßnahmen in den Bereichen Mathematik, Deutsch sowie solche, die das Lern- und Arbeitsverhalten verbessern sollen. Dies deutet darauf hin, dass an die Leistungsnorm der Klasse »herangefördert« werden soll, ähnlich wie es im RTI-Format vorzufinden ist (Lütje-Klose/Neumann 2015, 111). Über diese *präventiven Maßnahmen im kognitiven Bereich* hinaus erhalten *Fördermaßnahmen im emotionalen und sozialen Bereich* vorrangige Aufmerksamkeit, vermutlich weil Kinder mit den ihnen zugeschriebenen auffälligen Verhaltensweisen das Gruppengefüge und das Lernklima der Klasse stark beeinträchtigen können. Der Wunsch einiger sonderpädagogischer Lehrkräfte, basale Kompetenzen vorrangig zu fördern, ist in diesem Modell sonderpädagogischer Förderung erst dann möglich, wenn die zuvor genannten Bedürfnisse der Grundschullehrkräfte (wie immer wieder in den Gruppendiskussionen und Interviews erwähnt) befriedigt sind und darüber hinaus ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen.

Mit Blick auf *förderliche Bedingungen des Lernens* für Kinder mit Unterstützungsbedarf wie beispielsweise den *Einsatz offener Unterrichtsformen*, um ihnen die Möglichkeit zu geben, eigene Erfahrungen zu sammeln und sie beim selbstständigen Lernen zu unterstützen (Werning/Lütje-Klose 2016), zeigt sich in den Ergebnissen dieser Untersuchung in Ansätzen der Einsatz offener Unterrichtsformen durch die Grundschullehrkräfte. Diese finden sich zwar nur in einem sehr geringen Maß in den Förderplänen, die in der Regel von den sonderpädagogischen Lehrkräften geschrieben werden. Jedoch wird durch die Interviews klar, dass für die Grundschullehrkräfte Elemente offener Unterrichtsformen und auch Helfersysteme durchaus eine übliche Methode sind, *über deren Einsatz nicht unbedingt mit der sonderpädagogischen Lehrkraft gesprochen wird*. Der Einsatz *kooperativer Lernformen* wird dagegen in den Interviews nicht erwähnt. Möglicherweise liegt dies daran, dass *Peer-Tutoring* von den Grundschullehrkräften als ein guter Einstieg gesehen wird, da im Vergleich zum kooperativen Lernen beim Peer-Tutoring stärker strukturierend vorgegangen wird und weniger neues Wissen erarbeitet, sondern vielmehr Bekanntes eingeübt und verfestigt wird (Büttner et al. 2012). »Diese Rahmenbedingungen stellen günstigere Voraussetzungen für eine effiziente Umsetzung peer-mediierter Instruktion im inklusiven Unterricht dar als die Anforderungen, die mit kooperativem Lernen verbunden sind« (ebd.). Nicht alle Kinder können mit offenen Unterrichtsformen in gleicher Weise umgehen, vor allem Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Erschwernissen im emotionalen und sozialen Bereich benötigen Strukturierungen (Bohl 2014, 40). Diese Erkenntnisse sind den sonderpädagogischen Lehrkräften offensichtlich bewusst: In den Förderplänen finden sich in einem hohen Maß *Strukturierungsmaßnahmen*, die insbesondere materiale Strukturierungen fokussieren, dagegen eher weniger ritualisierte Handlungsabläufe. In einem hohen Maß werden *Differenzierungsmaßnahmen* geplant. Das Wissen um Differenzierung ist auch bei den Grundschullehrkräften vorhanden, jedoch wird nicht immer deutlich, inwiefern eine Umsetzung im Unterricht stattfindet. Die Grundschullehrkräfte setz-

ten offene Unterrichtsformen allem Anschein nach unterschiedlich intensiv ein. Individualisierung kann als höchste Form der Differenzierung verstanden werden (Bohl 2014, 41). Deren Umsetzung geschieht in vielfältigen individuellen Fördermaßnahmen.

Offenbar findet für die Kinder eine *vorsichtige Heranführung an offene Unterrichtsformen* statt (Werning/Lütje-Klose 2016,160), was aber nicht nur für die Kinder anzustreben ist, sondern dieser sich vorsichtige und in kleinen Schritten vollziehende Prozess ist offenbar auch für die Lehrkräfte hilfreich.

Bereitstellung und Herstellung von *modifiziertem Unterrichtsmaterial* liegen in der Regel in der Zuständigkeit der sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkraft, die Anwendung fällt in den Verantwortungsbereich der Grundschullehrkraft. Nach Beratungen mit der sonderpädagogischen Lehrkraft wird vermutlich auch die Grundschullehrkraft Unterrichtsmaterialien entsprechend modifizieren. Ein weiteres Aufgabenfeld der sonderpädagogischen Lehrkräfte in dieser Untersuchung liegt offenbar in der *Einführung reflexiver Elemente* oder der *Durchführung bestimmter Trainings*.

Ein anerkennendes und wertschätzendes Miteinander, die Unterstützung und Anbahnung von Peer-Beziehungen sowie eine förderliche Lernumgebung zu gestalten, findet sich teilweise auch im Handeln und Denken der Grundschullehrkräfte. Elemente, die die *Herstellung von Gemeinsamkeit* fördern (Werning/Lütje-Klose 2016, 197) wie z.B. Klassenrat, Wochenabschlusskreise und Reflexionen mit den Kindern sind möglicherweise selbstverständlich für die befragten Personen, werden aber in den Interviews nur selten explizit erwähnt. Großer Wert wird auf die Einhaltung von (selbst erstellten) *Klassenregeln* gelegt, die partiell auch für die Kinder mit Unterstützungsbedarf Sicherheit und Halt geben, da sie sich der Unterstützung der Lehrkräfte in Fällen der Missachtung sicher sein können. *Konsequentes Handeln* nach Missachtung von Regeln kann zu einer Halt und Sicherheit gebenden Struktur führen, die zur Vertrauensbildung beiträgt (Reiser 2006, 136).

Lehrerkooperationen

Entgegen dem Eindruck, der durch die Analyse der Förderpläne entstanden ist, dass Lehrerkooperationen nur in sehr geringem Maß stattfinden, kann eher den ambivalenten Ausführungen hinsichtlich der Lehrerkooperation in den Gruppendiskussionen gefolgt werden, da diese durch die Interviews bestätigt werden. Diese *Ambivalenz* drückt sich einerseits in der Selbstverständlichkeit aus, die dieser Kooperation zugrunde liegt, andererseits in den sehr distanzierenden Äußerungen, die auf schwierige Kooperationsbeziehungen hinweisen. Der Modus des Austauschs im Kontext des KsF überwiegt, weil ein Austausch nicht nur über die Kinder mit Unterstützungsbedarf stattfindet, sondern auch für alle anderen Kinder, die in irgendeiner Form temporär auffällig sind. Eine arbeitsteilige Förderung, z.B. in Form von Elternarbeit, in Form von Förderung in äußerer Differenzierung oder als Helfer in der Klasse wird in allen untersuchten Fällen durchgeführt. Eine gemeinsame Orientierung im Sinne der Ko-Konstruktion, z.B. im Rahmen von Teamteaching in der Klasse, ist eher selten. Ordnet man dies in das von Marvin (1990) entwickelte Kooperationsniveau-Modell ein, welches ein Kontinuum wechselseitiger Interaktionen hinsichtlich der gegenseitigen Wertschätzung und des gegensei-

tigen Vertrauens darstellt, so zeigt sich ein vorsichtiges Herantasten an den Kooperationspartner. Um die höchste Kooperationsstufe zu erreichen, bedarf es eines hohen Maßes an Vertrauen, einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe und der gemeinsamen Verantwortung für alle Kinder (Marvin 1990; Lütje-Klose/Willenbring 1999). Dies ist offenbar bisher nur in seltenen Fällen gewährleistet und scheint durch einige Spannungsfelder erschwert zu sein. Kommunikationsprobleme bei Absprachen hinsichtlich der Unterrichtsorganisation zeigen sich in den Einzelfallanalysen, was zu Irritationen führt. Nicht informiert zu werden bzw. nicht bereit zu sein, Absprachen einzuhalten, kann entweder zu Ausgrenzung oder zu einer Assistentenrolle führen (Arndt/Werning 2013, 29). Uneinigkeit über Zuständigkeiten führt in einigen Fällen zu Konkurrenz- und Hierarchiedenken, was sich beispielsweise mit Blick auf die Zuständigkeit für Elterngespräche oder im Rahmen von Reflexionsgesprächen mit den Kindern zeigt. Auf der Handlungsebene zeigt sich das Spannungsfeld der Problemdelegation. Treten im Rahmen des KsF Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten auf, so sind die Regelschullehrer selbst stark in die Problemlage involviert, da sie ein Teil im System des Schülers sind. Daher ist es für sie schwierig, in diesbezüglichen Gesprächen mit den Schülerinnen bzw. Schülern oder den Eltern eine objektive Sichtweise einzunehmen. Eine durch Probleme verschlechterte Lehrer-Schüler-Beziehung kann zu Problemen im Gespräch mit den Eltern führen. Dann wären die Regelschullehrkräfte in ihrer Beratungsfunktion überlastet. Im Fall einer sehr schwierigen Kommunikationsbeziehung zwischen Grundschullehrkraft und Eltern zeigt sich, was möglicherweise als Folge einer *Überforderung der Grundschullehrkraft mit der inklusiven Beschulung* interpretiert werden kann. Genau diese Situation soll in inklusiven Settings vermieden werden, indem eine sonderpädagogische Lehrkraft möglichst vor Ort Ansprechpartnerin ist und präventiv Unterstützung und Beratung anbieten kann. So wird aus den externen Berater ein interner Berater, der die Möglichkeit hat, als Bindeglied zwischen Eltern und Regelschullehrkraft zu fungieren. Da auch dies eine Form von »Problemdelegation« ist, wäre es wünschenswert, wenn möglichst die Grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräfte im Team die Gespräche mit den Eltern führten, um eine arbeitsfähige Beziehung (wieder) aufzubauen. Erst dann stellen die sonderpädagogischen Lehrkräfte mehr als ein Bindeglied dar, wovon in Interviews berichtet wird. Kuhl et al. (2014) gehen davon aus, dass ab einer bestimmten Stressintensität in der Schule der Überblick über die Gesamtsituation verloren geht und stattdessen der »Tunnelblick für unstimmmige Einzelheiten« (ebd., 95) dominiert. Auch Empathiefähigkeit scheint in solchen Momenten nur reduziert zur Verfügung zu stehen. Erkennbar ist dies an der Fixierung auf (störende) Einzelheiten und der Neigung zum Kategorisieren, Typisieren oder Pathologisieren (ebd.), so wie es in ähnlicher Form von der Grundschullehrkraft in einem Fall genannt wurde. Die von der Grundschullehrkraft wahrgenommenen Disziplinprobleme mögen ebenfalls Einfluss auf die emotionale Lage der Lehrkraft gehabt haben (vgl. Kunter 2011).

Wiederholt negative Emotionen im Berufsalltag der Lehrkräfte führen zu Schuldzuweisungen an Schülerinnen und Schüler, was letztlich zu einer »inneren Kündigung« führen kann (Hascher/Krapp 2014). Diese innere Kündigung kann möglicherweise auch die Ursache für die Problemdelegation der Grundschullehrkraft an die sonderpädagogische Lehrkraft gewesen

sein, die in diesem Fall die Elternkooperation vollständig übernommen hat. Dieser Fall bestätigt, dass Lehreremotionen nicht nur im Klassenzimmer eine Rolle spielen, sondern auch die Zusammenarbeit mit anderen beteiligten Personen beeinflussen (Hascher/Krapp 2014, 691).

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte nehmen die *hohe Erwartungshaltung der Grundschullehrkräfte* wahr: Sie empfinden es so, dass sie imstande sein müssen, jedes einzelne Problem zu beheben, und wehren sich gegen diese Haltung, indem sie einen »Allwissend-Anspruch« von sich weisen. Diese Abwehr kann als positive Reaktion gesehen werden, da sich sonderpädagogische Lehrkräfte in integrativen bzw. inklusiven Settings häufig verantwortlich für eine gelingende Kooperation sehen. Dies empfinden sie nicht als positiv, sondern sehen sich dadurch eher in einer bedrängten Lage (Werning et al. 2001, 182). Diese hohe Erwartungshaltung »widerspricht zugleich den Vorstellungen einer gleichberechtigten und gemeinsam verantworteten kollegialen Zusammenarbeit und führt zu einer erheblichen Rollenambiguität« (Willmann 2015, 149).

Schwierigkeiten auf der Kooperationsebene können entstehen, wenn sonderpädagogische Lehrkräfte mit unterschiedlichen Zielen und einem anderen Blick auf Kinder mit Unterstützungsbedarf schauen als Grundschullehrkräfte. Dies ist offenbar den beteiligten Personen dieser Untersuchung nicht durchgängig bewusst und wird in der Praxis selten thematisiert. Im besten Fall teilen sie ein gemeinsames Ziel, nämlich die Förderung für das Kind mit Unterstützungsbedarf. Offenbar ist eine *Blickwinkelverschiebung* von Stoffverteilungsplänen und durch die von Lehrplänen vorgegebenen Lernziele hin zu einem intensivierten positiven Blick auf das Kind hilfreich. Fehlender Austausch über Ziele, Werte und Normen kann zu Unsicherheiten in den Kooperationsbeziehungen führen. Möglicherweise liegt dies an nicht ausreichender Zeit für Absprachen im Rahmen von festgelegten Teamstrukturen. Bestenfalls würde dies dazu führen, Verantwortlichkeiten festzulegen und Spannungen abzubauen.

Betrachtet man den Aufgabenbereich *Förderplanung*, so wird deutlich, dass in der Regel die sonderpädagogische Lehrkraft für das Verfassen des Förderplans zuständig war, eine gemeinsame Verschriftlichung der Förderplanung in der Regel aber nicht stattgefunden hat. Jedoch wurden die Förderpläne partiell den Grundschullehrkräften vorgelegt. In Einzelfällen fand eine Beratung über die Maßnahmen statt. Übereinstimmend mit den Ergebnissen des Literaturreviews (Melzer et al. 2015) sehen die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Zuständigkeit für das Entwickeln und Schreiben der Förderpläne bei sich selbst. Das Verstehen der Förderpläne als Aufgabe der Grundschullehrkräfte (Melzer et al. 2015) wird in dieser Studie nicht explizit genannt, obschon die unkonkreten Formulierungen der Maßnahmen zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung führen können. Das Verstehen von Förderplänen müsste gar nicht als eigener Aufgabenbereich angesehen werden, wenn ein regelmäßiger Austausch bzw. die gemeinsame Erstellung von Förderplänen stattfinden würde. Ein Vergleich der Ergebnisse der beiden Teilstudien zeigt, dass offenbar die Grundschullehrkräfte mehr Beiträge zur Förderung leisten als in den Förderplänen notiert ist. Dies kann daran liegen, dass die sonderpädagogische Lehrkraft den Förderplan allein verfasst und er nicht ausreichend besprochen wurde, sodass die Chance, die im gemeinsamen Verfassen eines Förderplans liegt, nicht genutzt wurde. Förderpläne sind nicht vorhanden, verschwinden ungelesen oder werden gelesen und dann

weggelegt, werden gemeinsam geschrieben: Die ganze Bandbreite findet sich in den Fällen wieder. Eine kooperative Förderplanung, wie von Melzer (2008) oder Mutzeck (2007) gefordert, kann durch diese Studie in der Praxis noch nicht bestätigt werden, lediglich Ansätze sind erkennbar.

Elternkooperation

Die in den Förderplänen vorhandene Planung einer *intensiven Elternarbeit* wird durch die Einzelfallanalysen bestätigt. Die in Anlehnung an Marvin (1990), Neuenschwander (2005) und Sacher (2004) erarbeiteten Kooperationsniveaus (Kap. 6.4.2) kommen in der Praxis vor und streuen von Cooperation, Coordination bis hin zu Collaboration. Dieser Umstand wird nachfolgend anhand des Interviewmaterials dargelegt.

Übereinstimmend mit Melzer et al. (2015) wird die Zusammenarbeit mit und die Beratung der Eltern sowohl von sonderpädagogischen als auch von Regelschullehrkräften als weiteres Aufgabenfeld gesehen. Die Eltern in dieser Studie sind mehrheitlich bereit, sowohl mit Grundschullehrkräften als auch mit sonderpädagogischen Lehrkräften zusammenzuarbeiten. Hieraus kann vorsichtig der Schluss gezogen werden, dass die in anderen Studien generierten Gründe, die für oder gegen eine Zusammenarbeit mit der Schule als entscheidend angesehen werden – z.B. Transparenz, Gefühl der Erwünschtheit von Kooperation, Misstrauen/Vertrauen, gegenseitige Wertschätzung, sich ernst genommen fühlen (Sacher, 2013, 7; Sacher 2014, 149; Solzbacher et al. 2012) – größtenteils positiv erfüllt sein müssen. Treten Kommunikationsprobleme mit der Grundschullehrkraft in der Form auf, dass die Verantwortung für die Schwierigkeiten des Kindes der anderen Seite gegeben wird, führt dies häufig zu einem eskalierenden Gesprächsabschluss, wie auch im Material dieser Untersuchung vorgefunden (Hennig/Ehinger 2012, 34). Dann nehmen die Eltern im bezugnehmenden Fall scheinbar gerne die Möglichkeit wahr, mit der sonderpädagogischen Lehrkraft zu kooperieren, die in dem Moment offenbar als sogenanntes »externes Beratungsangebot« genutzt wird (Schnebel 2012, 72f.). Dass die sonderpädagogische Lehrkraft aber kein wirklich *externer* Berater ist, sondern mit der Grundschullehrkraft kontinuierlich und eng im Sinne einer kooperativen Förderplanung zusammenarbeiten soll, birgt in einer solchen Situation die Gefahr, dass Spannungen auf der Beziehungsebene entstehen können, wenn sich die Lehrkräfte nicht präzise absprechen. Über eine reine Koordination hinaus erhält die sonderpädagogische Lehrkraft den Status eines Vermittlers, eines Ankers oder eines Bindeglieds zwischen Eltern und Grundschullehrkraft bzw. eines Ankers für Grundschullehrkräfte sowie für die Schülerinnen und Schüler, was grundsätzlich auf ein ausgeprägtes Vertrauensverhältnis schließen lässt. Wenn die sonderpädagogische Lehrkraft die Rolle eines Bindeglieds oder eines Vermittlers einnimmt, dann ist eine gleichberechtigte Kooperation jedoch nur unter bestimmten Bedingungen möglich: Die sonderpädagogische Lehrkraft verlässt in diesem Moment ihre Lehrerrolle und begibt sich auf das Terrain einer sozialpädagogischen bzw. -therapeutischen oder erziehungsberaterischen Rolle. Grundsätzlich ist diese systemische Herangehensweise zu begrüßen, aber im Fall unterlassener Absprachen oder nicht stattfindenden Austauschs droht über Rückkopplungen Gefahr für die Kooperationsbeziehung.

Die Diagnostik- und Beratungstätigkeit, die Reiser (1998) dem Modell der Sonderpädagogischen Ambulanz innerhalb der institutionalisierten systembezogenen Serviceleistung zuordnet, wurde auch in diesem Modell sonderpädagogischer Förderung wiedergefunden. In Bezug auf die in dieser Untersuchung vorgefundenen Kooperationsformen in der Zusammenarbeit mit den Eltern werden die in der Literatur beschriebenen Kooperationsformen (Sacher 2014) – z.B. eine umfassende Bereitstellung von Informationsangeboten, Beratungsangebote, sowie eine Familienunterstützung in Krisensituationen, in der Bereitstellung konkreter Lernhilfen zur Unterstützung domänenspezifischer Bereiche sowie die Kontaktabstimmung zu außerschulischen Institutionen – vielfältig eingesetzt. Beratungen der Eltern fanden statt, waren aber nicht durchgängig in der Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkräfte. Überschneidungen in diesem Aufgabenbereich führten partiell zu Spannungen auf der Beziehungsebene. Die Zuständigkeit fällt nach Absprache in hohem Maße der sonderpädagogischen Lehrkraft zu. In einigen Fällen werden Elterngespräche gemeinsam durchgeführt und die Zusammenarbeit durch die sonderpädagogische Lehrkraft noch intensiviert. Das empfinden die Grundschullehrkräfte in der Regel als sehr entlastend. Von der vorgefundenen engen und wertschätzenden *Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und sonderpädagogischer Lehrkraft* berichten die Eltern positiv. Jedoch scheint eine »aktive Teilnahme« in Form einer gleichberechtigten Partnerschaft, wie schon in der Dokumentation der Förderpläne erkennbar, tatsächlich eher selten stattzufinden. Aber auch eine die Eltern aktiv einbeziehende Herangehensweise in Form von Co-Förderern unterstützt die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern (Fröhlich 2007, 55; Mutzeck 2007, 201; Kretschmann 2008, 163; Popp 2007, 421) und sorgt offenbar für Zufriedenheit bei den Eltern der Kinder mit Unterstützungsbedarf. Die Lehrkräfte nehmen bei den Eltern partiell einen autoritativen Erziehungsstil wahr und scheinen auch in diese Richtung zu beraten und zu unterstützen. Dazu gehören Strukturierungshilfen (Bernhard 2014; Sacher 2014) wie z.B. klare Regeln, aber auch die Einbeziehung der Kinder in den Haushalt, um Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit zu fördern. Ebenso werden schlichte und alltägliche Verhaltensweisen (Sacher 2014) wie gemeinsames Lesen am Abend oder das gemeinsame Einnehmen der Hauptmahlzeiten von ihnen (ebd., 115), partiell auch von den sonderpädagogischen Lehrkräften empfohlen. Eine Veränderung der Hausaufgaben-situation wird den Eltern, wie von Sacher (2014) und Wild (2004) empfohlen, im Rahmen von »autonomieunterstützende(r) Instruktion«, »strukturgebende(n) Aktivitäten«, sowie »emotionaler Unterstützung« empfohlen (Sacher 2014, 118, Wild 2004, 48). Auch das Unterbinden von Ablenkungen wie permanenter Medienkonsum (Wild 2004, 48) gehört dazu. Eltern arbeiten mehrheitlich aktiv mit, sodass die Ergebnisse dieser Untersuchung die Ansicht bestätigen, dass sie sich wünschen, »das eigene Kind in seiner schulischen Laufbahn bestmöglich zu fördern« (Wild/Lorenz 2010, 34). Einzig die gemeinsame Erarbeitung eines Förderziels wird in dieser Untersuchung nur in einem sehr geringen Maß sichtbar, stellt aber in der Wahrnehmung der beteiligten Personen allem Anschein nach kein Problem dar. Eine Einbeziehung der Eltern als gleichberechtigte Partner in den Förderplanprozess erscheint jedoch sinnvoll, da die Ergebnisse einer Metanalyse verschiedener Forschungsprojekte in den USA, in denen eine Elternbeteiligung gesetzlich vorgeschrieben ist, zeigen, dass die Akzeptanz und Unterstützung

der Eltern in Bezug auf die Nachvollziehbarkeit des Förderprozesses davon abhängt, inwieweit sie in den Ablauf eingebunden sind (Albers 2012). Gleichzeitig erfahren diese bei einer aktiven Teilnahme am Förderplanprozess eine von den pädagogischen Fachkräften entgegengebrachte große Wertschätzung (Fish 2008 zit. n. Albers 2012). In Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit Unterstützungsbedarf kann konstatiert werden, dass die Eltern auch in Bezug auf vertrauensbildende Maßnahmen in der Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Lehrkräften durchgehend positive Erfahrungen gemacht haben. Dabei hat es durchaus auch Vorbehalte gegenüber den sonderpädagogischen Lehrkräften gegeben. Eine wertschätzende und intensive Beziehungsgestaltung den Eltern gegenüber hat auf deren Seite zu Bewusstwerdungsprozessen und einer Öffnung zur Zusammenarbeit mit der sonderpädagogischen Lehrkraft bzw. der Schule geführt.

Helmke und Weinert (1997) sowie Wild und Lorenz (2010) sehen familiäre Prozessmerkmale als Bedingungen für schulischen Lernerfolg.

»Die tägliche Bewältigung des Alltags ist für die Familie eine große Herausforderung. Daher sind Eltern auf Entlastung und Unterstützung angewiesen sowie auf das Gefühl, dass ihre Kinder adäquat gefördert werden und die nötige Aufmerksamkeit erhalten, die sie brauchen« (Henry-Huthmacher/Neu 2015, 9).

Die sonderpädagogischen Lehrkräfte scheinen diese Entlastungs- und Unterstützungsfunktion wahrzunehmen und reagieren mit entsprechend intensiver Begleitung, was die Grundschullehrkräfte offenbar aufgrund ihrer dafür zu geringen Zeitressourcen in dieser Form nicht immer bewältigen können.

12.1.3 Institutionell-organisatorische Ebene

Das KsF, welches stellvertretend für ein Organisationsmodell sonderpädagogischer Förderung steht, bildet die Rahmenbedingungen, innerhalb derer integrative Prozesse verlaufen. Da das KsF keine räumliche Einheit bildet und die Förderung der Kinder mit Unterstützungsbedarf in den angegliederten Grundschulen stattfindet, gilt es, gemeinsam Leitvorstellungen für die Zusammenarbeit zu entwickeln. Diese können in Aktivitäten oder Strukturen sichtbar werden, was aber nur gelingt, wenn Lehrkräfte für Konzeptentwicklung und Kooperationen zu gewinnen sind (Deppe-Wolfinger et al. 1990, 33).

Die Ergebnisse der Förderpläne zeichnen ein Bild von nur in geringem Maß stattfindenden Kooperationen zwischen Grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften. Es sind im Verhältnis zur Elternkooperation nur relativ wenige Lehrerkooperationen in den Förderplänen notiert. Dieses Ergebnis⁶² konnte durch die Gruppendiskussionen nicht bestätigt werden, vielmehr sprachen die sonderpädagogischen Lehrkräfte davon, dass dies eher ein selbstverständlicher Anteil ihrer Arbeit sei.

In Bezug auf feste Teamstrukturen und -zeiten, die als Gelingensbedingung für erfolgreiche inklusive Kooperation gesehen werden (Anliker et al. 2008; Werning/Lohse 2011; vgl. Urban/Lütje-Klose 2014, 290) weisen die Aussagen der befragten Lehrkräfte in den Inter-

62 Die Diskrepanz zur Lehrerkooperation könnte einerseits in der Differenz der schriftlichen und mündlichen Abfrage liegen, aber auch durch die unterschiedlichen Zeitpunkte der Datenerhebung begründet sein. Die Interviews mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren fanden wiederum zu einem noch späteren Termin statt.

views darauf hin, dass in Ansätzen anerkannt wird, dass in vielen Schulen der Weg für Teamstrukturen geebnet wird. Schulleitungen sind offenbar in einigen Schulen für die Notwendigkeit fest installierter Teamzeiten sensibilisiert und haben Möglichkeiten gefunden, um Kooperationsstrukturen auf den Weg zu bringen. *Teamstrukturen* sind anscheinend vor allem zu Beginn eines Change-Prozesses besonders wichtig, um Zeit und Raum für Gespräche zu geben. Der Wunsch einer Grundschullehrkraft nach einem Präsenznachmittag (S. 251f.) und gleichzeitig ihre Sorge über negative Reaktionen ihrer KollegInnen zeigt, dass das Bedürfnis nach Austausch und weiterreichender Kooperation unterschiedlich ist und ihm entsprechend begegnet werden sollte.

Demgegenüber sind auf der Seite der sonderpädagogischen Lehrkräfte Kooperationsstrukturen zwar vorhanden, werden aber, wenn sie nicht offiziell und verpflichtend sind, aufgrund zu hoher Arbeitsbelastung nach einiger Zeit vielfach nicht mehr genutzt. Möglicherweise könnten fest installierte Teamstunden bzw. aufgebaute Teamstrukturen zu Kooperationsbeziehungen auf höheren Niveaus führen, sodass sich die Spannungsfelder, die aufgrund dieses speziellen Organisationsmodells sonderpädagogischer Förderung in dieser Studie sichtbar werden, zumindest partiell auflösen könnten. Mehrheitlich sehen die Grundschullehrkräfte in der Erhöhung der zeitlichen Ressourcen die Beendigung vieler Probleme. Wie eine Grundschullehrkraft jedoch feststellt, kann dies nicht der einzige Punkt sein, der zu Schwierigkeiten führt; vielmehr sieht sie die Widerstände der Kolleginnen und Kollegen gegenüber Inklusionsbestrebungen als Problem an. Die Widerstände dieser Grundschullehrkräfte, die die Einführung dieses Modells vermutlich als »Überstülpen« empfunden haben, führen zu einer von den sonderpädagogischen Lehrkräften wahrgenommenen sehr hohen Arbeitsbelastung, die möglicherweise auch zu erhöhter Fluktuation führt. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte empfinden das KsF schon als einen ersten Schritt Richtung Inklusion, jedoch nur in einer »Türöffnerfunktion« (Werning/Lohse 2011), und sehen es so, dass die Initiativen eigentlich vom Allgemeinen System ausgehen müssten, um erfolgreich zu sein.

Das »echte« *präventive Arbeiten*, das nicht das Bezugsziel »Vermeidung einer Verfestigung eines Unterstützungsbedarfs«, sondern temporäre flexibel einsetzbare zeitliche Ressourcen hat, um partielle Problematiken zu minimieren bzw. Unterstützung und Begleitung anzubieten, kann zu einer zu hohen Arbeitsbelastung führen. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte sprechen in den Interviews auch von Abgrenzungsschwierigkeiten. Es fehlt offenbar ein festgelegter Rahmen, der auch aufgrund einer Fürsorgepflicht erstellt werden müsste. Dadurch könnte möglicherweise auch die in diesem KsF vorhandene recht hohe personelle Fluktuation entgegengewirkt werden.

In Bezug auf *gemeinsame Leitvorstellungen*, die sich in Aktivitäten und im Zuge dieser Untersuchung speziell in spezifischen Fördermaßnahmen, die auf der institutionellen Ebene verankert sind, zeigen, kann konstatiert werden, dass vielfältige Förderprogramme in den Schulen offenbar nicht implementiert sind. Dies zeigen sowohl die Ergebnisse der Teilstudie I als auch der Teilstudie II. Allerdings kann hervorgehoben werden, dass einzelne Grundschulen sich bereits (vor der Einführung des KsF) auf den Weg gemacht haben, um sich entsprechend zu informieren und Förderprogramme im Rahmen der Grundschularbeit zu installieren.

Ein weiteres Ergebnis auf der organisatorisch-institutionellen Ebene besteht in der Feststellung, dass *Rückversetzungen* in den Grundschulen in der Schuleingangsphase eine übliche Maßnahme für Kinder mit Unterstützungsbedarf Lernen sind. Dies wird von den sonderpädagogischen Lehrkräften, die diese Kinder begleiten, durchaus kritisch gesehen, jedoch wird eine gewisse Resignation, dass diese Situation so akzeptiert werden muss, so lange nicht verstärkt individualisiert gearbeitet wird, in den Aussagen der Interviews sichtbar.

Offenbar sind im Prozess des Pilotprojekts erste Schritte zur Erarbeitung eines Leitbildes gegangen worden, die sich in den beschriebenen Aktivitäten und Strukturen widerspiegeln.

12.1.4 Gesellschaftliche Ebene (gesetzlich und bildungspolitisch)

Die gesellschaftliche Ebene betrifft die normativen Grundlagen integrativer Prozesse. Zentral auf dieser Ebene sind Prozesse hinsichtlich der Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen in der Gesellschaft (Lütje-Klose 2013), sowie »die Umsetzung des Rechts auf Partizipation an allen Lebensbereichen« (Lütje-Klose 2013, 18). Eine Betrachtung dieser Aspekte muss unter Berücksichtigung zunehmender Standardisierungs- und Homogenisierungstendenzen des Bildungssystems, die möglicherweise im Widerspruch zum gemeinsamen Lernen stehen (ebd.), erfolgen. Die normativen Grundlagen zeigen sich auch durch die bildungspolitischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen, die ebenfalls schulpolitische Legitimationsbegriffe enthalten können.

Homogenisierungs- und Standardisierungstendenzen werden bereits durch den Wunsch der »Anschlussfähigkeit« in den Eckpunkten für die Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung sichtbar. Diese Gedankenführung auf der bildungspolitischen Ebene wird auf der individuellen Ebene durch den Wunsch nach additiver Förderung und auf der organisatorisch-institutionellen Ebene durch die Rückschulung als übliche Maßnahme für Kinder mit einem Unterstützungsbedarf Lernen ausgedrückt.

Betrachtet man die verwendeten Begrifflichkeiten, so zeigt sich, dass bereits auf der Planungsebene *kategoriales Denken* erfolgt. Im Eckpunktepapier (2007) des Pilotprojekts »Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung« werden die Lern- und Entwicklungsstörungen als Kategorie aufgeführt, die zu einer Gruppierung der Kinder innerhalb der Grundschulen führt. Kategorisierungen werden sowohl in den Förderplänen als auch in den Interviews sichtbar, was offenbar durch das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (Füssel/Kretschmann 1993) unumgänglich ist. Das KsF arbeitet während des Untersuchungszeitraumes mit einer einheitlichen Beratungsanfrage, die auch zuzuordnende vermutete Förderbedarfe enthält. Ebenso werden den Kindern mit Unterstützungsbedarf die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet. Eine weitere Kategorisierung findet durch die Einordnung des Förderumfangs in Stufen statt. Die Interviews bestätigen kategorielles Denken, zeigen aber auch partiell den inneren Konflikt der Lehrkräfte. Ihnen ist das Dilemma, in dem sie sich befinden, durchaus bewusst: einerseits sehnen sie sich nach einem non-kategoriellen Denken; andererseits finden sie bindende administrative Vorgaben vor. Eine sonderpädagogische Lehrkraft wünscht sich,

»dass wir (...) auch die anderen Beeinträchtigungen wie die motorische Entwicklung, die geistige Entwicklung mit in den Regelschulen hätten, die im Moment ja noch ausgegliedert werden. Was zu seltsamen Situationen führt. Wir haben hier in der ersten Klasse ein körperbehindertes Kind und sollten uns eigentlich um dieses Kind nicht kümmern, weil es ja ein AO-SF Kind ist und es betreut wird von der zuständigen Schule für motorische Entwicklung (SoLMiLi, 432-438).

Ein positiver Befund besteht in der neu gewonnenen Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Wahl und der Anzahl der Förderschwerpunkte, die von den Lehrkräften auch genutzt wird. Resümierend kann konstatiert werden, dass die präventive Diagnostik und Förderung möglicherweise Kategorisierungsprozesse fördert und damit auch potenziell ein Risiko darstellt. Obwohl in den Förderplänen präventiv ausgerichtete Maßnahmen notiert sind und noch kein sonderpädagogischer Förderbedarf offiziell festgestellt wird, findet sich ein Verfahren vor, welches stark formalisiert ist und eine Kategorisierungsgefahr in sich birgt. Möglicherweise ist dies durch die Tradition der Sonderpädagogik begründet, da im Rahmen der Feststellungsverfahren von den sonderpädagogischen Lehrkräften kategoriales Denken erwartet wird.

12.2 Präventives Arbeiten in der Grundschule im Rahmen des »KsF«⁶³

Im Verständnis dieser Studie ist das Ordnungssystem für präventive Maßnahmen von Caplan (1964) leitend, das von Kretschmann (2007) auf den schulischen Bereich übertragen wurde. Maßnahmen der primären Prävention haben demnach das Ziel, Systeme zu optimieren. Maßnahmen der sekundären Prävention sollen Strukturen aufbauen und Ressourcen für wiederkehrende Problemlagen bereitstellen. Maßnahmen der tertiären Prävention dagegen haben das Ziel, im Einzelfall zu intervenieren und somit Kinder mit manifesten Entwicklungsstörungen zu fördern (Kretschmann 2007).

Das Schulministerium NRW hat im Eckpunktepapier für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung (2007) niedergelegt, dass es das Ziel der KsF ist,

»Kinder und Jugendliche so frühzeitig zu fördern, dass sich Unterstützungsbedarfe dort, wo dies durch präventive sonderpädagogische Förderung möglich ist, nicht immer zu einem sonderpädagogischen Förderbedarf verfestigen« (MSW NRW 2007, 1).

Durch »eine effektive Bündelung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten zur Förderung von Kindern und Jugendlichen (...) wird das Ziel unterstützt, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Problemlagen »anschlussfähiger« (...) an die allgemeine Schule (...) machen« (ebd., 2).

Die präventive Förderung bezieht sich somit vorrangig auf Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Unterstützungsbedarf, aber auch auf alle diejenigen, die – aus unterschiedlichen Gründen und ggf. nur temporär – besondere Unterstützung benötigen (z.B. aufgrund von familiären oder gesundheitlichen Problemen, Fluchterfahrungen, geringen Deutschkenntnissen).

Ordnet man die in dieser Untersuchung maßgeblich herausgearbeiteten Fördermaßnahmen den einzelnen Präventionsebenen nach Kretschmann zu, so können auf der primären Präventionsebene Prinzipien der inklusiven Didaktik eingeordnet werden, z.B. Akzeptanz, wertschätzende und anerkennende Beziehungen (auch im Sinne der Herstellung von Gemeinsam-

63 Das KsF-Modell hat vergleichbare Strategien und Handlungspraktiken, aber ohne expliziten Bezug auf das RTI-Modell.

keit) oder Stärkenorientierung. Die vorsichtige Einführung von Teamstrukturen, die in dieser Untersuchung als Ergebnis festgehalten werden kann, wird in Anlehnung an Kretschmann ebenfalls der primären Präventionsebene zugeordnet, da die Einführung von Kooperationsstrukturen mit dem Ziel der Verbesserung der Rahmenbedingungen des Systems Schule verbunden ist. Die Primärprävention erhält nach den Ergebnissen dieser Untersuchung eine starke Gewichtung. Zahlreiche Maßnahmen, die auf der primären Ebene eingeordnet werden können, sind immer auch sehr positiv für Kinder, die nur temporär Auffälligkeiten zeigen bzw. für alle Kinder der Klasse. Die sekundäre Prävention wird im Kontext dieses Modells gemeinsamen Lernens nur marginal berührt. Die tertiäre Präventionsebene ist im Modell KsF besonders stark ausgeprägt, da die Kinder bereits konkrete Auffälligkeiten zeigen, wenn Grundschule oder Kindergarten eine Beratungsanfrage an das KsF stellen. Hier lassen sich all die Maßnahmen einordnen, die individuell für das Kind zur Förderung in den Domänen, zur Förderung schulischer Basiskompetenzen oder zur Förderung der Sozialkompetenzen und der emotionalen Stabilität geplant sind.

Eine »effiziente Förderarbeit im Sinne tertiärer Prävention« (Kretschmann 2003, 501) ist dann möglich, wenn eine Primär- und Sekundärprävention in Schulen realisiert wurde (ebd.). Gerade im Hinblick auf eine inklusive Schullandschaft ist die Primärprävention in den Fokus gerückt, da Inklusion einen systemischen Ansatz verfolgt und somit Strukturen geschaffen werden sollen, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

Das Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung wird von allen Eltern positiv gesehen, vermutlich weil hier ihre Kinder unterstützt werden und weil hier aus ihrer Perspektive nicht stigmatisierend gearbeitet wird. Da sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte größtenteils für alle Kinder zuständig sehen, wird über das geforderte Maß hinaus präventiv gearbeitet. *Präventives Arbeiten ohne Etikettierung* ist jedoch im KsF nur bis zu einem bestimmten Maß möglich, ohne dass es zu einer zu hohen Arbeitsbelastung führt. Die Erfahrung der Lehrkräfte hinsichtlich der kontinuierlichen Erhöhung der Zahl der Kinder mit Unterstützungsbedarf im KsF scheint parallel zum Anstieg der Förderschulquote (Bildungsbericht 2018) zu verlaufen.

13. Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse knapp zusammengefasst, mögliche Handlungsempfehlungen für die Arbeit in anderen Förderzentren bzw. für die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen und für die Lehrerbildung erwogen, Limitationen dieser Studie aufgezeigt und offene Fragen und Forschungsdesiderate dargestellt werden.

13.1 Zusammenfassung

Resümierend werden in diesem Kapitel die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie unter Berücksichtigung der zentralen Forschungsfragen zusammengefasst und mögliche Handlungsempfehlungen für die Arbeit in anderen Förderzentren bzw. für die Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen, die positiv zur Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf beitragen können, formuliert.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass der *Beziehungsaufbau* zwischen allen Beteiligten – also zwischen Kind und Lehrkräften, zwischen Eltern und Lehrkräften und zwischen Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften – als wesentliche Gelingensbedingung für Kooperationen und daran anknüpfend für tendenziell positive Entwicklungsverläufe angenommen werden kann.

Die in den Förderplänen vielfältig notierten Maßnahmen in Bezug auf Akzeptanz und Wertschätzung haben dem Anschein nach Wirkung gezeigt. Es besteht offenbar ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und den Kindern mit Unterstützungsbedarf. Zu den Grundschullehrkräften bestehen aus der Perspektive der Kinder unterschiedlich ausgeprägte *Vertrauensverhältnisse*. Für einige Kinder – v.a. diejenigen mit Unterstützungsbedarf im emotionalen und sozialen Bereich – werden offenbar Gesprächszeiten mit den sonderpädagogischen Lehrkräften eingeplant. Durch die Gespräche haben die Kinder möglicherweise gelernt, von ihren Gedanken und Gefühlen zu erzählen. Dies kann im besten Fall als Rekonstruktion ihrer Subjektiven Theorien gedeutet und »könnte mit Recht als eine diagnostische Phase begriffen werden« (Schlee 2007, 190). Dabei wird im Gegensatz zur traditionellen (sonder-)pädagogischen Diagnostik die »*Innensichtperspektive*« (ebd., Herv. i.O.) des Kindes erfasst. Dies erfordert eine Blickwinkelverschiebung weg von den Experten hin zum Kind, um herauszufinden, »*unter welcher Sicht das Kind sich selbst und seine Welt wahrnimmt*« (ebd., Herv. i.O.). Indem die Lehrkräfte, egal ob Regelschul- oder sonderpädagogische Lehrkraft, sich verstehend und konfrontierend mit dem Kind auseinandersetzen, ergeben sich »persönliche Sinngebungen und subjektive Bedeutungszuschreibungen« (ebd.) der Kinder, an die es angemessene Bezugs- und Anknüpfungspunkte zu finden gilt (ebd., 190f.). Unter solchen Umständen ist es leichter, ressourcenorientierte Maßnahmenableitungen zu generieren. Die Kinder besitzen personale Ressourcen und leisten durch deren Aktivierung implizit einen Beitrag für ihre eigene Entwicklung, was ein Grund mehr ist, sie an der Förderplanung zu beteiligen und diese an ihre Ressourcen anzuknüpfen. Resümierend kann bezüglich der bisherigen Schülerbeteiligung gesagt werden, dass zwar explizit keine Schülerbeteili-

gung in den Förderplänen vorzufinden ist. Allerdings kann partiell im Rahmen intensiver Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern – ob bewusst oder unbewusst, bleibt in dieser Studie offen – eine Aufnahme der »Innensichtperspektive« (Schlee) der Kinder in den Förder(plan)prozess einfließen.

Die *Elternarbeit* findet – wie in den Förderplänen aufgeführt – tatsächlich intensiv statt. Die Eltern sind vor allem Informanten und Assistenten; wirkliche Mitgestalter des Förderplanprozesses aber eher nicht. Dies zeigte sich auch in den Interviews. Sie stehen in der Regel der inklusiven Beschulung positiv gegenüber; dies sollte genutzt werden. Möglicherweise genießen sie den »frischen Wind im System«, eine wahrgenommene Neutralität und weniger negative Emotionen. In der Zusammenarbeit mit den Eltern kann ein spezifisches Arbeitsbündnis zwischen den Beteiligten entstehen, das einen positiven Beitrag leistet, um Kinder mit benachteiligenden Entwicklungsbedingungen zu unterstützen. Es besteht offenbar die Möglichkeit, dass die sonderpädagogische Lehrkraft eine Anker-, Bindeglied- und Vermittlerrolle einnehmen kann. Dieses Ergebnis findet sich in den Studien von Bischoff (2011a, b) und Werning/Lohse (2011) noch nicht in dieser Weise, allerdings wird auch dort die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft als »Türöffner« und »Feuerwehr« positiv gewürdigt, allerdings in Bezug auf die Schule. In der schriftlichen Eltern-Befragung der BiLieF-Studie (Wild et al. 2015) deutet sich eine ähnliche Tendenz an: Auch hier würdigen die Eltern ein hohes Maß an Transparenz und positiver Beratungserfahrung im KsF-Modell.

Die *Grundschullehrkräfte* gehen unterschiedlich mit der Situation »Inklusive Beschulung im Rahmen eines KsF« um. Einige von ihnen gehen mit den »neuen« Aufgaben, die sich durch die Inklusion ergeben, eher konstruktiv um. Sie sind innovativ, reflektiert und offen für neue Unterrichtsstrategien, die individuell an die Schülerinnen und Schüler angepasst sind. Sie setzen Helfersysteme ein und arbeiten an der Selbstständigkeit der Kinder, möglicherweise um den Einsatz offener Unterrichtsformen einzuführen. Lehrkräfte mit hoher Selbstreflexionsfähigkeit haben eine gute Chance, Veränderungen einzuleiten und sich einzugestehen, dass es gut ist, die bisherigen Überzeugungen zu überdenken (vgl. Wahl 2002, 238). Ebenso haben nach den Ergebnissen dieser Studie positive Erfahrungen mit inklusiven Settings zu einer positiven Einstellung zur inklusiven Beschulung beigetragen. Werden keine neuen positiven Erfahrungen gemacht, so bleiben die früheren Überzeugungen bestehen (Reusser/Pauli 2014, 646). Hier wird der Prozesscharakter von »Integrativen Prozessen« (Reiser et al. 1986) deutlich wie auch die Dynamik des Geschehens.

Wenn üblicherweise Lehrkräfte der allgemeinen Schulformen Beratungsangeboten durch sonderpädagogische Lehrkräfte eher kritisch gegenüberstehen, dies als asymmetrische Situation empfinden (Hänsel/Miller 2014; Lütje-Klose/Miller 2017b) und sich eher eine »direkte Unterstützung und Entlastung« (ebd.) wünschen, so finden sich diese Wünsche auch in dieser Untersuchung, jedoch wird Beratung offenbar in dem Moment angenommen, wenn es sich um eine »wertschätzende« und kooperative Beratung handelt (Rogers 2009; Mutzeck/Melzer 2007). Lehrkräfte haben dann die Chance, ihre positive Einstellung hinsichtlich inklusiver Beschulung zu teilen. Im Fall von Verunsicherung durch das neue Setting kann die Übernahme von Verhaltensmodellen – hier also beispielsweise die positive Einstellung bzw. die Ak-

zeptanz der Heterogenität der sonderpädagogischen Lehrkräfte – eine Handlungsmöglichkeit sein. Allerdings ist dies nur dann möglich, wenn Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkraft auf hohem Niveau kooperieren. Andernfalls kann die sonderpädagogische Lehrkraft beratend (Schwarzer/Warner 2014, 670) wirken, indem sie die Regelschullehrkraft auf ihre Fähigkeiten aufmerksam macht, wie in einem Fall geschehen, und sie darin bestärkt. Jedoch besteht dabei auch immer die Gefahr einer Hierarchisierung.

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Untersuchung unter dem Gesichtspunkt, inwieweit sich die sonderpädagogischen und grundschulpädagogischen Rollenzuschreibungen in den Förderplänen und inwieweit sie sich in den konkreten Handlungsmustern spiegeln, kann bilanziert werden, dass eine regelmäßige additive Förderung durch die Analyse der Förderpläne und der kommunikativen Validierung prognostiziert und diese anhand des Interviewmaterials bestätigt werden konnte. Dies ist offenbar dann problematisch, wenn Unterstützungsprozesse in Form einer additiven Förderung an die sonderpädagogische Lehrkraft delegiert werden, es aber keinen Austausch über die Förderinhalte gibt, sodass die Regelschullehrkraft im weiteren Unterricht keinen Bezug darauf nimmt. Die Wirksamkeit dieser Fördermaßnahmen ist dann fraglich (Lütje-Klose/Neumann 2015; Serke et al. 2015). Eine Umsetzung unterrichtsintegrierter Förderung hat eher selten im Rahmen von Doppelbesetzung stattgefunden, wie es sich Reiser 1998 als mögliche »institutionalisierte systembezogene Serviceleistung« im Gemeinsamen Unterricht vorgestellt hat. Vielmehr fielen die zahlreichen Maßnahmen, die unterrichtsintegriert geplant wurden, vermutlich deswegen in der Regel in die Zuständigkeit der Grundschullehrkräfte, weil diese den größten Teil der Unterrichtszeit mit den Schülerinnen und Schülern allein verbrachten. Sobald die sonderpädagogische Lehrkraft zur Verfügung stand, fand auch Einzel- oder Kleingruppenförderung außerhalb des Klassenzimmers statt. Eine unterrichtsbezogene Kooperation, die im Rahmen einer institutionalisierten systembezogenen Unterstützungsleistung angedacht ist, findet in dieser Studie teilweise statt, bei der die Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkraft hauptsächlich darin besteht, das Kind zu unterstützen.

»Je weniger Zeit zur gemeinsamen Vorbereitung und Durchführung zur Verfügung steht, desto mehr asymmetrische Rollenverteilungen im Sinne von ›one teach – one support‹ sind vorzufinden« (Lütje-Klose/Neumann 2018, 142; Lütje-Klose/Urban 2014).

Dies bedeutet *weniger gleichberechtigte Verantwortungsübernahme* und stattdessen eine hohe Autonomie der durchführenden Lehrkraft (Urban/Lütje-Klose 2014, 288). Autonomie zu wahren ist vor allem für Lehrkräfte mit wenigen oder keinen Kooperationserfahrungen wichtig. Sie favorisieren Co-Teaching-Formen wie »station teaching« oder »parallel teaching«, kooperationserfahrenere Lehrkräfte dagegen bevorzugen Teaming (Lütje-Klose/Willenbring 1999, 16ff.). Sehr selten fand ansatzweise Teamteaching statt, eher ein Rollentausch, wenn sonderpädagogische Lehrkräfte bestimmte Themen eingeführt haben (Klassenrat, Lubo-Stunden). Partiiell wurden diese von den Grundschullehrkräften positiv, aber auch teilweise abwertend bewertet, was ein Verständnis von Inklusion konterkariert.

»Ob ein solcher Rollenwechsel auch vollzogen wird, hängt aber vom Niveau der Kooperationsbeziehung und der damit verbundenen Bereitschaft zur Teilung der Verantwortung und Aufgaben ab« (Lütje-Klose/Neumann 2018, 141).

Eine gleichberechtigte Kooperation zwischen Grundschul- und sonderpädagogischer Lehrkraft ist dann möglich, wenn die beiden im Team ein gemeinsames Ziel verfolgen, da das Fundament gelungener Teamarbeit klare, von allen Gruppenmitgliedern verstandene und geteilte Ziele sind (Philipp 2014). Durch ihre unterschiedlichen beruflichen Sozialisationen wird dies möglicherweise erschwert (Moser/Demmer-Dieckmann 2012, 154). Darüber hinaus erfordert es von der sonderpädagogischen Lehrkraft eine absolute Rollenklarheit. Es besteht die Notwendigkeit, bestimmte Aufgabenbereiche abzustecken, zu definieren und dabei gerecht zu sein hinsichtlich der Belastung. Bei einer konfliktbehafteten Beziehung zwischen Grundschullehrkraft und Eltern kann eine Problemdelegation an die sonderpädagogische Lehrkraft mit dem vorrangigen Ziel erfolgen, die Grundschullehrkraft zu entlasten.

Die vorgefundene Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der Förderplan- und der Interviewanalysen beeinträchtigt nicht die Möglichkeit, die der *Förderplan* als Arbeitspapier bietet: er schafft die Chance, Zuständigkeiten frühzeitig auszuhandeln, den Weg zu Teamteaching zu ebnen und mehr Verbindlichkeit herzustellen. Daher erscheinen gute Implementationsstrukturen für die Förderplanung nötig: Er könnte Gelenkstelle für eine gelingende Kooperation und eine Grundlage für eine abgestimmte, aufeinander bezogene Förderung sein. Dazu müssten Kooperationsstrukturen geschaffen werden, sodass die Förderplanung trägt und alle einbindet. Eine verstärkte Mitarbeit der Grundschullehrkräfte an den Förderplänen könnte möglicherweise zu deren verstärkter Übernahme von Verantwortung für den Förderprozess führen. So hätten beide Lehrkräfte die Möglichkeit, miteinander ins Gespräch zu kommen, frühzeitig zu intervenieren und ein »Gleichgewicht« in der Verteilung der Fördermaßnahmen hinsichtlich der Qualität herzustellen. Hierarchisierungstendenzen könnten bereits im Prozess der Förderplanung durch die Etablierung einer gemeinsamen Unterrichtsentwicklung und -planung entgegengetreten werden und somit stärker an der Gleichwertigkeit innerhalb der Kooperation gearbeitet werden.

Dadurch würde eine große Chance bestehen, verstärkt Teamteaching und Rollentausch zu erproben, wie es z.T. auch vonseiten der Grundschullehrkräfte gewünscht wird. In dieser Studie zeigt sich, dass das Schreiben der Förderpläne zum größten Teil in der Verantwortung der sonderpädagogischen Lehrkraft liegt, was den Ergebnissen von Feyerer (2009) entspricht. Daraus geht hervor, dass zwar der Wunsch nach einer gemeinsamen Förderplanung besteht (Matthes 2009, 123), aber in der Praxis noch nicht durchgehend durchgeführt wird. Durch die gemeinsame Erstellung eines Förderplans mit genauen Zuständigkeitsangaben könnten bereits frühzeitig Differenzen diskutiert und geklärt werden, sodass sich positive Kooperationsbeziehungen entwickeln können. Dazu wäre aber Offenheit dem Anderen gegenüber notwendig, was offenbar nicht immer gegeben ist und als »Stolperstein« angesehen werden kann. Des Weiteren sind Veränderungen im Hinblick auf die Konkretheit und Evaluation der Fördermaßnahmen wünschenswert: Eine durchgehende Priorisierung und Operationalisierung könnte zu einer Komplexitätsreduktion führen und somit möglicherweise stärker den Nutzen der Förderpläne erkennen lassen. Eine stärkere Präsenz der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Unterricht oder ein stärkerer Austausch zwischen den Kooperationspartnerinnen oder -partnern könnte zu mehr Klarheit hinsichtlich bereits eingesetzter offener Unterrichtsformen und

anderer möglicher Maßnahmen führen. Durch die verstärkte Einführung bzw. Nutzung kooperativer Lernformen jedoch, die individualisiertes Lernen ermöglichen, würde im Hinblick auf eine inklusive Didaktik eine sinnvolle Erweiterung des pädagogischen Handlungsrepertoires erfolgen. Im Hinblick auf die Ressourcenorientierung wäre eine stärkere Anknüpfung an Stärken, und die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf selbst sowie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als Ressource als sinnvoll zu erachten (vgl. Albers 2012, 4).

Für eine gute Zusammenarbeit zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Grundschullehrkräften, zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und/oder Grundschullehrkräften und den Eltern sowie für den Aufbau einer guten Beziehung der Lehrkräfte zum Kind und damit auch für eine gute Förderung für Kinder ist aber neben den differenziert dargestellten Aspekten ein weiterer Faktor wesentlich: *die Zeit*. Dabei kann Zeit auf zweierlei Art betrachtet werden: erstens Zeit als Ressource, um beispielsweise den Aufbau von Teamstrukturen zu ermöglichen, und zweitens Zeit für Entwicklung: Zeit für die Entwicklung von guten Kooperationsbeziehungen sowie Zeit für die Entwicklung der Kinder bei der Bewältigung ihrer altersspezifischen Entwicklungsaufgaben.

Die Ressource »Zeit haben«, die den sonderpädagogischen Lehrkräften von den Kindern mit Unterstützungsbedarf zugeschrieben wird, macht in der Wahrnehmung der Kinder einen wesentlichen Unterschied gegenüber den Grundschullehrkräften aus. »Sie hat mehr Zeit!« Diese positive Wahrnehmung scheint für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung von Bedeutung zu sein. Daher würde sich anbieten, wenn das Team, zusammengesetzt aus der sonderpädagogischen und der Grundschullehrkraft regelmäßig einen Rollentausch vornimmt. Da dies üblicherweise erst auf der höchsten Kooperationsstufe ›Teamenteaching‹ stattfindet, bestünde eine Möglichkeit auch im Rahmen der verschiedenen Co-Teaching-Formen, die Rollen regelmäßig zu wechseln, damit die Schülerinnen und Schüler erleben, dass sowohl die sonderpädagogische Lehrkraft als auch die Grundschullehrkraft Zeit für sie hat, sich also kümmert. Ein höheres Kooperationsniveau und damit verbunden höhere Ko-Teaching-Formen sind wahrscheinlicher, wenn feste Teambesprechungszeiten eingeplant sind. Dann besteht die Möglichkeit, Wissen zu transportieren, sich über Werte und Normen auszutauschen, Vertrauen entstehen zu lassen.

Wenn auch in der Wahrnehmung der Grundschullehrkräfte mehrheitlich zu geringe zeitliche Ressourcen als Ursache für viele Probleme in dem Organisationsmodell KsF gesehen werden, scheint dies in der Wahrnehmung der sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht der alleinige Erklärungsfaktor zu sein. Sie sehen es als förderlich an, die Widerstände der Grundschullehrkräfte zu überwinden, die möglicherweise bedingt durch ein »Überstülpen« des KsF entstanden sind. Und auch dabei könnte der Faktor Zeit ein wichtiger Ansatz sein. Wenn den Teampartnerinnen und -partnern ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt wird, können verstärkt Reflexionen stattfinden, kann über gemeinsame Normen und Werte gesprochen und können Zuständigkeiten »in Ruhe und mit Bedacht« ausgehandelt werden. Ebenso sind feste Teamzeiten notwendig, um über den Förderplanprozess sprechen zu können. Die Kinder entwickeln sich. Dies tun sie in einer gleichbleibenden Geschwindigkeit, sodass eine Anpassung

der Maßnahmen schnell erfolgen muss. Die Fälle zeigen, dass sich die Unterstützungsbereiche und Förderumfänge verändern können. Feste Besprechungszeiten bieten die Möglichkeit, kurzfristig auf diese Veränderungen zu reagieren. Fest installierte Teamzeiten werden vermutlich zu positiven Erfahrungen in inklusiven Prozessen führen, was für die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf von Vorteil wäre.

Die Erklärungen für die Entwicklungsverläufe der Kinder machen deutlich, dass es verschiedene Phasen und Bereiche gibt, in denen Möglichkeiten bestehen, um den Entwicklungsverlauf zu beeinflussen und eine Veränderung herbeizuführen. Es scheint so, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte bei ihrer Erklärung für Entwicklungsverläufe weniger eine individualtheoretische als vielmehr eine sozialtheoretische Sichtweise auf den Unterstützungsbedarf der Kinder haben, da sie in den Interviews häufig auch auf die Umfeldfaktoren hinweisen, die bereits in den Förderplänen umfassende Beachtung erfuhren. Vermutlich um sich abzusichern und weil es in AO-SF Verfahren die übliche Vorgehensweise ist, wurden partiell auch Intelligenztests eingesetzt. Die überwiegend eingesetzten Beobachtungen und Gespräche, in denen die soziale Wirklichkeit des Kindes sowie die spezifischen Lebensprobleme des Kindes durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte fokussiert werden (Eberwein 2000, 95) zeigen aber den Blick weg vom individualtheoretischen, hin zum sozialtheoretischen Ansatz. Die Aussagen der Interviews bestätigen und verstärken dies in der Regel. Umfeldvariablen wurden als Bedingungsfaktoren anerkannt, der Diagnose- und Interventionshorizont wurde dadurch weiter gezogen und es wurde versucht, auch lernförderliche Veränderungen im Umfeld der Kinder herbeizuführen (vgl. Kretschmann 2003, 469). Individualtheoretische Aussagen finden sich vereinzelt in den Aussagen der Grundschullehrkräfte wieder – möglich, dass diese Perspektive aus der Verzweiflung heraus eingenommen wird, da schulisches Handeln erschwert ist.

Auf der institutionell-organisatorischen und gesellschaftlichen Ebene sind die stattfindenden *Kategorisierungen* innerhalb des beforschten KsF hervorzuheben. Hier zeigt sich, dass auch präventive Förderung etikettierende Strukturen in sich birgt. Das 9. Schulrechtsänderungsgesetz hat *Gemeinsames Lernen* als Begrifflichkeit eingeführt. Der Begriffswandel vom ›Sonderpädagogischen Förderbedarf‹ über die ›Sonderpädagogische Förderung‹ hin zum ›Sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf‹ nach dem aktuellen 9. Schulrechtsänderungsgesetz in NRW hat hinsichtlich der Kategorisierungsprozesse inhaltlich offensichtlich nur wenig geändert, da weiterhin von »Lernbehinderung«, »Sprachbehinderung« und »Erziehungsschwierigkeit« in der Erläuterung der »Lern- und Entwicklungsstörungen« (Schulministerium NRW, SchrÄg §19) die Rede ist. Weiterhin ist die Sonderpädagogik dafür verantwortlich, einen individuellen sonderpädagogischen Bedarf zu diagnostizieren, der dann im 9. Schulrechtsänderungsgesetz als »sonderpädagogische Unterstützung« für das Kind als notwendig erachtet wird und den Lehrkräften den Auftrag gibt, sonderpädagogisch zu fördern, »was immer das sein mag« (Eberwein/Knauer 2009, 24). So scheinen im Falle der KsF und der »Weiterentwicklung« hin zum Gemeinsamen Lernen auf der Basis des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes eher weniger systemstrukturelle Veränderungen in der Betrachtungsweise gewollt zu sein. Wie die Interviews zeigen, findet kategorielles Denken bereits auf *präventiver Ebene*

statt und die neue Terminologie dient möglicherweise wie bereits 1994 »der Stabilisierung der gegebenen schul- und bildungspolitischen Verhältnisse und deren sprachlicher Absicherung« (ebd.). Eine begriffliche Weiterentwicklung lässt sich nicht nachverfolgen (Lindmeier/Lindmeier 2012a, 48). Zum jetzigen Zeitpunkt besteht bei einer (präventiven) Förderung auch immer die Gefahr von Kategorisierungsprozessen. Eine offizielle Dekategorisierung hat auch im Gefolge der Ratifizierung der UN-BRK bisher nicht stattgefunden. Die Lehrkräfte indes scheinen sich der Kategorisierungsprozesse zumindest partiell bewusst zu sein und erachten diese als etwas, was zumindest überdacht werden muss, sodass die Reflexion diesbezüglich inzwischen als ein erster Schritt angesehen werden kann.

Die Analyse der Förderpläne und der Interviews hat deutlich gemacht, dass zwar weiterhin Kategorisierungen wie »sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache, Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung« bestehen, diese aber nicht mehr ausschließlichen Charakter besitzen (vgl. Kottmann 2006). Im Rahmen eines Förderzentrums, welches den Ansatz eines präventiven Arbeitens verfolgt, besteht die Möglichkeit, die Grenze der präventiven Arbeit zu dehnen. Durch eine flexible Verteilung der Ressourcen ist es möglich, allen Kindern Förderung zu ermöglichen, die diese temporär aus ganz unterschiedlichen Gründen benötigen. Offenbar gibt es diese Möglichkeiten, da nicht alle Kinder zur gleichen Zeit die gleiche Förderung benötigen. Eine präventive Förderung im Sinne des KsF scheint Früchte zu tragen, da einerseits grundsätzlich die Entwicklungsverläufe eine positive Tendenz aufweisen und Unterstützungsbedarfe während des beforschten Zeitraums aufgehoben werden, andererseits die Lehrkräfte davon sprechen, dass man *alle* Kinder im Blick hat und temporär Unterstützung in unterschiedlicher Form anbieten kann, die kurzfristig wirken können. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen aber auch, dass eine »erfolgreiche« Förderung im Sinne des KsF (»anschlussfähig« sein, Hin-Fördern zur Norm) nicht in jedem Fall möglich ist. Offenbar gibt es eine Grenze, wo die Förderung in der und durch die Schule die hochgradig ungünstigen Umfeldbedingungen nicht mehr kompensieren kann. »Investiert« man Förderung nicht nur in ein Kind, sondern auch in das System, so besteht möglicherweise darin ein Weg, langsam aber nachhaltig eine Grundlage für eine flächendeckende präventive Förderung im Sinne einer inklusiven, akzeptierenden Haltung und Förderung der Kinder mit dem Ziel der Weiterentwicklung und ihrer sozialen Partizipation zu schaffen.

13.2 Mögliche Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung

Die Frage lautet, was verbessert bzw. beachtet werden könnte, damit alle beteiligten Akteure im Zuge einer Förderung in einem inklusiven Setting dazu beitragen können, dass Kinder altersspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigen können.

Im Folgenden sollen Ansätze auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben werden, die Unterstützungsmöglichkeiten aufzeigen, um Veränderungsprozesse hinsichtlich einer positiven Einstellung zur inklusiven Beschulung ermöglichen, um Kompetenzen der Lehrkräfte zu erweitern sowie um Teamstrukturen zu schaffen. Wie kann die Bildungspolitik gestaltet werden, um einer präventiven Förderung bzw. im besten Fall um einer inklusiven Schule (weiter-

hin) den Weg zu ebnen? Dass diese Lösungsansätze in äußerst komplexen Zusammenhängen stehen, ist der Verfasserin bewusst.

Ebene der Lehrkräfte

Es ist denkbar, dass sowohl sonderpädagogische als auch Regelschullehrkräfte nicht geplant haben, in inklusiven Settings zu arbeiten. Sollte es aber im Zuge der Inklusionsbestrebungen für sie keine andere Option geben, wäre es in einer für sie so umwälzenden beruflichen Situation möglicherweise sinnvoll, ihre eigenen (beruflichen) Bedürfnisse sowie über auftretende Ängste und Widerstände zu reflektieren. Auch wenn Ängste nicht offen angesprochen werden, zeigen diese doch, dass die psychische Ebene und die dort zu verortenden Widerstände nicht ignoriert werden dürfen. So dürfen nicht alle offensichtlichen Probleme auf Kinder, beispielsweise mit dem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung, geschoben werden, wie es manchmal den Anschein hat. Dafür bedarf es aber ausreichender *Unterstützungssysteme* für die Lehrkräfte, da sonst die Gefahr besteht, dass sie sich »andere« Lösungen suchen, z.B. in Form hoher Fluktuation bzw. verstärkter Versetzungswünsche. Ein häufiger personeller Wechsel ist aber höchst ungünstig für die Arbeit in inklusiven Settings, da gerade in der Kooperation mit dem Kind und den Eltern die Stärke der sonderpädagogischen Lehrkraft liegt. Befinden sich Lehrkräfte in einem Abgrenzungsprozess zu Kindern mit Unterstützungsbedarf, zu schulischen Kooperationspartnerinnen und -partnern oder auch zu den Eltern, wäre es erforderlich, ihnen Unterstützung in jedweder Form anzubieten, um ihre berufliche Identität zu reflektieren. Um problematische Situationen zu bewältigen, bedarf es *kooperativer Strukturen* und guter *Rahmenbedingungen*, die möglicherweise nach und nach reduziert werden können, wenn die teilnehmenden Personen mehr Sicherheit erreicht haben. In diesem Sinne dürfte auch die Auseinandersetzung mit Anerkennung und Achtsamkeit sinnvoll sein. Ein anerkennendes Kollegium (nur wenn man sich selbst anerkennt, kann man auch den Anderen anerkennen) kann möglicherweise dazu führen, dass das Professionswissen des Anderen anerkannt und transportiert wird. Dazu bedarf es einer anerkennenden Haltung diesem Anderen gegenüber. Das würde möglicherweise auch im Hinblick auf Dekategorisierungsprozesse dazu führen, den Kindern non-kategorial im Denken zu begegnen. So könnte das geschärfte Bewusstsein hinsichtlich der Kategorisierungen in der Schule ausgeweitet werden, welches in dieser Untersuchung ansatzweise gezeigt wird.

Darüber hinaus wäre eine Einbeziehung der Kinder in den Förderplanprozess von immenser Bedeutung, da dies zu einer erfolgreicherer Förderung führen könnte (Albers 2012). Durch den Erhalt von Informationen hinsichtlich personaler und sozialer Ressourcen aus der Perspektive der Kinder könnten möglicherweise konkrete Ansatzpunkte für die weitere Förderung erkannt und genutzt werden. Die dadurch bedingte gemeinsame Zeit mit dem Kind könnte wiederum förderlich für den Beziehungsaufbau zum Kind sein.

Ebenso könnte der Ausbau der Einbeziehung der Eltern in den Förderplanprozess zu weniger Kommunikationsschwierigkeiten führen. Bevor diese auftreten können, wäre es unter Umständen sinnvoll, von Anfang an AnsprechpartnerInnen zu bestimmen.

Ebene der Schule/Schulleitung:

Da misslingende Kooperationsbeziehungen offenbar auch Auslöser für eine hohe Fluktuation sind, die sich ungünstig auf alle beteiligten Akteure auswirken kann, wäre es sinnvoll, wenn bereits im Vorfeld neben implementierten Kooperationsstrukturen vielleicht auch Maßnahmen wie regelmäßiges *Coaching*, *kollegiale Fallberatung* und *Supervision* zur Zufriedenheit der beteiligten Lehrkräfte eingesetzt würden, um einen Verbleib der von Inklusion überzeugten Lehrkräfte an den Schulen anzuregen. Die Einbeziehung von *Schulentwicklungsberatern*, die von außen auf das jeweilige System Schule schauen, könnte ebenfalls eine Möglichkeit darstellen, Räume zu schaffen, wo die Kolleginnen und Kollegen Ängste mitteilen könnten. Hier könnten auch wertfrei lösungsorientierte Gespräche in einer wertschätzenden Gesprächsatmosphäre stattfinden, in denen Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Die Konferenz als Informations- und Diskussionsinstrument einer Schule könnte dahingehend genutzt werden, das Professionswissen auf die Metaebene zu transportieren. Des Weiteren könnte die Schulleitung den *Aufbau klarer Strukturen* in Bezug auf Wissensvermittlung und Benotung initiieren und so zu mehr Sicherheit in der Handlungsfähigkeit der Kolleginnen und Kollegen beitragen. Die Einführung eines Präsenztages für alle Kolleginnen und Kollegen, wie von einer Grundschullehrkraft im Interview vorgeschlagen, würde die Möglichkeit zu einem intensiven Austausch bieten.

Eine weitere Möglichkeit könnten *Hospitationen der Schulleitungen* in inklusiven Klassen sein. Diese könnten zu einem Ein- und Überblick und möglicherweise auch zu einer erhöhten Bereitschaft führen und geeignet sein, bessere Arbeitsbedingungen für die in inklusiven Settings Beschäftigten herzustellen.

Es wäre vorstellbar, begleitend die Angebote des umfangreichen *Fortbildungsprogramms* »Vielfalt fördern« zu nutzen. Bestenfalls würden diese Fortbildungsbausteine sowohl durch die Regelschullehrkraft als auch durch die sonderpädagogische Lehrkraft gemeinsam im Team besucht, um eine Kompetenzentwicklung in den Bereichen Diagnostik, Förderplanung, Kooperation, individualisierter Unterricht zu erzielen. Die Verzahnung von sonderpädagogischer und regelschulpädagogischer Expertise ist in dieser Art von Fortbildung möglich bzw. sollte angestrebt werden. Dadurch würden die in dieser Untersuchung herausgearbeiteten Spannungsfelder wie Konkurrenz- und Hierarchiedenken, Uneinigkeit über Zuständigkeiten möglicherweise erst gar nicht entstehen.

Neu konzipierte *Fortbildungen für Schulleitungen*, die inklusive Schulen leiten, können darüber hinaus zu einer Kompetenzerweiterung führen.

Ebene der Hochschule

Auf der Ebene der Hochschule wäre ein Ausbau bzw. die Initialisierung von Projekten wie »Eine Schule für alle⁶⁴« als sinnvoll zu erachten, da erfahrungsbasiertes Lernen einen Perspektivwechsel der Studierenden ermöglicht. Das Ziel sollte sein, Emotionen bei *allen* Lehr-

64 In diesem Projekt der Universität Bielefeld begleiten und unterstützen Studierende über einen Zeitraum von einem Jahr sozial benachteiligte Kinder.

amtsstudierenden anzusprechen, sodass sie im Beruf dem Fremden nicht mit Abgrenzung begegnen (Reiser et al. 1986), sondern es für sich bearbeiten und integrieren.

Ebene der Bildungspolitik

Es ist denkbar, dass im Rahmen der Einführung der Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung in NRW den beteiligten Schulen und den Lehrkräften das Wissen um Widerstände in Changeprozessen vorenthalten bzw. nicht nachhaltig genug vermittelt worden ist. Da die deutsche Schullandschaft weiterhin im Wandel ist und weitere Schritte in Richtung Inklusion gemacht werden müssen, wäre es möglicherweise vorteilhaft, wenn die Phasen der Veränderung (Schock, Abwehr, rationale Akzeptanz, emotionale Akzeptanz, Öffnung, Integration) und die dabei enthaltenen typischen Widerstände (z.B. Roth 2000) den Schulleitungen und den Kollegien, möglicherweise auch den Eltern mitgeteilt und bewusst gemacht würden. Das Wissen darum könnte bei den beteiligten Akteuren einer Verunsicherung, Desillusionierung oder auch zu hohen Erwartungen entgegentreten.

Es bedarf eines Rahmens (s. auch Ebene der Schulleitung), um Verunsicherungen und Situationen ansprechen zu können, in denen Hilflosigkeit empfunden wird. Hier ist die Bildungspolitik vor allem finanziell gefordert, damit Beratungsformate wie Supervisionen oder kollegiale Fallberatung sowie Schulentwicklungsberatung an den Schulen etabliert werden können.

Die Unterstützung von *Schulleitungsteams*, die aus einer sonderpädagogischen und einer Regelschullehrkraft zusammengesetzt sind, wäre eine Möglichkeit, die verschiedenen Expertisen zu nutzen und sie gewinnbringend in eine inklusive Schulentwicklung zum Ausdruck kommen zu lassen.

13.3 Limitationen

An dieser Stelle werden methodische und inhaltliche Limitationen dargestellt.

Der vorliegende Forschungsansatz mit der Dokumentenanalyse der Förderpläne, der kommunikativen Validierung in Form von zwei Gruppendiskussionen und der Einzelfallanalysen erscheint im Nachhinein als zielführende Strategie, da offene Fragen durch die Fallstudien beantwortet und einige Teilaspekte näher beleuchtet werden konnten. So konnten die Entwicklungsverläufe aller Kinder mit Unterstützungsbedarf des Schuljahres 2009/10 des untersuchten Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung über einen Zeitraum von drei Jahren aufgezeigt und die Fördermaßnahmen über den Zeitraum eines Jahres analysiert werden. Das Forschungsdesign mit seinem mehrperspektivischen Ansatz hat zum größten Teil die Wahrnehmungen der an der Förderung beteiligten Akteure abbilden können. Die Interviews mit den Kindern stellten eine große Herausforderung dar. Trotz intensiver Vorbereitung war es allerdings nicht möglich, mit allen Kindern über ihre Wahrnehmungen zu sprechen. Die Kinder mit dem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung waren am ehesten zugänglich – möglicherweise deshalb, weil sie es schon gewohnt waren, über Probleme und Situationen zu sprechen. Diese Zurückhaltung der Kinder hängt sicherlich auch mit ihrer Begegnung mit der Forscherin als unbekannter Person zusammen. Hier wäre es sicherlich günstiger gewesen, die Kinder zunächst im Unterricht kennen zu lernen. Es hat sich durch die In-

interviews gezeigt, dass die beteiligten Akteure ein Bedürfnis haben, über ihre Situation in inklusiven Settings zu sprechen. Selbst zunächst eher reservierte Lehrkräfte haben sich im Interview geöffnet und intensiv und zum Teil sehr persönlich über ihre Erfahrungen und die damit verbundenen Wahrnehmungen berichtet. Auch die Eltern haben bereitwillig über ihre Erfahrungen gesprochen und betonten ihre Freude, durch die Forscherin ein Sprachrohr zu haben.

Eine Gruppendiskussion mit Grundschullehrkräften, die an diesem Forschungsprojekt beteiligt waren, hätte möglicherweise zur Generierung weiterreichender Ergebnisse beigetragen. Eine weitere Möglichkeit wäre gewesen, sowohl die Grundschul- als auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte zu einer abschließenden Gruppendiskussion einzuladen, um ihnen *gemeinsam* die Ergebnisse vorzustellen. Schon bei der Sammlung der Förderpläne wurde jedoch deutlich, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte federführend beim Schreiben der Förderpläne waren, sodass die Wahl (auch aus organisatorischen Gründen) auf diese Gruppe fiel.

Durch den mehrperspektivischen Zugang wird der Versuch unternommen, der Antworttendenz einer sozialen Erwünschtheit entgegenzutreten. Aufgrund der Kombination verschiedener Methoden, einer kommunikativen Validierung und getrennt durchgeführten Interpretationen im Sinne der Intercoderreliabilität (Mayring 2008, 112f.) kann von einem hohen Generalisierungsgrad ausgegangen werden. Folgt man der Strukturationstheorie von Anthony Giddens (1984), so rücken »strukturierte Systeme rekursiv reproduzierter Praktiken« in den Vordergrund.

»In der Produktion ihres Handelns beziehen sich Subjekte integral auf die strukturellen Bedingungen sozialer Systeme, die in der Form alltagsweltlicher Wissensbestände ihr Handeln orientieren bzw. als materielle Ressourcen die sachliche Basis hierfür bereitstellen; und ebenso sehr werden in diesem Handeln dessen strukturelle Bedingungen selbst reproduziert« (Kießling 1988, 290).

»Damit Strukturen praktisch wirklich werden können, müssen sie durch das Nadelöhr des Bewußtseins oder der Wahrnehmung der handelnden Individuen hindurch« (ebd.).

Alles Denken und Handeln folgt somit einer bestimmten Struktur. Normen und Werte, die uns geprägt haben, führen zu unserem Handeln. Strukturen spiegeln sich im eigenen Handeln wider. Nach Giddens' Theorie der »Dualität der Struktur« kann demnach angenommen werden, dass die befragten Akteure Teil von Struktur sind; sie (re-)produzieren ständig Strukturen und handeln nach Regeln bzw. verallgemeinerten Verfahren, z.B. nach unbewussten Alltagsregeln. Durch das Forschungsdesign können einzelfallspezifische sowie allgemeine Strukturen und Regeln nachgewiesen werden. Die formulierten Ergebnisse können im Sinne von Hypothesen als Basis für Folgeanalysen fungieren und bezüglich ihrer Gültigkeit geprüft werden.

13.4 Offene Fragen und Forschungsdesiderate

Diese Untersuchung hat einige Fragen beantwortet, jedoch formuliert sie in gleicher Weise neue Fragen. Es wäre nun sicherlich interessant, die Untersuchung auf andere Förderzentren in den Bundesländern auszuweiten oder einen rein quantitativen Ansatz zu wählen, wozu sich die Kategorien, die durch die Analyse der Förderpläne in Teilstudie I gewonnen wurden, gut eignen würden.

In Anbetracht des Ergebnisses, dass Grundschullehrkräfte teilweise Vorbehalte gegenüber einer inklusiven Beschulung haben, wäre es auch sehr interessant zu erforschen, ob und in

welcher Form Vorbehalte seitens der sonderpädagogischen Lehrkräfte gegenüber einer inklusiven Beschulung bestehen. Dazu wäre eine Befragung der sonderpädagogischen Lehrkräfte gewinnbringend, die weiterhin an Förderschulen arbeiten bzw. derjenigen, die bereits Erfahrungen in der inklusiven Beschulung gemacht haben und deren Wunsch nach Rückkehr zur Förderschule stattgegeben worden ist. Möglicherweise würden hier ähnliche Tendenzen auf der innerpsychischen Ebene aufzufinden sein wie dies bei eher skeptischen Grundschullehrkräften der Fall ist.

Empfehlenswert ist ebenfalls ein Vergleich mit dem inzwischen eingeführten Modell des Gemeinsamen Lernens in Nordrhein-Westfalen. Hieran könnte überprüft werden, inwieweit die Erfahrungen, die durch das KsF gemacht wurden, nun konsequent für die Weiterentwicklung inklusiver und präventiver Fördersysteme in NRW genutzt werden, wie es die ehemalige Schulministerin Sylvia Löhrmann auf einer Tagung 2014 in Oberhausen gefordert hat.

Es wäre wünschenswert, wenn das herausgearbeitete Ergebnis der vorliegenden Untersuchung in Bezug auf eine intensive Elternarbeit in einem Folgeprojekt zu der Fragestellung führen würde, ob diese »Bindeglied-Rolle«, dieser »Anker« prioritär mit dem »Kommen von außen« zusammenhängt oder ob dies genauso auch von sonderpädagogischen Lehrkräften innerhalb der Grundschule wahrgenommen wird und unter welchen Bedingungen das möglich wäre. Wenn sehr verfahrenere Kommunikationssituationen mit den Eltern vorliegen ist ggf. auch Unterstützung von außen notwendig, wie sie durch die institutionelle Kooperation mit dem KsF abgedeckt wurde. Wer übernimmt im Gemeinsamen Lernen diese Unterstützung – die Schulpsychologin oder möglicherweise entsprechend qualifizierte Beraterinnen einer Nachbarschule der Region?

Mit Blick auf die Lehrerkoooperation wäre es interessant zu erfahren, inwiefern die Kooperationsformen beibehalten werden bzw. sich verändern. Darüber hinaus wäre es interessant zu fragen, ob weiterhin personalisierte additive Serviceleistungen (Reiser 1998) von den Grundschullehrkräften gewünscht und ob durch die räumliche Nähe, durch verstärkte Berührungspunkte etc. häufiger höhere Kooperationsniveaus erreicht werden. Es gibt vermutlich mehr Chancen, auf die Ebene von Kollaboration zu gelangen und die Spannungsfelder zu lösen, wenn die sonderpädagogische Lehrkraft im Kollegium einer Regelschule verankert ist und auch als Kollegin gesehen wird.

Erste Hinweise in diese Richtung gibt eine im Anschluss an dieses Forschungsprojekt durchgeführte empirische Untersuchung, die unter der Leitung der Verfasserin der vorliegenden Studie im Rahmen einer Masterarbeit (Neuberger 2016) durchgeführt wurde. Es fand ein Vergleich der Wahrnehmungen von zwei sonderpädagogischen Lehrkräften des beforschten KsF anhand ihrer Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen statt. Es konnten sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den beiden Modellen in der Wahrnehmung der interviewten sonderpädagogischen Lehrkräfte beschrieben werden. Wesentliche Ergebnisse können wie folgt formuliert werden:

Während die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Rahmen des KsF für mehrere Schulen zuständig waren, müssen sie im Gemeinsamen Lernen lediglich an einer Schule tätig sein. Durch die Zugehörigkeit zu *einem* Kollegium ist mehr Zeit für Absprachen, mehr Kontakt

und weniger das Gefühl, »immer halb auf dem Sprung« (Neuberger 2016) zu sein, was insgesamt eine Kooperation begünstigt. In der Perspektive der sonderpädagogischen Lehrkräfte war im KsF weniger Beratung, sondern vielmehr äußere Differenzierung in einem extra Förderzimmer erwünscht und so stellte sich auch ihre hauptsächliche Arbeit dar. Im Modell des Gemeinsamen Lernens wird weiterhin hauptsächlich die Kooperationsform »one teach, one assist« durchgeführt. Eine befragte sonderpädagogische Lehrkraft arbeitet regelmäßig im Team und es findet eine gemeinsame Unterrichtsplanung, Elternarbeit und Förderplanung statt. Als besonders vorteilhaft für eine gute Kooperationsbeziehung beurteilt eine Befragte den gemeinsamen Besuch von Fortbildungen, was eventuell dadurch möglich ist, dass sie stellvertretende Schulleiterin ist und daher mehr Einfluss auf Strukturen etc. hat. Die Zusammenarbeit ist gekennzeichnet von gemeinsamen Zielen und einer Arbeit auf Augenhöhe. Die andere sonderpädagogische Lehrkraft, die befragt wurde, erreicht unterschiedliche Kooperationsniveaus mit den verschiedenen Lehrkräften. »Teaming« (ebd.) findet in beiden Fällen nur sehr selten statt. Es besteht von beiden sonderpädagogischen Lehrkräften der Wunsch nach festen Teams, sodass das »Zuständigkeitswirrwarr« (ebd.), wie es im KsF üblich war, vermieden werden kann und auch die Barrieren zwischen den Kooperationspartnern verschwinden. Im Gemeinsamen Lernen bestehen im Gegensatz zum KsF neben der Verständigung in den Pausen oder durch Telefonate auch im Stundenplan fest installierte Besprechungsstunden, welche kokonstruktive Arbeit erst möglich machen.

Insgesamt nehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte bessere Bedingungen für Kooperationen im Gemeinsamen Lernen durch bereits gemachte Erfahrungen, häufigere Arbeit in festen Teams sowie durch eine feste Zugehörigkeit zum Kollegium wahr. Beide Interviewpartnerinnen erklären, dass die Arbeit im KsF für sie eine wichtige Zeit war und dass sie gestärkt aus den positiven und negativen Erfahrungen in das neue Modell Gemeinsames Lernen gegangen sind. Durch einen engeren persönlichen Kontakt und mit zunehmenden Erfahrungen stieg in der Wahrnehmung der sonderpädagogischen Lehrkräfte die Bereitschaft der Grundschullehrkräfte zur Kooperation im Modell des KsF. Das Verständnis füreinander ist erst mit der Zeit gewachsen und die »Kluft« (ebd.) geringer geworden. Diese Erfahrungen aus der Zeit des KsF führen zu einem gestiegenen Verständnis für die Herausforderungen der Grundschullehrkräfte auf der Seite der sonderpädagogischen Lehrkräfte. So spricht eine sonderpädagogische Lehrkraft nun von einer »vertrauensvolle(n) und von gegenseitigem Respekt sowie Anerkennung der Fähigkeiten der anderen geprägten Beziehung« (ebd.), was sich auch dadurch ausdrückt, dass Hilfestellungen und Beratungen angenommen werden. Aber es gibt auch im Modell des Gemeinsamen Lernens Autonomiebestrebungen von Grundschullehrkräften, die sich durch die sonderpädagogische Lehrkraft »ein bisschen beäugt vorkommen« (ebd.).

Die Chance, die Spannungsfelder zu lösen, scheint im Gemeinsamen Lernen durch insgesamt günstigere Bedingungen, wie feste Zugehörigkeit zum Kollegium sowie vorhandene Teamstrukturen gegeben zu sein. Ebenso profitiert das Modell Gemeinsames Lernen tatsächlich von den persönlich gemachten positiv sowie negativ reflektierten Erfahrungen der sonderpädagogischen Lehrkräfte im KsF. Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Grundschul-

Lehrkräften hat offenbar zu einer Stärkung bzw. Entwicklung der Persönlichkeit geführt und ermöglicht nun positivere Kooperationsbeziehungen.

In Anbetracht der Ergebnisse sollte (weiterhin) das Ziel sein, »kollaborative Problemlösungen im Interesse einer Schule für alle Kinder zu finden« (Lütje-Klose/Neumann 2015). Das bedeutet, unterschiedliche Expertisen und Perspektiven zur Kenntnis zu nehmen, wertzuschätzen und für die Kinder mit Unterstützungsbedarf nutzbar zu machen. Die Folgerung daraus wäre, dass eine Verzahnung zwischen grundschul- und sonderpädagogischen Förderressourcen im Sinne von gelingenden Kooperationsbeziehungen stattfindet, die nur dann erfolgreich sein können, wenn der Aufbau systematischer Teamstrukturen auf Schul- und Ausbildungsebene vorangetrieben und die Ressourcen der Eltern und Kinder in die Förderplanung einbezogen werden. Auch der Beziehungsaufbau zu den Eltern und den Kindern sollte (weiterhin) an zentraler Stelle im Förderprozess gesehen werden, da dieser offenbar einen erheblichen Einfluss auf positiv wahrgenommene Entwicklungsverläufe hat. Nicht nur für die Kinder kann Inklusion ein großer Gewinn sein; die Lehrerinnen und Lehrer, die gemeinsam am Förderplanprozess der Kinder mit Unterstützungsbedarf teilhaben, haben die Chance, die Kinder und die Unterrichtssituation mit anderen Augen zu sehen, eingefahrene Wege und Denkmuster zu verlassen und kreativ zu denken. Schule und Bildungspolitik haben die Möglichkeit, dies auf vielfältige Weise zu unterstützen, sodass dieser Veränderungsprozess zu positiven Ergebnissen auf allen Ebenen führen und von einer inklusiv orientierten Schullandschaft in Deutschland gesprochen werden könnte.

Literatur

- Albers, T. (2012): Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings – Internationale Befunde zur Partizipation von Kind und Familie im Prozess der schulischen Förderplanung. Online: https://www.researchgate.net/publication/271054597_Individuelle_Entwicklungsplane_IEP_in_inkluisiven_Settings_Individual_Education_Plans_IEP_in_Inclusive_Settings Zugriff am: 6.10.18.
- Albers, T. (2013): Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings. Internationale Befunde zur Partizipation von Kind und Familie im Prozess der Förderplanung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 3, 202-212.
- Albers, T. (2014): Partizipative Förderplanung. In: Fördern. Friedrich Jahresheft, 116-118.
- Alexander, K./Schofield, J.W. (2006): Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst. In: J.W. Schofield (Hrsg.): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: WZB, 47-69.
- Altrichter, H./Posch, P./Spann, H. (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anliker, B./Lietz, M./Thommen, B. (2008): Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 77, 226-236.
- Arndt, A.-K./Gieschen, A. (2013): Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, 41-62. In: Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K./Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 12-40.
- Arnold, K.-H./Richert, P. (2008): Unterricht und Förderung. Die Perspektive der Didaktik. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rahkochkine, A. (2008): Handbuch Förderung. Weinheim/Basel: Beltz, 26-35.
- Arnold, K.-H./Kretschmann, R. (2005): Förderpläne, Konflikte und professionelle Kooperation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56, 2-13.
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 69-137.
- Aspy, D./Roebuck, F. (1974): From Humane Ideas to Humane Technology and Back Again Many Times. In: Education, 92, 163-171.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Balgo, R. (1998): Lehren und Lernen – der Versuch einer (Re)konstruktion. In: Pädagogik (50), 7-8, 58-62.
- BAMF: Mikrozensus 2014, https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=3198544&lv2=1364186. Zugriff am 4.11.2015.
- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. 2. Auflage. Weinheim: Juventa.

- Bauer, M. (1979): Verhaltensmodifikation durch Modellernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, 469-520.
- Bernhard, A. (2014): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 6., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bickes, H. (1997): Semantik, Handlungstheorie und Zeichenbedeutung. In: Stachowiak, H. (Hrsg.): Pragmatik. Handbuch pragmatischen Denkens. Band IV: Sprachphilosophie, Sprachpragmatik und formative Pragmatik. 5 Bände. Hamburg: Felix Meiner, 156-187.
- Bieri, T. (2006): Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Bern: Haupt.
- Biewer (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Regensburg: Klinkhardt.
- Bischoff, J. (2011a): Kooperation in inklusiven Kontexten. Wissenschaftliche Begleitung eines Pilotprojekts. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Klinkhardt, 205-211.
- Bischoff, Julia (2011b): Abschlussbericht zum Pilotprojekt Inklusive Schulentwicklung am Kommunalen Kompetenzzentrum Gütersloh. http://www.kokog.de/inhalte/7evaluation/EvaProjekte/Abschlussbericht_Kurzform.pdf. Zugriff: 18.11.2014.
- Black, L./Neel, J. H./Benson G. (2008): NCTAF/GSU Induction Project. Final Report. National Commission on Teaching and America's Future. Georgia: o.V.
- Bleidick, U./Rath, W./Schuck, K.D. (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland – In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 2, 247-264.
- Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt.
- Boban, I. (2000): It's not Inclusion ... – Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: Hans, M./Ginnold, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Berlin: Luchterhand, 238-247.
- Boban, I./Hinz, A. (2007a): Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann? In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. 3. Auflage. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 131-144.
- Boban, I./Hinz, A. (2007b): Orchestrating Learning!?! Der Index für Inklusion fragt – Kooperatives Lernen hat Antworten. In: Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117-125.
- Bohl, T. (2014): Fördern im Unterricht. Unterrichtskonzepte setzen den Rahmen – aber die Qualität steckt im Detail. In: Bohl, T./Feindt, A./Lütje-Klose, B./Trautmann, M./Wischer, B. (Hrsg.) (2014): Fördern. Friedrich Jahresheft, 39-42.
- Bohl, T./Batzel, A./Richey, P. (2012): Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Bohl, T./Bönsch, M./Trautmann, M./Wischer, B.: Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 40-69.
- Bohl, T./Kucharz, D. (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Böhm-Kasper, O./Demmer, C./Gausling, P. (2017): Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztage. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B (Hrsg.): Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2. Münster: Waxmann: 117-128.
- Bönsch, M. (1991): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn: Schöningh.
- Booth, T./Ainscow, M. (2002): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.

- Booth, T./Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Übersetzung der Originalausgabe »Index for Inclusion«. 4. Auflage 2016. Weinheim/Basel: Beltz.
- Branding, D./Bates, P./Miner, C. (2009): Perceptions of self-determination by special education and rehabilitation practitioners based on viewing a self-directed IEP versus an external-directed IEP meeting. In: *Research in Developmental Disabilities*, 30, 4, 755-762.
- Breitenbach, E. (2007): Förderdiagnostik. Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Praxis. Würzburg: Edition Bentheim.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Brügelmann, H. (2006): Jedes Kind ist ganz besonders. Beobachtungen zu Unterschieden in den fachlichen Leistungen von Kindern. In: Seidel, B. (Hrsg.) (2006): Einstein, Luke Skywalker und all' die anderen. Kinder und ihre Lernbiografien – Beiträge aus dem Projekt LISA&KO. Universität: Siegen, 15-23.
- Buber, M. (1953): Reden über Erziehung. Heidelberg: Schneider.
- Budnik, I./Fingerle, M. (2007): Der diagnosegeleitete Erziehungsplan: Angebote zur Erstellung und Probleme der Nutzung. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 145-158.
- Bundschuh, K. (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundschuh, K. (2007): Förderdiagnostik konkret: Theoretische und praktische Implikationen für die Förderungsschwerpunkte Lernen, geistige, emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundschuh, K./Klehmet, J./Reichardt, S. (2006): Empirische Studie über Einstellungen bayerischer Sonderschullehrer zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung in die Grundschule. *Sonderpädagogik in Bayern*, 49 (3), 28-33.
- Bundschuh, K./Scholz, M./Reiter, S. (2007): Konzeptualisierung einer praxisnahen und kompetenzorientierten Förderplanung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 430-438.
- Büttner, G./Warwas, J./Adl-Amini, K. (2012): Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 6 (1-2). Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61> (10.8.2015).
- Caplan, G. (1964): Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books.
- Carle, U. (2001): Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung. <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1999/analyse.pdf>.
- Carle, U. (2010): Prävention als Aufgabe der Schule. Perspektive der Grundschulpädagogik. Hauptvortrag zum Kongress »Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung«, LVR-Industriemuseum Oberhausen. [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/veranstaltungen/Carle20100206Praevention_Grundschule\(Oberhausenvortrag\).pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/veranstaltungen/Carle20100206Praevention_Grundschule(Oberhausenvortrag).pdf) Zugriff: 4.10.2017.
- Cloerkes, G. (1997): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Beltz: Darmstadt.
- Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Auflage. Beltz: Darmstadt.
- Cohn, R. (1994): Verantworte Dein Tun und Dein Lassen – persönlich und gesellschaftlich. Offener Brief an Günther Hoppe. In: *Themenzentrierte Interaktion* 8, 85-87.
- Cohn, R. (2009): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 16., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R./Terfurth, C. (2007) (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule, zuerst 1993, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Danneker, J.E./Bottge, B.A. (2009): Benefits of and Barriers to Elementary Student-Led Individualized Education Programs. In: *Remedial and Special Education* 30, 4, 225-233.
- De Boer, A./Piil, S.J./Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. In: *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- De Shazer, S. (1998): Worte waren ursprünglich Zauber. Dortmund: verlag modernes lernen.
- De Terra, W. (2018): Das Dilemma des Janusgesichts. Empirische Erkundung der Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht in Kindheit und Jugend. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Dederich (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M./Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, 15-38.
- Deimann, P./Kastner-Koller, U./Benka, M./Kainz, S./Schmidt, H. (2005): Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (37), 122-134.
- Deppe-Wolfinger, H./Prenzel, A./Reiser, H. (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München: DJI.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn. Stuttgart: Klett.
- Dhaouadi, Y. (2009): Förderplanung und Förderpläne. In: Arnold, K.H./ Graumann, O./Rahkkoehkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dietenberger, M. (2011): »Dann müsst ihr halt mal differenzieren!« Inklusion im gegliederten Schulsystem. In: Lernende Schule, 55, 21-24.
- Dietze, T. (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: Zeitschrift für Inklusion. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88>. Letzter Zugriff: 16.1. 2015.
- DIMDI (2005): ICF; Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Hrsg. vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information. Köln.
- Drave, W./Rumpler, F./Wachtel, P. (2000): Die Kultusministerkonferenz, die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung und der Verband deutscher Sonderschulen. In: Drave, W./Rumpler, F./Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Edition Bentheim, 9-23.
- Dresing, T./Pehl, T. (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. (2. Aufl.) Marburg: Eigenverlag.
- Dumke, D./Eberl, D./Venker, S. (1998): Gemeinsamer Unterricht im Urteil von Lehrern und Schulleitern an Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (9), 394-401.
- Eberwein, H. (2000): Verzicht auf Kategoriensysteme in der Integrationspädagogik. In: Albrecht, F./Moser, V./Hinz, A. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplinäre und Professionsbezogene Perspektiven. Neuwied: Luchterhand, 95-106.
- Eberwein, H./Knauer, S. (2009): Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz.
- Eckart, M./Haeberlin, U./Sahli Lozano, C./Blanc, P. (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt.
- Eckert, A./Sodogé, A. (2007): Kooperation mit den Eltern – ein Hindernislauf? Zehn mögliche Kooperationshindernisse und die Suche nach Lösungsansätzen – Spielregeln und ihre Hintergründe verstehen und verändern. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (76), 195-211.
- Eckert, A./Sodogé, A./Kern, M. (2012): Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext. In: Sonderpädagogische Förderung *heute* 57, 1, 76-91.
- Eggert, D. (2007, 5. Auflage): Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. 5., verbesserte und überarbeitete Auflage. Dortmund: borgmann.
- Erikson, E.H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- European Agency (2012): Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/projects/te4i/profile-inclusive-teachers>, Zugriff: 08.07.2018.

- Faßhauer, U. (2010): 1. Axiom: existentiell-anthropologisches Axiom. In: Schneider-Landolf, M./Spielmann, J./Zitterbarth, W. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 80-85.
- Feindt, A./Lütje-Klose, B. (2014): Fördern, aber wie? Supplement zum Friedrich Jahresheft 32. Seelze: Friedrich.
- Felder (2012): Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe. Frankfurt a.M.: Campus.
- Felkendorff, K. (2003): Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Wie man behindert wird. Heidelberg, 25-52.
- Feuser, G. (1994): Zur Problematik der Kooperation als Integrationsersatz und Sparmodell im Zusammenhang mit den sog. (Sonderpäd.-) Förderzentren. Kurzvortrag bei der 16. KLGH an der Universität zu Köln, 38-39.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2000): Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmendiskussion? In: Albrecht, F./Hinz, A./Moser, V. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 20-44.
- Feuser, G. (2009): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, 280-294.
- Feyerer, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck: Studien Verlag.
- Feyerer, E. (2009): Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung. Bildung und Unterrichtung in Österreich. In: Zeitschrift für Inklusion 1. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/22/32>. Zugriff am 17.02.2018.
- Feyerer, E. (2013): Vorwort – Förderplanarbeit in inklusiven Schulen. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): Integration in der Praxis, 33, 5-9.
- Fish, W.W. (2008): The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. *Preventing School Failure* 53, 1, 8-14.
- Frank, M.G./Gilovich, T. (1989): Effect of memory perspective on retrospective causal attributions. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (3), 399-403.
- Frenzel, A.C./Götz, T./Pekrun, R. (2008): Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In: Gläser-Zikuda, M./Seifried, J. (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 187-209.
- Friend, M./Bursuck, W. (2006): Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Harlow, Essex: Pearson.
- Friend, M./Cook, L. (2010): Interactions: Collaboration Skills for School Professionals. Boston: Pearson.
- Fröhlich, A. (2007): Die Arbeit mit Förderplänen an einer Schule für Geistigbehinderte – ein Praxisbeispiel. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 55-61.
- Füssel, H.-P./Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Bonn: Witterschlick.
- Gebhardt, S./Wollenweber, K.-W./Castello, A. (2014): Rahmenbedingungen gemeinsamen Unterrichts in inklusiven Unterrichtssettings. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65, 60-65.
- Giddens, A. (1984): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Giesecke, H. (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Beltz Juventa. 12. Auflage.
- Girtler, R. (1984): Methoden der qualitativen Feldforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien/Köln/Graz: Böhlau.
- Gläser-Zikuda, M. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung, In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel: Beltz, 63-83.

- Goddard, A. (2003): The Role of Individual Education Plans/Programmes in Special Education: A Critique. In: Support for Learning, 12, 4, 170-174.
- Goepel, J. (2009): Constructing the Individual Education Plan: Confusion or Collaboration? In: Support for Learning 24, 3, 126-132.
- Goffman, E. (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. London: Penguin Books.
- Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry (38), 581-586.
- Gordon, R. (1983): An Operational Classification of Disease Prevention. In: Public Health Reports, 98, 107-109.
- Graf, U. (2011): »Du kannst etwas. Ich möchte es mit dir herausfinden.« Überlegungen zu einer ressourcenorientierten und beziehungs-sensiblen pädagogischen Diagnostik. In: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule, Köln: Carl Link; 123-137.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2, 205-219.
- Graumann, O. (2008): Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik. In: Arnold, K.H./Graumann, O./Rahkochkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Greiten, S. (2014): Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In: Trumpp, S./Seifried, S./Franz, E./Klauß, T. (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, 107-121.
- Grosche, M./Huber, C. (2015): Die passgenaue Abstimmung zwischen Lernbedürfnissen und Lernmethoden durch das Konzept Response-to-Intervention. In: Reich, K./Asselhoven, D./Kargl, S. (Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim: Beltz, 235-242.
- Gutberlet, M./Klein, G./Kreie, G./Kron, M./Reiser, H. (1983): Integrierte sonderpädagogische Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen in Grundschulen – Ergebnisse eines Schulversuchs in Frankfurt a.M. In: Sonderpädagogik 13, 114-120, 165-188.
- Haas, B. (2012): Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer non-kategorialen (Sonder-) Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, 10, 404-413.
- Haeberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (2003): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 4. Auflage. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Haeberlin, U./Jenny-Fuchs, E./Moser Opitz, E. (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrkräfte Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik erfahren. Bern: Haupt.
- Hänsel, D./Miller, S. (2014): Kritische Analyse der Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik aus allgemein-pädagogischer und professionstheoretischer Perspektive. In: Lichtblau, M./Blömer, D./Jüttner, A.-K./Koch, K./Krüger, M./Werning, R. (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-104.
- Hänsel/Schwager (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Hartke, B. (1998): Schulische Erziehungshilfe durch regionale sonderpädagogische Förderzentren in Schleswig-Holstein. Fachliche und geschichtliche Grundlagen – aktuelle Daten – Perspektiven. Hamburg: Kovac.
- Hartke, B. (2017) (Hrsg.): Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartke, B./Diehl, K. (2013): Schulische Prävention im Bereich Lernen. Kohlhammer: Stuttgart.
- Hascher, T./Krapp, A. (2014): Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster/New York: Waxmann, 679-697.
- Hattie, J.A.C. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning« besorgt von Beywl, W. und Zierer, K. Baltmannsweiler: Schneider.

- Haudeck, H. (2008): Wie »pauken« Schüler und Schülerinnen Vokabeln für den Fremdsprachenunterricht wirklich? In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel: Beltz, 84-104.
- Hauer, K./Feyerer, E. (2006): Individuelle Förderpläne für Schüler/innen mit ASO-Lehrplan. Eine Bestandsaufnahme der Situation in Österreich 2005/06 und internationale Aspekte. Teilstudie im Rahmen des Projekts »Entwicklung nachhaltiger Strategien zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im sonderpädagogischen Bereich«. Online: <http://www.cisonline.at/publikationen/individuelle-foerderung/individuelle-foerderplaene-fuer-schuelerinnen-mit-aso-lehrplan/>Zugriff am: 1.12.2018.
- Havighurst (1973): History of Developmental psychology: Socialization and personality development through the life span. In: Baltes, P.B./Schaie, K.W. (Hrsg.): Life-span developmental psychology (pp. 3-24). New York: Academic Press.
- Heidenreich, R. (2007): Der lange Weg von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Kompetenzzentrum in Nordrhein-Westfalen. In: Heilpädagogik online 03/07, 5-38.
- Heimlich, U. (2009): Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2012a): Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In: Heimlich, U./Kahlert, J. (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 80-116.
- Heimlich, U. (2012b): Projektunterricht. In: Heimlich, U./Wember, F.B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 3. Aufl. 125-137.
- Heimlich, U./Kahlert, J. (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik, Jg. 58, H. 2, 42-45.
- Helmke, A. (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 5. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A./Schrader, F.W. (1989): Sind Mütter gute Diagnostiker ihrer Kinder? Analysen von Komponenten und Determinanten der Urteilsgenauigkeit. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (21), 223-247.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Band III: Psychologie des Unterrichts und der Schule, 71-76. Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., 521-570.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg.1, H. 3, 7-15.
- Hennemann, T./Wilbert/J. Hillenbrand, C. (2014): Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann. Mehrebenenanalyse 2010-2012. Abschlussbericht. Online: <https://www.hf.uni-koeln.de/data/e/File/Abschlussbericht%20Mettmann.pdf>.
- Hennig, C./Ehinger, W. (2012): Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation, 6. Auflage. Auer: Donauwörth.
- Henry-Huthmacher, C./Neu, V. (2015): Jedes Kind ist anders. Einstellungen von Eltern, deren Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Online: http://www.kas.de/wf/doc/kas_42672-544-1-30.pdf?150929110643. Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung. Zugriff: 4.7.2017.
- Heyl, V./Seifried, S. (2014): »Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!« Einstellungsforschung zu Inklusion. In: Trumpa, S./Seifried, S./Franz, E./Klauß, T. (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, 47-60.
- Hill, N.E./Tyson, D.F. (2009): Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic-Assessment of the Strategies That Promote Achievement. In: Developmental Psychology, Vol. 45, No.3, 740-763.
- Hillenbrand, C./Hennemann, T./Pütz, K. (2006): Förderplanung in Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung in NRW – eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 57, 371-379.

- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html. Zugriff: 4.7.2017.
- Hinz, A. (2000): Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration. Gemeinsame Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hans, M./Ginnold, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Berlin: Luchterhand, 230-237.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptuelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 354-361.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik, 41-74, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik (5), 171-179.
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. Zugriffe am 31.10.2018 <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>.
- Hirschfeld, C./Lassek, M. (2008): Mit Mirola durch den Zauberwald. Ein Beobachtungsverfahren zum Erfassen der Lernvoraussetzungen von Schulanfängern im Rahmen einer Gruppenbeobachtung. Oberursel: Finken.
- Hoffmann, S.G. (2010): Störungspostulat. In: Schneider-Landolf, M./Spielmann, J./Zitterbarth, W. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 101-106.
- Hofmann, C. (2010): Quo vadis – Sonderpädagogik? Zum Verhältnis von Kategorisierung und Dekategorisierung. In: Behindertenpädagogik, 49, 90-94.
- Hollenbach-Biele, N. (2015): Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Online: Bertelsmannstiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/IB_Studie_Elternbefragung_Inklusion_in_Deutschland.pdf. Zugriff am: 13.12.2018
- Homfeldt, H.G. (1974): Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern. Düsseldorf: Schwann.
- Homfeldt, H.G. (1996): Die Schule für Lernbehinderte unter labelingtheoretischen Aspekten – Konsequenzen für schulisches Lernen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim/Basel: Beltz, 176-191.
- Horstkemper, M. (2014): Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 7. Auflage. Weinheim: Beltz, 290-305.
- Huber, C. (2013): Der Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern – eine experimentelle Studie zur Wirkung von sozialen Referenzierungsprozessen in Lerngruppen. In: Heilpädagogische Forschung, 1, 16-23.
- Huber, C./Grosche, M. (2012): Das Response-To-Intervention Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 63, 312-322.
- Ingenkamp, K./Lissmann, U. (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jansen, H./Mannhaupt, G./Marx, H./Skowronek, H. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Jantzen, W. (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jeynes, W.J. (2011): Parental Involvement and academic success. New York/London: Routledge.
- Jogschies, P. (2007): Tätigkeitsorientierte Planung der sonderpädagogischen Förderung. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 108-121.
- Jones, E.E./Nisbett, R.E. (1972): The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of the behaviour. In: Jones, E.E./Kanouse, D.E./Kelley, H.H./Nisbett, R.E./Valins, S./Weiner, B. (Hrsg.): Attribution: Perceiving the causes of behavior (79-94). Morristown, NJ: General Learning Press.

- Katzenbach, D./ Olde, V./Rinck-Muhler, S. (2006): Evaluation von Beratungs- und Förderzentren. <https://www.uni-frankfurt.de/61301202/2006-Beratungs-und-Foerderzentren.pdf>. Zugriff: 3.7.2017.
- Kelchermans, G. (1996): Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. In: *Cambridge Journal of Education*, 26, 3, 307-323.
- Kelle, U./Erzberger, C. (2000): Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In: Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- Keller-Schneider, M./Albisser, S. (2013): Kooperation von Lehrpersonen – eine Frage individueller und kollektiver Ressourcen. In: Keller-Schneider, M./Albisser, S./Wissinger, J. (Hrsg.): *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-56.
- Kemena, P./Miller, S. (2011): Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität – Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In: Lütje-Klose et al. (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 124-134.
- Kemper, T./Weishaupt, H. (2011): Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 10, 419-431.
- Kessels, U./Erbring, S./Heiermann, L. (2014): Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (61), 189-202.
- Kießling, B. (1988): Die »Theorie der Strukturierung«. Ein Interview mit Anthony Giddens. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 17, H.4, Juni 1988, 286-295.
- Kiuppis, F./Pfahl, L./Powell, J. (2010): Zum Einfluss von Klassifikationen der Weltgesundheitsorganisation auf die sonderpädagogische Professionalität in Deutschland und den USA. In: Ellger-Rüttgardt, S. L./Wachtel, G. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität und Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 139-148.
- Klafki (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1994): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 4. Auflage. (zuerst 1985). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 7. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W./Stöcker, H. (2007): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (Hrsg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz, 173-208.
- Klein, G./Kreie, G./Kron, M./Reiser, H. (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. Weinheim/München: Juventa.
- Klusmann, U./Kunter, M./Trautwein, U. (2009): Die Entwicklung des Beanspruchungserlebens bei Lehrerinnen und Lehrern in Abhängigkeit beruflicher Verhaltensstile. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3, 200-212.
- KMK (2010): Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.3.2010. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwachere.pdf Zugriff am: 7.10.18.
- Koch, K. (2016): *Entdeckendes Lernen*. In: *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 99-111.
- Köker, A. (2012): *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kompetenzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF) (2011): 3. Dokumentationsbericht zur Entwicklung und Weiterentwicklung des Kompetenzzentrums für Sonderpädagogische Förderung. Unveröffentlichter Bericht des beforschten KsF.

- Korff, N./Scheidt, K. (2011): Inklusive (Fach-)Didaktik und LehrerInnenexpertise: Ergebnisse zweier Pilotstudien. In: Flieger, P./Schönwiese, V. (Hrsg.): Menschenrechte-Integration-Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-97.
- Kottmann, B. (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreie, G. (1994): Integrative Kooperation – Ein Modell der Zusammenarbeit. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, 235-240.
- Kreie, G. (2009): Integrative Kooperation. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel: Beltz, 7. Aufl., 404-411.
- Kreis, A./Wick, J./Kosorok-Labhart, C. (2016): Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen. In: Moser, V./Lütje-Klose, B. (Hrsg.): Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, 140-159.
- Kretschmann, R. (1993): Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In: Mohr, H. (Hrsg.): Integration verändert Schule. Hamburg: Buchwerkstatt, 54-72.
- Kretschmann, R. (2003): Prävention und pädagogische Interventionen bei Beeinträchtigungen des Lernens. In: Leonhardt, A./Wember, F.B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 465-503.
- Kretschmann, R. (2007): Schulalter. In: Walter, J./Wember, F.B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen: Hogrefe, 245-266.
- Kretschmann, R. (2008): Kooperative Förderplanung und Kontrakte. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakochkine, A. (2008): Handbuch Förderung, Weinheim/Basel: Beltz, 160-164.
- Kretschmann, R./Arnold, K.-H. (1999): Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne. Anlass, Struktur und Nutzung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (50) 9, 410-420.
- Kron, M. (1988): Integrative Prozesse im Kindergarten – Theorie und Erfahrungen aus der Praxis. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 123-127.
- Kron, M. (2009): Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorieansätze und Praxiserfahrungen. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 7. Aufl. (178-190). Weinheim: Beltz.
- Kügler, H. (2010): Vier-Faktoren-Modell der TZI. In: In: Schneider-Landolf, M./Spielmann, J./Zitterbarth, W. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 107-114.
- Kuhl, J./Schwer, C./Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 79-106.
- Kuhl, J./Steiner, K./Probst, H. (2012): Die Arbeit Sonderpädagogischer Förderzentren aus der Sicht der Grundschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 03, 120-128.
- Kullmann, H./Lütje-Klose, B./Textor, A./Berard, J./Schitow, K. (2014b): Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: Schulpädagogik heute, 5(10), 1-14.
- Kullmann, H./Lütje-Klose, B./Textor, A. (2014a): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In: Amrhein, B./Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusive. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster/New York: Waxmann, 89-107.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf zugriff am 4.11.2018.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf Zugriff am: 18.02.2018.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf Zugriff am: 18.02.2018.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Dokumentation Nr. 210. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005-2014. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf. Zugriff: 3.7.2017.
- Kunter, M. (2011): Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 259-275.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2009): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Schneider Hohengehren.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lasky, S. (2005): A Sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lerch, S. (2016): Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung. Wiesbaden: SpringerVS.
- Lidzba, K./Christiansen, H./Drechsler, R. (2013): CONNERS 3[®]. Conners Skalen zu Aufmerksamkeit und Verhalten – 3. Deutschsprachige Adaptation der Conners 3rd Edition[®] (Conners 3[®]) von C. Keith Conners.
- Liljestrom, A./Roulston, K./de Marrais, K. (2007): »There's no place for feeling like this in the workplace«: Women teachers' anger in school settings. In: *Emotion in education*, 275-309.
- Lindmeier, B./Lindmeier, C. (2012a): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, B./Lindmeier, C. (2012b): Die neuen KMK-Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen in Schulen – eine Kommentierung aus bildungswissenschaftlicher Sicht. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 56, 392-401.
- Lindmeier, C. (1993): Behinderung – Phänomen oder Faktum. Versuch einer Klärung. Bad Heilbrunn.
- Lingenauber, S. (2003): Normalismusforschung: Über die Herstellung einer neuen Normalität im integrationspädagogischen Diskurs. In: Feuser, G. (Hrsg.): *Integration heute. Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 65-76.
- Lingenauber, S. (2008): Normalität. In: *Handlexikon der Integrationspädagogik*. Band 1. Kindertageseinrichtungen. Bochum/Freiburg: Projekt Verlag, 160-168.
- Lipowsky, F. (2007): Hausaufgaben: auf die Qualität kommt es an! Ein Überblick über den Forschungsstand. In: *Lernende Schule*, 39, 7-9.
- Löhrmann, S. (2014): Begrüßungsrede zum Fachkongress »Konsequenzen aus dem Schulversuch ›Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung (KsF)‹ auf dem Weg in ein inklusives Schulsystem«.
- Lorenzer, A. (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lotz, W. (2010): Ich. In: Schneider-Landolf, M./Spielmann, J./Zitterbarth, W. (Hrsg.): *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 115-119.
- Lütje-Klose, B. (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen. St. Ingbert: Röhrig.
- Lütje-Klose, B. (2008): Mobile sonderpädagogische Dienste im Bereich Sprache – Rekonstruktionen aus der Perspektive der durchführenden Sprachbehindertenpädagoginnen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* Heft 8, 59, 282-292.

- Lütje-Klose, B. (2010): Lehrerbildung für eine inklusive Schule – das Beispiel des Studiengangs »Integrierte Sonderpädagogik« an der Universität Bielefeld. In: Sonderpädagogische Förderung in NRW. Mitteilungen H. 1 (48), 4-10.
- Lütje-Klose, B. (2011a): Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handeln verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. In: Lernende Schule, 55 (13), 13-15.
- Lütje-Klose, B. (2011b): Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? In: Sonderpädagogische Förderung in NRW. Mitteilungen 4,49. Jg. 8-21.
- Lütje-Klose, B. (2013a): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht: Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung. DJI., 54 Seiten. verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Luetje-14-05.pdf
- Lütje-Klose, B. (2018): Konzeptionalisierung von Inklusion und Sonderpädagogik. In: Lütje-Klose, B./Riecke-Baulecke, T./Werning, R. (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Klett/Kallmeyer: Seelze, 9-28.
- Lütje-Klose, B./Löser, J. (2013): Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt: Brandes & Apsel, 134-147.
- Lütje-Klose, B./Mehlem, U. (2015): Inklusive Sprachförderung als professionelle Entwicklungsaufgabe – was braucht die Grundschule von der Sonderpädagogik? In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache, 105-123. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütje-Klose, B./Miller, S. (2017a): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, 203-213.
- Lütje-Klose, B./Miller S. (2017b): Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion – Das Beispiel der gemeinsamen Ausbildung von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in Bielefeld. In: Lindmeier C./Weiß H. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute. Vol 1. Beiheft. Weinheim: Beltz Juventa, 95-117.
- Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.) (2017): Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2. Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B./Miller, S./Ziegler, H. (2014): Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: Soziale Passagen, 6, H. 1, 69-84.
- Lütje-Klose, B./Neumann, P. (2015): Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung, 101-116. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B./Neumann, P. (2018): Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: Lütje-Klose, B./Riecke-Baulecke, T./Werning, R. (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Klett/Kallmeyer: Seelze, 129-151.
- Lütje-Klose, B./Neumann, P./Gorges, J./Wild, E. (2018b, i.E.). In: M. Walm, T. Häcker. F. Radisch/J. Krüger (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B./Riecke-Baulecke, T./Werning, R. (2018) (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Klett/Kallmeyer: Seelze.
- Lütje-Klose, B./Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: VHN, 83 Jg., 112-123.

- Lütje-Klose, B./Urban, M./Werning, R./Willenbring, M. (2005): Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56, 82-94.
- Lütje-Klose, B./Willenbring, M. (1999): »Kooperation fällt nicht vom Himmel«. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik, 38 1, 2-31.
- Mand, J. (2007): Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. In: European Journal of Special Needs Education, 22, 1, 7-14.
- Martin, J.E./Van Dycke, J.L./Greene, B.A./Gardner, J.E./Christensen, W.R./Woods, L.L./Lovett, D.L. (2006): Direct Observation of Teacher-Directed IEP Meetings: Establishing the Need for Student IEP Meeting Instruction. In: Council for Exceptional Children 72 (2), 187-200.
- Marvin, C.A. (1990): Problems in School-based Speech-Language Consultation and Collaboration Services: Defining the Terms and Improving the Process. In: Secord, W.A./Wiig, E.H. (Hrsg.): Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures. Jovanovich: Hartcourt Brace, 37-47.
- Matthes, G. (2007): Förderdiagnostik und Förderplanung – ein Modell. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 84-96.
- Matthes, G. (2009): Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Matthes, G./Salzberg-Ludwig, K./Nemetz, B. (2008): Fördern und Diagnostizieren. Ein Forschungsprojekt zur Untersuchung der Entwicklung von Kindern der Schuljahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Potsdam: Universitätsverlag.
- May, P. (2014): Die Hamburger Schreibprobe. Stuttgart: Verlag für pädagogische Medien.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meinhardt, P. (2013): Masterarbeit. Universität Bielefeld. Online: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2907527>. Zugriff: 06.07.2017.
- Meir, B. (2005): Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) – eine integrative Einrichtung? Darstellung am Beispiel des Bundeslandes Bayern untermauert durch eine empirische Untersuchung über die MSF als Teilbereich des MSD im Schuljahr 2000/2001. Online: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/3543/1/Meir_Birgit.pdf
- Melzer, C. (2008): Was ist ein guter Förderplan? Der qualitativ hochwertige Förderplan als Wegweiser für die pädagogische Arbeit. In: Spuren 3, 6-15.
- Melzer, C. (2010): Wie können Förderpläne effektiv sein und eine professionelle Förderung unterstützen? In: Zeitschrift für Heilpädagogik (6), 212-220.
- Melzer, C./Hillenbrand, C. (2015): Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? Zeitschrift für Heilpädagogik, 66 (5), 230-242.
- Melzer, C./Hillenbrand, C./Sprenger, D./Hennemann, T. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In: Erziehungswissenschaft, 51, 61-80.
- Melzer, C./Mutzeck, W. (2007): Trends in der Förderplanung. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 240-250.
- Methner, A./Melzer, C./Popp, K. (2013): Kooperative Beratung. Kohlhammer: Stuttgart.
- Methner, F. (2009): Die Beteiligung von Eltern und Schülern bei der Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen aus Sicht der Lehrkräfte. Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen des ersten Staatsexamens für das Lehramt an Förderschulen. Universität Leipzig.
- Metze, W. (2009): STOLLE. Stolperwörter Lesetest. <http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html#> Zugriff am 1.9.2015.

- Meyer, M (2011): Teilhabechancen aus gesellschaftskritischer und gerechtigkeits-theoretischer Perspektive. In: Herz, B. (Hrsg.): Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 104-115.
- Miller, S. (2011): Modelle innerer Differenzierung. In: Kaiser, A./Schmetz, D./Wachtel, P./Werner, B. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2007): Eckpunkte für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gem. § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW. Online Zugriff unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/KsF/Kontext/Eckpunkte.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2012): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß §52 SchulG – AO-SF) vom 29. April 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 01.Juli 2016. Zugriff am 2.10.18.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2014): Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen zu den einzelnen Änderungen). Zugriff am 22.1.2015 <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf>.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2018): Eckpunkte zur Neuausrichtung der Inklusion in Schule. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Eckpunkte-Inklusion/index.html>.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW NRW) (2010): Kompetenzzentren für die sonderpädagogische Förderung (KsF) Zugriff am: 22.1.2015 <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/KsF/index.html>.
- Moreno, J.L. (1974): Psychodrama. Theorie und Praxis. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Mörtl, G. (1989): Der Präventionsaspekt in der Sonderpädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Moser, V. (2014): Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In: Trumpp, S./Seifried S./Franz E./Klauß, T. (Hrsg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz, 92-106.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Moser, V./Demmer-Dieckmann, I. (2012): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, 153-172.
- Moser, V./Schäfer, L./Redlich, H. (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.-T./Serke, B./Urban, M (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143-149.
- Moser, V./Redlich, H. (2011): Qualitätsmaßstäbe für inklusive Schulen. Zur Notwendigkeit von Qualitätsmaßstäben für inklusive Schulentwicklungen. In: Lernende Schule, 55, 9-12.
- Müller, K. (2010): Bayrische Kooperationsklassen im Konflikt zwischen integrativer Schulentwicklung und separativem Schulsystem. Eine Befragung von Lehrkräften auf Basis der Grounded Theory. Hamburg: Kovac.
- Murawski, W.W./Dieker, L.A. (2004): Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. In: Council for Exceptional Children, 36 (5), 52-58.
- Mutzeck, W. (1988): Von der Absicht zum Handeln. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mutzeck, W. (2008): Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mutzeck, W. (Hrsg.) (2007): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W./Hartmann, B./Melzer, C. (2007): Bedingungen für das Gelingen schulischer und außerschulischer Kooperation in der Erziehungshilfe. In: Sonderpädagogik 36 (1), 3-15.

- Mutzeck, W./Melzer, C. (2007): Kooperative Förderplanung – Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne (KEFF). In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 199-239.
- Neuberger, T. (2016): Wie werden die kooperativen Beziehungen zwischen Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Grundschulunterricht wahrgenommen und gestaltet? Ein Vergleich der Modelle KsF und GL aus der Perspektive von SonderpädagogInnen. Bielefeld: Universität Bielefeld. Online: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2907418>. Zugriff: 4.7.2017.
- Neuenschwander, M. P./Balmer, T./Gasser, A./Goltz, S./Hirt, U./Ryser, U./Wartenweiler, H. (2004): Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen (Schlussbericht). Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M.P./Balmer, T./Gasser-Dutoit, A./Goltz, S./Hirt, U./Ryser, H./Wartenweiler, H. (2005): Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern: Haupt.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E., Gorges, J. (2017): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In: Link, P. C./Stein, R. (Hrsg.): Schulische Inklusion und Übergänge. Berlin: Frank & Timme, 39-48.
- Neuweg, G.H. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerverberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster/New York: Waxmann, 583-614.
- Nevermann, C. (2004): Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim/Basel: Beltz, 125-139.
- Oelkers, J. (1995): Wie lernt ein Bildungssystem? In: Die Deutsche Schule, 87, H. 1, 4-20.
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 70-183.
- Oldemeyer, E. (1979): Handeln und Bewusstsein. Anthropologische Überlegungen zu ihrem Verhältnis. In: Lenk, H. (Hrsg.): Handlungstheorien – interdisziplinär. Bände 1-4. München: Fink, Bd. 2, Zweiter Halbband, 729-764.
- Opp, G./Fingerle, M. (2008): Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München/Basel: Reinhardt, 7-18.
- Palmowski, W. (2011): Systemische Beratung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Perrez, M. (1994): Optimierung und Prävention im erzieherischen Bereich. In: Birbaume, N./Frey, D./Kuhl, J./Prinz, W./Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Bd. 1, 585-617. Göttingen: Hogrefe.
- Petzold, H. (1997): Das Ressourcenkonzept in der sozialinterventiven Praxeologie und Systemberatung. Integrative Therapie, 23 (4), 435-471.
- Philipp, E. (2014): Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pluhar, C. (2003): Sonderpädagogischer Förderbedarf aus der Sicht eines Mitglieds der KMK-Arbeitsgruppe. In: Ricken, G./Fritz, A./Hofmann, C. (Hrsg.): Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich: Pabst, 68-82.
- Popp, K. (2007): Elternarbeit – Arbeit mit den Eltern. Ein unterschätztes Thema in der sonderpädagogischen Arbeit und in der Ausbildung von Sonderpädagogen. In: Mutzeck, W./Popp, K. (Hrsg.): Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden. Weinheim/Basel: Beltz, 420-430.
- Popp, K./Melzer, C./Methner, A. (2017): Förderpläne entwickeln und umsetzen. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Porter, G. (1997): Critical elements for inclusive schools. In: Pijl, S.J./Meijer, C.J.W./Hegarty, S. (Hrsg.): Inclusive Education. A Global Agenda. London, S. 68-81.

- Powell, J.W. (2004). Das wachsende Risiko, als »sonderpädagogisch förderbedürftig« klassifiziert zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Selbstständige Nachwuchsgruppe Working Paper 2/2004. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online: https://www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/nwg/NWG%20Powell%20WP2_2004.pdf aufgerufen am 27.4.2015.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- Prenzel, A. (2012): Humane und entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, 175-183.
- Prenzel, A. (2013a): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2013b): Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V. (Kurzfassung: https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/01/prenzal_kurzfassung.pdf, Zugriff: 21.09.2018).
- Prenzel, A. (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5, 2., überarbeitete Auflage. München. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf Zugriff am 18.02.2018.
- Reber, K./Schönauer-Schneider, W. (2011): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- Reiser, H./Klein, G./Kreie, G./Kron, M. (1986): Integration als Prozeß (1. und 2. Teil). In: Sonderpädagogik, 16 (3 und 4), 115-122 und 154-160.
- Reiser, H. (1990): Entwicklung der Fragestellung und Untersuchungsplan. In: Deppe-Wolfinger, H./Prenzel, A./Reiser, H.: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Weinheim/München: DJI Verlag. 26-34.
- Reiser, H. (1997): Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschule und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (48), 266-275.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Serviceleistung. Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49, 46-54.
- Reiser, H. (2002): Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. In: Behindertenpädagogik, 41, 402-417.
- Reiser, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung, 48 (4), 305-312
- Reiser, H. (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiser, H. (2007): Integrierte schulische Erziehungshilfe. In: Reiser, H./Willmann, M./Urban, M. (Hrsg.): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 71-89.
- Reiser, H./Sanders, N./Urban, M./Willmann, M. (2003): Beziehungskonstellation zwischen Beratern und Beratenen bei der Beratung für Erziehungshilfe in der Schule (BES). In: Behindertenpädagogik, 41 (1/2), 3-13.
- Reusser, K./Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete, erweiterte Auflage. Münster/New York: Waxmann, 642-661.
- Ricken, G. (2008): Förderung aus sonderpädagogischer Sicht. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (2008): Handbuch Förderung. Weinheim/Basel: Beltz, 74-83.
- Ring, E. (2005): Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. In: European Journal of Special Needs Education, 20 (1), 41-56.
- Rogers, C.R. (1983): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt a.M.: Fischer. Zuerst 1951.
- Rogers, C.R. (2009): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. München: Reinhardt.

- Roth, S. (2000): Emotionen im Visier: Neue Wege des Change Managements. In: OrganisationsEntwicklung 2, 14-21.
- Sacher, W. (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2013): »Schwererreichbarkeit« – eine unüberwindliche Grenze der Elternarbeit? In: Pädagogik (5), 6-11.
- Sacher, W. (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sadler, J. (2005): Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. In: Child Language Teaching and Therapy, 21 (2), 147-163.
- Sander, A. (1998): Kind-Umfeld-Analyse: Diagnose bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden. Weinheim: Beltz, 6-19.
- Sander, A. (2007): Zu Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 14-32.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim/Basel: Beltz.
- Scheerer-Neumann, G./Ritter, C. (2004): »Phonologische Bewusstheit« http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/lerstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/5._Phonologische_Bewusstheit.pdf Zugriff am 22.7.2015.
- Schildmann, U. (2012): Verhältnisse zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung. Sieben Thesen. In: Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N./Scheidt, K. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93-99.
- Schildmann, U./Libuda-Köster, A./Schramme, S. (2018): Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Bochum/Freiburg: Projektverlag.
- Schlee, J. (2007): Fördern als planvolle Veränderung Subjektiver Theorien. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim/Basel: Beltz, 178-198.
- Schnebel, S. (2012): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schnell, I./Sander, A./Federolf, C. (Hrsg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, F.-W. (2010): Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, 102-108.
- Schrader, F.-W. (2014): Lehrer als Diagnostiker. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 865-882. Münster und New York: Waxmann.
- Schröder, G. (1998): Sowohl – als auch! Integration von Schülern mit Lernbehinderungen. Würzburg: Edition Bentheim.
- Schuck, K.D. (2001): Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik – Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 63-67.
- Schuck, K.D. (2003): Sonderpädagogischer Förderbedarf oder: Stellen wir die richtigen Fragen im Prozess von Diagnose und Förderung? In: Ricken, G./Fritz, A./Hofmann, C. (Hrsg.): Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. Lengerich: Papst Science Publishers, 54-67.
- Schulgesetz NRW (2014): 9. Schulrechtsänderungsgesetz NRW. Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Zugriff:17.09.2018>.
- Schulmeister, R./Loviscach, J. (2015): Kritische Anmerkungen zur Studie »Lernen sichtbar machen« von John Hattie. In: Lehren und Lernen, (41) H. 4, 33-39.

- Schwab, S. (2015): Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern – Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 84, 234-245.
- Schwab, S./Gebhardt, M./Tretter, T./Rossmann, P./Reicher, H./ Ellmeier, B./Gmeiner, S./ Gasteiger-Klicpera, B. (2012): Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung – eine empirische Analyse von LehrerInneneinschätzungen. In: Heilpädagogische Forschung, Band 38, Heft 2, 54-65.
- Schwager, M. (2011): Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 62 (3), 92-98.
- Schwarzer, R./Warner, L.M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., Überarbeitete erweiterte Auflage. Münster/New York: Waxmann, 662-676.
- Schweer, M.K.W. (2008): Vertrauen im Klassenzimmer. In: Schweer, M.K.W.: Lehrer-Schüler-Interaktion. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, 547-564.
- Schwer, C./Solzbacher, C./Behrens, B. (2014): Annäherungen an das Konzept »Professionelle pädagogische Haltung«: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Osnabrück: Klinkhardt, 47-77.
- Scruggs, T.E./Mastropieri, M.A./McDuffie, K.A. (2007): Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Meta-synthesis of Qualitative Research. In: Exceptional Children, 73, (4), 392-415.
- Seewald, J. (2005): Individuelle Förderung im Ganzttag. Expertise für das BLK-Projekt Lernen für den Ganzttag. Münster: Waxmann.
- Seitz, S./Scheidt, K. (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion (1-2). Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> (10.08.2015).
- Serke, B./Lütje-Klose, B./Kurnitzki S./Pazen C./Wild E. (2015): Gelingensbedingungen der sozialen Partizipation von Schülern und Schülerinnen mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven Grundschulklassen – ausgewählte Ergebnisse von Gruppendiskussionen in Lehrerkollegien In: Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Schnell I. (Ed). Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 253-268.
- Sinclair, K./Nicoll, V. (1981): Sources and experiences of anxiety in practice teaching. In: The South Pacific Journal of Teacher Education, 9 (1), 1-18.
- Sodogé, A./ Eckert, A./ Kern, M. (2012): Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule – Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. In: Heilpädagogische Forschung, Bd. 38, 2, 66-78.
- Solzbacher, C./Schwer, C./Behrens, B. (2014): Förderung durch Beziehungsorientierung. In: Schwer, C./Solzbacher, C. (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Solzbacher, C./Behrens, B./Sauerhering, M./Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Carl Link.
- Speck, O. (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung. 6. Auflage. München/Basel: Reinhardt, zuerst 1998.
- Spielmann, J. (2010): Was ist TZI? In: Schneider-Landolf, M./Spielmann, J./Zitterbarth, W. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 15-17.
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation, Göttingen: Hogrefe, 193-250.
- Statistisches Bundesamt: 33% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Online: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2017/PD17_006_p002pdf.pdf;jsessionid=FE7B30AF71AEF0AC40B845ECC833551D.InternetLive2?__blob=publicationFile. Zugriff am 7.11.2018.
- Statistisches Bundesamt: Fachserie 1, Reihe 2.2 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Wiesbaden 2013, Textteil: Methodische Bemerkungen mit Übersicht über die Ergebnisse.

- Entnommen aus: https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=3198544&lv2=1364186. Zugriff am 4.11.2015.
- Storath, R. (1998): »Sag mir (nicht), was ich tun soll!« – Überlegungen zur Elternberatung in der Schule. In: *Familiendynamik* 23, 60-80.
- Stranghöner, D./Hollmann, J./Otterpohl, N./Wild, E./Lütje-Klose, B./Schwinger, M. (2017): Inklusion vs. Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 125-136.
- Sutton, R.E. (2007): Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In: Schutz, P.A./Pekrun, R. (Eds.): *Emotion in education*. San Diego: Academic Press, 258-273.
- Tausch, R. (2007): Lernförderliches Lehrerverhalten-zwischenmenschliche Haltungen beeinflussen das fachliche und persönliche Lernen der Schüler. In: Mutzeck, W./Popp, K. (Hrsg.): *Professionalisierung von Sonderpädagogen*. Weinheim/Basel: Beltz., 14-29.
- Tausch, R./Tausch, A. (1998): *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. 11., überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Tent, L./Witt, M./Zschoche-Lieberum, Ch./Bürger, W. (1991): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42, 5, 289-320.
- Terhart, E. (2011): Hat John Hattie tatsächlich den heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit visible learning. In: Keiner, E. (Hrsg.): *Metamorphosen der Bildung: Historie, Empirie, Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 277-292.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H. J. (1994): *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Test, D.W./Mason, C./Hughes, C./Konrad, M./Neale, M./Wood, W.M. (2004): Student Involvement in Individualized Education Program Meetings. In: *Exceptional Children*, 70, 4, 391-412.
- Textor, A. (2007): *Analyse des Unterrichts mit schwierigen Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2012): Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 6, H. 1-2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59>
- Textor, A. (2015a): *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2015b): *Gemeinsam lernen. Theoretische Grundlagen und didaktische Leitlinien für einen Inklusion unterstützenden Unterricht*. In: Fischer, C. (Hrsg.): *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 37-59.
- Textor, A./Kullmann, H./Lütje-Klose, B. (2014): Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In: Zierer, K. (Hrsg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 69-91.
- Thimm, W./Funke, H. (1977): *Soziologische Aspekte der Lernbehinderung*. In: Kanter, G.O./Speck, O. (Hrsg.): *Pädagogik der Lernbehinderten*. Berlin: Carl Marhold.
- Tillmann, K.-J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: *Friedrich Jahresheft*. 6-9.
- Tillmann, K.-J. (2008): Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Lehberger, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn, 62-78.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Tröster, H./Flender, J./Reineke, D. (2004): *DESK 3-6. Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Tscheke, J. (2016): *Inklusive Didaktik – konstruktivistisch, entwicklungslogisch, themen-zentriert-interaktionell*. In: *Zeitschrift Für Inklusion*, 4. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/319>.
- UN-BRK (2008): *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum*

- Übereinkommen der Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. In: Bundesgesetzblatt, Teil II, (35), 1419-1457.
- Urban, M./Cloos, P./Meser, K./Objartel, V./Richter, A./Schulz, M./Thoms, S./Velten, J./Werning, R. (2015): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Urban, M./Lütje-Klose, B. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu inter- und intraprofessioneller Kooperation. In: VHN (83) t, 283-294.
- van der Kooij, R. (2007): Grundlegende Probleme zwischen Diagnostik und Behandlung. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. Weinheim/Basel, 159-177.
- van Essen, F. (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden: Springer VS.
- van Ophuysen, S./Lintorf, K. (2013): Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In: Beutel, S.-I., Bos, W./Porsch, R. (Hrsg.): Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung, 55-76. Münster: Waxmann.
- van Ophuysen, S., Lintorf, K./Harazd, B. (2013): Zur Qualität professioneller pädagogischer Diagnostik im Schulalltag – Forschungsbefunde und -desiderate. In: Schwippert, K./Bonsen, M./Berkemeyer, N. (Hrsg.): Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven, 187-202.
- van Ophuysen, S. (2006): Vergleich diagnostischer Entscheidungen von Novizen und Experten am Beispiel der Schullaufbahnenempfehlung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38, 154-161.
- Vogel, P. (2010): 2. Axiom: ethisches Axiom. In: Schneider-Landolf, M./Spielmann, J./Zitterbarth, W. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 86-89.
- Völker, S./Schwer, C. (2012): Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehungen und ihr Einfluss auf die Entwicklung von Kindern: Was sagt die Forschung? In: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link.
- von Kanitz, A. (2010a): Einführung zu den Axiomen und Postulaten. In: Schneider-Landolf, M./Spielmann, J./Zitterbarth, W. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 78-79.
- von Kanitz, A. (2010b): 3. Axiom: pragmatisch-politisches Axiom. In: Schneider-Landolf, M./Spielmann, J./Zitterbarth, W. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 90-94.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Diehl, K., Sikora, S./Hartke, B. (2013): Evaluationsergebnisse des Projekts »Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)« nach drei Schuljahren. Rostock: Universität Rostock. Online abrufbar unter: http://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/PHF_RIM/Downloads/RIM-Zwischenbericht_2013.pdf.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S./Hartke (2016): Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell. Münster: Waxmann.
- Wachtel, P./Wittrock, M. (1990): Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 8, 263-271.
- Wagener, U. (2014): Schüler setzen sich Ziele. In: Friedrich Jahresheft: Fördern, 109-115.
- Wahl, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2), 227-241.
- Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, 3. Auflage Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walker, J.M.T./Wilkins, A.S./Dallaire, J.R./Sandler, H.M./Hoover-Dempsey, K.V. (2005): Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. In: The Elementary School Journal, 106, H.2, 85-104.
- Weiß, H. (2003): Lernbehinderung (Lernbeeinträchtigung) bei Kindern – Ursachen und Chancen. <https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/behinderung/arten/Lernbehinderung.php> Zugriff: 17.09.18.

- Weiß, H. (2010): Kinder in Armut als Herausforderung für eine inklusive Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 04/2010.
- Weiß/Osterland (2012):
- Wells, G.L./Petty, R.E./Harkins, S.G./Kagehiro, D./Harvey, J.H. (1977): Anticipated discussion of interpretation eliminates actor-observer differences in the attribution of causality. In: *Sociometry* 40, 3, 247-253.
- Wember, F.B. (2000): Kompensatorische Erziehung. In: Borchert, J. (Hrsg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie*, 314-324. Göttingen: Hogrefe.
- Werning, R. (2011): Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In: *Lernende Schule*, 14, 55, S. 4-8.
- Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R./Lohse, S. (2011): *Gutachten Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen*. Hannover: Leibniz-Universität.
- Werning, R./Urban, M./Sassenhausen, B. (2001): Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52, H. 5, S.178-186.
- Werning, R./Lütje-Klose, B. (2016): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 4. Auflage, München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Wessel, J. (2005): *Kooperation im gemeinsamen Unterricht: Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher*. Münster: Verlagshaus Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Wild, E. (2004): Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2004, Beiheft 3-04, 37-64.
- Wild, E./Schwinger, M./Lütje-Klose, B./Yotyodying, S./Gorges, J./Stranghöner, D./Neumann, P./Serke, B./Kurnitzki, S. (2015): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BeLieF Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: *Unterrichtswissenschaft*, 43. Jg., 7-21.
- Wild, E./Lorenz, F. (2010): *Elternhaus und Schule*. Stuttgart: UTB.
- Wild, E./Lütje-Klose, B. (2017): Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In: Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Waxmann: Münster, 129-139.
- Wild, E./Lütje-Klose, B./Schwinger, M./Gorges, J./Neumann, P. (2017): *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)*. Technical Report. Bielefeld: Universität Bielefeld. doi:10.4119/unibi/2916613.
- Wild, E./Schwinger, M./Lütje-Klose, B./Yotyodying, S./Gorges, J., Stranghöner, D./Neumann, P./Serke, B./Kurnitzki S (2015): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: *Unterrichtswissenschaft* 43, 1, 7-21.
- Willmann, M. (2015): Sonderpädagogische Fallkoordination als Professionalisierungsprofil in der inklusiven schulischen Erziehungshilfe. In: Herz, B./Zimmermann, D./Meyer, M. (Hrsg.): »... und raus bist Du!« *Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe*, 147-161.
- Wischer, B. (2011): Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung – Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In: Solzbacher, C.: *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*, 55-67. Köln: Carl Link.
- Wischer, B. (2014): Was heißt eigentlich Fördern? Zu den Konturen, Facetten und Problemen des Begriffs. In: *Friedrich Jahresheft: Fördern*, 6-9.
- Witzel, A. (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie*, 227-256. Weinheim: Beltz.
- Wocken, H. (1988): Bilanz und Perspektiven des Schulversuchs Integrationsklassen. In: Wocken, H./Antor, G./Hinz, A. (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Schulversuchs*. Hamburg: Curio, 49-60.
- Wocken, H. (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte, Wochenzeitung*, Heft 23, 25-31.
- Wocken, H. (2011a): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2011b): Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. www.inklusion-online.net, 2011, H. 4, Zugriff am 3.7.2017.
- Wrase, M. (2015): Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In: Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H.A./Prenzel, M. (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. SpringerVS: Wiesbaden, 41-74.
- Wüllenweber, E. (2004): Lernbehinderung – zwischen Realität und Konstrukt. In: Baudisch, W./Schulze, M./Wüllenweber, E. (Hrsg.): *Einführung in die Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, 76-104.
- Wustmann (2009): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. 2. Aufl. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen.
- Wygotski, L. (1987): *Ausgewählte Schriften, Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung des Menschen*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zick, A./Hövermann, A./Krause, D. (2012): Die Abwertung von Ungleichwertigen. Erklärung und Prüfung eines erweiterten Syndroms der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. In: W. Heitmeyer (Hrsg.): *Deutsche Zustände*, Folge 10. Berlin: Suhrkamp, 64-86.