

Multiprofessionelle Kooperation und adaptiver Unterricht im inklusiven Setting

Nicola Groh



University
of Bamberg
Press

37 Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 37



Multiprofessionelle Kooperation und adaptiver Unterricht im inklusiven Setting

von Nicola Groh



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.

Gutachterin: Prof. Dr. Marianne Schüpbach

Gutachterin: Prof. Dr. Barbara Drechsel

Prüferin: Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Juli 2021

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; fis.uni-bamberg.de) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint Magdeburg

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press

Umschlagbild: © Johanna Schabert

© University of Bamberg Press, Bamberg 2022

<https://www.uni-bamberg.de/ubp>

ISSN: 1866-8674 (Print)

ISBN: 978-3-86309-888-9 (Print)

eISSN: 2750-8498 (Online)

eISBN: 978-3-86309-889-6 (Online)

URN: [urn:nbn:de:bvb:473-irb-545610](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:473-irb-545610)

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-54561>

Danksagung

Die vorliegende Dissertation ist im Rahmen der Studie „Gestaltung von inklusivem Unterricht“ von Prof. Dr. Marianne Schüpbach an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg entstanden. Für die große Unterstützung, ihre Zeit und Mühen bei der Ausarbeitung dieser Arbeit möchte ich mich insbesondere bei meinen Betreuerinnen Prof. Dr. Marianne Schüpbach, Prof. Dr. Barbara Drechsel und Prof. Dr. Annette Scheunpflug sehr herzlich bedanken. Ein besonderer Dank geht an die Lehrkräfte und Personen der inklusiven Settings, die sich an der Studie beteiligt haben, ebenso an die zuständigen Ministerien der Bundesländer Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz für die Genehmigung des Projektes „Gestaltung von inklusivem Unterricht“ und die Unterstützung vieler Schulämter.

Ebenso möchte ich mich bei meinen Kolleginnen und Kollegen, die unter anderem im Rahmen von Forschungskolloquien die Entwicklung der Arbeit begleitet und unterstützt haben, herzlich bedanken. Auch durfte ich der Bamberg Graduate School of Social Sciences der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als assoziiertes Mitglied angehörig sein, was mir eine hilfreiche Unterstützung war.

Ein großer Dank gilt meinen Eltern und meiner Familie, meinen Freunden sowie meinen Vierbeinern für ihr Verständnis und ihre Unterstützung in dieser Zeit – ohne euch wäre dies nicht möglich gewesen.

Zusammenfassung

Die Arbeit befasst sich mit multiprofessioneller Kooperation und der Adaptivität des Unterrichts im inklusiven Setting. Auf Basis der UN-Behindertenrechtskonvention gilt es, Inklusion – im Fokus dieser Arbeit steht die Grundschule als erste gemeinsame Schule für alle Kinder – weiter zu etablieren. Anspruch inklusiven Unterrichts ist es, an die Voraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und diese zu fördern. Um diese Anforderung zu erfüllen, ist auch der Einsatz von Personen unterschiedlicher Qualifikation sowie multiprofessionelle Kooperation im gemeinsamen Unterricht erforderlich (KMK, 2011). Es besteht ein Forschungsdesiderat im Hinblick auf die grundlegende Frage, ob sich Aspekte von Makroadaptivität inklusiven Unterrichts unterscheiden, wenn der Unterricht von einer Lehrkraft alleine oder im multiprofessionellen Team durchgeführt wird. Dahingehend wird untersucht, ob durch multiprofessionelle Kooperation mehr Möglichkeiten für eine adaptive Gestaltung inklusiven Unterrichts auf dessen Oberflächenstruktur im Hinblick auf Differenzierung und Methodenvielfalt eröffnet werden. Auch die innerunterrichtliche Zusammenarbeit von Personen unterschiedlicher Professionen ist noch nicht ausreichend erforscht, weshalb danach gefragt wird, wie multiprofessionelle Kooperation ausgestaltet werden kann. Auf Basis von Theorie und bisheriger Forschung (u. a. Arndt & Werning, 2016a; Baumann et al., 2012) kann gefolgert werden, dass qualitätsvolle Kooperation auch von deren Flexibilität in der Aufgaben- und Rollenverteilung zwischen den handelnden Akteuren geprägt ist. Die Arbeit behandelt des Weiteren die zentrale Fragestellung, ob die befragten Personen unterschiedlich flexibel in der Aufgaben- und Rollenverteilung im innerunterrichtlichen Handeln sind und ob ein Zusammenhang mit verschiedenen Aspekten der adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts besteht. Die Arbeit entstand im Projekt „Gestaltung von inklusivem Unterricht“ unter Leitung von Prof. Dr. Marianne Schüpbach. Die einmalige Erhebung der Daten erfolgte mittels eines online-Fragebogens zur Einschätzung der Kooperation und der Unterrichtsgestaltung aus introspektiver Sicht von unter anderem Grundschul- und Förderlehrkräften sowie weiteren pädagogischen Fachkräften in vier Bundesländern (n=116).

In den Auswertungen mittels Varianzanalysen wird deutlich, dass Lehrkräfte Differenzierung signifikant gelingender einschätzen, traditionelle Unterrichtsformen seltener sowie offene und gemeinsame Unterrichtsformen häufiger verwenden, wenn sie, im Vergleich zu alleinigem Unterricht, im multiprofessionellen Team unterrichten. Das zweite Kernergebnis ist, dass auf Basis von Clusteranalysen zwei signifikant voneinander unterscheidbare Kooperationstypen hinsichtlich der Flexibilität der Kooperation gebildet werden konnten. Personen des adaptiven Kooperationstypus unterscheiden sich gegenüber dem weniger flexiblen forma-

len Kooperationstypus auch dadurch, dass sie bedeutsame Merkmale von Kooperation signifikant positiver einschätzen. Grundschullehrkräfte verteilen sich gleichmäßig auf die beiden Typen, Förderlehrkräfte können hauptsächlich dem adaptiven Kooperationstypus zugeordnet werden. Die Flexibilität der Kooperation ist gegenüber ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene der bedeutsamere Prädiktor für Aspekte der adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts – bezüglich der Einschätzung des Gelingens von Differenzierung sowie der Häufigkeit des Einsatzes offener und gemeinsamer Unterrichtsformen, wie aus Ergebnissen multipler Regressionsanalysen hervorgeht. Die Ergebnisse sind anschlussfähig an bisherige Forschung und werden unter anderem dahingehend diskutiert, dass multiprofessionelle Kooperation Potenziale für eine adaptive Gestaltung inklusiven Unterrichts bietet. Weiterführend diskutiert wird anhand der vorliegenden Ergebnisse unter anderem die Ressource multiprofessioneller Kooperation und inwiefern Aspekte solch einer Kooperation, insbesondere deren Flexibilität – eine Professionalisierungsaufgabe darstellen und vermehrt in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften integriert werden können.

Inhalt

1 Einleitung	13
1.1 Ausgangslage	14
1.1.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention	14
1.1.2 Inklusion in der Grundschule.....	18
1.2. Problemkontext – Inklusion auf Unterrichtsebene	22
1.3 Forschungsdesiderat und Fragestellungen – Multiprofessionelle Kooperation und Adaptivität inklusiven Unterrichts.....	25
1.4 Aufbau der Arbeit	28
2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand	30
2.1 Inklusion	30
2.1.1 Schulische Entwicklungen.....	30
2.1.2 Organisation schulischer Inklusion.....	36
2.1.3 Inklusiver Unterricht als Aufgabe der Lehrkräfte.....	50
2.2 Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Setting.....	52
2.2.1 Formen und Niveaustufen von Kooperation.....	53
2.2.2 Rollen- und Aufgabenverteilung im inklusiven Unterricht.....	58
2.2.3 Rahmenbedingungen multiprofessioneller Kooperation für inklusive Unterricht.....	74
2.3 Adaptivität inklusiven Unterrichts im Kontext multiprofessioneller Kooperation	81
2.3.1 Inklusiver Unterricht	81
2.3.2 Adaptivität inklusiven Unterrichts	86
2.3.2.1 Adaptivität: eine Klärung.....	87
2.3.2.2 Forschungsstand zu adaptivem Unterricht mit Fokus auf Makroadaptivität.....	88
2.3.2.3. Bedeutsame Facetten der Makroadaptivität.....	92
2.3.3 Adaptivität inklusiven Unterrichts und multiprofessionelle Kooperation.....	102
3 Zielsetzung und Modellierung der Untersuchung	109
3.1 Zielsetzung.....	109

3.2 Modellierung und Fragestellungen	111
4 Methode.....	121
4.1 Design und Stichprobe	121
4.2 Erhebungsinstrumente	132
4.3 Analysemethoden.....	151
4.3.1 Datenaufbereitung.....	151
4.3.2 Auswertungsverfahren	154
4.4 Deskriptive Ergebnisse	160
5 Ergebnisse	168
5.1 Flexibilität multiprofessioneller Kooperation – Ergebnisse einer Clusteranalyse.....	168
5.2 Charakterisierung der Kooperationstypen – Ergebnisse von t-tests und Chi-Quadrat-Tests	172
5.3 Zugehörigkeit zu den Kooperationstypen unter ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene – Ergebnisse einer logistischen Regression.....	180
5.4 Zusammenhang von Aspekten einer adaptiven Gestaltung des Unterrichts und ressourcieller Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene – Ergebnisse multipler Regressionen.....	182
5.5 Unterschiede in Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts zwischen den Kooperationstypen – Ergebnisse von Analysen mittels t-test	186
5.6 Zusammenhang von Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts mit der Flexibilität der Kooperation und ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene – Ergebnisse multipler Regressionen.....	189
5.7 Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts im Kontext alleiniger Unterrichtsdurchführung und jener im multiprofessionellen Team – Ergebnisse von Varianzanalysen mit Messwiederholung	193
5.8 Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts im Kontext alleiniger Unterrichtsdurchführung, jener im multiprofessionellen Team und der Flexibilität der Kooperation – Ergebnisse von zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor	197
6 Diskussion und Ausblick	206
6.1 Flexibilität multiprofessioneller Kooperation	206

6.2 Multiprofessionelle Kooperation und Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts.....	213
6.2.1 Flexibilität multiprofessioneller Kooperation und Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts	214
6.2.2 Unterschied von Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts im alleinigen Unterricht und im Unterricht multiprofessioneller Teams	218
6.3 Limitationen.....	222
6.4 Weiterführende Diskussion – Implikationen für die Schulpraxis und Lehrkräftebildung	225
6.4.1 Multiprofessionelle Kooperation – Professionalisierungsaufgabe	225
6.4.2 Unterrichtsentwicklung – adaptive Lehrkompetenz	228
6.4.3 Konzeptionelle Entwicklung – Ressourcen	230
6.5 Implikationen für weitere Forschung	233
7 Literaturverzeichnis	236
8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	263

1 Einleitung

In dieser Arbeit geht es um den Zusammenhang von multiprofessioneller Kooperation und Aspekten einer Adaptivität des Unterrichts auf Sichtstruktur in inklusiven Settings der Grundschule. Auf Basis der UN-Behindertenrechtskonvention gilt es Inklusion im deutschen Schulsystem weiter zu etablieren. Dabei werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule – im Fokus dieser Arbeit steht die Grundschule – gemeinsam unterrichtet. Anspruch inklusiven Unterrichts ist es daher, an den Voraussetzungen und Möglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf anzuknüpfen, alle Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und gemeinsamen Unterricht zu gestalten. Daraus ergibt sich, Unterricht im Sinne der optimalen Passung adaptiv zu gestalten. Um mit diesen Ansprüchen an Unterricht umzugehen, wird inklusiver Unterricht immer häufiger von Lehrkräften verschiedener Professionen, wie Regel- und Förderlehrkräften, gemeinsam durchgeführt. In der Lehramtsausbildung haben sich dabei in der Vergangenheit, basierend auf der Ausdifferenzierung des Förderschulwesens und der zumeist vorherrschenden Trennung von Regel- und Förderschule, zwei Ausbildungswege etabliert, um mit unterschiedlichen Anforderungen der Settings umgehen zu können. Regel- und Förderlehrkräfte stehen in inklusiven Unterrichtsettings nun vor der Aufgabe, miteinander zu kooperieren. In inklusiven Settings können zudem noch weitere Professionsgruppen, wie beispielsweise Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Erzieherinnen oder Erzieher, hinzukommen. Zudem werden einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter unterstützt. Diese Kooperationen auszuleuchten, insbesondere hinsichtlich der Verteilung von Rollen und Aufgaben im unterrichtlichen Handeln, und im Zusammenhang mit Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts zu untersuchen, ist das Anliegen der vorliegenden Studie. Was dies konkret bedeutet, wird im Folgenden dargelegt.

In der Einleitung werden zunächst die UN-Behindertenrechtskonvention und die Ausgangslage von Inklusion in der Grundschule dargestellt (Kap. 1.1). Darauf aufbauend lassen sich der Problemkontext (Kap. 1.2) und die Forschungslücke für diese Arbeit aufspannen (Kap. 1.3), die vor allem die Unterrichtsebene, konkret die Adaptivität von Unterricht und multiprofessionelle Kooperation, in den Blick nimmt. Abschließend wird der Aufbau der Arbeit vorgestellt (Kap. 1.4).

1.1 Ausgangslage

Zuerst wird ein Blick auf den übergreifenden Kontext der Arbeit geworfen, um den konkreten Problemkontext und das Forschungsdesiderat für die vorliegende Studie aufzeigen zu können, die auf folgender Ausgangslage aufbauen.

1.1.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention

In den letzten Jahren hat die Thematik Inklusion durch die UN-Behindertenrechtskonvention stark an Aufmerksamkeit gewonnen und insbesondere im schulischen Kontext zu Veränderungen geführt.

Inklusion hat sich durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als Anspruch mit gesamtgesellschaftlicher Bedeutung im Diskurs auf internationaler und nationaler Ebene etabliert (Bielefeldt, 2009; Saalfrank & Zierer, 2017). Weltweit und regional werden Debatten geführt (Trumpa & Franz, 2014; Werning, 2014). Der Thematik kommt in vornehmlich sozial- und bildungspolitischen öffentlichen Diskursen eine hohe Aufmerksamkeit zu, wobei Folgen der Behindertenrechtskonvention für verschiedene Lebensbereiche im Fokus stehen (Wocken, 2011). Aspekte wie die Wahrnehmung des Individuums, Barrierefreiheit und Gleichbehandlung aller Menschen sind hier zu nennen. Kennzeichen von Inklusion sind unter anderem der Abbau von Stigmatisierung sowie die Wertschätzung der Vielfalt in Gesellschaft und Institutionen (Ziemen, 2018).

Die UN-Behindertenrechtskonvention, im Dezember 2006 von den vereinten Nationen (UN-Generalversammlung Resolution 61 /106 am 13.12.2006) verabschiedet, ist eine Völkerrechtsquelle, die die Menschenrechte von Menschen mit Behinderung zum Thema hat (u. a. Bielefeldt, 2009; Degener, 2009) und einen staatlichen Gesetzgebungsauftrag enthält (Biermann & Powell, 2014). Die UN-Behindertenrechtskonvention konkretisiert dabei die universellen Menschenrechte für Personen mit Behinderungen (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017; Degener, 2010) und setzt Inklusion als menschenrechtliche Leitnorm (in Anlehnung an Degener, 2010). In der UN-BRK werden Menschenrechte auf den Kontext von Behinderung zugeschnitten (Degener, 2010), um die Achtung, Gewährleistung und den Schutz aller Menschenrechte zu gewährleisten und Chancengleichheit zu fördern (Degener & Moog-Grotjahn, 2012; zitiert nach Lindmeier & Lindmeier, 2015). Dabei stellt sich die Frage, wie der Begriff der Behinderung gefasst wird. Laut Artikel 1 der Konvention zählen hierzu alle „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Art. 1 UN-BRK).

Die Konvention stellt Ansprüche – formuliert beispielsweise als „Allgemeine Grundsätze“ (Art. 3 UN-BRK) – wie Nichtdiskriminierung (Art. 3b UN-BRK; Bielefeldt, 2009; Degener, 2009; Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014; Flieger & Schönwiese, 2015). Die Vereinten Nationen reagieren mit der UN-Behindertenrechtskonvention unter anderem auf den Umstand von Diskriminierung, um die Verwirklichung der Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen gesellschaftlich zu etablieren (Lindmeier & Lindmeier, 2015). Nichtdiskriminierung ist dabei im Kontext von Grundsätzen wie Chancengleichheit und Barrierefreiheit zu sehen (Degener, 2009). Dies bedeutet auch, dass es einer Ungleichbehandlung der Menschen mit Beeinträchtigung zum Ausgleich ungleicher Voraussetzungen beziehungsweise Ausgangsbedingungen bedarf (Degener, 2009; Wocken, 2011). Eine „Versagung angemessener Vorkehrungen“ (Art. 2 UN-BRK) wird ebenfalls als Diskriminierung durch die Konvention gefasst (Degener, 2009). Betonung findet die Menschenwürde, als deren Bestandteile unter anderem Autonomie, Unabhängigkeit und Freiheit (Art. 3a UN-BRK; Degener, 2009), beziehungsweise Teilhabe, Gleichberechtigung und Selbstbestimmung (Wocken, 2011) aufgefasst werden. Volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft (Art. 3c UN-BRK), soziale Inklusion, die Achtung aller Menschen mit Behinderungen (Art. 3d UN-BRK), Chancengleichheit (Art. 3e UN-BRK), Zugänglichkeit (Art. 3f UN-BRK), eine Anpassung an die Bedürfnisse und die Beseitigung gesellschaftlicher Barrieren für Menschen mit Behinderungen werden als Prinzipien und Staatenpflichten in den Fokus gerückt (u. a. Bielefeldt, 2009; Degener, 2009). Inklusion ist nach dem deutschen Institut für Menschenrechte (2014, o. S.) „sowohl ein eigenständiges Recht, als auch ein wichtiges Prinzip, ohne dessen Anwendung die Durchsetzung der Menschenrechte unvollständig bleibt“.

Im Zentrum steht die Erkenntnis, dass das Behinderungsmodell der Konvention menschenrechtlich beziehungsweise sozial (Flieger & Schönwiese, 2015) und somit aufgrund der weltweit desolaten Lage von Menschen mit Behinderungen durch gesellschaftlich konstruierte Entrechtungen und Einschränkungen zu erklären ist und weniger mit personenbezogenen und individuell medizinischen Beeinträchtigungen (Degener, 2009, 2010). Dieses Modell von Behinderung stellt einen Paradigmenwechsel dar (Degener, 2009). Die in der Präambel der UN-Behindertenrechtskonvention grundlegende Erkenntnis verdeutlicht, dass „Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (Präambel Abschnitt e) UN-BRK). Das „Defizit“ wird somit in diskriminierenden Gesellschaftsstrukturen und dem Umgang mit den betroffenen Menschen gesehen und nicht in diesen selbst verortet (Bielefeldt, 2009). Im Umkehrschluss müssen sich gesellschaftliche Strukturen und Institutionen damit an Individuen und deren Bedürfnisse anpassen.

Die UN-Behindertenrechtskonvention stellt auf Basis dieses Modells von „Enthinderung“ und aus ihr resultierenden nationalen Rechtsnormen zusammenfassend umfassende Ansprüche an die Gesellschaft: Inklusion wird zum Entwicklungsprinzip. Beispielsweise besteht der Anspruch an den Städtebau, strukturelle Diskriminierung durch bauliche Barrieren, also die architektonische Gestaltung von Gebäuden im Kontext der Barrierefreiheit, abzubauen (Lindmeier & Lindmeier, 2015; Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014). Die Umwelt soll präventiv gestaltet werden, um für alle Menschen unbeschwert nutzbar zu sein (Wocken, 2011). Im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung (NAP 1.0 und NAP 2.0), der die Zielsetzung verfolgt, die verbürgten Rechte für Menschen mit Behinderung auf Basis der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in relevanten Bereichen Geltung zu verschaffen und eine inklusive Gesellschaft zu verwirklichen (NAP, 2016), werden weitere Handlungsfelder wie unter anderem Arbeit und Beschäftigung, Rehabilitation, Gesundheit und Pflege, Frauen, ältere Menschen, Kultur, Sport und Freizeit oder Mobilität genannt.

Das Recht auf Bildung in der UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention betrifft insbesondere auch Bildung und enthält diesbezüglich einen staatlichen Gesetzgebungsauftrag für die beteiligten Staaten, der hinsichtlich des Rechts auf Bildung in Artikel 24 grundgelegt ist (Biermann & Powell, 2014; Saalfrank & Zierer, 2017). Deutschland verpflichtet sich durch Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention dazu, Inklusion im Bildungssystem zu gewährleisten und umzusetzen (Lindmeier & Lindmeier, 2015). Diese ist 2009 für die Bundesrepublik Deutschland in Kraft getreten und rechtsgültig (Degener, 2009; Erdélyi, 2011; Siller, 2015; Werning, 2014). Der staatliche Gesetzgebungsauftrag wird dabei aufgrund der Kulturhoheit der Länder durch die Bundesländer in Gesetzgebung beziehungsweise Anpassung der Schulgesetze in innerstaatliches Recht transformiert (Degener, 2009; Lindmeier & Lindmeier, 2015). Der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (diese wird im Folgenden zitiert nach dem Dokument „Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen“ (2017) und stellt die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein dar) formuliert in Absatz 1 die Anforderung des Rechts auf Bildung aller Menschen, insbesondere derer mit Behinderungen (Werning, 2014): „Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem (im Englischen: ‚an inclusive education system‘) auf allen Ebenen“ (Art. 24, Abs. 1 UN-BRK), unter anderem mit dem Ziel der Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten und Achtung von Menschenrechten (Art. 24, Abs. 1a UN-BRK), der vollen Entfaltung der Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen (Art. 24, Abs. 1b UN-BRK) und diese „zur wirklichen Teilhabe an einer

freien Gesellschaft zu befähigen“ (Art. 24, Abs. 1c UN-BRK). Die Umsetzung des Rechts auf Bildung aller Menschen wird in Absatz 2 konkretisiert durch die Sicherstellung, dass es nicht zum Ausschluss von Menschen mit Behinderung aus dem allgemeinen Bildungssystem kommt (Art. 24, Abs. 2a UN-BRK) und „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen (im Englischen *inclusive*¹), hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an der Grundschule und weiterführenden Schulen haben“ (Art. 24, Abs. 2b UN-BRK). Das Recht auf Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für alle Schülerinnen und Schüler beinhaltet dabei „angemessene Vorkehrungen“ (Art. 24, Abs. 2c UN-BRK) und „notwendige Unterstützung“ für die Einzelnen. Dies umfasst „in Übereinstimmung mit dem Ziel zur vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen“ (Art. 24, Abs. 2e UN-BRK). Die Vertragsstaaten erleichtern beispielsweise das Erlernen von Brailleschrift (Art. 24, Abs. 3a UN-BRK) und „ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern“ (Art. 24, Abs. 3 UN-BRK). Zur Verwirklichung dieses Rechts sind die Vertragsstaaten zu „Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften [...] und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens“ (Art. 24, Abs. 4 UN-BRK) verpflichtet. „Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderung und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein“ (Art. 24, Abs. 4 UN-BRK). Auch der gleichberechtigte Zugang zur allgemeinen Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung und zu lebenslangem Lernen muss durch „angemessene Vorkehrungen“ für Menschen mit Behinderungen (Art. 24, Abs. 5 UN-BRK) sichergestellt werden.

Es gilt auf Basis des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und der daraus resultierenden rechtlichen Fundierung ein inklusives einbeziehendes Schulsystem in Deutschland zu etablieren, wodurch allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der vollen Teilhabe gewährleistet werden soll (u. a. KMK, 2011; Saalfrank & Zierer, 2017). Dies beinhaltet die Schaffung inklusiver Bildungsangebote, das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen (KMK, 2011). Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist nicht mehr, wie zuvor in Deutschland zumeist primär, an den Ort Förderschule gebunden. Inklusion führt in Deutschland bereits zu schulorganisatorischen Veränderungen und zwar der vermehrten gemeinsamen Beschulung, über

¹ Zur Bedeutung der Begrifflichkeiten vgl. Kap. 2.1.1.

die bundesweite Einigkeit besteht (Ahrbeck, 2018). Eine inklusive Schule ist Zielsetzung der Entwicklung (KMK, 2011). Der uneingeschränkte Zugang aller zum allgemeinen Bildungssystem soll auf Basis der Konvention gesichert werden (Ahrbeck, 2014; Biermann & Powell, 2014). Es besteht also weitgehende Einigkeit, dass durch Inklusion ein Auftrag an Schulentwicklungsprozesse gestellt wird (Arndt & Werning, 2016a; Seitz & Scheidt, 2012).

Inklusion zeichnet sich in der Frage nach der Veränderung des Systems beziehungsweise struktureller Anpassungsleistungen (Textor, 2018) sowie beispielsweise Überlegungen zur Entwicklung inklusiven Unterrichts (u. a. Seitz & Scheidt, 2012) aus: Das System Schule muss flexibel an die Bedürfnisse der einzelnen Individuen angepasst werden und nicht umgekehrt die Schülerinnen und Schüler – in einem integrativen Verständnis – an das System Schule (Eggertsdóttir & Mariósson, 2006; zitiert nach Heimlich, 2017; Klemm, 2014; Saalfrank & Zierer, 2017).

Zusammenfassend besteht der akzeptierte Anspruch, eine Schule, und insbesondere auch die Grundschule, für alle zu schaffen (u. a. Ahrbeck, 2018). Dabei stellt sich jedoch die Frage der Umsetzung, beispielsweise bezüglich der Klärung des Zusammenhangs des Förder- und Regelschulsystems und der Organisationsformen sonderpädagogischer Fördersysteme beziehungsweise der Ausgestaltung der Zusammenarbeit. Dieser Aspekt wird unter anderem im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

1.1.2 Inklusion in der Grundschule

Die Grundschule ist die erste gemeinsame Schule für (fast) alle Kinder (Kluczniok, Große & Roßbach, 2014). Jedoch werden nicht alle Kinder der entsprechenden Altersgruppe in diese eingeschult. Durch die Auseinandersetzung mit der Frage des Umgangs und der Beschulung behinderter und beeinträchtigter Kinder ist in der Historie Deutschlands das Förderschulsystem entstanden: Das deutsche Schulsystem hat im internationalen Vergleich in der Vergangenheit einen besonderen Weg mit der Ausdifferenzierung des Förderschulwesens eingeschlagen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Heimlich, 2017; Rauh, 2011). Deutschland zeichnet sich durch ein gegliedertes Schulsystem und unterschiedliche Formen an Förderschulen mit einem hohen sonderpädagogischen Qualifikationsniveau aus (Ahrbeck, 2014). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz liegen zu den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler, geistige Entwicklung, Sprache, Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie ergänzend zu Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten vor (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; KMK, 2011).

Im Schuljahr 2017/18 weisen 544.630 – und somit 7.2 % aller Schülerinnen und Schüler – einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf (Sekretariat der KMK, 2020). Dabei werden 4.2 % aller Schülerinnen und Schüler an Förderschulen unterrichtet (Sekretariat der KMK, 2020). An statistischen Kennwerten zeichnet sich eine Entwicklung in der Zunahme der Inklusionsquote und einer nur sehr geringfügigen Abnahme der Förderschulbesuchsquote in den letzten Jahren ab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Lange, 2017; Werning, 2017). Dies ist dadurch zu erklären, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen stetig ansteigt, wodurch sich aufgrund der sinkenden Schülerzahlen die Förderquote erhöht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Des Weiteren verweilen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen, beispielsweise in Baden-Württemberg, zum Teil länger in sonderpädagogischen Unterstützungssystemen beziehungsweise zeigen sich Tendenzen zur Verschiebung der Förderschwerpunkte hin zu einem höheren Ressourceneinsatz und intensiverer, länger andauernder sonderpädagogischer Unterstützung (Asmussen, 2018). Eine Entwicklung eines Zwei-Säulen-Modells beziehungsweise eines binären Systems (Powell, 2011) ist daher in den meisten Bundesländern ersichtlich: Neben dem Unterrichten der Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Förderschule etabliert sich parallel beziehungsweise zusätzlich die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule (Werning, 2017). Sonderpädagogischer Förderbedarf ist dabei jedoch ein uneinheitliches Konzept, diagnostische Standards unterschiedlich, wie beispielsweise auch an den unterschiedlichen Quoten in den einzelnen Bundesländern ersichtlich ist (Werning, 2017). In diesem Kontext ist danach zu fragen, welche Bedeutung mit dem Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf assoziiert wird. Mit dem Begriff des Förderbedarfs ist ein Perspektivwechsel von Behinderungsorientierung zu Förderorientierung implementiert (Drave, Rumpler & Wachtel, 2000). Wie mit dem sozialen beziehungsweise menschenrechtlichen Verständnis von Behinderung in der UN-Konvention verhält es sich auch mit dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Behinderung ist „nicht eine Eigenschaft einer Person, sondern entsteht durch einen sozialen Zuschreibungsprozess unter bestimmten Kontextbedingungen“ (Lütje-Klose, 2010, S. 380). Dabei müssen die pädagogischen Bedürfnisse in der Institution Schule aufgegriffen werden (Lütje-Klose, 2010). Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist daher weniger defizitorientiert als der vor 1994 verwendete Terminus der „Sonderschulbedürftigkeit“ und lässt auch den Ort der Beschulung offen (Lütje-Klose, 2010). Es stellt sich die Frage, ob eine Ausweitung der Förderschulen, beispielsweise durch technische Hilfsmittel in Bereichen für seh- und hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler, notwendig ist. Durch die UN-Behindertenrechtskonvention werden gegenläufige Entwick-

lungen zur Ausdifferenzierung des Förderschulwesens beispielsweise dahingehend verfolgt, dass unter anderem Brailleschrift oder Gebärdensprache auch „innerhalb des allgemeinen Bildungswesens“ (Abs. 2d UN-BRK) geleistet werden sollen (Wocken, 2011).

Bei der Implementierung von Inklusion im deutschen Schulsystem ist daher nach dem Verhältnis von Förder- und Regelschule zu fragen. Deutschland ist heute bereits eines der wenigen Länder, in dem alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Art und Schwere der Behinderung in das schulische Bildungssystem einbezogen sind (Ahrbeck, 2014; Asmussen, 2018). Das Bildungsrecht gilt in Deutschland als gesichert (Tenorth, 2013). Jedoch wirft die UN-Behindertenrechtskonvention im gegenwärtigen Diskurs die Frage nach der Rolle der Förderschulen und der „richtigen“ Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf (Ahrbeck, 2014). Kontrovers diskutiert wurde dabei bereits während der Verhandlungen zur UN-Behindertenrechtskonvention die Frage nach der Wahlmöglichkeit, des Rechts auf oder der Abschaffung von Sonderbeschulung (Biermann & Powell, 2014). Letztendlich wurde Abstand von einer Formulierung des Wahlrechts genommen und ein Menschenrecht auf inklusive Bildung aller anerkannt (Degener, 2009). Förderschulen werden auf der Basis dieses Artikels nicht kategorisch verboten (Degener, 2009), wenngleich eine Segregation vom allgemeinen Bildungssystem aufgrund von Behinderung ausgeschlossen und ein gleichberechtigter Zugang gewährleistet werden muss (Art. 24, Abs. 2 UN-BRK). Auch geht aus der UN-Konvention hervor, dass „besondere Maßnahmen, die zur [...] tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, [...] nicht als Diskriminierung im Sinne des Übereinkommens angesehen werden dürfen“ (Art. 5, Abs. 4 UN-BRK). Eine Abschaffung der Förderschulen ist daher aus der Konvention nicht prinzipiell ableitbar (Ahrbeck, 2014; Ellger-Rüttgart, 2011). Im deutschsprachigen Raum sind inklusive Entwicklungen gekennzeichnet durch den gleichberechtigten Zugang zur Regelschule (KMK, 2011) und somit dem Ausbau der inklusiven Beschulung, zumeist unter Beibehaltung der Förderschule.

Durch die UN-Behindertenrechtskonvention wird inklusive Beschulung somit eingefordert. Es haben sich national wie international verschiedene, zum Teil heterogene Wege etabliert, Inklusion umzusetzen. Wie Inklusion gewinnbringend stattfinden kann beziehungsweise welche Möglichkeiten bei der Umsetzung erfolgsversprechend sind, ist jedoch noch nicht ausreichend geklärt. Aus diesen Umständen rührt ein großer Forschungsbedarf in der Frage nach der Gestaltung von Inklusion, insbesondere auch im Hinblick auf die Einzelschule und den Unterricht.

Inklusion umfasst nicht nur die bereits dargestellte Menschenrechtsebene und die strukturelle Ebene und (länderspezifische) Implementierung – sondern auch die Ebene der Einzelschule (Werning, 2014). Einzelschulen sind aufgefordert, inklusive Strukturen und Praktiken zu entwickeln. Verschiedene Autoren (u. a. Heimlich, 2017; Jungkamp, 2013) messen der Einzelschule dabei eine hohe Bedeutung bei, insbesondere auch hinsichtlich einer Qualitätsentwicklung. Der „Index für Inklusion“ (u. a. Boban & Hinz, 2004; Booth & Ainscow, 2019), ein Leitfadens zur inklusiven Schulentwicklung, umfasst die drei Ebenen „Inklusive Kulturen schaffen“, „Inklusive Strukturen etablieren“ und „Inklusive Praktiken entwickeln“ hin zu einer inklusiven Schule (u. a. zusammenfassend Pospischil, 2018; Saalfrank & Zierer, 2017; Werning, 2014). Eine Entwicklung zur inklusiven Schule betrifft also verschiedene Ebenen, konkret auch Unterricht und Lehrkräfteprofessionalität, wenngleich auf Basis von Forschungsergebnissen von Arndt und Werning (2016a) resümiert wird, dass es nicht den einen Weg zur Entwicklung einer inklusiven Schule gibt. Vehement geführt wird dabei die Diskussion bezüglich notwendiger Rahmenbedingungen und Ressourcen auf Schulebene (Trumpa & Franz, 2014). Für inklusive Entwicklungen sind grundsätzlich die Bereitstellung von Rahmenbedingungen und Ressourcen auf Ebene der Bildungspolitik Voraussetzung. Denn im Sinne von Inklusion muss sich das System Schule flexibel an die Schülerinnen und Schüler anpassen (Wulff, 2011; zitiert nach Klemm, 2015). Grundsätzlich steht außer Frage, dass für Inklusion und Förderung personelle und sachliche Ressourcen grundlegend sind (Ahrbeck, 2018; Gresch, Kuhl & Külker, 2020; Wachtel, 2014). Zum Teil sind Einschränkungen, beispielsweise inklusive Beschulung unter Finanzierungsvorbehalt, gegeben (Wachtel, 2014). Auch sind möglicherweise personelle, insbesondere sonderpädagogische Ressourcen an Regelgrundschulen nicht ausreichend vorhanden (Gresch et al., 2020). An Schulen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf stehen zwar laut einer Untersuchung von Gresch et al. (2020) auf Basis von Daten des IQB-Ländertrends (Schulleitungsbefragung N=1113) mehr Arbeitsstunden für sonderpädagogische Förderung zur Verfügung, die Anteile pro Kind fallen jedoch geringer aus, was darauf hindeutet, dass insgesamt an deutschen Schulen ein Mangel an Förderlehrkräften besteht. Daher können auch Entwicklungen auf Ebene der Einzelschule oder die konkrete Umsetzung inklusiven Unterrichts zum Teil noch erschwert sein (vgl. Kap. 2.2.3).

Im Folgenden wird der Unterricht in der Regelgrundschule in den Fokus der Überlegungen gestellt. Wie kann dieser dem Anspruch des Paradigmenwechsels durch Inklusion entsprechen und für alle Schülerinnen und Schüler ein adäquates Lernumfeld schaffen? Auch inklusiver Unterricht ist im Kontext der Strukturen des Bildungssystems zu sehen (Seitz & Scheidt, 2012). Die Anforderung, die

durch Inklusion an Schulen gestellt wird, ist im Unterricht einzulösen. Bildungsgerechtigkeit ist nicht nur durch den Zugang aller zu Bildungsinstitutionen erreicht, diese bringt auch didaktische Herausforderungen und pädagogische Aufgaben mit sich (Sturm, 2011). „Unterstützungsmaßnahmen“ (Art. 24, Abs. 2e UN-BRK) und „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“ (Art. 24, Abs. 2c UN-BRK) werden durch die Konvention als notwendig erachtet, um unter anderem Chancengleichheit durch „Ungleichbehandlung“ der Schülerinnen und Schüler herzustellen (Wocken, 2011). Die Notwendigkeit nach der Frage der Gestaltung inklusiven Unterrichts und inklusiver Unterstützungsmaßnahmen lässt sich auch durch die Datenlage begründen: Im Schuljahr 2012/2013 wurden bereits in 31 % der Grundschulklassen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Im Schuljahr 2016/2017 wird an zwei Dritteln aller Regelschulen mindestens ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

1.2 Problemkontext – Inklusion auf Unterrichtsebene

Inklusive Lerngruppen, als institutionell-organisatorische Umsetzung von gemeinsamem Lernen, können durch ein heterogenes Spektrum an Fähigkeiten, Kompetenzen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler geprägt (Batzdorfer & Kullmann, 2016) und das Leistungs- und Verhaltenspotenzial erhöht sein (Textor, Kullmann & Lütje-Klose, 2014). Inklusiver Unterricht ist daher durch eine heterogene Schülerschaft hinsichtlich emotional-sozialer Kompetenzen und des Lern- und Leistungsniveaus gekennzeichnet (Wilbert & Börnert, 2015). Eine angemessene Berücksichtigung der Fähigkeiten und pädagogischen Bedarfe der Lerngruppe und der einzelnen Kinder durch pädagogisch-didaktische Maßnahmen, verstanden unter der Zielsetzung von Inklusion entscheidende Entwicklungsbereiche wie die Fähigkeiten und Kompetenzen aller Kinder unter anderem hinsichtlich kognitiv-akademischer, sozialer, emotionaler und behinderungsspezifischer Bedürfnisse zu unterstützen (Hillenbrand, 2013), ist Anspruch von Schule und Unterricht (Feyerer, 2012; Hillenbrand, 2014a). Es stellt sich dabei die Frage, wie ein solcher Unterricht geplant, gestaltet und durchgeführt werden kann. In diesem Diskurs kann beispielsweise auf Unterrichtsqualitätsforschung, Forschungen zur Effizienz inklusiven Unterrichts, allgemeindidaktische sowie sonderpädagogische Ansätze und Didaktiken zurückgegriffen werden (vgl. Kap. 2.3.1).

Unstrittig ist, dass inklusiver Unterricht in besonderem Maße auf Individualisierung und Differenzierung beruht (u. a. Seitz & Scheidt, 2012). Individualität und

individuelle Förderung als zentrale Begriffe des deutschen Bildungsdiskurses gelten als selbstverständliches Merkmal pädagogischen Handelns (Klieme & Warwas, 2011). Jedes Kind muss die Möglichkeit zur Partizipation, beispielsweise durch pädagogisches Handeln in Bezug auf das Individuum, erhalten (Saalfrank & Zierer, 2017), was im inklusiven Kontext nochmals an Relevanz gewinnt. Die Lerngruppe kann ebenfalls ein Anregungspotenzial für Lernprozesse bieten (Löser & Werning, 2013). Beispielsweise könnten kooperative Lernformen effizient für inklusive Settings sein, wie aus Forschungsüberblicken hervorgeht (Benkmann, 2009; Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012). Eine Anforderung inklusiven Unterrichts ist es daher auch, eine Balance zwischen individueller Förderung und dem Lernen in der Gemeinschaft herzustellen (u. a. Feuser, 2015; Hinz, 2015; Köpfer, 2013; Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014; Prenzel, 2014, 2019; Wember & Melle, 2018).

Ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität und die Bereitstellung individualisierter Lernmöglichkeiten sind Aufgaben von Lehrkräften der Grundschule (Terhart, 2006, 2014). Diese Aufgabe umfasst auch, den Unterricht an die Schülerinnen und Schüler anzupassen. Adaptiver Unterricht, begründet durch Unterschiede der Schülerinnen und Schüler (Brühwiler, 2014), zielt dabei darauf ab, Möglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu entfalten und den Erwerb von Fähigkeiten zu ermöglichen (Middendorf, 2013). Adaptiver Unterricht passt dabei – in grundlegend pädagogischer Idee – Inhalte, Methoden, Medien und Arbeitsweisen an die interindividuellen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe an (Wember, 2001). Im Sinne einer aktiven Reaktionsform kann eine Passung zwischen den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und der Lernumgebung beispielsweise in kooperativen und offenen Unterrichtsformen sowie Differenzierungsphasen erreicht werden (Martschinke, 2019).

Mit solch einem Unterricht sind Fragen verbunden, wie diese Aufgaben von den Lehrkräften bewältigt werden können. Professionell pädagogische Kompetenzen, eine Unterrichtsgestaltung durch qualifiziertes Personal (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Leonhardt, 2018; Pospischil, 2018) und adaptive Lehrkompetenz (u. a. Brühwiler, 2014) scheinen dabei wichtig. Dabei ist insbesondere die Zusammenarbeit verschiedener Professionen im inklusiven Unterricht zu nennen (u. a. Arndt & Werning, 2016a; Fischer, Preiß & Quandt, 2017; Prenzel, 2014, 2019). Multiprofessionelle Kooperation im engeren Sinne beruht auf einer Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlichem Berufsauftrag, die gemeinsam im Unterricht arbeiten (Widmer-Wolf, 2018), wodurch auf Kompetenzen weiterer Professionen für inklusiven Unterricht zurückgegriffen werden kann.

Inklusion bedeutet für die Grundschule, dass unterschiedliche Professionsgruppen aufeinandertreffen. Neben Regellehrkräften, die unter anderem pädagogische und erzieherische Aufgaben und die der Gestaltung von Lernprozessen haben (Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften, 2000), kommen unter anderem Förderlehrkräfte hinzu, die für verschiedene Förderschwerpunkte speziell ausgebildet sind. Beispielsweise fallen Diagnostik und Gestaltung von Lernprozessen in deren Tätigkeitsbereich (Wilbert & Börnert, 2015). In dieser Arbeit wird der Begriff Förderlehrkräfte anstatt Lehrkräfte für Sonderpädagogik verwendet, da dieser aus Sicht der Verfasserin der Arbeit mehr im Einklang mit dem Inklusionsbegriff steht sowie über verschiedene Studien und Länder hinweg ein uneinheitliches Begriffskonzept besteht.

Des Weiteren können in inklusiven Settings Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, deren Aufgabenfeld unter anderem in Kontexten der individuellen (schülerzentrierten) Beratung oder systembezogenen Angeboten (beispielsweise für die Unterstützung von Lehrkräften) liegt (Drewes, 2016), hinzukommen. Auch Erzieherinnen und Erzieher, die pädagogisch-erzieherische Tätigkeiten haben (Breuer, 2015), oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die beispielsweise Schülerinnen und Schüler beraten und unterstützen sowie deren Persönlichkeitsentwicklung fördern (Just, 2020), können in inklusiven Settings eine Rolle spielen. Paraprofessionelle Akteursgruppen wie Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, die unter anderem pflegerisch und pädagogisch tätig sind (Kißgen, Franke, Ladinig, Mays & Carlitscheck, 2013), gehören zunehmend zu inklusiven Settings. Durch unterschiedliche Sozialisation und Spezialisierung der beteiligten Akteure entsteht folglich auch im Klassenzimmer und im Unterricht eine neue Vielfalt (Batzdorfer & Kullmann, 2016). Zusammenarbeit verschiedener Professionen im inklusiven Unterricht (und bei dessen Entwicklung) kann eine Ressource darstellen (u. a. Seitz & Scheidt, 2012; Köpfer, 2013).

Insbesondere für die Gestaltung beziehungsweise Ermöglichung inklusiven Unterrichts oder für Unterrichtsentwicklung steht multiprofessionelle Kooperation daher im Diskurs von Theorie und Forschung (u. a. Arndt & Werning, 2013, 2016a; Fischer et al., 2017; Gebhard, Happe, Paape, Riestenpatt, Vögler, Wollenweber & Castello, 2014b; Lütje-Klose & Urban, 2014; Löser & Werning, 2013; Prengel, 2019).

Dabei werden durch die Vielzahl der verschiedenen Förderbedarfe und die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen, die beispielsweise unterschiedliche Ausbildungswege durchlaufen haben, auch Anforderungen an multiprofessionelle Kooperation gestellt. Regel- und Förderlehrkräfte sind im inklusiven Unterricht für Schülerinnen- und Schülergruppen zuständig, die in ihrer jeweiligen

Ausbildung nicht berücksichtigt waren oder auch in ihrer schulischen Praxis bisher noch keine Rolle spielten (Batzdorfer & Kullmann, 2016). Inklusive Settings erfordern daher auch Kompetenzen zur interdisziplinären Kooperation. Beispielsweise stellen Moser, Schäfer und Redlich (2011) mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse auf Basis ausgewählter Fachliteratur interdisziplinäre Kooperation als eine notwendige Kompetenz von Förderlehrkräften heraus.

Solche eine Kompetenz wird, unter anderem auf Basis unterschiedlicher Professionsverständnisse, eventuell erst angebahnt. Dabei steht auch die universitäre Lehrkräftebildung vor neuen Anforderungen beziehungsweise Aufgaben, alle Lehrkräfte für Inklusion zu qualifizieren (Trumpa & Franz, 2014) und in diesem Kontext auch für Kooperation auszubilden, was auch die Ausbildungsstruktur der verschiedenen Lehrämter (u. a. Seitz, 2011), ebenso die Weiterbildung von Lehrkräften betrifft.

Multiprofessionelle Kooperation wird zusammenfassend auf Basis von Theorie und Forschung sowohl als eine Bedingung für inklusiven Unterricht als auch eine Chance für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler angesehen, stellt aber auch eine Herausforderung dar (u. a. Arndt & Werning, 2013; Batzdorfer & Kullmann, 2016; Löser, 2013; Werning, Mackowiak, Rothe & Müller, 2018a). Es stellt sich daher die Frage nach der Ausgestaltung multiprofessioneller Kooperation. Der Anspruch an diese Kooperation im inklusiven Setting ist, wie eben dargestellt wurde, klar. Wie diese Kooperation umgesetzt und gewinnbringend genutzt werden kann, ist zum Teil jedoch noch unklar und bedarf weiterer Forschung, wie im Folgenden dargelegt wird.

1.3 Forschungsdesiderat und Fragestellungen – Multiprofessionelle Kooperation und Adaptivität inklusiven Unterrichts

Im Fokus dieser Arbeit steht multiprofessionelle Kooperation im Unterricht. Um der heterogenen Lerngruppe und der Vielfalt im Klassenzimmer beispielsweise durch differenzierte Förderung gerecht zu werden, steht immer häufiger eine Vielfalt an Lehrkräften und verschiedenen Professionen zur Verfügung. Multiprofessionelle Kooperation bedeutet, dass Personen mit unterschiedlichem Berufsauftrag im Unterricht zusammenarbeiten, wobei unter anderem die Entwicklung gemeinsamer Handlungspraktiken notwendig sind, um Schülerinnen und Schüler effektiv zu fördern (Widmer-Wolf, 2018). Multiprofessionelle Kooperation steht unter der Zielsetzung eines produktiven Umgangs mit Heterogenität (Lütje-Klose & Urban, 2014). In der Arbeit geht es darum, multiprofessionelle Kooperation und die Gestaltung des Unterrichts, konkret Aspekte von Makroadaptivität des Unterrichts, im Zusammenhang zu analysieren. Als Analyseebene für

Unterricht wird dessen Oberflächenstruktur, also die Sichtstruktur des Unterrichts und somit all jene Phänomene, die sich beim Betreten eines Klassenzimmers erkennen lassen (Oser und Baeriswyl, 2001), gewählt. Dies wird damit begründet, dass sich multiprofessionelle Kooperation zuerst auf organisatorischer Ebene und daher auf der Oberflächenstruktur niederschlägt und nicht per se beziehungsweise automatisch zu erwarten ist, dass sich dies auf die Tiefenstruktur des Unterrichts auswirkt.

In der Forschung zeigt sich dabei unter anderem, dass Lehrkräfte Differenzierung im Unterricht eines multiprofessionellen Teams gelingender einschätzen als im alleinigen Unterricht, wie aus der quantitativen Studie von Baumann, Henrich und Studer (2012) in der Deutsch-Schweiz hervorgeht. Nach Ergebnissen der Teilstudie „Kooperation objektiv“ von Fischer et al. (2017) erleben Förderlehrkräfte eine Qualitätssteigerung des Unterrichts durch multiprofessionelle Kooperation. Es muss auf Basis dieser und weiterer Studienergebnisse (vgl. u. a. Kap. 2.3.3) empirisch noch weiter überprüft werden, ob durch multiprofessionelle Kooperation Möglichkeiten zu einer adaptiveren Unterrichtsgestaltung geschaffen werden, im Vergleich zum alleinigen Unterricht einer Lehrkraft auf dessen Oberflächenstruktur. Diese Frage zu beantworten, ist eine Zielsetzung der vorliegenden Arbeit.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie Kooperation, insbesondere multiprofessionelle Kooperation, umgesetzt werden kann. Die Kooperation von Generalisten, also Regellehrkräften, und Spezialisten, also unter anderem Förderlehrkräften, stellt eine Besonderheit dar. Durch die jeweilige Profession können unterschiedliche Perspektiven auf den produktiven Umgang mit der Vielfalt der Lerngruppe beziehungsweise der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bestehen (Batzdorfer & Kullmann, 2016). Somit kommen spezifische Handlungslogiken und Expertisen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts zusammen, wodurch eine (neue) Aufgabe an die Lehrkräfte herangetragen wird, indem Abstimmungs- und Kooperationsprozesse an Bedeutung gewinnen (u. a. Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2013). Aus bisheriger Forschung wird ersichtlich, dass Lehrkräftekooperation (beziehungsweise multiprofessionelle Kooperation) unterschiedlich ausgestaltet wird, es verschiedene Formen und Niveaustufen von Kooperation gibt (Baumann et al., 2012; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Pröbstel, 2008; Steinert, Klieme, Maag Merki, Doebrich, Halbheer & Kunz, 2006) und Kooperationsformen unterschiedliche Einflüsse auf verschiedene Nutzenaspekte der Kooperation wie Arbeitsentlastung (Fußangel, 2008) oder die Einschätzung des Gelingens von Differenzierung im Unterricht haben können (Baumann et al., 2012).

Die Frage nach der Umsetzung multiprofessioneller Kooperation im inklusiven Unterricht beinhaltet auch den Aspekt der Verteilung von Rollen und Aufgaben

(u. a. Arndt & Werning, 2013; Lütje-Klose, 2011). Diese Facette multiprofessioneller Kooperation wird in der vorliegenden Studie in den Fokus gerückt. In der bisherigen Forschung wird diesbezüglich deutlich (vgl. Kap. 2.2.2), dass laut der quantitativen Studie von Gebhard et al. (2014a) auf der einen Seite nicht immer von einer Kooperation auf Augenhöhe gesprochen werden kann. Nach Ergebnissen der Metasynthese 32 qualitativer Studien von Scruggs, Mastropieri und McDuffie (2007) in den USA werden Förderlehrkräfte nicht immer als vollwertige Partner wahrgenommen. Auf der anderen Seite gibt es auch Studienergebnisse wie die qualitativen Ergebnisse von Arndt und Werning (2016a), die zeigen, dass Lehrkräfte verschiedener Professionen gemeinsam die Unterrichtsverantwortung übernehmen und dabei auch fließende Grenzen und eine wechselnde Rollenverteilung möglich sind.

Ein Forschungsdesiderat wird daher in der Frage erkannt, ob Rollen- und Aufgabenverteilungen aus Sicht von Personen multiprofessioneller Teams im inklusiven Unterricht unterschiedlich ausgeprägt beziehungsweise Personen unterschiedlich flexibel in der Verteilung von Rollen- und Aufgaben sind. Darauf aufbauend ist von Interesse, mit welchen Faktoren auf Personen- und Kooperationsebene unterschiedliche Ausprägungen einer Flexibilität in der Rollen- und Aufgabenverteilung erklärt werden können.

Des Weiteren stellt sich die Frage, wie multiprofessionelle Kooperation ausgestaltet werden kann, um einen passgenauen inklusiven Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler auf der Oberflächenstruktur zu gestalten. Flexibilität könnte dabei auch eine Ressource der Gestaltung inklusiven Unterrichts darstellen (Seitz & Scheidt, 2012). Flexibilität, zum Beispiel bezüglich der Überschneidung beziehungsweise Aushandlung der Rollenverteilung oder gemeinsamer beziehungsweise geteilter Zuständigkeiten, könnte, in der Interpretation der Forschungsstandanalyse von Lütje-Klose & Miller (2017), insbesondere für die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts wichtig sein. In der quantitativen Untersuchung von Baumann et al. (2012) in der Deutsch-Schweiz wird beispielsweise ersichtlich, dass die Qualität unterrichtsbezogener Kooperation (unter anderem deren Flexibilität) mit der Qualität der Umsetzung einzelner Differenzierungsaspekte zu interagieren scheint. Die qualitative Studie von Textor et al. (2014) zur Überprüfung des Bielefelder Ansatzes einer Didaktik für eine inklusive Lerngruppe gibt Hinweise darauf, dass Kooperation für adaptiven binnendifferenzierten Unterricht bedeutsam ist. Daher wird zum anderen danach gefragt, ob die Ausprägung der Flexibilität der multiprofessionellen Kooperation im Zusammenhang mit Möglichkeiten der adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts steht. Empirische Belege für solch einen Zusammenhang im inklusiven Setting stehen noch aus. Es ist eine weitere Zielsetzung der vorliegenden Studie, dies zu untersuchen.

Bei der Beantwortung dieser Fragestellungen ist zu berücksichtigen, dass Kooperation und Unterricht unter bestimmten Rahmenbedingungen stattfinden, wie die Zusammensetzung und Größe der jeweiligen Klasse oder der Ressourcen für inner- und außerunterrichtliche Kooperation des multiprofessionellen Teams. Bisherige Forschungsbefunde (u. a. Arndt & Werning, 2013; Baumann et al., 2012; Fischer et al., 2017; Pool Maag & Moser Opitz, 2014; vgl. Kap. 2.2.3) zeigen, dass die Ausgestaltung beziehungsweise Wahrnehmung von Kooperation im Zusammenhang mit ressourciellen Rahmenbedingungen und ebenso mit Kontextfaktoren auf Klassenebene stehen (u. a. Gebhardt, Schwab, Gemeiner, Ellmeier, Rossmann & Gasteiger Klicpera, 2013a). Daher werden ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene berücksichtigt und in eine der zentralen Fragestellungen der Arbeit einbezogen: Besteht ein Zusammenhang zwischen der Adaptivität inklusiven Unterrichts im multiprofessionellen Team und ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene und der Flexibilität der Kooperation? Dabei stellt es noch ein Forschungsdesiderat dar, ob eher Faktoren auf organisatorischer Ebene oder eher Faktoren auf Ebene der Lehrkräftekooperation für die Adaptivität inklusiven Unterrichts ausschlaggebend sind.

Um den Fragestellungen nachzugehen, werden querschnittlich mittels Fragebogen erhobene Daten von Lehrkräften und weiteren Professionsgruppen im inklusiven Setting ausgewertet. Die Einschätzungen zu Kooperation und der Gestaltung von inklusivem Unterricht wurden aus introspektiver Sicht der befragten Personen erhoben. Die quantitative Auswertung erfolgt vor allem mittels parametrischer Testverfahren.

1.4 Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel befasst sich mit dem theoretischen Hintergrund der Arbeit. Es wird dargelegt, was Inklusion für Schule und deren Organisation bedeutet, und stellt inklusiven Unterricht als Aufgabe von Lehrkräften in den Fokus (Kap. 2.1). Anschließend wird multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Unterricht in den Mittelpunkt gerückt, indem diese theoretisch erklärt sowie der Forschungsstand zur Rollen- und Aufgabenverteilung multiprofessioneller Teams dargelegt wird und auf den Zusammenhang von Rahmenbedingungen und multiprofessioneller Kooperation im Unterricht eingegangen wird (Kap. 2.2). Abschließend folgen Diskurslinien zu inklusivem Unterricht, adaptivem Unterricht und die Darstellung des Forschungsstandes zur Adaptivität inklusiven Unterrichts im Kontext multiprofessioneller Kooperation (Kap. 2.3).

Darauf aufbauend werden im dritten Kapitel die Zielsetzungen der Arbeit zusammengefasst (Kap. 3.1) ein theoretisches Modell zu den zu überprüfenden Zusammenhängen entwickelt und die Fragestellungen der Untersuchung vorgestellt (Kap. 3.2). Im vierten Kapitel folgen die Methode der Arbeit, das Design und die Stichprobe (Kap. 4.1), die Erhebungsinstrumente (Kap. 4.2), die Analysemethoden (Kap. 4.3) sowie erste deskriptive Ergebnisse (Kap. 4.4)

Zu Beginn des fünften Kapitels werden Ergebnisse zur Bildung der Kooperations-typen bezüglich der Flexibilität in der Aufgaben- und Rollenverteilung (Kap. 5.1) und deren weitere Konturierung anhand von Kooperations- und Personenmerkmalen (Kap. 5.2) vorgestellt. In Kapitel 5.3 werden Zusammenhänge der Rahmenbedingungen und der Ausprägung der Flexibilität der Kooperation berichtet. Kapitel 5.4 legt Ergebnisse zum Zusammenhang von Rahmenbedingungen und Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts dar. Anschließend wird berichtet, ob sich Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts je nach Ausprägung der Flexibilität der Kooperation unterscheiden (Kap. 5.5). Kapitel 5.6 beantwortet die Fragestellung zum Zusammenhang von Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts mit der Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung und ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene. Die Kapitel 5.7 und 5.8 umfassen Ergebnisse zu Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts in der Einschätzung von Lehrkräften im alleinigen Unterricht im Vergleich zum Unterricht im multiprofessionellen Team.

Die Diskussion und Einordnung der Ergebnisse in den bisherigen Forschungsstand hinsichtlich der Flexibilität multiprofessioneller Kooperation (Kap. 6.1) und multiprofessioneller Kooperation und Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts (Kap. 6.2), die Limitationen der Studie (Kap. 6.3), die weiterführende Diskussion ausgewählter Ergebnisse (Kap. 6.4) und die Implikationen für die Forschung (Kap. 6.5) schließen die Arbeit ab.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Inklusion

Dieses Kapitel setzt sich näher mit Inklusion im Bereich der schulischen Bildung auseinander. Der Anspruch für Bildung ist durch den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention formuliert. Ausgehend von dieser Menschenrechtsebene betrifft Inklusion auch die Organisation von Bildung auf Länder- und Schulebene (siehe Werning, 2014). Die Frage nach der Beschulung von Kindern mit Beeinträchtigung im deutschen Schulsystem ist dabei jedoch keineswegs neu (Kap. 2.1.1). Zur Umsetzung von Inklusion in Schulsystemen wählen die Länder national wie international verschiedene Herangehensweisen. Anhand verschiedener Parameter wird danach gefragt, wie Inklusion im deutschen Schulsystem implementiert und entwickelt wird, illustriert durch internationale Herangehensweisen (Kap 2.1.2). Auf Mikroebene ist auch der inklusive Unterricht der Grundschule durch Inklusion betroffen (Trumpa & Franz, 2014). Es ist dabei Aufgabe der Lehrkräfte, diesen zu gestalten (Kap. 2.1.3).

2.1.1 Schulische Entwicklungen

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention ist der Ausbau inklusiver Bildungsangebote in Deutschland rechtlich fundiert. Für alle Schülerinnen und Schüler, explizit hervorgehoben werden jene mit Behinderung, besteht das Recht auf den Besuch des allgemeinen Schulsystems (Degener, 2009). Die Implementierung dieses Rechts schlägt sich in der Veränderung und Anpassung der Schulgesetzgebung in den einzelnen Bundesländern nieder (u. a. Asmussen, 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; KMK, 2018). Inklusive Entwicklungen können dabei nicht getrennt von länderspezifischen Traditionen und systemischen Kontexten gedacht werden (u. a. Ahrbeck, 2018), woraus verschiedene Herangehensweisen an Inklusion resultieren und Ausprägungen inklusiver Strukturen ersichtlich werden (Saalfrank & Zierer, 2017). Auch historische Entwicklungen bezüglich der Beschulung behinderter Kinder spielen dabei eine Rolle.

Historische Entwicklungen der Beschulung behinderter Schülerinnen und Schüler

Grundsätzlich ist die Frage nach der Beschulung behinderter Kinder im Schulsystem nicht neu (Seitz, 2014). Bis ins 19. Jahrhundert hinein war ein Schulbesuch behinderter Kinder in Europa und auch Deutschland nicht vorgesehen – häufig kam es zum Ausschluss dieser Gruppe aus dem Bildungswesen (Sander, 2018). Seit dem 18. Jahrhundert, im Zuge der Aufklärung, sind verschiedene Versuche zur Bildung von behinderten Kindern – in der Regel getrennt vom allge-

meinen Bildungswesen, beispielsweise in speziellen Anstalten – ersichtlich (Saalfrank & Zierer, 2017; Sander, 2018). Bereits Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts zeichnen sich aus pädagogischen und sozial-karitativen Gründen heraus verschiedene Schulgründungen ab (Saalfrank & Zierer, 2017). In der Nachkriegszeit wurde in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere der Ausbau eines segregierenden Schulsystems, durch ein differenziertes Sonderschulwesen als Teil des allgemeinen Bildungswesens, forciert (Trumpa & Franz, 2014). Schülerinnen und Schüler werden aufgrund bestimmter Merkmale in gewissen Institutionen wie Sonderschulen unterrichtet (von Saldern, 2015). Es wird das Verständnis deutlich, durch vermeintliche Homogenisierung (Powell, 2011) passgenaue Förderung an den einzelnen Schulen zu ermöglichen (Trumpa & Franz, 2014). Auf Basis der Erkenntnis von Bildsamkeit (Biewer, 2010) gewährleiten Sonderschulen das Recht auf Bildung (Wocken, 2010).

Ab den 1960er Jahren werden segregierende Beschulungsformen zunehmend kritisiert (Sander, 2018). Um Segregation abzubauen, wird der Anstoß zur Kooperation zwischen Sonder- und Regelschulen gegeben (Sander, 2018). Tendenzen zur Phase der Integration, zumeist ausgelöst durch Eltern-Initiativen, sind in Deutschland ab den 1970er Jahren ersichtlich – behinderte Kinder werden in Schulversuchen an der Regelschule unterrichtet (Saalfrank & Zierer, 2017; Sturm, 2017; Trumpa & Franz, 2014). Diese Schulversuche wurden ab den 1990er Jahren in einigen Bundesländern verstärkt (Erdélyi, 2011) und führten bereits ab Mitte der 1980er Jahre in einzelnen Bundesländern dazu, diese als gesetzlich reguläre Beschulungsform für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen zu implementieren, wenngleich Hindernisse wie der sogenannte Haushaltsvorbehalt bestehen (Sander, 2018). Integration überwindet damit die Phase der Segregation, indem Schülerinnen und Schüler dieser definierten Gruppe in die Regelschule eingegliedert werden (von Saldern, 2015). Eingliederung steht dabei für das Zusammenfügen untereinander getrennter Gruppen (Saalfrank & Zierer, 2017). Integration im Sinne von Hinz (2002) und Wocken (2010) löst die „Zwei-Schulen-Theorie“ ab durch eine „Zwei-Gruppen-Theorie“, die die Schülerinnen und Schüler einer Schule hinsichtlich „behindert“ und „nicht-behindert“ kategorisiert (zusammenfassend Blanck, 2014). Auch der Begriffswechsel von der Sonder- zur Förderschule im Jahr 2005 durch die Kultusministerkonferenz zeigt, dass die Aussonderungskonnotation einem Fördergedanken weicht (Saalfrank & Zierer, 2017). Es ist somit aus der Historie ersichtlich, dass behinderte Kinder, unabhängig von Art und Schwere² der Behinderung, auch vor der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention in das deutsche Bildungssystem einbezogen

² Gleichwohl besteht behördlicherseits noch immer die rechtliche Möglichkeit zur Befreiung von der Schulpflicht bei schweren Behinderungen (u. a. Sander, 2018).

(Ahrbeck, 2014; Asmussen, 2018) beziehungsweise in die Regelschule integriert waren.

Von der Integration zur Inklusion

Der Begriff Inklusion findet für Bildung in der Salamanca-Erklärung im Jahre 1994 Verwendung, wobei die Basis hierfür bereits in der Konferenz von Jomtien im Jahre 1990 geschaffen wurde (Saalfrank & Zierer, 2017). Es stellt sich die Frage, was Inklusion in Abgrenzung zu Integration bedeutet und inwiefern sich in dieser Begriffsverwendung ein Paradigmenwechsel³ zeigen kann.

Integration, der Bedeutung nach „heil und unversehrt machen“ fügt Personen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit zusammen, während Inklusion im Sinne von „einschließen, einschließlic, inbegriffen“ eine Ganzheit umschreibt, die durch die Teilhabe aller erreicht wird (Feuser, 2015). Inklusion versteht sich im Einschluss aller Individuen durch Überwindung des Gruppendenkens (u. a. Hinz, 2015; zusammenfassend Koch, 2015; Schieferdecker, 2018).

Integration ermöglicht eine Individuumszentrierung, wenngleich durch die festgestellten sonderpädagogischen Bedarfe weitestgehend eine eher defizitorientierte Diagnostik im Fokus steht (Heimlich, 2017). Der Paradigmenwechsel hin zu Inklusion führt dabei weg von einem medizinisch-defektologischen hin zu einem sozialen Modell von Behinderung (Flieger & Schönwiese, 2015). Behinderung, manifestiert in einem kulturellen gesellschaftlichen Konstrukt der Gegenwart (in Anlehnung an Bielefeldt, 2009; Langner, 2015; Schieferdecker, 2018), muss in diesem Sinne wahrgenommen und unter anderem in Bezug auf Unterricht reduziert (Ainscow, Dyson & Booth, 2006) beziehungsweise gänzlich überwunden werden.

Im schulischen Kontext bedeutet dieses Verständnis von Inklusion, dass das System nunmehr flexibel an die Bedürfnisse der einzelnen Individuen angepasst werden muss und nicht umgekehrt die Schülerinnen und Schüler, in einem integrativen Verständnis, an das System Schule (Eggertsdóttir & Mariósson, 2006; zitiert nach Heimlich, 2017; Klemm, 2014; Saalfrank & Zierer, 2017). Der Begriff fragt somit nach den Ressourcen des Systems Schule, nicht nach der Integrationsfähigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler (Lütje-Klose, 2011). Ein Kennzeichen von Inklusion in der Grundschule ist daher auch die Abstimmung von Schul- und Unterrichtskulturen auf die Adressatinnen und Adressaten von Bildung, was individuelle Hilfen einschließt (Seitz, 2014).

³ Es gibt verschiedene Sichtweisen auf den Inklusionsbegriff. Dieser wird von manchen Autoren beispielsweise nicht als etwas grundlegend Neues, sondern auch in der Nähe des Integrationsbegriffs verortet (zusammenfassend hierzu u. a. Ahrbeck, 2018).

Enger und weiter Inklusionsbegriff

Dabei ist danach zu fragen, welche Schülerinnen und Schüler in den Fokus von Inklusion, in Prozesse der Einschließung und in Anpassungsleistungen des Systems Schule gerückt werden. Von Seiten der Bildungsadministration findet häufig ein enger Inklusionsbegriff Anwendung, der die Facette der Behinderung und somit die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in den Mittelpunkt stellt, während im internationalen menschenrechtlichen Diskurs beziehungsweise in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung „Education for All“ ein weiter Inklusionsbegriff leitend ist (Lütje-Klose, 2018; Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018). Die Facette der „Behinderung“ kann in einem weiten Inklusionsverständnis als ein Merkmal unter vielen gedacht werden (Ahrbeck, 2014). Inklusion umfasst somit in einem weiten Verständnis alle Facetten von Heterogenität (u. a. Hinz, 2015; Koch, 2015; Sander, 2004; Wocken, 2010). Auch Dokumente der UN/UNESCO thematisieren explizit, aber nicht ausschließlich, den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Werning, 2014). Im Sinne eines Leitziels für Inklusion ist daher jedes Kind als „besonders“ wahrzunehmen, eine bestmögliche Förderung anzustreben und Heterogenität als Normalität und Chance zu verstehen (Reichert-Garschhammer, 2015). Zusammenfassend besteht der Anspruch, einer voneinander untrennbar heterogenen Lerngruppe (Hinz, 2015) gerecht zu werden.

Für die Erhebung dieser Untersuchung wurde ein enger Inklusionsbegriff zu Grunde gelegt, da auf schuladministrativer Ebene in der Regel die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule in den Fokus gestellt wird und inklusive Settings anhand dieses Aspekts operationalisiert werden können. Ein weites Inklusionsverständnis schwingt aber insofern mit, als insbesondere allgemeindidaktische Umgangsformen mit Bezug auf die gesamte Lerngruppe und deren Heterogenität in den Blick genommen werden. Ein erweiterter Blick auf „Minderheitsgruppen“ verschiedener Integrationspädagoginnen und -pädagogen führt zu einschließenden Ansätzen wie zum Beispiel der Pädagogik der Vielfalt Prengels (u. a. 2014) oder der entwicklungslogischen Didaktik von Feuser (u. a. 2018), die auch in heutigen inklusiv-pädagogischen Ansätzen berücksichtigt sind (Sander, 2018).

Inklusion und Antinomien schulischer Bildung

Nachdem das Verständnis von Inklusion dargelegt wurde, wird die Implementierung von Inklusion im Schulsystem in den Blick genommen. Dabei wird berücksichtigt, dass schulische Bildung und pädagogisches Handeln, insbesondere im Kontext von Inklusion, gekennzeichnet sind durch Antinomien (Lindmeier &

Lindmeier, 2018). Einige Antinomien werden im Folgenden kurz zusammengefasst, um Ansprüche von Inklusion an System- und Unterrichtsebene für die folgenden Kapitel zu kontextualisieren⁴.

Inklusion ist nach Tenorth (2013) eine der zentralsten und sogleich schwierigsten Fragen unseres Bildungssystems. Es kann dabei ein Widerspruch zwischen der Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler und der Individualisierung bestehen. Der Förderung im Schulsystem wird im Dual von Inklusion und Exklusion eine zentrale Rolle in der Konstruktion sozialer Gerechtigkeit zugeschrieben, ebenso die Ermöglichung von Teilhabe an der Gesellschaft (Tenorth, 2013). Wird dieses Dual von Inklusion und Exklusion überspannt, ist die Frage nach der Unterscheidung von pädagogischer Differenzierung, die einhergeht mit Individualisierung und nicht legitimierter Separierung, schwierig (Tenorth, 2013). Des Weiteren kann notwendige pädagogische Unterstützung nicht nur als stärkend, sondern auch marginalisierend oder stigmatisierend wirken beziehungsweise aufgefasst werden, wenn die Adressaten der Unterstützungsleistung in der Regel die gleichen, womöglich schwächeren Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe, sind (Lindmeier & Lindmeier, 2018).

Vollinklusion und moderate Inklusion treten ebenfalls in ein Spannungsverhältnis. Vollinklusion – die nach Luhmann (1996) als Leitvorstellung gelten muss (zitiert nach Rauh, 2011) – impliziert dabei eine grundlegende Änderung des Bildungssystems hin zu einer Gemeinschaftsschule unter der Abschaffung von Förderschulen. Bei moderater Inklusion rückt die bestmögliche Förderung der Lernenden in den Fokus, was auch in einem mehrgliedrigen Bildungssystem denkbar ist (Felder & Schneiders, 2016; zitiert nach Leonhardt, 2018; Kiel, 2017 in Anlehnung an Hillenbrand, Melzer & Sung, 2014). Im Sinne einer moderaten Inklusion wird das Wohl des einzelnen Kindes in den Vordergrund gestellt (u. a. Ahrbeck, 2018; KMK, 2011). „Der Auftrag zur Etablierung eines inklusiven Bildungssystems wird nach der UN-Konvention und der Begrifflichkeit der UNESCO also keineswegs durch die Auflösung der Förderschulen und die Aufnahme aller Schüler mit Behinderung in die Allgemeine Schule erfüllt, sondern durch die Erfüllung der Bedürfnisse aller Lernenden“ (Hillenbrand, 2013, S. 366).

Auch schulpädagogische Leistungsbeurteilung und sonderpädagogische Diagnostik treffen bei der Umsetzung schulischer Inklusion aufeinander und stehen dabei im Spannungsfeld von Selektion und Förderung (Walm, Schultz, Häcker & Moser, 2017). Ein möglicher Konflikt besteht zwischen Inklusion und dem gesellschaftlichen Leistungsprinzip, indem Teilhabe und Partizipation in Widerspruch zur Festschreibung von Bildungszugehörigkeit über Leistung stehen (Leonhardt,

⁴ Für weitere Antinomien wird u. a. auf Lindmeier und Lindmeier (2018) verwiesen.

2018; Sturm, 2017; Trumpa & Franz, 2014). Das nach Leistung gegliederte Schulsystem lässt sich aus dem Blick der Inklusion in Frage stellen (Trumpa & Franz, 2014). Unter anderem der Zugang zu weiterführenden Schulen ist an den Aspekt der Leistung gebunden (Leonhardt, 2018). Somit liegt die Allokationsfunktion unseres Schulsystems konträr zu Inklusion (Kemena & Miller, 2011).

Inklusion und Sonderpädagogik stehen dabei im Spannungsfeld von beispielsweise Subsidiarität, Elternwahlrecht und Ressourcensteuerung (Asmussen, 2018). Die Länder der Bundesrepublik haben Schulgesetze dahingehend geändert, dass eine Wahlmöglichkeit der Eltern zum Beschulungsort des Kindes mit entsprechendem Förderbedarf besteht, zum Teil als absolutes Wahlrecht, zum Teil unter Haushaltsvorbehalt (Asmussen, 2018; KMK, 2018). Dabei werfen Autoren wie Bonfranchi (2011) die Frage auf, ob der Wunsch zur inklusiven Beschulung Erwachsener tatsächlich immer dem Kindeswohl entspricht (Ahrbeck, 2018). Somit könnten wiederum der objektive Blick auf das Kind und der Elternwille eine mögliche Antinomie darstellen.

Eine weitere Antinomie ist das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (u. a. Füssel & Kretschmann, 1993). Es besteht ein Spannungsfeld zwischen Dekategorisierung und an sonderpädagogischen Förderbedarf sowie die an Feststellung von Behinderung gebundene Leistung beziehungsweise Ressourcenzuweisung (in Anlehnung an Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Lütje-Klose, Neumann & Streese, 2017; Wachtel, 2014). Ressourcen für integrative⁵ Bildungsangebote konnten nur über eine ausreichende Zahl „etikettierter“ Schülerinnen und Schüler erlangt werden (Heimlich, 2017; Lütje-Klose, Neumann & Streese, 2017). Zuweisungsprozesse stehen dabei vor verschiedenen Problematiken, beispielsweise besteht eine Antinomie professionellen Lehrkräftehandelns zwischen Förderung und Selektion: Ergebnisse einer qualitativen Studie beschreiben dabei unterschiedliche Einschätzungen der Lehrkräfte im Entscheidungsprozess, Schülerinnen und Schüler hinsichtlich eines möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen überprüfen zu lassen (Kottmann & Miller, 2016). In der qualitativen Einzelfallstudie an einer Gesamtschule von Arndt und Werning (2013) problematisieren Regel- und Förderlehrkräfte ebenfalls eine pro Kopf Zuweisung von Ressourcen hinsichtlich einer damit verbundenen Etikettierung.

Dem Dilemma zu begegnen bedeutet, zur Berücksichtigung der graduellen Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler Ressourcen der Förderung den Schulen generell und somit institutions- statt personenbezogen zuzuweisen (Ahrbeck, 2014; Hinz 2015). In einigen Bundesländern – beispielsweise durch pauschale

⁵ An dieser Stelle wird der Begriff integrativ verwendet, da eine Etikettierung einem inklusiven Verständnis weniger entspricht. Die Problematik kann jedoch gleichermaßen für inklusive Settings bestehen.

Zuweisung von Lehrerwochenstunden in Hessen oder auf Schulebene in Rheinland-Pfalz (Blanck, 2015) – wird das Bestreben einer systembezogenen Zuweisung bereits angegangen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Auf der anderen Seite kann die Dekategorisierungsdebatte aber auch nicht unproblematisch sein (Ahrbeck, 2014, 2018; Kiel, 2017). Diagnostik stellt eine Grundlage für entsprechende Unterstützungsmaßnahmen dar (Kiel, 2017). Wenn sich Behinderung in einer Vielfalt an Lebensformen auflöst, könnte dies eventuell schwierig für die betroffenen Individuen sein, beispielsweise hinsichtlich ausreichender Unterstützung (Ahrbeck, 2018).

Es stellt sich die Frage, wie auf Systemebene mit diesen Antinomien umgegangen und ein inklusives Schulsystem organisiert beziehungsweise ausgestaltet wird. Es gibt unterschiedliche Herangehensweisen bei der Implementierung von Inklusion, wie im Folgenden dargelegt wird. Inklusion beinhaltet dabei auch auf Ebene des Unterrichts die Frage nach dessen Gestaltung. Diese Aufgabe, die auch eine Bearbeitung der Antinomien einschließt und sich auf handlungsleitende Aspekte auswirken kann, kommt dabei den Lehrkräften zu.

2.1.2 Organisation schulischer Inklusion

Auf Ebene des Schulsystems ergibt sich durch die rechtliche Fundierung von Inklusion der Anspruch, das System Schule anzupassen beziehungsweise zu entwickeln. Im Folgenden wird anhand verschiedener Parameter dargelegt, wie Inklusion im deutschen Schulsystem implementiert und gestaltet wird. Näher wird dabei auf (1) Inklusionstraditionen, (2) Inklusionsquoten und Förderung, (3) Organisationsformen von Inklusion sowie (4) Merkmale inklusiver Bildungsangebote insbesondere hinsichtlich multiprofessioneller Kooperation eingegangen. Dabei wird illustrierend auf die Umsetzung von Inklusion in anderen europäischen Ländern Bezug genommen. Anschließend werden Studienergebnisse zur Effizienz inklusiver Settings angeführt und nach weiteren Einflussfaktoren für gelingende inklusive Bildung gefragt.

(1) Inklusionstradition

Inklusion im schulischen Bereich ist derzeit ein weltweites Thema (Ellger-Rüttgardt, 2008; Werning, 2014). National wie international sind verschiedene Adaptionsprozesse bei der Implementierung, Umsetzung und Gestaltung von Inklusion unter der jeweiligen Berücksichtigung von bildungspolitischen Möglichkeiten und Gegebenheiten ersichtlich (Werning, 2014). Die Implementierung beziehungsweise Umsetzung von Inklusion baut auf den jeweiligen systemischen Gegebenheiten und Kontexten der nationalen Länderstrukturen auf (Asmussen, 2018). Auch in Deutschland gibt es aufgrund der Kulturhoheit der Länder ver-

schiedene Implementationsstrategien beziehungsweise ein Kontinuum an Formen der Förderung (Blanck, 2015; Klemm, 2015). Auch im internationalen Vergleich der Inklusionsstrategien sind beispielsweise die historischen Entwicklungen der Schulsysteme, Politik und länderspezifische Gegebenheiten zu berücksichtigen (Erdélyi, 2011; Leonhardt, 2018), um eine Generalisierung oder Dekontextualisierung zu vermeiden (Kron, 2017). Dabei können durch einen Blick in andere europäische Länder und durch Reflexion der Herangehensweisen möglicherweise Hinweise für die eigenen Strukturen abgeleitet werden (Biermann & Powell, 2014). Die UN-Behindertenrechtskonvention verdeutlicht eine Globalisierung und Vernetzung der Bildungspolitik (Ellger-Rüttgardt, 2008). Sowohl die nationale als auch die internationale Debatte dreht sich vornehmlich um die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems sowie die Rolle gegebenenfalls bestehender Förderschulen (Leonhardt, 2018).

In Deutschland besteht bereits eine längere Tradition in der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung. Die Ausdifferenzierung des Förderschulsystems stellt dabei eine Besonderheit (im internationalen Vergleich) dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Heimlich, 2017; Rauh, 2011). Die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule im Sinne der Inklusion ist im Vergleich zu anderen europäischen Ländern, beispielsweise Italien (Ferdigg, 2010), dabei noch recht jung. Auch innerhalb Deutschlands werden Unterschiede ersichtlich. Einige Bundesländer kennen bereits seit längerem Formen gemeinsamer Beschulung, wie beispielsweise Rheinland-Pfalz (Laubenstein, Lindmeier, Belting & Seutter-Guthöhrlein, 2014; Scheer, Laubenstein, Lindmeier, Guthöhrlein & Sponholz, 2017) oder Nordrhein-Westfalen (Saalfrank & Zierer, 2017).

Die skandinavische Länder Schweden, Island, Finnland und Norwegen blicken auf eine längere Tradition gemeinsamer Beschulung zurück: Gesamtschulsysteme, beispielsweise in Schweden und Island (Biermann & Powell, 2014), prägen ebenso das Bild wie die Auflösung aller Sonderschulen in Norwegen im Jahre 1992 (Schumann, 2010). Das Verständnis von Heterogenität in diesen Ländern rückt gesellschaftszentrierte Behinderungsparadigmen in den Fokus (Biermann & Powell, 2014). Dabei verzichten jedoch auch skandinavische Länder nicht gänzlich auf spezielle pädagogische Settings oder Sonderschulen (zusammenfassend Ahrbeck, 2014). Den gesamtschulartigen skandinavischen Systemen steht in Österreich wie auch in Deutschland ein eher selektives und mehrgliedrig aufgebautes System gegenüber (zusammenfassend Powell & Hadjar, 2018).

Auch Italien ist gekennzeichnet durch ein mehr als 30-jähriges inklusives Bildungssystem und begann schon ca. 20 Jahre vor der Salamanca-Erklärung mit der Einführung von Inklusion (Ferri, 2008; zitiert nach Kramann, Proyer & Schiemer,

2011). Dies wird durch die Gründung der Einheitsmittelschule im Jahre 1962 und der teilweisen Aufhebung (1971) und per Gesetz 1977 festgelegten Auflösung der Sonderschulen deutlich (Saalfrank & Zierer, 2017): Auf Sonderschulen und Fördereinrichtungen wird verzichtet, alle Schülerinnen und Schüler besuchen gemeinsam eine Schule (Ferdigg, 2010). Italien ist von einem umfassenden Verständnis von Inklusion gekennzeichnet, bei dem die Schulen für geeignete Lernbedingungen Sorge tragen (Ferdigg, 2010; siehe auch Saalfrank & Zierer, 2017). Dies wird im Folgenden auch am Vergleich von Quoten inklusiver Beschulung erkennbar: In Italien werden 99 % aller Schülerinnen und Schüler bei recht geringer Förderquote inklusiv an der Regelschule unterrichtet (European Agency for Special Needs and inclusive Education, 2018).

(2) Inklusionsquoten, sonderpädagogische Förderung und gemeinsame Beschulung

Im Folgenden werden Quoten zum Anteil der Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Förderbedarf und den Beschulungsformen international anhand von Statistiken (European Agency for Special Needs and inclusive Education, 2020, basierend auf dem Dataset, 2018) zum Schuljahr 2016/17 verglichen. Deutschland weist im Vergleich zu den ausgewählten europäischen Ländern, die bereits im Laufe des Kapitels illustrierend herangezogen wurden, eine recht geringe Quote an Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf auf, die jedoch noch häufiger segregierend als inklusiv beschult werden (vgl. Tab. 1). Dabei sind die genannten Quoten und Anteile unter anderem aufgrund unterschiedlicher Definition und Festschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf und unterschiedlicher Erhebungen und Verfahren über verschiedene Länder hinweg nur sehr schwer vergleichbar, der länderspezifische Kontext ist zum Verständnis der Zahlen zu beachten (Biermann & Powell, 2014; European Agency for Special Needs and inclusive Education, 2020; Leonhardt, 2018; auch weichen die Zahlen der European Agency for Special Needs and inclusive Education (2020) für Deutschland geringfügig von jenen der amtlichen Statistik (KMK, 2018) ab; vgl. Tab. 2). Ersichtlich wird an den divergierenden Zahlen aber gerade, dass es unterschiedliche Herangehensweisen zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und dem Ort der Beschulung gibt.

An den Klassifizierungsansätzen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt sich beispielsweise, dass das Ideal des deutschen Schulsystems noch etwas mehr an Leistung orientiert ist, die Systeme Islands und Schwedens hingegen etwas mehr an einer Egalität mit dem Paradigma von Behinderung als einem Aspekt der Vielfalt (Biermann & Powell, 2014). Deutschland ist durch die Besonderheiten geprägt, dass nach Feststellung von Behinderung Leistungen bezogen werden können, verbunden mit der Bereitstellung institutionell speziell ausgerichteter Angebote (Autorengruppe Bildungsberichterstattung,

2014). In der Regel bedarf es in Deutschland einer formalen Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, damit die jeweiligen Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch gefördert werden können (Blanck, 2014). Wenngleich unterschiedliche Strategien der Bundesländer – in Nordrhein-Westfalen beispielsweise werden sogenannte „Stellenbudgets“ bereitgestellt, um systemische statt personenbezogene Zuweisung zu ermöglichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) – ersichtlich sind (Blanck, 2014, 2015; KMK, 2018). Auch geht der Weg hin zu einer Prozess- und Verlaufsdiagnostik und wird zunehmend nicht mehr vor allem auf die Platzierungs- und Ressourcenallokationsfunktion bezogen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Es zeigt sich auf Basis der Ergebnisse von IGLU 2016 (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), dass nach Ansicht der Lehrkräfte in Deutschland bei 17 % der Viertklässlerinnen und Viertklässler ein Förderbedarf besteht, wobei Förderung nur knapp 11 % der Schülerinnen und Schüler erhalten (Bos, Valtin, Hussmann, Wendt & Hoy, 2017). Im Vergleich zu anderen EU-Staaten besteht in Deutschland eine große Diskrepanz zwischen Förderbedarf und tatsächlicher Förderung (Bos et al., 2017).

Förderung ist in Island und Schweden im Vergleich mit Deutschland weniger an den Ort und die Struktur des Schulsystems gebunden (Biermann & Powell, 2014). Beispielsweise wird in Schweden aufgrund eines Antiklassifizierungsansatzes nur eine kleine Minderheit der Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen segregiert unterrichtet (Biermann & Powell, 2014). In Island ist Inklusion, ähnlich wie in Schweden, durch ein Gesamtschulsystem geprägt, weist jedoch im Gegensatz eine hohe Klassifizierungsrate mit dem Ziel der Partizipation der einzelnen Schülerinnen und Schüler am Einheitsschulsystem auf (Biermann & Powell, 2014). In Finnland erhalten im Laufe ihrer Schulzeit knapp ein Viertel der Schülerinnen und Schüler einmal Förderung, jedoch generell verortet in der Regelschule und einem dort angesiedelten umfassenden Unterstützungssystem (Katzbach & Schröder, 2007; Schumann, 2010).

Tabelle 1: Inklusion im Vergleich verschiedener Länder im Schuljahr 2016/2017

	Learners with an official decision of SEN, based on the enrolled school population	Learners with an official decision of SEN in special schools, based on the population of learners with an official decision of SEN	Learners with an official decision of SEN in special classes, based on the population of learners with an official decision of SEN	Learners with an official decision of SEN in inclusive education, based on the population of learners with an official decision of SEN
	%	%	%	%
Finnland	7.45	9.80	51.22	38.98
Norwegen	7.84	2.83	5.28	91.89
Schweden	1.02	88.79	Daten nicht verfügbar	11.21
Island	15.34	2.40	5.78	91.81
Italien	3.55	0.88	Nicht vorgesehen	99.12
Deutschland	5.45	56.61	Daten nicht verfügbar	43.39

Anm.: Quelle: European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020): 2018 Dataset Cross-Country Report (für das Schuljahr 2016/2017 für primary and lower-secondary education); SEN=special educational needs (operationalisierte Definition laut European Agency (2020, S. 9): „An official decision leads to a child/learner being recognised as eligible for additional educational support to meet their learning needs“ mit weiteren Kriterien).

Im Folgenden werden die Entwicklungen inklusiver Beschulung innerhalb Deutschlands anhand von Statistiken weiter beschrieben. Einschränkungen liegen unter anderem dahingehend vor, dass die Differenzkategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ im Fokus steht und keine differenzierten Angaben zu Inklusionsformen an der Regelschule in den amtlichen Statistiken vorliegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Die Quoten haben sich in den letzten Jahren verändert (vgl. Tab. 2). Die Inklusionsquote steigt kontinuierlich, jedoch nur leicht, an (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014 und 2018). Insgesamt hat auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf leicht zugenommen, wodurch aufgrund der sinkenden Schülerzahlen die Förderquote wächst (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Des Weiteren streuen die Förderquoten in den Bundesländern und liegen im Schuljahr 2016/17 zwischen 5.6 % und 9.8 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Dies verweist wiederum auf unterschiedliche Herangehensweisen an sonderpädagogische Förderung (Blanck, 2014). Außerdem verändern sich die Verfahren zur Erfassung sonderpädagogischen Förderbedarfs, wie beispielsweise Leonhardt (2018) für den Förderschwerpunkt Hören darstellt.

Tabelle 2: Zahlen und Quoten zu Inklusion in Deutschland

Schuljahr	00/01	16/17
Anzahl SuS mit SPF	479.940	523.813
Förderquote	5.3 %	7.1 %
Anzahl SuS mit SPF an allgemeinbildenden Schulen	59.353	205.811
Inklusionsanteil (Anteil an allgemeinbildenden Schulen)	12.4 %	39.3 %
Inklusionsquote	0.7 %	2.8 %
Förderschulbesuchsquote	4.6 %	4.3 %

Anm.: Die Angaben sind dem Bildungsbericht 2018 entnommen und beruhen auf amtlicher Statistik: Sekretariat der KMK (2018). Sonderpädagogische Förderung an Schulen; SuS=Schülerinnen und Schüler, SPF=sonderpädagogischer Förderbedarf, Angetragen sind Förderquote=Anteil an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht (1.-10. Jahrgangsstufe und Förderschulen); Inklusionsanteil=Anteil an allen SuS mit SPF, die an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden; Inklusionsquote=Anteil der SuS mit SPF, die an der Regelschule unterrichtet werden an allen SuS; Förderschulbesuchsquote=Anteil der SuS mit SPF, die an der Förderschule unterrichtet werden an allen SuS.

Inklusion führt in Deutschland bereits aber auch dahingehend zu schulorganisatorischen Veränderungen, die mit der Konsequenz der Auflösung sonderpädagogischer Institutionen verbunden sind (Klemm, 2009, 2010; zitiert nach Hillenbrand, 2014a). Insbesondere die Förderschule für den Bereich Lernen, der die meisten Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf angehören (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 2018), steht im internationalen Vergleich in der Kritik (Ellger-Rüttgart, 2011; Leonhardt, 2018), wie auch Förderschulen zu den Schwerpunkten Lernen, Sprache sowie auch emotionale und soziale Entwicklung (Ahrbeck, 2014). Der am häufigsten festgestellte Förderbedarf Lernen nahm dabei von ca. 54.1 % im Jahr 2000 kontinuierlich auf 36.5 % im Jahr 2016 ab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; vgl. Tab. 3). Im gleichen Zeitraum wird eine Zunahme des Förderbedarfs emotional-soziale Entwicklung von 7.3 % auf 16.6 % verzeichnet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Die Zahlen in nahezu allen weiteren Förderschwerpunkten stiegen geringfügig an (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Es zeigt sich in den vergangenen Jahren eine Umverteilung der Förderschwerpunkte bei einem grundsätzlichen Zuwachs (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Tabelle 3: Verteilung der Förderbedarfe in Deutschland in den Jahren 2000 und 2016

Förderbedarf	Anteil in % im Jahr 2000	Anteil in % im Jahr 2016
Lernen	54.1	36.5
Sehen	1.4	1.6
Hören	3.0	3.7
Sprache	9.2	10.7
Körperliche und motorische Entwicklung	5.3	7.0
Geistige Entwicklung	13.8	16.7
Emotionale und soziale Entwicklung	7.3	16.6
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	4.1	2.9
Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE)	.*	2.4
Kranke	1.9	2.1

Anm.: Die Angaben sind dem Bildungsbericht 2018 entnommen und beruhen auf amtlicher Statistik (Quelle: Sekretariat der KMK (2018). Sonderpädagogische Förderung an Schulen); *Dieser kombinierte Förderschwerpunkt wird erst seit dem Jahr 2012 erfasst.

In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelten auf Basis von Forschungsbefunden Jungen (European Agency for Special Needs and inclusive Education, 2018; Lütje-Klose et al., 2018) und Kinder mit geringeren sozioökonomischen Hintergründen oder Migrationshintergrund als überrepräsentiert – es bestehen soziale Disparitäten (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; zusammenfassend auch Blanck, 2014). Dies kann beispielsweise als Erklärung angeführt werden, weshalb der Förderschwerpunkt Lernen einen großen Anteil einnimmt. In der Bildungsforschung ist belegt, dass diese Gruppen mit größerer Wahrscheinlichkeit geringere Leistungen erbringen und somit vom Leistungsniveau abweichen (zusammenfassend Blanck, 2014). Ergebnisse der Studie von Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant und Stanat (2014) im Rahmen des IQB-Ländervergleichs zeigen, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lernen, sozial-emotionale Entwicklung und Sprache), die an der Regelschule (n=658) unterrichtet werden, höhere verbale und räumliche Grundfähigkeiten aufweisen, deren Eltern eine höhere Bildungsaspiration angeben und der soziale Status höher ist als jener von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen (n=413).

Auf der anderen Seite verzichten manche Bundesländer beispielsweise auf die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen, wodurch es in den ersten Schuljahren und durch verstärkte systemische Zuweisung von Förderung zu einer Unterschätzung der Förder- und Inklusionsquote kommen kann (Klemm, 2015). So ist der Fortschritt, dass bereits im Schuljahr 2012/13 ein Drittel aller Kinder mit Förderbedarf an Grundschulen eingeschult wurden, noch höher einzuschätzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Es wird bereits zu diesem Zeitpunkt in 31 % der Grundschulklassen mindestens ein Kind mit

sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Im Schuljahr 2016/2017 befindet sich an zwei Dritteln aller Regelschulen mindestens ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf; allerdings gibt es auch hier hohe Variation auf Kreisebene (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

(3) Organisationsformen inklusiver Bildungsangebote

Auf Basis der UN-Behindertenrechtskonvention wurde in allen Bundesländern die Schulgesetzgebung angepasst (u. a. KMK, 2018). In Deutschland besteht die Wahlmöglichkeit der Eltern zum Besuch der Förder- oder Regelschule bei entsprechendem Förderbedarf, wenngleich sich die Bundesländer beispielsweise hinsichtlich eines absoluten Wahlrechts oder auch der Gewährung eines Haushaltsvorbehalts unterscheiden (Asmussen, 2018; KMK, 2018; Saalfrank & Zierer, 2017). Grundsätzlich ist die aktuelle Entwicklung in Deutschland durch den Ausbau der inklusiven Beschulung an der Regelschule, aber unter Beibehaltung des Förderschulwesens, gekennzeichnet (Biermann & Powell, 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014 und 2018; Klemm, 2015; Werning, 2017). In manchen Bundesländern, beispielsweise Bremen (Ahrbeck, 2018), werden aber auch verschiedene Förderschulen abgeschafft. Ein Rückgang der Anzahl an Förderschulen und deren Größe ist beispielsweise in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich des Förderschwerpunktes Lernen zu verzeichnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Lütje-Klose et al., 2017).

Unterschiedliche Organisationsformen schulischer Inklusion werden auch innerhalb der Bundesländer gewählt. In einer ungleichheitssoziologischen Untersuchung und Systematisierung, angesetzt auf Ebene des Schulrechts, hat Blanck (2014, 2015) dabei die fünf Kategorien (1) *Prävention* (u. a. pauschale Zuweisung von Lehrerwochenstunden für sonderpädagogische Förderung), (2) *Kooperation* (zwischen Förder- und Regelschule), (3) *Sonderklassen* (Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen die Regelschule, werden jedoch beispielsweise in separaten Klassen unterrichtet), (4) *Integration in Regelklassen* (in unterschiedlichen Formen wie beispielsweise Einzelintegration oder Integrationsklassen) und (5) *Schwerpunktschulen* (mitunter speziell ausgerichtete Regelschulen mit einem erhöhten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf) identifiziert, die zu einem Vergleich der Bundesländer beitragen können. Dabei werden nicht in jedem Bundesland alle genannten Kategorien umgesetzt beziehungsweise füllen sie diese unterschiedlich aus oder haben Schnittmengen der einzelnen Organisationsformen auf Ebene der Einzelklasse (Blanck, 2014).

Im Folgenden wird auf exemplarische Beispiele verwiesen, um eine Vielfalt der Maßnahmen und Herangehensweisen innerhalb Deutschlands sowie auch innerhalb der Bundesländer anzudeuten. Für einen umfassenden Überblick wird auf die Übersicht der Kultusministerkonferenz (2018) zum inklusiven Schulsystem und den Entwicklungen in den Ländern verwiesen. Bayern kennt beispielsweise Partnerklassen (Art 30a Abs. 7 Nr. 2 BayEUG), Kooperationsklassen (Art 30a Abs. 7 Nr. 1 BayEUG), offene Klassen der Förderschule (Art 30a Abs. 7 Nr. 3 BayEUG), Einzelinklusion (Art. 30b Abs. 2 BayEUG) sowie Profilschulen Inklusion (Art. 30b Abs. 3-5 BayEUG) – auch mit der Besonderheit der Tandemklassen (Art. 30b Abs. 5 BayEUG) als Modelle der Umsetzung gemeinsamer Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sowie inklusive Regionen (KMK, 2018). Auch in Hessen sind beispielsweise inklusive Bildungslandschaften beziehungsweise Schulbündnisse zur regionalen Vernetzung von allgemeinen Schulen mit Förderschulen sowie sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren entstanden, um unter anderem wohnortnahe Förderung zu ermöglichen (u. a. KMK, 2018). Förderschulen werden häufig weiterentwickelt, beispielsweise in Baden-Württemberg zu sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (KMK, 2018). Des Weiteren werden in verschiedenen Bundesländern Aktionspläne eingesetzt. Rheinland-Pfalz war dabei das erste Land mit einem solchen Aktionsplan (2010), der inzwischen zu einem Landesaktionsplan entwickelt wurde (Scheer et al., 2017).

Wirft man einen Blick nach Österreich, werden ebenfalls verschiedene inklusive Beschulungsformen ersichtlich. Österreich ist, ähnlich wie Deutschland, gekennzeichnet durch ein differenziertes Schulsystem und forciert gemeinsame Beschulung in den letzten Jahren. Durch die Änderung des Schulorganisationsgesetzes (1993) in Österreich wurden neben dem differenzierten Schulsystem immer mehr Formen der gemeinsamen Beschulung durch das Wahlrecht der Eltern und der Möglichkeit der Implementierung doppelt besetzter Kooperationsklassen entwickelt – es ergaben sich verschiedenen Modelle, beispielsweise die Integrationsklasse (Biewer, 2018). Eine wichtige Rolle bei der Implementierung von Inklusion spielt der Nationale Aktionsplan Behinderung und die Etablierung inklusiver Modellregionen (Altrichter & Feyerer, 2017).

(4) Merkmale inklusiver Bildungsangebote – im Fokus multiprofessionelle Kooperation
Neben der Ausgestaltung der Organisationsformen ist danach zu fragen, welche Merkmale inklusive Bildungsangebote in Deutschland aufweisen. Kennzeichnend sind unter anderem die Gestaltung lernzielgleicher und lernzieldifferenter Förderung innerhalb der Lerngruppen, die Gewährung eines Nachteilsausgleichs und die Sicherstellung von umfassender Barrierefreiheit (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Auch zählen präventive Maßnahmen, ein sonder-

pädagogisches Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebot, die gemeinsames Lernen ermöglichen und eng mit der allgemeinen Pädagogik verknüpft sind, hinzu (KMK, 2011).

Eine Ressource inklusiven Unterrichts ist der Einsatz verschiedener Personen unterschiedlicher Qualifikation, Ausbildung und Profession (KMK, 2011). Förderlehrkräfte, weitere pädagogische Fachkräfte, beispielsweise aus den Bereichen der Sozialpädagogik und Schulpsychologie und paraprofessionelle Akteursgruppen wie Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter kommen hinzu (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Da differenzierte und länderübergreifende Analysen im Zusammenhang von Organisationsformen schulischer Inklusion und Personalressourcen noch ausstehen, werden im Folgenden Studienergebnisse zum Anteil von verschiedenen Professionsgruppen an inklusiven Grundschulen berichtet, um die inklusive Beschulung in Deutschland weiter zu konturieren. Eine Analyse von Gresch, Kuhl und Külker (2020) auf der Datengrundlage des IQB-Bildungstrends (2016) ergab auf Basis der Angaben von Schulleitungen (N=1110, bei denen für mindestens eine Personengruppe eine Angabe vorliegt), dass an 83.3 % der Grundschulen Förderlehrkräfte beschäftigt sind – etwa an einem Drittel der Schulen in Festanstellung und an zwei Dritteln in stundenweiser Unterstützung. An 56.0 % der Schulen gibt es Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, an 42.0 % weiteres pädagogisches Personal (Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, sonstige Pädagoginnen und Pädagogen) und an 41.4 % sonstiges Fachpersonal (Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Therapeutinnen und anderes Fachpersonal). Aufgrund von fehlenden Werten könnten die prozentuellen Angaben auch etwas geringer ausfallen, wenn diese bedeuten, dass kein entsprechendes Personal an der Schule tätig ist (Gresch et al., 2020). Aus den Daten geht auch hervor, dass bei einem hohen Anteil⁶ von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, im Vergleich zu einem niedrigen Anteil, an den Schulen die Anzahl der unterstützenden Personen und ebenso deren Arbeitsstunden signifikant erhöht sind (Gresch et al., 2020).

Auch in anderen Ländern werden verschiedene Unterstützungssysteme und personelle Ressourcen unterschiedlicher Professionen genutzt. Beispielsweise sind in Finnland verschiedene Organisationsformen an der Gesamtschule (wie Sonderklassen und gemeinsamer Unterricht) möglich (Schumann, 2010). Um eine Segregation sowie sozialen Ausschluss zu vermeiden, werden Ressourcen sonderpädagogischer Förderung präventiv eingesetzt und auch ein präventiver Förderunterricht angeboten (Schumann, 2010). Dieser ist eingebettet in die Schüler-

⁶ Auf eine differenzierte Darstellung wird an dieser Stelle verzichtet und auf Gresch et al. (2020) verwiesen.

fürsorge, bestehend aus einem multiprofessionellen Team von Lehrkräften, Förderlehrkräften, sozialpädagogischem und psychologischem Personal sowie der Schulleitung (Linderoos, 2006; zitiert nach Schumann, 2010).

Fast alle Schülerinnen und Schüler werden aufgrund eines Antiklassifizierungsansatzes (Biermann & Powell, 2014) an schwedischen Gesamtschulen, am häufigsten in Sonderklassen aber auch im gemeinsamen Unterricht, beschult (Biermann & Powell, 2014). An diesen Schulen sind Förderlehrkräfte sowie Schulkrankenschwestern und -pfleger angestellt, psychologische und weitere Unterstützung wird bei Bedarf hinzugezogen (Kreitz-Sandberg, 2011). Schweden zeichnet sich durch die Zusammenarbeit mit Schülersgesundheitsteams aus – unter anderem zur regelmäßigen Untersuchung der Situation förderbedürftiger Kinder und zum Beschluss von Maßnahmen (Kreitz-Sandberg, 2011). Diese Teams bestehen zumeist aus fünf bis sechs Personen, zum Beispiel einer Person der Schulleitung, einem Schulpsychologen oder einer Schulpsychologin, einer Schulkrankenschwester oder eines -pflegers, einer Förderlehrkraft und weiteren Personen anderer Professionen wie beispielsweise der Schulsozialarbeit oder Sprachpädagogik (Kreitz-Sandberg, 2011). Auch fest verankerte Besprechungszeiten im Stundenplan der Lehrkräfte sind ein Kennzeichen Schwedens (Löser, 2010). Weiterhin ist vorschulische Bildung ein Merkmal nordischer Länder (Schumann, 2010), beispielsweise vorschulische Unterstützung bei Beeinträchtigungen in Island (Biermann & Powell, 2014).

In Italien sind vielfältige personelle Ressourcen vorgesehen (Saalfrank & Zierer, 2017), wie Stütz- und Integrationslehrkräfte, Mitarbeiter mit einer sozio-pädagogischen Ausbildung und Kenntnissen im Pflegebereich oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (Ferdigg, 2010). Die Unterstützung des Schulamts und pädagogischen Instituts hinsichtlich Beratung, Gesundheitsförderung, Schul- und Unterrichtsentwicklung und Dienste des Sozialwesens (zum Beispiel psychologische Dienste, Rehabilitationsdienste, Fachdienste für Hör- und Sehgeschädigte) stellen weitere Ressourcen dar (Ferdigg, 2010).

Das österreichische System zeichnet insbesondere die dauerhafte Doppelbesetzung zweier gleichgestellter multiprofessioneller Kollegen aus Regel- und Förderlehrkraft in Integrationsklassen und der damit verbundene hohe Personalaufwand aus (Biewer, 2018; Lütje-Klose & Miller, 2017). Daneben ist das Prinzip der Stützlehrerklasse zur Unterstützung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gängig (Gebhardt et al., 2013a). Integrative Modelle in Österreich wurden von Specht (1993) evaluiert und 788 Lehrkräfte befragt (zitiert nach Feyerer & Prammer, 2003). Kooperationsklassen, die gemeinsamen Unterricht in Doppelbesetzung durchführen, wurden dabei am besten eingeschätzt: Erfolge werden auf die höhere Lehrkräftekooperation und ein höheres Niveau flexiblerer innerer

Differenzierung, im Vergleich zur Einschätzung von Lehrkräften anderer Modelle, zurückgeführt (Feyerer & Prammer, 2003; zusammenfassend auch Lütjcklose & Miller, 2017).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Organisation von Inklusion, beispielsweise in Gesamtschulsystemen nordischer Länder, Chancen beinhaltet sowie auch vor verschiedenen Herausforderungen steht (zusammenfassend u. a. Biermann & Powell, 2014; Schumann; 2010). Auch multiprofessionelle Kooperation bringt in den genannten Ländern verschiedene Anforderungen mit sich (u. a. Kreitz-Sandberg, 2011 für Schweden).

Wirksamkeit inklusiver Beschulung

Neben der Organisation von Inklusion ist auch nach der Wirksamkeit inklusiver Settings zu fragen. Forschungsergebnisse sind dabei aufgrund differierender Organisationsformen und Rahmenbedingungen zum Teil schwer vergleichbar (Liebers & Seifert, 2014). Im Folgenden wird daher eher allgemein auf Effekte gemeinsamen Lernens bezüglich kognitiver und sozialer Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eingegangen und nach der Bedeutung weiterer Faktoren, neben den Settings, gefragt. Im Folgenden werden nur ausgewählte Studien für einen Überblick dargestellt.⁷ Auf Ergebnisse von Forschungsreviews wird an manchen Stellen kurz verwiesen, einige ausgewählte neuere Studien aus dem deutschen Sprachraum werden näher vorgestellt.

Zum einen ist nach der *Wirksamkeit inklusiver Beschulung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf* zu fragen. Bereits anhand älterer Forschungsüberblicke (u. a. Haerberlin, 1991) zeigen sich in der Tendenz hinsichtlich kognitiver Entwicklung neutrale Effekte beziehungsweise leichte Vorteile, beispielsweise in Mathematik (Haerberlin et al., 1990; zitiert nach Haerberlin, 1991), in der gemeinsamen Beschulung für Schülerinnen und Schüler mit Einschränkungen im Bereich Lernen. Die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung von Sermier Dessemontet, Benoit und Bless (2011) über zwei Schuljahre mit drei Messzeitpunkten und Kontrollgruppendesign (n=34 je Gruppe) in der Schweiz bestätigen, dass auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung ähnliche Lernfortschritte in integrativen Settings wie in Sonderschulen im Bereich Mathematik und etwas höhere Fortschritte im Bereich Sprache erzielen. Die Studie von Kocaj et al. (2014) im Rahmen des IQB-Ländervergleichs (2011) macht einen Kompetenzvorsprung der Viertklässler mit Förderbedarf an

⁷ Für einen umfassenderen Überblick über den Forschungsstand wird u. a. auf die Zusammenfassungen oder Erläuterungen von Ahrbeck (2014), Heimlich (2017), Hillenbrand (2014a), Kiel (2017), Liebers und Seifert (2014), Preuss-Lausitz (2018), Vock, Gronostaj, Kretschmann und Westphal (2018), Werning (2014) oder Werning und Avci-Werning (2016) verwiesen.

Regelschulen (n=658) gegenüber jener an Förderschulen (n=413; nach Propensity Score Matching-Verfahren bei gleichem soziökonomischen Status, kognitiven Grundfähigkeiten und Bildungsaspiration) im Lesen, Zuhören und in der Mathematik mit geringen bis mittleren Effekten deutlich, wobei insbesondere Schülerinnen und Schüler des Förderbedarfs Lernen von inklusiven Settings profitieren (im Förderschwerpunkt Sprache ist dieser Kompetenzvorsprung etwas geringer ausgeprägt). Einschränkend könnte mitunter die fehlende Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren dieser Querschnittsuntersuchung für die Zuweisung der Beschulung an der Förderschule angeführt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Kocaj et al., 2014), ebenso kann der Einfluss der Beschulungsart auf Schulleistungen nicht völlig unverzerrt dargestellt werden (Kocaj et al., 2014).

Zudem stellt sich die Frage, ob *Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* durch inklusive Settings beeinflusst werden. Die Längsschnitt-Studie von Sermier Dessemontet et al. (2011) mit zwei Messzeitpunkten und Kontrollgruppendesign (n=780) verdeutlichen, dass es sich nicht nachteilig auf die Leistungen der Mitschülerinnen und -schüler (die auf drei Leistungsgruppen verteilt wurden) in Mathematik und Sprache auswirkt, wenn ein Kind mit geistiger Beeinträchtigung der Klasse zugehörig ist. Die Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Experimental- und Kontrollgruppe sind ebenso vergleichbar (Sermier Dessemontet et al., 2011).

Des Weiteren ist nach *sozial-emotionalen Entwicklungen* zu fragen. *Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* und deren sozial-emotionale Entwicklung werden laut eines Forschungsreviews von Kalambouka, Farrell, Dyson und Kaplan (2005) auf Basis 26 englischsprachiger Studien im inklusiven Setting nicht nachteilig beeinflusst, in der Regel zeigt sich eine neutrale bis positive Befundlage (zusammenfassend auch Liebers & Seifert, 2014).

Die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings wird zum Teil divergent eingeschätzt. Schülerinnen und Schüler in (teil-)integrativen Settings sind eher weniger sozial integriert als in Sonderklassen oder der Förderschule, wie beispielsweise der ältere Forschungsüberblick von Haeblerin (1991) resümierend darstellt. Jedoch gibt es auch gegenläufige Befunde. Ergebnisse der Pilotstudie „Inklusive Grundschule“ im Land Brandenburg (Vock et al., 2018) zeigen anhand der Auswertung längsschnittlicher Daten (n=1435) zu drei Messzeitpunkten, dass es keine durchgängigen Nachteile in sozialem Selbstkonzept und erlebtem Klassenklima der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) der zweiten und dritten Klasse zweier Kohorten an inklu-

siven Grundschulen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gibt. Dabei erwies sich das Gefühl des „Angenommenseins“ als wichtiger Prädiktor für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die sich signifikant weniger von ihren Lehrkräften angenommen fühlen (Vock et al., 2018). Auch ein vermuteter sonderpädagogischer Förderbedarf in der Einschätzung der Lehrkraft steht negativ mit dem Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang, wenngleich einschränkend anzuführen ist, dass an dieser Stelle keine Aussage über die Wirkrichtung getroffen werden kann (Vock et al., 2018).

Mittels qualitativer und quantitativer Zugänge ($N_{T1-T3}=410$) in der „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements“ (BiLieF) und mehrerer Messzeitpunkte zeigen sich vergleichbare Werte des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen von der dritten bis zur fünften Klasse im inklusiven Setting der Regelschule und der Beschulung an der Förderschule (Lütje-Klose et al., 2018). Die Ergebnisse zu den Schulformeffekten streuen in den quantitativen Ergebnissen breit und Befunde der qualitativen Studie bestätigen, dass dabei proximale Faktoren auf individueller Ebene (u. a. Wertorientierung und Einstellungen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern), auf interaktioneller Ebene (didaktische Orientierung der Lehrkräfte) sowie auf institutioneller Ebene (inklusive Schulentwicklungsprozesse mit dem Ausmaß etablierter Kooperationsstrukturen und sonderpädagogischer Ressourcen) relevanter erscheinen, weniger das Setting an sich (Lütje-Klose et al., 2018).

Insgesamt werden dem inklusiven Setting, gegenüber dem segregierenden Setting, basierend auf Studienergebnissen meist leichte Vorteile, beziehungsweise keine Nachteile, zugesprochen (u. a. Heimlich, 2017; Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; Löser & Werning, 2013; Preuss-Lausitz, 2018; Textor, 2018). Insbesondere hinsichtlich des kognitiven Lernens von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird häufig eine positive Schlussfolgerung für inklusive Beschulung gezogen, die sozial-emotionale Entwicklung kann zum Teil als ambivalent beschrieben werden (u. a. Ahrbeck, 2014; Liebers & Seifert, 2014).

Die Forschungsergebnisse zur *Frage nach der Wirksamkeit des inklusiven Settings* lassen zusammenfassend jedoch vermuten, dass die gemeinsame Beschulung an der Regelschule allein wohl keine größeren Effekte verspricht. Unter anderem Unterrichtssettings (Gebhardt et al., 2013b), eine didaktische Qualität inklusiven Unterrichts (Prengel, 2014) sowie beispielsweise eine Unterrichtsadaption und flexible Anpassung an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (Walter-

Klose, 2012)⁸ sowie zusammenfassend eine Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler durch pädagogische Maßnahmen (Hillenbrand, 2014a) könnten ebenfalls eine Rolle spielen. Studienergebnisse (Lütje-Klose et al., 2018) verdeutlichen, dass unter anderem auf institutioneller Ebene Schulentwicklung und die Etablierung von Kooperationsstrukturen sowie auf interaktionaler Ebene die Lehrkraft unter anderem hinsichtlich didaktischer Orientierungen wichtig sind. Schulen mit hohen Leistungs- und Wohlbefindenswerten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen zeichnen sich unter anderem durch etablierte Kooperation und adaptive Unterrichtsgestaltung auf Basis gemeinsam entwickelter Konzepte aus (Lütje-Klose et al., 2018). Für die Umsetzung schulischer Inklusion gewinnen die Einzelschule, Lehrkräfte, deren Zusammenarbeit und inklusiver Unterricht an Bedeutung: Die Ergebnisse der qualitativen Studie von Arndt und Werning (2016b) mittels 42 Gruppendiskussionen und Interviews mit 193 Lehrkräften, Schulleitungsmitgliedern, Eltern und Schülern zu Qualitätskriterien und Schulentwicklungsprozessen unterstreichen, dass Inklusion eine Querschnittsaufgabe für Schulen darstellt, in Unterricht und Schulleben individuelle Förderung und soziale Eingebundenheit bedeutsam sind, verlässliche Strukturen und kontinuierliche Reflexion sowie enge Kooperationen mit unter anderem der Schulleitung und in multiprofessionellen Teams notwendig sind (vgl. zusammenfassend Werning, 2017). Im Folgenden wird daher inklusiver Unterricht als Aufgabe von Lehrkräften näher betrachtet.

2.1.3 Inklusiver Unterricht als Aufgabe der Lehrkräfte

Aus einer lehrkräftebildnerischen Perspektive (u. a. Batzdorfer & Kullmann, 2016) und ausgehend von einer inklusiven Didaktik (Kullmann et al., 2014) besteht im Unterricht in inklusiven Settings der Anspruch, auf die (maximal) heterogene Schülerschaft der jeweiligen Lerngruppe einzugehen. In Anlehnung an Fachliteratur für Lehrkräfte wird im Folgenden dargelegt, dass Unterricht zielgerichtet auf (erhöhte) Heterogenität ausgerichtet werden muss (Asmussen, 2018; Lindmeier & Lindmeier, 2018). Zielsetzung dabei ist, allen Schülerinnen und Schülern einen Beitrag zum Unterricht zu ermöglichen (Heimlich, 2017). Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, den inklusiven Unterricht innerhalb der jeweiligen Rahmenbedingungen und Organisationsformen sowie in Abstimmung an die Lerngruppe und die Bedürfnisse der einzelnen Individuen zu gestalten.

Dabei ist die Komplexität der Unterrichtsarbeit durch inklusive Settings erhöht (Batzdorfer & Kullmann, 2016). Es ergeben sich folglich hohe Anforderungen an Lehrkräfte, beispielsweise hinsichtlich professioneller Handlungskompetenz

⁸ Das Review internationaler und nationaler Studien von Walter-Klose (2012) bezieht sich auf Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderungen im gemeinsamen Unterricht und empfiehlt auf Basis des Forschungsstandes unter anderem diese Aspekte.

(Bertram, Albersmann & Rolka, 2020). Vielfältige Aufgaben (Lindmeier & Lindmeier, 2018), zum Teil auch widersprüchlich angelagerte Aufgaben mit antinomischem Charakter, werden (verstärkt) durch Inklusion an die verantwortlichen Akteure unterrichtlicher Bildungsprozesse herangetragen. Aufgaben umfassen dabei Aspekte wie die Förderung aller Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe, nicht nur einzelner Kinder (Lütje-Klose, 2011). Die jeweiligen Individuen in den Blick zu nehmen und Lernen in der Gemeinschaft zu fördern, sind, ausgehend von allgemein- beziehungsweise inklusionsdidaktischen Ansätzen (u. a. Feuser, 2018; Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014; Prengel, 2014), nur zwei der sich in inklusiven Settings (verstärkt) ergebenden pädagogisch-didaktischen Anforderungen. Weitere Anforderungen sind unter anderem Förderdiagnostik, Individualisierung, Adaptivität der Leistungs- und Verhaltensanforderungen (Textor et al., 2014⁹), Gestaltung kooperativer Lernprozesse (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012) und eine (differenzierte) Leistungsbeurteilung (Radhoff & Wieckert, 2014), im Dienste des Lernens (Walm et al., 2017).

Im Folgenden wird die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts in den Fokus gerückt, um in einer inklusiven Lerngruppe alle Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen (zusammenfassend Lütje-Klose, 2011). Ein adaptiver, binnendifferenzierter Unterricht wird für eine Didaktik inklusiver Lerngruppen als ein zentrales Leitprinzip aufgefasst (Kullmann et al., 2014; Textor et al., 2014). Unterricht wird dabei im Sinne der optimalen Passung an die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe angeglichen (u. a. Brühwiler, 2014; Martschinke, 2019). Auch die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts ist zusammenfassend, unter anderem in Anknüpfung an Studienergebnisse, an Kompetenzen von Lehrkräften gebunden (zusammenfassend u. a. Brühwiler, 2014; Fischer, Kopmann, Rott, Veber & Zeinz, 2014; Inckemann, 2014). Ebenso erfordern auch die eingangs genannten pädagogisch-didaktischen Aufgaben auf *Ebene des Unterrichts* eine hohe Professionalität beziehungsweise Kompetenz der Lehrkräfte, beispielsweise hinsichtlich der Förderdiagnostik (Hanke, 2005).

Um diese Aufgaben und Anforderungen zu erfüllen, wird auf die Zusammenarbeit verschiedener Professionen zurückgegriffen (Batzdorfer & Kullmann, 2016; Fischer, et al., 2017; KMK, 2011; Lütje-Klose & Urban, 2014). Multiprofessionelle Kooperation kann dabei als eine Ressource inklusiver Settings verstanden werden (u. a. Seitz & Scheidt, 2012). Lehrkräfte weiterer Professionsgruppen und paraprofessionelle Akteursgruppen kommen im inklusiven Unterricht hinzu, um weitere Expertisen und fachliche Kompetenzen einzubringen (Batzdorfer & Kullmann, 2016), beispielsweise im Bereich der Diagnostik durch Förderlehrkräfte

⁹ Diese Aspekte inklusiver Didaktiken sind dabei nicht nur für inklusive Lerngruppen relevant (Textor et al., 2014).

(Moser & Kropp, 2014; Moser, Schäfer & Kropp, 2014)¹⁰. Um adaptiven Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler zu gestalten, könnten folglich die Kompetenzen verschiedener Professionen eine Ressource inklusiver Unterrichtssettings darstellen.

Multiprofessionelle Kooperation bringt daran anschließend wiederum Anforderungen für Lehrkräfte mit sich. Durch multiprofessionelle Kooperation wird die Komplexität des Lehrerberufs erhöht, beispielsweise durch eine mögliche Veränderung des Selbstverständnisses einer Lehrkraft. Absprachen und Arbeitsteilung zwischen den Lehrkräften werden erforderlich (Trumpa & Franz, 2014). Eine Professionalisierung der Lehrkräfte gewinnt daher einen hohen Stellenwert im Kontext von Inklusion und Kooperation (Trumpa & Franz, 2014). Lern- und Aushandlungsprozesse auf Sachebene und kooperativer Arbeitsbeziehungsebene, beispielsweise auch in Bezug auf die jeweiligen Rollen, kommen hinzu (Lütje-Klose, 2011; Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Für multiprofessionelle Kooperation als Element inklusiven Unterrichts bedarf es entsprechender Kompetenzen und der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung (u. a. Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Seitz, 2011). Kooperation als professionelle Metakompetenz ist noch weiter zu entwickeln (u. a. Kullmann et al., 2014), ursächlich unter anderem hinsichtlich interpersoneller Interaktionen sowie der strukturellen Verfasstheit des Schulsystems (Batzdorfer & Kullmann, 2016).

Multiprofessionelle Kooperation wird zusammenfassend als Chance für Unterricht und Lehrkräfte verstanden, stellt aber auch eine Anforderung an Lehrkräfte – insbesondere im Kontext von Kompetenzen zur multiprofessionellen Kooperation – dar und kann unterschiedlich ausgestaltet werden, wie im Folgenden näher dargestellt wird.

2.2 Multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Setting

Zu Beginn des Kapitels wird in multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Setting eingeführt, und insbesondere werden Formen und Niveaustufen der Kooperation aus Sicht der Forschung in den Blick genommen (Kap. 2.2.1). Als eine Facette von Kooperation wird die Rollen- und Aufgabenverteilung im multiprofessionellen Team fokussiert. Es wird dahingehend der Forschungsstand zur Ausgestaltung der multiprofessionellen Kooperation zur Verteilung von Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten sowie die Nutzung verschiedener Formen der innerunterrichtlichen Zusammenarbeit (Co-Teaching) dargestellt (Kap. 2.2.2).

¹⁰ Anzumerken ist auch, dass Diagnostik ebenso in den Aufgabenbereich der Regellehrkräfte fällt, wie aus den Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004) ersichtlich wird (zitiert nach Moser & Kropp, 2014).

Des Weiteren wird auf den Forschungsstand zum Zusammenhang von ressourcenbedingten Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene und der Ausgestaltung der Kooperation eingegangen (Kap. 2.2.3) und jeweils das Desiderat für die daran anknüpfenden Fragestellungen der Untersuchung aufgezeigt.

2.2.1 Formen und Niveaustufen von Kooperation

Wie im vorherigen Kapitel dargelegt wurde, stellt die Gestaltung inklusiven Unterrichts eine Aufgabe für Lehrkräfte dar. Eine Ressource inklusiver Settings, die immer häufiger eingesetzt wird, ist die Arbeit in multiprofessionellen Teams. Multiprofessionelle Kooperation steht dabei unter anderem unter der Zielsetzung eines produktiven Umgangs mit Heterogenität (Lütje-Klose & Urban, 2014). Um einer Vielzahl an Bedürfnissen (u. a. soziale Aspekte, fachrichtungsübergreifende Aufgabenstellungen und Kommunikation), die im inklusiven Unterricht hinzukommen, gerecht zu werden, wird auf bereichsspezifisches Wissen und verschiedene Kompetenzen der Lehrkräfte unterschiedlicher Professionen zurückgegriffen (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Personen verschiedener Profession und Ausbildung unterrichten und unterstützen die Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht gemeinsam, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

Kooperation, Lehrkräftekooperation und multiprofessionelle Kooperation

Kooperation wird zuerst definiert, indem der Begriff allgemein, im schulischen Kontext (im Sinne von Lehrkräftekooperation) und insbesondere im inklusiven Setting (im Sinne von multiprofessioneller Kooperation) spezifiziert wird.

Kooperation wird nach der organisationspsychologischen Definition von Spieß (2004, S. 199) für diese Arbeit zu Grunde gelegt: „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 von Reziprozität verpflichtet.“ Da in diesem Verständnis keine dauerhafte Kooperation erforderlich ist (Gräsel et al., 2006), scheint diese Definition für die vielfältigen Modelle und unterschiedlichen Ressourcen und Rahmenbedingungen inklusiver Settings geeignet.

Im schulischen Kontext steht die Kooperation von Lehrkräften im Fokus, die folgendermaßen aufgefasst werden kann: „Lehrerkooperation umfasst sämtliche Formen der konstruktiven und zielorientierten, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhenden Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zugunsten ihrer individuellen pädagogischen Professionalität und/oder ihres Arbeitsplatzes Schule“ (Kullmann, 2016, S. 335).

Das inklusive Setting zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur Lehrkräfte (stundenweise) zusammenarbeiten, sondern weitere Akteursgruppen unterschiedlicher Profession und Ausbildung hinzukommen (u. a. KMK, 2018; Lange, 2017),

so dass von multiprofessionellen Teams gesprochen werden kann: „*Multiprofessionelle Teams* an Schulen agieren mit *unterschiedlichen* Berufsträgern im Hinblick auf die Bildung und Erziehung der Schüler/-innen. Die Arbeitsteilung beruht auf Aushandlungsprozessen. Diese können mitgeprägt sein durch Überzeugungen und Haltungen der beteiligten Akteur/-innen, deren jeweiligen beruflichen Sozialisierungen sowie durch Strukturen und Praktiken an der Schule. Für eine effektive Förderung der Schüler/-innen sind multiprofessionelle Teams im Schulalltag dazu angehalten, gemeinsame Interpretationen und zielorientierte Handlungspraktiken zu entwickeln“ (Widmer-Wolf, 2018, S. 299; Herv. i.O.).

Es kann zwischen interprofessioneller und intraprofessioneller Kooperation unterschieden werden (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Multiprofessionelle Kooperation im engeren Sinne beruht auf einer Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlichem Berufsauftrag, die gemeinsam im Unterricht arbeiten (Widmer-Wolf, 2018). Dabei ist es eine Aufgabe des multiprofessionellen Teams Handlungslogiken und Expertisen unterschiedlicher Professionen aufeinander abzustimmen.

Baumann et al. (2012) haben die zentralen Begriffe der eingangs genannten Definition von Spieß (2004) auf die Kooperation von Lehrkräften und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik in der Schweiz ausgestaltet, indem diese Merkmale mit Studienergebnissen abgeglichen und ergänzt wurden (vgl. auch zusammenfassend Fischer et al., 2017). Aspekte von Kooperation werden hinsichtlich multiprofessioneller Kooperation spezifiziert. Im Folgenden werden für diese Studie relevante Spezifikationen genannt. Gemeinsame Ziele und Aufgaben werden konkretisiert, indem diese die Schaffung möglichst optimaler Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler umfassen – im Hinblick auf Ziele für die ganze Klasse, einzelne Kinder sowie unterrichtliche Methoden (Baumann et al., 2012). Autonomie wird im Hinblick auf Rollenklärung und Verantwortung näher beschrieben und beinhaltet unter anderem gemeinsame Verantwortung der Lehrkräfte für alle Schülerinnen und Schüler sowie einen flexiblen Umgang mit den jeweiligen Rollen in der Durchführung des Unterrichts (Baumann et al., 2012). Für die vorliegende Studie werden die Definition von Spieß (2004) und die Ausschärfungen von Baumann et al. (2012) für das inklusive Setting für Kooperation grundgelegt.

Aus der Spezifizierung von Baumann et al. (2012) geht wiederum hervor, dass zum Teil neue Aufgaben an Lehrkräfte durch multiprofessionelle Teamarbeit herangetragen werden. Durch multiprofessionelle Teamarbeit besteht die Anforderung, Kooperation hinsichtlich Zielen, gemeinsamer Verantwortungsübernahme und Verfahren auf verschiedenen Ebenen auszuhandeln (Lütje-Klose, 2011). Aufbauend auf ein theoretisches Modell von Reiser et al. (1986) und auf Basis des TZI-Modells (Cohn, 1975) können vier Ebenen der Kooperation – in einem Zusammenspiel der Beziehungs-, Sach-, Persönlichkeits- und der organisatorischen

Ebene – konstruiert werden (Lütje-Klose, 2011; siehe auch Fischer et al. (2017), die auf Basis des TZI-Modells die genannten Ebenen näher beschreiben; Lütje-Klose und Willenbring (1999), die ebenfalls diese Ebenen aufgreifen). Für Kooperation stellen beispielsweise personelle Ressourcen und finanzielle Rahmenbedingungen auf organisatorischer Ebene Faktoren dar (Lütje-Klose, 2011). Auf personeller Ebene sind unter anderem Offenheit für Handlungsorientierungen anderer Professionen, auf Beziehungsebene Aushandlungsprozesse hinsichtlich der Ausgestaltung der Kooperation und auf Sachebene die Wahl der Arbeitsformen und Aufgabenverteilung maßgeblich (Lütje-Klose, 2011). Arndt und Werning (2013) stellen auf Basis der Ergebnisse einer qualitativen Studie an einer inklusiv arbeitenden Gesamtschule mit Bezug zu theoretischen Konzepten dar, dass unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regel- und Förderlehrkräften durch ein Zusammenspiel verschiedener Ebenen konzeptualisiert ist: Diese Ebenen sind konstituiert in der interpersonellen (u. a. Beziehung, Austausch), der individuellen (u. a. Kompetenzen, Selbstverständnis) und der institutionellen Ebene (u. a. Strukturen) sowie des Weiteren durch gesellschaftliche und politisch-administrative Rahmenbedingungen beeinflusst.

Kooperation ist somit ein umfassendes Gefüge, in dessen Rahmen Zusammenarbeit unterschiedlich ausgestaltet werden kann, wie im Folgenden dargestellt wird. Bezüglich des Forschungsstandes zu (multiprofessioneller) Lehrkräftekooperation können dahingehend verschiedene Forschungsfelder betrachtet werden, anknüpfend auch an die Ebenen nach Arndt und Werning (2013). Lütje-Klose und Miller (2017) ordnen Themenkomplexe inklusiver Forschung zu multiprofessioneller Kooperation dem Mehrebenenmodell von Fend (1998) zu, indem sie auf mikrosystemische Ebene sowohl Forschungen zu Einstellungen und Bereitschaft zur Kooperation sowie Stufen (inklusive) Kooperationsbeziehungen verorten, auf mesosystemischer Ebene Rollen- und Aufgabenverteilung, gemeinsam und getrennt bearbeitete Tätigkeitsbereiche, sowie auf meso- und makrosystemischer Ebene Rahmenbedingungen wie Kooperationszeiten. Auch die vorliegende Untersuchung bezieht sich bei der Modellierung der Untersuchung auf die Theorie von Fend (2008; vgl. Kap. 3.2), weshalb ein Zugang über die genannten Forschungsfelder sinnvoll erscheint und für diese Untersuchung insbesondere die mikrosystemische Ebene in den Fokus rückt. Die Rollen- und Aufgabenverteilung interessiert insbesondere aus dem Blickwinkel der inner-unterrichtlichen Zusammenarbeit und Unterrichtsgestaltung, weshalb diese im Hinblick auf Ergebnisse zur mikrosystemischen Ebene analysiert wird.

Im Folgenden werden für die vorliegende Untersuchung daher verschiedene Forschungsfelder dargelegt: Niveaustufen der Kooperation, Rollen- und Aufgaben-

verteilung im inklusiven Unterricht, Formen des Co-Teachings und zur Einbettung der multiprofessionellen Kooperation deren Rahmenbedingungen für den inklusiven Unterricht.

Niveaustufen der Kooperation

Auf die Frage nach der Ausgestaltung von Kooperation wurden in Theorie und Forschung verschiedene Formen und Niveaustufen der Kooperation herausgearbeitet. Von Interesse ist dabei insbesondere, welche Aspekte der Kooperation auch für multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Setting wichtig werden könnten.

Kooperation von Lehrkräften lässt sich in Theorie und Forschung in verschiedene Formen oder Niveaustufen konstituieren (u. a. Baumann et al., 2012; Gräsel et al., 2006; Steinert et al., 2006). Solche Modelle lassen sich durch den stufenweisen Anstieg der Intentionalität der Kooperation beschreiben, indem die Autonomie in eine gemeinsame Verantwortung übergeht und das gemeinsame, professionelle Handeln zunimmt (Lütje-Klose & Miller, 2017). Gräsel et al. (2006) bilden auf Basis dreier Bedingungen von Kooperation, gemeinsamen Zielen und Aufgaben, Vertrauen und Autonomie drei Kooperationsstypen (1) Austausch, (2) arbeitsteilige Kooperation und (3) Kokonstruktion. Anhand der Äußerungen von 39 Chemielehrkräften zu subjektiven Theorien zu Kooperation mittels qualitativer Inhaltsanalyse und untersuchen, ob die Lehrkräfte diese Formen der Kooperation widerspiegeln (siehe auch Fußangel, 2008). Kokonstruktion, wird dabei als die am seltensten anzutreffende Form erkannt, nur 18 % der Lehrkräfte berichten davon (Fußangel, 2008). Austausch wird am häufigsten von den Lehrkräften praktiziert (Fußangel, 2008; Gräsel et al., 2006; Pröbstel, 2008). Dabei erfüllen verschiedene Formen der Zusammenarbeit unterschiedliche Funktionen – intensivere Kooperation ist nicht grundsätzlich für alle Aufgaben und Kontextbedingungen am günstigsten (Gräsel et al., 2006).

Die im Folgenden angeführte Studie legt dar, dass verschiedene Kooperationsinhalte, die auch für das inklusive Setting relevant sind, häufig in einer „höheren“ Kooperationsform bearbeitet werden. Die quantitativ und qualitativ angelegte Studie „Professionelle Zusammenarbeit in Schulen“ von Maag Merki, Kunz, Werner und Luder (2010) im Kanton Zürich untersucht unter anderem, welche Formen der Kooperation es an den Volksschulen gibt und wie sich diese auf den Unterricht und die Einzelförderung auswirken. Ergebnisse der quantitativen Studie (n=286) zeigen, dass der „höchste“ Kooperationsmodus „gemeinsame Reflexion“ (der auch die beiden anderen Formen „Austausch“ und „Arbeitsteilung“ aufgrund von Mehrfachnennungen umfassen kann), mit 55.6 % am häufigsten von den Lehrpersonen betont wird. Es zeigt sich des Weiteren, dass Aspekte wie die Planung und Setzung von Zielen (u. a. hinsichtlich der Umsetzung von Unterricht

durch adaptiven Unterricht im Umgang mit Heterogenität) und die Gestaltung von Beurteilung und Förderung (u. a. hinsichtlich der Erstellung individueller Förderpläne für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen oder die Förderung einzelner Kinder) am häufigsten in gemeinsam reflexiver Form geschehen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Inhalte wie der Umgang mit Heterogenität und Förderung einzelner Kinder in der Bearbeitung anspruchsvoll sind und Formen reflexiver Kooperation verlangen. Anzumerken ist, dass der Kooperationsmodus dabei unabhängig von der Häufigkeit erfasst wurde, sondern wie zu den einzelnen Kooperationsinhalten (sofern dazu kooperiert wurde) zusammengearbeitet wird (Maag Merki et al., 2010).

Nicht nur Kooperationsinhalte, auch Einstellungen der Lehrkräfte scheinen für die Ausgestaltung der Kooperation wichtig. In der Studie von Stommel, Hildebrand, Senn und Widmer (2014) wurden in den Kantonen Aargau und Basellandschaft 256 Lehrpersonen der Vorschul- und Unterstufe zu Einstellungen bezüglich 15 verschiedener Kooperationsformen erhoben, die den von Gräsel et al. (2006) gebildeten Kategorien zugeordnet werden können. Dabei wird aus den Ergebnissen ersichtlich, dass die Einstellung zu den jeweiligen Kooperationsformen im Zusammenhang mit der Einsatzhäufigkeit steht (Stommel et al., 2014). Lediglich die Kategorie „Kokonstruktion“ wird als sehr positiv bewertet aber vergleichsweise selten umgesetzt. Weniger positiv wird von den Lehrkräften die Arbeitsform „Arbeitsteilung“ bewertet, im Vergleich zu „Austausch“ und „Kokonstruktion“. In der Kategorie „Kokonstruktion“ wurde der Aspekt des Teamteachings auf Unterrichtsebene am positivsten bewertet (Stommel et al., 2014).

Neben Kooperationsinhalten und Einstellungen, die eine Ausgestaltung der Kooperation bedingen, stellt sich auch die Frage, wie die unterschiedlichen Professionen Kooperation einschätzen. Ergebnisse zu Teilaspekten der Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (KosH) aus der Schweiz (Thurgau und Appenzell Ausserrhoden) mittels Fragebogenerhebung ($N_{SP}=30$ und $N_{LP}=96$) zeigen, dass Regel- und Förderlehrkräfte die Kooperation im integrativen Setting unterschiedlich einschätzen, indem Förderlehrkräfte die Aspekte „Austausch“, „unterrichtsbezogene Kooperation“ und „schülerbezogene Kooperation“ signifikant positiver einschätzen als Regellehrkräfte, während sich zu einem gemeinsamen Ziel keine signifikanten Unterschiede zeigen und diese Skala deutlich positiv eingeschätzt wird (Kreis et al., 2013). Die Kooperationsaktivitäten „Austausch“, „unterrichtsbezogene Kooperation“ und „schülerbezogene Kooperation“ stehen dabei mit dem Erleben der Kooperation hinsichtlich Arbeitsentlastung und fachlichem Nutzen in positivem Zusammenhang (Kreis et al., 2013).

Auch die Studie von Baumann et al. (2012) untersucht in der Deutsch-Schweiz (Kantone Zug und Zürich) unterrichtsbezogene Kooperation von Regellehrkräften und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (n=170), basierend auf den eingangs genannten angepassten organisationspsychologischen Merkmalen von Spieß (2004). Durch Faktorenanalysen wurden Dimensionen der Kooperation in (1) gegenseitiger Anerkennung und Vertrauen, (2) voneinander Lernen durch Reflexion, Beobachtung und Feedback, (3) didaktisch-methodischer Positionierung und der (4) Flexibilität während des Unterrichtens erkannt (Baumann et al., 2012; Henrich, Baumann & Studer, 2012). Dabei konnten in dieser Studie ebenfalls drei Kooperationstypen (der kokonstruktive Typ, der wenig kooperierende Typ und der Mischtyp) gebildet werden. Der kokonstruktive Typ macht mit 51.2 % dabei die größte Gruppe aus.

Aus den Ergebnissen der Studien kann geschlossen werden, dass verschiedene Faktoren, wie beispielsweise Einstellungen, für die Ausgestaltung der Kooperation eine Rolle spielen. Insbesondere im inklusiven Setting und dessen Unterricht, beziehungsweise hinsichtlich unterrichtlicher Kooperationsinhalte, die die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und Förderung betreffen, sind wohl recht häufig auch „höhere Formen“ der Kooperation notwendig. Jedoch ist auch hinzuzufügen, dass diese Kooperationsformen mit verschiedenen Anforderungsbedingungen nicht in eine qualitative Reihe gebracht werden können und vor allem eine zweckmäßige, beziehungsweise effiziente Verwendung wichtig ist (Maag Merki et al., 2010). Es könnte daher wichtig sein, je nach Situation zwischen den Ebenen der Zusammenarbeit flexibel zu wechseln und Kooperation flexibel zu gestalten. Es könnte vermutet werden, dass eine auf Flexibilität beruhende, situationsangemessene Kooperation einen wichtigen Faktor für eine effiziente Kooperation im Unterricht des inklusiven Settings darstellt. Es stellt sich daher die Frage, ob und wie flexibel Kooperation in multiprofessionellen Teams gehandhabt wird. Multiprofessionelle Teams stehen in diesem Kontext aufgrund unterschiedlicher Ausbildung, Kompetenzen und Handlungslogiken auch vor der Aufgabe, Rollen und Aufgaben im inklusiven Unterricht auszuhandeln, wie im Folgenden dargelegt wird.

2.2.2 Rollen- und Aufgabenverteilung im inklusiven Unterricht

Im Folgenden wird konkreter darauf eingegangen, inwiefern sich die Frage nach der Rollen- und Aufgabenverteilung im inklusiven Unterricht, insbesondere als ein Aspekt multiprofessioneller Kooperation, stellt, bevor der Stand der Forschung dargelegt wird.

Abhängig vom Studium können verschiedene Professionen beispielsweise unterschiedliche anthropologisch begründete Verständnisse zum Lernen der Schülerinnen und Schüler oder spezifische methodische Zugänge haben (Fischer et al., 2017). Auf Basis unterschiedlicher Ausbildung oder spezifischer Studiengänge wird für multiprofessionelle Zusammenarbeit der Schluss gezogen, dass mit den jeweiligen Berufsgruppen Expertisen für bestimmte Handlungsanforderungen verbunden sind (Widmer-Wolf, 2018). Aus solch einer Perspektive heraus können Aufgaben „vordefiniert“ sein, also Zusammenarbeit als Addition professioneller Expertisen und geteilter Zuständigkeiten verstanden werden (Widmer-Wolf, 2018). Durch Berufsaufträge sowie Schulorganisation ist es möglich, dass unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung stehen oder sich Informationsfluss und Machtgefälle zwischen den einzelnen Akteuren der multiprofessionellen Teams unterscheiden (Widmer-Wolf, 2018).

Dabei wird auf Basis der genannten Definitionen von multiprofessioneller Kooperation jedoch abgeleitet, dass Kooperation „mehr“ als eine Addition der Expertisen bedeutet. Es stellt sich in Bezug auf das jeweilige Team im Einzelnen die Frage, welche spezifischen Kompetenzen und berufsbiographischen Entwicklungen eingebracht werden (Lindmeier & Lindmeier, 2018) und wie Kooperation ausgestaltet beziehungsweise strukturelle Ungleichheit zu einer Gleichheit der Teammitglieder entwickelt werden kann (Widmer-Wolf, 2018). Für das Verständnis von Team-Teaching, verstanden als gemeinsamer Unterricht durch (multiprofessionelle) Teams, macht das theoretische Prozess- und Ertragsmodell von Kullmann (u. a. 2016) deutlich, dass eine verbesserte Unterrichtsplanung und gemeinsame Unterrichtsdurchführung auf Schritten wie der Artikulation gemeinsamer Ziele und einer Erschließung der vorhandenen Expertisen aufbauen. Dabei stellt sich generell zuerst die Frage, ob Team-Teaching umgesetzt wird.

Dieser Frage wird anhand der Untersuchung von Gresch et al. (2020) auf Basis der Daten des IQB-Bildungstrends nachgegangen. Bezüglich Förderlehrkräften an inklusiven Schulen zeigt sich, dass diese sich in 31 % der Arbeitszeit mit gemeinsamem Unterrichten im Team Teaching, in 45 % mit gezielter Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in 8 % mit Diagnostik, in 6 % mit Beratung von Lehrkräften und schließlich in 10 % der Arbeitszeit mit verschiedenen weiteren Aufgaben beschäftigen. Insbesondere an Schulen mit einem mittleren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verwenden Förderlehrkräfte mehr Arbeitszeit für Teamteaching (ca. ein Drittel) als an Schulen mit einem niedrigen oder hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Gresch et al., 2020).

Auf Basis der Ergebnisse lässt sich wiederum schlussfolgern, dass eine Zusammenarbeit im gemeinsamen Unterricht an Bedeutung gewinnt und je nach An-

forderungssituation und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zum Tragen kommen könnte. Inklusive Beschulung bringt dabei veränderte Arbeitsfelder und Funktionen für Regel- und Förderlehrkräfte mit sich (Kreis, Wick, Kosorok Labhart, 2014a), wie sich in den soeben vorgestellten Ergebnissen von Gresch et al. (2020) für Förderlehrkräfte und deren Arbeitszeitaufteilung zeigt.

Insgesamt wurde in diesem Abschnitt dargelegt, dass eine multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht die Frage nach der Ausgestaltung der Kooperation bezüglich Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen den beteiligten Personen aufwirft. Im Folgenden wird daher der Forschungsstand zur Rollen- und Aufgabenverteilung multiprofessioneller Kooperation in inklusiven Settings zusammengefasst, um die Begrifflichkeit der Rolle beziehungsweise Möglichkeiten der Rollenverteilung weiter zu rahmen. Explizit stehen Studien zu Rollenverteilungen in multiprofessionellen Teams, Aufgabenfelder und Zuständigkeiten in multiprofessionellen Teams sowie Formen des Co-Teachings im Fokus. Dabei wird insbesondere auf qualitative und quantitative Studienergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum Bezug genommen und diese durch Ergebnisse einer Metasynthese qualitativer Studien aus dem englischen Sprachraum sowie weiterer Studien erweitert. Es wurden Studien ausgewählt, die Aspekte zum Aufschluss der Rollenverteilung enthalten. Bezüglich der Rollenverteilung werden im Folgenden Abschnitt Studienergebnisse zu den Aspekten der Wahrnehmung der anderen sowie der eigenen Rolle und Zufriedenheit multiprofessioneller Teams in den Fokus gerückt, ebenso die Möglichkeit, gegenseitig voneinander zu profitieren beziehungsweise voneinander zu lernen.

Rollenverteilungen in multiprofessionellen Teams

Auf innerunterrichtlicher Ebene umfasst die Frage nach der Ausgestaltung der Rollen nach Thommen, Anliker und Lietz (2008) die gemeinsame Verantwortung und Zuständigkeit für alle Schülerinnen und Schüler sowie die gemeinsame Durchführung des Unterrichts mit aktiven wechselseitigen Rollen, darüber hinaus kann noch die gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts als weiteres Idealkriterium gefasst werden. Diesen Kriterien liegen jedoch die Fragen zu Grunde, wie die eigene Rolle und die der anderen Person wahrgenommen wird, beziehungsweise inwiefern eine Zufriedenheit mit den jeweiligen Rollenauffassungen besteht und die multiprofessionellen Teams aus ihrer Sicht voneinander profitieren. Im Zentrum des Interesses steht wie Rollen von den beteiligten Akteuren interpretiert und ausgestaltet werden: Werden die Rollen von Regel- und Förderlehrkräften voneinander abgegrenzt oder werden wechselseitig auch Rollen der jeweils anderen Profession eingenommen und somit eine Rollenübernahme umgesetzt? Auf Basis dieser Aspekte wurde eine Analyse des Forschungsstandes vorgenommen, die im Folgenden dargelegt wird. Zuerst wird der Blick

auf die Wahrnehmung der Rolle von Förderlehrkräften, anschließend auf diejenige der Regellehrkräfte gerichtet.

Förderlehrkräfte werden laut einer Metasynthese 32 qualitativer Studien von Scruggs et al. (2007) zum Co-Teaching in inklusiven Settings in den USA häufig nicht als vollwertige Partner wahrgenommen, Förderlehrkräfte müssen sich stärker anpassen als Regellehrkräfte. Nur in wenigen Fällen wechseln sich Regel- und Förderlehrkräfte in der Unterrichtsführung ab (Scruggs et al., 2007). Ob sich dieses Bild auch in deutschsprachigen Studien bestätigen lässt, wird im Folgenden analysiert.

Die Ergebnisse der Studie „Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik“ von Fischer et al. (2017) im Rahmen der „Begleitforschung inklusive Schulentwicklung“ (B!S) in Bayern gehen in eine ähnliche Richtung. Es zeigt sich bezüglich der Zusammenarbeit von Grundschul- und Förderlehrkräften bei einer recht hohen introspektiven Einschätzung des jeweiligen Rollenverständnisses und gemeinsamer Verantwortung anhand der Co-Teacher Relationship Scale in weiteren Auswertungen der Teilstudie „Kooperation subjektiv“ (N=281 Grundschul- und Förderlehrkräfte) aber auch, dass sich die Aussagen von Regel- und Förderlehrkräften bei generell hohen Ausprägungen (91 % der Regellehrkräfte und 66 % der Förderlehrkräfte stimmen voll zu) hinsichtlich des Aspekts voneinander zu lernen unterscheiden und sich Förderlehrkräfte des Weiteren häufiger aufgrund ihrer Rolle anpassen müssen (vgl. auch Preiß, Quandt & Fischer, 2016). Darüber hinaus wird in der explorativen Studie von Pool Maag und Moser Opitz (2014) zur Umsetzung inklusiven Unterrichts – die 14 Kooperationspaare bestehend aus Klassen- und Förderlehrperson in der Schweiz befragt und die Angaben mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet – ersichtlich, dass Förderlehrpersonen Kooperation im Unterricht auch als Herausforderung wahrnehmen und es einer Rollenklärung bedarf. Dies bestätigen und differenzieren auch die qualitativen und quantitativen Ergebnisse der Untersuchung von Werning et al. (2018a) zur wissenschaftlichen Begleitung der inklusiven Bildung in Niedersachsen an Grundschulen. Neben der Wahrnehmung der Rolle der Förderlehrkräfte werden im Folgenden auch ausgewählte Ergebnisse zur Rolle der Regellehrkräfte berichtet. Diese Untersuchung besteht aus drei Teilstudien mit umfassenden Stichproben von Regel- und Förderlehrkräften, Leitungen, Eltern und Kindern, die unterschiedlich erhoben und ausgewertet wurden. Regellehrkräfte sehen sich, auf Basis quantitativer Ergebnisse, aufgrund vorliegender Bedingungen in der Hauptverantwortung für den Unterricht, während die Einschätzungen von Förderlehrkräften zeigen, dass sie nur bei gelingender Kooperation mit der Grundschullehrkraft eigene Kompetenzen sinnvoll einsetzen können, was sich beispielsweise im Zusammenhang der Einschätzung der Ko-

operation und des Klassenklimas äußert. Qualitative Ergebnisse der Studie bestätigen, dass Grundschullehrkräfte stärker eine Alleinverantwortung für Inklusion wahrnehmen (Werning et al., 2018a). Förderlehrkräfte müssen aus ihrer Sicht eine hohe Flexibilität aufweisen, um sich auf die unterschiedlichen Kollegien der Regelschule, deren Kooperationsbereitschaft und die gemeinsame Unterrichtsplanung einzustellen, wie aus Ergebnissen von Gruppendiskussionen ersichtlich wird. Darauf aufbauend stellt sich die Frage, welche Aspekte für eine Zufriedenheit mit der Kooperationsbeziehung relevant sind. In den qualitativen Ergebnissen wird diesbezüglich deutlich, dass an Schulen, an denen Kooperation von den Lehrkräften als bereichernd wahrgenommen wird, eine Klärung von Aufgaben und Zuständigkeiten unter allgemeiner Zufriedenheit stattgefunden hat. Ferner wird vereinzelt an diesen Schulen eine Entwicklung von Kooperation im Hinblick auf die Lösung von Inklusion aus den traditionellen Zuständigkeiten der Förderlehrkräfte hin zu einer Aufgabe des gesamten Kollegiums als nächstes Ziel ersichtlich. Es wird insgesamt aber auch ersichtlich, dass die Einschätzung der Kooperation tendenziell positiv ausfällt und sich dabei keine signifikanten Unterschiede zwischen Regel- und Förderlehrkräften zeigen (Werning et al., 2018b).

Teilweise konträr dazu stehen die Ergebnisse der Studie von Gebhard et al. (2014a) zu Merkmalen und Bewertungen pädagogischer Kooperation in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Schleswig-Holstein. Mittels quantitativer Auswertung der Aussagen von Regel- und Förderlehrkräften (n=245) wird verdeutlicht, dass einzelne Aspekte der Kooperation von Förderlehrkräften niedriger eingeschätzt werden als von Regellehrkräften und signifikante Unterschiede der Berufsgruppen zu Aspekten der Zielorientierung, des Zusammenhalts oder der Verantwortungsübernahme vorliegen. Diese Ergebnisse sind übereinstimmend mit zuvor berichteten Studien: Tendenzuell wird die Rollenverteilung innerhalb multiprofessioneller Teams positiv beurteilt, wenngleich eine Kooperation auf Augenhöhe noch nicht immer gegeben ist, obwohl diese eine Bedingung für Kooperation sein könnte (u. a. Gebhard et al., 2014a; Preuss-Lautsitz, 2018). Förderlehrkräfte beurteilen insgesamt die Zusammenarbeit, beispielsweise hinsichtlich Ziel- und Personenorientierung (Gebhard et al., 2014a), deren Qualität (Pool Maag, Labhart & Moser Opitz, 2014) oder die Vereinbarkeit verschiedener Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen (Fischer et al., 2017), in den genannten Studien etwas kritischer.

Außerdem werden in der Forschung hinsichtlich der Einschätzung der Kooperation bezüglich der Rollenverteilung neben Herausforderungen und Abgrenzungen auch fließende Grenzen durch beispielsweise wechselnde Rollenverteilung, die Übernahme von Unterricht durch Förderlehrkräfte und eine Aufhebung der Trennung sowie „Kompetenztransfer“ durch voneinander Lernen beschrieben, wie qualitative Studienergebnisse von Arndt und Werning (2016a) im Rahmen

der Studie „Gute inklusive Schule“ an zehn Jakob-Muth-Preisträgerschulen und eines explorativen Zugangs aus Sicht von Regel- und Förderlehrkräften und Schulleitungen zeigen. Kennzeichen unterrichtsbezogener Kooperation mit Blick auf inklusive Schulentwicklung und Professionalisierung sind dabei eine gemeinsame Verantwortung und Zuständigkeit für alle Schülerinnen und Schüler, wie an allen Schulen der genannten Untersuchung hervorgehoben wird. Gemeinsame Verantwortung ist dabei eine Basis für die Verteilung der Aufgaben, deren Klärung sich als fortwährender Prozess an allen Schulen erweist. Dabei ist hinzuzufügen, dass an neun der zehn Schulen Förderschullehrkräfte fest an der allgemeinen Schule sind, was wesentlich für Qualität, beispielsweise hinsichtlich gemeinsamer Verantwortungsübernahme sein könnte. Limitationen sind unter anderem durch eine nicht umfassende Erhebung aller Aufgaben und Rollen der Regel- und Förderlehrkräfte gegeben (Arndt & Werning, 2016a).

In der Einzelfallstudie von Arndt und Werning (2013) wird anhand qualitativer Ergebnisse aus der Sicht von Lehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen in Gruppendiskussionen und Interviews sowie teilnehmender Unterrichtsbeobachtung an einer inklusiv arbeitenden Gesamtschule der Blick nochmals stärker auf unterrichtsbezogene Kooperation im Kontext verschiedener Rahmenbedingungen gerichtet und insbesondere auch ein möglicher Rollenwechsel innerhalb multiprofessioneller Teams analysiert, der für die vorliegende Studie von besonderem Interesse ist und an die eben dargelegten Ergebnisse anknüpft. Es wird ersichtlich, dass Rollen- und Aufgabenverteilungen zwischen und innerhalb der Teams variieren und unterschiedliche und ähnliche Rollen der Förderlehrkräfte wahrgenommen werden. Ein Rollenwechsel, indem die Förderlehrkraft den Unterricht leitet, wird von den befragten Personen divergent beurteilt, zum Teil positiv bewertet. Dabei wird thematisiert, dass ein Rollenwechsel eine vertiefte Kooperation voraussetzt. Ähnliche Rollen werden beispielsweise in Arbeitsphasen zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler und zur Einhaltung von Unterrichtsruhe oder in Formen des Team Teachings in Einführungsstunden anhand der Unterrichtsbeobachtungen ersichtlich. Insgesamt zeigt sich, dass es keine festgelegte Verteilung der Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler gibt, dies wird unter anderem spontan durch verbale und nonverbale Abstimmungsprozesse gehandhabt. Dauerhaft assistierende und unklare Rollen werden von Förderlehrkräften negativ beurteilt. Deutlich wird, in Übereinstimmung mit den zuvor berichteten Studienergebnissen, die Notwendigkeit, Rollen zu klären. Eine Flexibilität in der Kooperation wird von den beteiligten Lehrkräften und Sonderpädagoginnen und -pädagogen in der Studie als etwas Positives erlebt, eine strikte Fixierung der Rollen und Aufgaben auf institutioneller Ebene zum Teil abgelehnt (Arndt & Werning, 2013). Arndt und Werning (2013) erkennen in der Relevanz einer flexiblen Gestaltung der Kooperation eine Strategie im Umgang

mit der grundlegenden Kontingenz pädagogischen Handelns, wodurch professionelle Handlungsspielräume erweitert werden können.

Übereinstimmend mit dieser Studie zeigt sich in einer qualitativen Untersuchung von Thommen et al. (2008) zu unterrichtsbezogener Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen von Teams bestehend aus Regellehrkräften und Heilpädagoginnen und -pädagogen ebenfalls, dass ein Rollenwechsel gelingen kann und zwar indem in sechs der elf Teams alle Beteiligten Fachwissen in die Unterrichtsplanung einbringen und auch einmal die Verantwortung für die Unterrichtsdurchführung übernehmen.

Ausgehend davon stellt sich die Frage, inwiefern solche Rollenwechsel beziehungsweise Überschneidungen der Zuständigkeitsbereiche nicht nur einen Mehrwert für die Kooperation, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler bietet. Die Forschungslage zur Wirkung von Lehrkräftekooperation im Allgemeinen und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler ist jedoch uneinheitlich (Trumpa, Franz & Greiten, 2016). Hattie (2012) bescheinigt Co-beziehungsweise Team-Teaching nur einen annähernd schwachen Effekt in Bezug auf die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse der „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements“ (BiLieF) von Lütje-Klose et al. (2018) zeigen jedoch darüber hinaus einen Zusammenhang geteilter Verantwortung, einer Rollenüberschneidung in der Kooperation und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. An Schulen mit gemeinsamem Unterricht, in denen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“ im Mittel hohe Kompetenz- und Wohlbefindenswerte im quantitativen Teil der Studien erzielen, wird auf Basis qualitativer Studienergebnisse ersichtlich, dass zwischen den Regel- und Förderlehrkräften eine gleichberechtigte Kooperation, gemeinsame Verantwortungsübernahme und die Betonung von Rollenüberschneidung kennzeichnend ist. Diese Schulen zeichnen sich zusammenfassend durch eine etablierte Kooperation aus, die auch gemeinsam entwickelte Konzepte zur adaptiven Unterrichtsgestaltung und Förderung enthalten (Lütje-Klose et al., 2018).

Zusammenfassend wird aus den Studien ersichtlich, dass Rollen in der multiprofessionellen Teamarbeit getrennt oder überschneidend gestaltet werden können und es eines Aushandlungsprozesses bedarf. In Theorie und Forschung wird des Weiteren deutlich, dass zum einen die Klärung von Rollen- und Aufgabenverteilung zu Kooperation gehört, beispielsweise auch zur Vermeidung von Problematiken (Fischer et al., 2017; Jutzi, Schüpbach & Thomann, 2013; Kreis, 2015; Löser, 2013; Werning et al., 2018a). Zum anderen, beziehungsweise womöglich darauf aufbauend, stellt eine Flexibilität, Annäherung und Überschneidung in der Rollenverteilung (Urban & Lütje-Klose, 2014; Lütje-Klose & Miller, 2017) und gemeinsamer Zuständigkeiten und Aufgaben einen Aspekt multiprofessioneller

Kooperation dar (u. a. Arndt & Werning, 2013, 2016a; Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005). Es wird auf diesen Studienergebnissen sowie jenen zu Formen und Niveaustufen der Kooperation geschlussfolgert, dass insbesondere eine Flexibilität in der Rollenverteilung wichtig sein könnte, um verschiedene Formen der Kooperation und die Expertisen aller Personen zu nutzen, um den Unterricht an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen und die „Ressource Kooperation“ umfassend einzubeziehen.

Bezüglich einer Flexibilität in der Rollenverteilung stellen sich die Fragen, (a) wie Aufgaben und Zuständigkeiten innerhalb multiprofessionell arbeitender Teams verteilt werden und ob die handelnden Akteure damit zufrieden sind sowie (b) welche Co-Teaching-Formen eingesetzt werden und welche Rollenauffassungen damit verbunden sind. In den quantitativen Auswertungen von schriftlichen Befragungen zu Zuständigkeiten und Aktivitätsfeldern von Regel- (n=96) und Förderlehrkräften (n=30) im Rahmen der explorativen Studie KosH (Kreis et al., 2014a) im Kanton Thurgau der Schweiz, die sich mit wahrgenommenen Zuständigkeiten von pädagogischen Personal in integrativen Settings befasst, zeigt sich, dass es nach Einschätzung der Befragten im Ist-Zustand verschiedene Aktivitäten mit unterschiedlichen und übereinstimmenden Rollenauffassungen gibt, im Soll-Zustand oft eine Annäherung der Rollenauffassung gewünscht wird.

Im Folgenden wird daher näher auf Aufgabenfelder und Zuständigkeiten in multiprofessionell arbeitenden Teams eingegangen, da diese als Aspekte von Kooperation und (einer flexiblen) Rollenverteilung gefasst werden.

a) Verteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten in multiprofessionellen Teams sowie diesbezügliche Zufriedenheit

Hauptarbeitsfelder inklusiven Unterrichts wurden auf Basis von Moser (2009) von Kreis et al. (u. a. 2014a) der Studie KosH zu Grunde gelegt und vor allem auf Basis von empirischen Ergebnissen dieser Studie zusammengefasst: (1) Diagnostik und Abklärung, (2) Gestaltung von Lerngelegenheiten, (3) Kooperation und Beratung (Kreis et al., 2014c; zitiert nach Kreis, 2015). Es zeigt sich, dass Kooperation und Beratung jedoch meist ausschließlich bezüglich Diagnostik und Abklärung sowie Gestaltung von Lerngelegenheiten (Kreis, 2015) erfolgen und als Querschnittsaktivität gelten (Kreis et al., 2014b), weshalb diese beiden Aufgabenfelder inklusiver Settings im Folgenden fokussiert werden.

Bezüglich Diagnostik und Förderung konturiert sich ein recht einheitliches Bild über mehrere Studien hinweg. Förderlehrkräfte sind häufig für die Unterstützung der schwächeren Schülerinnen und Schüler mit (vermutetem) sonderpädagogischem Förderbedarf verantwortlich, beziehungsweise wird dies als ihre Aufgabe verstanden (Arndt & Gieschen, 2013; Arndt & Werning, 2013; Fischer et al., 2017; Geiling & Simon, 2014). Insbesondere Grundschullehrkräfte sind dabei im

Vergleich mit den Einschätzungen der Förderlehrkräfte signifikant häufiger der Ansicht ($n=281$), die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf falle in den Aufgabenbereich der Förderlehrkräfte, wie die Teilstudie „Kooperation subjektiv“ von Fischer et al. (2017) zeigt. Dies bestätigt sich auch in Ergebnissen einer explorativen Studie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern zweier integrierter Gesamtschulen, indem die zentrale Aufgabe der Förderlehrkraft nach Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler in der Unterstützung der leistungsschwächeren Kinder liegt (Arndt & Gieschen, 2013).

In der Studie FLEX 2010, die sich mit dem Zuständigkeitserleben und der beruflichen Zufriedenheit befasst, wurden Regel- und Förderlehrkräfte ($n=506$) in inklusionsorientierten Settings der Brandenburger Schuleingangsstufe zu ihren Arbeitsschwerpunkten befragt (Geiling & Simon, 2014). Dabei wird deutlich, dass traditionelle Aufgabenfelder erhalten bleiben und sich Förderlehrkräfte primär für Kinder mit Problemen, Grundschullehrkräfte für unterrichtsplanungsrelevante Aufgaben zuständig fühlen, wenngleich auch eine Aufweichung tradierter Grenzziehung erkennbar ist (Geiling & Simon, 2014).

Aus der Studie „Intensiv-kooperierende Außenklassen in Nürnberg“ (IKON), die gemeinsamen Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Hinblick auf individuelle Rückmeldung und Unterstützung im inklusiven Setting begleitet, geht aus der Beobachtung zweier Lehrertandems übereinstimmend mit bereits vorgestellten Studien hervor, dass sich die Regellehrkraft häufiger den Grundschulkindern ohne Förderbedarf, die Förderlehrkraft häufiger jenen mit Förderbedarf und vor allem einzelnen Kindern zuwendet, es jedoch auch zu Überschneidungen kommt, insbesondere von Seiten der Förderlehrkraft in der Zuwendung zu Grundschulkindern (Martschinke, Kopp & Elting, 2014).

In den folgenden Studienergebnissen können die Aufgaben von Förderlehrkräften noch weiter konkretisiert werden. Die Ergebnisse der qualitativen Studie Ei-BiSch von Prinz und Kulik (2018) im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der flächendeckenden Einführung von Inklusion in Hamburg zeigen anhand von Aussagen beteiligter Akteure (u. a. $n=59$ Regel- und Förderlehrkräfte) zu gelingenden und hemmenden Bedingungen inklusiver Bildung, die mittels Leitfadeninterviews erhoben wurden, dass Förderlehrkräfte aufgrund ihrer neuen Rolle vielfach eher beratend und im Unterricht unterstützend fungieren, insbesondere Diagnostik verantworten und weniger Fachunterricht geben. Wenngleich an einem der vier gebildeten Schultypen auch ein Aufbrechen des Rollenverständnisses und eine abwechselnde Verantwortung des Unterrichts im multiprofessionellen Team ersichtlich wird.

Für eine differenzierte Darstellung der Aufgabenverteilung werden im Folgenden die Ergebnisse der Studie KosH herangezogen, die wahrgenommene Zuständigkeiten in integrativen Settings im Kanton Thurgau analysiert (Kreis et al., 2014a). Konkret liegt die Überprüfung von Förderzielen, ebenso die Erstellung von Förderplänen aus Sicht miteinander kooperierender Regel- (n=96) und Förderlehrkräfte (n=30) im Aufgabenbereich der Förderlehrkraft (Kreis et al., 2014a). Jedoch bestehen signifikante Unterschiede in der Einschätzung der beiden Gruppen: Förderlehrkräfte schreiben den Regellehrkräften einen kleineren Anteil an Verantwortung zu als diese sich selbst bei der Überprüfung von Förderzielen. Des Weiteren wird eine höhere Mitverantwortung der jeweils anderen Gruppe hinsichtlich der Überprüfung von Förderzielen gewünscht. Somit liegen die Einschätzungen im Soll-Bereich näher beieinander. Die Erstellung von Förderplänen liegt sowohl im Ist- als auch im Soll-Zustand aus Sicht beider Professionen am deutlichsten im Aufgabenbereich der Förderlehrkräfte, wenngleich sich die Sichtweisen dennoch unterscheiden. Förderlehrkräfte erhoffen sich bezüglich der Erstellung von Förderplänen, dass Regellehrkräfte etwas mehr Verantwortung übernehmen, diese möchten jedoch dahingehend noch Verantwortung abgeben (Kreis et al., 2014a). Auch quantitative Ergebnisse (n=281 Regel- und Förderlehrkräfte) der Teilstudie „Kooperation subjektiv“ von Fischer et al. (2017) bestätigen die Ergebnisse, indem die Erstellung von Förderplänen bei getrennten Zuständigkeiten der Lehrpersonen im Bereich der Förderlehrkräfte verortet wird. Des Weiteren liegt die Umsetzung der Förderziele aus Sicht der Regellehrkräfte bei beiden Professionen, aus Sicht der Förderlehrkräfte mehr bei ihnen (Kreis et al., 2014a). In einem weiteren Teil der Studie KosH bezüglich der Analyse des Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen anhand einer Typenbildung von Kreis, Wick Kosorok Labhart (2016) wird aber auch deutlich, dass knapp die Hälfte der insgesamt einbezogenen 50 Lehrpersonen die Beteiligung an Diagnostik als eine ihrer prototypischen Aufgaben sieht. Diese wird dabei häufig in Kooperation mit der Förderlehrkraft bearbeitet (Kreis et al., 2016).

Deskriptive Ergebnisse der Studie zur Untersuchung der Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen und Förderlehrkräften von Gebhardt et al. (2013b) in der Steiermark zeigen demgegenüber auf Basis einer Fragebogenerhebung, dass Klassenlehrkräfte (n=52) in der Primarstufe Fragen zur Förderplanung (inwieweit zum Beispiel Lehrerkräfte in den Fächern Mathematik und Deutsch in die Festlegung der Förderziele mit einbezogen sind, die Förderpläne kennen oder gemeinsam für eine methodisch-didaktische Umsetzung der Förderziele sorgen) durchwegs positiv mit eher hoher Zustimmung beantworten, während die Einschätzung der Förderlehrkräfte (n=51) etwas niedriger ausfällt. Die Unterschiede der Einschätzungen von Förderlehrkräften (n=126) und Regellehrkräften in der Primar- und Sekundarstufe (n=174) in integrativen Klassen in der Gesamtskala „Umsetzung der Förderplanung“ sind dabei signifikant (Gebhardt et al., 2013b).

Die Bereitstellung von Material und die Festlegung der Unterrichtsinhalte für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegen aus Sicht von Regel- und Förderlehrkräften mehr im Aufgabenfeld der Förderlehrkräfte (Kreis et al., 2014a). Bereitstellung von Materialien für die gesamte Klasse wird jeweils im Aufgabenfeld der Regellehrkraft verortet, wenngleich sich Förderlehrkräfte etwas mehr Mitverantwortung wünschen. Die Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse wird sowohl im Ist- als auch im Sollzustand von beiden Gruppen im Aufgabenbereich der Regellehrkräfte gesehen, wenngleich sich Förderlehrkräfte gerne mehr einbringen würden. Die Wahl der Unterrichtsmethoden für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt aus Sicht der Förderlehrkräfte mehr im eigenen Zuständigkeitsbereich, wenngleich sich auch Regellehrkräfte als verantwortlich verstehen, bei übereinstimmendem Wunsch nach Hauptverantwortung der Förderlehrkräfte. Die Festlegung von Unterrichtsmethoden im Klassenverband liegt mehr im Verantwortungsbereich der Regellehrkräfte aus Sicht der Funktionsgruppen (Kreis et al., 2014a).

Regellehrkräfte haben zumeist die lehrende Verantwortung, wie aus den qualitativen Ergebnissen der Studie EiBiSch von Prinz und Kulik (2018) zu gelingenden und hemmenden Bedingungen inklusiver Bildung ersichtlich wird. Auch in der Teilstudie „Kooperation subjektiv“ von Fischer et al. (2017) werden die Wahl von Inhalten und Methoden bei getrennten Zuständigkeiten insgesamt eher im Zuständigkeitsbereich der Regellehrkraft verortet.

Die KIS-Studie von Moser und Kropp (2014) zu Kompetenzbereichen von Förderlehrkräften (n=193 Förderlehrkräfte, n=134 andere Lehrkräfte) im inklusiven Unterricht zeigt, dass sich Förderlehrkräfte und andere Lehrkräfte in der Aufgabenverteilung insbesondere hinsichtlich Klassenunterricht unterscheiden. Dieser liegt mehr im Bereich der Lehrkräfte, während individuelle Förderung mehr bei Förderlehrkräften gesehen wird. Übereinstimmend werden in der qualitativen Studie von Arndt und Werning (2013) Fachlehrkräfte als hauptverantwortlich für die Unterrichtsplanung in Übereinstimmung der befragten Personen beschrieben.

Auch die Ergebnisse von Fischer et al. (2017) bestätigen, dass Differenzierung und Individualisierung bei getrennten Zuständigkeiten mehr im Aufgabenfeld der Förderlehrkräfte liegen, wenngleich Regellehrkräfte die Verantwortung häufiger bei beiden sehen, während sich Förderlehrkräfte häufiger allein verantwortlich fühlen (Fischer et al., 2017). Insgesamt zeigt sich in der Studie aber auch, dass fast alle Aufgaben, insbesondere auch Individualisierung und Differenzierung, durch die Grundschul- und Förderlehrkräfte (n=281) als am häufigsten im Verantwortungsbereich beider Personen liegend und als „gut laufend“ eingeschätzt werden.

Niveaudifferenzierung im Klassenverband liegt in der Untersuchung von Kreis et al. (2014a) – in Übereinstimmung mit allen Aktivitäten, die sich auf die gesamte Klasse beziehen – in der Verantwortung der Regellehrperson, wenngleich von beiden Seiten eine stärkere Mitverantwortung der Förderlehrkräfte wünschenswert wäre. Bezüglich der Materialien zur Differenzierung im Klassenverband sehen sich die Regellehrkräfte in der Verantwortung, Förderlehrkräfte schätzen die Verantwortung beider Gruppen als gleich hoch ein, was auch dem allgemeinen Wunsch entspricht (Kreis et al., 2014a).

In der letzten Teilstudie der Studie KosH wurden auf Basis von Daten aus Onlinejournalen und Interviews eine Typologie des Habitus von Förderlehrkräften in inklusiven Bildungskontexten erstellt (Kreis, 2015), die die aufgeführten Rollenverteilungen konkretisiert. Es konnten vier Typen des Habitus basierend auf der Varianz sonderpädagogischen Aktivitätenrepertoires (hinsichtlich der Arbeitsfelder Diagnostik und Gestaltung von Lerngelegenheiten) und der Bestimmungsmacht hinsichtlich der Aktivitäten gebildet werden: gleichberechtigte Expertin für Sonderpädagogik, zweite Lehrperson, Expertin für Sonderpädagogik als Dienstleisterin und Assistenz. Je nach Typ wird die Varianz der Aktivitäten zur Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen begünstigt oder begrenzt (Kreis, 2015). Beispielsweise agiert im Typus der Assistenz die Lehrkraft für Sonderpädagogik eher reaktiv, wenngleich dieser Typ selten vorkommt (Kreis, 2015).

Es stellt sich die Frage, wie Zuständigkeiten im Unterricht abgestimmt werden. Die qualitative Studie von Arndt und Werning (2013) macht hierzu deutlich, dass Zuständigkeiten auch direkt im Unterricht durch beispielsweise nonverbale und verbale Abstimmungsprozesse spontan ausgehandelt werden. Kommunikation wird als wichtiger Faktor kooperativer Prozesse beschrieben (Baumann et al., 2012; Gebhard et al., 2014a). In der qualitativen Studie von Köpfer (2013) in Kanada wird ersichtlich, dass sich in der kanadischen Schulpraxis eine „Flexible Classroom Practice“ darstellt. Diese beruht unter anderem auf Kommunikationsflexibilität und Raum für Interaktion mit weiteren pädagogischen Kräften während des Unterrichts. Durch beispielsweise Kommunikation und flexible Handlungsstrategien kann dabei auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden (Köpfer, 2013).

Auf Basis des dargestellten Forschungsstandes wird geschlussfolgert, dass bereits in vielen Aufgabenfeldern eine Übereinstimmung hinsichtlich der Verteilung von Zuständigkeiten zwischen den beteiligten Personen besteht, diese jedoch im jeweiligen Team und unter spezifischen Kontexten auszuhandeln, flexibel zu verteilen und kommunikativ zu lösen sind. Auf Basis der Studienergebnisse könnte dabei eine geteilte Verantwortung sowie Kooperation auf Augenhöhe als wichtig

erachtet werden, um die Expertisen verschiedener Professionen zu nutzen: Aufbauend auf einem vertrauensvollen Arbeitsverhältnis zwischen den beteiligten Akteuren könnte die Organisation des Unterrichts flexibel und situationsgerecht gestaltet werden (Seitz & Scheidt, 2012).

Dabei stellt sich die Frage, wie innerunterrichtliche Kooperation konkret gestaltet wird, Rollen und Zuständigkeiten im Unterricht verteilt werden. Innerunterrichtliche Zusammenarbeit kann in verschiedenen Formen des Co-Teachings umgesetzt werden. Es bestehen verschiedene Möglichkeiten und Formen der Aufgabenverteilung und des Rollenwechsels im Unterricht, die im Folgenden auf Basis von Theorie und Forschungsstand erläutert werden.

b) Formen des Co-Teachings und der Rollenverteilung

Eine Möglichkeit, die Zusammenarbeit und die Rollenverteilung im Klassenraum eines multiprofessionellen Teams zu beschreiben, bieten Co-Teaching-Formen. Co-Teaching wird von Friend und Cook (1995) definiert als „two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse or blended group of students in a single physical space“ (Friend & Cook 1995, S. 2). Es werden sechs Formen beschrieben, wie Unterricht gemeinsam umgesetzt werden kann (u. a. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Merkmale des Co-Teachings sind ein kontinuierlicher Austausch der Lehrpersonen, eine gemeinsame Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler (zusammenfassend u. a. Johnson, 2015), während Unterricht in einem Raum nicht zwingend als maßgeblich verstanden wird, jedoch die Möglichkeit des flexiblen Rollenwechsels (Friend et al., 2010). Aus den Ergebnissen der Studie von Fischer et al. (2017) wird ersichtlich, dass Unterricht in einem Raum kein Kriterium für Co-Teaching sein muss: Unterrichtsformen, bei denen Lehrkräfte in einem Raum getrennt unterrichten (u. a. Einzelförderung oder Teilung der Lerngruppe), werden von den befragten Personen (n=108 Grundschul- und n=127 Förderlehrkräfte in verschiedenen Organisationsmodellen inklusiver Beschulung in Bayern) der Teilstudie „Kooperation objektiv“ als am wenigsten geeignet beurteilt. Im Folgenden steht daher jener Unterricht im Fokus, der prinzipiell von einem Team kooperativ durchgeführt wird und verschiedene Co-Teaching-Formen verwendet, unabhängig von der Unterrichtsdurchführung in einem Klassenraum. „Pull out“ Situationen (u. a. Arndt & Werning, 2016a), die im Sinne der äußeren Differenzierung Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb des Klassenraums unterrichten, werden nicht als Co-Teaching verstanden. Die Verwendung der Co-Teaching-Formen wird insbesondere im Kontext der Rollenverteilungen und Zuständigkeiten der Lehrpersonen betrachtet, da diese einen Aufschluss darüber geben können (Arndt & Werning, 2013). Im Folgenden werden die sechs verschiedenen Co-Teaching-Formen, deren Auftretenshäufigkeit auf Basis empirischer

Ergebnisse und deren Möglichkeiten zur Förderung von Schülerinnen und Schülern beschrieben.

Die Kooperationsform „one teach, one assist“, bei der eine Lehrperson den Unterricht führt und die andere Lehrperson einzelne Schülerinnen und Schüler unterstützt, ist laut einer Metasynthese 32 qualitativer Studien zu Co-Teaching in inklusiven Settings von Scruggs et al. (2007) die vorherrschend verwendete Kooperationsform. Dies bestätigt sich auch in Studien aus dem deutschen Sprachraum (u. a. Arndt & Werning, 2013; Pool Maag et al., 2014; Prinz & Kulik, 2018) und lässt sich beispielsweise dadurch erklären, dass diese Form der Kooperation, ebenso wie eine Teilung der Lerngruppe, nur wenige Absprachen voraussetzt (Johnson, 2015). Dies führt ebenso zur Entlastung der Unterrichtssituation: Die Rollenverteilung ist hierbei eher einseitig (Arndt & Werning, 2013). Auch die Co-Teaching-Form „one teach, one observe“, bei der eine Lehrperson den Unterricht führt, die andere Person einzelne Schülerinnen und Schüler beobachtet, wird laut einer qualitativen Studie mit Akteuren inklusiver Bildung (n=59) in Hamburg von Prinz und Kulik (2018) häufiger eingesetzt. In dieser Form wird ebenfalls eine vornehmlich assistierende Rolle der Förderlehrkraft deutlich (Arndt & Gieschen, 2013). Diese Form ermöglicht unter anderem, einzelne Schülerinnen und Schüler zu beobachten, Lernfortschritte zu dokumentieren und Fördermaßnahmen zu planen (Friend et al., 2010; Werning, 2014).

Beim „parallel teaching“ wird die Klasse in zwei Hälften geteilt unterrichtet, während es beim „station teaching“ zur Aufteilung des Inhalts an verschiedene Stationen kommt und die Lernenden an den jeweiligen Stationen durch die Lehrkräfte unterstützt werden (u. a. Friend et al., 2010; Friend & Bursuck, 2014; zusammenfassend u. a. Johnson, 2015; Lütje-Klose, 2011; Werning, 2014). Dabei können aus Sicht der Forschung eher leistungsheterogene („station oder parallel teaching“) oder homogenere Gruppen gebildet werden (Arndt & Werning, 2013). Homogenere kleine Gruppen („alternative teaching“) werden zumeist zur Niveaudifferenzierung genutzt und in der Regel von der Förderlehrkraft unterrichtet (Arndt & Werning, 2013). Auch beim „alternative teaching“ werden die Schülerinnen und Schüler in Lerngruppen aufgeteilt, wodurch beispielsweise die Unterstützung erhöht werden kann (Johnson, 2015; Lütje-Klose, 2011). In Formen des „team teachings“, bei der die Lehrpersonen den Unterricht gemeinsam leiten (Johnson, 2015), können Rollen gewechselt werden (Arndt & Werning, 2013). Dies kann eine hohe Flexibilität der Lehrkräfte erfordern (Johnson, 2015). Insbesondere „team teaching“ stellt Anforderungen an die Kooperationskompetenz der Lehrkräfte (Friend et al., 2010; zusammenfassend u. a. Werning, 2014). In der qualitativen Studie von Arndt und Werning (2013) zeigt sich, dass „team teaching“ von einigen Teams gezielt zur Einführung neuer Unterrichtsinhalte genutzt wird, wenngleich „team teaching“ nach Aussagen der befragten Personen vor allem

auch die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in der Arbeitsphase nach der Einführungsphase umfasst (Arndt & Werning, 2013). Insgesamt werden neben der Kooperationsform „one teach, one assist“ in dieser Untersuchung auch intensivere Kooperationsformen mit gleichberechtigter Rollenverteilung praktiziert (Arndt & Werning, 2013).

Auch bei Schülerinnen und Schülern überwiegt die Wahrnehmung unterschiedlicher Aufgaben und Rollen von Regel- und Förderlehrkräften, wie die explorative Studie von Arndt und Gieschen (2013) basierend auf zwei Untersuchungen an zwei integrativen Gesamtschulen mittels qualitativer Interviews mit Schülerinnen und Schülern zeigt. Förderlehrkräfte werden mehr als Hilfslehrkräfte wahrgenommen, Regellehrkräfte als die „richtigen“ Lehrkräfte, die nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler beispielsweise für die Planung des Unterrichts verantwortlich sind und als aktiver wahrgenommen werden. Diese Einschätzungen verdeutlichen, dass die Co-Teaching-Form „one teach, one assist“ aus Sicht der Schülerinnen und Schüler eine häufig eingesetzte Kooperationsform darstellt und verweist außerdem auf die Co-Teaching-Form „one teach, one observe“. Insgesamt bewerten Schülerinnen und Schüler Co-Teaching überwiegend positiv, da beispielsweise aus ihrer Sicht mehr individuelle Unterstützung und Differenzierung nach Leistung vorgenommen wird (Arndt & Gieschen, 2013).

Wie sich in den Ergebnissen bereits andeutet, können durch diese unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit unterrichtender Personen gemeinsame Lernanlässe und Formen der Förderung geschaffen werden. Auch in der qualitativen Studie von Textor et al. (2014) zur Überprüfung des Bielefelder Ansatzes einer Didaktik für inklusive Lerngruppen zeigt sich, dass Co-Teaching aus Sicht inklusionserfahrener Lehr- und Förderlehrkräfte sowie Schulleitungen an drei Grundschulen eng verknüpft ist mit Formen von Differenzierung und sozialer Integration.

Auf Basis theoretischer Auseinandersetzung und empirischer Forschung lässt sich zusammenfassend schlussfolgern, dass verschiedene Formen des Co-Teachings verschiedene Möglichkeiten der Förderung bieten und nach Bedarf (Johnson, 2015), beziehungsweise variabel eingesetzt werden können (Dieker & Murawski, 2003). Betrachtet man Forschungsergebnisse aus dem amerikanischen und deutschen Sprachraum, so zeigt sich, dass durch den häufigen Einsatz von „one teach, one assist“ das Potenzial des Co-Teachings wohl noch nicht ausgeschöpft ist (Johnson, 2015; Lütje-Klose, 2011). Die mit dieser Kooperationsform zusammenhängende Rollenverteilung ist eher einseitig, es spiegeln sich eher festgeschriebene Rollen und eher getrennte Zuständigkeiten wider. Es stellt sich die Frage, wie ein flexibler Einsatz der Co-Teaching-Formen angeregt werden könnte. Insgesamt wäre in allen Co-Teaching-Formen ein Rollenwechsel möglich (Lütje-

Klose, 2011), was für eine gleichberechtigte Kooperationsbeziehung und die Nutzung von Synergieeffekten sinnvoll sein könnte (Löser, 2013; zitiert nach Urban & Lütje-Klose, 2014). Diesen möglichen Rollenwechsel im Hinblick auf die einzelnen Co-Teaching-Formen zu erheben, stellt aber ebenfalls noch ein Forschungsdesiderat dar, das die vorliegende Studie aufgreift. Des Weiteren treten Co-Teaching-Formen selten in Reinform auf (Urban & Lütje-Klose, 2014). Es könnte ein Merkmal eines hohen Kooperationsniveaus sein, dass die verschiedenen Co-Teaching-Formen flexibel und situationsangemessen eingesetzt werden (Lütje-Klose, 2011; Urban & Lütje-Klose, 2014). Co-Teaching kann dabei als Aspekt kooperativer Professionalisierung verstanden werden (Batzdorfer & Kullmann, 2016). Für die Kooperation im Unterricht scheint insbesondere der Aspekt der Rollenausführung ein spezifisches Merkmal für inklusive Settings darzustellen, begründet durch unterschiedliche Handlungslogiken und Expertisen der verschiedenen Personen. Insbesondere im Kontext der Gestaltung eines fördernden adaptiven Unterrichts scheint es wichtig, Rollen auszuhandeln, diese jedoch im Unterricht darauf aufbauend flexibel zu handhaben. Die Nutzung unterschiedlicher Expertisen, die auch eine Spezialisierung unserer arbeitsteiligen Gesellschaft widerspiegelt, beinhaltet ein situatives Aushandeln der Entscheidungen beteiligter Akteure (Batzdorfer & Kullmann, 2016). In der Untersuchung von Fischer et al. (2017) wird bereits ersichtlich, dass Vorstellungen, Fähigkeiten und Haltungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Flexibilität im Umgang mit unvorhergesehenen Ereignissen gut miteinander vereinbar sind.

Auf Basis des Forschungsstandes resümierend könnte Flexibilität in der Kooperation eine Ressource für die Gestaltung inklusiven Unterrichts darstellen (Seitz & Scheidt, 2012). In diesem Kontext scheint insbesondere auch eine geteilte Verantwortung wichtig. Auch Preuss-Lausitz (2018) macht auf Basis von vier Studien eine flexibel bleibende Kooperation auf Augenhöhe der Regel- und Förderlehrkräfte als Gelingensbedingung für inklusiven Unterricht aus. Zusammenfassend könnte ein Qualitätsmerkmal multiprofessioneller Kooperation und eine Kompetenz von Kooperation (mit der Zielrichtung der Gestaltung eines adaptiven Unterrichts; *Anmerkung der Verfasserin*), in der Flexibilität der Rollen- und Aufgabenverteilung liegen (Seitz, 2011). Neben wechselnden Rollen bezieht sich Flexibilität der Kooperation unter anderem auch auf Spontanität in der gegenseitigen Ergänzung, die Anpassung an situative Gegebenheiten und die Möglichkeit, Verantwortung abzugeben (Baumann et al., 2012). Die Frage, wie Lehrkräftekooperation ausgestaltet sein sollte, um das Ziel eines qualitativ hochwertigen Unterrichts zu verfolgen, ist auch empirisch noch nicht hinreichend geklärt (Kullmann, 2016). Die Forschungslücke besteht in der Untersuchung der Flexibilität multiprofessioneller Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung im inklusiven Unterricht. Daher wird untersucht, ob Lehrkräfte und Personen verschiedener Profes-

sionen im Unterricht unterschiedlich flexibel hinsichtlich ihrer eigenen Wahrnehmung der Flexibilität, der Verteilung von Zuständigkeiten und dem Einsatz der Co-Teaching-Formen sind.

Wie sich in der Darstellung des Forschungsstandes zeigt, wird Kooperation von verschiedenen Professionen häufig unterschiedlich eingeschätzt. Daher ist auch von Interesse, mit welchen weiteren Faktoren auf Personen- (beispielsweise der Profession) und auf Kooperationsebene eine unterschiedliche Flexibilität der Personen zusammenhängt beziehungsweise erklärt werden kann. Daher wird die im Zentrum stehende Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung auch mit weiteren Merkmalen der Kooperation wie „gegenseitiger Anerkennung und Vertrauen“ (Baumann et al., 2012) in Beziehung gesetzt. Des Weiteren ist von Interesse, ob die Flexibilität der Kooperation beispielsweise mit Aspekten wie der Erfahrung mit inklusivem Unterricht oder der Dauer der Kooperation in Verbindung gebracht werden kann. Hellmich, Hoya, Görel und Schwab (2017) zeigen in ihrer Studie, die sich mit den Voraussetzungen beschäftigt, unter denen Grundschullehrkräfte (n=168) im inklusiven Unterricht kooperieren, beispielsweise, dass die Bereitschaft zur Kooperation von den Einstellungen zur Teamarbeit und den Erfahrungen im inklusiven Setting beeinflusst wird, wobei die Einstellungen der Lehrkräfte eine größere Rolle spielen. In der Auswertung von Gruppendiskussionen unter anderem mit Regel- und Förderlehrkräften an Grundschulen in einer Teilstudie von Werning et al. (2018a) zur Umsetzung von Inklusion in Niedersachsen zeigt sich, dass sich die Länge der Erfahrung bezüglich der Umsetzung von inklusiver Bildung sowohl auf die Wahrnehmung als auch die Gestaltung von Kooperation auswirkt. Inklusiv erfahrung erscheint beispielsweise bedeutsam, um Strukturen der Kooperation und Kommunikation an Schulen zu etablieren (Werning et al., 2018a).

Auch ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene könnten eine Rolle für die Ausgestaltung der Kooperation auf unterrichtlicher Ebene spielen, wie im Folgenden auf Basis des Forschungsstandes analysiert wird.

2.2.3 Rahmenbedingungen multiprofessioneller Kooperation für inklusiven Unterricht

Die Ausgestaltung der Kooperation könnte nicht nur auf der Ebene beruflicher Rollen und der Profession verortet sein, sondern unter anderem auch hinsichtlich Struktur, systemischer Gegebenheiten oder Ressourcen. Es stellt sich die Frage, ob und in welchem Zusammenhang ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene mit innerunterrichtlicher Kooperation stehen. Im Folgenden wird der Forschungsstand zum Zusammenhang von (1) Kontextfaktoren auf Klassenebene und (2) ressourciellen Rahmenbedingungen mit

multiprofessioneller Kooperation im inklusiven Unterricht dargestellt. Ein zentrales Merkmal inklusiver Settings ist das womöglich erhöhte Anforderungsprofil insbesondere im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die zum Teil damit einhergehende Größe der Klassen. Bezüglich ressourcieller Rahmenbedingen stehen, aufgrund des Schwerpunktes in der multiprofessionellen Kooperation dieser Untersuchung, inner- und außerunterrichtliche Kooperationsgefäße im Zentrum. Im Hinblick auf diese Aspekte werden Studien aus dem deutschsprachigen Raum ausgewählt, die sowohl Aspekte von Kooperation beziehungsweise inklusiver Settings als auch von den genannten ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene berücksichtigen. Dabei handelt es sich weitgehend um Studien, welche die diesbezüglichen subjektiven Einschätzungen der Betroffenen untersuchen. Im Weiteren werden Ergebnisse von (international) vergleichenden Schulleistungstudien und der Metasynthese von Hattie zum Kontextfaktor der Klassengröße rezipiert.

(1) Kontextfaktoren auf Klassenebene

In der Studie von Werning et al. (2018a) in inklusiven Grundschulsettings zeigt sich, dass Kooperation und deren Wahrnehmung neben der Betrachtung der individuellen Ebene auch von Aspekten wie dem Anforderungsprofil (Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem erhöhten sonderpädagogischen Förderbedarf, Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und Spannbreite der kognitiven Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler) abhängig ist. Dies geht aus Auswertungen eines Fallvergleichs von zwei Schulen, die durch ein hohes und ein niedriges Anforderungsprofil gekennzeichnet sind, hervor. Bei einem niedrigen Anforderungsprofil wird Kooperation im Kontext von Belastung und Bereicherung deutlich positiver beschrieben (Werning et al., 2018a).

In der Studie von Walter-Klose, Singer und Lelgemann (2016) zu schulischen und außerschulischen Unterstützungssystemen und deren Bedeutung für schulische Inklusion in Bayern werden Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mittels Fragebogen um ihre Einschätzung gebeten (n=627). Lehrkräfte allgemeiner Schulen und Lehrkräfte an Profilschulen antworten auf die Frage nach Herausforderungen inklusiver Settings an vorderen Stellen mit zu großen Klassen und einer zu großen Schülerzahl, beispielsweise um den Inklusionskindern und auch den anderen Kindern in der Klasse gerecht zu werden.

Nur die Hälfte der Befragten (n=226) in der Studie von Fischer et al. (2017), ebenfalls in Bayern im Rahmen der B!S-Studie, schätzen die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf als passend ein; insbesondere Regellehrkräfte schätzen die Klassen als zu groß ein. Tendenziell wünschen sich die Regel- und

Förderlehrkräfte kleinere Klassen (Fischer et al., 2017). Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse wird, mit Ausnahme der Einzelinklusion, eher als zu hoch eingeschätzt, über 40 % beurteilen diese als eher zu groß oder viel zu groß (Fischer et al., 2017). Einschränkend ist jedoch auf geringe Fallzahlen in den unterschiedlichen Settings und die Spannweite des prozentualen Anteils an Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Kontexten zu verweisen (Fischer et al., 2017). Auch in der Studie von Baumann et al. (2012) zu unterrichtsbezogener Kooperation in der Deutschschweiz wird die Klassengröße im Vergleich zu anderen Rahmenbedingungen (u. a. Materialausstattung) von den 170 befragten Regel- und Förderlehrkräften kritischer eingeschätzt.

In der Studie von Gebhardt et al. (2013a) in Österreich zu Lehrkräftekooperation wird deutlich, dass eine geringe Klassengröße und Unterricht im Zwei-Lehrer-System bessere Voraussetzungen für Kooperation schaffen als das Stützlehrersystem und von den befragten Personen bevorzugt wird.

Bei den bisher vorgestellten Studien handelt es sich um subjektive Einschätzungen der Kontext- beziehungsweise Anforderungsbedingungen.

Weitere Studien untersuchen den Effekt der Klassengröße und den von heterogenen Klassen auf die Schulleistung. Die Studie „Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen“ (SCHOLASTIK) von Weinert und Helmke (1997) zeigt basierend auf einer Stichprobe in 51 Klassen der Grundschule, dass Merkmale der Klassenzusammensetzung nur eine marginale Rolle für Unterschiede in der Unterrichtsqualität spielen. Die Zunahme der Klassengröße ist ein signifikanter Einflussfaktor auf eine höhere Qualität von Unterrichtsmerkmalen wie individuelle fachliche Unterstützung und Strukturiertheit, jedoch nicht hinsichtlich der Variabilität der Unterrichtsformen (Weinert & Helmke, 1997).

In der „Meta-Meta-Studie“ von Hattie (2012) hat die Klassengröße des Weiteren nur einen kleinen Effekt in Bezug auf die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

Auch die internationalen Leistungsvergleichsstudien wie TIMMS und PISA zeigen geringe Effekte der Klassengröße hinsichtlich der Schulleistungen, wenngleich auch Vorteile kleinerer Klassen vermutet werden: Reduzierte Klassengrößen ergeben Möglichkeiten für aktivere, individualisierte und differenzierte Unterrichtsformen, von denen positive Effekte auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler erwartet werden (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009). Grundsätzlich sind Ergebnisse von Schulleistungsstudien wie SCHOLASTIK (Weinert & Helmke, 1997), IGLU (Lankes & Carstensen, 2010) und PISA (Sälzer, Prenzel & Klieme, 2013) dahingehend übereinstimmend, dass Unterrichtsqualität oder Schülerleistungen wenig von der Klassengröße beeinflusst werden.

Zusammenfassend wird geschlussfolgert, dass Klassengröße und die heterogene Zusammensetzung der Klasse (Anforderungsprofil) weniger im Zusammenhang mit der Leistung der Schülerinnen und Schüler stehen, jedoch auf der Grundlage des dargelegten divergenten Forschungsstandes ein Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Kooperation und auch der des Unterrichts vermutet werden kann. Zu untersuchen, ob diese Kontextfaktoren auf Klassenebene im Zusammenhang mit der Flexibilität der Kooperation und Möglichkeiten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts stehen, stellt noch eine Forschungslücke dar. Die vorliegende Untersuchung soll dahingehend einen Beitrag liefern. Neben Kontextfaktoren auf Klassenebene werden aufgrund des Forschungsstandes auch ressourcielle Rahmenbedingungen einbezogen, wie nun dargelegt wird.

(2) Ressourcielle Rahmenbedingungen

Im Folgenden wird der Forschungsstand aus dem deutschsprachigen Raum berichtet zur Frage, inwiefern Rahmenbedingungen von den Akteurinnen und Akteuren inklusiver Settings als geeignet eingeschätzt werden. Im Fokus stehen dabei Möglichkeiten und zeitliche Ressourcen zur innerunterrichtlichen und außerunterrichtlichen Ausgestaltung multiprofessioneller Kooperation sowie personelle Ressourcen im Allgemeinen aus intersubjektiver Sicht beteiligter Akteure. Vor allem werden Studien vorgestellt, die einen Zusammenhang zwischen Ressourcen und Ausgestaltung der Kooperation nachweisen.

Betrachtet man den Forschungsstand zu Rahmenbedingungen multiprofessioneller Kooperation und inklusivem Unterricht, fällt der Wunsch nach vermehrten Ressourcen für Kooperation aus Sicht der beteiligten Akteure ins Auge. Aus den qualitativen Ergebnissen der Studie von Werning et al. (2018a) geht hervor, dass unter anderem im Bereich Personal Ressourcen fehlen. Schulleitungen sind der Ansicht, dass die zur Verfügung stehenden sonderpädagogischen Ressourcen in der Regel nicht ausreichen (Werning et al., 2018a). Lehrkräfte sehen einen Mehrbedarf an qualifizierten Schulbegleitungen, an spezifischen sonderpädagogischen Unterstützungsangeboten und an zeitlichen Ressourcen für die Planung und Durchführung von Unterricht in der Zusammenarbeit von Regel- und Förderlehrkräften im inklusiven Setting (Werning et al., 2018a). Die von den Regellehrkräften der Grundschule in den qualitativen Ergebnissen gefundene Wahrnehmung der Alleinverantwortung in der Umsetzung von Inklusion wird dabei auf die Ausstattung mit personellen Ressourcen zurückgeführt (Werning et al., 2018a).

Auch aus der Studie von Walter-Klose et al. (2016) zu unter anderem schulischen Unterstützungssystemen und deren Bedeutung für inklusiven Unterricht in Bayern konnte durch die Auswertung einer offenen Frage des Fragebogens gezeigt werden, dass Lehrkräfte sich neben größerer personeller Unterstützung wie einer zweiten Lehrkraft und mehr MSD-Stunden auch mehr zeitliche Ressourcen für

beispielsweise individuelle Förderung, Absprachen, gemeinsame Planungszeiten, eine Erhöhung gemeinsamer Unterrichtsstunden mit einer weiteren Person in der Klasse und Fortbildung wünschen.

Der Wunsch nach weiteren Ressourcen scheint insbesondere dahingehend relevant, dass Kooperation (und deren Ausprägung beziehungsweise Niveau) mit inner- und außerunterrichtlichen Ressourcen zur Kooperation in Zusammenhang stehen könnten. Es zeigt sich in der Studie von Baumann et al. (2012) ein Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung der Kooperation und den Rahmenbedingungen: Der wenig kooperierende Typ schätzt auch die Rahmenbedingungen (u. a. ressourcenorientierte Bedingungen) am kritischsten ein, der Kokonstruktive Typ am besten. Einem großen Teil der Lehrkräfte und einem Teil der Förderlehrkräfte stehen keine offiziellen Besprechungszeiten zur Verfügung. Insgesamt werden Zeitgefäße im Vergleich zu anderen Rahmenbedingungen mit am kritischsten von den 170 befragten Personen eingeschätzt (Baumann et al., 2012).

Aus der explorativen Interviewstudie zu inklusivem Unterricht von Pool Maag und Moser Opitz (2014) mit 14 Kooperationspaaren bestehend aus Klassen- und Förderlehrperson geht in ähnlicher Weise hervor, dass ein Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen, der Gestaltung von Förderung und der Qualität der Kooperation besteht. Bei geringen zeitlichen Ressourcen gibt es für Förderlehrkräfte wenig Gestaltungsspielraum für inklusive und adaptive Förderung (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Bei zehn bis fünfzehn oder mehr Lektionen findet eine engere Kooperation zwischen der Förder- und der Klassenlehrkraft statt, bei drei oder weniger Lektionen bevorzugen Förderlehrkräfte eine separative Förderung (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). In der Teilstudie „Kooperation objektiv“ von Fischer et al. (2017) zeigt sich darüber hinaus bei der Untersuchung der gewählten Unterrichtsformen in Abhängigkeit von der wöchentlichen Stundenzahl der Förderlehrkraft in der Bezugsklasse, dass bei einer höheren Stundenzahl die Häufigkeit gemeinsamen Unterrichts mit Wochenplan, Freiarbeit oder Lerntheke steigt. Bei einer geringeren Stundenzahl werden Schülerinnen und Schüler übereinstimmend häufiger extern gefördert, statt gemeinsamen Unterricht und innere Differenzierung im Klassenverband durchzuführen (Fischer et al., 2017).

Kooperation wird von Lehrkräften in Österreich in einer zusammenfassenden Auswertung einer Befragung von Lehrkräften (n=146) aus dem Jahr 1998 und 73 Lehrkräften aus dem Jahr 2009 beispielsweise signifikant besser eingeschätzt, wenn eine ständige Anwesenheit der Förderlehrkraft (Integrationsklassen) statt stundenweiser Unterstützung (Stützlehrerklassen) gegeben ist, was auf bessere Rahmenbedingungen zurückgeführt werden könnte (Gebhardt et al., 2013a). Eine weitere Studie von Gebhardt et al. (2013b) zeigt, dass Regel- (n=63) und Förderlehrkräfte (n=61) der Grundschulstufe insgesamt mit den Rahmenbedingungen zufrieden sind und angeben, in kleinen Klassenteams mit vielen Schulstunden

zu arbeiten und die Schuleinheiten flexibel gestalten zu können. Ein höherer Anteil reflexiver Kooperation (höchste Kooperationsstufe) zu verschiedenen Inhalten findet sich in den Kooperationsgefäßen Tandemlehrkräfte/Parallelehrkräfte wieder, im Vergleich zu Personen ohne solch eine Kooperationsaktivität, wie aus den Ergebnissen der quantitativen Studie von Maag Merki et al. (2010) in der Schweiz ersichtlich wird.

Die Ergebnisse der Untersuchung „Kooperation subjektiv“ von Fischer et al. (2017) in Bayern gehen in eine ähnliche Richtung und es zeigt sich, dass die Vereinbarkeit von Vorstellungen und Fähigkeiten zwischen Grundschul- und Förderlehrkräften (n=281) in Settings mit häufiger Kooperation (Tandem- und Partnerklasse) etwas höher, wenngleich nicht signifikant unterschiedlich, eingeschätzt werden, als in beispielsweise Settings der Einzelinklusion. Des Weiteren wird in qualitativen Ergebnissen dieser Teilstudie ersichtlich, dass bei nur punktueller Anwesenheit durch den mobilen sonderpädagogischen Dienst Sorge um einen Qualitätsverlust in der Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Sicht der Förderlehrkräfte besteht.

Aus den genannten Studien wird geschlussfolgert, dass innerunterrichtliche Ressourcen für Kooperation und deren Niveau wichtig sein könnten, ebenso wie außerunterrichtliche Ressourcen zu Kooperation, wie im Folgenden dargestellt wird.

In der qualitativen Studie zu unterrichtsbezogener Kooperation von Arndt und Werning (2013) an einer Gesamtschule ist ein zentrales Ergebnis, dass die innerunterrichtliche Kooperation von Regel- und Förderlehrkräften entscheidend durch die außerunterrichtlichen Möglichkeiten zur Kooperation, wie gemeinsame Planungszeit, bedingt sind. Es wird in den Aussagen der befragten Personen deutlich, dass insbesondere ein Rollenwechsel eine intensive gemeinsame Unterrichtsvorbereitung voraussetzt. Der Wunsch einiger Lehrkräfte, mehr in der Kooperationsform „team teaching“ zu arbeiten, geht mit dem Wunsch nach mehr gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung einher. Jedoch problematisieren Regellehrkräfte fehlende zeitliche Ressourcen außerhalb des Unterrichts (Arndt & Werning, 2013). Gewünscht werden von den Lehrkräften auch in anderen Studien (u. a. Walter-Klose et al., 2016) feste Besprechungszeiten im Stundendeputat.

Die quantitative Studie zu Merkmalen und Bewertung der Kooperation in inklusiven Unterrichtsettings von Gebhard et al. (2014a) macht einen weiteren Aspekt deutlich: Bei einem häufigeren Austausch wird die Zufriedenheit der befragten Lehrkräfte (n=245) mit der Kooperation positiv beeinflusst. Besprochen werden von den Lehrkräften laut Studienergebnissen vor allem der Leistungsstand und Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler, Unterrichtsthemen sowie organisatorische Aspekte, weniger Didaktik, Diagnostik und Zusammenarbeit im Team (Gebhard et al., 2014a), während aus der Studie von Kreis (2015) auch die

Thematisierung der Gestaltung von Lerngelegenheiten oder Diagnostik ersichtlich wird.

Aufgrund fehlender zeitlicher Rahmenbedingungen stellen die meisten der elf Teams aus Regellehrkräften und Heilpädagoginnen und -pädagogen einer qualitativen Studie von Thommen et al. (2008) im Kanton Bern fest, dass es nicht realistisch ist, unterrichtsbezogen zusammenzuarbeiten. Demgegenüber geht aus der Studie von Arndt und Werning (2016a) hervor, dass ein geringerer Anteil gemeinsamer Stunden nicht gleichzusetzen ist mit äußerer Differenzierung. In der Studie „Kompetenzen in inklusiven Settings“ (KIS) von Moser und Kropp (2014) ist durch die Befragung von Lehrkräften und Förderlehrkräften (n=253) konträr dazu sogar erkennbar, dass bei größerem Stundendeputat der Förderlehrkraft signifikant seltener Klassenunterricht durchgeführt und die Lerngruppe signifikant häufiger geteilt wird. Insgesamt überwiegt zwar Klassenunterricht, wenngleich mehr als die Hälfte der Förderung durch Förderlehrkräfte außerhalb des Klassenverbandes stattfindet (Moser & Kropp, 2014).

Von besonderem Interesse für die vorliegende Studie sind die Ergebnisse der qualitativen Studie an zehn Jakob-Muth-Preisträgerschulen von Arndt und Werning (2016a). Diese zeigen, dass bei einem höheren Anteil personeller Ressourcen eine größere Flexibilität und ein Rollenwechsel in der Gestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation erleichtert wird. Aber auch bei geringerem Anteil gemeinsamer Unterrichtsstunden kann eine intensive gemeinsame Vorbereitung stattfinden. Ein Rollenwechsel wird dabei auch durch Einsatz der Förderlehrkräfte in ihren fachlich studierten Fächern erleichtert (Arndt & Werning, 2016a).

Auf Basis bisheriger Forschungsergebnisse wird geschlossen, dass die Ausgestaltung multiprofessioneller Kooperation mit ressourciellen Rahmenbedingungen (Ressourcen für inner- und außerunterrichtliche Kooperation) und Kontextfaktoren auf Klassenebene (Klassengröße und Anforderungsprofil in der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) im Zusammenhang stehen könnte, ebenso mit der Gestaltung beziehungsweise Adaptivität inklusiven Unterrichts. Rahmenbedingungen, beispielsweise zeitlicher und personeller Art, könnten grundlegende, konstitutive Faktoren für gelingende Kooperation, jedoch nicht hinreichend für eine gelingende Kooperation sein, wie Lütje-Klose und Miller (2017) in einem Forschungsüberblick sowie auch Trumpa et al. (2016) resümieren.

Insbesondere vertiefte Kooperationsformen mit Möglichkeiten eines Rollenwechsels oder einer Flexibilität in der Kooperation könnten durch Ressourcen zur Kooperation bedingt sein beziehungsweise durch diese erst ermöglicht werden. Die Frage nach dem Zusammenhang von ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene und der Flexibilität der Kooperation ist bislang

nicht ausreichend geklärt. Um im Unterricht flexibel zu agieren, könnten beispielsweise auch zeitliche Ressourcen außerhalb des Unterrichts für Reflexion hilfreich sein (Arndt & Werning, 2013; Löser, 2013). Die vorliegende Untersuchung macht es sich zur Aufgabe, dieses Desiderat weiter zu bearbeiten, indem der Frage nachgegangen wird, ob ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene für eine Flexibilität multiprofessioneller Kooperation in der Rollen- und Aufgabenverteilung bedeutsam sind.

Neben der Frage nach den Bedingungen für Kooperation im Unterricht stellt sich auch die Frage, inwiefern die Gestaltung inklusiven Unterrichts im Zusammenhang mit multiprofessioneller Kooperation steht. Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel auf Basis bisheriger Forschung dargelegt, ebenso einleitend die Frage, was inklusiven Unterricht ausmacht.

2.3 Adaptivität inklusiven Unterrichts im Kontext multiprofessioneller Kooperation

Im Fokus dieses Kapitels steht die Frage nach der Gestaltung inklusiven Unterrichts und danach, inwiefern multiprofessionelle Kooperation einen Beitrag insbesondere im Hinblick auf eine Adaptivität des Unterrichts leisten kann. Zu Beginn des Kapitels stehen ausgewählte Merkmale von Unterrichtsqualität sowie ausgewählte allgemein- beziehungsweise inklusionsdidaktische Ansätze im Mittelpunkt (2.3.1). Im nächsten Abschnitt rückt die Adaptivität inklusiven Unterrichts, unter besonderer Berücksichtigung von Unterrichtsmethodik und Differenzierung, in den Blick (2.3.2). Abschließend wird der Forschungsstand zum Zusammenhang der Gestaltung eines (adaptiven) inklusiven Unterrichts und multiprofessioneller Kooperation dargelegt (2.3.3).

2.3.1 Inklusiver Unterricht

Es stellt sich die Frage, wie inklusiver Unterricht gestaltet werden kann, der gleichermaßen alle Schülerinnen und Schüler einbezieht und fördert. Es besteht durch Inklusion der Anspruch einer bewussten Auseinandersetzung mit Heterogenität im Unterricht unter der Prämisse, diese zu begrüßen, zu entfalten und alle Schülerinnen und Schüler einzubeziehen (Heimlich, 2017). Aus Inklusionsgedanken der Pädagogik heraus stehen alle Schülerinnen und Schüler im Fokus, basierend auf einer methodologischen Heterogenitätsorientierung, indem sich der inklusive Blick sowohl auf die Schulklasse als auch auf individuelle Bedürfnisse richtet, um günstige Bedingungen zu schaffen (Diehm, 2011). Dabei besteht auf Basis chancengerechter Inklusion ein Anspruch an spezielle Unterrichtsfor-

mate, die gleichermaßen alle Lernenden, sowohl leistungsschwache als auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, fördern (Drieschner, 2014). Ferner geht aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (2011) hervor, dass inklusiver Unterricht geeignete didaktisch-methodische Vorgehensweisen und Unterrichtskonzepte erfordert, um die Teilhabe aller zu gewährleisten. Solch ein Unterricht beinhaltet Maßnahmen der Differenzierung, um flexibel auf die Erfordernisse der Lerngruppe einzugehen und schließt auch personelle Überlegungen für die Unterrichtsgestaltung ein (KMK, 2011).

Um der Frage weiter nachzugehen, wie die genannten Ansprüche im Unterricht erfüllt und inklusiver Unterricht gestaltet werden kann, stehen im Folgenden sowohl ausgewählte allgemein- und inklusionsdidaktische Ansätze als auch Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung zu Unterrichtsqualität im Fokus.

Allgemein- und inklusionsdidaktische Ansätze

Kiel, Esslinger-Hinz und Reusser (2014) identifizieren verschiedene Ansätze für die Allgemeine Didaktik in der Frage nach Konsequenzen von Inklusion für Unterricht. Ein Ansatz ist, dass bereits inklusive Didaktiken – beispielsweise jene von Feuser (2018) – vorliegen, die den individuellen Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigen und mit kooperativem Lernen verknüpfen. Im Folgenden werden zwei prominente Ansätze des Diskurses ausgewählt sowie auf einen explizit inklusiven Ansatz Bezug genommen, der allgemein- und inklusionsdidaktische Ansätze zusammenführt.¹¹

Die *entwicklungslogische Didaktik* Feusers gilt in der Rezeption verschiedener Autoren (Klauß, 2011; Köpfer, 2013, Saalfrank & Zierer, 2017) als ein grundlegender Ansatz im Diskurs um eine inklusive Didaktik beziehungsweise gemeinsame schulische Bildung aller Schülerinnen und Schüler. Die Didaktik ist dreidimensional ausgerichtet, um Unterricht an der Regelschule für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen (Feuser, 2018): Der Ausgangspunkt liegt im Entwicklungsniveau der Schülerinnen und Schüler. Es wird eine Entwicklung durch Lernen am gemeinsamen Gegenstand ermöglicht, die an bedeutsamen Zielen auf dem Niveau des Einzelschülers und der Einzelschülerin orientiert ist. Lernen am gemeinsamen Gegenstand bedeutet, dass sich die Lernenden gemeinsam und gleichzeitig mit einem Unterrichtsinhalt beschäftigen, wobei die zu erlernenden Kompetenzen im Vordergrund stehen, die Schülerinnen und Schüler den Inhalt individuell erschließen und somit subjektive Lernprozesse auf unterschiedlichen

¹¹ Auf weitere Ansätze des Diskurses, wie unter anderem dem Diversity-Ansatz (zusammenfassend u. a. Saalfrank & Zierer, 2017; Siller, 2015), dem Response-to-intervention Modell (u. a. Huber & Grosche, 2012), der inklusiven Didaktik von Reich (2014) oder den inklusionsdidaktischen Netzen (Kahlert & Heimlich, 2014), wird verwiesen.

Niveaus möglich sind (Saalfrank & Zierer, 2017). Nach Feusers theoretischem Ansatz will Lernen am gemeinsamen Gegenstand des Weiteren Möglichkeiten zur Kooperation und Kommunikation eröffnen, indem Kinder durch gegenseitige Hilfe auch Schlüsselkompetenzen im sozialen Miteinander erwerben: Lernen ist durch gemeinsames Herstellen, Produzieren und einem Lernaustausch geprägt (Saalfrank & Zierer, 2017). Lernen am gemeinsamen Gegenstand impliziert somit Differenzierung und Individualisierung (Klauß, 2011) ebenso wie kooperatives Lernen. Neben dem Ansatz Feusers gibt es noch weitere prominente Ansätze, zum Beispiel die Pädagogik der Vielfalt von Prenzel (u. a. 2019).

Die *Pädagogik der Vielfalt* ist laut Prenzel (2019) selbst als Synonym für eine „inklusive Pädagogik“ zu verstehen. Die Pädagogik der Vielfalt umfasst 17 Thesen mit dem Ziel der gleichberechtigten Teilhabe an Ressourcen von Bildungsinstitutionen auf unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik, um Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten. Dabei ist eine These die Selbstachtung und Anerkennung der anderen in der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer (Prenzel, 2019). Dies bedeutet, dass eine Kooperation zwischen verschiedenen Professionen unerlässlich für eine Pädagogik der Vielfalt und Kooperationsfähigkeit ein wichtiges Lernziel für alle Lehrenden sind (Prenzel, 2019). Eine weitere These ist die der Didaktik des offenen Unterrichts, die Arbeitsformen wie Wochenplanarbeit, Freiarbeit, fächerübergreifende Projekte, Individualisierung, Differenzierung, aber auch frontale Phasen umfasst (Prenzel, 2019). Diese Didaktik wird von Prenzel als „freiraumlassende Didaktik“ bezeichnet, die unter anderem Strukturen und Arbeitsweisen rahmend bereitstellt. Diese begünstigt eine eigenständige Entwicklung und arbeitet permanent an der Passung beziehungsweise Abstimmung zwischen den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie inhaltlichen und methodischen Angeboten (Prenzel, 2019). Eine weitere These Prenzels (2019) ist die der Grenzen, Rituale und Regeln, indem offener Unterricht ein Geflecht an Regeln, Transparenz und Verlässlichkeit gewährenden Ritualen voraussetzt. Abschließend wird anhand der zwölf elementaren Bausteine zur Arbeit an inklusiven Grundschulen von Prenzel (2014) nochmals zusammenfassend darauf verwiesen, dass eine inklusive Didaktik Merkmale der Offenheit für innere Differenzierung in heterogenen Lerngruppen umfasst, aber auch Gemeinsamkeit pflegt und sowohl Instruktion durch die Lehrperson als auch offene Arbeitsformen wie Freiarbeit einschließt. Auch aus allgemeindidaktischer Sicht steht Unterricht im Umgang mit Heterogenität vor der Aufgabe, Gleichheit und Differenz zu balancieren, wobei eine Variabilität der Methodik ein Aspekt ist, um durch strukturelle Gliederung des Unterrichts Differenz zu ermöglichen (Scheunpflug, 2008). Dabei lassen sich auch Parallelen zum Ansatz Feusers erkennen, die auch in einem weiteren Ansatz deutlich werden.

Allgemein- und inklusionsdidaktische Ansätze zusammenzuführen, macht sich der *Bielefelder Ansatz einer Didaktik für eine inklusive Lerngruppe* von Kullmann et al. (2014) zur Aufgabe. Dieser Ansatz bezieht sich auf Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik, die entwicklungslogische Didaktik Feusers sowie auf psychoanalytisch-systemisch orientierte didaktische Ansätze in der Tradition Reisers (Kullmann et al., 2014). Der Bielefelder Ansatz beinhaltet fünf zentrale ziel- und prozessbezogene Leitprinzipien einer inklusiven Didaktik, zu denen (1) die Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität, (2) der Einsatz förderdiagnostischer individualisierter Curricula, (3) die Verwirklichung eines adaptiven und binnendifferenzierten Unterrichts, (4) eine besondere Aufmerksamkeit für die Herstellung von Gemeinsamkeiten aller Schülerinnen und Schüler sowie (5) die Umsetzung im Co-Teaching zählen (Kullmann et al., 2014). Wie auch von Prengel (2019) wird multiprofessionelle Kooperation genannt sowie eine adaptive Gestaltung des Unterrichts. Im Folgenden wird aus der Perspektive der empirischen Lehr- und Lernforschung, der anderen der beiden „fremden Schwestern“ (Terhart, 2005), der Unterricht und dessen Qualität fokussiert.

Unterrichtsqualität

Eine Definition von Unterrichtsqualität, die Inklusion berücksichtigt, könnte folgendermaßen lauten: „Von Unterrichtsqualität kann erst dann gesprochen werden, wenn solche Lehr-Lernsituationen gestaltet werden, an denen alle teilhaben und zu denen alle beitragen können“ (Heimlich, 2017, S. 87). Mit Blick auf diese Definition werden Merkmale von Unterrichtsqualität fokussiert, die individuelle Teilhabe und gemeinsame Lernsituationen ermöglichen, wenngleich für inklusiven Unterricht weitere Qualitätskriterien, wie für jeden (heterogenitätsbewussten) Unterricht, herausgestellt werden können. Ein weiterer Ansatz, den Kiel et al. (2014) in der Frage für die allgemeine Didaktik im Umgang mit Inklusion erkennen, ist, dass Prinzipien guten Unterrichts für alle Settings gelten (mit Verweis der Autoren auf Werning & Arndt, 2014) und eine adaptive Unterrichtsgestaltung in der Anpassung an individuelle Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler kein Novum darstellt. In diesem Kontext fallen auch Schlagworte wie Individualisierung, Differenzierung, kooperatives Lernen und Heterogenität (Kiel et al., 2014).

Welches sind aus Sicht der Lehr-Lernforschung Kriterien für „guten Unterricht“? In der Zusammenschau ist für guten Unterricht der Umgang mit Heterogenität essenziell (Baumert, Kunter, Brunner, Krauss, Blum & Neubrand, 2004; Helmke, 2009). Ein intelligenter Umgang mit Heterogenität bedeutet nach Baumert et al. (2004), die auf Basis verschiedener Befunde (u. a. Gruehn, 2000; Helmke, 2003) von grundlegenden Qualitätsmerkmalen für Unterricht sprechen, Differenzierung, Individualisierung und die Variation der Methoden und Sozialformen unter

dem Schlagwort „adaptivity“. Aspekte wie Methodenvielfalt und Schülerorientierung beziehungsweise individuelle Förderung finden sich ebenfalls bei Meyer (2004) und Helmke (2009) wieder.

Im Folgenden werden Studienergebnisse zu Adaptivität als ein Aspekt von Unterrichtsqualität dargelegt.

Die SCHOLASTIK-Studie (Weinert & Helmke, 1997) befasst sich mit schulorganisatorischen Lernangeboten und den Kompetenzen von Grundschülerinnen und -schülern. Basierend auf Daten von 51 Grundschulklassen zeigt diese Untersuchung die Variabilität der Unterrichtsmethoden als einen Aspekt leistungsförderlichen Unterrichts, wenngleich sich diese in ihrer Bedeutsamkeit nicht für alle der erfolgreichsten Klassen (n=6) als wichtiger Indikator zeigte (vgl. zusammenfassend auch Heimlich, 2017). Insgesamt hat die Variabilität der Unterrichtsformen aber einen signifikanten Einfluss auf den Leistungszuwachs in Mathematik (Weinert & Helmke, 1997). Erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer sind durch eine ausgeprägte Variabilität von Methoden und Sozialformen gekennzeichnet. Des Weiteren wird ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Aktivität der Lehrkräfte hinsichtlich individueller und fachlicher Unterstützung und der Lernförderlichkeit des Mathematikunterrichts ersichtlich. Einschränkend ist anzuführen, dass die Korrelationen zwischen den Ratings zur Beobachtung der Unterrichtsqualität und den Schülerperzeptionen auch bei signifikanten Werten nur schwache Effekte aufweisen (Weinert & Helmke, 1997).

Die Teilstudie „Unterrichtsqualität und ihre Entwicklung“ von Drexl (2014) im Rahmen von „Bildungshaus 3-10“ in Baden-Württemberg (Lehrkräfte arbeiten dabei regelmäßig in altersgemischten und institutionsübergreifenden Gruppen und in Kooperation mit Erzieherinnen und Erziehern) an ca. 60 Modell- und Vergleichsschulen untersucht neben klassischen Merkmalen von Unterrichtsqualität darüber hinaus vor allem auch konstruktivistisch geprägte Unterrichtsmerkmale, wie innere Differenzierung und kooperative Lernformen durch hochinferente Unterrichtsbeobachtung zu drei Erhebungszeitpunkten. Diese könnten auch für inklusiven heterogenitätssensiblen Unterricht wichtig sein. Es zeigt sich, dass klassische Merkmale der Unterrichtsqualität (Klassenführung, Strukturierung, Unterrichtsklima) durchgängig höher bewertet werden als Merkmale beruhend auf einem konstruktivistischen Lernverständnis, wie selbstständigem und kooperativem Lernen oder Differenzierung. Auch in den qualitativen Auswertungen von Interviews im Rahmen dieser Studie wird deutlich, dass für Lehrkräfte (n=16 zum ersten und n=10 zum zweiten Erhebungszeitpunkt) klassische Merkmale der Unterrichtsqualität durchaus zentral sind (Drexl, 2014).

Dieses Ergebnis bestätigt eine explorative Studie im inklusiven Setting (Werning et al., 2018a, b) zur wissenschaftlichen Begleitung der inklusiven Bildung an

Grundschulen in Niedersachsen mittels verschiedener Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Die dritte Teilstudie im Rahmen dieser wissenschaftlichen Begleitung von Werning et al. (2018a, b) zeigt auf Basis quantitativer Auswertungen von Unterrichtsbeobachtungen in 32 dritten Klassen mit einem hohen Anforderungsprofil, dass eine adaptive Lernunterstützung hinsichtlich Differenzierung und Lernprozessbegleitung signifikant niedriger (bei großer Effektstärke) ist, im Vergleich zu den anderen Basisdimensionen der Unterrichtsqualität (Klassenmanagement und Unterrichtsklima). Diese Ergebnisse müssen jedoch aufgrund des explorativen Vorgehens der Unterrichtsbeobachtung vorsichtig interpretiert werden: Werning et al. (2018a) folgern, dass die Adaptivität inklusiven Unterrichts sowie mögliche Einflussfaktoren näher zu untersuchen sind.

Zusammenfassend kann die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts als ein gemeinsames Merkmal der ausgewählten allgemein- und inklusionsdidaktischen Ansätze herausgestellt werden. Adaptivität erweist sich des Weiteren auch als ein Merkmal von Unterrichtsqualität in der Lehr-Lernforschung, das jedoch im Vergleich zu anderen Qualitätsmerkmalen geringer ausgeprägt ist. Kunter und Klusmann (2010) resümieren auf vorliegender Forschung zu Unterrichtsqualität, dass ein gelingender Unterricht auf einer umsichtigen Choreographie beruht, indem von den Lehrenden verschiedene Methoden situationsgerecht und adaptiv verwendet werden. Adaptiver Unterricht könnte eine Bedingung für einen heterogenitätsbewussten Unterricht im inklusiven Setting sein (Textor et al., 2014). Im Folgenden wird daher die Adaptivität inklusiven Unterrichts thematisiert.

2.3.2 Adaptivität inklusiven Unterrichts

„Das gleichermaßen variable wie flexible Modell des adaptiven Unterrichts ist gegenwärtig das wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste unterrichtliche Konzept, um auf die großen und stabilen interindividuellen Unterschiede der Schüler in didaktisch angemessener Form zu reagieren“ (Helmke und Weinert, 1997, S. 137, vgl. auch Martschinke, 2015, S. 15). Adaptivität inklusiven Unterrichts wird in der vorliegenden Studie in das Zentrum des Interesses gerückt, da eine Anpassung des Unterrichts an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wiederum dem menschenrechtlichen Modell von Behinderung entspricht und solch ein Unterricht alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe in den Blick nimmt. Im Folgenden Kapitel wird eine Klärung von Adaptivität vorgenommen und dabei ein Fokus auf die Makroadaptivität gelegt (Kap. 2.3.2.1). Im Anschluss wird der Forschungsstand zu adaptivem Unterricht mit dem Fokus auf Makroadaptivität rezipiert (Kap. 2.3.2.2). Danach werden Facetten von Makroadaptivität zum einen im Hinblick auf differenzierende Angebote durch Diagnostik, Lernbegleitung und Niveaudifferenzierung sowie zum anderen

durch eine Öffnung des Unterrichts und die Methodenvielfalt in den Fokus gerückt werden (Kap. 2.3.2.3).

2.3.2.1 *Adaptivität: eine Klärung*

Der Begriff Adaptivität meint generell eine Anpassung an Umweltbedingungen zur Verbesserung der Funktionsfähigkeit (Brühwiler, 2014). Nach Corno und Snow (1986) zeichnet sich adaptives Unterrichten dadurch aus, dass Umweltbedingungen so arrangiert werden, dass sie zu den Lernenden passen (vgl. auch Klieme & Warwas, 2011; Wember, 2001). Die Zielsetzung adaptiven Unterrichts besteht darin, dass so viele Schülerinnen und Schüler wie möglich von dem Lernangebot für die ganze Klasse profitieren, ohne dieses an einzelne Schülerinnen und Schüler in einem sozialen Vakuum anzupassen (Corno, 2008). Hertel (2014) hält in Anlehnung an Corno (2008) und Hardy et al. (2011) folgende Kriterien für Adaptivität im Unterrichtskontext fest:

1. jedes Kind soll so gefördert werden, dass sein Potenzial optimal genutzt wird,
2. die curricularen (Mindest-)Standards sollen erreicht werden,
3. alle Kinder sollen in der Unterrichtseinheit dazulernen,
4. keine (Risiko-) Schülergruppe soll zurückfallen,
5. individuelle Unterschiede in den Lernvoraussetzungen sollen weniger sichtbar werden und
6. die Streuung innerhalb der Klasse bzw. Lerngruppe soll gleichbleiben oder verringert werden, in keinem Fall jedoch zunehmen. (Hertel, 2014, S. 21f.)

Adaptiver Unterricht wird somit als ein differenzierter und gegebenenfalls auch individualisierter Unterricht, in dem sowohl individuelles als auch gemeinsames Lernen gefördert werden, verstanden. Dazu bedarf es vielfältiger und flexibler Unterrichtsvarianten, um didaktisch-methodische Entscheidungen situativ hinsichtlich individueller Passung treffen zu können (Wember & Melle, 2018).

Adaptivität kann sowohl auf Ebene des Individuums als auch im Umgang mit Heterogenität einer Lerngruppe aufgefasst werden (Hertel, 2014). Dabei umfasst die Makroadaption lang- und kurzfristige präaktive Entscheidungen bezüglich des Unterrichts, während bei der Mikroadaptation kurzfristige individuelle Unterstützung im Unterricht erfolgt (Corno & Snow, 1986; zusammenfassend u. a. Brühwiler, 2014; Martschinke, 2015). Allerdings sind diese beiden Konzepte nicht trennscharf (Corno & Snow, 1986). So ist die Passung zwischen Unterrichtsmethodik und den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf der Makroebene auch eine Bedingung für Interaktionsprozesse auf der Mikroebene (Martschinke, 2015) und bildet somit den Rahmen für adaptiven Unterricht.

In dieser Arbeit wird auf die Makroadaptivität (Corno & Snow, 1986) fokussiert. Hier werden auf Ebene der Lerngruppe individuelle Unterschiede der Schülerin-

nen und Schüler bei der Umsetzung und Gestaltung von Unterricht und Lerngelegenheiten berücksichtigt (Hertel, 2014) und der Unterricht wird laufend aufgrund der Gegebenheiten der Lerngruppe justiert (Wagner, 2016). Insbesondere offene Unterrichtsformen, kooperative Settings und gemeinsames Lernen sowie Differenzierung durch u. a. eine Variation des Aufgabenmaterials stehen auf Makroebene bezüglich der Passung von Lernumgebung und Lernvoraussetzungen im Zentrum (u. a. Martschinke, 2015, 2019). Nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen hingegen proaktive, kurzfristige Reaktionsformen, wie beispielsweise die individuelle Unterstützung der Lernenden in Stillarbeitsphasen (Hertel, 2014; Martschinke, 2015, 2019).

2.3.2.2 Forschungsstand zu adaptivem Unterricht mit Fokus auf Makroadaptivität

Der Forschungsstand zu adaptivem Unterricht lässt sich in verschiedene Stränge aufteilen, da noch kein Konsens hinsichtlich der Erfassung und Operationalisierung von Adaptivität besteht (Hardy, Decristan & Klieme, 2019): Zum einen kann nach Studien zu Gesamteffekten, Aptitude-Treatment-Interaction-Studien (ATI) beziehungsweise Studien mit differenziellen Perspektiven und Studien zu Leistung der Schülerinnen und Schüler unterschieden werden. Zum anderen kann in Anlehnung an Corno (2008) versucht werden, zwischen Makro- und Mikroadaptivität zu trennen (siehe auch Hardy, Mannel & Meschede, 2020).

Nachfolgend wird auf (a) adaptive Lehrkompetenz fokussiert, bevor näher auf die Forschungstradition der (b) Aptitude-Treatment-Interaction (ATI) und dem Adaptive Learning Environment Model (ALEM) eingegangen wird. Abschließend werden (c) Metaanalysen zur Wirksamkeit adaptiven Unterrichts bezüglich der Schülerinnen und Schüler rezipiert. Sofern möglich, wurden Studien zu Makroadaptivität¹² des Unterrichts ausgewählt, wenngleich diese mitunter nicht immer trennscharf zu Mikroadaptivität sind oder beide Aspekte umfassen.

a) Adaptive Lehrkompetenz

Zuerst wird ein Blick auf Forschungsergebnisse zur adaptiven Lehrkompetenz geworfen. Die an den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Unterrichtsplanung und eine situative Anpassung des Unterrichts wird von Beck, Baer, Guldemann, Bischoff, Brühwiler und Müller (2008; siehe auch Brühwiler, 2014) als adaptive Lehrkompetenz gefasst. Diese beinhaltet eine adaptive Planungskompetenz und eine adaptive Handlungskompetenz, die auf Sachkompetenz, diagnostischer Kompetenz sowie Klassenführungskompetenz der Lehrkräfte beruht, die planungs- und handlungswirksam werden müssen (Beck et al.,

¹² Eine weitere Zusammenfassung des Forschungsstandes bezüglich dieses Aspekts ist beispielsweise bei Hardy et al. (2019) oder Brühwiler (2014) zu finden.

2008). Frohn, Schmitz und Pant (2020) nehmen in einer weiterführenden Systematisierung kompetenztheoretischer Ansätze zu Anforderungen adaptiver Lehrkompetenz auch Handlungsflexibilität auf, die die Umsetzung adaptiver Handlungen an unvorhergesehene Situationen fokussiert.

Die Ergebnisse von Beck et al. (2008) und Brühwiler (2014) einer Interventionsstudie (n=32 Klassen) mit Kontrollgruppendesign (n=18 Klassen) zur adaptiven Lehrkompetenz aus der Schweiz zeigen, dass adaptive Lehrkompetenz einen statistisch signifikanten Effekt auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (aus der Primar- und Sekundarstufe I) aufweist und bei einer höheren adaptiven Lehrkompetenz der Wissenszuwachs größer ist. Dabei resultiert nicht eine Einzelmaßnahme im Unterricht in Leistungszuwachs heterogener Klassen, sondern die Fähigkeit der Lehrperson, ihr Handeln an die Voraussetzungen anzupassen (Beck et al., 2008). Eine adaptive Lehrkompetenz stellt sich im Kontext von Klassen mit großer Leistungsheterogenität als besonders wichtig heraus: Lehrkräfte mit höherer adaptiver Lehrkompetenz erzielen in heterogenen Klassen höhere Leistungsfortschritte als solche mit einer geringeren adaptiven Lehrkompetenz (Brühwiler, 2014). Dabei wirkt sich adaptive Lehrkompetenz nicht direkt auf den Lernertrag aus, sondern wird indirekt über die Unterrichtsqualität vermittelt (Brühwiler, 2014).

b) Aptitude-Treatment-Interaction und Adaptive Learning Environment Model

Der ursprüngliche theoretische Rahmen für adaptives Lernen ist die Idee der Aptitude-Treatment-Interaction (ATI), bei der eine Wechselbeziehung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und Unterrichtsmerkmalen hergestellt wird (Decristan, Kunter, Fauth, Büttner, Hardy & Hertel, 2016). Des Weiteren wurde dem Adaptive Learning Environment Model (ALEM), auf Deutsch Modell zu adaptiven Lernumgebungen, in der Forschung eine große Aufmerksamkeit geschenkt (Brühwiler, 2014; Martschinke, 2015).

Aptitude-Treatment-Interaction

Der ATI-Ansatz (Cronbach & Snow, 1977) geht von differenziellen Wirkungen verschiedener Unterrichtsmerkmale im Kontext verschiedener Schülerinnen- und Schülermerkmale aus: Zum Teil werden von Studien in dieser Tradition zusammenfassend (u. a. Brühwiler, 2014; Klieme & Warwas, 2011; Köller, 2008; Hardy et al., 2019) auch Tendenzen dahingehend berichtet, dass Schülerinnen und Schüler mit günstigeren Voraussetzungen auch von Freiräumen im Lernprozess beziehungsweise offenen und kooperativen Lernformen profitieren; insbesondere aber schwächere Schülerinnen und Schüler beziehungsweise jene mit ungünstigen Lernvoraussetzungen, langsamere und jüngere Schülerinnen und Schüler von lehrerzentriertem, kleinschrittigem Unterrichtsformen.

Eine aktuelle Studie, die die Wirksamkeit der Adaptivität des Unterrichts auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im heterogenen Setting der Grundschule untersucht und an die Tradition der ATI-Forschung anknüpft, ist die Interventionsstudie „Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule“ (IGEL) (u. a. Hardy et al., 2011; Decristan et al., 2015). Dass schwächere Schülerinnen und Schüler von hoher Unterrichtsqualität profitieren, konnten Decristan et al. (2016) im Rahmen dieser Studie nachweisen, an der 54 Lehrkräfte und über 1000 Schülerinnen und Schüler teilnahmen. Die Ergebnisse zeigen einen ausgleichenden Effekt von Unterrichtsqualität (Klassenführung und Klassenklima) auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen (Migrationshintergrund und kognitive Grundfähigkeiten) im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern der Klasse: Dieser kompensatorische Effekt zeigt sich dabei auch nach Kontrolle der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für die Klassenführung (Decristan et al., 2016). Aus dieser Interventionsstudie geht des Weiteren hervor, dass zusätzliche adaptive Lernunterstützung durch zielgerichtete individuelle Rückmeldung („Formatives Assessment“), kooperatives Lernen („Peer Learning“) und kognitive Strukturierung („Scaffolding“) in den drei Experimentalgruppen zu einer signifikanten Verbesserung des konzeptuellen Verständnisses der Schülerinnen und Schüler beitragen (Decristan et al., 2015). Eine zielgerichtete individuelle Rückmeldung führt im Vergleich mit der Kontrollgruppe zu einem signifikant höheren Lernzuwachs. Des Weiteren profitieren insbesondere auch Schülerinnen und Schüler mit einer geringeren Sprachkompetenz von einer zielgerichteten individuellen Rückmeldung sowie von kognitiver Strukturierung (Decristan et al., 2015).

Auch Möller et al. (2002) konnten in ihrer Studie im Rahmen einer konstruktivistisch orientierten Unterrichtseinheit in der Grundschule nachweisen, dass eine inhaltliche Sequenzierung und kognitiv strukturierte Gesprächsführung einem Unterricht überlegen ist, der weniger strukturierend ist. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen profitieren von einem solchen Unterricht (Bohl & Kucharz, 2010).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der ATI-Forschungstradition in experimentellen Studien ermutigende Hinweise bezüglich der Wirksamkeit auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gefunden werden konnten. In Feldstudien hingegen konnte häufig kein Effekt auf die Leistungen in Abhängigkeit von Passung von Unterrichtsmethoden und der Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden (Martschinke, 2015).

Adaptive Learning Environment Model

Im Rahmen des Adaptive Learning Environment Model (ALEM), also dem Modell zu adaptiven Lernumgebungen, wird unter adaptivem Unterricht die Durchführung von alternativen Unterrichtsformen verstanden, mit dem Ziel, motivationale Aspekte und individuelle Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler besser berücksichtigen zu können als im traditionellen Unterricht (Brühwiler, 2014). In diesen adaptiven Lernumgebungen werden neben traditionellen Unterrichtsformen insbesondere alternative Unterrichts- und Lernstrategien angewendet, was sich in einer Kombination aus direkter Instruktion und Elementen eigenständigen Lernens äußert, um sowohl schwache als auch begabte Schülerinnen und Schüler zu fördern: In einem zirkulären Prozess werden Lernvoraussetzungen erhoben, es kommt zu einem Monitoring der Lernfortschritte, auf dessen Basis curriculare Entscheidungen und didaktische Folgerungen getroffen werden. Zudem können Lerntempo und Lernarrangements variiert werden (Brühwiler, 2014; Martschinke, 2015). Dieses Modell wurde in zahlreichen Erhebungen wissenschaftlich untersucht. Dabei zeigten sich Effekte unter anderem auf Lernergebnisse, Sozialverhalten oder die Einstellung gegenüber dem Lernen (u. a. Waxmann, Wang, Anderson & Walberg, 1985; zusammenfassend Brühwiler, 2014). Es erweist sich dabei jedoch als wichtig, dass Lehrkräfte entsprechend unterstützt werden und das Programm fachgerecht und qualitativ implementiert wird (Brühwiler, 2014; Martschinke, 2015).

c) Metaanalysen zur Wirksamkeit adaptiven Unterrichts auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler

Im Folgenden wird auf Metaanalysen zur Wirksamkeit adaptiven Unterrichts in Bezug auf Leistungen der Schülerinnen und Schüler Bezug genommen.

Die Metaanalyse von Waxmann et al. (1985) basierend auf 38 Studien bescheinigt adaptivem Unterricht konsistente mittlere Effekte, wobei höhere Effekte im Hinblick auf affektive, einstellungsbezogene und Verhaltensaspekte berichtet werden, im Vergleich zu kognitiven Aspekten (Brühwiler, 2014). In der Metaanalyse von Fraser, Walberg, Welch und Hattie (1987) gehört adaptive Instruktion zu den zehn effektivsten Unterrichtskomponenten, und auch in der Metaanalyse von Scheerens und Bosker (1997) sind Differenzierung und adaptive Instruktion sowie kooperatives Lernen die viert- und dritteffektivsten Merkmale von Unterricht (Seidel & Shavelson, 2007). Seidel und Shavelson (2007) folgen in ihrer Metaanalyse zu effektivem Unterricht der Kategorisierung von Scheerens und Bosker (1997): Die Kategorie Differenzierung und adaptive Instruktion hat dabei insgesamt die größte Effektstärke im Vergleich zu Lernzeit, Strukturierung, kooperativem Lernen, Feedback und bestärkendem Lernen, bei insgesamt konsistent klei-

nen Effektstärken. Die Effektstärke bezüglich motivational affektiver Komponenten ist dabei etwas größer im Vergleich zu kognitiven Komponenten (Seidel & Shavelson, 2007), was einhergeht mit den Befunden von Waxmann et al. (1985). Seidel und Shavelson (2007) haben eine weitere Kategorisierung der Studien vorgenommen und Studien zur Adaptivität unter die Kategorie Regulation und Überwachung des Lernprozesses gefasst: Für Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter zeigen sich dabei eine mittlere Effektstärke für motivational-affektive Komponenten und für kognitive Komponenten eine kleine Effektstärke. Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Metaanalyse von Seidel und Shavelson (2007), dass Studien mit experimentellen und quasi-experimentellen Designs größere Effektstärken aufweisen. Außerdem kann festgestellt werden, dass Effektstärken von Unterrichtsvariablen insgesamt eher klein sind.

Auch Hattie (2012) berichtet in seiner Metastudie „Visible Learning“ in Bezug auf die Adaptivität des Unterrichts übereinstimmend mit Seidel und Shavelson (2007) nur eine kleine Effektstärke.

2.3.2.3. Bedeutsame Facetten der Makroadaptivität

Um Unterricht gemäß den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu gestalten, sind Differenzierung und geöffnete Unterrichtsformen gängige Möglichkeiten – im Sinne einer aktiven Reaktionsform im Umgang mit Heterogenität (Weinert, 1997; Hess & Lipowsky, 2017) und können der Makroadaptivität zugeordnet werden (Martschinke, 2015, 2019). Im Hinblick auf (a) Differenzierung geht die Anpassung des Unterrichts von der Lehrkraft aus („Differenzierung von oben“), während bei (b) geöffneten Unterrichtsformen die Erwartung besteht, dass Schülerinnen und Schüler für sie passend aus dem zur Verfügung stehenden Angebot auswählen („Differenzierung von unten“) und gegebenenfalls eine größere Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen (Hess & Lipowsky, 2017). Eine Öffnung des Unterrichts stellt dabei einen Teil von Methodenvielfalt im Unterricht dar, ebenso wie instruktionsorientierte und kooperative Unterrichtsformen, die im Hinblick auf die Makroadaptivität eines inklusiven Unterrichts thematisiert werden. Nachfolgend wird dazu der Forschungsstand vorgestellt.

a) Makroadaptivität durch Diagnostik, Lernbegleitung und Niveaudifferenzierung

Sowohl in allgemein- und inklusionsdidaktischen Ansätzen als auch mit Blick auf Unterrichtsqualitätsforschung wird ein individualisierender und differenzierender Unterricht für den Umgang mit Heterogenität beziehungsweise Inklusion hervorgehoben (siehe Kap. 2.3.1). Um Unterricht zu individualisieren und adaptiv zu gestalten, können Formen der Differenzierung angewendet werden (u. a. Mart-

schinke, 2019; Wagner, 2016). Binnendifferenzierung oder innere Differenzierung „stehen für die Strategie, Heterogenität nicht durch einheitliches Lernangebot zu ignorieren oder durch äußere Differenzierung zu reduzieren, sondern mit unterschiedlichen Angeboten für Teilgruppen innerhalb der Klasse (=innere Differenzierung) oder gar für jedes Individuum (=Individualisierung) an die Ausgangslagen der Lernenden anzuknüpfen“ (Bohl, Bönsch, Trautmann & Wischer, 2012, S. 5f). Wird eine Trennung der Begrifflichkeiten Individualisierung und Differenzierung angestrebt, werden damit bei Individualisierung stärker die Lernprozesse der einzelnen Schülerinnen und Schüler (Baumann et al., 2013) in den Blick genommen und eine Anpassung der Lernangebote erfolgt auf Ebene des einzelnen Individuums, während bei Differenzierung im Hinblick auf Gruppen der Lernenden unterschiedliche Angebote gemacht werden (Hess & Lipowsky, 2017). Im Folgenden wird die Begrifflichkeit Differenzierung verwendet, da die Makroadaptivität und die Passung zwischen Lernumgebung und Voraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe vermehrt im Fokus steht. Zuerst wird der Forschungsstand zu Differenzierung insbesondere im inklusiven Setting dargelegt. Zum einen ist von Interesse, wie häufig differenzierter Unterricht umgesetzt wird. Zum anderen werden Ergebnisse zur methodischen und organisatorischen Umsetzung der Differenzierung im inklusiven Setting vorgestellt. Abschließend werden die Forschungsbefunde zur Wirksamkeit eines differenzierenden Unterrichts im Allgemeinen berichtet.

Diagnostik als Voraussetzung für einen differenzierenden Unterricht

Aus Sicht befragter Lehrkräfte einer Interviewstudie von Textor et al. (2014) zur Überprüfung des Bielefelder Ansatzes einer Didaktik für inklusive Lerngruppen besteht ein enger Zusammenhang zwischen Diagnostik und Förderung. Bei der induktiven Kategorienbildung konnte hierzu beispielsweise die Unterkategorie „Diagnostik als Grundlage für pädagogisches Handeln“ gebildet werden (Textor et al., 2014, S. 75). Diagnostik ist nach Einschätzung der Lehrkräfte ein Ausgangspunkt von Förderung und untrennbar mit Unterricht verbunden (Textor et al., 2014).

Häufigkeit von Maßnahmen der Differenzierung (in heterogenen inklusiven Settings)

Die Ergebnisse der „Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) in den Jahren 2006 (und auch 2011) zeigen, dass Unterricht durch enggeführten Klassenunterricht geprägt ist, der kaum an den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientiert ist und in dem alle mit den gleichen Materialien arbeiten (Lankes & Carstensen, 2007). Gruppenbildung nach gleichem oder unterschiedlichem Fähigkeitsniveau findet nur manchmal statt, ebenso wie eine individuelle Abstimmung des Leseunterrichts (Tarelli et al., 2012). Nach IGLU 2016 erhalten in Deutschland nach Angaben der Lehrkräfte insgesamt etwas weniger

als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (45.7 %) unterschiedlich schwere Aufgaben und damit verbunden unterschiedliche Zeitfenster zur Bearbeitung je nach Leistung (Bremerich-Voß, Wendt & Hussmann, 2017). Es werden 86.2 % beziehungsweise 83.2 % der Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften unterrichtet, die leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zusätzlich unterstützen und stärkeren Schülerinnen und Schüler zusätzliche Aufgaben geben (Bremerich-Voß et al., 2017).

In der Studie „Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln“ (OASE) von Brügelmann (2008) zeigt sich des Weiteren, dass Individualisierung von unten (u. a. Wahl alternativer Übungsformen oder Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad) nach eigenen Einschätzungen von 30-40 % der Lehrkräfte (n=1011) mindestens einmal am Tag praktiziert wird. Differenzierung von oben (Zuweisung von Aufgaben nach Entwicklungsstand) wird von 50-60 % der Lehrkräfte nach eigenen Angaben täglich eingesetzt (Brügelmann, 2008). Auch die Studie „Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht“ (KILIA) von Martschinke und Kammermeyer (2003) verdeutlicht, dass sich Lehrkräfte (N=32) hinsichtlich differenzierender Maßnahmen unterscheiden: In der Auswertung von Unterrichtstagebüchern wird ersichtlich, dass es Unterschiede zwischen den Lehrkräften der ersten Klasse hinsichtlich des Einsatzes differenzierender Maßnahmen und der Eröffnung von Freiheitsspielräumen (in der Zusammensetzung fester oder flexibler Gruppen und in der zugeordneten oder freien Wahl von Aufgaben verschiedenen Schwierigkeitsgrades) im Anfangsunterricht zum Schriftspracherwerb gibt. Insgesamt lässt sich zur Verbreitung von differenzierenden Maßnahmen ein divergentes Bild zeichnen (Knauder & Koschmieder, 2019).

Nachfolgend werden nun Ergebnisse zur Häufigkeit von Maßnahmen der Differenzierung in heterogenen inklusiven Settings vorgestellt. In der Studie von Warwas, Hertel und Labuhn (2011) wurde auf Basis einer Befragung von 26 Lehrkräften und diagnostischen Informationen von 469 Schülerinnen und Schülern der dritten Jahrgangsstufe die Verwendung von Differenzierungsstrategien (Aufgabenmaterial und Gruppenpuzzle) in Bezug auf die Leistungsheterogenität der Klassen (Lesen und Mathematik) und den Überzeugungen der Lehrkräfte zu Lernen untersucht. Aus der Studie geht hervor, dass Leistungsheterogenität innerhalb der Klasse nicht zu einem häufigeren Einsatz von differenzierenden Maßnahmen führt. Bei konstruktivistischen Überzeugungen der Lehrkräfte hingegen wird häufiger auf differenziertes Aufgabenmaterial zurückgegriffen (Hertel, 2014). Ist nun die Leistungsheterogenität der Klasse erhöht und haben die Lehrkräfte gleichzeitig ein konstruktivistisches Lernverständnis, werden Maßnahmen der Differenzierung hinsichtlich Aufgabenmaterial und Gruppenpuzzle häufiger eingesetzt (Hertel, 2014).

In eine ähnliche Richtung gehen auch die Ergebnisse der bereits angeführten österreichischen Studie von Knauder und Koschmieder (2019) zur Umsetzung individueller Förderung. Die Ergebnisse der quantitativen Studie zeigen, dass Lehrkräfte (n=488) in Förderklassen häufiger Diagnostik und individualisierende Methoden einsetzen als in regulären Klassen, wenngleich die Effekte klein sind. Dies bestätigt sich auch in der Studie von Gebhardt et al. (2014) zur Erfassung von individualisiertem Unterricht. Innere Differenzierung wurde aus Sicht der Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse (n=439) in Integrationsklassen signifikant häufiger wahrgenommen als in Regelklassen. Dabei handelt es sich beispielsweise um eine Differenzierung der Aufgaben oder um Zusatzzeit für schwächere Schülerinnen und Schüler. Einschränkend ist jedoch anzuführen, dass auch Integrationsklassen vergleichsweise niedrige Werte in der Skala „individualisierter Unterricht“ aufweisen (Gebhardt et al., 2014).

Formen der Differenzierung im inklusiven Unterricht multiprofessioneller Teams – Niveaudifferenzierung und Lernbegleitung

In der Forschung im Rahmen inklusiver Settings sind verschiedene Formen von Differenzierung zu verzeichnen. So zeigen die Ergebnisse zur adaptiven Lernunterstützung der dritten Teilstudie von Werning et al. (2018a) drei unterschiedliche Formen der Differenzierung: offene Differenzierungsformen (variable Anforderungsniveaus und Zuordnung durch die Kinder), geschlossene Formen (feste Anforderungsniveaus, Zuordnung durch die Lehrkraft) und eine Mischform (feste Anforderungsniveaus, Zuordnung durch die Kinder).

In der qualitativen Studie von Thommen et al. (2008) in der Schweiz nutzen die meisten der elf Teams aus Regellehrkräften und Heilpädagoginnen und -pädagogen eine Differenzierung nach Niveau der Schülerinnen und Schüler sowie nach Umfang. Dabei wird Werkstattunterricht durchgeführt, auf spezielles Unterrichtsmaterial (offene, differenzierende Aufgaben) zurückgegriffen und der soziale Austausch unter den Kindern gefördert (Thommen et al., 2008). Nur in drei Teams hat sich die Zusammenarbeit der verschiedenen Lehrkräfte wenig auf Differenzierung ausgewirkt, wenngleich einschränkend die Beobachtungsdauer anzuführen ist (Thommen et al., 2008).

Eine weitere qualitative Studie, in der 14 Kooperationspaare aus Klassen- und Förderlehrperson im inklusiven Setting von Pool Maag und Moser Opitz (2014) in der Schweiz untersucht wurden, findet differenzierende Maßnahmen in Übungsphasen durch Werkstatt- und Stationenlernen mit unterschiedlichen Aufgabenschwierigkeiten oder drei Niveaugruppen (schwach, mittel, stark) statt.

In einer Untersuchung von Moser et al. (2011) zu sonderpädagogischer Professionalität im inklusiven Setting zeigen sich neben dem Einsatz von verschiedenen Arbeits- und Sozialformen wie der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit darüber

hinaus vor allem die Anleitung und Betreuung in Kleingruppen, um der Heterogenität Rechnung zu tragen. Niveaudifferenzierung, die Anpassung des Aufgabenmaterials und Lernbegleitung ist auch in weiteren Studien ersichtlich.

Im inklusiven Setting kommen des Weiteren Materialien und freie Übungssituationen und Gruppenbildung sowie Einzelförderung durch die Förderlehrkraft differenzierend zum Einsatz, wie aus der Auswertung von Unterrichtstagebüchern zweier Klassen mit festem Lehrertandem, bestehend aus einer Regel- und einer Förderlehrkraft, aus der Untersuchung von Inckemann und Dworschak (2014) hervorgeht. Eine Verwendung verschiedener Arbeitspläne und -blätter zeigt sich auch als ein Ergebnis der qualitativen Untersuchung von Textor et al. (2014) zur Überprüfung des Bielefelder Ansatzes einer Didaktik für inklusive Lerngruppen. Außerdem zeigt sich eine Differenzierung über individuelle Themenstellung und natürliche Differenzierung vom Kinde aus.

Wirksamkeit von Maßnahmen der Differenzierung

Abschließend wird nach der Wirksamkeit von Maßnahmen der Differenzierung gefragt. Aus der Metastudie von Hattie (2012) geht hervor, dass Aspekte von Differenzierung (within class grouping¹³) oder individualisierte Instruktion nur kleine Effektstärken im Hinblick auf fachliche Leistungen der Schülerinnen und Schüler aufweisen. Ergebnisse von Hattie müssen jedoch aufgrund vielfältiger Aspekte vorsichtig interpretiert werden (Inckemann, 2014; Wecker, Vogel & Hetmanek, 2017), zudem beziehen sie sich nicht spezifisch auf die Grundschule oder das inklusive Setting. Roßbach und Wellenreuther (2002, S. 53; siehe Inckemann, 2014) folgern des Weiteren nach Analyse verschiedener Studienergebnisse zu Differenzierung für die Grundschule: „Methoden der Leistungsdifferenzierung schaffen lediglich einen Rahmen für wirksame pädagogische Maßnahmen“.

b) Makroadaptivität durch Methodenvielfalt – geöffnete Unterrichtsformen, direkte Instruktion und kooperative Lernformen

Nebst den Maßnahmen der Differenzierung stellt Methodenvielfalt einen Aspekt von Makroadaptivität im Unterricht dar. Im Folgenden werden diesbezüglich eine Öffnung des Unterrichts ebenso wie instruktionsorientierte und kooperative Unterrichtsformen im Hinblick auf die Makroadaptivität eines inklusiven Unterrichts thematisiert. Studienergebnisse werden dabei vornehmlich aus dem deutschsprachigen Raum rezipiert, ergänzt durch Ergebnisse aus dem englischsprachigen Raum, Forschungsüberblicke beziehungsweise Metaanalysen, wenn möglich aus inklusiven Settings beziehungsweise der Grundschule. Es werden Ergebnisse zur Methodenvielfalt der Lehrkräfte in heterogenen und inklusiven Settings dargelegt, bevor insbesondere Befunde zu offenen Unterrichtsformen,

¹³ Dies kann am ehesten als Binnendifferenzierung gefasst werden (Inckemann, 2014).

instruktionsorientiertem Unterricht und kooperativen Lernformen sowie deren Verbreitung und Wirksamkeit vorgestellt werden.

Methodenvielfalt in heterogenen und inklusiven Settings

Unter dem Aspekt der Variabilität von Unterrichtsformen und der Passung zwischen Methoden und Voraussetzungen der Lernenden ist ein breites Methodenrepertoire der Lehrkräfte grundlegend, wie Gräsel und Göbel (2015) anhand verschiedener Forschungsergebnisse resümieren. Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie „Inklusionsorientierter Unterricht“ von Kahlert und Kazianka-Schübel (2016) im Rahmen der „Begleitforschung inklusive Schulentwicklung“ (B!S) mittels 22 Leitfadenterviews mit Lehrkräften an Profilschulen Inklusion in Bayern zeigen diesbezüglich, dass Lehrkräfte über ein breites Methodenrepertoire für inklusiven Unterricht beziehungsweise Differenzierung verfügen und ihr Handlungsspektrum erweitern. Dabei ist ein breites Repertoire an Methoden die Basis, um Unterricht flexibel an das Lerngeschehen anzupassen und einzelnen Schülerinnen und Schülern geeignete Aufgaben und Arbeitsweisen zur Verfügung zu stellen sowie situativ auf Lernschwierigkeiten zu reagieren (Kahlert & Kazianka-Schübel, 2016).

Die Ergebnisse der Studie von Köpfer (2013) zu Inklusion in drei kanadischen Provinzen zeigen, dass der Anspruch inklusiver Schulen vorherrscht, ein Lernsetting zu schaffen, das auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler eingeht. Innerhalb einer Unterrichtsstunde werden lehrerzentrierte und offene schülerzentrierte Phasen gemischt (Köpfer, 2013), wobei offene Phasen unter anderem zur Individualisierung und zu kooperativem Arbeiten genutzt werden. Es zeigt sich eine „Flexible Classroom Practice“ (Köpfer, 2013). Grundzüge liegen beispielsweise darin, dass Differenzierung als didaktisches Grundprinzip verstanden wird, inklusiver Unterricht den Raum für methodische Flexibilität, Pluralität sowie für eine flexible Handhabung verschiedener Unterrichtssituationen öffnet (Köpfer, 2013).

Dyson, Howes und Roberts (2002) arbeiten in einem Forschungsüberblick auf Basis von 27 Studien (vor allem unter der Berücksichtigung von sechs Hauptstudien) Merkmale inklusiver Schulen heraus. Zu diesen zählen ebenfalls die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern, weniger segregierende flexible Strukturen und Unterstützungsmaßnahmen und eine Reihe von Unterrichtsformen und pädagogische Flexibilität, um auf individuelle Unterschiede zu reagieren (zusammenfassend auch Werning, 2017).

Aus der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) geht im Hinblick auf die Adaptivität des Deutschunterrichts hervor, dass in Klassen mit niedrigen Ausgangslagen beziehungsweise Kompetenzniveaus im Deutsch-

unterricht mehr Lerngelegenheiten geboten werden sowie strukturierter und unterstützender unterrichtet wird (Klieme et al., 2008). Die Einschätzungen der Lehrkräfte bestätigen diese Analyse: In Klassen mit vergleichsweise schlechten Ausgangsbedingungen berichten die Lehrkräfte unter anderem von einer höheren Methodenvielfalt unter Einschluss alternativer Unterrichtsmethoden, wenngleich für diese remedialen Maßnahmen kein leistungsförderlicher Effekt nachweisbar ist (Klieme et al., 2008). Im Vergleich hierzu berichten Lehrkräfte im Rahmen der Studie „Programme for International Student Assessment“ (PISA) seltener von enggeführtem Unterricht bei hohem Niveau an mathematischen Vorkenntnissen der Klasse, bei einem niedrigeren Leistungsniveau tendieren sie zum Einsatz differenzierender und individualisierender Maßnahmen sowie enggeführtem Unterricht (Baumert et al., 2004).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Flexibilität beziehungsweise methodische Pluralität (u. a. Köpfer, 2013) ein Element zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts zu sein scheint. Im Folgenden wird nun auf verschiedene unterrichtliche Ansätze, deren Bedeutsamkeit, Verbreitung und Wirksamkeit im Hinblick auf eine inklusive Unterrichtsgestaltung eingegangen.

Offene Unterrichtsformen: Verbreitung und Wirksamkeit in heterogenen und inklusiven Settings

Im Rahmen der Studie „Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln“ (OASE) von Brügelmann (2008), einer Studie zu offenem Unterricht in der Grundschule, werden Lehrkräfte und Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zur Verbreitung offenen Unterrichts befragt. Es zeigt sich, dass aus Sicht der befragten Grundschullehrkräfte (n=1011) offener Unterricht im Allgemeinen noch selten stattfindet und sich der Öffnungsgrad von Klasse zu Klasse unterscheidet. Aus Sicht der Lehrkräfte sollte der Unterricht täglich vor allem methodisch-organisatorische Aspekte der Öffnung enthalten und das soziale Zusammenleben in den Blick nehmen (Brügelmann, 2008). Die Lehrkräfte streben nach eigenen Aussagen eine ausgeglichene Verteilung zwischen angeleiteten und offeneren Arbeitsformen (u. a. Wochenplan) an (Brügelmann, 2008). Jedoch wird auch deutlich, dass die Ansprüche an die Öffnung des Unterrichts nicht erfüllt werden: Was nach Einschätzung der Lehrkräfte einmal täglich an Öffnung stattfinden sollte, findet in der Regel nur wöchentlich statt, was wöchentlich als sinnvoll eingeschätzt wird, wird eher nur monatlich realisiert (Brügelmann, 2008). Es zeigt sich des Weiteren, dass das Verständnis von offenem Unterricht divergent ist, Lehrkräfte assoziieren damit beispielsweise Ermöglichung von Selbst- und Mitbestimmung (88 %), Lebensweltbezug (80 %), Lernen mit allen Sinnen (76 %) oder Leistungsdifferenzierung (72 %).

Im Folgenden wird nun der Fokus auf offenen Unterricht im inklusiven Setting aus introspektiver Sicht der handelnden Akteurinnen und Akteure gelegt. Die Ergebnisse der Teilstudie „Kooperation objektiv“ von Fischer et al. (2017) zur Häufigkeit der verwendeten Lernformen im multiprofessionell geführten inklusiven Unterricht aus Sicht von Regel- und Förderlehrkräften an bayerischen Grundschulen zeigen, dass die Formen des offenen Unterrichts („Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe“) an zweiter Stelle hinter getrenntem Unterricht in zwei Räumen kommen. Formen offenen Unterrichts mit innerer Differenzierung werden dabei von 77 % der Befragten als sehr geeignet eingeschätzt und von 33 % der Befragten mehrmals pro Woche umgesetzt (Preiß et al., 2016). Die Unterrichtsgestaltung ist vom inklusiven Setting abhängig (Organisationsform wie Einzelinklusion oder Tandemklasse), mit einer höheren Stundenanzahl der Förderlehrkräfte spiegelt sich auch die Häufigkeit des gemeinsamen Unterrichts in Formen des offenen Unterrichts wider (Fischer et al., 2017). Insgesamt werden Unterrichtsformen mit einem hohen Grad an Individualisierung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf am geeignetsten eingeschätzt (1. Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke, Werkstattarbeit mit gemischter Lerngruppe, 2. Stationenarbeit, Gruppenarbeit, 3. Einzelförderung, Diagnostik).

Auch in der Studie von Pool Maag und Moser Opitz (2014), bei der 14 Kooperationspaare aus Regel- und Förderlehrkräften in der Schweiz zu inklusivem Unterricht befragt wurden, lässt sich insgesamt feststellen, dass vielfach auf Formen offenen Unterrichts zurückgegriffen wird, indem Werkstatt und Stationenarbeit recht häufig genannt werden und innerhalb dieser Formen über Gruppenbildung und Material mit verschiedenen Niveaus differenziert wird. Aus den Ergebnissen dieser Studien wird ersichtlich, dass Lehrkräfte im inklusiven Setting offenen Unterricht als geeignete Methode einschätzen und diesen in der Unterrichtsdurchführung (unterschiedlich ausgeprägt) verwenden.

Es wird in der Forschung aber auch deutlich, dass ein häufiger Einsatz offener Unterrichtsformen nicht per se für das inklusive Setting zutrifft. In der qualitativen Studie von Inckemann und Dworschak (2014) zur Gestaltung inklusiven Unterrichts haben zwei feste Tandems aus Regel- und Förderlehrkraft jeweils über ein Schuljahr hinweg ein Unterrichtstagebuch geführt. In den Auswertungen zeigt sich, dass ein Tandem in der ersten Jahrgangsstufe insbesondere die Lerntheke einsetzt sowie Freiarbeit und in gewissem Umfang offene Unterrichtsformen berücksichtigt, während das andere Tandem nur selten offene Unterrichtsformen nutzt.

In einer weiteren Studie im Kontext heterogener Settings erweisen sich offene Unterrichtsformen jedoch als förderlich auf Mikroebene für die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Das Instrument „Lehreraktivitäten in Interaktion mit Schülern erheben“ (LINSE) wird herangezogen, um die Mikroadaptivität des

Unterrichts in heterogenen Settings der Grundschule zu erheben. Dabei wird mittels Globalrating (74 Episoden) zur Tiefenstruktur des Unterrichts und Time-Sampling-Verfahren (88 Episoden) auf der Sichtstruktur des Unterrichts zusammenfassend ersichtlich, dass insbesondere in Wochenplanphasen individuelle Unterstützung und Rückmeldung in der Interaktion mit einzelnen Schülern oder Gruppen sehr hoch sind, im Vergleich zu üblichen Phasen des Unterrichts (Martschinke, 2015). Dies zeigt sich insbesondere im inklusiven Setting und in der Jahrgangsmischung der ersten und zweiten Klasse (Martschinke, 2015).

Instruktionsorientierter Unterricht: Verbreitung und Wirksamkeit in heterogenen und inklusiven Settings

Nachfolgend werden Studien zur direkten Instruktion im inklusiven Unterricht wie lehrerorientierte Phasen, Einzelarbeit oder Einzelförderung vorgestellt. In der bereits im vorherigen Abschnitt angeführten Studie von Fischer et al. (2017) wird ersichtlich, dass lehrerzentrierter und getrennter Unterricht der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf als Form von individualisierendem Unterricht und Einzelförderung häufig verwendet werden. Jedoch werden getrenntes Unterrichten und lehrerzentrierter Unterricht als weniger geeignet von den befragten Personen eingeschätzt. Gemeinsamer, lehrerzentrierter Unterricht wird in der Häufigkeit der Durchführung an vierter von zwölf Stellen hinter getrenntem Unterricht aller Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (1.; über 50 % der Personen führen dies mindestens einmal pro Woche durch, wenngleich dies als nicht sehr geeignet eingeschätzt wird auf Rangplatz neun) angeführt. Wochenplan, Freiarbeit, Lerntheke Werkstattunterricht mit gemischter Lerngruppe (2.) und Einzelförderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (3.) folgen dahinter (Fischer et al., 2017).

Der instruktionsorientierte Unterricht beziehungsweise der direkten Förderung unter führender beziehungsweise anleitender Rolle der Lehrkraft erweist sich jedoch im Hinblick auf die Lernentwicklung und den Förderschwerpunkt Lernen in zahlreichen Studien als wirksamer (zusammenfassend u. a. Benkmann, 2009; Heimlich, 2017; Hillenbrand, 2014b; Wember, 2015; Werning, 2014). In der Synopse von Grünke (2006) zu 26 Metaanalysen zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen zeigt sich, dass sich neben Strategieinstruktion, Selbstinstruktionstraining, tutoriellem Lernen und computergestützter Förderung unter anderem direkte Instruktion als die effektivste Methode erweist. Auch die SCHOLASTIK-Studie (Weinert & Helmke, 1997) belegt, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten von strukturiertem, lehrerzentriertem Unterricht profitieren (Heimlich, 2009). Diese Ergebnisse sind übereinstimmend mit jenen in der Tradition der ATI-Forschung. Auf Basis von

Forschungsergebnissen resümiert auch Helmke (2009), dass sich direkte Instruktion für die Leistungsentwicklung in hochstrukturierten Fächern (z. B. Mathematik) für insbesondere schwächere oder jüngere Schülerinnen und Schüler als förderlich erweist.

Grundsätzlich lässt sich also insbesondere ein Vorteil von enggeführtem strukturiertem Unterricht für das inklusive Setting beziehungsweise insbesondere für schwächere Schülerinnen und Schüler ableiten (u. a. Decristan et al., 2016; Grünke, 2006; Hardy et al., 2011; Möller et al., 2002). Dies steht auch im Einklang mit Ergebnissen der Metastudie von Hattie (2012), in der direkte Instruktion eine größere Effektstärke aufweist als offene Lehr- und Lernformen. Dies steht jedoch im Widerspruch zu der introspektiven Einschätzung der Lehrkräfte im inklusiven Setting (Fischer et al., 2017), die offene Unterrichtsformen insgesamt als vorteilhafter einschätzen.

Kooperative Lernformen: Verbreitung und Wirksamkeit in heterogenen und inklusiven Settings

Auch Lernen in Gemeinschaft ist ein Aspekt inklusiven Unterrichts (Batzdorfer & Kullmann, 2016; Pool Maag & Moser Opitz, 2014; Prengel, 2019; Werning & Avci-Werning, 2016). Kooperatives und selbstständiges Lernen, das auch oft mit offenen Unterrichtsformen einhergehen kann, wird jedoch im Allgemeinen selten eingesetzt, wie anhand der ersten Erhebung der Studie „Unterrichtsqualität und ihre Entwicklung“ von Drexl (2014) im Rahmen des Modellprojekts „Bildungshaus 3-10“ in Baden-Württemberg mittels hochinferenter Unterrichtsbeobachtung ersichtlich wird. Kooperatives und selbstständiges Lernen gehören noch nicht zur Alltagsroutine der Lehrkräfte, wie sich an den niedrigen Werten und wenig angebotenen Phasen für kooperative Lernprozesse zeigt. In der zweiten Erhebung zur Begleitung des Modellprojekts fallen vor allem die Werte an Modell- aber auch Vergleichsschulen dabei etwas höher aus (Drexl, 2014). In einer weiteren Teilstudie von Drexl (2014) geht aus den qualitativen Auswertungen von Interviews mit Lehrkräften (n=16 zum ersten und n=10 zum zweiten Erhebungszeitpunkt) im Rahmen des genannten Modellprojekts hervor, dass die Lehrpersonen eine Mischung von Unterrichts- beziehungsweise Lernformen bevorzugen, diese aus ihrer Sicht variieren sollten und viele Lehrkräfte auch soziales, selbstständiges und freies Lernen neben Instruktion ansprechen. Lehrkräfte betonen eine Flexibilität der eingesetzten Methoden im Hinblick auf beispielsweise die Atmosphäre und Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler (Drexl, 2014). Scruggs et al. (2007) berichten basierend auf ihrer Metasynthese von 32 qualitativen Studien zu Co-Teaching in inklusiven Settings in den USA, dass kooperative Lernformen und peer-tutoring selten beobachtet wurden, wenngleich sich zeigte,

dass diese im inklusiven Setting produktiv eingesetzt werden können. Jedoch berichten Lehrkräfte zum Teil auch von erhöhter Kooperation der Schülerinnen und Schüler in Klassen, die im Co-Teaching unterrichtet wurden (Scruggs et al., 2007). Befragte Lehrkräfte der Interviewstudie von Textor et al. (2014) sind sowohl von der Sinnhaftigkeit innerer Differenzierung als auch von der Relevanz sozialen Lernens überzeugt und nutzen beispielsweise kooperative Lernformen zur Förderung von Gemeinsamkeit im Unterricht. Dabei wird das Verhältnis von Individualität und sozialer Integration als Spannungsfeld eingeschätzt, das balanciert werden muss (Textor et al., 2014).

Von Seidel und Shavelson (2007) wurde in ihrer Metaanalyse hinsichtlich des Einsatzes von Lernaktivitäten eine Subkategorie zu sozialen Interaktionen und direkten Erfahrungen gebildet, der unter anderem Studien mit dem Fokus auf variierende Unterrichtsmethoden und kooperative Lernformen zugeordnet sind. Jedoch zeigt sich auch bezüglich dieser Subkategorie nur eine kleine Effektstärke in Bezug auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Bei Hattie (2012) weisen jedoch Peer-Tutoring und kooperative Lernformen eine mittlere Effektstärke im Hinblick auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf. Kooperative Lernformen und peer-tutoring bieten dabei auch vielfältige Potenziale für das Lernen der Schülerinnen und Schüler und scheinen für das inklusive Setting günstig, wie aus den Forschungsüberblicken von Büttner et al. (2012) und Benkmann (2009) hervorgeht.

2.3.3 Adaptivität inklusiven Unterrichts und multiprofessionelle Kooperation

Multiprofessionelle Kooperation kann eine Ressource zur Gestaltung des Unterrichts darstellen, die im Sinne des Vorzugs einer inneren vor einer äußeren Differenzierung und der Förderung von Gemeinsamkeit die Umsetzung von Co-Teaching bedeuten würde (Lütje-Klose, 2011; Textor et al., 2014). Inwiefern multiprofessionelle Kooperation und die Gestaltung beziehungsweise Qualität inklusiven Unterrichts im Zusammenhang stehen, wird im Folgenden anhand des Forschungsstandes dargelegt. Diesbezüglich werden Studienergebnisse vornehmlich aus dem deutschsprachigen Raum rezipiert, die sich mit zusätzlicher Unterstützung, dem Wohlbefinden und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Unterricht in multiprofessioneller Kooperation befassen. Des Weiteren werden Studien in den Blick genommen, die Einschätzungen beteiligter Akteure zur Wirkung multiprofessioneller Kooperation auf Aspekte von Adaptivität und Unterrichtsqualität analysieren.

Zuerst werden Forschungsergebnisse zum Zusammenhang multiprofessioneller Kooperation und der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Perspektiven berichtet. Die Studie „Gute inklusive Schule“ von Arndt und

Werning (u. a. 2016a) beschäftigt sich im Rahmen eines mehrperspektivischen Forschungsdesigns mit Aspekten wie Kriterien guter inklusiver Schulen und Schulentwicklungsprozessen. Mit dem Fokus auf qualitativen Ergebnissen zu unterrichtsbezogener multiprofessioneller Kooperation lässt sich herausstellen, dass Förderlehrkräfte an zehn Jakob-Muth-Preisträgerschulen es als negativ erleben, wenn doppelt besetzter Unterricht beispielsweise durch Vertretungsstunden wegfällt, da sie dann weniger flexibel in der individuellen Unterstützung sind und auch weniger Zeit für sonderpädagogische Aufgaben bleibt.

In eine ähnliche Richtung gehen die Ergebnisse von Magiera und Zigmond (2005), die in ihrer Studie explizit untersuchen, inwiefern sich die Lernunterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf unterscheidet, wenn der Unterricht von einer Lehrkraft oder im Co-Teaching durchgeführt wird. Sie heben anhand von Unterrichtsbeobachtungen mittels „time sampling“ in elf „middle school classrooms“ hervor, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf signifikant mehr Unterstützung erhalten, wenn eine Förderlehrkraft zusätzlich zur Regellehrkraft anwesend ist. Einschränkend wird auf die kleine Stichprobe verwiesen.

Des Weiteren haben auch Schülerinnen und Schüler den Eindruck, dass durch Co-Teaching mehr individuelle Unterstützung und Leistungsdifferenzierung ermöglicht wird, wie sich in einer qualitativen Studie von Arndt und Gieschen (2013) zur Einschätzung von Kooperation im gemeinsamen Unterricht von Regel- und Förderlehrkräften aus Sicht von Schülerinnen und Schülern integrativer Gesamtschulen bestätigt. Beispielsweise erhalten die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Perspektive heraus mehr Hilfestellung bei der Aufgabenbewältigung. Zudem verändert sich die Unterrichtsgestaltung durch „verschiedene Ideen“ der Lehrkräfte, wie eine Schülerin hervorhebt (Arndt & Gieschen, 2013). Des Weiteren stellt sich die Frage, ob beziehungsweise inwiefern multiprofessionelle Kooperation und vermehrte Unterstützung auch mit der Leistung beziehungsweise dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang stehen könnten und was diesbezüglich gelingende Kooperation auszeichnet.

Im Folgenden ist von Interesse, inwiefern multiprofessionelle Kooperation von Leistung der Schülerinnen und Schüler inklusiver Settings im Zusammenhang stehen. In der „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements“ (BiLieF) werden die psychosoziale sowie die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Lernen von der dritten bis fünften Klasse mittels qualitativer und quantitativer Zugänge untersucht (Lütje-Klose et al., 2018). Dabei sind weniger distale Faktoren (Beschulungsmodell) und mehr proximale Faktoren (u. a. didaktisch-methodische Orientierung von Lehrkräften auf Klassenebene oder kooperative Strukturen auf Ein-

zelschulebene) für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung: Schulen mit hohen Leistungs- und Wohlbefindenswerten der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen zeichnen sich vor allem durch etablierte Kooperation in hohem Maße und adaptiver Unterrichtung auf Basis gemeinsam entwickelter Konzepte aus (Lütje-Klose et al., 2018). Beispielsweise wird das Spannungsfeld von Individualisierung und der Herstellung von Gemeinsamkeit gezielt in der Umsetzung methodisch-didaktischer Prinzipien aufgenommen und unterrichtsintegrierende und flankierende Maßnahmen adaptiv an den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler angepasst (Lütje-Klose et al., 2018). Kooperation ist im Modell des „Gemeinsamen Unterrichts“ und hohen Kompetenz- und Wohlbefindenswerten der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet durch Gleichberechtigung, gemeinsame Verantwortungsübernahme und Rollenüberschneidung: Für die Förderlehrkraft an diesen Schulen lässt sich der Typus „gleichberechtigte Sonderpädagogin“ rekonstruieren (Lütje-Klose et al., 2018). Ein Zusammenhang der Ausgestaltung eines adaptiven Unterrichts und multiprofessioneller Kooperation lässt sich auf Basis der Ergebnisse weiterer Studien aus der Sicht von Akteuren inklusiver Settings weiter differenzieren.

Im Bielefelder Ansatz einer Didaktik für inklusive Lerngruppen (Kullmann et al., 2014) wurden der adaptive, binnendifferenzierte Unterricht und das Co-Teaching unter zwei getrennten Aspekten gefasst. Jedoch geht aus der Überprüfung des Ansatzes mittels einer Interviewstudie auf Praxisrelevanz im Rahmen der „Bielefelder Studie zu inklusionsrelevanten Einstellungen“ (BiSiE) von Textor et al. (2014) hervor, dass aus Sicht der befragten Personen die Varianten des Co-Teachings so eng mit Differenzierungsstrategien und der Herstellung von Gemeinsamkeit verknüpft sind, dass diese keine eigene Kategorie in der induktiven Herangehensweise bilden konnten. Unterschiedliche Co-Teaching-Formen korrespondieren mit geöffneten und adaptiven Arbeitsformen, die durch Co-Teaching leichter zu realisieren scheinen, da beispielsweise die Arbeitskraft und unterschiedliche Sichtweisen verschiedener Professionen in die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts einfließen, wie von den befragten Lehrkräften angesprochen wird (Textor et al., 2014). Co-Teaching fällt wohl in geöffneten und adaptiven Unterrichtsformen aufgrund der veränderten Rolle der Lehrkraft leichter, als dies im gleichschrittigen Frontalunterricht der Fall scheint (Textor et al., 2014). Dabei werden somit ähnliche Ergebnisse im Vergleich mit der zuvor angeführten Studie von Lütje-Klose et al. (2018) deutlich: Eine didaktische Einbindung von Co-Teaching ist wohl untrennbar mit Individualisierung und Herstellung von Gemeinsamkeit verbunden und bedarf diesbezüglicher didaktischer Überlegungen (Textor et al., 2014). Diese Frage könnte sich jedoch gar nicht stellen, da Lehrkräfte mit passenden individualisierenden und geöffneten Unterrichtsmethoden zur Einbindung von Co-Teaching in der Grundschule arbeiten (Textor et al.,

2014). Gleichzeitig können aber auch die jeweiligen Vorstellungen von individueller Förderung, beispielsweise im Hinblick auf eine zeitweise Förderung in homogeneren Kleingruppen, die Gestaltung der Kooperation beeinflussen, wie aus der Studie von Arndt und Werning (2016a) hervorgeht. Beziehungsweise beschreibt die qualitative Fallstudie von Widmer-Wolf (2014) zu multiprofessioneller Kooperation für den inklusiven Schulalltag, dass Handlungsorientierungen der Lehrkräfte eine Rolle für die Ausgestaltung der Differenzierung spielen. Differenzkonstruktionen der verantwortlichen Klassenteams, konkret wie pädagogische Domänen etabliert werden, führen dazu, wie die Fördersituation eines Kindes gestaltet wird (Widmer-Wolf, 2014).

Zum Zusammenhang von Kooperation und Differenzierung und deren Qualität wirft die quantitative Studie von Baumann et al. (2012, 2013) nochmals einen differenzierten Blick auf die Einschätzung von Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik aus zwei Schweizer Kantonen (n=170). Die Befunde dieser Studie bestätigen zuvor angeführte Ergebnisse beziehungsweise schärfen diese aus: Nach Einschätzung der befragten Personen gelingt Differenzierung hinsichtlich zwei von fünf Differenzierungsaspekten (Lehrpersonenzuwendung und Zeitdifferenzierung) im Unterricht zu zweit besser als im Unterricht allein. Dabei ist jedoch nicht nur die bloße Anwesenheit einer weiteren Person ausschlaggebend, sondern interagiert die Qualität unterrichtsbezogener Kooperation mit der Qualität der Umsetzung einzelner Differenzierungsaspekte: Die Aspekte Ziel- und Aufgabendifferenzierung, Lehrpersonenzuwendung und Lernbegleitung/Diagnostik werden vom kokonstruktiven Kooperationstyp signifikant gelingender eingeschätzt als vom weniger kooperierenden Typ und vom Mischtyp. Auch der Differenzierungsaspekt Anschauungsform wird vom kokonstruktiven Typ signifikant höher eingeschätzt als vom weniger kooperierenden Typ, Zeitdifferenzierung wird im Vergleich zum Mischtyp signifikant höher eingeschätzt. Es wird jedoch auch deutlich, dass unterrichtsbezogene Kooperation nicht uneingeschränkt mit gelingender Differenzierung im Zusammenhang steht. Ziel- und Aufgabendifferenzierung gelingt dem weniger kooperierenden Typ ohne unterrichtsbezogene Kooperation nach eigenen Einschätzungen signifikant besser, dem kokonstruktiven Typ signifikant im gemeinsamen Unterricht mit einer weiteren Lehrperson (Baumann et al., 2012).

Auch in einer weiteren Studie wird ein Zusammenhang zwischen dem Niveau der Lehrkräftekooperation und Differenzierung angenommen: Die Studie von Specht (1993) mit 788 befragten Lehrkräften in der Zusammenfassung von Feyrer und Prammer (2003) verdeutlicht, dass im Vergleich zu anderen Modellen durch gemeinsamen Unterricht in österreichischen Integrationsklassen unter anderem ein höheres Maß an flexibler innerer Differenzierung ermöglicht und ein besseres pädagogisch reichhaltiges Klima hergestellt wird. Die Erfolge werden

auch auf das höhere Niveau der Lehrkräftekooperation zurückgeführt (Feyerer & Prammer, 2003; zusammenfassend auch Lütje-Klose & Miller, 2017).

Im Folgenden werden weitere Studien zur Sicht beteiligter Akteurinnen und Akteure und dem Zusammenhang intensiver beziehungsweise gelingender multiprofessioneller Kooperation und einer Qualitätssteigerung von Unterricht in Bezug auf verschiedene weitere Aspekte von Adaptivität vorgestellt.

In den Studien zur Umsetzung schulischer Inklusion in Bayern („Begleitforschung inklusive Schulentwicklung“ B!S) widmet sich die Forschung von Fischer et al. (2017; siehe auch Preiß et al., 2016) explizit multiprofessioneller Kooperation. In der Teilstudie „Kooperation objektiv“ wird durch multiprofessionelle Kooperation eine Qualitätssteigerung von Unterricht und Förderung aus Sicht der Förderlehrkräfte erlebt (Fischer et al., 2017). Beispielsweise können verschiedene Sichtweisen und Absprachen die Qualität erhöhen. Es besteht im inklusiven Unterricht mehr Zeit für individuelle Förderung. Zusammenfassend geht aus den Ergebnissen der Teilstudie „Kooperation objektiv“ hervor, dass mehr Möglichkeiten in der Durchführung des Unterrichts in Anzahl und Häufigkeit genutzt werden, je intensiver die Kooperation ist (Fischer et al., 2017).

In die gleiche Richtung weisen die Ergebnisse der Studie „Professionelle Zusammenarbeit in Schulen“ von Maag Merki et al. (2010) im Kanton Zürich und differenzieren diese weiter aus, indem ähnlich wie bei Baumann et al. (2012) auch die Qualität der Kooperation diesbezüglich berücksichtigt wird. Maag Merki et al. (2010) befasst sich konkret unter anderem mit Fragen wie dem Ausmaß und dem Niveau von Kooperation sowie differenziert den Auswirkungen der Kooperation auf Unterricht und Einzelförderung. Ergebnisse der Fragebogenerhebung im Rahmen der quantitativ und qualitativ angelegten Studie zeigen, dass etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte (n=286, hauptsächlich Regellehrkräfte) nach eigenen Einschätzungen positive Wirkungen von multiprofessioneller Kooperation auf die Unterrichtsqualität beziehungsweise Unterrichtsentwicklung beschreiben, die neben dem Aspekt einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung weitere Aspekte wie adaptiven Unterricht, Förderung oder eine flexible Reaktion auf Unterrichtssituationen umfassen. Je mehr zu unterrichtsnahen Themen wie Unterrichtsentwicklung, integrativer Förderung und Beurteilung sowie Lernzielformulierung oder Heterogenität kooperiert wird, desto stärker schätzen die Lehrkräfte die Wirkung auf Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung ein. Wie auch in der Studie von Baumann et al. (2012) in Bezug auf Differenzierung könnte die Qualität der Kooperation generell eine Rolle für die Qualität des inklusiven Unterrichts zu spielen: Lehrkräfte des Kooperationsgefäßes „gemeinsame Reflexion“ beurteilen Unterrichtsentwicklung positiver als jene der Gefäße „Arbeitsteilung“ oder „Austausch“. In den qualitativen Ergebnissen auf Basis der Fo-

kusgruppengespräche an vier Schulen wird hervorgehoben, dass eine Kooperation mit der Heilpädagogin oder dem Heilpädagogen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung erweitert, beispielsweise durch Förderung innerhalb des Unterrichts oder Leistungsdifferenzierung (Baumann et al., 2012).

Zusammenfassend geht aus den bisherigen Studien hervor, dass aus Sicht von Regel- und Förderlehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern multiprofessionelle Kooperation im Hinblick auf Unterstützung und Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie Qualitätssteigerung von Unterricht in der Regel positiv erlebt und als Ressource erkannt wird. Aus den Ergebnissen bisheriger Forschung lässt sich folgern, dass zum einen die Anwesenheit einer weiteren Person bereits dazu beiträgt, dass einzelne Aspekte von Adaptivität, die eine Anpassung an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf Ebene der Lerngruppe ermöglichen, wie Differenzierung oder Methodenvielfalt, besser gelingen können. Zum anderen scheint aber auch die Qualität oder Intensität der Kooperation im Zusammenhang mit der Ausgestaltung von einzelnen Aspekten eines adaptiven Unterrichts zu stehen. Durch multiprofessionelle Kooperation kann es vermehrt zu Möglichkeiten einer adaptiven Anpassung der jeweiligen unterrichtlichen Situation an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler kommen. Aufgrund der bisherigen Empirie kann also ein Zusammenhang von multiprofessioneller Kooperation und Aspekten einer adaptiven Unterrichtsgestaltung wie Methodenvielfalt und Differenzierung vermutet werden, wenngleich dies noch weiter zu untersuchen ist. Daher wird in der vorliegenden Studie die Fragestellung bearbeitet, ob sich Möglichkeiten einer adaptiven inklusiven Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Lehrkräfte unterscheiden, je nachdem, ob inklusiver Unterricht alleine oder im multiprofessionellen Team durchgeführt wird.

Aus dem bisherigen Forschungsstand geht zudem hervor, dass die Qualität der Kooperation entscheidend für die Qualität des Unterrichts sein könnte und gibt erste Hinweise darauf, wie eine solche Kooperation ausgestaltet sein müsste, um die Ausprägungen einer adaptiven Unterrichtsgestaltung zu erhöhen. Ein Aspekt könnte in diesem Zusammenhang die Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung (vgl. Kap. 2.2.2) darstellen, da durch solch eine Flexibilität womöglich auch eine flexible, für die jeweilige Situation angepasste und somit adaptive Unterrichtsgestaltung erleichtert werden könnte – für adaptiven Unterricht müssen didaktische und methodische Entscheidungen situativ getroffen werden (Wember & Melle, 2018) – so die Hypothese. Aus theoretischer Sicht besteht die Annahme, dass durch multiprofessionelle Kooperation und ein vertrauensvolles Arbeitsbündnis Organisationsformen des Unterrichts flexibel gestaltet und situationsgerecht angepasst werden könnten (Seitz & Scheidt, 2012). Der vermutete Zusammenhang zwischen einer Flexibilität multiprofessioneller Koope-

ration in der Aufgaben- und Rollenverteilung und Aspekten eines adaptiven inklusiven Unterrichts wird in der vorliegenden Studie empirisch näher untersucht, da hierzu noch Forschungen ausstehen.

Um die Bedeutung der Flexibilität der Kooperation im Zusammenhang mit der Adaptivität inklusiven Unterrichts nochmals differenzierter zu untersuchen, wird nach der Interaktion von alleine und gemeinsam durchgeführtem Unterricht und der Flexibilität der Kooperation hinsichtlich der Ausprägung von Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts gefragt.

Für die Ausgestaltung der Kooperation und des Unterrichts sind des Weiteren ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene nicht außer Acht zu lassen, wie sich aus Forschungsergebnissen schlussfolgern lässt (vgl. Kap. 2.2.3). In die zentrale Fragestellung der Untersuchung nach dem Zusammenhang der Ausprägung der Flexibilität multiprofessioneller Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung und der Ausprägung einzelner Aspekte einer adaptiven Gestaltung auf der Oberflächenstruktur inklusiven Unterrichts, die Möglichkeiten einer Anpassung des Unterrichts an die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler eröffnen, werden daher auch ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene einbezogen. Interessant zu sehen ist, ob es einen Zusammenhang gibt und ob mehr Gesichtspunkte auf Organisations- oder auf Kooperationsebene ausschlaggebend für Aspekte einer adaptiven Unterrichtsgestaltung sind.

3 Zielsetzung und Modellierung der Untersuchung

In Rückschau auf die vorherigen Kapitel wird im Folgenden auf die Zielsetzungen der Untersuchung und das Forschungsdesiderat eingegangen (Kap. 3.1). Für die Untersuchung wird ein theoretisches Modell hergeleitet und darauf aufbauend werden Fragestellungen und Annahmen formuliert (Kap. 3.2), die in dieser Studie empirisch untersucht werden.

3.1 Zielsetzung

Zielsetzung der Untersuchung ist es, Flexibilität multiprofessioneller Kooperation in der unterrichtlichen Aufgaben- und Rollenverteilung näher zu untersuchen. Des Weiteren wird danach gefragt, ob multiprofessionelle Kooperation und insbesondere deren Flexibilität im Zusammenhang mit der Ausprägung der Möglichkeiten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts auf dessen Oberflächenstruktur steht. Dabei werden auch ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene in die Untersuchung einbezogen.

Die vorliegende Studie versucht die Forschungslücke etwas weiter zu schließen, die in der Frage der Ausgestaltung der Lehrkräftekooperation mit der Zielsetzung einer qualitativ hochwertigen Unterrichtsgestaltung besteht (Kullmann, 2016). Insbesondere im inklusiven Setting, das durch die Besonderheit der multiprofessionellen Kooperation geprägt ist, ist diese Frage nach der Analyse des bisherigen Forschungsstandes noch nicht umfassend beantwortet.

Es stellt sich die Frage, ob Lehrkräfte unterschiedlich flexibel in der Verteilung von Rollen- und Zuständigkeiten sind. Angeknüpft wird an Studien (vgl. Kap. 2.2.2), die eine Aufgabenverteilung in multiprofessionellen Teams (als einem Aspekt der Flexibilität der Kooperation) bereits untersucht haben (u. a. Arndt & Werning, 2013, 2016a; Fischer et al., 2017; Kreis et al., 2014a; Pool Maag et al., 2014).

Diese zeigen, dass es zwischen den Professionen weitgehend Einigkeit in der Verteilung von Zuständigkeiten gibt (u. a. Kreis et al., 2014a). Zum Teil kann in multiprofessionellen Teams aber noch nicht von Kooperation auf Augenhöhe gesprochen werden (u. a. Gebhard et al., 2014a). Co-Teaching-Formen werden von den Lehrkräften laut Forschung (u. a. Metasynthese von Scruggs et al., 2007) noch eher einseitig verwendet, vorherrschend ist die Form „one teach, one assist“. Auf der anderen Seite zeigen Studien aber auch, dass eine gleichberechtigte Kooperation zwischen verschiedenen Professionen und ein Rollenwechsel möglich sind (u. a. Arndt & Werning, 2016a). Mit dieser Untersuchung wird die Forschungslücke zur Flexibilität der Kooperation weiterbearbeitet, indem Ausprägungen der innerunterrichtlichen Aufgaben- und Rollenverteilung näher untersucht werden.

Auf Basis des bisherigen Forschungsstands (u. a. Baumann et al., 2012; Textor et al., 2014; vgl. Kap. 2.3.3) kann die Annahme getroffen werden, dass sich multiprofessionelle Kooperation positiv auf Aspekte inklusiven Unterrichts und deren Qualität auswirkt. In den Forschungsergebnissen (Werning et al., 2018a) zeigt sich aber auch, dass eine adaptive Lernunterstützung im Vergleich zu anderen Basisdimensionen der Unterrichtsqualität signifikant niedriger eingeschätzt wird und mögliche Einflussfaktoren noch näher zu untersuchen sind. Als zwei Facetten der Makroadaptivität werden in dieser Untersuchung Maßnahmen der Binnendifferenzierung und der variable Einsatz von Unterrichtsmethoden als aktive Reaktionsformen in der Anpassung des Unterrichts auf Ebene der Lerngruppe näher untersucht. Dabei liegen bereits Befunde zur Verwendung verschiedener Unterrichtsmethoden (u. a. Fischer et al., 2017) und zur Einschätzung der Differenzierung (u. a. Baumann et al., 2012) im inklusiven Setting vor, an die angeknüpft wird (vgl. Kap. 2.3.2). Auf Basis bisheriger Forschungsergebnisse (Arndt & Werning, 2013, 2016a; Baumann et al., 2012; 2013; Köpfer, 2013) wird vermutet, dass eine Flexibilität in der Rollen- und Aufgabenverteilung im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung multiprofessioneller Teams stehen könnte. Es liegen jedoch noch keine Forschungsbefunde zu der Frage vor, ob eine Flexibilität multiprofessioneller innerunterrichtlicher Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung im Zusammenhang mit der Eröffnung von Möglichkeiten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts anhand dieser beiden Facetten auf der Oberflächenstruktur des Unterrichts besteht. Diese Forschungslücke wird durch die Untersuchung weiterbearbeitet.

Auf Basis bisheriger Forschung zeigt sich weiterhin, dass Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren im Zusammenhang mit der Ausgestaltung von multiprofessioneller Kooperation und Unterricht stehen, an die angeknüpft werden kann (vgl. Kap. 2.2.3). Nach Analyse des bisherigen Forschungsstandes gehen die Faktoren Klassengröße, Anzahl Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Bezugsklasse und Ressourcen inner- und außerunterrichtlicher Kooperation in diese Untersuchung ein. Beispielsweise ist ein wesentliches Ergebnis der qualitativen Studie von Arndt und Werning (2013), dass die Ausgestaltung der innerunterrichtlichen Kooperation durch Möglichkeiten außerunterrichtlichen Kooperation bedingt ist und ein Rollenwechsel durch gemeinsame Unterrichtsvorbereitung erleichtert wird. Es bleibt aber noch ein Desiderat, inwiefern die ausgewählten ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene in Zusammenhang mit der Flexibilität der Kooperation multiprofessioneller Teams in der innerunterrichtlichen Aufgaben- und Rollenverteilung stehen. Darauf aufbauend stellt sich die Frage, ob Aspekte der Organisations- oder der Kooperationsebene mit einzelnen Aspekten des Unterrichts auf dessen Oberflächenstruktur und deren Möglichkeiten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts im Zusammenhang stehen und welcher dieser Aspekte dabei

einen größeren Effekt aufweist. Auch diesen Desideraten wird durch die Untersuchung weiter nachgegangen.

Zusammenfassend ist es Ziel der vorliegenden Studie, die Flexibilität der Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams auf Kooperationsebene zu untersuchen sowie deren Zusammenhang mit Möglichkeiten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts – im Fokus steht Makroadaptivität im Hinblick auf Differenzierung und Methodenvielfalt als aktive Reaktionsformen auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler – unter Berücksichtigung von Faktoren auf Organisationsebene. Um diese Aspekte einzeln und auch im Zusammenspiel zu untersuchen, wird für die vorliegende Studie ein Modell theoretisch hergeleitet und während der Auswertung stetig entwickelt. Dieses Modell wird im Folgenden vorgestellt, ebenso die konkreten Fragestellungen und Annahmen dieser Untersuchung.

3.2 Modellierung und Fragestellungen

Im Folgenden wird ein Modell auf Basis verschiedener Theorien für diese Untersuchung aufgestellt, das anschließend empirisch überprüft wird. Das Modell wird als Mehrebenenmodell konstruiert, für dessen Herleitung die erweiterte Neue Theorie der Schule von Fend (2008), das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2009) und Ebenen von Kooperation (u. a. Lütje-Klose et al., 2011; Lütje-Klose & Willenbring) herangezogen werden.

Die Theorie von Fend (2008) zeigt verschiedene Gestaltungs- und Verantwortungsebenen auf, die die Handlungszusammenhänge der Institution Schule aufgreifen. Diese Theorie umfasst auf Makroebene bildungspolitische Entscheidungen hinsichtlich Bildungszielen und kulturellen Inhalten, während auf der Mesoebene diese institutionellen Vorgaben – auf Schulebene als pädagogische Gemeinschaft unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes wie lokaler Besonderheiten – umgesetzt werden müssen (Fend, 2008). Auf der Mikroebene werden Inhalte von Lehrkräften im Unterricht arrangiert (Fend, 2008). Somit kommt es zu einer Rekontextualisierung der Vorgaben und kulturellen Inhalte auf verschiedenen Ebenen, einer Transformation, Reflektion und somit einer Reinterpretation dieser im Kontext institutioneller Regelungen und gegebenen Umweltbedingungen sowie Handlungsressourcen (Fend, 2008). Lehrkräfte sind dabei beauftragt, an institutionellen Rahmenvorgaben, professionellen Handlungsressourcen, strukturellen Handlungsbedingungen in Schulklassen und psychischen Strukturen der Schülerinnen und Schüler zu arbeiten (Fend, 2008). Dieses Verständnis des Zusammenhangs der verschiedenen Ebenen und die Bedeutsamkeit

der Handlungsbedingungen und Aufgaben der Lehrkräfte wird für die Entwicklung des theoretischen Modells dieser Studie zugrundegelegt.

Im Fokus steht in dieser Untersuchung die Mikroebene, für deren Verständnis und Spezifikation des Weiteren das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009) herangezogen wird. Aus diesem geht hervor, dass das Unterrichtsangebot und dessen Qualität von verschiedenen Merkmalen der Lehrenden (unter anderem deren Kompetenzen) und den Kontextbedingungen (unter anderem der Klassenzusammensetzung) beeinflusst ist (Helmke, 2009; zusammenfassend auch Kohler & Wacker, 2013). Einzelne Aspekte dieser Bereiche werden in der hier vorliegenden Untersuchung in den Fokus gerückt und in der Konzeptualisierung des theoretischen Modells berücksichtigt, ebenso deren Wirkrichtung.

Neben der Unterrichtsebene und der organisatorischen Ebene umfasst die Modellierung des Modells die Ebene der multiprofessionellen Lehrkräftekooperation. Hierbei wird an theoretische Modelle zu Kooperation angeknüpft. Auf Basis des TZI-Modells (Cohn, 1975) beziehungsweise des Modells von Reiser et al. (1986; siehe Lütje-Klose, 2011), können vier Ebenen konstruiert werden, die wechselseitig aufeinander bezogen sind (u. a. Fischer et al., 2017) und von verschiedenen Autoren aufgegriffen werden (u. a. Lütje-Klose, 2011; Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Beispielsweise beschreibt Lütje-Klose (2011) die folgenden Ebenen näher: Persönlichkeitsebene, Sachebene, Beziehungsebene und organisatorische Ebene. Auf organisatorischer Ebene werden dabei Faktoren wie personelle Ressourcen, Rahmenbedingungen und klare veränderbare Rollenverteilung beschrieben. Auf Beziehungsebene stehen Aushandlungsprozesse und die Entwicklung einer kooperativen Arbeitsbeziehung im Fokus, auf Sachebene jene der Arbeitsformen und Verteilung von Aufgaben und Verantwortung, auf Personenebene unter anderem die Offenheit gegenüber der anderen Profession und die Flexibilität hinsichtlich der Arbeitsformen (Lütje-Klose, 2011). Auf der Beziehungsebene gibt es in Anlehnung an Marvin (1990) nach Lütje-Klose (2011) ein Kontinuum wechselseitiger Kooperation. Die Stufen entwickeln sich dabei von getrennten Zuständigkeiten über gemeinsame Absprachen zu gemeinsamen Aktivitäten mit getrennten Verantwortungsbereichen bis hin zur vierten und höchsten Stufe (Collaboration), die gekennzeichnet ist durch gleichberechtigte Zusammenarbeit, Verantwortungsübernahme für alle Kinder durch überlappende Verantwortungsbereiche und einen stetigen Rollenwechsel der beiden Lehrkräfte unterschiedlicher Profession (Lütje-Klose, 2011). In der Modellierung dieser Untersuchung werden darauf aufbauend Aspekte der Flexibilität in der Aufgaben- und Rollenverteilung auf Kooperationsebene fokussiert, indem Co-Teaching-Formen im Hinblick auf die Rollenverteilungen der Lehrkräfte analysiert und des Weiteren die Verteilung von Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten in den Fokus gerückt werden.

Ausgangsmodell

Das Ausgangsmodell setzt sich aus drei Ebenen zusammen (vgl. Abb. 1). Die Basis bildet die Organisationsebene mit ausgewählten ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene, bestehend aus der Zusammensetzung der jeweiligen Klasse sowie inner- und außerunterrichtlicher Ressourcen zur Kooperation. Die Kooperationsebene bezieht sich auf die Flexibilität der Zusammenarbeit eines multiprofessionellen Teams im inklusiven Setting, bestehend aus einer Regellehrkraft und einer weiteren Person einer anderen Profession. Die Flexibilität in der Aufgaben- und Rollenverteilung wird konkretisiert durch Zuständigkeiten, die Rollenverteilung während des Co-Teachings und die Einschätzung der befragten Personen bezüglich der Flexibilität im kooperativen Unterrichtshandeln. Auf Unterrichtsebene stehen im Hinblick auf die Adaptivität inklusiven Unterrichts der Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden (Methodenvielfalt) und die Einschätzung des Gelingens verschiedener Aspekte von Differenzierung im Fokus. Diese Aspekte der Oberflächenstruktur des Unterrichts bieten auf Basis des Forschungsstandes vielfältige Möglichkeiten, den Unterricht im Sinne einer aktiven Reaktionsform an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf Ebene der Lerngruppe anzupassen und bilden in der vorliegenden Untersuchung das formative Konstrukt von Makroadaptivität. Die verschiedenen Ebenen werden in Bezug zueinander gesetzt, wie aus den im Folgenden angeführten Forschungsfragen und den getroffenen Annahmen hervorgeht. Das Modell wird nach ersten Ergebnissen weiter spezifiziert, im Ergebniskapitel entwickelt und vermutete Zusammenhänge empirisch geprüft.

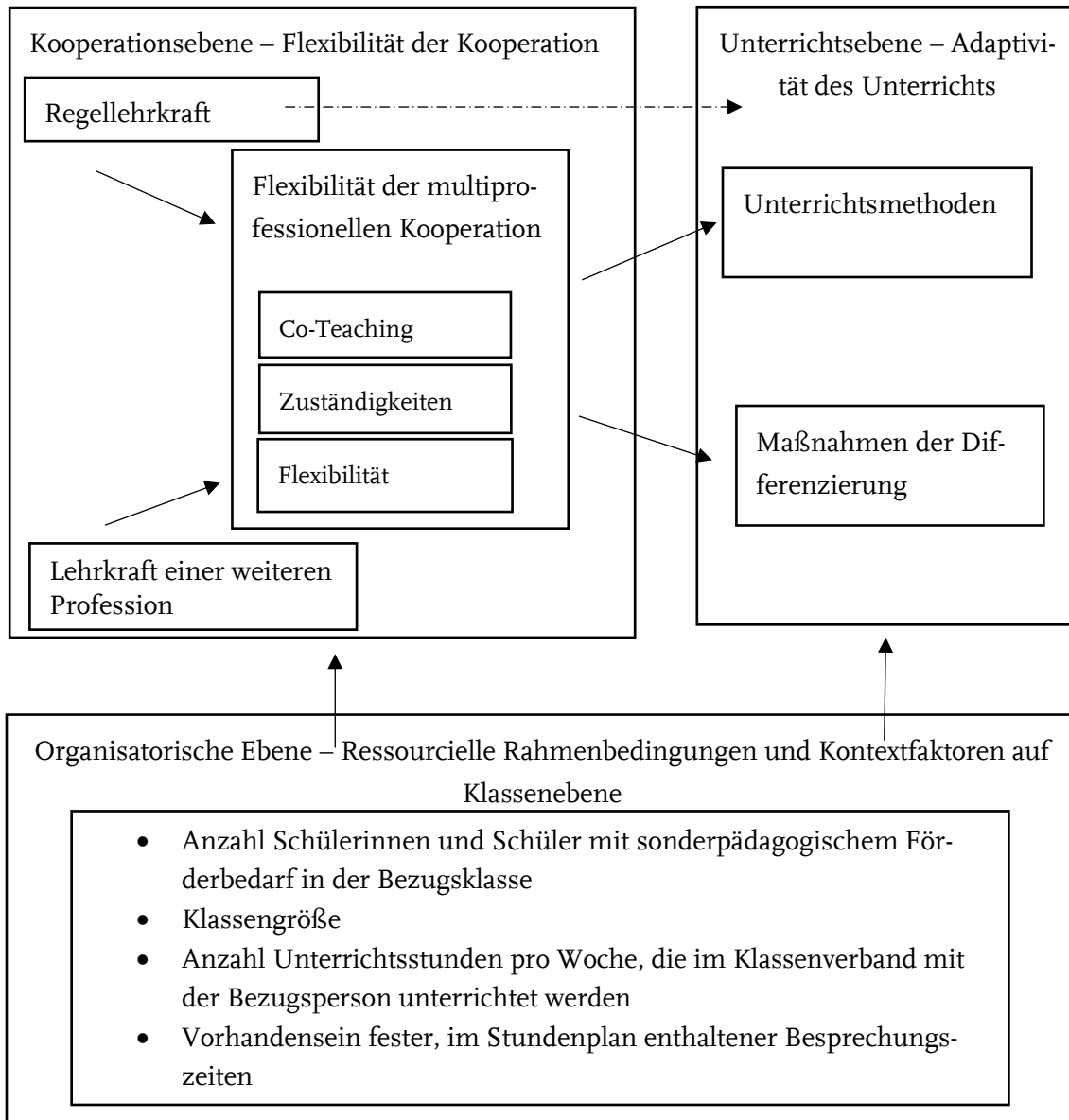


Abbildung 1: Theoretisches Ausgangsmodell der Untersuchung

Fragestellungen und Annahmen

Fragestellungen zu Teilaspekten des theoretisch hergeleiteten Modells:

- 1a) Lässt sich die Flexibilität der Kooperation multiprofessioneller Teams hinsichtlich Aufgaben- und Rollenverteilung anhand von Kooperationsstypen beschreiben?
- 1b) Lassen sich die Kooperationsstypen zur Flexibilität der Kooperation anhand weiterer Personen- und Kooperationsmerkmale beschreiben?
- 1c) Besteht ein Zusammenhang zwischen ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene und der Flexibilität der Kooperation?
- 1d) Besteht ein Zusammenhang zwischen ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene und der Adaptivität inklusiven Unterrichts im multiprofessionellen Team?
- 1e) Unterscheidet sich die Adaptivität inklusiven Unterrichts im multiprofessionellen Team hinsichtlich der Ausprägung der Flexibilität der Kooperation?

Fragestellung zum theoretischen Gesamtmodell:

- 1f) Besteht ein Zusammenhang zwischen der Adaptivität inklusiven Unterrichts im multiprofessionellen Team und ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene und der Flexibilität der Kooperation?

Ergänzende Fragestellungen zu multiprofessioneller Kooperation und adaptivem Unterricht:

- 2a) Unterscheidet sich die Adaptivität inklusiven Unterrichts nach Einschätzung der Lehrkräfte, wenn sie alleine oder mit einer weiteren Person unterrichten?
- 2b) Interagiert die Flexibilität der Kooperation mit alleiniger und gemeinsamer Durchführung von Unterricht hinsichtlich der Ausprägung der Adaptivität inklusiven Unterrichts?

Im Folgenden werden die Forschungsfragen und die getroffenen Annahmen auf Basis einzelner exemplarischer und knapp dargestellter Ergebnisse des im zweiten Kapitel dargelegten Forschungsstandes näher beschrieben.

Erläuterung zu Forschungsfrage 1a)

Die erste Fragestellung lautet, ob sich die Flexibilität der Kooperation multiprofessioneller kooperierender Personen im inklusiven Setting in der Aufgaben- und Rollenverteilung anhand von Typen beschreiben lässt. Auf Basis bisheriger Forschung (u. a. Arndt & Werning, 2013, 2016a; Baumann et al., 2012; Henrich et al., 2012; Köpfer, 2013) kann begründet vermutet werden, dass eine Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung einen Faktor bezüglich qualitativvoller unterrichtsbezogener Kooperation im inklusiven Unterricht darstellt. Es wird die Annahme getroffen, dass sich Personen hinsichtlich der Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung auf unterrichtlicher Ebene unterscheiden. Auf Basis einer Verteilung von Verantwortlichkeiten und Aufgaben, der Einschätzung der Flexibilität im Unterricht und dem Einsatz verschiedener Co-Teaching-Formen, die ebenfalls die Rollenverteilung beschreiben, werden mittels Clusteranalysen Typen gebildet, um diese Annahme zu untersuchen.

Erläuterungen zu Forschungsfrage 1b)

Die zweite Fragestellung lautet, ob sich die Kooperationsstypen anhand weiterer Kooperations- und Personenmerkmale beschreiben lassen. Um die gebildeten Kooperationsstypen in der Flexibilität der Rollen- und Aufgabenverteilung näher zu konturieren, werden diese mit weiteren in der bisherigen Forschung einbezogenen Kooperationsmerkmalen in Beziehung gesetzt. Dies sind die Einschätzung der gegenseitigen Anerkennung und des Vertrauens (u. a. Baumann et al., 2012; Gräsel et al., 2006), voneinander Lernen durch Reflexion und Feedback, methodisch didaktische Positionierung (Baumann et al., 2012) sowie Kommunikation (u. a. Arndt & Werning, 2013). Es besteht die Annahme, dass die Typen, basierend auf der Flexibilität der Kooperation in der Rollen- und Aufgabenverteilung, durch weitere Kooperationsmerkmale näher beschrieben werden können.

In der bisherigen Forschung zeigt sich auch, dass sich beispielsweise die Dauer der Erfahrung im inklusiven Setting auf die Kooperation auswirken kann (u. a. Werning et al., 2018a) oder eine Kooperation aus der Sicht von Förderlehrkräften etwas kritischer eingeschätzt wird als von Regellehrkräften (Fischer et al., 2017; Gebhard et al., 2014a; Pool Maag et al., 2014). Zur weiteren Beschreibung der Typen werden diese mit Personenmerkmalen wie der Profession oder der Erfahrung im inklusiven Setting in Bezug gesetzt. Es besteht die Annahme, dass die Kooperationsstypen anhand verschiedener Personenmerkmale weiter beschrieben werden können.

Erläuterung zu Forschungsfrage 1c)

Eine weitere Teilfragestellung zur Untersuchung des theoretischen Modells ist, ob ein Zusammenhang zwischen ressourciellen Rahmenbedingung und Kontextfaktoren auf Klassenebene und der Flexibilität der Kooperation besteht. Ein Zusammenhang verschiedener Rahmenbedingungen und der Einschätzung oder Qualität von multiprofessioneller Kooperation wurde in der Forschung (u. a. Baumann et al., 2012; Gebhardt et al., 2013a, Arndt & Werning, 2013, 2016a) bereits nachgewiesen, wie im Folgenden exemplarisch aufgezeigt wird. In den Ergebnissen der Studie von Baumann et al. (2012) zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung der Kooperation und den Rahmenbedingungen, indem der wenig kooperierende Typ diese am kritischsten einschätzt, der kokonstruktive Typ am besten. Die qualitative Studie von Arndt & Werning (2016a) gibt sogar Hinweise darauf, dass eine größere Flexibilität der Kooperation und ein Rollenwechsel durch einen höheren Anteil personeller Ressourcen erleichtert werden.

Des Weiteren wird in der Forschung ein Zusammenhang zwischen dem Erleben der Kooperation und Kontextfaktoren auf Klassenebene, wie unter anderem der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund eines Fallvergleichs in der Studie von Werning et al. (2018a), erkannt. In der Studie von Gebhardt et al. (2013a) zeigt sich, dass eine geringere Klassengröße und Unterricht im Zwei-Lehrer-System bessere Voraussetzungen für Kooperation schaffen als stundenweise Unterstützung durch eine zweite Kraft. Es besteht die Annahme, dass auch zwischen der Flexibilität der Kooperation in der Rollen- und Aufgabenverteilung sowie den ausgewählten ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene ein Zusammenhang besteht. Begründet durch diese und weitere Forschungsergebnisse (vgl. Kap. 2.2.3) werden zeitliche Ressourcen für innerunterrichtliche Kooperation anhand gemeinsamer Unterrichtsstunden im Klassenverband, zeitliche Ressourcen für außerunterrichtliche Kooperation anhand des Vorhandenseins fester, im Stundenplan enthaltener Besprechungszeiten, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der Bezugsklasse sowie die Klassengröße als Kontextfaktoren auf organisatorischer Ebene in die Untersuchung einbezogen.

Erläuterung zu Forschungsfrage 1d)

Als nächstes wird nach dem Zusammenhang der Adaptivität inklusiven Unterrichts mit ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene gefragt. Neben der eben beschriebenen Annahme zu einem Zusammenhang von ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene mit der Flexibilität der Kooperation wird des Weiteren die Annahme getroffen, dass diese Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auch mit Möglichkei-

ten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts auf dessen Oberflächenstruktur im Zusammenhang stehen. Diese Annahme wird auf Basis des im zweiten Kapitel (v.a. Kap. 2.2.3) dargelegten Forschungsstands getroffen. Beispielsweise wird in der bisherigen Forschung deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen Unterrichtsgestaltung und Ressourcen besteht, indem geringe zeitliche Ressourcen nach Ansicht der Lehrkräfte in einer explorativen Studie von Pool Maag und Moser Opitz (2014) ein Hauptgrund sind, weshalb zu wenig Gestaltungsspielraum für inklusive und adaptive Förderung besteht. Aus der Teilstudie „Kooperation objektiv“ von Fischer et al. (2017) geht hervor, dass bei einer höheren Stundenanzahl der Förderlehrkräfte in der Bezugsklasse die Häufigkeit des gemeinsamen Unterrichts in Formen des offenen Unterrichts zunimmt. Auch setzen Lehrkräfte in einer quantitativen Studie in der Steiermark in Förderklassen häufiger Diagnostik und individuelle Methoden der Förderung ein als in regulären Klassen (Knauder & Koschmieder, 2019). Dies könnte dafür sprechen, dass das Anforderungsprofil der jeweiligen Klasse im Zusammenhang mit Maßnahmen der Differenzierung steht.

Erläuterung zu Forschungsfrage 1e)

Eine weitere Fragestellung der Untersuchung ist, ob sich die Adaptivität inklusiven Unterrichts im Hinblick auf verschiedene Ausprägungen der Flexibilität der Kooperation unterscheidet. Es wird die Annahme getroffen, dass Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts durch eine höhere Flexibilität in der Kooperation begünstigt werden. Dabei wird erwartet, dass Unterrichtsmethoden variabler eingesetzt und Maßnahmen der Differenzierung aus Sicht der Lehrkräfte gelingender eingeschätzt werden, wenn eine Flexibilität der Kooperation Aspekte wie geteilte Verantwortung, Rollenwechsel und den Einsatz verschiedener Co-Teaching-Formen im Unterricht umfasst, um den Unterricht an die Heterogenität der Lerngruppe anzupassen. Dabei wird an die bisherige Forschung angeknüpft. Diese weist nach, dass multiprofessionelle Kooperation und Unterrichtsgestaltung sowie Förderung generell zusammenhängen. Die qualitative Studie von Textor et al. (2014) gibt Hinweise darauf, dass Kooperation und ein adaptiver binnendifferenzierter Unterricht untrennbar voneinander sind. Des Weiteren steht die Intensität der Kooperation im Zusammenhang mit der Anzahl und Häufigkeit der genutzten Unterrichtsformen, wie zusammenfassend aus der Teilstudie „Kooperation objektiv“ von Fischer et al. (2017) hervorgeht.

Erläuterung zu Forschungsfrage 1f)

Abschließend zu diesen Teilfragestellungen wird die Gesamtfragestellung zur Untersuchung des aus der Theorie hergeleiteten Modells in den Blick genommen, die nach einem Zusammenhang der Adaptivität inklusiven Unterrichts mit ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene sowie der Flexibilität der Kooperation fragt. Es wird die Annahme getroffen, dass die Ausprägung der Flexibilität der Kooperation einen ebenso großen beziehungsweise größeren Stellenwert einnehmen könnte als ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene im Hinblick auf Aspekte einer adaptiven Anpassung inklusiven Unterrichts auf dessen Oberflächenstruktur. Diese Annahme wird auf Basis des dargelegten Forschungsstandes getroffen. Aus der Untersuchung von Widmer-Wolf (2014) geht beispielsweise hervor, dass für die Ausgestaltung der Differenzierung Handlungsorientierungen der Lehrkräfte und die Art der Etablierung pädagogischer Domänen bedeutsam sind. Auch Baumann et al. (2012) bestätigen einen Zusammenhang der Qualität der Kooperation und Differenzierung, wobei ein Aspekt der Qualität der Kooperation Flexibilität ist.

Erläuterung zu den Forschungsfragen 2a und 2b)

Eine grundlegende Frage ist, ob sich die Ausprägung der Adaptivität inklusiven Unterrichts nach Einschätzung der Lehrkräfte unterscheidet, wenn diese alleine oder im multiprofessionellen Team unterrichten. Es wird die Annahme getroffen, dass multiprofessionelle Kooperation in höherem Maße die Chance bietet, die Oberflächenstruktur inklusiven Unterrichts und damit die Ausprägung der Möglichkeiten, Unterricht adaptiv auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abzustimmen situationsbedingt beziehungsweise flexibel an die Lerngruppe anzupassen. Es wird davon ausgegangen, dass Differenzierung nach Einschätzung der Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht mit einer weiteren Person besser gelingt als im alleinigen Unterricht. Durch die Expertise und das Methodenrepertoire einer weiteren Person könnte auch die Methodenvielfalt im Unterricht eines multiprofessionellen Teams größer sein als im alleinigen Unterricht einer Lehrkraft. In der Forschung zeigt sich beispielsweise, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf signifikant mehr Unterstützung erhalten, wenn zusätzlich zur Regel- eine Förderlehrkraft anwesend ist (Magiera & Zigmond, 2005). In der Teilstudie „Kooperation objektiv“ wird durch multiprofessionelle Kooperation aus Sicht der Förderlehrkräfte eine Qualitätssteigerung von Unterricht und Förderung erlebt (Fischer et al., 2017). Beispielsweise können verschiedene Sichtweisen die Qualität erhöhen, und es besteht im inklusiven Unterricht mehr Zeit für individuelle Förderung (Fischer et al., 2017). Auch aus einer Fragebogenerhebung aus der Studie von Maag Merki et al. (2010) geht hervor,

dass durch multiprofessionelle Kooperation etwa die Hälfte der befragten Personen ($n=286$) eine Qualitätsentwicklung des Unterrichts beschreibt, wobei Aspekte wie adaptiver Unterricht, Förderung und eine flexible Unterrichtsgestaltung eingeschlossen sind.

In der Studie von Baumann et al. (2012) in der Deutsch-Schweiz wird zum Beispiel deutlich, dass Differenzierung im gemeinsamen Unterricht gelingender eingeschätzt wird als im Unterricht alleine, wenngleich der Unterschied nicht immer signifikant ist und einzelne Aspekte der Differenzierung wie Aufgaben- und Ziel-differenzierung dem weniger kooperierenden Typ im Unterricht alleine besser gelingen, dem kokonstruktiven Typ im gemeinsamen Unterricht. Auf Basis dieser Ergebnisse stellt sich darauf aufbauend die Frage, ob die Flexibilität der Kooperation mit alleinigem Unterricht und jenem im multiprofessionellen Team im Hinblick auf die Ausprägung der Adaptivität inklusiven Unterrichts interagiert (Fragestellung 2b). Es besteht die Annahme, dass Aspekte einer makroadaptiven Gestaltung im inklusiven Unterricht eines multiprofessionellen Teams höher ausgeprägt sind als im alleinigen Unterricht einer Lehrperson und sich diese nochmals erhöhen könnte, wenn im Unterricht eines multiprofessionellen Teams die Ausprägung der Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung größer ist.

Wie diesen Forschungsfragen nachgegangen wird, wird im Folgenden anhand des methodischen Vorgehens und des Designs der Untersuchung beschrieben.

4 Methode

Im folgenden Kapitel wird das Design der Studie „Gestaltung von inklusivem Unterricht“ vorgestellt und die Stichprobe beschrieben (Kap. 4.1). Anschließend werden die Konstruktion des Fragebogens und die Erhebungsinstrumente aufgeführt (Kap. 4.2) sowie die Analysemethoden erläutert (Kap. 4.3). Am Ende des Kapitels werden erste deskriptive Ergebnisse berichtet (Kap. 4.4).

4.1 Design und Stichprobe

Diese Studie entstand im Rahmen des Projekts „Gestaltung von inklusivem Unterricht“ unter Leitung von Frau Prof. Dr. Marianne Schüpbach am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Für die Erhebung wurde ein querschnittliches Untersuchungsdesign quantifizierbarer Daten gewählt. Die Zielsetzung des Projekts war es, die Oberflächenstruktur inklusiven Unterrichts und multiprofessionelle Kooperation auf Unterrichtsebene des inklusiven Settings aus introspektiver Perspektive von Lehr- und Förderlehrkräften sowie weiterem pädagogischem und psychologischem Personal (u. a. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Erzieherinnen und Erzieher) sowie Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zu erforschen. Dabei wurden verschiedene Bundesländer aufgrund unterschiedlicher Inklusionstraditionen, unterschiedlicher Strategien in der strukturellen Umsetzung sowie deren Größe ausgewählt. Auf Basis von Genehmigungen der jeweils zuständigen Ministerien wurde die Befragung in den vier Bundesländern *Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen*¹⁴ und *Rheinland-Pfalz* an Grundschulen durchgeführt. Die Querschnitt-Studie fand, je nach Zeitpunkt der Genehmigung durch die Ministerien, im zweiten Schulhalbjahr 2017/2018 (frühestens ab Dezember 2017) statt. Im Folgenden wird die Umsetzung von Inklusion in den vier an der Studie beteiligten Bundesländern näher dargestellt und anschließend auf die Durchführung der Erhebung und die Beschreibung der Stichprobe eingegangen.

Inklusion in den Bundesländern

Anhand der Entwicklung zwischen 2000 und 2017 (vgl. Tab. 4) ist erkennbar, dass sich in allen vier Bundesländern eine Veränderung vollzieht und der Inklusions-

¹⁴ Im Bundesland Nordrhein-Westfalen ist die Genehmigung durch das Ministerium für eine Erhebung an Grundschulen nicht notwendig. Über die Zustimmung zu einer Erhebung entscheidet die Schulleitung (vgl. Schulgesetz §120, Abs. 4; RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 15. Juli 1996). Eine Genehmigung zur Kontaktaufnahme mit Studienseminaren, um über diese Kontakte zu möglichen Schulen herzustellen, liegt vor.

anteil (Anteil an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden) zugenommen hat (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Dabei weisen die Länder unterschiedliche Förderquoten auf, woraus deutlich wird, dass es unter anderem in den Feststellungsverfahren und der Klassifizierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Unterschiede gibt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Verschiedene Bundesländer (unter anderem Hessen und Nordrhein-Westfalen) weisen Förderressourcen auch systemisch zu, und es wird in den ersten Schulbesuchsjahren in manchen Förderschwerpunkten auf eine formale Feststellung des Förderbedarfs verzichtet (Klemm, 2015; Lange, 2017). Außerdem unterscheiden sich die Länder im Ausbau von Förderschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). In Nordrhein-Westfalen ist sogar ein Rückgang der Anzahl an Förderschulen und deren Größe hinsichtlich des Förderschwerpunktes Lernen erkennbar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Lütje-Klose et al., 2017). Des Weiteren sind Länderunterschiede in der Platzierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ersichtlich, indem beispielsweise Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunktes „Emotionale und soziale Entwicklung“ in Nordrhein-Westfalen zu 37.6 % und in Rheinland-Pfalz zu 8.8 % im Schuljahr 2013/2014 inklusiv unterrichtet wurden (Klemm, 2015). Anzumerken bleibt aber, dass es schwierig ist, die Bundesländer anhand der amtlichen Statistik zu vergleichen, beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Ressourcen- und Diagnoseansätze (Blanck, 2014; Klemm, 2015; Lange, 2017).

Tabelle 4: Inklusionsquoten in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (Teil I)

Schuljahr	Anzahl SuS mit SPF		Förderquote		Inklusionsanteil	
	00/01	16/17	00/01	16/17	00/01	16/17
Deutschland	479.940	523.813	5.3 %	7.1 %	12.4 %	39.3 %
Baden-Württemberg	68.448	75.816	5.7 %	7.6 %	24 %	34.9 %
Hessen	25.968	30.677	4.1 %	5.6 %	9.9 %	27.0 %
Nordrhein-Westfalen	103.424	128.138	5.0 %	7.7 %	7.9 %	39.7 %
Rheinland-Pfalz	18.549	21.168	4.1 %	5.8 %	11.1 %	31.3 %

Anm.: Die Angaben zu den Schuljahren 2000/2001 und 2016/2017 sind dem Bildungsbericht 2018 entnommen, basierend auf Sekretariat der KMK (2018) sonderpädagogische Förderung in Schulen (vgl. tabelle-d5-1aweb); SuS=Schülerinnen und Schüler; SPF=Sonderpädagogischer Förderbedarf; Angetragen sind Förderquote=Anteil an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht (1.-10. Jahrgangsstufe und Förderschulen); Inklusionsanteil=Anteil an allen SuS mit SPF, die an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden.

Neben dem Anstieg der Inklusionsquote ist in den genannten Bundesländern ebenso ein Anstieg beziehungsweise kein Rückgang der Förderschulbesuchsquote zu verzeichnen (vgl. Tab. 5). Beispielsweise liegt die Förderschulbesuchsquote in Rheinland-Pfalz und Hessen jedoch unter dem Durchschnitt Deutschlands (Lange, 2017¹⁵).

Nach Blanck (2014, 2015) können Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Organisationsformen schulischer Inklusion der Bundesländer ausgemacht werden (vgl. Kap. 2.1.2). Präventive sonderpädagogische Unterstützung ist in allen vier genannten Bundesländern gegeben (Blanck, 2014). Die Integration in Regelklassen ist in allen vier Bundesländern – auf Basis verschiedener Modelle, wie zum Beispiel der Einzelinklusion – implementiert (Blanck, 2014). Rheinland-Pfalz weist die Besonderheit der Schwerpunktschule mit einem speziell ausgerichteten Angebot auf (Blanck, 2014).

Tabelle 5: Inklusionsquoten in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (Teil II)

Schuljahr	Inklusionsquote		Förderschulbesuchsquote	
	00/01	16/17	00/01	16/17
Deutschland	0.7 %	2.8 %	4.6 %	4.3 %
Baden-Württemberg	1.4 %	2.6 %	4.3 %	4.9 %
Hessen	0.4 %	1.5 %	3.7 %	4.1 %
Nordrhein-Westfalen	0.4 %	3.0 %	4.6 %	4.6 %
Rheinland-Pfalz	0.5 %	1.8 %	3.6 %	4.0 %

Anm.: Die Angaben zu den Schuljahren 2000/2001 und 2016/2017 sind dem Bildungsbericht (2018) entnommen, basierend auf Sekretariat der KMK (2018) Sonderpädagogische Förderung in Schulen (vgl. tabelle-d5-1a-1web); Angetragen sind Inklusionsquote=Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die an der Regelschule unterrichtet werden an allen Schülerinnen und Schüler; Förderschulbesuchsquote=Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die an der Förderschule unterrichtet werden an allen Schülerinnen und Schüler.

Vorgehen der Bundesländer

Im Folgenden wird ein kurzer Blick auf die Länder hinsichtlich ausgewählter Aspekte (Schulstruktur und Schulgesetzgebung, Rolle der Förderschulen, Ermöglichung von zieldifferentem Unterricht, zur Verfügung stehenden Ressourcen hinsichtlich multiprofessioneller Kooperation und Förderung im gemeinsamen Unterricht sowie der Lehrkräftebildung) zur Entwicklung und Implementation von

¹⁵ Lange (2017) bezieht sich auf Daten anderer Schuljahre, wenngleich die getroffenen Aussagen gleichermaßen für die angeführten Schuljahre zutreffen.

Inklusion geworfen, um Strategien in der Umsetzung von Inklusion zu verstehen¹⁶.

(1) *Baden-Württemberg*

Rechtlich wird dem inklusiven Unterricht gegenüber dem Förderschulbesuch kein Vorrang eingeräumt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, Lange, 2017). Das Wahlrecht der Eltern wurde gestärkt, Schulbesuchspflicht an Sonderschulen aufgehoben und Inklusion im Schulgesetz 2015 implementiert (KMK, 2018). Ebenso wird der Aufbau von Gemeinschaftsschulen von der Landesregierung verfolgt (Lange, 2017). Auch die zieldifferente Förderung erhielt in der Änderung des Schulgesetzes zum Schuljahr 2015/2016 Eingang (KMK, 2018; Lange, 2017). Insgesamt ist eine Doppelstruktur in der Beibehaltung beider Systeme erkennbar (Lange, 2017). Drei Organisationsformen der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind dabei leitend: inklusive Angebote an der Regelschule, kooperative Organisationsform mit Klassen eines sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum an allgemeiner Schule (früher Außenklassen) sowie sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (Kultusministerium Baden-Württemberg, 2017).

Es werden unter anderem Stellen für Sonderpädagogik erhöht, allgemeinbildende Schulen bei der Umsetzung von Inklusion unterstützt, Aus- und Weiterbildung für das inklusive Setting vorangetrieben (Lange, 2017) und weitere Maßnahmen auf Basis des Aktionsplans (2015) ergriffen. Dabei werden Sonderschulen auch zu sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren entwickelt (KMK, 2018). Förderlehrkräfte sind dem Förderzentrum zugeordnet und in der Regel an mehreren Schulen tätig, wodurch die multiprofessionelle Kooperation, beispielsweise hinsichtlich gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung, noch eingeschränkt sein kann (Lange, 2016). Hinsichtlich der Lehrerbildung wurde die Prüfungsordnung angepasst, indem die Themen Inklusion, Diagnostik, Individualisierung/Differenzierung, Kooperations- und Beratungskompetenz sowie Systemwissen aufgenommen wurden (KMK, 2015). Des Weiteren wurden die Studienplätze für Sonderpädagogik erhöht sowie weitere Maßnahmen zur sonderpädagogischen (Weiter-)Qualifikation ergriffen (KMK, 2018).

(2) *Hessen*

Das im August 2017 verabschiedete neu verfasste Schulgesetz sieht die Einschulung aller Kinder an der Regelschule vor (KMK, 2018). Eltern können die Auf-

¹⁶ Ausführliche Informationen zu Inklusion sind den Informationen der jeweiligen Kultusministerien und spezifischen Veröffentlichungen zum Vergleich der Länder zu entnehmen (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2018; Lange, 2017; Übersicht der Kultusministerkonferenz zum inklusiven Schulsystem und der Entwicklung in den Ländern vom 31.01. 2015 und 07.12.2018).

nahme in die Förderschule bei Anspruch auf sonderpädagogische Förderung beantragen (KMK, 2018). Der hessische Aktionsplan (2012) beschreibt unter anderem zehn Teilziele für Inklusion, wie die Senkung der Förderschulquote zu Gunsten von Inklusion. Der Aktionsplan verortet Inklusion in der schulischen Qualitätsarbeit (Saalfrank & Zierer, 2017). In Hessen wurden laut Informationen des hessischen Kultusministeriums seit 2012 neun Modellregionen zu inklusiver Bildung aufgebaut (KMK, 2018). Auf deren Basis wurden ab dem Schuljahr 2016/17 inklusive Schulbündnisse geschaffen (KMK, 2018; Lange, 2017). Durch die Etablierung von 92 solcher inklusiven Schulbündnisse im Schuljahr 2019/2020 ist eine inklusive Bildungslandschaft entstanden, um das Wohl des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt zu stellen und beispielsweise den bestmöglichen wohnortnahen Förderort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausfindig zu machen (KMK, 2018). Inklusive Schulbündnisse sind gekennzeichnet durch die regionale Vernetzung allgemeiner Schulen mit Förderschulen, ebenso sind sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren, die sowohl an Förderschulen als auch an Regelschulen eingerichtet werden können, Teil der inklusiven Schulbündnisse (KMK, 2018; VOiSB, 2019). Beispielsweise sollen dadurch Lehrkräfte professionell unterstützt und das Wahlrecht der Eltern gesichert werden (KMK, 2018). Zieldifferentes Lernen ist laut hessischem Kultusministerium an allen Grundschulen möglich. Für den gemeinsamen Unterricht stellen Beratungs- und Förderzentren „den allgemeinen Schulen Förderschullehrkräfte für den inklusiven Unterricht im Rahmen des Stellenkontingents zur Verfügung“ (VOiSB 2019, §7, Abs. 1), wodurch auch die Unterrichtsqualität entwickelt werden soll. Zudem spielen in Hessen aufgrund des Erlasses zur Umsetzung der unterrichtsbegleitenden Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte (UBUS) zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages an Grundschulen (01.02.2018) zunehmend sozialpädagogische Fachkräfte unter anderem hinsichtlich Kooperation und Teambildung eine Rolle. Lehrveranstaltungen in der ersten Phase der Lehramtsausbildung zu Inklusion sind noch nicht verpflichtend (Lange, 2017), der hessische Aktionsplan (2012) sieht Inklusion jedoch als festen Bestandteil der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften vor.

(3) Nordrhein-Westfalen

Nordrhein-Westfalen hat bereits eine längere Tradition hinsichtlich gemeinsamer Beschulung, was sich beispielsweise in der gleichwertigen Anerkennung der Förderschule und Regelschule im Schulgesetz von 2005 (Lütje-Klose et al., 2017) und in der Schulgesetznovelle von 2006 durch die Aufnahme von Individualisierung als schulisches Handlungsprinzip (Saalfrank & Zierer, 2017) äußert. Nordrhein-Westfalen hat bereits vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2008 begonnen, Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung zu implementieren (Lütje-Klose et al., 2017). Förderschulen haben jedoch nicht

den Auftrag, sich zu Beratungszentren zu entwickeln. Dafür werden für die Schulen seit dem Schuljahr 2015/16 100 Inklusionsfachberaterinnen und -berater zur Seite gestellt, um die konzeptionelle Gestaltung zu unterstützen (KMK, 2017; zitiert nach Lange, 2017).

Der Vorrang, jedoch nicht der Anspruch auf inklusive Beschulung ist gesetzlich verankert (Lange, 2017). Inklusion ist der gesetzliche Regelfall (KMK, 2018), unter Ressourcen- und Organisationsvorbehalt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Die Schulaufsicht ist nach §19 (5) des Schulgesetzes verpflichtet, Eltern mindestens eine allgemeine Schule mit gemeinsamem Lernen zur inklusiven Beschulung ihres Kindes vorzuschlagen (KMK, 2018; Lütje-Klose et al., 2017). Zieldifferentes Lernen ist an allen Schulformen und Arten nach Angabe des Kultusministeriums möglich (Lange, 2017). In der Primarstufe ist die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf somit im gemeinsamen Unterricht, durch Einzelinklusion und an Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gangbar (Lütje-Klose et al., 2017). Aufgrund der Ausweitung des gemeinsamen Lernens auf mehrere Standorte stehen weniger Stellen als im integrativen Modell zur Verfügung (Lütje-Klose et al., 2017). Ab dem Schuljahr 2019/2020 soll laut den Eckpunkten zur Neuausrichtung der Inklusion in der Schule des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen gemeinsames Lernen jedoch nur noch eingerichtet werden, wenn an der jeweiligen Schule konzeptionelle, inhaltliche und personelle Qualitätsstandards erfüllt sind: Ressourcen und eine Ausweitung des Stellenbudgets sind im Haushaltsjahr 2018 geschaffen und weiterhin geplant. Hinsichtlich Lernen und sozial-emotionaler Entwicklung soll auch dem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma entgegengewirkt werden (Lütje-Klose et al., 2017). Ebenso wird der Ausbau der Studienplätze für das sonderpädagogische Lehramt und die Verankerung von Inklusion in den allgemeinen Lehrämtern umgesetzt (Lütje-Klose et al., 2017).

(4) Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz ist eine integrierte Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen bereits ab dem Schuljahr 1993/94 möglich, seit 1980 konnten Kinder mit Förderbedarf zudem auf Antrag in der Regelschule aufgenommen werden (Laubenstein et al., 2014). Auch die Schulgesetznovelle von 2004 unterstreicht die Möglichkeit der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und die Wahl des Förderorts (Saalfrank & Zierer, 2017). Seit 2014 besteht mit Einschränkungen ein Rechtsanspruch auf Zugang zur allgemeinen Schule (u. a. Lange, 2017). Die Eltern entscheiden über den Förderort (KMK, 2018; Lange, 2017). Ebenso verzichtet Rheinland-Pfalz auf Ressourcenvorbehalt (Scheer, et al., 2017).

Der Fokus inklusiver Entwicklungen liegt auf dem Ausbau der Schwerpunktschulen (Lange, 2017; Saalfrank & Zierer, 2017). Dieses Modell ist rechtlich verankert mit der Zielsetzung der wohnortnahen inklusiven Beschulung (Scheer et al., 2017). Schwerpunktschulen (laut Bildungsserver Rheinland-Pfalz, 2017 sind dies 169 Grundschulen im Schuljahr 2016/2017) sind beispielsweise gekennzeichnet durch eine erhöhte Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Blanck, 2014). Auch zusätzliche Förderschullehrkräfte und pädagogische Fachkräfte durch Stellenzuweisungen sowie zielgleiche und zielfördernde Förderung sind Kennzeichen (KMK, 2018; Lange, 2017; Saalfrank & Zierer, 2017). Förderschullehrkräfte werden zumeist über mehrere Jahre an Schwerpunktschulen abgeordnet (KMK, 2018). Neben der Schwerpunktschule beteiligen sich auch Regelschulen am inklusiven Unterricht (KMK, 2018). Maßnahmen zur Einzelintegration an regulären Schulen und integrierte präventive Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten sind möglich, ebenso werden Förderschulen beibehalten (Scheer, et al., 2017).

Rheinland-Pfalz, als das erste Land mit einem Aktionsplan (2010), entwickelt diesen stetig weiter, inzwischen zu einem Landesaktionsplan (Scheer, et al., 2017). Beispielsweise werden Förderschulen zu Förder- und Beratungszentren ausgebaut, um unter anderem allgemeine Schulen in verschiedenen Bereichen zu beraten und Vernetzung herzustellen (KMK, 2018; Lange, 2017). Ebenso wird Inklusion in der Lehrkräftebildung etabliert. Das Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, das 2015 verabschiedet wurde, kennzeichnet Inklusion als allgemeinpädagogische Aufgabe aller Schulen. Dies beinhaltet die Qualifizierung aller Lehrämter für inklusive Aufgaben und den Umgang mit Heterogenität (Scheer et al., 2017).

Durchführung der Erhebung

Für die Erfassung der in Frage stehenden Konstrukte wurde die Methode der Selbsteinschätzung durch die befragten Personen mittels Fragebogen gewählt. Der Fragebogen ist als online-Version konzipiert, um verschiedene Vorteile zu nutzen. Mittels online-Fragebogen ist es möglich, durch das Layout die Teilnahme an der Untersuchung zu erleichtern (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012) und mittels interaktiver und flexibler Filterführung (Fischer et al., 2017; Pötschke & Simonson, 2001; Reinders, 2011) übersichtlich zu gestalten. Den Probandinnen und Probanden wurden jeweils nur für sie relevante Fragen oder Items, beispielsweise auf Basis der Angabe der Berufsgruppe, angezeigt. Dadurch wird der Fragebogen kürzer und fehlerhaften Antworten kann vorgebeugt werden (Pötschke & Simonson, 2001). Weitere Vorteile sind die Forschungsökonomie und die Möglichkeit der Befragung größerer Personengruppen (Reinders, 2011). Bei dieser quantitativen online-Befragung über mehrere Bundesländer hinweg sind insbesondere Vorteile in der Reduzierung der Kosten, der Vermeidung von

Übertragungsfehlern im Zusammenhang mit der Nutzung von Statistikprogrammen gegenüber einer papierbasierten Befragung beziehungsweise die schnellere Nutzbarkeit der Daten zu sehen (Fischer et al., 2017; Pötschke & Simonson, 2001). Nachteilig ist diese Art der Erhebung unter anderem wegen der vorausgesetzten technischen Kompetenz der Befragten, die Nutzung auf verschiedenen Endgeräten (Fischer et al., 2017) beziehungsweise auch unterschiedlichen Software- und Browserprodukten (Pötschke & Simonson, 2001), wodurch es unter anderem zu Schwierigkeiten in der Darstellung des Fragebogens kommen kann. Des Weiteren zeigt sich für online-Erhebungen eine niedrigere Konzentrationsspanne im Vergleich zu papierbasierten Fragebögen (Fraas et al., 2012; zitiert nach Fischer et al., 2017). Eine Abbruchswahrscheinlichkeit ist erhöht (Pötschke & Simonson, 2001), insbesondere bei Fehlermeldungen und Problemen (Fischer et al., 2017). Damit einhergehend bedarf es einer höheren Motivation, an einer online-Befragung teilzunehmen und diese abzuschließen (Fischer et al., 2017). Diesen Schwierigkeiten wurde versucht mit der Filterung relevanter Fragen entgegenzuwirken, um die Befragung möglichst kurz zu halten. Grundsätzlich wurde für die Beantwortung des Fragebogens eine Zeitspanne von 20 bis 30 Minuten vorgesehen.

Die Kontaktaufnahme zu den Schulen erfolgte per E-Mail mit einem Schulan-schreiben und Informationen zu dieser Studie nach vorangegangener Internet-recherche nach Schulen mit einem potenziellen Inklusionsprofil oder in Ergän-zung mit Informationen der Schulämter zu inklusiv arbeitenden Schulen. Dabei gestaltete sich dies in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich schwie-rig. Beispielsweise ließen sich Schulen in Rheinland-Pfalz aufgrund des Profils der Schwerpunktschulen leichter identifizieren als Schulen in Baden-Württem-berg. Insbesondere die Ergänzung der Informationen durch einige Schulämter, die in diesem Kontext angefragt wurden, waren hilfreich. Nach Interesse an der Befragung und Zustimmung durch die Schulleitung und gegebenenfalls der Be-achtung weiterer Bestimmungen in Bezug auf die Vorgaben der verschiedenen Bundesländer, gaben die Schulleitungen den Link zum Fragebogen und das zu-gehörige Anschreiben für Lehrkräfte und einen beliebigen achtstelligen ausge-dachten Code weiter. Durch diesen Code konnten Personen, die der gleichen Schule zugehören, unter Wahrung der Anonymität zugeordnet werden. Auf frei-williger Basis konnte die Befragung daran anschließend von den jeweiligen Per-sonen ausgefüllt werden. Um den Rücklauf zu optimieren, wurden Erinnerungen an die Schulleitungen versendet.

Beschreibung der Stichprobe

An der Studie nahmen 125 Personen teil. Aufgrund des fehlenden Bezuges zu den Klassenstufen eins bis vier wurden neun Fälle aus den Auswertungen ausge-

schlossen. Die Auswertung bezieht sich somit auf 116 Fälle. Die Stichprobenumfangsplanung durch Poweranalysen zu Beginn des Projekts umfasste eine angestrebte Anzahl von 450 Personen, die jedoch nicht erreicht werden konnte (vgl. Kap. 6.4). Im Folgenden wird die gezogene Stichprobe beschrieben.

Altersverteilung und Geschlecht

114 Personen gaben ihr Geschlecht an, von diesen sind 91.2 % (n=104) weiblich und 8.8 % (n=10) männlich. Das Alter der befragten Personen liegt zwischen 20 und 62 Jahren (n=110 bei sechs fehlenden Angaben). Der größere Anteil der Personen gehört zu der Altersgruppe 40 Jahre und älter (vgl. Abb. 2). Regel- und Fachlehrkräfte (n=80), Förderlehrkräfte, einschließlich jene des sonderpädagogischen Dienstes (n=27) und weitere pädagogische Fachkräfte (n=5) und Personen der Schulbegleitung (n=4) sind im Altersdurchschnitt vergleichbar. Dieser liegt für Regel- und Fachlehrkräfte bei 43.33 Jahren (SD=9.83, n=76 bei vier fehlenden

Werten), bei Förderlehrkräften bei 43.64 Jahren (SD=11.21, n=25 bei zwei fehlenden Werten) und bei weiteren pädagogischen Fachkräften und der Schulbegleitung bei 43.78 Jahren (SD=10.86, n=9).

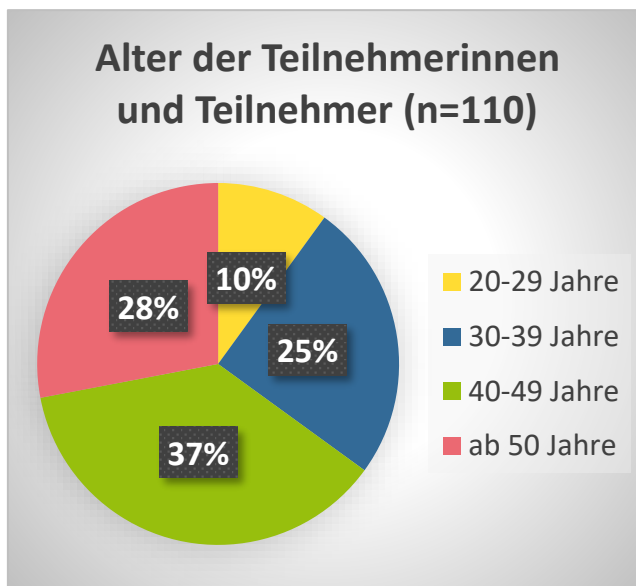


Abbildung 2: Altersverteilung

Bundesland der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und Jahrgangsstufe der Bezugsklasse

Die Studie wurde in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz durchgeführt (vgl. Abb. 3). Aus Baden-Württemberg haben 28 Personen (24.1 %) teilgenommen, aus Hessen 47 (40.5 %), aus

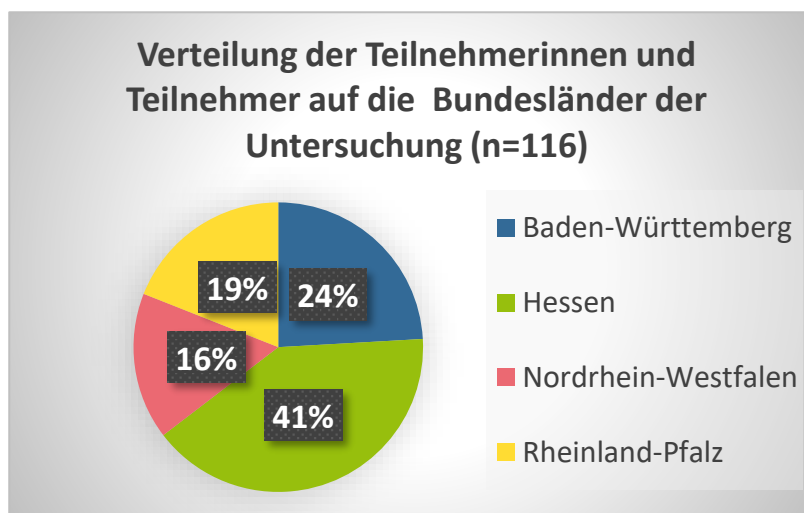


Abbildung 3: Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Untersuchung auf die Bundesländer

Nordrhein-Westfalen 19 (16.4 %) und aus Rheinland-Pfalz 22 (19.0 %). Aufgrund der kleinen Stichprobe (n=116), der ungleichen Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Bundesländer auch hinsichtlich der Berufsgruppen wird ein Vergleich der Bundesländer bei den Berechnungen vernachlässigt.

Die befragten Personen (n=116) unterrichten vor allem in der dritten (32.8 %) und vierten Jahrgangsstufe (31.0 %), weniger in der ersten (16.4 %) und zweiten (19.8 %) Klasse.

Profession beziehungsweise Berufsgruppe der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer

An der Untersuchung nahmen vor allem Regel- und Fachlehrkräfte (n=80) sowie Förderlehrkräfte (n=27) teil, nur wenige weitere pädagogische Fachkräfte (n=5) oder Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter (n=4; vgl. Tab. 6). Die Zielsetzung, neben Regel- und Fachlehrkräften weitere Professionsgruppen in die Untersuchung einzubeziehen, wurde nicht erreicht.

Tabelle 6: Profession beziehungsweise Berufsgruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie

Profession beziehungsweise Berufsgruppe	Anzahl	Prozent
Regellehrkraft (KlassenleiterIn)	58	50.0
Fachlehrkraft	22	19.0
SonderpädagogIn ¹⁷ (KlassenleiterIn, z.B. Tandem- und Partnerklasse)	16	13.8
SonderpädagogIn/Förderlehrkraft des mobilen sonderpädagogischen Dienstes	11	9.5
SozialpädagogIn	2	1.7
SchulbegleiterIn/IntegrationshelferIn/SchulassistentIn	4	3.4
Weitere	3*	2.6
Gesamt	116	100.0

Anm.: n=116, *5 Personen haben Weiteres angegeben, wovon zwei Personen aufgrund der Angabe unter Sonstiges den Kategorien zugeordnet werden konnten; die drei weiteren Personen sind pädagogische Fachkräfte mit pädagogischer Ausbildung (z.B. Heilpädagogin oder Heilpädagoge).

Berufserfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Untersuchung

Die allgemeine Berufserfahrung (M=16.15, SD=9.51, n=115) der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Untersuchung ist größer als die Erfahrung im inklusiven Unterricht (M=6.38, SD=6.27, n=116) oder mit kooperativer Unterrichtserfahrung (M=5.35, SD=6.29, n=116; vgl. Tab. 7).

¹⁷ Aufgrund des Items des Fragebogens wird an dieser Stelle von Lehrkräften für Sonderpädagogik gesprochen, wenngleich der Begriff Förderlehrkräfte in dieser Arbeit, aufgrund der besseren Passung zum Inklusionsbegriff aus Sicht der Autorin, verwendet wird (vgl. Kap. 1.1).

Tabelle 7: Deskriptive Statistik zur Berufserfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Berufserfahrung	M	SD	Min	Max	n
Allgemein	16.15	9.51	0	38	115
Inklusiver Unterricht	6.38	6.27	0	31	116
Kooperativer inklusiver Unterricht	5.35	6.29	0	30	116

Anm.: n=115 bzw. 116; Angetragen sind M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum und n=Anzahl ausgewerteter Fälle.

Die Berufserfahrung der Regel- und Fachlehrkräfte (M=16.57, SD=8.96, n=79 bei einer fehlenden Angabe) ist vergleichbar mit jener der Förderlehrkräfte (M=16.67, SD=11.09, n=27). Förderlehrkräfte haben im Durchschnitt 7.96 Jahre (SD=7.51, n=27) Erfahrungen im inklusiven Setting sowie 7.22 Jahre (SD=7.57, n=27) kooperative Unterrichtserfahrung, während Regel- und Fachlehrkräfte im Durchschnitt 6.01 Jahre (SD=5.94, n=80) Erfahrungen im inklusiven Unterricht und 4.76 Jahre (SD=5.82, n=80) Erfahrungen im kooperativen Unterricht besitzen.

Fördermöglichkeiten und Inklusionsmodelle

Nach Angabe von 106 der 116 Personen (91.4 %) stehen personelle Fördermöglichkeiten durch eine weitere Person in der Bezugsklasse zur Verfügung. Diese 106 Personen wurden weiter befragt, wie diese Förderung organisatorisch umgesetzt wird, wobei Mehrfachnennungen möglich sind. Zeitweise individuelle Förderung durch eine weitere Person in der Bezugsklasse wird von 85 Personen (80.2 %) genannt, zeitweilige Einzelförderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf außerhalb des Klassenverbandes von 86 Personen (81.1 %). Zeitweise gemeinsamer Unterricht im „Zwei-Pädagogen-System“ wird von 53 Personen (50.0 %) umgesetzt. Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter kommen nach Aussagen von 35.8 % der Personen (n=38) in der jeweiligen Bezugsklasse zur Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler zum Einsatz.

Die befragten Personen unterrichten überwiegend in Integrationsklassen¹⁸ (n=73), während Modelle der Einzelinklusion (n=35) und vor allem der Tandemklassen (n=4) in dieser Stichprobe seltener sind. Des Weiteren geben vier Personen sonstige Inklusionsmodelle an. Die Inklusionsmodelle im Modell zu berücksichtigen, ist aufgrund der kleinen Stichprobe und der Vergleichbarkeit der Modelle über verschiedene Bundesländer nicht zulässig.

¹⁸ Integrations- oder Kooperationsklasse (Klasse des gemeinsamen Lernens).

Kooperation und Bezugsperson der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass 13 der befragten Personen in der Bezugs-klasse keine Kooperationspartnerin oder kein Kooperationspartner bezüglich multiprofessionellen inklusiven Unterrichts zur Verfügung steht und somit auch keine Angaben zur Kooperation gemacht werden konnten. Um die Angaben zur Kooperation der weiteren Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Untersuchung mit einer weiteren Person (im Folgenden bezeichnet als die Bezugsperson) differenziert analysieren zu können, ist es von Relevanz, welcher Profession beziehungsweise Berufsgruppe die Person zugehörig ist, auf die sich die befragten Personen beziehen. Regel- und Fachlehrkräfte (n=64, bei vier fehlenden Angaben) konnten wählen, auf welche Person sie sich bezüglich der weiteren Angaben zur Kooperation beziehen und nennen zu 50.0 % (n=32) Förderlehrkräfte, zu 14.1 % (n=9) Förderlehrkräfte des sonderpädagogischen Dienstes, zu 3.1 % (n=2) Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, zu 23.4 % (n=15) Personen der Schulbegleitung, zu 4.7 % (n=3) weitere Personen, zu 3.1 % (n=2) Fachlehrkräfte und zu 1.6 % (n=1) Erzieherinnen oder Erzieher. Für alle weiteren Berufsgruppen ist die Bezugsperson festgelegt. Diese beziehen sich auf die Regellehrkraft.

Jahre Zusammenarbeit mit Bezugsperson

94 der Personen (bei n=9 fehlenden Angaben) haben angegeben, wie viele Jahre sie bereits mit der Bezugsperson zusammenarbeiten. Durchschnittlich arbeiten die Personen seit 2.69 Jahren zusammen (SD=3.20). Dabei liegt das Maximum bei 18 Jahren. Neun Personen arbeiten noch kein Jahr mit der Bezugsperson zusammen¹⁹. Zwischen weniger als einem Jahr und vier Jahren kooperieren 88.3 % (n=83) der Personen mit der jeweiligen Bezugsperson, mehr als vier Jahre arbeiten 11.7% (n=11) bereits mit der jeweiligen Bezugsperson zusammen.

4.2 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die Konstruktion und der Aufbau des Fragebogens sowie die Erhebungsinstrumente näher beschrieben.

Der Fragebogen wurde aus verschiedenen bestehenden Skalen zusammengesetzt, die zum Teil adaptiert, gekürzt oder erweitert wurden. Einzelne Items wurden, begründet auf Forschungsergebnissen anderer Studien, entwickelt. Der Fragebogen wurde im Erarbeitungsprozess mehrfach mit Kolleginnen und Kollegen dieser und anderer Forschungsfelder, Regel- und Förderlehrkräften, einer Schul-

¹⁹ Die Angabe null Jahre Zusammenarbeit mit der Bezugsperson (n=9) wird interpretiert als Zusammenarbeit mit der Bezugsperson weniger als ein Jahr, was aufgrund der Erhebung im laufenden Schuljahr zu erklären ist.

begleitung und Personen, die im Bereich der Lebenshilfe arbeiten, auf Nachvollziehbarkeit und inhaltliche Verständlichkeit der Items, durch unter anderem Protokollierung von inhaltlich schwer verständlichen Aspekten (Reinders, 2011) besprochen, entwickelt und in der online-Version auf Praktikabilität getestet. Der Fragebogen besteht aus drei inhaltlichen Modulen: (I) *ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren*, (II) *Unterricht und* (III) *Kooperation*. Zudem wurden soziodemographische Angaben erhoben, die zur Vereinfachung der Darstellung im Folgenden dem ersten Modul zugeordnet werden.

Die Instrumente der einzelnen Module bedienen sich fast ausschließlich standardisierter Antwortformate. Nur an wenigen Stellen können Antworten zu teilstandardisierten Fragestellungen ergänzt werden. Wird bei einigen Fragen die Antwortoption „Sonstiges“ ausgewählt, gab es im Anschluss die Möglichkeit, ein Freitextfeld auszufüllen. Die Items der jeweiligen Skalen wurden in einer zufälligen Reihenfolge angeordnet, um Konsistenzeffekte zu vermeiden (Jonkisz et al., 2012). Die Module beginnen mit allgemeinen Fragen zu soziodemographischen Angaben, um eine aufsteigende Schwierigkeit zu berücksichtigen (Jonkisz et al., 2012). Die vierstufige Skalierung folgte von links nach rechts dem höchsten bis zum niedrigsten Zustimmungswert. Die Items wurden für die Auswertungen anschließend umgepolt, indem der Wert eins jeweils den niedrigsten und der Wert vier den höchsten Zustimmungswert der Skalierung widerspiegelt. Verschiedene Antworten wurden als Filterregeln für die weitere Beantwortung des Fragebogens genutzt, indem weitere Fragen erschienen oder irrelevante Fragen und Items für die jeweiligen Personen ausgeblendet wurden. Bezüglich der leichteren Handhabung und der nicht immer einheitlichen Begriffsverwendung werden in diesem Fragebogen die Begriffe Integration und Inklusion synonym verwendet und zu Beginn des Fragebogens eingeführt („Aufgrund der teilweise nicht trennscharfen Bedeutung werden die Begriffe Inklusion und Integration synonym verwendet.“). Des Weiteren sind auf der ersten Seite des Fragebogens Hinweise zur möglichst vollständigen und gewissenhaften Beantwortung des Fragebogens, Hinweise zur Anonymität (Jonkisz et al., 2012) und weitere Hinweise zu verwendeten Abkürzungen (u. a. SPF=sonderpädagogischer Förderbedarf) und Begrifflichkeiten (u. a. Bezugsklasse²⁰) aufgeführt.

(I) Ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren

Das Modul umfasst (1) allgemeine Angaben, (2) Berufserfahrung, (3) inklusive Tätigkeit und Rolle, (4) Schule und Inklusionsmodell, (5) Fördermöglichkeiten, (6) doppelt besetzte Unterrichtsstunden, (7) Tätigkeit der befragten Personen in

²⁰ In Anlehnung an Fischer et al. (2017).

der Bezugsklasse und weiteren Klassen und (8) Bedingungen und Klassenzusammensetzung der Bezugsklasse, die Aufschluss über die Rahmenbedingungen für die Themenfelder multiprofessionelle Kooperation und Unterricht geben sollen.

(1) Allgemeine Angaben

Unter diesen Aspekt fällt das *Bundesland*: „In welchem Bundesland sind Sie tätig?“ mit Antwortmöglichkeiten wie Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen, wenngleich aufgrund der Genehmigung in den Bundesländern nur die Antwortmöglichkeiten Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz für diese Untersuchung relevant sind (vgl. Kap. 4.1). Außerdem ist die *Klassenstufe* (Klassenstufe der Bezugsklasse (z. B. 3b) von Interesse. Das Bezugsklassenmodell (siehe Fischer et al., 2017) ist gewählt worden, um den befragten Personen die Bezugnahme auf eine Klasse zu ermöglichen, wenn diese in mehreren Klassen tätig ist. Hierfür wurde in die Einführung des Fragebogens eine Begriffsklärung vorgenommen: „Wenn Sie in Ihrer Funktion im inklusiven Kontext aktuell in mehreren Grundschulklassen tätig sind, beziehen Sie sich bitte im Folgenden auf jene Klasse, in der mindestens ein/e Schüler/in mit sonderpädagogischem Förderbedarf inkludiert ist. Wenn Ihnen in einer Klasse doppelt besetzte Unterrichtszeit zur Verfügung steht, wählen Sie bitte diese. Für die eine, gewählte Klasse wird im Folgenden der Begriff Bezugsklasse verwendet.“

Des Weiteren wurden *Alter* („Bitte geben Sie Ihr Alter an“) mit der Möglichkeit der Angabe in Jahren und *Geschlecht* („Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an“) mit den Feldern „männlich“ und „weiblich“ erfragt. Ebenso ist der *Studienabschluss* („Bitte geben Sie Ihren Studienabschluss/Ihre Ausbildung an“), der über zehn Antwortmöglichkeiten (z. B. Lehramt an Grundschulen/Bachelor/Master of Education) erfasst. Es schließt sich die Frage an, ob die befragte Person im aktuellen Schuljahr (Schuljahr 2017/18) in der Bezugsklasse tätig ist. „Sind Sie im aktuellen Schuljahr in der Bezugsklasse tätig?“ (Antwortmöglichkeiten: (1) Ja und (2) Nein, ich berichte aus einem vergangenen Schuljahr).

(2) Berufserfahrung

Die Berufserfahrung wird, beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Inklusionstradition in den verschiedenen Bundesländern, hinsichtlich allgemeiner Berufserfahrung in Jahren („Wie viele Dienstjahre umfasst Ihre Berufserfahrung?“), der Berufserfahrungen im inklusiven Unterricht („Wie viele Jahre umfasst Ihre Berufserfahrung in Bezug auf inklusiven Unterricht?“) und der Berufserfahrungen mit doppelt besetztem beziehungsweise kooperativ geführtem Unterricht („Wie viele Jahre umfasst Ihre Berufserfahrung mit zeitweise *kooperativ geführtem/doppelt besetztem* inklusiven Unterricht?“) untergliedert abgefragt. Es konnten Angaben in Jahren gemacht werden.

(3) Inklusive Tätigkeit und Rolle

Dieser Abschnitt bezieht sich auf die Profession beziehungsweise Rolle der befragten Personen, deren Möglichkeiten zur multiprofessionellen Kooperation und damit verbundenen Möglichkeiten der Förderung. Daher werden die Probanden mit zehn gängigen Antwortmöglichkeiten (z.B. SonderpädagogIn/Förderlehrkraft des mobilen sonderpädagogischen Dienstes) nach ihrer Berufsgruppe gefragt („In welcher Rolle/Funktion sind Sie in der Bezugsklasse tätig?“). Ebenso wird der Ort der Anstellung mit drei möglichen Antwortoptionen (z. B. Regelschule) erfragt („Wo sind Sie angestellt?“).

Die Frage nach weiteren Personen in der Bezugsklasse („Sind weitere Personen in Ihrer Bezugsklasse tätig, mit denen Ihnen gemeinsam besetzte Unterrichtszeit zur Verfügung steht?“) ist eine Frage, die Mehrfachnennungen zulässt und acht verschiedene Berufsgruppen als Antwortoptionen (z. B. Grundschullehrkraft) eröffnet. Des Weiteren gibt es die Antwortmöglichkeit „Keine“, die als Filterfrage für den nachfolgenden Fragebogen zum Wegfall der Fragen zu Kooperation dient. Bei Angabe einer oder mehrerer weiterer Personen, die in der Bezugsklasse tätig sind, schließt sich die Wahlmöglichkeit „Wenn Ihnen gemeinsame Unterrichtszeit mit weiteren Personen zur Verfügung steht, beziehen Sie sich im Folgenden auf EINE Person und zwar ...“ an. Personen, die hinsichtlich ihrer Rolle beziehungsweise Profession Regel- oder Fachlehrkraft angegeben haben, können wählen, mit wem sie in der Bezugsklasse kooperieren, indem sieben Antwortmöglichkeiten (z. B. Lehrkraft für Sonderpädagogik) gegeben sind. Wieder steht ein Freitextfeld zur Verfügung, wenn die Option „Weitere“ angekreuzt wurde. Für alle anderen Berufsgruppen beziehungsweise Professionen wurde vorgegeben, dass sich diese im Folgenden auf die Regellehrkraft der jeweiligen Bezugsklasse beziehen sollen, was durch folgenden Text im Fragebogen erläutert wurde: „Wenn Sie als SonderpädagogIn, SozialpädagogIn, SchulpsychologIn, ErzieherIn, IntegrationshelferIn, etc. tätig sind, beziehen Sie sich bitte im Folgenden hinsichtlich Unterrichtsgestaltung und Kooperation auf die Regellehrkraft der Bezugsklasse. Für diese Person wird im Folgenden der Begriff Bezugsperson verwendet“.

Wenn die Möglichkeit zur Kooperation in der Bezugsklasse gegeben ist, wird noch die Anzahl der Jahre, die mit der Bezugsperson bereits gemeinsam gearbeitet wird, abgefragt („Wie viele Jahre arbeiten Sie bereits mit der anderen Person, auf die Sie sich beziehen, zusammen?“). Auch bei den letzten drei Fragestellungen kommen wieder Filterregeln zum Einsatz, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Untersuchung nur relevante Fragen, Antwortmöglichkeiten und Erläuterungen zur Verfügung zu stellen beziehungsweise anzuzeigen.

(4) Schule und Inklusionsmodell

Es ist von Interesse, welchem Inklusionsmodell die Bezugsklasse beziehungsweise Schule zugehört („Welcher Schule ist die Bezugsklasse zugeordnet?“) mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten (z. B. Grundschule mit inklusivem Schwerpunkt (z. B. „Profilschule Inklusion“)). Zur Abfrage des Bezugsmodells („Welchem ‚Inklusionsmodell‘ ist die Klasse zugehörig, auf die Sie sich beziehen?“) stehen neun verschiedene Antwortmöglichkeiten (z. B. „Tandemklasse *Dauerhafte Integration mehrerer SuS mit SPF in eine Regelklasse, mit einem Zwei-Pädagogen-System in dauerhafter Doppelbesetzung*“) zur Auswahl. Die Antwortmöglichkeiten, Benennungen und Erklärungen der Begrifflichkeiten wurden möglichst umfassend formuliert, um die Gegebenheiten in den verschiedenen Bundesländern abzubilden.

(5) Förderung

Zu Beginn dieses Abschnitts stellt sich die generelle Frage nach vorhandener Förderung: „Stehen Fördermöglichkeiten zur Verfügung?“. Die Antwortoptionen „Ja, (zeitweise) Unterstützung durch eine weitere Person/weitere Personen (z. B. SchulbegleiterIn, SonderpädagogIn)“ oder „Nein, keine Unterstützung durch eine weitere Person/weitere Personen“ sind Grundlage für die weiteren Fragestellungen und werden zur Filterung genutzt.

Wenn dies bejaht wird, geht es anschließend um die konkreten Fördermöglichkeiten („Welche Förderung von SuS mit SPF wird in der Bezugsklasse genutzt?“). Hier sind Mehrfachnennungen möglich. Zur Auswahl stehen vier Antwortmöglichkeiten, zum Beispiel „(Zeitweise) individuelle Förderung von SuS mit SPF durch eine zweite Kraft innerhalb des Klassenverbandes“. In den Antwortoptionen spielt auch die Organisation der Förderung innerhalb und außerhalb des Klassenverbandes eine Rolle. Es wird konkret nach der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gefragt, da Ressourcen häufig an diese geknüpft sind (vgl. Kap. 2.1).

An diesen Aspekt schließt die letzte Fragestellung dieses Abschnitts zur Zuweisung der Ressourcen der Förderstunden an („Wie wurden in der Bezugsklasse die Zuweisung von Förderstunden vorgenommen?“). Dabei sind Mehrfachantworten möglich und es können mehrere der fünf Items (z. B. „Zuweisung in Abhängigkeit von der Feststellung des SPF der SuS der Klasse“) ausgewählt werden, da in einer Klasse mehrere Zuweisungsgründe plausibel sein können.

(6) Doppelt besetzte Unterrichtsstunden

Hier wird erfragt, wie viele Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson in Doppelbesetzung vorgesehen sind („Wie hoch ist die Anzahl der zur Verfügung

stehenden Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson in Doppelbesetzung?“). Diese Anzahl der Unterrichtsstunden soll im Anschluss aufgeteilt werden in Förderung, die innerhalb des Klassenverbandes gemeinsam stattfindet („Wie hoch ist die Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden pro Woche, die Sie gemeinsam im Klassenverband tätig sind?“), oder Förderung außerhalb des Klassenverbandes („Wie hoch ist die Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden pro Woche, die davon für Einzelförderung/Förderung der SuS mit SPF außerhalb des Klassenverbandes genutzt werden?“).

(7) Tätigkeit

Um den vorherigen Aspekt besser einordnen zu können, wird anschließend die Tätigkeit der befragten Person in der Bezugsklasse und weiteren Klassen thematisiert: (1) „Wie viele Unterrichtsstunden sind Sie pro Woche tätig?“, (2) „Wie viele Unterrichtsstunden sind Sie pro Woche in der Bezugsklasse tätig?“, (3) „In wie vielen Klassen sind Sie neben der Bezugsklasse tätig?“. Dabei waren numerische Angaben möglich.

(8) Schule und Klasse

Abschließend wird die Klassenzusammensetzung erfragt. Dies betrifft die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler in der Bezugsklasse („Wie viele SuS umfasst die Bezugsklasse insgesamt?“) und die Anzahl von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf („Wie viele SuS mit SPF sind in der Bezugsklasse?“).

Es wird die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche der Bezugsklasse („Wie viele Unterrichtsstunden pro Woche umfasst der Unterricht für alle SuS der Bezugsklasse insgesamt?“) abgefragt, um einordnen zu können, wie viele Unterrichtsstunden die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an diesen teilnehmen: „In wie vielen Unterrichtsstunden pro Woche sind SuS mit SPF in der Bezugsklasse integriert?“ (Antwortmöglichkeiten hierbei sind „Volle Teilnahme“ und „Zweitweise Teilnahme“). Anschließend wird nach einer differenzierten Angabe der Teilnahme am Regelunterricht in Bezug auf das jeweilige Kind („SchülerIn 1 mit SPF“, etc.) gefragt, falls diese Kinder nicht umfassend in den Regelunterricht integriert sind („Wenn SuS mit SPF nur zeitweise am Unterricht der Bezugsklasse teilnehmen, machen Sie bitte Angaben in Unterrichtsstunden in Bezug auf das jeweilige Kind.“).

Des Weiteren ist der Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler der Bezugsklasse von Interesse, da unterschiedliche Bedarfe möglicherweise verschiedene Formen der Förderung beziehungsweise lernzielgleichen oder lernzielfferenten Unterricht bedingen könnte. Die Frage „Welchen Förderbedarf weisen die SuS

der Bezugsklasse auf“ kann beantwortet werden, indem zu acht Antwortmöglichkeiten (z. B. Sehen) die Anzahl der Schülerinnen und Schüler angegeben werden kann. Das gleiche Frageformat wird im Anschluss nochmals eingesetzt, um in Erfahrung zu bringen, welche Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Förderbedarfs Unterstützung durch Schulbegleitung erhalten („Bitte geben Sie jeweils die Anzahl der SuS mit dem jeweiligen Förderbedarf an, die Unterstützung durch Schulbegleitung erhalten“). Damit zusammenhängend schließt sich die Frage „Wenn Sie als SchulbegleiterIn tätig sind, welchen Förderbedarf weist die/der konkret von Ihnen unterstützte Einzelschüler/in auf?“ mit Antwortoptionen der verschiedenen Bedarfe (z. B. körperliche und motorische Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung) an.²¹

(II) Unterricht

Dieser Abschnitt umfasst die Messung von Indikatoren für (1) Unterrichtsmethodik, (2) Differenzierung und (3) Organisation von lernzieldifferenter und lernzielgleicher Förderung. Unterrichtsmethodik und Differenzierung werden dabei als ein formatives Konstrukt für die Makroadaptivität des Unterrichts in einem inklusiven Klassenraum in der vorliegenden Studie verstanden. Diese Aspekte der Oberflächenstruktur des Unterrichts bieten in ihrer Orchestrierung Möglichkeiten, Unterricht an lernrelevante Voraussetzungen und Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler auf Ebene der gesamten Lerngruppe im Sinne einer aktiven Reaktionsform anzupassen.

(1) Unterrichtsmethodik

Zur Einschätzung der Unterrichtsmethodik wurden acht Items aus den Untersuchungen „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) von Wagner, Helmke und Rösner (2009) und „VERA-Gute Unterrichtspraxis“ von Helmke, Helmke, Heyne, Hosenfeld, Schrader und Wagner (2007) zusammengestellt und adaptiert. Zudem wurden für die Entwicklung jeweils eines weiteren Items die Erhebungsinstrumente der Untersuchung von CO-ACTIV (Baumert, Blum, Brunner, Dubberke, Jordan und Klusmann, 2009) und die „Pädagogische Entwicklungsbilanzen“ von Steinert, Gerecht, Klieme & Doebrich (2003) orientierend herangezogen. Lehrkräfte wurden gefragt, welche Unterrichtskonzepte in der Bezugsklasse realisiert werden. Die Fragestellung aus VERA zu „Organisationsformen des Unterrichts“ wurde angepasst („Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn ich alleine tätig bin, werden folgende Konzepte realisiert ...“ und „Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn noch eine zweite Person (Bezugsperson) anwesend ist, werden folgende Konzepte realisiert ...“). Wenn in der Bezugsklasse Unterricht sowohl alleine als auch im multiprofessionellen Team

²¹ Auch für diese Fragen sind im online-Format Filterregeln erstellt worden, um diese nur bei Relevanz für die jeweilige befragte Person anzuzeigen.

durchgeführt wird, sollen beide Fragen beantwortet werden. Für Personen, denen ausschließlich gemeinsame Unterrichtszeit mit der Bezugsperson oder kein Kooperationspartner zur Verfügung steht, wird durch Filterung des Fragebogens entsprechend eingeleitet („Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse werden folgende Konzepte realisiert ...“). Die Skalierung wurde an die Vierstufigkeit der vorliegenden Studie angepasst (1=gar nicht bis 4=sehr häufig).

Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (Bühner, 2006; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012) auf Basis aller Personen durchgeführt, die vollständige Angaben zum Unterricht mit einer weiteren Person machten ($n=70^{22}$). Voraussetzungen der Hauptkomponentenanalyse sind annähernd erfüllt. Aufgrund der inhaltlichen Plausibilität, des Screeplots (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012) und des Kaiser-Guttman-Kriteriums (Bortz & Schuster, 2010; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012) wurden drei Faktoren bestimmt, die 60.02 % der Gesamtvarianz erklären).

Es werden die Subskalen „traditionelle Unterrichtsformen“ (2 Items), „offene und gemeinsame Unterrichtsformen“ (6 Items) und „kooperative Unterrichtsformen“ (2 Items) gebildet. Die interne Konsistenz der Subskalen „traditionelle Unterrichtsformen“ (Cronbachs $\alpha=.73$) und „offene und gemeinsame Unterrichtsformen“ (Cronbachs $\alpha=.77$) ist zufriedenstellend. Aufgrund der geringen internen Konsistenz der Subskala „kooperative Unterrichtsformen“ (Cronbachs $\alpha=.65$) und der Häufigkeit des Auftretens fehlender Werte wird diese nicht weiter berücksichtigt. Es zeigt sich deskriptiv, dass kooperative Unterrichtsformen vergleichsweise selten eingesetzt werden. Am häufigsten kommen im Unterricht zweier Personen traditionelle Unterrichtsformen (Frontalunterricht und Einzelarbeit), gefolgt von offenen und gemeinsamen Unterrichtsformen (wie Gruppenarbeiten und Stationenlernen) zum Einsatz (vgl. Tab. 8). Diese Subskalen werden zur Analyse von Aspekten der Adaptivität inklusiven Unterrichts verwendet.

²² Ausgenommen Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, da diese Fälle für die weiteren Berechnungen zu den Fragestellungen nicht herangezogen werden konnten. Dies trifft ebenso auf die Hauptkomponentenanalyse und auf Differenzierung zu.

Tabelle 8: Subskalen „Unterrichtsmethodik“ im gemeinsamen Unterricht zweier Personen

Subskala	Beispielitem	Anzahl Items	Interne Konsistenz	M	SD	n
Traditionelle Unterrichtsformen	Einzelarbeit/Stillarbeit	2	.76	2.80	.61	87
Offene und gemeinsame Unterrichtsformen	Lernzirkel/Stationenlernen	6	.73	2.56	.54	87
Kooperative Unterrichtsformen	Diskussionsrunden	2	.65	2.05	.65	74

Anm.: Subskalen basierend auf Hauptkomponentenanalysen mit Varimax-Rotation (n=70) zur Einschätzung der Methoden des Unterrichts auf der Oberflächenstruktur mit einer weiteren Person. Interne Konsistenz (Cronbachs α) ermittelt für die Einschätzung der Unterrichtsmethoden im gemeinsamen Unterricht mit einer weiteren Person unter Einschluss der Fälle mit vollständigen Werten der entsprechenden Subskalen (ausgenommen Schulbegleitung); Angetragen sind die Anzahl der Items der Subskalen, die interne Konsistenz, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und n=Anzahl ausgewerteter Fälle; Itemstamm u. a.: Bitte schätzen Sie die Lern- und Unterrichtsformen ein. Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn noch eine zweite Person (Bezugsperson) anwesend ist, werden folgende Konzepte realisiert ...; Skalierung (1=gar nicht bis 4=sehr häufig).

(2) Differenzierung

Die befragten Personen wurden um Einschätzung des Gelingens von Differenzierung im Unterricht anhand von 16 Items (z. B. „Den Voraussetzungen der SuS entsprechendes Anschauungsmaterial zur Verfügung zu stellen“) gebeten. Die Skala zur Differenzierung stammt von Baumann et al. (2012, 2013). Items wurden zum Teil geringfügig adaptiert, der Itemstamm etwas präzisiert und die Skalierung (1=trifft überhaupt nicht zu bis 4=trifft voll und ganz zu) übernommen. Dabei ist sowohl die Einschätzung im alleinigen Unterricht sowie im Unterricht eines multiprofessionellen Teams von Interesse (Bitte schätzen Sie die Maßnahmen der Differenzierung ein. Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse A) wenn ich alleine tätig bin, gelingt es ... und B) wenn eine weitere Person anwesend (gewählte Bezugsperson) ist, gelingt es ...). Bei ausschließlich alleinigem Unterricht in der Bezugsklasse oder ausschließlich gemeinsamem Unterricht wurde (basierend auf Filterregeln) der Itemstamm angepasst („Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse gelingt es ...“).

Die Auswertung der Hauptkomponentenanalysen mit Varimax-Rotation (u. a. Bühner, 2006, Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012), nach Überprüfung relevanter Voraussetzungen (vgl. Kap. 6.3), ergab zur Einschätzung des Gelingens von Differenzierung eine Zwei-Faktoren-Lösung. Die Berechnung basiert auf n=74 Fällen. Die gefundenen Faktoren erklären 60.97 % der Gesamtvarianz. Im Vergleich zu Baumann et al. (u. a. 2012) zur Differenzierung im gemeinsamen Unterricht, wurde eine geringere Anzahl an Subskalen gefunden, die eine Kombination der Subskalen der genannten Studie darstellen, inhaltlich plausibel sind

und ähnlich benannt werden konnten. In der Studie von Baumann, Henrich und Studer ergab die Analyse der Skala (n=170) drei Subskalen: „Aufgaben- und Zieldifferenzierung“ (7 Items), „Lernbegleitung und Diagnostik“ (4 Items) und „Lehrpersonenzuwendung“ (5 Items). In der vorliegenden Studie sind die vier Items zu „Lernbegleitung und Diagnostik“ vollständig im ersten gebildeten Faktor enthalten, ebenso drei der fünf Items von „Lehrpersonenzuwendung“. Diese Subskala stellt eine Kombination zweier Faktoren von Baumann et al. (2012) dar und ist nachvollziehbar, da sich „*Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung*“ inhaltlich plausibel kombinieren lassen. Lernbegleitung kann zudem die Bereitstellung von Anschauungsmaterialien beinhalten, weshalb die Zuordnung des Items „Den Voraussetzungen der SuS entsprechendes Anschauungsmaterial zur Verfügung zu stellen“ nachvollziehbar scheint. Diese Subskala beinhaltet Aspekte der Förderung, Diagnostik und Unterstützung, insbesondere schwächerer Schülerinnen und Schüler.

Der zweite Faktor beinhaltet sechs der sieben Items der ursprünglichen Subskala „Aufgaben- und Zieldifferenzierung“ der Untersuchung von Baumann et al. (2012). Zwei weitere Items (Habe/n ich/wir Zeit, um mit begabteren SuS zu arbeiten; Habe/n ich/wir Zeit, einzelne SuS zu unterstützen) werden zusätzlich diesem Faktor zugeordnet, was inhaltlich ebenso plausibel erscheint. Dieser Faktor wird im Folgenden mit „*Niveaudifferenzierung und Förderung*“ benannt und bezieht sich neben der Zieldifferenzierung für alle SuS vor allem auf die Förderung und Unterstützung stärkerer beziehungsweise schnellerer Schülerinnen und Schüler.

Die interne Konsistenz der Subskala „Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung“ (Cronbachs $\alpha=.90$) und „Niveaudifferenzierung und Förderung“ (Cronbachs $\alpha=.90$) ist gut (Hossiep, 2020). Aufgrund der Ergebnisse können die Subskalen zu weiteren Auswertungen herangezogen werden. Diese Skalen sind ebenfalls Zielvariablen zur Analyse von Aspekten der Adaptivität inklusiven Unterrichts. Anhand der recht hohen Zustimmungswerte wird ersichtlich, dass Maßnahmen zur Differenzierung im gemeinsamen Unterricht recht gelingend eingeschätzt werden (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9: Subskalen „Differenzierung“

Subskala	Beispielitem	Anzahl Items	Interne Konsistenz	M	SD	n
Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung	Habe/n ich/wir Zeit, mit schwachen SuS zu arbeiten	8	.90	3.20	.49	81
Niveaudifferenzierung und Förderung	Individuelle Ziele für einzelne SuS zu setzen	8	.90	3.19	.53	82

Anm.: Subskalen basierend auf Hauptkomponentenanalysen mit Varimax-Rotation (n=74) für die Einschätzung des Gelingens der Differenzierung im Unterricht mit einer weiteren Person. Interne Konsistenz (Cronbachs α) ermittelt für die Einschätzung des Gelingens der Differenzierung im gemeinsamen Unterricht mit einer weiteren Person unter Einschluss der Fälle mit vollständigen Werten der entsprechenden Subskalen (ausgenommen Schulbegleitung); SuS=Schülerinnen und Schüler; Angetragen sind die Anzahl der Items der Subskalen, die interne Konsistenz, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und n=Anzahl ausgewerteter Fälle; Itemstamm u. a.: Bitte schätzen Sie die Maßnahmen der Differenzierung ein. Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn eine weitere Person anwesend (gewählte Bezugsperson) ist, gelingt es ...; Skalierung (1=trifft überhaupt nicht zu bis 4=trifft voll und ganz zu).

(3) Organisation lernzieldifferenten und lernzielgleichen Unterrichts

Des Weiteren wurde die Organisation lernzieldifferenten und lernzielgleicher Förderung im Unterricht eines multiprofessionellen Teams erhoben. Die Organisation von Förderung im Unterricht, beispielsweise im Klassenverband oder in getrennten Lerngruppen, wurde mittels acht Einzelitems abgefragt, die in Anlehnung an „Formen des gemeinsamen Unterrichts“ von Gebhard et al. (2014b) und „Häufigkeit und Eignung der Lehr- und Lernformen“ von Fischer et al. (u. a. 2017) entwickelt wurden. Fragestellung und Skalierung wurden angepasst. Auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=gar nicht bis 4=sehr häufig) sollte eingeschätzt werden, wie doppelt besetzte Unterrichtszeit in der Bezugsklasse abläuft. Die Items (z. B. „Gemeinsam im Klassenverband, jedoch Unterstützung, Einzel- oder Kleingruppenförderung der SuS mit SPF zu gleichen Inhalten“) konnten sowohl für den lernzielgleichen als auch den lernzieldifferenten Unterricht ausgefüllt werden – je nachdem, ob eine oder beide Arten der Förderung auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Bezugsklasse zutreffen.

(III) Kooperation

Im Folgenden werden die Messinstrumente zu den Themenfeldern (1) gemeinsame Besprechungen, (2) Flexibilität der Kooperation sowie Einschätzung weiterer Aspekte von Kooperation (3), Verteilung der Zuständigkeiten bezüglich Förderung und (4) Verwendung verschiedener Co-Teaching Formen vorgestellt. Der Begriff multiprofessionelle Kooperation wird weit gefasst, verlangt dabei keine dauerhafte Kooperation, umfasst auch paraprofessionelle Akteursgruppen wie

Schulbegleitung und wird auch erweitert um Lehrkräftekooperation, die streng genommen nicht unter diesen Begriff fällt (vgl. Kap.2.2.1).

(1) Besprechungen, deren Formen und Inhalte

Zu Beginn werden die Notwendigkeit außerunterrichtlicher gemeinsamer Besprechungen, zeitliche Aspekte beziehungsweise Besprechungsformen und deren Inhalte abgefragt. Es wurde um eine Einschätzung auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=nicht nötig bis 4=nötig) gebeten, inwiefern gemeinsame Besprechungen nötig sind (Itemstamm: „Gemeinsame Besprechungen sind“). Hinsichtlich zeitlicher Aspekte, die für die Kooperation im Kontext verschiedener Formen der Absprachen verwendet werden, und die Inhalte gemeinsamer Besprechungen wird auf Befragungsinstrumente von Castello, Gebhard, Wollenweber (2013) zurückgegriffen („Pädagogische Kooperation im inklusiven Unterricht“), deren Auswertungen veröffentlicht sind in Gebhard et al. (2014a). Die Items zu diesen beiden Aspekten wurden übernommen, adaptiert und in Anlehnung an Fischer, et al. (2017; vgl. auch Preiß et al., 2016) ergänzt. Ebenso werden die Fragestellungen ausgeführt. Zum einen geht es um die Einschätzung der Häufigkeit und des Settings von Absprachen („Wie viel Zeit wenden Sie im Durchschnitt für gemeinsame Besprechungen (differenziert nach Teamsitzungen, bilaterale Gespräche, Telefonate, Sonstiges) mit der Bezugsperson auf? Bitte machen Sie zeitliche Angaben in Minuten pro Woche zu den unterschiedlichen Aktivitäten.“). Fünf mögliche Gesprächssettings (z. B. „Teamsitzungen – fest in Ihrem Stundendeputat enthaltene, zur Verfügung stehende Gesprächszeiten“) sollen hierbei eingeschätzt werden. Zum anderen werden die Inhalte erfragt, die während dieses Austauschprozesses besprochen werden („Welche sind die Inhalte dieser gemeinsamen Besprechungen?“). Zu dieser Fragestellung sollen acht Items (z. B. „Leistungsstand des/der SuS“) von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Studie auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=gar nicht bis 4=sehr häufig) eingeschätzt werden.

(2) Flexibilität unterrichtlicher Kooperation und Dimensionen der Kooperation

Laut Dudenredaktion (o. J.) bedeutet Flexibilität so viel wie „anpassungsfähiges Verhalten“. Flexibilität, lateinischen Ursprungs als „Biegung, Beugung“ verstanden, kann im pädagogischen Kontext auf verschiedene Handlungs- und Gestaltungsebenen bezogen werden, um im Unterricht adaptiv handeln zu können (Köpfer, 2013). Um die Flexibilität der Kooperation im Sinne verschiedener Handlungsstrategien in der Aufgaben- und Rollenverteilung zu erheben, wurden verschiedene Items und Skalen zusammengestellt und entwickelt. Zusätzlich wurden weitere Bedingungen der Kooperation erhoben.

Die Skala „Dimensionen der Kooperation“ wurde aus der Studie von Baumann et al. (2012; vgl. auch Henrich et al., 2012) übernommen beziehungsweise geringfügig adaptiert und umfasst 25 Items (z. B. „Ich übernehme in der Durchführung wechselnde Rollen“). Die Skala wurde insbesondere ausgewählt, da in dieser eine Subskala zur Flexibilität im unterrichtlichen Handeln (fünf Items) enthalten ist. Auf einer vierstufigen Likert-Skala (4=trifft voll und ganz zu bis 1=trifft überhaupt nicht zu) soll eine Einschätzung der Zusammenarbeit vorgenommen werden („Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit ein?“). Bei der Übertragung der Items in das online-Format des Fragebogens kam es zu einem Fehler, der das Item „Durch das Zusammenarbeiten kann ich meine eigenen Differenzierungsmöglichkeiten verfeinern“ mit dem Item „Wir reden über auftauchende Probleme“ überschrieben hat. Somit ist dieses Item nicht in der Endversion des Fragebogens enthalten, das zweite Item doppelt. Bezüglich der Auswertung des doppelten Items „Wir reden über auftauchende Probleme“ wurde der Mittelwert der Einschätzungen über beide Items hinweg gebildet.

Für die hier vorliegende Untersuchung relevant ist insbesondere die Subskala „Flexibilität im Unterricht“, deren fünf Items herausgenommen und einer separaten Hauptkomponentenanalyse unterzogen wurden. Die verbleibenden Items wurden ebenfalls mittels Hauptkomponentenanalysen strukturiert und als beschreibende Aspekte zur differenzierten Darstellung der Kooperationstypen herangezogen. Da insbesondere die Kommunikation (Gebhard et al., 2014a) auch auf nonverbaler Ebene (u. a. Arndt & Werning, 2013) als wichtiger Faktor kooperativer Prozesse beschrieben wird und sich in der Forschung zeigt, dass Zuständigkeiten auch direkt im Unterricht durch beispielsweise nonverbale und verbale Abstimmungsprozesse spontan ausgehandelt werden (Arndt & Werning, 2013), wurden drei weitere Items an dieser Stelle entwickelt (basierend auf Baumann et al., 2012 und dem aktuellen Forschungsstand) und hinzugefügt (z. B. „Wir sprechen uns während des Unterrichts über auftauchende inhaltliche/pädagogische Probleme verbal ab“) sowie eine separate Hauptkomponentenanalyse durchgeführt.

Flexibilität der Kooperation im Unterricht

Die Skala zur Flexibilität, bestehend aus fünf Items der Studie von Baumann et al. (2012) wurde nach der Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse ($n=82$) annähernd übernommen. Voraussetzungen für diese Analyse sind erfüllt. Ein Faktor erklärt 46.47 % der Gesamtvarianz. Ein Item („Wir kommunizieren den SuS, bei wem welche Regeln gelten“) wird aufgrund schlechter Faktorladung ($r_{it}=.35$) und inhaltlichen Überlegungen aus der Skala ausgeschlossen. Der Ausschluss dieses Items scheint auch sachlogisch plausibel, da dieses Item inhaltlich weniger zu der gebildeten Skala passend scheint. Bei erneuter Analyse mit den verbleibenden vier Items erklärt dieser Faktor 56.11 % der Gesamtvarianz. Die interne Konsistenz der Skala (Cronbachs $\alpha=.73$) ist zufriedenstellend (Hossiep,

2020). Flexibilität umfasst dabei folgende Aspekte: In der Durchführung des Unterrichts wechselnde Rollen einzunehmen, Verantwortung abgeben zu können, den Unterricht an unvorhergesehene Situationen anzupassen und sich gegenseitig spontan zu ergänzen. Diese Skala geht in die Clusteranalyse zur Bildung der Kooperationsstypen ein. Flexibilität weist insgesamt recht hohe Zustimmungswerte auf (vgl. Tab. 10).

Tabelle 10: Skala „Flexibilität der Kooperation“

Skala	Beispielitem	Anzahl Items	Interne Konsistenz	M	SD	n
Flexibilität der Kooperation	Ich übernehme in der Durchführung wechselnde Rollen.	4	.73	3.06	.60	82

Anm.: n=82; Angetragen sind die Anzahl der Items, die interne Konsistenz (Cronbachs α), M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und n=Anzahl ausgewerteter Fälle; Fragestellung: Kooperation – Wie schätzen Sie Ihre Zusammenarbeit ein? Bitte beziehen Sie sich im Folgenden auf die Bezugsperson; Skalierung (1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll und ganz zu).

Weitere Dimensionen der Kooperation

Zu Beantwortung der zweiten Fragestellung der Untersuchung, die danach fragt, ob die Kooperationsstypen zur Flexibilität der Kooperation anhand weiterer Kooperationsmerkmale beschrieben werden können, wurden auch weitere Dimensionen der Kooperation basierend auf dem Messinstrument von Baumann et al. (2012) erhoben. Die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (Bühner, 2006; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012) mit den verbleibenden 19 Items wurde nach Überprüfung der Voraussetzungen basierend auf 77²³ Fällen durchgeführt. Aufgrund der inhaltlichen Plausibilität, der Übereinstimmung zur Studie von Baumann et al. (2012) und akzeptablen statistischen Kennwerten wird eine Drei-Faktoren-Lösung angenommen. Drei Faktoren erklären 65.24 % der Varianz.

Die Subskalen wurden annähernd im Vergleich mit den Ergebnissen der Studien von Baumann et al. (2012) übernommen. Die Subskala „gegenseitige Anerkennung und Vertrauen“ ließ sich gut rekonstruieren. Elf der 13 Items aus dem Original konnten dieser zugeordnet werden und bilden diese somit zusammenfassend recht angemessen ab. Inhaltlich fallen Aspekte wie gegenseitige Unterstützung beziehungsweise Wertschätzung und die Besprechung von Problematiken

²³ Zur Auswertung herangezogen wurden jene Fälle (n=82), die vollständige Angaben hinsichtlich der relevanten Items für die Clusteranalyse machten, da Dimensionen der Kooperation als zusätzliche beschreibende Faktoren herangezogen werden. Aufgrund fehlender Werte wurden weitere Fälle (n=5) für die Analyse der Dimensionen der Kooperation und (n=1) für Kommunikation ausgeschlossen.

in der Kommunikation sowie eine konkurrenzarme Zusammenarbeit unter diese Subskala (Baumann et al., 2012).

Die Subskala „didaktisch-methodische Positionierung“ konnte identisch mittels der drei zugehörigen Items abgebildet werden. Diese zeigt sich in gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung unter anderem bei unterschiedlichen Einstellungen zur Methodik und Anforderungen der Klasse beziehungsweise einzelner Schülerinnen und Schüler (Baumann et al., 2012).

Die Subskala „voneinander Lernen durch Beobachtung/ Reflexion und Feedback“ konnten drei der vier zugehörigen Items des Originals zugeordnet werden²⁴ und umfasst den gemeinsamen Austausch zu Aspekten der eigenen Wahrnehmung und Einschätzungen (Baumann et al., 2012). Dieser Skala wurden noch zwei weitere Items („Dadurch, dass wir zu zweit sind, können wir kompetenter mit SuS mit Lernschwierigkeiten umgehen.“ und „Dadurch, dass wir zu zweit sind, können wir kompetenter mit SuS mit Verhaltensschwierigkeiten umgehen.“) zugeordnet. Es scheint inhaltlich plausibel, beide Items dieser Subskala zuzuordnen, die zusammenfassend benannt wird mit „Voneinander lernen *und profitieren* durch Beobachtung/Reflexion/Feedback“. Ein Item („Durch das Beobachten der anderen Lehrperson kann ich meine eigene Klassenführungscompetenz verfeinern“) wurde aufgrund von Doppelladungen auf zwei Faktoren ebenfalls dieser Subskala zugeordnet, da dies inhaltlich sinnvoll erschien und diese Zuordnung auch Baumann et al. (2012) entspricht.

Die interne Konsistenz der Skalen „Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen“ (Cronbachs $\alpha=.92$, $n=79$) und „Voneinander lernen und profitieren durch Beobachtung/Reflexion und Feedback“ (Cronbachs $\alpha=.88$, $n=81$) ist gut (Hossiep, 2020). Die Subskala „Methodisch-didaktische Positionierung (Cronbachs $\alpha=.65$, $n=79$) ist ebenfalls noch für weitere Berechnungen brauchbar.

Die deskriptiven Zustimmungswerte zu gegenseitiger Anerkennung und Vertrauen sowie voneinander zu lernen sind etwas höher als jene zu methodisch-didaktischer Positionierung (vgl. Tab. 11).

²⁴ Das vierte Item fehlt aufgrund eines Übertragungsfehlers im Fragebogen.

Tabelle 11: Subskalen zu „Dimensionen der Kooperation“

Subskalen zu „Dimensionen der Kooperation“	Beispielitem	Anzahl Items	Interne Konsistenz	M	SD	n
Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen	Mein Gegenüber bringt mir Wertschätzung entgegen.	11	.92	3.52	.47	79
Voneinander lernen und profitieren durch Beobachtung/Reflexion/Feed-back	Dadurch, dass wir zu zweit sind, können wir kompetenter mit SuS mit Lernschwierigkeiten umgehen.	5	.88	3.38	.65	81
Methodisch-Didaktische Positionierung	Unterschiedliche Vorstellungen (von Klassenregeln, methodischem Vorgehen, Zielerreichung) werden in der Vor- oder Nachbereitung thematisiert.	3	.65	3.04	.63	79

Anm.: n=79 bzw. 81, basierend auf jenen Fällen (=82) die zur Clusteranalyse und Bildung der Kooperationstypen herangezogen werden, unter Ausschluss von Fällen mit fehlenden Werten bezüglich der einzelnen Subskalen; Angetragen sind die Anzahl der Items der Subskalen, die interne Konsistenz (Cronbachs α), M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und n=Anzahl ausgewerteter Fälle; Fragestellung: Kooperation – Wie schätzen Sie Ihre Zusammenarbeit ein? Bitte beziehen Sie sich im Folgenden auf die Bezugsperson; Skalierung (1= trifft gar nicht zu bis 4= trifft voll und ganz zu).

Kommunikation im Unterricht

Die Skala „Kommunikation“ im multiprofessionellen Team während des gemeinsamen Unterrichts umfasst Aspekte der situationsbedingten verbalen und nonverbalen Absprachen, gehört zu den Dimensionen der Kooperation und wurde gemeinsam mit diesen Items abgefragt. Dabei wurden Items von Baumann et al. (2012) zu den Dimensionen der Kooperation ausdifferenziert, um den Stellenwert von Kommunikation hervorzuheben, der sich bereits in weiteren Studien insbesondere im Hinblick auf innerunterrichtliche Absprachen zeigt. Kommunikation wurde bereits in weiteren Studien als Aspekt von Kooperation herausgestellt (Arndt & Werning, 2013; Gebhard et al., 2014a; Köpfer, 2013). Arndt und Werning (2013) machen anhand ihrer qualitativen Ergebnisse deutlich, dass Zuständigkeiten für Schülerinnen und Schüler im Unterricht auch spontan durch verbale und nonverbale Abstimmungsprozesse verteilt werden. Lütje-Klose und Willenbring (1999) beschreiben den Begriff Kommunikationsfähigkeit in ihrem Instrument „Das Kooperationsprofil“ unter anderem auch durch verbale und nonverbale Aspekte. Voraussetzungen der Hauptkomponentenanalyse, basierend auf 81 Fällen und drei Items, sind erfüllt.

Der gefundene Faktor erklärt 70.01 % der Gesamtvarianz. Die interne Konsistenz der Skala (Cronbachs $\alpha=.79$) ist zufriedenstellend (Hossiep, 2020) und kann für weitere Analysen herangezogen werden. Die Kommunikation wird von den Lehrkräften während der gemeinsamen Unterrichtszeit auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll und ganz zu) recht hoch eingeschätzt (M=3.14, SD=.70; vgl. Tab. 12).

Tabelle 12: Skala „Kommunikation“

Skala	Beispielitem	Anzahl Items	Interne Konsistenz	M	SD	n
Kommunikation	Wir sprechen uns während des Unterrichts über auftauchende inhaltliche/pädagogische Probleme verbal ab	3	.79	3.14	.70	81

Anm.: n=81, basierend auf jenen Fällen (=82) die zur Clusteranalyse und Bildung der Kooperationsstypen herangezogen werden, unter Ausschluss eines Falls mit fehlenden Werten bezüglich der Items zu Kommunikation; Angetragen sind die Anzahl der Items, die interne Konsistenz (Cronbachs α), M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und n=Anzahl ausgewerteter Fälle; Fragestellung: Kooperation – Wie schätzen Sie Ihre Zusammenarbeit ein? Bitte beziehen Sie sich im Folgenden auf die Bezugsperson; Skalierung (1= trifft gar nicht zu bis 4= trifft voll und ganz zu).

(3) Zuständigkeiten

Des Weiteren ist die Verteilung der Zuständigkeiten im multiprofessionellen Team von Interesse, um die Flexibilität der Lehrkräfte hinsichtlich der Aufgaben- und Rollenverteilung während gemeinsamer Unterrichtsstunden differenzierter einschätzen zu können.

Auf Basis der Verteilung von Verantwortlichkeiten und Vorstellungen zu Inklusion in der Studie „Kooperation subjektiv“ von Fischer, Preiß und Quandt (2017) wurden für diese Studie Items (z. B. „Die AP kümmert sich ausschließlich um die SuS mit SPF“; AP=andere Profession, SuS=Schülerinnen und Schüler, SPF=Sonderpädagogischer Förderbedarf) adaptiert und hinsichtlich fünf ausgewählter Aspekte die „Verteilung der Zuständigkeiten“ auf einer vierstufigen Skala (1=trifft überhaupt nicht zu bis 4= trifft voll und ganz zu) erfragt. Ähnliche Inhalte beziehungsweise Items wurden auch von Kreis et al. (2014a) in der Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (KosH) hinsichtlich der Einschätzung der Zuständigkeiten für verschiedene Aktivitäten beziehungsweise in der Untersuchung von Gebhardt et al. (2013b) bezüglich der Umsetzung der Förderplanung verwendet. Auch die Studie von Baumann et al. (2012) fragt nach Verantwortlichkeiten für verschiedene Kinder und Gruppen im Unterricht.

Die Items wurden mittels einer Hauptkomponentenanalyse strukturiert. Voraussetzungen der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, basierend auf 82 Fällen und fünf Items, sind erfüllt. Die Ergebnisse der ersten Analyse ergaben eine Zwei-Faktoren-Lösung. Zwei Faktoren erklären 66.63 % der Gesamtvarianz. Der zweite Faktor, bestehend aus zwei Items, ist jedoch inhaltlich wenig sinnvoll und weist bei näherer Analyse der Subskala inakzeptable Trennschärfen ($r_{it}=.30$) und eine inakzeptable interne Konsistenz (Hossiep, 2020) auf (Cronbachs $\alpha=.45$). Daher wird hinsichtlich der Verteilung der Zuständigkeiten nur eine Subkala, bestehend aus drei Items, gebildet. Bei erneuter Analyse mit den verbleibenden drei Items erklärt dieser Faktor 63.76 % der Gesamtvarianz. Cronbachs $\alpha (.71)$ dieser Subskala ist zufriedenstellend (Hossiep, 2020). Diese Skala wird mit „Verteilung der Zuständigkeiten bezüglich Förderung“ benannt und umfasst die Festlegung und Umsetzung von Förderzielen sowie Differenzierung. Diese Skala (vgl. Tab. 13) geht in die Clusteranalyse zur Bildung der Kooperationstypen ein.

Die zwei ausgeschlossenen Items werden als Einzelitems zur näheren Beschreibung der gefundenen Clusterlösung zu den Kooperationstypen herangezogen.

Tabelle 13: Skala „Verteilung der Zuständigkeiten bezüglich Förderung“

Skala	Beispielitem	Anzahl Items	Interne Konsistenz	M	SD	n
Verteilung der Zuständigkeiten bezüglich Förderung	Die AP ist mehrheitlich für die Umsetzung der Förderziele im Unterricht verantwortlich.	3	.71	2.85	.70	82

Anm.: n=82; AP=andere Profession (Bezeichnung für alle Personen außer der Regellehrkraft); Angetragen sind die Anzahl der Items, die interne Konsistenz (Cronbachs α), M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und n=Anzahl ausgewerteter Fälle; Fragestellung: Kooperation – Wie sind die Zuständigkeiten verteilt? Bitte beziehen Sie sich im Folgenden auf die Bezugsperson; Skalierung (1=trifft gar nicht zu bis 4=trifft voll und ganz zu).

(4) Co-Teaching

Im Folgenden wird das Messinstrument zu Co-Teaching vorgestellt. Co-Teaching kann in Unterrichtsmethodik eingeordnet werden (Preiß, et al., 2017), ist jedoch auch aussagekräftig hinsichtlich der Aufgaben- und Rollenverteilung (u. a. Arndt & Gießchen, 2013; Arndt & Werning, 2013). In dieser Untersuchung wird Co-Teaching als Merkmal der Kooperation verstanden, die die Rollenverteilung multiprofessioneller Teams widerspiegelt.

Die Skala zum Co-Teaching entstammt der Fokusevaluation des sonderpädagogischen Angebots und der integrierten Sonderschulung im Kanton Schwyz (Fokusevaluation SOPA) von Pool Maag, Labhart und Moser Opitz (2014) und wird im Original „Umsetzung – Team Teaching“ benannt, ebenso in diesem Fragebogen.

Im Folgenden wird jedoch explizit von Co-Teaching gesprochen, da aus der englischsprachigen Literatur heraus dieser Begriff die Zusammenarbeit zweier unterschiedlicher Professionen umfasst und Team-Teaching als eine Form des Co-Teachings bezeichnet (Friend et al., 2010; Scruggs et al., 2007). Die neun Items der Untersuchung von Pool Maag et al. (2014) wurden adaptiert und um drei weitere Items ergänzt, um die Möglichkeiten der Rollenverteilung für alle Konzepte unter Beibehaltung der üblichen Co-Teaching-Formen zu erfragen. In diesem Kontext wurde zudem auf Filterregeln zurückgegriffen. Ist es einer Person aufgrund ihrer Rolle (beispielsweise Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter) nicht möglich, die Unterrichtsverantwortung für alle Schülerinnen und Schüler zu übernehmen, wurden diese Items gefiltert. Des Weiteren wurde ein Item zu „station teaching“ (u. a. Friend et al., 2010; Friend & Bursuck, 2003; zitiert nach Lütjcklose, 2011) ergänzt. Die Skalierung wurde auf die Vierstufigkeit dieser vorliegenden Erhebung angepasst (1=gar nicht bis 4=sehr häufig), ebenso die Fragestellung („Wie häufig werden folgende Team-Teaching-Formen während der doppelt besetzten Unterrichtszeit verwendet?“). Die Items wurden sowohl auf Basis der Einzelitems deskriptiv ausgewertet (vgl. Kap. 4.4) als auch einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen.

Voraussetzungen einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, basierend auf 82 Fällen, sind erfüllt. Es könnte sowohl eine Zwei-Faktoren-Lösung als auch eine Drei-Faktoren-Lösung angenommen werden. Aufgrund der besseren inhaltlichen Passung der Zwei-Faktoren-Lösung, des dritten knappen Werts (1.089) bezüglich des Kaiser-Kriteriums (u. a. Bortz & Schuster, 2010) und Querladungen mehrerer Items auf verschiedenen Faktoren wird die Zwei-Faktoren-Lösung gewählt. Ein Item wurde aufgrund inhaltlicher Kriterien und ähnlicher Ladungen auf beiden Faktoren zu „Co-Teaching – Verantwortung bei Regellehrkraft“ zugeordnet. Alle Faktorladungen sind größer $\alpha = .30$ (Bühner, 2006). Es ergeben sich zwei Subskalen zu den Co-Teaching-Formen „Co-Teaching – Verantwortung bei Regellehrkraft“ (4 Items) und „Co-Teaching – Verantwortung bei beiden Personen oder der anderen Profession“ (7 Items). Zwei Faktoren erklären 53.63 % der Gesamtvarianz. Die interne Konsistenz der Subskala „Co-Teaching – Verantwortung bei Regellehrkraft“ (Cronbachs $\alpha = .85$) ist zufriedenstellend (Hossiep, 2020), während „Co-Teaching – Verantwortung bei beiden Personen oder der anderen Profession“ (Cronbachs $\alpha = .54^{25}$) nur gerade noch akzeptabel ist und für weitere Analysen herangezogen werden kann (Hossiep, 2020). Diese Skalen gehen in die Clusteranalyse zur Bildung der Kooperationstypen ein (vgl. Tab. 14).

²⁵ Cronbachs α steht auch in Zusammenhang mit der Itemzahl (Bortz & Döring, 2006; Bühner, 2006), weshalb auch schlechtere Werte von Cronbachs α an dieser Stelle nachzuvollziehen sind und aufgrund der inhaltlichen Plausibilität mit den Skalen gearbeitet wird.

Tabelle 14: Subskalen zu „Co-Teaching“

Subskala	Beispielitem	Anzahl Items	Interne Konsistenz	M	SD	n
Co-Teaching – Verantwortung bei der Regellehrkraft	Die RLK übernimmt die Unterrichtsverantwortung, die AP unterstützt einzelne/mehrere SuS bei der Arbeit.	4	.85	2.93	.56	82
Co-Teaching – Verantwortung bei beiden Personen oder der anderen Profession	Die RLK und die AP führen den Unterricht gemeinsam durch und übernehmen abwechselnd die Führung (der Unterricht wird von beiden Lehrkräften aktiv und gemeinsam geleitet – Team-Teaching).	7	.54	1.86	.57	82

Anm.: n=82; RLK=Regellehrkraft; AP=andere Profession; Angetragen sind die Anzahl der Items der Subskalen, die interne Konsistenz (Cronbachs α), M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und n=Anzahl ausgewerteter Fälle; Fragestellung: Team Teaching – Wie häufig werden folgende Team-Teaching-Formen während der doppelt besetzten Unterrichtszeit verwendet?; Skalierung (1=gar nicht bis 4=sehr häufig).

4.3 Analysemethoden

Die Darstellung der Analysemethoden erfolgt hinsichtlich der Datenaufbereitung (Kap. 4.3.1) und der Auswertungsverfahren zu den einzelnen Fragestellungen (Kap. 4.3.2).

4.3.1 Datenaufbereitung

Die Analysen der Untersuchung wurden mit dem Programm SPSS (Version 25 und Version 26) durchgeführt. Poweranalysen wurden mittels G-Power (G*Power Version 3.1.9.7²⁶) berechnet. Für die Berechnung von Effektstärken wurde zum Teil auf Psychometrica (Lenhard & Lenhard, 2016) zurückgegriffen.

Signifikanzkriterium und Effektstärken

Statistisch gefundene Zusammenhänge und Unterschiede werden gegenüber eines Zufallsfehlers abgesichert (Reinders, 2011). Hierzu wird für diese Untersuchung eine Irrtumswahrscheinlichkeit von maximal fünf Prozent ($\alpha=.05$) als Kriterium zur Annahme der implizierten Aussagen und Hypothesen herangezogen, wie in der sozialwissenschaftlichen Forschung üblich (Reinders & Gniewosz,

²⁶ Zuletzt abgerufen am 07. Juli 2020, von <https://www.psychologie.hhu.de/arbeitsgruppen/allgemeine-psychologie-und-arbeitspsychologie/gpower.html>

2011). Des Weiteren werden Effektstärken berichtet, da die Interpretation von Signifikanzen in der wissenschaftlichen Diskussion auch in der Kritik steht und statistische Bedeutung (Signifikanz) nicht von der Frage enthebt, ob der Befund inhaltlich beziehungsweise fachwissenschaftlich bedeutsam ist (Lind, 2016). Statistische Signifikanz schätzt die Genauigkeit des Messvorgangs ab, sagt jedoch noch nichts über die praktische Bedeutsamkeit aus (Lind, 2016). Effektstärken haben in der Regel eine höhere Aussagekraft (beispielsweise sind diese unabhängig von der Stichprobengröße) und können über mehrere Untersuchungen hinweg verglichen werden, wenngleich auch diese relativen Effektmaße kritisiert werden können (Lind, 2016).

Umgang mit fehlenden Werten und Reduktion der Stichprobe

Fälle mit fehlenden Werten werden in den einzelnen Berechnungen grundsätzlich ausgeschlossen, es sei denn fehlende Werte konnten anhand weiterer Kontextvariablen errechnet beziehungsweise ergänzt werden. Dies wird zu den jeweiligen Variablen beschrieben. Für deskriptive Beschreibungen werden alle möglichen Fälle (n=116) ausgewertet, die vollständige Angaben zu den jeweiligen Variablen machten, wenngleich auch inhaltlich begründete Reduktionen vorgenommen werden, wie an einzelnen Stellen jeweils beschrieben. Für die Berechnung des theoretischen Modells der Untersuchung werden aus allen Fällen (n=116) zuvor jene Fälle ausgeschlossen, denen nach eigenen Angaben kein Kooperationspartner zur Verfügung steht (n=13) und Personen, die als Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter tätig sind (n=4). Aufgrund von Filterregeln des Fragebogens wurden diesen beiden Personengruppen nicht alle relevanten Items angezeigt. Für die Fragestellungen (1a bis 1f) zur Überprüfung des theoretischen Modells wird eine Stichprobe von 99 Fällen grundgelegt, die sich aufgrund von Personen mit fehlenden Werten bezüglich der weiteren Auswertungen noch weiter dezimiert. Für die Beantwortung der weiteren Fragestellungen (2a und 2b) können maximal 70 Fälle für die einzelnen Zielvariablen herangezogen werden, die sowohl alleinigen Unterricht als auch jenen im multiprofessionellen Team in der Bezugsklasse durchführen und diesbezüglich vollständige Angaben gemacht haben.

Klumpen- beziehungsweise Ad-hoc-Stichprobe

Insgesamt wurden vier Unterrichtsteams in den Daten ausgemacht, die sich in der Beantwortung des Fragebogens aufeinander beziehen. Ebenso gibt es zehn Bezugsklassen, auf die sich jeweils zwei Personen und in einem Fall drei Personen beziehen (vgl. Tab. 15). Einzelne Klumpen, wie eine Schulklasse, sind bei zufälligen Auswahlkriterien jedoch zu vernachlässigen (Bortz & Schuster, 2010). Im Folgenden soll dennoch kurz beschrieben werden, wie viele Klumpen sich jeweils in den Berechnungen zu den einzelnen Fragestellungen befinden können.

Für die Auswertung der Fragestellung zum Modell (1a-1f) mit maximal 81 Fällen befinden sich maximal vier Unterrichtsteams in den Daten – drei weitere Teams könnten vermutet werden (aufgrund unvollständiger Angaben). Genauere Angaben werden jeweils an entsprechender Stelle im Ergebniskapitel angeführt. Für die Analysen der Fragestellungen 2a und 2b mit maximal 70 Fällen befinden sich zwei Unterrichtsteams in der Stichprobe – ein weiteres Team könnte vermutet werden.

Tabelle 15: Analyse der Klumpung der Stichprobe

	Anzahl Teilnehmer-innen und Teilnehmer	Anzahl Schulen	Anzahl Schulen, an denen eine Person teilgenommen hat	Anzahl Schulen, an denen mehrere Personen teilgenommen haben	Anzahl Klassen, auf die sich mehrere Personen beziehen	Anzahl Unterrichtsteams, die sich aufeinander beziehen
BW	28	16	8	8	4	2
HE	47	16	7	9	3	2
NW	19	14	10	4	-	-
RP	22	11	7	4	3*	-
Gesamt	116	57	32	25	10**	4***

Anm.: deskriptive Angaben zur Beschreibung der Stichprobe u. a. basierend auf Kreuztabellen, BW=Baden-Württemberg, HE=Hessen, NW=Nordrhein-Westfalen, RP=Rheinland-Pfalz; *auf eine Klasse beziehen sich drei Personen;**in 8 weiteren Fällen könnte aufgrund unvollständiger Angaben zur Bezugsklasse die gleiche Klasse vermutet werden (in keinem dieser Fälle stimmen die Kontextvariablen der Klassengröße und der Anzahl der SuS mit SPF überein, wobei in zwei Fällen jedoch jeweils ein Unterrichtsteam (in einem Fall durch stimmige Angaben zur Bezugsperson, in einem Fall durch ähnliche Angaben, s. u.) auf diese beziehen könnte, weshalb dies insgesamt für mindestens zwei weitere Klassen vermutet wird); ***es könnten vier weitere Teams vermutet werden, wenngleich die Profession der Bezugspersonen nicht gänzlich übereinstimmen (beispielsweise bezieht sich eine Regel- auf eine Förderlehrkraft, eine Lehrkraft des sonderpädagogischen Dienstes auf eine Regellehrkraft) und die Kontextvariablen wie Klassengröße und Anzahl SuS mit SPF in keinem dieser Fälle identisch sind.

Klassifizierung und Ausschluss von Ausreißern

Ein Ausreißer wurde in der Clusteranalyse identifiziert, der gegenläufig zur Clusterung aller anderen Fälle war und aus den Analysen ab dem Zeitpunkt der Zuordnung ausgeschlossen wurde (vgl. Kap. 4.3.2 und 5.1). Ein weiterer Fall zeigt sich bezüglich aller abhängigen Variablen als Ausreißer. Durchgängig wurde für den Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden der Wert „gar nicht“ und hinsichtlich der Einschätzung aller Maßnahmen der Differenzierung der Wert „trifft überhaupt nicht zu“ bezüglich des gemeinsamen Unterrichts mit einer weiteren Person angekreuzt. Auf Basis der Analyse weiterer Kontextvariablen wird für diesen Fall ersichtlich, dass dieser Person zwar eine Kooperationspartnerin oder ein Kooperationspartner in der Bezugsklasse zur Verfügung steht, jedoch Unterricht

wohl häufig in getrennten Räumen durchgeführt wird. Um eine Verzerrung der Ergebnisse zu vermeiden, wurde dieser Fall daher für die Berechnungen der Fragestellungen, die als Zielvariablen die Oberflächenstruktur des Unterrichts im multiprofessionellen Team haben (1c bis 1f und 2a und 2b), ausgeschlossen. Ein dritter Fall wurde aus den Berechnungen der Fragestellung 1c ausgeschlossen, da nach eigenen Angaben keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Bezugsklasse inkludiert sind, der Fall aufgrund fehlender Werte auch nicht in die Clusteranalysen (Fragestellung 1a) einbezogen wurde, somit auch in weiteren Analysen (Fragestellung 1b, 1d-1f) nicht eingeschlossen ist, und zudem hinsichtlich abhängiger Variablen beziehungsweise Subskalen (z. B. Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung) weitere fehlende Werte aufweist.

4.3.2 Auswertungsverfahren

Im Folgenden werden die Auswertungsverfahren erläutert, die anhand der zu überprüfenden Annahmen und der Datenqualität zu den einzelnen Fragestellungen ausgewählt wurden (Bortz, 2005). Zu Beginn wird das methodische Vorgehen der Hauptkomponentenanalysen erläutert.

Auswertungsverfahren zur Datenstrukturierung – Hauptkomponentenanalysen

Ergebnisse der Hauptkomponentenanalysen wurden bereits vorgestellt. Hauptkomponentenanalysen werden streng genommen nicht als Faktorenanalysen bezeichnet, der Begriff findet aber dennoch Verwendung (Bühner, 2006). Solche Analysen werden angewendet, um Zusammenhänge zwischen den beobachteten Variablen zu erklären und dienen der statistischen Datenreduktion (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2015). Im Unterschied zur Faktorenanalyse müssen bei der Hauptkomponentenanalyse keine spezifischen Annahmen oder ein Modell der Population vorliegen (Eid et al., 2015). Zur Überprüfung der Voraussetzungen werden der Bartlett-Test auf Sphärizität (Bühner, 2006; Eid et al., 2015), der Kaiser-Meyer-Olkin-Test zur Eignung der Itemauswahl und die MSA-Koeffizienten berücksichtigt (Bühner, 2006). Zur Analyse der Anzahl Faktoren wird auf den Scree-Test (Eid et al., 2015; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012) zurückgegriffen und das Kaiser-Guttman-Kriterium betrachtet (Bortz & Schuster, 2010). Mittels des Rotationsverfahrens (orthogonal) Varimax wird die Varianz der Faktorladungen maximiert (Bortz & Schuster, 2010; Bühner, 2006; Eid et al., 2015; Janssen & Laatz, 2017; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). Neben der Faktorladung der einzelnen Items ($<.30$) steht insbesondere die inhaltliche Bedeutsamkeit im Vordergrund (Bühner, 2006). Im Anschluss wird die interne Konsistenz der gebildeten Skalen überprüft, wobei fast ausschließlich Skalen für weitere Berechnungen ausgewählt werden, die zufriedenstellende Werte (Cronbachs $\alpha >.70$) aufweisen (Hosiep, 2020). Werte in einem Bereich von Cronbachs $\alpha >.50$ werden akzeptiert, da

diese auch im Zusammenhang mit der Itemzahl stehen (Bortz & Döring, 2006, Bühner, 2006) und die Skalen inhaltlich plausibel sind. Des Weiteren werden die Trennschärfen der jeweiligen Items analysiert (Bortz & Döring, 2006).

Auswertungsverfahren zur Analyse der Teilfragestellung 1a – Clusteranalysen

Um die Fragestellung 1a („Lässt sich die Flexibilität der Kooperation multiprofessioneller Teams hinsichtlich Aufgaben- und Rollenverteilung anhand von Kooperationsstypen beschreiben?“) zu beantworten, werden Clusteranalysen als weiteres datenreduzierendes Verfahren angewendet. In die Clusteranalyse zur Flexibilität der Kooperation in der Rollen- und Aufgabenverteilung gehen die Skalen „Flexibilität im unterrichtlichen Handeln“, „Co-Teaching – Verantwortung bei der Regellehrkraft“, „Co-Teaching – Verantwortung bei beiden oder der anderen Profession“ und „Verteilung der Zuständigkeiten bezüglich Förderung“ in die Clusteranalysen ein. Ziel der Clusteranalyse ist eine systematische Klassifizierung der Objekte durch die Einteilung von Gruppen in intern möglichst homogene und extern möglichst separierbare Cluster (Bortz & Schuster, 2010). Die Items wurden zuvor einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen und nach dem Varimaxkriterium rotiert (u. a. Janssen & Laatz, 2017), um eine ungleiche Gewichtung zu vermeiden (Bortz & Schuster, 2010). Die Merkmale haben somit denselben Maßstab (Bortz & Schuster, 2010). Die Cluster werden hierarchisch gebildet. Nach üblichen Verfahren für die Clusteranalyse wird für eine Anfangslösung die ward-Methode herangezogen, die mit der nicht-hierarchischen k-means-Methode anschließend optimiert wird (Milligan & Sokal, 1980; zitiert nach Bortz & Schuster, 2010). Für die ward-Methode wird das quadrierte euklidische Abstandsmaß herangezogen (Janssen & Laatz, 2017), ebenso für single linkage, da hier alle Abstandsmaße als geeignet gelten (Bortz & Schuster, 2010; Janssen & Laatz, 2017). Insgesamt konnte die Analyse basierend auf 82²⁷ vollständigen Fällen durchgeführt werden. Mittels eines Dendogramms, basierend auf dem Fusionskriterium single linkage und der Zuordnungsregel Nearest-Neighbour, wurde zuvor ein Ausreißer identifiziert (Bortz & Schuster, 2010). Auf Basis des Dendogramms als relevanter Aspekt zur Bestimmung der Clusteranzahl und des Struktogramms (Bortz & Schuster, 2010) zeigt sich eine Zwei-Cluster-Lösung. Diese wird anschließend auf Güte und Stabilität geprüft (vgl. Kap. 5.1).

²⁷ Weitere Fälle wurden ausgeschlossen, da den befragten Personen laut eigenen Angaben in den Bezugsklassen kein Kooperationspartner zur Verfügung steht (n=13), die befragten Personen zur Gruppe der Schulbegleitung zugehörig sind und nicht alle relevanten Items in dieser Gruppe abgefragt wurden (n=4) oder der Datensatz fehlende Werte beinhaltet (n=17).

Auswertungsverfahren zur Analyse der Teilfragestellung 1b – t-tests und Chi-Quadrat-Tests

Um die Fragestellung 1b („Lassen sich die Kooperationstypen zur Flexibilität der Kooperation anhand weiterer Personen- und Kooperationsmerkmale beschreiben?“) zu beantworten werden t-tests und Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Der t-test für unabhängige Stichproben als parametrisches Testverfahren vergleicht zwei Gruppen hinsichtlich deren Mittelwertunterschieds (Bortz & Schuster, 2010). Dieser wird verwendet, um Unterschiede zwischen den beiden gefundenen Kooperationstypen (=unabhängige Variablen) im Hinblick auf weitere Merkmale von Kooperation, Zuständigkeiten, Alter und Berufserfahrung (=abhängige Variablen) zu analysieren. Welche Voraussetzungen zu Beginn der t-tests überprüft wurden, ist den Ausführungen unter Fragestellung 1e zu entnehmen.

Der Chi-Quadrat-Test untersucht, ob zwei dichotome Merkmale unabhängig voneinander sind (Bortz & Schuster, 2010). Mittels dieses Tests wurde untersucht, ob die Kooperationstypen unabhängig von folgenden Merkmalen sind: Profession, Profession der Bezugsperson und Geschlecht. Voraussetzungen sind voneinander unabhängige Beobachtungen und eine erwartete Zelhäufigkeit größer als fünf (Bortz & Schuster, 2010). Sind diese Voraussetzungen nicht erfüllt, wird der exakte Test nach Fisher berichtet (Bortz & Schuster, 2010). Für die genannten Auswertungen können maximal 81 vollständige Fälle herangezogen werden.

Auswertungsverfahren zur Analyse der Teilfragestellung 1c – logistische Regression

Im Folgenden werden die Auswertungsverfahren beschrieben, die zur Beantwortung der Fragestellung 1c („Besteht eine Zugehörigkeit zu den Kooperationstypen unter gegebenen ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene?“) verwendet werden. Um diese Fragestellung zu untersuchen, wird eine binär logistische Regression (Methode: Einschluss) berechnet. Bei der logistischen Regressionsanalyse stellt die abhängige Variable eine kategoriale Variable mit nominalem Skalenniveau dar (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2016; Eid et al., 2015) und ist in diesem Fall binär codiert für die beiden mittels Clusteranalysen gefundenen Kooperationstypen (0=formaler Kooperationstyp; 1=adaptiver Kooperationstyp). Die logistische Regression wird eingesetzt, um die Eintrittswahrscheinlichkeit der Kategorien der abhängigen Variablen im Kontext der beeinflussenden unabhängigen Variablen zu beschreiben (Backhaus et al., 2016). Dabei können unabhängige Variablen (auch bezeichnet als Kovariaten) sowohl kategorial als auch metrisch sein (Backhaus et al., 2016; Eid et al., 2015). Als metrische unabhängige Variablen gehen die Klassengröße, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Anzahl der Unterrichtsstunden, die pro Woche gemeinsame mit einer weiteren Person im Klassenverband unterrichtet werden, in die Berechnung ein, ebenso die kategori-

ale unabhängige Variable des Vorhandenseins fester, im Stundendeputat enthaltener Teamsitzungen (Dummy-Codierung mit zwei Ausprägungen: 0=nein, 1=ja). Spezifische Voraussetzungen der logistischen Regression, wie die korrekte Spezifikation des Modells und die Modellanpassungsgüte, die Identifikation von Ausreißern oder die Freiheit von Multikollinearität (Eid et al., 2015) wurden zu Beginn der Berechnungen überprüft. Die Auswertungen basieren auf 75 vollständigen Fällen nach Ausschluss eines Ausreißers (vgl. Kap. 4.3.1).

Auswertungsverfahren zur Analyse der Fragestellungen 1d und 1f – multiple Regressionsanalysen

Mittels multipler Regressionsanalysen werden sowohl die Teilfragestellung (1d) „Besteht ein Zusammenhang zwischen ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene und der Adaptivität inklusiven Unterrichts im multiprofessionellen Team?“ als auch die Fragestellung (1f) „Besteht ein Zusammenhang zwischen der Adaptivität inklusiven Unterrichts im multiprofessionellen Team und ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene und der Flexibilität der Kooperation?“ analysiert. Um die Beziehung zwischen einer abhängigen Kriteriumsvariablen und mehreren unabhängigen Prädiktorvariablen zu beschreiben, kann die multiple Regressionsanalyse eingesetzt werden (u. a. Backhaus et al., 2016; Bortz & Schuster, 2010). Prädiktoren und abhängige Variablen müssen dabei ein metrisches Skalenniveau aufweisen, beziehungsweise im Falle dichotomer Variablen als Dummy codiert werden (u. a. Eid et al., 2015). Die abhängigen Variablen des formativen Konstrukts von Makroadaptivität auf der Oberflächenstruktur inklusiven Unterrichts sind (1) traditionelle Unterrichtsformen, (2) offene und gemeinsame Unterrichtsformen, (3) Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung sowie (4) Niveaudifferenzierung und Förderung. Die unabhängigen metrischen Variablen der Teilfragestellung 1d sind (1) die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Bezugsklasse, (2) die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Bezugsklasse, (3) die Unterrichtsstunden, die das multiprofessionelle Team pro Woche gemeinsam im Klassenverband unterrichtet, die als metrische unabhängige Variablen eingehen, und die kategoriale Variable (4) Vorhandensein fester, im Stundendeputat enthaltener Besprechungszeiten (0=Nein, 1=Ja). Zur Berechnung der Fragestellung 1f wird zusätzlich die kategoriale Variable (5) Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung (0=formaler Kooperationstyp, 1=adaptiver Kooperationstyp) aufgenommen.

Zur Beurteilung der Faktoren in ihrer relativen Wichtigkeit können Beta-Gewichte genutzt werden, da die Größe des Effektes von der Messeinheit befreit ist (Bortz & Schuster, 2010, Eid et al., 2015). Als Effektmaß wird das korrigierte R^2 berichtet, da dies die Größe der Stichprobe und die Anzahl der Prädiktoren mit-

berücksichtigt (Backhaus et al. 2016). Zu Beginn der Berechnungen wurden spezifische Voraussetzungen der multiplen Regressionsanalysen überprüft. Hierzu zählen die Analyse von Ausreißern und einflussreichen Datenpunkten (Eid et al., 2015). Ein Fall wurde aus den Berechnungen ausgeschlossen, bezüglich Fragestellung 1d) ein weiterer (vgl. Kap. 4.3.1). Des Weiteren wurde die Linearität zwischen Kriterium und den Prädiktorvariablen graphisch geprüft (Backhaus et al., 2016; Bortz & Schuster, 2010; Janssen & Laatz, 2017). Die Residuen wurden auf Homoskedastizität, Normalverteilung und Unabhängigkeit bzw. Autokorrelation geprüft (Backhaus et al., 2016; Bortz & Schuster, 2010; Eid et al., 2015; Janssen & Laatz, 2017). Auch Multikollinearität wurde überprüft (Backhaus et al., 2016; Bortz & Schuster, 2010; Eid et al., 2015; Janssen & Laatz, 2017; Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Für die Berechnung der Teilfragestellung 1d können maximal 78 vollständige Fälle herangezogen werden, für die Fragestellung 1f maximal 68 vollständige Fälle.

Auswertungsverfahren zur Analyse der Teilfragestellung 1e – Analysen mittels t-tests

Der Fragestellung 1e) „Unterscheidet sich die Adaptivität inklusiven Unterrichts im multiprofessionellen Team hinsichtlich der Ausprägung der Flexibilität der Kooperation?“ wird mittels t-tests nachgegangen. Der t-test für unabhängige Stichproben als parametrisches Testverfahren vergleicht zwei Gruppen hinsichtlich deren Mittelwertunterschied (Bortz & Schuster, 2010). Der formale und der adaptive Kooperationstyp (unabhängige Variablen) werden hinsichtlich der Häufigkeit des Einsatzes (1) traditioneller Unterrichtsformen und (2) offener und gemeinsamer Unterrichtsformen sowie der Einschätzung des Gelingens von (3) Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung und (4) Niveaudifferenzierung und Förderung (abhängige Variablen) verglichen, die das formative Konstrukt Makroadaptivität abbilden und auf der Oberflächenstruktur des Unterrichts Möglichkeiten bieten, diesen im Sinne einer aktiven Reaktionsform auf die Lerngruppe abzustimmen.

Vor der Durchführung der t-tests wurden die Voraussetzungen wie voneinander unabhängige Stichproben, gleiche Varianzen innerhalb der beiden Teilstichproben und die Normalverteilung des Merkmals in beiden Populationen, aus denen die Stichprobe stammt (Bortz & Schuster, 2010; Eid et al., 2015), überprüft. Bei ausreichend großer Stichprobe ($n > 30$) kann basierend auf dem zentralen Grenzwertsatz von annähernder Normalverteilung der Mittelwertverteilung ausgegangen werden (Bortz & Schuster, 2010). Ist Varianzhomogenität nicht gegeben, wird für weitere Auswertungen der Welch-Test herangezogen, der unter anderem eine Modifikation der Freiheitsgrade vornimmt (Bortz & Schuster, 2010; Eid et al., 2015). Die Voraussetzungen sind annähernd erfüllt. In die Analysen können maximal 73 vollständige Fälle einbezogen werden.

Auswertungsverfahren zur Analyse der Fragestellungen 2a und 2b – Varianzanalysen mit Messwiederholung und zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor

Mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung wird die Fragestellung 2a) „Unterscheidet sich die Adaptivität inklusiven Unterrichts nach Einschätzung der Lehrkräfte, wenn sie alleine oder mit einer weiteren Person unterrichten?“ untersucht. Die einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung wird herangezogen, um die Schwankung innerhalb von Messungen²⁸ der einzelnen Versuchspersonen und somit intraindividuelle Unterschiede unter verschiedenen Bedingungen zu untersuchen (Bortz & Schuster, 2010; Eid et al., 2015; Sedlmeier & Renkewitz 2013). Der Einsatz von (1) traditionellen Unterrichtsformen, (2) offenen und gemeinsamen Unterrichtsformen und die Einschätzung des Gelingens von Differenzierung hinsichtlich (3) Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung sowie (4) Niveaudifferenzierung und Förderung (abhängige Variablen des formativen Konstrukts Makroadaptivität) werden verglichen, je nachdem ob eine Person Unterricht in der Bezugsklasse alleine oder mit einer weiteren Person durchführt (unabhängige Variablen). Als Effektstärke wird das partielle η^2 berichtet (Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Voraussetzungen dieser Analyse-methode werden am Ende des nächsten Abschnittes beschrieben. Für die Auswertungen können maximal 70 vollständige Fälle, nach Ausschluss eines Ausreißers (vgl. Kap. 4.3.1), herangezogen werden.

Darauf aufbauend wird die Fragestellung 2b) „Interagiert die Flexibilität der Kooperation mit alleiniger und gemeinsamer Durchführung von Unterricht hinsichtlich der Ausprägung der Adaptivität inklusiven Unterrichts?“ untersucht. Hierfür wird ein partiell messwiederholtes Design gewählt (Eid et al., 2015). Bei der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor können die Versuchspersonen auf dem anderen Faktor gruppiert werden (Bortz & Schuster, 2010). Zusätzlich erfolgt also eine Gruppierung nach Kooperationstypen (adaptiv oder formal). Mittels dieser Analyse können sowohl der Interaktionseffekt, der Haupteffekt des messwiederholten Innersubjektfaktors (alleiniger Unterricht und jener mit einer weiteren Person) und der Haupteffekt des nicht messwiederholten Intersubjektfaktors (adaptiver oder formaler Kooperationstyp) analysiert werden (Bortz & Schuster, 2010). Die abhängigen Variablen sind wiederum identisch zu vorherigen Berechnungen.

²⁸ Auch bei nur zwei Mittelwerten kann eine Varianzanalyse angewendet werden (Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Dieses Verfahren wird gewählt, da für die Beantwortung der nächsten Fragestellung eine weitere Variable hinzukommt und eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor durchgeführt wird.

Als Effektstärke wird das partielle η^2 berichtet (Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Dabei ist zu beachten, dass diese Effektstärke von einfaktoriellen und zweifaktoriellen Designs hinsichtlich der Haupteffekte nicht verglichen werden kann, da aufgrund eines weiteren Faktors die Residualvarianz innerhalb einer anderen Bedingung gemindert ist (Eid et al., 2015). Die Auswertungen basieren auf maximal 59 vollständigen Fällen, nach Ausschluss eines Ausreißers (vgl. Kap. 4.3.1).

Für beide Analysemethoden werden die Voraussetzungen der homogenen Varianzen unter den Faktorstufen und deren homogene Korrelation, ebenso die Homogenität der Fehlervarianzen und die Normalverteilung der Fehlerkomponenten überprüft (Bortz & Schuster, 2010). Bei einer ausreichend großen Stichprobe pro Treatment ($n > 10$) ist die Verletzung der Normalverteilungsannahme der Fehlerkomponenten unproblematisch, da dieses Verfahren als relativ robust demgegenüber gilt (Bortz & Schuster, 2010; Eid, et al., 2015). Die Voraussetzung der Varianzhomogenität unter den einzelnen Faktorstufen ist bei zwei gleich großen Stichproben unerheblich (Glass et al., 1972; zitiert nach Bortz & Schuster, 2010; Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Es ist an dieser Stelle zu beachten, dass in der zweiten Analysemethode (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor) die Anzahl der Fälle in den jeweiligen Gruppen durch Hinzunahme der Variablen der Kooperationstypen ungleiche Größen haben und somit unbalanciert sind (Bortz & Schuster, 2010). Für die nicht-orthogonale Varianzanalyse wird eine Analyse der ungewichteten Mittelwerte herangezogen, da die Quadratsummen nicht von der Zelhäufigkeit abhängig und die Parameter gut zu interpretieren sind (Bortz & Schuster, 2010). Varianzhomogenität der Fehlerkomponenten für die unterschiedlichen Treatment-Bedingungen wurde mittels des Levene-Tests überprüft. Darüber hinaus wurden die Kovarianzen aller Messgelegenheitspaare auf Gleichheit geprüft (Eid et al., 2015). Die Voraussetzung der homogenen Korrelation (Sphärizitätsannahme) zwischen den Faktorstufen ist bei nur zwei Ausprägungen des Treatments bedeutungslos (Bortz & Schuster, 2010; Sedlmeier & Renkewitz, 2013).

4.4 Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse zu den Auswertungen ressourcieller Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene des inklusiven Settings berichtet, indem zuerst (1) ressourcielle Rahmenbedingungen für multiprofessionelle Kooperation im Fokus stehen, anschließend (2) Kontextfaktoren auf Klassenebene. Abschließend werden deskriptive Ergebnisse zur Verwendung der verschiedenen Co-Teaching-Formen vorgestellt.

(1) Ressourcielle Rahmenbedingungen multiprofessioneller Kooperation

Als *innerunterrichtliche Ressource* multiprofessioneller Kooperation ist die Anzahl der zur Verfügung stehende Unterrichtsstunden in Doppelbesetzung mit einer weiteren Person (Bezugsperson) in der inklusiven Bezugsklasse von Interesse.

Pro Woche stehen den befragten Personen im Schnitt 9.35 Unterrichtsstunden (SD=7.71, n=100) in Doppelbesetzung mit der Bezugsperson in der Bezugsklasse zur Verfügung (vgl. Tab. 16). Davon werden durchschnittlich 2.63 Unterrichtsstunden (SD=2.26, n=98) zur Förderung außerhalb des Klassenverbands genutzt. Es überwiegen Unterrichtsstunden, die gemeinsam mit der Bezugsperson im Klassenverband durchgeführt werden. Dies sind im Schnitt 7.19 Unterrichtsstunden pro Woche (SD=6.95, n=93), wenngleich dieses Item mehr fehlende Werte aufweist.

Tabelle 16: Anzahl Unterrichtsstunden, die in der Woche mit der Bezugsperson zur Verfügung stehen und deren Nutzung zur Förderung außerhalb des Klassenverbandes und zu gemeinsamem Unterricht im Klassenverband

Anzahl und Organisation doppelt besetzter Unterrichtsstunden	M	SD	Min	Max	n
Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche mit Bezugsperson	9.35	7.71	0	39	100
Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche zur Förderung außerhalb des Klassenverbandes	2.63	2.26	0	11	98
Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche gemeinsamer Unterricht im Klassenverband	7.19	6.95	0	26	93

Anm.: n=103 abzüglich fehlender Angaben pro Einzelitem; Angetragen sind M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, Min=Minimum, Max=Maximum und n=Anzahl ausgewerteter Fälle; Fragestellung: Wie hoch ist die Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson in Doppelbesetzung? Wie hoch ist die Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden pro Woche, die davon zur Einzelförderung/Förderung der SuS mit SPF außerhalb des Klassenverbandes genutzt werden? Wie hoch ist die Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden pro Woche, die Sie gemeinsam im Klassenverband tätig sind?; Skalierung=Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche.

Die Aufteilung der gemeinsamen Unterrichtsstunden mit der Bezugsperson innerhalb und außerhalb des Klassenverbands ist nicht für alle Fälle rechnerisch nachvollziehbar. Die Formulierung beziehungsweise Art der Fragestellung wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Befragung unter Umständen missverstanden. Für weitere Untersuchungen müsste daher die Fragestellung konkretisiert und die Formulierung „Zeit in Doppelbesetzung“ verändert werden, da dies missverständlich sein und ausschließlich die Zeit gemeinsam im Klassenverband beschreiben könnte.

Für die Berechnung des theoretischen Modells der Untersuchung wurde daher entschieden, den Wert der Unterrichtsstunden pro Woche, die gemeinsam im

Klassenverband unterrichtet werden, aufzunehmen, da dieser weniger missverständlich zu interpretieren ist und das zentrale Forschungsinteresse der Untersuchung auf diesen Unterrichtsstunden liegt.

Im Folgenden werden Ergebnisse zu *außerunterrichtlichen Ressourcen multiprofessioneller Kooperation, deren Notwendigkeit und Kooperationsinhalte* berichtet. Personen dieser Untersuchung, die nach eigenen Angaben über Kooperation mit einer weiteren Person in der Bezugsklasse berichten können (n=103), wurden nach der Notwendigkeit, der Art und der Dauer gemeinsamer Besprechungen sowie zu deren Inhalten befragt. Auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=nicht nötig bis 4=nötig) schätzen 94 Personen dabei die Notwendigkeit gemeinsamer Besprechungen ein, wobei 93.6 % diese als nötig oder eher nötig betrachten, 6.4 % der Personen als eher weniger nötig (vgl. Tab. 17).

Tabelle 17: Notwendigkeit gemeinsamer außerunterrichtlicher Besprechungen mit der Bezugsperson

Gemeinsame außerunterrichtliche Besprechungen	M	SD	Min	Max	n
Notwendigkeit	3.73	.57	2	4	94

Anm.: n=94 (basierend auf n=103 nach Ausschluss der Fälle mit fehlenden Werten); Angetragen sind Min=Minimum, Max=Maximum, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und n=Anzahl ausgewerteter Fälle; Fragestellung: Im Folgenden geht es um gemeinsame Besprechungen, deren Notwendigkeit und die dafür verwendete Zeit; Itemstamm: Gemeinsame Besprechungen sind; Skalierung (1=nicht nötig bis 4=nötig).

Im Folgenden steht im Fokus, welche Formen der Besprechungen die befragten Personen außerhalb des Unterrichts in welcher Häufigkeit nutzen und welche Inhalte besprochen werden. Von den Lehrkräften werden insbesondere Gespräche zwischen Tür und Angel genutzt (vgl. Tab. 18). 96 der befragten 103 Personen (93.2 %) haben hierzu eine Angabe in Minuten pro Woche gemacht (M=32.09, SD=31.85). Gemeinsame Besprechungszeiten am Schulvormittag werden von 75 Personen (72.8 %) genutzt (M=37.81, SD=36.12). Telefonate werden von 53 Personen (51.5 %) verwendet, um außerunterrichtlich zu kooperieren (M=13.42, SD=12.34). 39 Personen (37.9 %) stehen feste, im Stundendeputat enthaltende Besprechungszeiten zur Verfügung, die sich im Durchschnitt auf 38.19 Minuten²⁹ (SD=24.32) belaufen. Von 21 (20.4 %) der befragten Personen werden sonstige Besprechungsmöglichkeiten genutzt (M=26.71, SD=38.77).

²⁹ Diese Form der Fragestellung ist in Kombination mit der vorherigen Abfrage der Anzahl an Unterrichtsstunden (z. B. Doppelbesetzung im ...) ungünstig. Angaben von beispielsweise 1 oder 2 sind schwierig zu interpretieren. Dies könnte sich sowohl auf Minuten als unter Umständen auch auf Unterrichtsstunden beziehen. Die Folgenden Auswertungen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Tabelle 18: Art der Besprechungszeiten mit der Bezugsperson pro Woche (Angabe in Minuten)

Organisationsformen der Besprechung	M	SD	Min	Max	n
Gespräche zwischen Tür und Angel (nach Bedarf)	32.09	31.85	1	180	96
Gemeinsame Besprechungszeiten am Schulvormittag oder nach dem Unterricht, die wir uns freihalten	37.81	36.12	1	200	75
Telefonate	13.42	12.34	1	60	53
Teamsitzungen – feste, in Ihrem Stundendeputat enthaltene, zur Verfügung stehende Gesprächszeiten	38.19	24.32	1	120	39
Sonstiges	26.71	38.77	1	180	21

Anm.: n =103, basierend auf allen Fällen, denen nach eigenen Angaben eine weitere Kraft zur Kooperation in der Bezugsklasse zur Verfügung steht; Angetragen sind Min=Minimum, Max=Maximum, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und n=Anzahl ausgewerteter Fälle; Der angetragene Mittelwert und die Standardabweichung bezieht sich auf jene Fälle, die Angaben pro Woche in Minuten gemacht haben und nicht null Minuten angegeben haben oder die Angabe fehlend ist; Fragestellung: Wie viel Zeit wenden Sie im Durchschnitt für gemeinsame Besprechungen (differenziert nach Teamsitzungen, bilaterale Gespräche, Telefonate, Sonstiges) mit der Bezugsperson auf? Bitte machen Sie zeitliche Angaben in Minuten pro Woche zu den unterschiedlichen Aktivitäten.

Der relevante Aspekt für die Organisationsebene des theoretischen Modells (vgl. Kap. 5) wird an dieser Stelle im Vorhandensein fester, im Stundendeputat enthaltener Besprechungszeiten ausgemacht, da sich in der bisherigen Forschung (Arndt & Werning, 2013) zeigt, dass innerunterrichtliche Kooperation durch außerunterrichtliche Kooperation bedingt ist und der Wunsch von Lehrkräften nach fest im Stundendeputat verankerten Besprechungen und gemeinsamen Teamstunden besteht (u. a. Walter-Klose et al., 2016).

39 Personen geben an, dass es feste im Stundendeputat enthaltene Besprechungszeiten gibt, während dies bei 45 Personen nicht der Fall ist. Fehlende Angaben der weiteren Personen (n=19) werden dahingehend interpretiert, dass diese Möglichkeit nicht gegeben ist, was sich über das Format der Fragestellung begründen lässt und mit der Angabe null Minuten gleichgesetzt werden kann. Aufgrund der Schwierigkeit der Interpretation der angegebenen Anzahl Minuten wird diese Variable für weitere Berechnungen binär codiert. Angaben ab einer Minute wurden als das Vorhandensein von festen, im Stundendeputat enthaltenen Besprechungen codiert (n=39), die Angabe null Minuten und fehlende Angaben wurden dahingehend codiert, dass es keine festen, im Stundendeputat enthaltenen Besprechungszeiten mit der Bezugsperson gibt (n=64).

Weiterhin wurde ausgewertet, welche Inhalte von den kooperierenden Teams besprochen werden (vgl. Tab. 19). Die Ergebnisse der Einschätzung auf einer vierstufigen Likert-Skala (1=gar nicht bis 4=sehr häufig) verdeutlichen, dass insbesondere aktuelle Vorkommnisse von den Lehrkräften besprochen werden (M=3.58, SD=.65, n=100). 90.3 % der Lehrkräfte besprechen dies sehr häufig oder

eher häufig. Auch die Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler ($M=3.44$, $SD=.67$, $n=100$) und deren Leistungsstand ($M=3.31$, $SD=.68$, $n=99$) werden häufig thematisiert, während Fragen der Kooperation, wie die Organisation der Zusammenarbeit ($M=2.96$, $SD=.77$, $n=99$) oder deren Reflexion ($M=2.67$, $SD=.78$, $n=98$), seltener thematisiert werden. Die Unterrichtsplanung wird von 62.2 % der Lehrkräfte sehr häufig oder eher häufig besprochen ($M=2.95$, $SD=.95$, $n=100$). Diagnostische Aspekte und die Erstellung von Förderplänen wird von knapp der Hälfte der Lehrkräfte (47.6 %) sehr häufig oder eher häufig thematisiert ($M=2.51$, $SD=.67$, $n=94$).

Tabelle 19: Inhalte der gemeinsamen Besprechungen mit der Bezugsperson

Inhalte gemeinsamer Besprechungen	Rangreihe	M	SD	n
Aktuelle Vorkommnisse/Themen/Probleme	1	3.58	.65	100
Befindlichkeiten des/der SuS	2	3.44	.67	100
Leistungsstand des/der SuS	3	3.31	.68	99
Organisation der Zusammenarbeit	4	2.96	.77	99
Unterrichtsplanung und -gestaltung	5	2.95	.95	98
Reflexion der Zusammenarbeit	6	2.67	.78	98
Diagnostik und Erstellung von Förderplänen	7	2.51	.67	94
Sonstiges	8	2.46	.91	50

Anm.: $n=103$ (basierend auf jenen Fällen, die nach eigenen Angaben mit einer Person in der Bezugsklasse kooperieren können, unter Ausschluss von Fällen mit fehlenden Werten bezüglich der einzelnen Items); Angetragen sind M =Mittelwert, SD =Standardabweichung und n =Anzahl ausgewerteter Fälle; Fragestellung: Welche sind die Inhalte dieser gemeinsamen Besprechungen? Skalierung (1=gar nicht bis 4=sehr häufig).

(2) Kontextfaktoren auf Klassenebene

In den Bezugsklassen sind zwischen 10 und 30 Schülerinnen und Schüler ($M=21.03$; $SD=3.92$, $n=115$). Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt zwischen keinem und acht Kindern ($M=2.88$, $SD=1.72$, $n=116$). Klassengröße und Anzahl der Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Tab. 20) gehen als grundlegende Aspekte der Kontextfaktoren auf Klassenebene in die Berechnungen des theoretischen Modells der Untersuchung ein.

Tabelle 20: Kontextfaktoren auf Ebene der Bezugsklassen

Zusammensetzung der Bezugsklassen	M	SD	Min	Max	n
Anzahl der Schülerinnen und Schüler	21.03	3.92	10	30	115
Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	2.88	1.72	0**	8	116*

Anm.: n=116; *n=114 Personen haben angegeben, wie viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Bezugsklasse sind, in zwei Fällen konnten die fehlenden Angaben aufgrund der angegebenen Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit den jeweiligen Bedarfen ergänzt werden; ** in zwei Klassen werden keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet; Angetragen sind Min=Minimum, Max=Maximum, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und n=Anzahl ausgewerteter Fälle.

111 der 116 Personen haben Angaben zum sonderpädagogischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler in der Bezugsklasse gemacht (vgl. Tab. 21). In der Stichprobe überwiegt der Förderbedarf Lernen: 82 der 116 Personen (70.7 %) geben an, dass mindestens ein Kind mit diesem Förderbedarf in der Bezugsklasse unterrichtet wird. In 33 Fällen wird von den Personen in den Bezugsklassen (28.4 %) mindestens ein Kind mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet. Den Förderbedarf geistige Entwicklung weist mindestens ein Kind in der Bezugsklasse auf, auf die sich 32 Personen beziehen (27.6 %). 25.0 % der Personen (n=29) unterrichten in einer Bezugsklasse mit mindestens einer Schülerin oder einem Schüler mit dem Förderbedarf Sprache. Einige Personen unterrichten in Klassen, in denen Kindern mit den Bedarfen körperliche Entwicklung (12.9 %), mehreren Bedarfen (13.8 %), Sehen (3.4 %), sonstige Bedarfe (3.4 %) oder Hören (2.6 %) inkludiert sind. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Abfrage der einzelnen Bedarfe ist etwas höher, als die genannte Anzahl pro Klasse. Es wird vermutet, dass in Bezug auf die einzelnen Bedarfe von den befragten Personen zum Teil auch Schülerinnen und Schüler angegeben wurden, die beispielsweise keinen festgestellten, aber einen vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Die Verteilung der Förderbedarfe stimmt dabei ungefähr mit den Zahlen des Bildungsberichts (2018) überein – die Stichprobe bildet inklusive Settings somit recht gut ab.

Tabelle 21: Art und Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bezugsklassen der Stichprobe

	Anzahl	Prozent
Lernen	82	70.7
Emotionale und soziale Entwicklung	33	28.4
Geistige Entwicklung	32	27.6
Sprache	29	25.0
Mehrere Bedarfe	16	13.8
Körperliche Entwicklung	15	12.9
Sehen	4	3.4
Sonstige	4	3.4
Hören	3	2.6

Anm.: n=116 (basierend auf n=111 vollständigen Angaben); Angetragen sind die Anzahl der Personen, die mindestens ein Kind mit dem jeweiligen sonderpädagogischen Förderbedarf in der Bezugsklasse unterrichten; prozentuale Angaben beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (n=116); Fragestellung: Welchen Förderbedarf weisen die SuS der Bezugsklasse auf? Bitte geben Sie jeweils die Anzahl der SuS mit dem jeweiligen Förderbedarf an (Mehrfachnennungen möglich).

(3) Co-Teaching

Im Folgenden wird die Häufigkeit der Verwendung verschiedener Co-Teaching-Formen anhand der Einzelitems deskriptiv beschrieben. Alle Items zu Co-Teaching-Formen, bei denen die Regellehrkraft die Unterrichtsverantwortung übernimmt, weisen bei einer Rangreihenbildung höhere Werte auf als die Items zur gemeinsamen Verantwortungsübernahme durch beide Lehrpersonen oder durch die andere Profession. Dabei stellt „one teach, one assist“ (unter Unterrichtsführung der Regellehrkraft) die am häufigsten verwendete Co-Teaching-Form dar ($M=3.49$, $SD=.67$, $n=82^{30}$). Auch „one teach, one observe“ (unter Unterrichtsführung der Regellehrkraft) wird nach Einschätzung der befragten Personen ($n=82$) häufig verwendet (vgl. Tab. 22). Co-Teaching-Formen, die auf einer verstärkten Zusammenarbeit und gemeinsamer Verantwortungsübernahme beruhen, wie beispielsweise Team-Teaching ($M=2.00$, $SD=.89$), finden sich eher in der Mitte der Rangreihe wieder. Am unteren Ende der Rangreihe findet sich die Arbeitsform „one teach, one observe“ unter Unterrichtsdurchführung der anderen Profession und beobachtender Rolle der Regellehrkraft ($M=1.60$, $SD=.59$).

³⁰ Ausgewertet wurden an dieser Stelle die vollständigen Angaben aller Personen ($n=99$), die im multiprofessionellen Team kooperieren, nicht zur Gruppe der Schulbegleitung gehören (für diese Personengruppe wurden nicht alle Items zum Co-Teaching verwendet) und zu den Aspekten Zuständigkeit und Flexibilität der Kooperation vollständige Angaben machen, da diese im Folgenden in die Clusteranalyse zu den Kooperationstypen eingehen.

Tabelle 22: Co-Teaching – Analyse der Einzelitems

Skala Co-Teaching	Rangreihe	M	SD
Subskala Co-Teaching – Verantwortung bei Regellehrkraft			
Die RLK übernimmt die Unterrichtsverantwortung, die AP unterstützt einzelne/mehrere SuS bei der Arbeit.	1	3.49	.67
Die RLK übernimmt die Unterrichtsverantwortung, die AP beobachtet einzelne/mehrere SuS.	2	2.90	1.01
Die RLK führt den Unterricht, die AP bietet zusätzliches Material und differenzierte Unterstützung (für einzelne SuS oder Kleingruppen) an.	3	2.72	.92
Die RLK unterrichtet die SuS, die den Stoff bewältigen können, die AP arbeitet mit den anderen SuS (niveaudifferenzierter Unterricht).	4	2.62	.84
Subskala Co-Teaching – Verantwortung bei beiden Personen oder der anderen Profession			
Die RLK und die AP unterstützen einzelne/verschiedene Stationen, Gruppen oder (einzelne) SuS bei einer Stationenarbeit.	5	2.54	.92
Die RLK und die AP führen den Unterricht gemeinsam durch und übernehmen abwechselnd die Führung (der Unterricht wird von beiden Lehrkräften aktiv und gemeinsam geleitet – Team-Teaching).	6	2.00	.89
Die AP übernimmt die Unterrichtsverantwortung, die RLK unterstützt einzelne/mehrere SuS bei der Arbeit.	7	1.89	.83
Die RLK und die AP arbeiten mit zwei Lerngruppen am selben Lerngegenstand – die Klasse wird in zwei heterogene Gruppen aufgeteilt und parallel zu gleichen Inhalten oder zu verschiedenen Aspekten eines Inhalts unterrichtet.	8	1.68	.72
Die AP unterrichtet die SuS, die den Stoff bewältigen können, die RLK arbeitet mit dem/den anderen SuS (niveaudifferenzierter Unterricht).	9	1.66	.77
Die AP führt den Unterricht, die RLK bietet zusätzliches Material und differenzierte Unterstützung (für einzelne SuS oder Kleingruppen) an.	10	1.66	.74
Die AP übernimmt die Unterrichtsverantwortung, die RLK beobachtet einzelne/mehrere SuS.	11	1.60	.59

Anm.: n=82 (ausgewählt wurden jene Fälle, die auch in die Clusteranalyse einbezogen werden konnten); Angetragen sind M=Mittelwert und SD=Standardabweichung; Skalenmittelwert „Co-Teaching – Verantwortung bei Regellehrkraft“ (M=2.93, SD=.56); Skalenmittelwert „Co-Teaching – Verantwortung bei beiden Personen oder der anderen Profession“ (M=1.86, SD=.57); Fragestellung: Team Teaching – Wie häufig werden folgende Team-Teaching Formen während der doppelt besetzten Unterrichtszeit verwendet? Skalierung (1=gar nicht bis 4=sehr häufig). RLK=Regellehrkraft; AP=andere Profession, SuS=Schülerinnen und Schüler.

Nach der Vorstellung der deskriptiven Ergebnisse werden im Folgenden die Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen der Untersuchung in den Fokus gerückt.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die einzelnen Fragestellungen dieser Arbeit beantwortet. Die Angehörigen der Stichprobe werden zu Beginn anhand von Merkmalen von Kooperation, die Zuständigkeiten und Rollenverteilungen der innerunterrichtlichen Kooperation betreffen, mittels Clusteranalysen Typen zugewiesen (Kap. 5.1). Diese gebildeten Kooperationsstypen können anhand weiterer Merkmale auf Kooperations- und Personenebene näher beschrieben werden (Kap. 5.2). In Kapitel 5.3 werden Ergebnisse berichtet, ob eine Zugehörigkeit zu den Typen unter gegebenen ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene besteht.

In einem nächsten Schritt wird der Zusammenhang zwischen ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene und der Verwendung der Unterrichtsmethoden und dem Gelingen von Differenzierung – die zusammen das formative Konstrukt der Makroadaptivität darstellen, als Möglichkeiten Unterricht adaptiv an die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer aktiven Reaktionsform auf Ebene der Lerngruppe anzupassen – vorgestellt (Kap. 5.4)

Daran anschließend werden Ergebnisse dargelegt, ob sich die Kooperationsstypen in der Verwendung verschiedener Unterrichtsmethoden und der Einschätzung des Gelingens von Differenzierung unterscheiden (Kap. 5.5). In Kapitel 5.6 folgen Ergebnisse zum Zusammenhang von diesen Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts mit den Kooperationsstypen als auch ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene.

Des Weiteren werden Ergebnisse berichtet, inwiefern sich Unterricht hinsichtlich Methodik und Differenzierung – als Aspekte des formativen Konstrukts von Makroadaptivität – aus Sicht der Lehrkräfte unterscheidet, wenn diese alleine oder im multiprofessionellen Team unterrichten (Kap. 5.7). Abschließend werden Ergebnisse zur Untersuchung des eben genannten Unterschieds zwischen alleine und in multiprofessionell durchgeführtem Unterricht unter Einschluss der Kooperationsstypen dargelegt (Kap. 5.8).

5.1 Flexibilität multiprofessioneller Kooperation – Ergebnisse einer Clusteranalyse

In diesem Abschnitt wird berichtet, ob sich in der vorliegenden Studie die Flexibilität der Kooperation von multiprofessionell kooperierenden Personen im inklusiven Unterricht in der Aufgaben- und Rollenverteilung anhand von Typen beschreiben lässt (Fragestellung 1a). Die Clusteranalyse zur Flexibilität der Koope-

ration in der Aufgaben- und Rollenverteilung erfolgt auf Basis der gebildeten Skalen beziehungsweise Subskalen „Flexibilität der Kooperation“, „Co-Teaching unter Verantwortung der anderen Professionen oder beiden Professionen“, „Co-Teaching unter Verantwortung der Regellehrkraft“ und „Verteilung der Zuständigkeiten bezüglich Förderung“.

Nach üblichen Verfahren der Clusteranalyse sowie der vorherigen Analyse von Ausreißern ($n=1$; vgl. Kap. 4.3.1) wurden 81 vollständige Fälle in die Analysen einbezogen. Nach der ward-Methode, der Analyse des Dendo- und des Struktogramms ergab die Bestimmung der Clusteranzahl zwei Cluster. Dem ersten Cluster konnten 37 Fälle, dem zweiten Cluster 44 Fälle zugeordnet werden. Die Clusterlösung wurde anschließend mit der nicht-hierarchischen k-means-Methode optimiert (Milligan & Sokal, 1980; zitiert nach Bortz & Schuster, 2010), wobei fünf Fälle des ersten Clusters dem zweiten Cluster zugeordnet wurden. Die endgültige Clusterlösung ordnet demnach 32 Fälle dem ersten Cluster (39.5 %) und 49 Fälle dem zweiten Cluster (60.5 %) zu.

Um die Güte der Clusterlösung zu prüfen, wird mittels einer Varianzanalyse für beschreibende Zwecke (Janssen & Laatz, 2017; vgl. Tab. 23) die Distanz zwischen den Clustern auf Signifikanz getestet und eine Diskriminanzanalyse durchgeführt (Bortz & Schuster, 2010). Die beiden Typen unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der Clustermittelwerte der einzelnen Skalen (Flexibilität: $F(1,79)=122.10$, $p<.001$; Co-Teaching unter Verantwortung der anderen Professionen oder beiden Professionen: $F(1,79)=30.88$, $p<.001$; Co-Teaching unter Verantwortung der Regellehrkraft: $F(1,79)=6.59$, $p=.012$ und Verteilung der Zuständigkeiten bezüglich Förderung: $F(1,79)=67.60$, $p<.001$). Für die Funktion liegt der kanonische Korrelationskoeffizient bei .86 und Wilks' Lambda bei .27 ($\chi^2(4)=102.15$, $p<.001$). Es zeigt sich eine signifikante Trennung der Gruppen auf Basis der Diskriminanzanalyse. Bei der Reklassifikation wurden 98.8 % und somit 80 der 81 Fälle korrekt klassifiziert. Auch die Kreuzvalidierung zeigt zufriedenstellende Ergebnisse (95.95 % der Fälle wurden korrekt klassifiziert). Diese Clusterlösung wird für weitere Berechnungen angenommen.

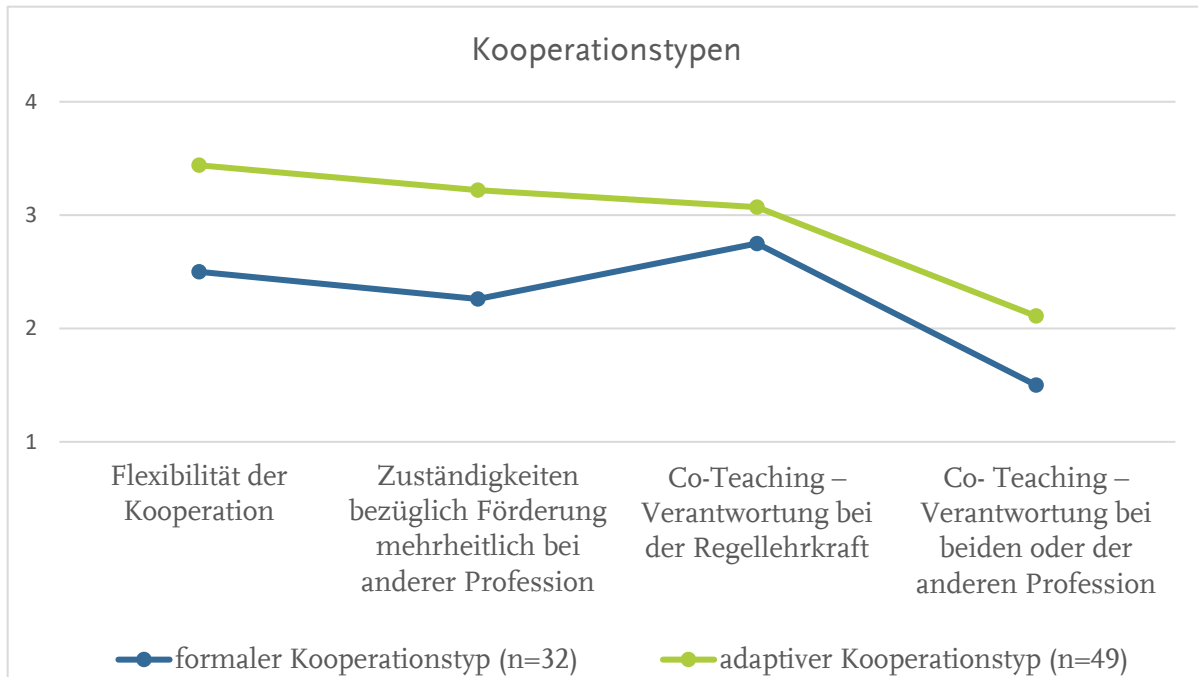


Abbildung 4: Clusterzentren des adaptiven und formalen Kooperationstyps

Tabelle 23: Clusterzentren der Clusterlösung

Skalen	Formaler Kooperationstyp (n=32)		Adaptiver Kooperationstyp (n=49)		F(1,79)
	M	SD	M	SD	
Flexibilität der Kooperation	2.50	.36	3.44	.39	122.10
Co-Teaching unter Verantwortung der anderen Profession oder beider Professionen	1.50	.47	2.11	.50	30.88
Co-Teaching unter Verantwortung der Regellehrkraft	2.75	.69	3.07	.60	6.59
Verteilung der Zuständigkeiten bezüglich Förderung	2.26	.53	3.22	.50	67.60

Anm.: n=81; Angetragen sind die Clusterzentren der endgültigen Lösung (M=Mittelwert, SD=Standardabweichung) sowie der F-Wert(Zähler- und Nennerfreiheitsgrade) der Varianzanalyse für beschreibende Zwecke $p < .05$.

Die gefundenen Kooperationstypen unterscheiden sich signifikant in der Ausprägung aller Skalen und Personen des einen Typs weisen höhere Zustimmungswerte auf als Personen des anderen Typs (vgl. Abb. 4). Personen des einen Typs sind durch eine signifikant höhere Flexibilität in der Einschätzung der Kooperation gekennzeichnet, Zuständigkeiten bezüglich Förderung werden signifikant häufiger auch bei der anderen Profession verortet und Co-Teaching-Formen, so-

wohl unter Verantwortung der Regellehrkraft als auch unter Verantwortung beider Professionen, werden signifikant häufiger eingesetzt als von Personen des anderen gefundenen Typs. Dieser flexiblere Typ wird als adaptiver Kooperationsstyp ($n=49$) bezeichnet. Personen, die diesem Typ zugeordnet wurden, schätzen die Kooperation signifikant flexibler ein ($M=3.44$, $SD=.39$) im Vergleich zu Personen des anderen Typs ($M=2.50$, $SD=.36$). Die Bezeichnung „adaptiv“ wird gewählt, da die Kooperation dieser Personen auf Basis der Ergebnisse als variabler beschrieben werden kann und beispielsweise der Unterricht flexibler an die jeweiligen Situationen angepasst wird. Die Personen des adaptiven Typs weisen höhere Zustimmungswerte in den Einschätzungen auf, Verantwortung abgeben zu können, in der Durchführung des Unterrichts wechselnde Rollen zu übernehmen und bezüglich spontaner gegenseitiger Ergänzung. Auch scheint die Verantwortung insgesamt verteilter, da die Personen dieses Typs Zuständigkeiten bezüglich Förderung wie Differenzierung und die Festlegung und Umsetzung von Förderzielen mit signifikant höheren Zustimmungswerten auch bei der anderen Profession verorten ($M=3.22$, $SD=.50$) – gegenüber Personen des anderen Kooperationsstyps ($M=2.26$, $SD=.53$). Co-Teaching-Formen werden von adaptiv kooperierenden Personen signifikant häufiger eingesetzt, die von beiden Professionen oder der anderen Profession verantwortet werden ($M=2.11$, $SD=.50$) – im Vergleich zur Einschätzung der Personen des anderen Typs ($M=1.50$, $SD=.47$). Dies trifft auch auf Co-Teaching-Formen unter Leitung der Regellehrkraft zu ($M=3.07$, $SD=.60$), die ebenfalls signifikant häufiger verwendet werden als von Personen des anderen Typs ($M=2.75$, $SD=.69$). Dies spricht zum einen für eine größere Variabilität in der Rollenverteilung und Durchführung der Kooperation von Personen des adaptiven Typs, im Kontext der auch häufigeren Verwendung von Co-Teaching-Formen unter geteilter Verantwortung oder der anderen Profession. Zum anderen, mit Blick auf die Verteilung der Zuständigkeiten bezüglich Förderung, scheinen die Rollen zwischen den Professionen klar verteilt und Personen unterschiedlicher Professionen bringen ihre jeweilige Expertise ein. Auf Basis des variablen Einsatzes der Co-Teaching-Formen und der Kooperationsflexibilität der Personen kommt es jedoch auch zu einem Wechsel der Rollen. Insgesamt scheint die Regellehrkraft dennoch häufiger für die Durchführung des Unterrichts verantwortlich.

Die eher führende Rolle der Regellehrkraft zeigt sich ausgeprägter beim anderen Kooperationsstyp, der im Folgenden als formaler Kooperationsstyp ($n=32$) bezeichnet wird. Dieser kommt in den Daten seltener vor als der adaptive Typ ($n=49$). Personen des formalen Kooperationsstyps scheinen in der Rollenverteilung mehr an diese gebunden als der adaptive Typ und insgesamt weniger variabel in der Ausgestaltung der Kooperation. Es werden fast ausschließlich Co-Teaching-Formen verwendet, die von der Regellehrkraft verantwortet werden. Dies ist daran ersichtlich, dass nach Einschätzung dieser Personen Co-Teaching-Formen unter

Verantwortung beider Professionen oder der anderen Profession selten eingesetzt werden ($M=1.50$, $SD=.47$). Zudem zeigt sich eine geringere Variabilität in der Verwendung der Co-Teaching-Formen im Vergleich zu Personen des adaptiven Kooperationsstyps. Die eher einseitigere Rollenverteilung zeigt sich auch daran, dass Personen dieses Typs die Zuständigkeiten bezüglich Förderung auch weniger häufig bei der anderen Profession, deren Expertise dies aufgrund der Berufsgruppen häufig umfassen könnte, verorten. Die Flexibilität der Kooperation wird ebenfalls geringer eingeschätzt als von Personen des adaptiven Kooperationsstyps, weshalb die Bezeichnung formaler Typ gewählt wurde. Personen dieses formalen Typs scheinen im Unterricht zwar miteinander zu kooperieren, die Zusammenarbeit ist aber eher auf einem formalen Niveau angesiedelt. Rollen werden seltener gewechselt, die Kooperation ist insgesamt weniger variabel, Regellehrkräfte nehmen eher die leitende Position ein und die andere Profession wird in die Unterrichtsdurchführung und -verantwortung weniger einbezogen als von Personen des adaptiven Typs.

5.2 Charakterisierung der Kooperationstypen – Ergebnisse von t-tests und Chi-Quadrat-Tests

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Clusteranalyse werden in diesem Abschnitt Ergebnisse zu der Fragestellung berichtet, ob sich die Kooperationstypen anhand weiterer Personen- und Kooperationsmerkmale näher beschreiben lassen (Fragestellung 1b). Es wurde analysiert, ob (1) weitere Zuständigkeitsbereiche und Aufgaben von Personen des adaptiven und formalen Kooperationsstyps unterschiedlich eingeschätzt werden, ob (2) der professionelle Hintergrund der Lehrkräfte und weitere Personenmerkmale in der Zuordnung zu den Kooperationstypen unterschiedlich ist und sich die Kooperationstypen hinsichtlich (3) weiterer Merkmale der Kooperation unterscheiden.

(1) Weitere Zuständigkeiten und Aufgaben

Zwei Items, die nach Hauptkomponentenanalysen nicht in diese Skala „Verteilung der Zuständigkeiten bezüglich Förderung“ aufgenommen wurden (vgl. Kap. 4.2), werden im Folgenden zur näheren Beschreibung der Aufgabenverteilung von Personen der beiden Kooperationstypen herangezogen.

Die Verteilung der Zuständigkeit der Auswahl von Unterrichtsmethoden und Arbeitsmaterialien unterscheidet sich zwischen den beiden Kooperationstypen nicht signifikant ($t(79)=1.45$, $p=.151$, $n=81$) und deutet nach Cohen (1988) nur auf einen schwachen Effekt ($r=.16$) hin. Personen des adaptiven Kooperationsstyps ($M=3.02$, $SD=.75$, $n=49$) stimmen dem Item, dass die Zuständigkeit für die Wahl der Unterrichtsmethoden mehrheitlich im Aufgabenbereich der Regellehrkräfte liegt,

nicht signifikant unterschiedlich im Vergleich zu Personen des formalen Typs zu ($M=3.28$, $SD=.85$, $n=32$; vgl. Tab. 24).

Des Weiteren stellt sich die Frage, ob die Person der anderen Profession im gemeinsamen Unterricht mit der Regellehrkraft ausschließlich für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig ist. Nach Einschätzung der Personen des formalen Typs kümmert sich die Person der anderen Profession häufiger ausschließlich um die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ($M=2.94$, $SD=.91$, $n=32$), als dies nach Einschätzung der Personen des adaptiven Kooperationstyps der Fall ist ($M=2.20$, $SD=.91$, $n=49$). Der Unterschied ist signifikant ($t(79)=3.54$, $p=.001$, $n=81$) und entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt ($r=.37$). Das Ergebnis verdeutlicht, dass der formale Kooperationstyp diese Aufgabe häufiger bei der anderen Profession verortet als der adaptive Typ, was auch etwas über die Rollenverteilung aussagt. Der adaptive Typ trennt in der Rollenausführung bezüglich dieser Zuständigkeit weniger als der formale Kooperationstyp, was mit der unterschiedlichen Flexibilität in den Rollenbildern der Kooperationstypen übereinstimmt.

Tabelle 24: Unterschiede zwischen dem adaptiven und formalen Kooperationstyp zur Verteilung weiterer Aufgaben und Zuständigkeiten

Einzelitems zu „Verteilung von Zuständigkeiten“	Formaler Kooperationstyp		Adaptiver Kooperationstyp		t(79)
	M	SD	M	SD	
Die Auswahl der Unterrichtsmethoden und Arbeitsmaterialien ist mehrheitlich die Aufgabe der RLK.	3.28	.85	3.02	.75	1.45
Die AP kümmert sich ausschließlich um die SuS mit SPF.	2.94	.91	2.20	.91	3.54

Anm.: $n=81$ (formaler Kooperationstyp $n=32$, adaptiver Kooperationstyp $n=49$); Angetragen sind M =Mittelwert, SD =Standardabweichung, und t -Wert(Freiheitsgrade), RLK=Regellehrkraft, AP=andere Profession, SPF=Sonderpädagogischer Förderbedarf, SuS=Schülerinnen und Schüler; Fragestellung: Kooperation – Wie sind die Zuständigkeiten verteilt? Bitte beziehen Sie sich im Folgenden auf die Bezugsperson; Skalierung (1=trifft überhaupt nicht zu bis 4=trifft voll und ganz zu); $p<.05$.

(2) Profession und weitere Personenmerkmale

Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, ob sich die gefundenen Kooperationstypen hinsichtlich der eigenen Profession und der Profession der Bezugsperson unterscheiden.

Förderlehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte gehören zu 88.5 % ($n=23$) dem adaptiven und zu 11.5 % ($n=3$) dem formalen Kooperationstyp an. Regel- und

Fachlehrkräfte verteilen sich gleichmäßiger auf die Typen (vgl. Abb. 5). Diese werden zu 52.7 % (n=29) dem formalen Kooperationstyp und zu 47.3 % (n=26) dem adaptiven Typ zugeordnet. Es wurde ein Chi-Quadrat-Test zur Abhängigkeit von Profession (Regel- und Fachlehrkräfte, Förderlehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte) und Typenzugehörigkeit (adaptiver Kooperationstyp und formaler Kooperationstyp) durchgeführt. Diese stehen in einem Zusammenhang (Chi-Quadrat(1)=12.53, $p < .001$, n=81). Es besteht nach Cohen (1988) ein mittlerer Effekt ($\varphi = .39$).

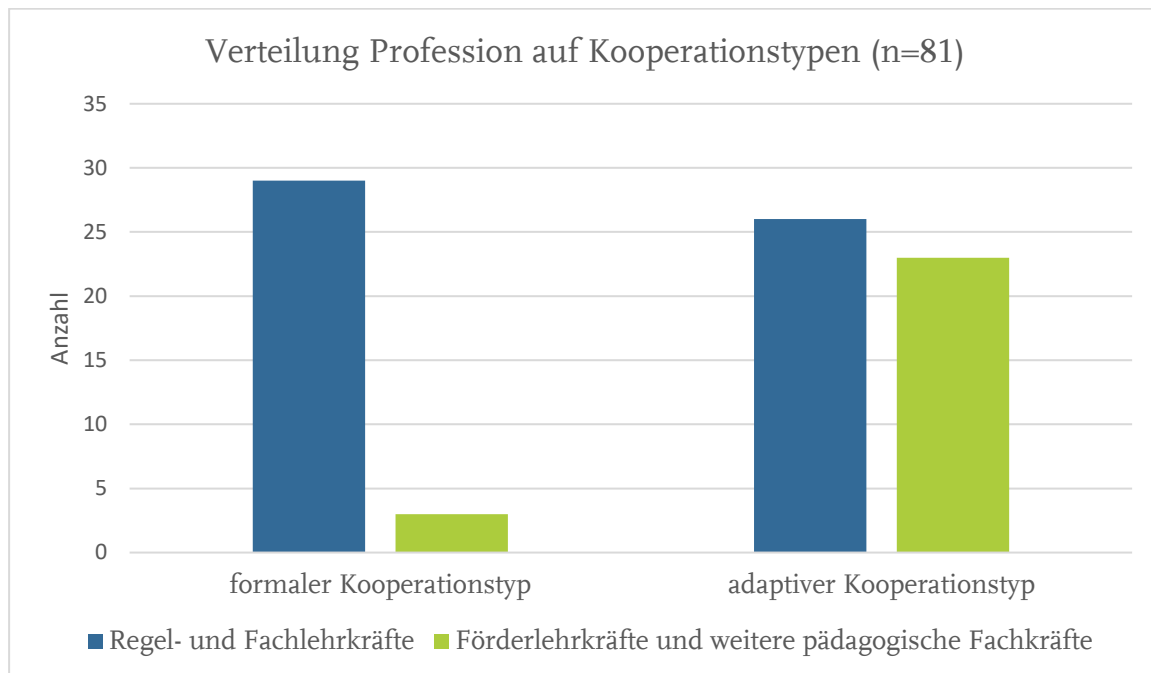


Abbildung 5: Histogramm zur Verteilung der Personen nach Profession auf die Kooperationstypen

Neben der eigenen Profession wird auch untersucht, welche Profession die Bezugsperson der Regel- und Fachlehrkräfte aufweist, auf die sich die Angaben zur Kooperation beziehen (vgl. Abb. 6). Regel- und Fachlehrkräfte konnten im Unterschied zu Förderlehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften (die sich durch den Fragebogen vorgegeben, auf die Kooperation mit der Regellehrkraft der jeweiligen Bezugsklasse beziehen) die Bezugsperson wählen. Die Ausgestaltung der Kooperation könnte daher auch mit der Profession der Bezugsperson der Regel- und Fachlehrkräfte in Verbindung stehen – beispielsweise, weil aufgrund der Rollenbeschreibung eine gemeinsame Verantwortungsübernahme hinsichtlich des Unterrichts nicht vorgesehen ist.

Regel- und Fachlehrkräfte des formalen Kooperationstyps beziehen sich zu 51.9 % (n=14) auf Förderlehrkräfte, zu 3.7 % (n=1) auf die Regellehrkraft und zu 44.4 % (n=12) auf weitere pädagogische Fachkräfte und Schulbegleitung (bei n=2 feh-

lenden Angaben). Regel- und Fachlehrkräfte des adaptiven Kooperationstyps beziehen sich zu 61.5 % (n=16) auf Förderlehrkräfte, zu 3.8 % (n=1) auf die Regellehrkraft und zu 34.6 % (n=9) auf weitere pädagogische Fachkräfte und Schulbegleitung. Es wurde ein Chi-Quadrat-Test zur Abhängigkeit von Bezugsperson und Typenzugehörigkeit durchgeführt. Diese stehen in keinem Zusammenhang (Chi-Quadrat(2)=.54, $p=.78$, $n=53$ ³¹). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen Effekt ($\varphi=.101$).

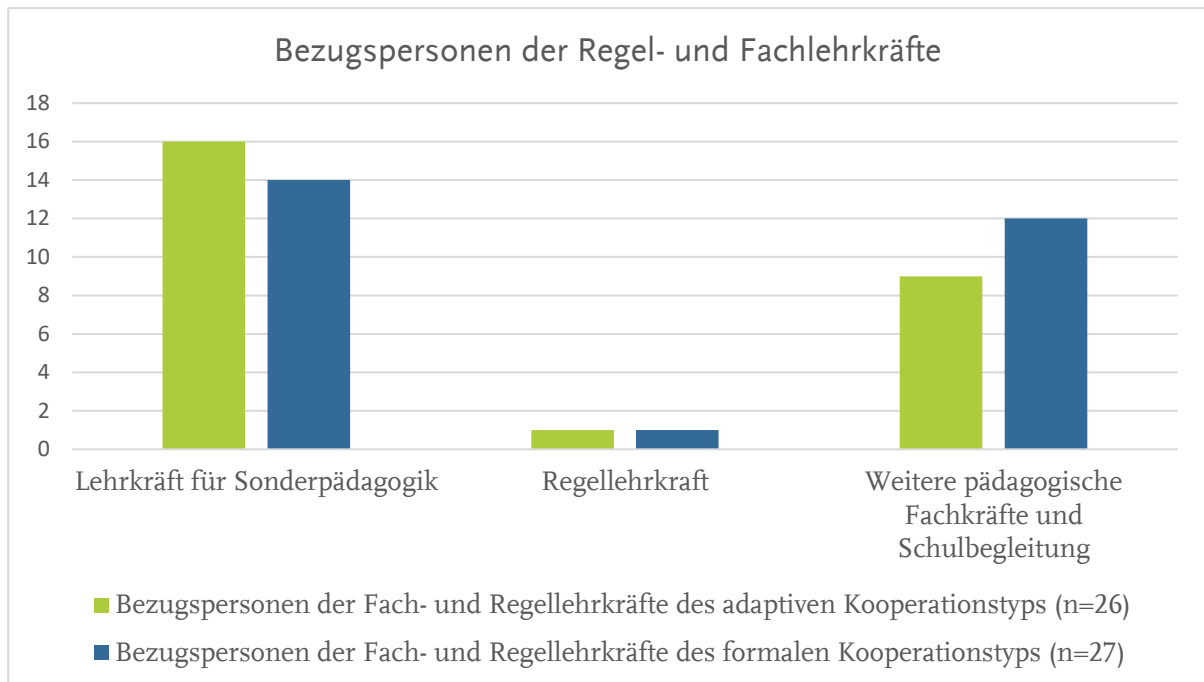


Abbildung 6: Histogramm zu Bezugspersonen der Regel- und Fachlehrkräfte des adaptiven und formalen Kooperationstyps

Dauer der Kooperation

Des Weiteren wurde analysiert, ob sich der formale und der adaptive Kooperationstyp hinsichtlich der Dauer der Zusammenarbeit mit der Bezugsperson unterscheiden. Personen des formalen Kooperationstyps (n=30) arbeiten im Durchschnitt seit 2.97 Jahren (SD=4.10) mit der Bezugsperson zusammen, Personen des adaptiven Kooperationstyps (n=46) seit 2.61 Jahren (SD=2.79). Es gibt keinen signifikanten Unterschied ($t(74)=.45$, $p=.651$, $n=76$) und nach Cohen (1988) liegt kein Effekt ($r=.05$) vor.

³¹ Aufgrund einer erwarteten Zellhäufigkeit kleiner fünf bei 33.3 % der Zellen wird der exakte Test nach Fisher angeführt.

Alter und Geschlecht

Ferner wurde überprüft, ob sich Alter und Geschlecht des formalen und des adaptiven Kooperationstyps unterscheiden. Das Alter der Personen des formalen Kooperationstyps ($n=31$) liegt im Durchschnitt bei 45.42 Jahren ($SD=9.83$). Personen des adaptiven Kooperationstyps ($n=48$) sind durchschnittlich 41.27 Jahre alt ($SD=10.67$). Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang ($t(77)=1.74$, $p=.086$, $n=79$) und es besteht nach Cohen (1988) ein schwacher Effekt ($r=.19$).

Von den 81 Personen sind bei zwei fehlenden Angaben 92.4 % ($n=73$) weiblich und 7.6 % ($n=6$) männlich. Alle männlichen Personen können dabei dem adaptiven Kooperationstyp zugeordnet werden. Die weiblichen Personen verteilen sich zu 43.8 % ($n=32$) auf den formalen und zu 56.2 % ($n=41$) auf den adaptiven Kooperationstyp. Es wurde ein Chi-Quadrat-Test zur Abhängigkeit von Geschlecht und Typenzugehörigkeit durchgeführt. Diese stehen in keinem Zusammenhang ($\text{Chi-Quadrat}(1)=4.42$, $p=.076$, $n=79$ ³²). Es besteht nach Cohen (1988) ein schwacher Effekt ($\varphi=.24$).

Berufserfahrung, Erfahrung im inklusiven Setting und mit kooperativer Unterrichtsgestaltung

Weitere Merkmale der Personen sind die Berufserfahrung, ebenso die spezifische Berufserfahrung im inklusiven Setting und jene mit kooperativer Unterrichtsgestaltung. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, ob sich Personen des adaptiven und des formalen Kooperationstyps hinsichtlich dieser Aspekte unterscheiden.

Die Berufserfahrung von Personen des formalen Typs ($n=32$) liegt im Durchschnitt bei 18.25 Jahre ($SD=8.72$) und die von Personen des adaptiven Typs ($n=49$) bei 14.76 Jahren ($SD=10.23$). Es liegt kein signifikanter Unterschied vor ($t(79)=1.59$, $p=.116$, $n=81$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen Effekt ($r=.18$).

Die Berufserfahrung im inklusiven Setting beläuft sich bei Personen des formalen Typs ($n=32$) auf 6.91 Jahre ($SD=6.31$) und bei Personen des adaptiven Typs ($n=49$) auf 6.84 Jahre ($SD=7.25$). Es liegt kein signifikanter Unterschied vor ($t(79)=.04$, $p=.965$, $n=81$). Dies entspricht nach Cohen (1988) keinem Effekt ($r=.005$).

Die Berufserfahrung mit zeitweise kooperativ geführtem beziehungsweise doppelt besetztem inklusivem Unterricht beläuft sich bei Personen des formalen Kooperationstyps ($n=32$) auf 5.06 Jahre ($SD=6.35$) und bei Personen des adaptiven Typs ($n=49$) auf 6.61 Jahre ($SD=7.16$). Es liegt kein signifikanter Unterschied vor

³² Aufgrund einer erwarteten Zelhäufigkeit kleiner fünf bei 50 % der Zellen wird der exakte Test nach Fisher angeführt.

($t(79)=-.995$, $p=.323$, $n=81$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen Effekt ($r=.11$).

(3) Dimensionen der Kooperation

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Unterschied zwischen den beiden Typen hinsichtlich weiterer Aspekte der Kooperation „gegenseitige Anerkennung und Vertrauen“, „Voneinander lernen und profitieren durch Beobachtung, Reflexion und Feedback“ und „methodisch-didaktische Positionierung“ berichtet, ebenso zu „Kommunikation“, um die Kooperationstypen weiter zu charakterisieren.

Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen wird von Personen der beiden Typen signifikant unterschiedlich eingeschätzt ($t(43.88)=-3.86$, $p<.001$, $n=78$)³³. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem starken Effekt ($r=.50$). Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen wird von Personen des adaptiven Kooperationstyps ($M=3.70$, $SD=.31$) gelingender eingeschätzt als von Personen des formalen Kooperationstyps ($M=3.29$, $SD=.53$; vgl. Tab. 25).

Table 25: Unterschiede der Kooperationstypen in der Einschätzung von gegenseitiger Anerkennung und Vertrauen

	Formaler Kooperationstyp		Adaptiver Kooperationstyp		t (43.88)
	M	SD	M	SD	
Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen	3.29	.53	3.70	.31	-3.86

Anm.: $n=78$ (basierend auf $n=81$ unter Ausschluss der Fälle mit fehlenden Werten, $n=31$ formaler Kooperationstyp, $n=47$ adaptiver Kooperationstyp); Angetragen sind M =Mittelwert, SD =Standardabweichung und t -Wert(korrigierte Freiheitsgrade); Skalierung (1=trifft überhaupt nicht zu bis 4= trifft voll und ganz zu); $p<.05$.

Auch *voneinander lernen und profitieren durch Beobachtung, Reflexion und Feedback* wird von Personen des adaptiven Kooperationstyps ($M=3.69$, $SD=.37$) signifikant gelingender eingeschätzt ($t(41.56)=-5.66$, $p<.001$, $n=80$; vgl. Tab. 26)³⁴ als von Personen des formalen Kooperationstyps ($M=2.93$, $SD=.68$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem starken Effekt ($r=.66$).

³³ Es liegt auf Basis des Levene-Tests ($F(1,76)=9.59$, $p=.003$) keine Varianzgleichheit vor, weshalb an dieser Stelle der Welch-Test berichtet wird, der unter anderem eine Anpassung der Freiheitsgrade vornimmt (Bortz & Schuster, 2010).

³⁴ Es liegt auf Basis des Levene-Tests ($F(1,78)=11.12$, $p=.001$) keine Varianzgleichheit vor, weshalb an dieser Stelle der Welch-Test berichtet wird, der unter anderem eine Anpassung der Freiheitsgrade vornimmt (Bortz & Schuster, 2010).

Table 26: Unterschiede der Kooperationstypen in der Einschätzung von voneinander lernen und profitieren durch Beobachtung, Reflexion und Feedback

	Formaler Kooperationstyp		Adaptiver Kooperationstyp		t(41.56)
	M	SD	M	SD	
Voneinander lernen und profitieren durch Beobachtung/ Reflexion und Feedback	2.93	.68	3.69	.37	-5.66

Anm.: n=80 (basierend auf n=81 unter Ausschluss der Fälle mit fehlenden Werten, n=31 formaler Kooperationstyp, n=49 adaptiver Kooperationstyp); Angetragen sind M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und t-Wert(korrigierte Freiheitsgrade); Skalierung (1=trifft überhaupt nicht zu bis 4= trifft voll und ganz zu); **p<.05**.

Hinsichtlich einer gemeinsamen *methodisch-didaktischen Positionierung* schätzen Personen des adaptiven Kooperationstyps (M=3.26, SD=.53) dies signifikant gelingender ein (t(76)=-4.03, p<.001, n=78; vgl. Tab. 27) als Personen des formalen Kooperationstyps (M=2.76, SD=.55). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt (r=.42).

Table 27: Unterschiede der Kooperationstypen in der Einschätzung der methodisch-didaktischen Positionierung

	Formaler Kooperationstyp		Adaptiver Kooperationstyp		t(76)
	M	SD	M	SD	
Methodisch-didaktische Positionierung	2.76	.55	3.26	.53	-4.03

Anm.: n=78 (basierend auf n=81 unter Ausschluss der Fälle mit fehlenden Werten, n=31 formaler Kooperationstyp, n=47 adaptiver Kooperationstyp); Angetragen sind M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und t-Wert(Freiheitsgrade); Skalierung (1=trifft überhaupt nicht zu bis 4= trifft voll und ganz zu); **p<.05**.

Personen des adaptiven Kooperationstyps (M=3.49, SD=.46) schätzen *Kommunikation* hinsichtlich des verbalen und nonverbalen Austausches signifikant gelingender ein (t(78)=-6.79, p<.001, n=80; vgl. Tab. 28) als Personen des formalen Kooperationstyps (M=2.66, SD=.64). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem starken Effekt (r=.61).

Tabelle 28: Unterschiede der Kooperationstypen in der Einschätzung der Kommunikation

	Formaler Kooperationstyp		Adaptiver Kooperationstyp		t(78)
	M	SD	M	SD	
Kommunikation	2.66	.64	3.49	.46	-6.79

Anm.: n=80 (basierend auf n=81 unter Ausschluss der Fälle mit fehlenden Werten, n=32 formaler Kooperationstyp; n=49 adaptiver Kooperationstyp); Angetragen sind M=Mittelwert, SD=Standardabweichung und t-Wert(Freiheitsgrade); Skalierung (1=trifft überhaupt nicht zu bis 4= trifft voll und ganz zu); $p < .05$.

Aufgrund der signifikanten Unterschiede zwischen Personen des adaptiven und des formalen Kooperationstyps hinsichtlich weiterer Kooperationsmerkmale lassen sich die beiden Typen noch weiter konturieren. Personen des adaptiven Kooperationstyps schätzen die Kooperationsbeziehung mit der Bezugsperson im multiprofessionellen Team insgesamt positiver beziehungsweise gelingender ein als Personen des formalen Kooperationstyps. Diese Ergebnisse passen zur Charakterisierung der Kooperationstypen. Eine höhere Flexibilität in der Aufgaben- und Rollenverteilung geht mit einer höheren Einschätzung des Gelingens von Kooperation einher.

Entwicklung des theoretischen Modells der Untersuchung

Das theoretische Modell der Untersuchung konnte durch eine inhaltliche Beschreibung verschiedener Arten von Kooperation durch Clusteranalysen differenziert werden. Die Kooperationsebene kann durch den adaptiven und den formalen Kooperationstyp bezüglich Rollen- und Aufgabenverteilung im multiprofessionellen Team spezifiziert werden. Durch Hauptkomponentenanalysen konnten die Zielvariablen auf Unterrichtsebene zu Aspekten des Konstrukts der Makroadaptivität inklusiven Unterrichts spezifiziert werden, die sich durch (1) traditionelle Unterrichtsformen, (2) offene und gemeinsame Unterrichtsformen, (3) Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung sowie (4) Niveaudifferenzierung und Förderung abbilden lassen und Möglichkeiten bieten, Unterricht auf die Voraussetzungen der Lerngruppe abzustimmen. Auf der organisatorischen Ebene bleiben die relevanten ausgewählten ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene bestehen (vgl. Abb. 7).

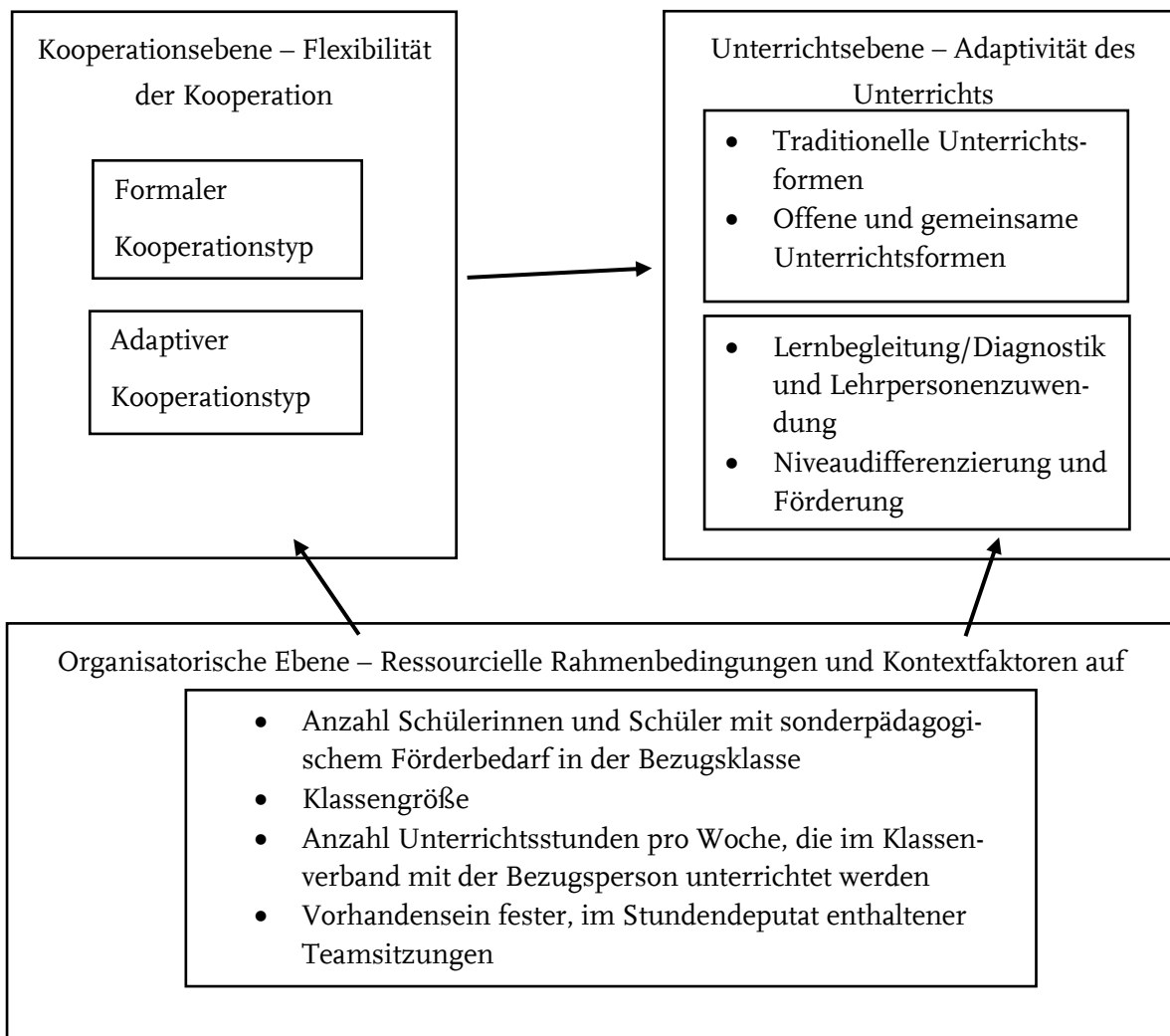


Abbildung 7: Entwicklung des theoretischen Modells nach Hauptkomponenten- und Clusteranalysen

5.3 Zugehörigkeit zu den Kooperationstypen unter ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene – Ergebnisse einer logistischen Regression

Im Folgenden werden Ergebnisse zur Fragestellung 1c berichtet, ob eine Zugehörigkeit zu den Kooperationstypen anhand gegebener ressourcieller Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene besteht (Fragestellung 1c). In die Auswertungen können 75 Personen der vorliegenden Studie einbezogen werden. Die deskriptive Statistik ist der Tabelle 29 zu entnehmen.

Tabelle 29: Deskriptive Statistik zu ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene aufgeteilt nach Kooperationstypen

Ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene	Formaler Typ (n=28)		Adaptiver Typ (n=47)	
	M	SD	M	SD
Anzahl SuS mit SPF in der Bezugsklasse	2.86	1.84	3.47	1.65
Klassengröße	20.93	3.81	21.13	3.85
Anzahl Unterrichtsstunden	6.54	6.72	8.72	7.04
Teamsitzungen (0=keine, 1=vorhanden)	.43	.50	.43	.50

Anm.: n=75 (unter Ausschluss von n=6 Fällen mit fehlenden Werten); Angetragen sind M=Mittelwert und SD=Standardabweichung; SPF=Sonderpädagogischer Förderbedarf, SuS=Schülerinnen und Schüler.

Anhand des logistischen Regressionsmodells (Methode: Einschluss) wird die Vorhersage der Clusterzugehörigkeit im Hinblick auf den Kooperationstyp (abhängige Variable) unter gegebenen ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene (unabhängige Variablen) untersucht. Die Vorhersage der Zuordnung zu den Kooperationstypen steht dabei nicht mit der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Bezugsklasse in Zusammenhang (OR=1.18, p=.274), ebenso wenig wie mit der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Bezugsklasse (OR=1.02, p=.763), mit dem Vorhandensein fester, im Stundendeputat enthaltener Teamsitzungen (OR=1.08, p=.875) oder der Anzahl Unterrichtsstunden, die gemeinsam mit der Bezugsperson im Klassenverband unterrichtet werden (OR=1.04, p=.296; vgl. Tab. 30).

Das R-Quadrat von Nagelkerke ($R^2=.06$) steht in diesem Modell nur für eine geringe Varianzaufklärung, da im Allgemeinen erst ab höheren Werten ($R^2>.20$) von akzeptablen Modellfits gesprochen wird (u. a. Janssen & Laatz, 2017).

Tabelle 30: Relative Wahrscheinlichkeit der Zuordnung zum adaptiven Kooperationstyp versus formaler Kooperationstyp in Abhängigkeit der ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene

	Modell 1		
	OR	B	SE
Zuordnung Kooperationstyp: adaptiv			
Konstante	.45	-.80	1.55
Anzahl der SuS mit SPF in der Bezugsklasse	1.18	.17	.15
Klassengröße der Bezugsklasse	1.02	.02	.07
Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson im Klassenverband	1.04	.04	.04
Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen	1.08	.08	.50

Anm.: n=75; Angetragen sind OR=Odds Ratios, B=Regressionskoeffizient und SE=Standardfehler; Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen (0=keine, 1=vorhanden), Klassengröße (=Anzahl der Schülerinnen und Schüler), Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband (=Anzahl), Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (=Anzahl); $p < .05$.

Durch das Modell wurden 68.0 % der Fälle (Trennwert=.50) richtig vorhergesagt. Dieser Wert liegt dabei nur knapp über der berechneten maximalen Zufallswahrscheinlichkeit von 59.6 %. Etwas besser ist die Vorhersagekraft des Modells für den adaptiven Kooperationstyp, 93.6 % der Fälle werden korrekt vorhergesagt. Bezüglich des formalen Kooperationstyps sind dies nur 25.0 % der Fälle. Die Ergebnisse zeigen, dass die Zugehörigkeit zu den Kooperationstypen nicht durch die gegebenen ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene erklärt werden kann.

Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse zeigt sich, dass die ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene insgesamt keinen Effekt auf die relative Wahrscheinlichkeit der Zuordnung zu den Kooperationstypen haben.

5.4 Zusammenhang von Aspekten einer adaptiven Gestaltung des Unterrichts und ressourcieller Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene – Ergebnisse multipler Regressionen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zur Fragestellung berichtet, ob die ausgewählten ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene (Prädiktorvariablen) in Zusammenhang mit Merkmalen der Adaptivität des inklusiven Unterrichts auf dessen Oberflächenstruktur aus Sicht der befragten Personen stehen. Die abhängigen Variablen des formativen Konstrukts von Makroadaptivität sind (1) „traditionelle Unterrichtsformen“, (2) „offene und gemeinsame Unterrichtsformen“, (3) „Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrperso-

nenzuwendung“ sowie (4) „Niveaudifferenzierung und Förderung“. Für die folgenden multiplen Regressionsanalysen werden jeweils alle vollständigen Fälle der Teilstichprobe ($n=99^{35}$) herangezogen, unter Ausschluss eines Ausreißers und eines weiteren Falls aufgrund inhaltlicher Aspekte (vgl. Kap. 6.3.1).

(1) traditionelle Unterrichtsformen

Es können insgesamt 8.1 % der Gesamtvariation des Einsatzes traditioneller Unterrichtsmethoden durch das Modell erklärt werden. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen Effekt (korrigiertes $R^2=.08$, $f^2=.09$). Die Prädiktoren im Gesamten haben einen geringfügigen Effekt auf die Häufigkeit des Einsatzes traditioneller Unterrichtsformen. Traditionelle Unterrichtsformen werden geringfügig seltener eingesetzt, wenn sich die Ausprägungen der unabhängigen Variablen erhöhen, wenngleich diese im Einzelnen nicht signifikant zur Varianzaufklärung beitragen (vgl. Tab. 31).

Tabelle 31: Multiple Regression: traditionelle Unterrichtsformen (AV) und deren Bedingungen (UV)

	Modell 1		
	β	B	SE
Konstante		3.46	.40
Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen	-.22	-.26	.13
Klassengröße	-.07	-.01	.02
Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband	-.14	-.01	.01
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	-.18	-.06	.04
R^2	.08		

Anm.: $n=78^{36}$; Angetragen sind B=unstandardisierter Koeffizient, SE=Standardfehler, β =standardisierter Regressionskoeffizient Beta, R^2 =korrigiertes R^2 ; Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen (0=keine, 1=vorhanden), Klassengröße (=Anzahl der Schülerinnen und Schüler), Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband (=Anzahl), Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (=Anzahl); $p<.05$.

(2) offene und gemeinsame Unterrichtsformen

Es können insgesamt 12.2 % der Gesamtvariation des Einsatzes offener und gemeinsamer Unterrichtsformen durch das Modell erklärt werden. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen an der Grenze zum mittleren Effekt (korrigiertes $R^2=.12$, $f^2=.14$). Die Prädiktoren im Gesamten haben einen kleinen Effekt

³⁵ Gesamtstichprobe $N=116$ unter Ausschluss von Fällen, denen nach eigenen Angaben kein Kooperationspartner in der Bezugsklasse zur Verfügung steht ($n=13$) und Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter ($n=4$), da diese aufgrund einer verkürzten Skala (Co-Teaching) nicht in die Berechnungen des theoretischen Gesamtmodells einbezogen werden können.

³⁶ An dieser Stelle können zwei Unterrichtsteams in den Daten ausgemacht und unter Umständen vier weitere Teams vermutet werden (vgl. Kap. 4.3.1).

auf den Einsatz offener und gemeinsamer Unterrichtsformen. Offene und gemeinsame Unterrichtsformen werden geringfügig häufiger eingesetzt, wenn sich die Ausprägungen der unabhängigen Variablen erhöhen, wenngleich diese im Einzelnen nicht signifikant zur Varianzaufklärung beitragen (vgl. Tab. 32).

Tabelle 32: Multiple Regression: offene und gemeinsame Unterrichtsformen (AV) und deren Bedingungen (UV)

	Modell 1		
	β	B	SE
Konstante		2.00	.35
Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen	.16	.17	.11
Klassengröße	.06	.01	.02
Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband	.21	.02	.01
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	.23	.07	.04
R^2	.12		

Anm.: $n=78^{37}$; Angetragen sind B=unstandardisierter Koeffizient, SE=Standardfehler, β =standardisierter Regressionskoeffizient Beta, R^2 =korrigiertes R^2 ; Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen (0=keine, 1=vorhanden), Klassengröße (=Anzahl der Schülerinnen und Schüler), Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband (=Anzahl), Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (=Anzahl); $p<.05$.

(3) Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung

Es können insgesamt nur 6.4 % der Gesamtvariation der Einschätzung des Gelingens von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung durch das Modell erklärt werden. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen Effekt (korrigiertes $R^2=.06$, $f^2=.07$). Die Prädiktoren tragen im Einzelnen nicht signifikant zur Varianzaufklärung bei (vgl. Tab. 33).

³⁷ Die vollständigen Fälle sind an dieser Stelle trotz der gleichen Anzahl in der Zusammensetzung unterschiedlich im Vergleich zu den Berechnungen mit der abhängigen Variablen traditionelle Unterrichtsformen.

Tabelle 33: Multiple Regression: Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung (AV) und deren Bedingungen (UV)

	Modell 1		
	β	B	SE
Konstante		2.89	.33
Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen	.19	.17	.10
Klassengröße	.01	.00	.02
Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband	.16	.01	.01
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	.18	.05	.03
R^2	.06		

Anm.: n=74; Angetragen sind B=unstandardisierter Koeffizient, SE=Standardfehler, β =standardisierter Regressionskoeffizient Beta, R^2 =korrigiertes R^2 ; Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen (0=keine, 1=vorhanden), Klassengröße (=Anzahl der Schülerinnen und Schüler), Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband (=Anzahl), Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (=Anzahl); $p < .05$.

(4) Niveaudifferenzierung und Förderung

Es können insgesamt 12.5 % der Gesamtvariation der Einschätzung des Gelingens von Niveaudifferenzierung und Förderung durch das Modell erklärt werden. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt (korrigiertes $R^2=.13$, $f^2=.15$). Es zeigt sich ein signifikanter Effekt des Prädiktors der Unterrichtsstunden im Klassenverband, die gemeinsam mit der Bezugsperson pro Woche durchgeführt werden ($\beta=.27$, $p=.033$). Niveaudifferenzierung und Förderung wird gelingender eingeschätzt, wenn sich die Ausprägungen dieses Prädiktors und somit die Anzahl der Unterrichtsstunden mit der Bezugsperson im Klassenverband erhöhen. Die weiteren Prädiktoren tragen nicht signifikant zur Varianzaufklärung bei (vgl. Tab. 34).

Tabelle 34: Multiple Regression: Niveaudifferenzierung und Förderung (AV) und deren Bedingungen (UV)

	Modell 1		
	β	B	SE
Konstante		2.38	.35
Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen	-.07	-.07	.11
Klassengröße	.18	.02	.02
Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband	.27	.02	.01
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	.22	.06	.04
R^2	.13		

Anm.: n=73; Angetragen sind B=unstandardisierter Koeffizient, SE=Standardfehler, β =standardisierter Regressionskoeffizient Beta, R^2 =korrigiertes R^2 ; Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen (0=keine, 1=vorhanden), Klassengröße (=Anzahl der Schülerinnen und Schüler), Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband (=Anzahl), Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (=Anzahl); $p < .05$.

5.5 Unterschiede in Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts zwischen den Kooperationstypen – Ergebnisse von Analysen mittels t-tests

Es stellt sich nun die Frage, ob sich die Adaptivität inklusiven Unterrichts hinsichtlich der Ausprägung der Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung anhand der gebildeten Typen unterscheidet (Fragestellung 1e). Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Einschätzungen der Personen des adaptiven und formalen Kooperationstyps (unabhängige Variablen) im Hinblick auf die einzelnen Aspekte des formativen Konstrukts von Makroadaptivität (1) Unterrichtsmethodik in der Verwendung traditioneller Unterrichtsformen sowie offener und gemeinsamer Unterrichtsformen und (2) Differenzierung im Hinblick auf das Gelingen von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung sowie von Niveaudifferenzierung und Förderung (abhängige Variablen) berichtet.

(1) Unterrichtsmethodik

Traditionelle Unterrichtsformen werden von Personen des adaptiven Kooperationstyps ($M=2.79$, $SD=.55$, $n=45$) und von Personen des formalen Kooperationstyps ($M=2.91$, $SD=.59$, $n=28$) im gemeinsamen Unterricht im multiprofessionellen Team nicht signifikant unterschiedlich verwendet ($t(71)=.89$, $p=.374$). Nach Cohen (1988) entspricht dies einem schwachen Effekt ($r=.11$).

Offene und gemeinsame Unterrichtsformen werden von Personen des adaptiven Kooperationstyps ($M=2.67$, $SD=.51$, $n=44$) und von Personen des formalen Ko-

operationstyps ($M=2.43$, $SD=.54$, $n=29$) im gemeinsamen Unterricht im multiprofessionellen Team ebenfalls nicht signifikant unterschiedlich verwendet ($t(71)=-1.99$, $p=.051$, $n=73$ ³⁸; vgl. Tab. 35), wenngleich eine leichte Tendenz besteht. Nach Cohen (1988) weist dies auf einen schwachen Effekt hin ($r=.23$).

Tabelle 35: Unterschiede zwischen den Kooperationstypen in der Verwendung traditioneller und offener und gemeinsamer Unterrichtsformen

Unterrichtsmethodik	Formaler Typ		Adaptiver Typ		t(71)
	M	SD	M	SD	
Traditionelle Unterrichtsformen	2.91	.59	2.79	.55	.89
Offene und gemeinsame Unterrichtsformen	2.43	.54	2.67	.51	-1.99

Anm.: $n=73$ (basierend auf $n=81$ unter Ausschluss eines Ausreißers und Fällen mit fehlenden Werten; traditionelle Unterrichtsformen (formaler Typ $n=28$, adaptiver Typ $n=45$); offene und gemeinsame Unterrichtsformen (formaler Typ $n=29$, adaptiver Typ $n=44$); Angetragen sind M =Mittelwert, SD =Standardabweichung und t -Wert(Freiheitsgrade); $p<.05$.

Der adaptive Typ verwendet traditionelle Unterrichtsformen nicht signifikant seltener und auch offene und gemeinsame Unterrichtsformen nur in der Tendenz, wenngleich nicht signifikant, häufiger als der formale Typ (vgl. Abb. 8).

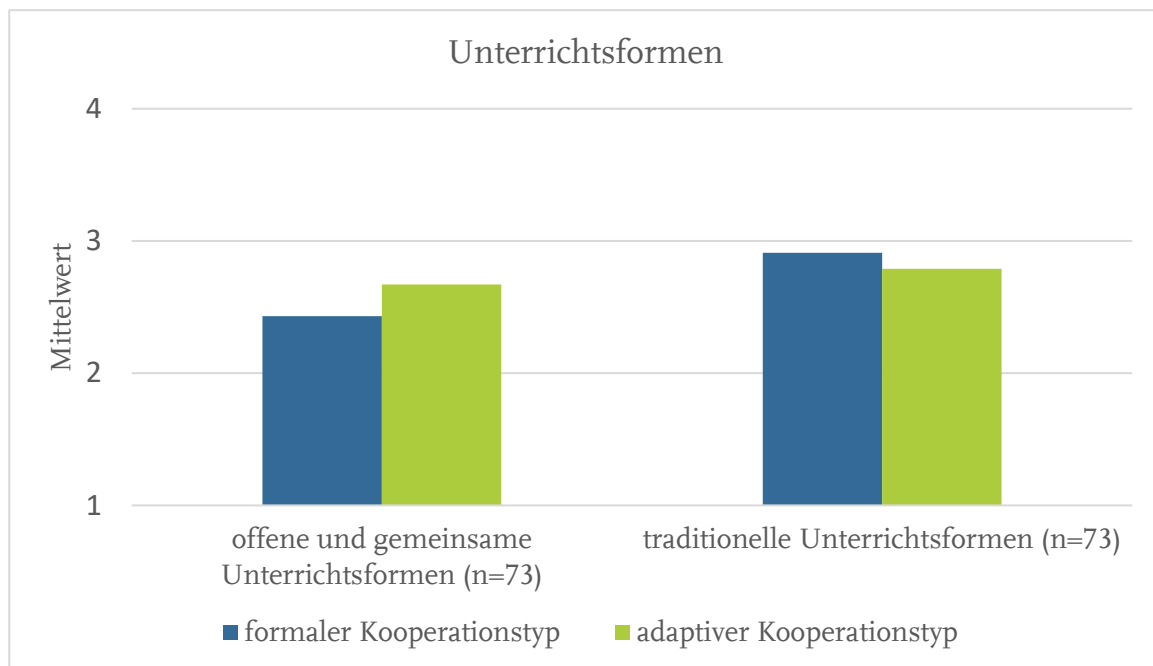


Abbildung 8: Unterrichtsmethodik im Kontext der Flexibilität der Kooperation anhand der Typen

Anm.: $n=73$ für offenen Unterricht (davon adaptiver Typ $n=45$ und formaler Typ $n=28$) und $n=73$ für traditionellen Unterricht (davon adaptiver Typ $n=44$ und formaler Typ $n=29$).

³⁸ An dieser Stelle befinden sich zwei Unterrichtsteams in den Analysen und unter Umständen können drei weitere Teams vermutet werden (vgl. Kap. 4.3.1).

(2) Differenzierung

Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung wird von Personen des adaptiven Kooperationstyps ($M=3.33$, $SD=.36$, $n=42$) und von Personen des formalen Typs ($M=3.13$, $SD=.46$, $n=26$) im gemeinsamen Unterricht im multiprofessionellen Team nicht signifikant unterschiedlich eingeschätzt ($t(66)=-1.98$, $p=.052$; vgl. Tab. 36), wenngleich eine Tendenz besteht. Nach Cohen (1988) entspricht dies einem schwachen Effekt ($r=.24$).

Niveaudifferenzierung und Förderung wird von Personen des adaptiven Kooperationstyps ($M=3.35$, $SD=.36$, $n=42$) signifikant gelingender eingeschätzt als von Personen des formalen Kooperationstyps ($M=2.98$, $SD=.54$, $n=26$) im gemeinsamen Unterricht im multiprofessionellen Team ($t(66)=-3.39$, $p=.001$). Nach Cohen (1988) entspricht dies einem mittleren Effekt ($r=.39$).

Tabelle 36: Unterschiede zwischen den Kooperationstypen in der Einschätzung des Gelingens von Differenzierung

Differenzierung	Formaler Typ		Adaptiver Typ		t(66)
	M	SD	M	SD	
Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung	3.13	.46	3.33	.36	-1.98
Niveaudifferenzierung und Förderung	2.98	.54	3.35	.36	-3.39

Anm.: $n=68$ (basierend auf $n=81$ unter Ausschluss eines Ausreißers und Fällen mit fehlenden Werten bezüglich der einzelnen Subskalen), formaler Kooperationstyp ($n=26$), adaptiver Kooperationstyp ($n=42$); Angetragen sind M =Mittelwert, SD =Standardabweichung und t -Wert(Freiheitsgrade); $p<.05$.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Differenzierung Personen des adaptiven Kooperationstyps nach eigenen Einschätzungen hinsichtlich Niveaudifferenzierung und Förderung besser gelingt als Personen des formalen Typs (vgl. Abb. 9).

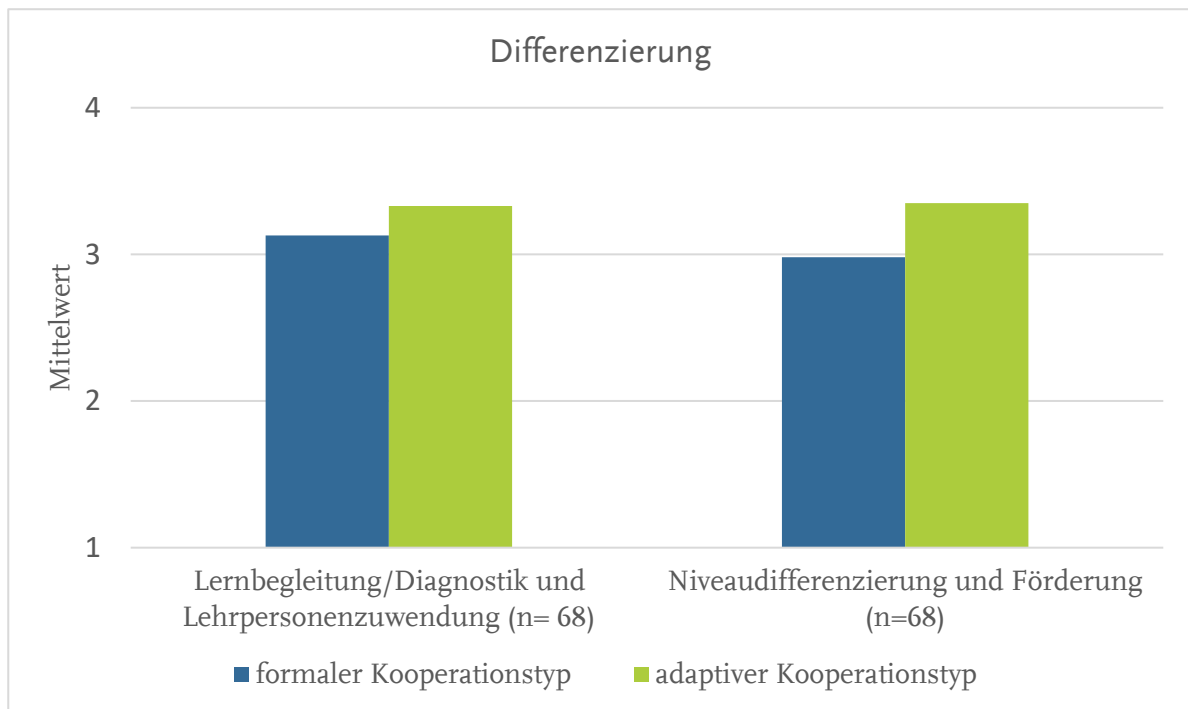


Abbildung 9: Differenzierung im Kontext der Flexibilität der Kooperation anhand der Typen

Anm.: n=68 (basierend auf n=81 unter Ausschluss der Fälle mit fehlenden Werten und eines Ausreißers); adaptiver Kooperationstyp n=26; formaler Kooperationstyp n=42.

5.6 Zusammenhang von Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts mit der Flexibilität der Kooperation und ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene – Ergebnisse multipler Regressionen

Dieses Kapitel setzt sich zusammenfassend mit der Fragestellung auseinander, ob es einen Zusammenhang zwischen den ausgewählten ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene, der Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung anhand der Typen (=unabhängige Variablen) und der einzelnen Aspekte des formativen Konstrukts von Makroadaptivität (1) „traditionelle Unterrichtsformen“, (2) „offene und gemeinsame Unterrichtsformen“, (3) „Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung“ sowie (4) „Niveaudifferenzierung und Förderung“ (=abhängige Variablen) gibt (Fragestellung 1e).³⁹

³⁹ Die Berechnungen werden auf Basis von 81 Fällen, die für die Clusteranalyse des adaptiven und flexiblen Kooperationstyps herangezogen werden konnten, nach Ausschluss von Fällen mit fehlenden Werten bezüglich einzelner Variablen der jeweiligen Modelle und nach Ausschluss eines Ausreißers (vgl. Kap 6.3.1) durchgeführt.

(1) traditionelle Unterrichtsformen

Es können insgesamt 8.0 % der Gesamtvariation des Einsatzes traditioneller Unterrichtsformen mit den unabhängigen Variablen erklärt werden. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen Effekt (korrigiertes $R^2=.08$, $f^2=.09$). Der Prädiktor feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen hat einen signifikanten Einfluss auf die Häufigkeit des Einsatzes traditioneller Unterrichtsformen ($\beta=-.26$ $p=.034$). Wenn es solche Teamsitzungen gibt, werden etwas seltener traditionelle Unterrichtsformen eingesetzt. Die weiteren Prädiktoren tragen nicht signifikant zur Varianzaufklärung bei (vgl. Tab. 37).

Tabelle 37: Multiple Regression: traditionelle Unterrichtsformen (AV) und deren Bedingungen (UV)

	Modell 1		
	β	B	SE
Konstante		3.50	.42
Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen	-.26	-.30	.14
Kooperationstyp	-.12	-.14	.14
Klassengröße	-.06	-.01	.02
Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband	-.12	-.01	.01
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	-.16	-.05	.04
R^2	.08		

Anm.: $n=68$; Angetragen sind B=unstandardisierter Koeffizient, SE=Standardfehler, β =standardisierter Regressionskoeffizient Beta, R^2 =korrigiertes R^2 ; Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen (0=keine, 1=vorhanden), Kooperationstyp (0=formaler Typ, 1=adaptiver Typ), Klassengröße (=Anzahl der Schülerinnen und Schüler), Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband (=Anzahl), Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (=Anzahl); $p<.05$.

(2) offene und gemeinsame Unterrichtsformen

Es können insgesamt 17.0 % der Gesamtvariation des Einsatzes offener und gemeinsamer Unterrichtsformen durch das Modell erklärt werden. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt (korrigiertes $R^2=.17$, $f^2=.20$). Einen signifikanten Einfluss auf die häufigere Verwendung offener und gemeinsamer Unterrichtsformen hat die Flexibilität der Kooperation anhand der Typen ($\beta=.24$, $p=.042$). Können die Personen dem adaptiven Kooperationstyp zugeordnet werden, erhöht sich der Einsatz offener und gemeinsamer Unterrichtsformen. Die weiteren Prädiktoren tragen nicht signifikant zur Varianzaufklärung bei (vgl. Tab. 38).

Tabelle 38: Multiple Regression: offene und gemeinsame Unterrichtsformen (AV) und deren Bedingungen (UV)

	Modell 1		
	β	B	SE
Konstante		1.87	.36
Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen	.21	.22	.12
Kooperationstyp	.24	.25	.12
Klassengröße	.06	.01	.02
Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband	.24	.02	.01
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	.14	.04	.04
R^2	.17		

Anm.: n=68; Angetragen sind B=unstandardisierter Koeffizient, SE=Standardfehler, β =standardisierter Regressionskoeffizient Beta, R^2 =korrigiertes R^2 ; Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen (0=keine, 1=vorhanden), Kooperationstyp (0=formaler Typ, 1=adaptiver Typ), Klassengröße (=Anzahl der Schülerinnen und Schüler), Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband (=Anzahl), Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (=Anzahl); $p < .05$.

(3) Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung

Es können insgesamt 11.4 % der Gesamtvariation der Einschätzung des Gelingens von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung durch das Modell erklärt werden. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen Effekt (korrigiertes $R^2=.11$, $f^2=.12$). Einen signifikanten Einfluss hat dabei die Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung anhand der Typen ($\beta=.26$, $p=.037$). Können die Personen dem adaptiven Typ zugeordnet werden, wird Lernbegleitung/ Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung gelingender eingeschätzt. Die anderen Prädiktoren tragen nicht signifikant zur Varianzaufklärung bei (vgl. Tab. 39).

Tabelle 39: Multiple Regression: Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung (AV) und deren Bedingungen (UV)

	Modell 1		
	β	B	SE
Konstante		2.83	.33
Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen	.21	.17	.10
Kooperationstyp	.26	.22	.10
Klassengröße	-.01	-.00	.01
Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband	.08	.01	.01
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	.23	.06	.03
R^2	.11		

Anm.: $n=63$; Angetragen sind B =unstandardisierter Koeffizient, SE =Standardfehler, β =standardisierter Regressionskoeffizient Beta, R^2 =korrigiertes R^2 ; Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen (0=keine, 1=vorhanden), Kooperationstyp (0=formaler Typ, 1=adaptiver Typ), Klassengröße (=Anzahl der Schülerinnen und Schüler), Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband (=Anzahl), Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (=Anzahl); $p < .05$.

(4) Niveaudifferenzierung und Förderung

Es können insgesamt 25.8 % der Gesamtvariation von Niveaudifferenzierung und Förderung durch das Modell erklärt werden. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem starken Effekt (korrigiertes $R^2=.26$, $f^2=.35$). Niveaudifferenzierung und Förderung wird gelingender eingeschätzt, wenn sich die Ausprägungen der unabhängigen Variablen erhöhen. Diese sind im Folgenden nach relativer Wichtigkeit anhand des Vergleichs der Beta-Gewichte (Bortz & Schuster, 2010) sortiert. Einen signifikanten Effekt auf die gelingende Einschätzung von Niveaudifferenzierung und Förderung haben die Flexibilität der Kooperation anhand der Typen ($\beta=.32$, $p=.006$) und die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Bezugsklasse ($\beta=.26$, $p=.040$). Können die Lehrkräfte dem adaptiven Kooperationstypen zugeordnet werden, steigt die Einschätzung des Gelingens von Niveaudifferenzierung und Förderung. Diese erhöht sich ebenfalls, wenn die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Bezugsklasse steigt. Die weiteren Prädiktoren tragen nicht signifikant zur Varianzaufklärung bei (vgl. Tab. 40).

Tabelle 40: Multiple Regression: Niveaudifferenzierung und Förderung (AV) und deren Bedingungen (UV)

	Modell 1		
	β	B	SE
Konstante		2.26	.33
Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen	-.03	-.02	.11
Kooperationstyp	.32	.32	.11
Klassengröße	.15	.02	.02
Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband	.22	.02	.01
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	.26	.07	.04
R^2	.26		

Anm.: $n=63$; Angetragen sind B =unstandardisierter Koeffizient, SE =Standardfehler, β =standardisierter Regressionskoeffizient Beta, R^2 =korrigiertes R^2 ; Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen (0=keine, 1=vorhanden), Kooperationstyp (0=formaler Typ, 1=adaptiver Typ), Klassengröße (=Anzahl der Schülerinnen und Schüler), Unterrichtsstunden pro Woche mit der Bezugsperson gemeinsam im Klassenverband (=Anzahl), Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (=Anzahl); $p<.05$.

5.7 Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts im Kontext alleiniger Unterrichtsdurchführung und jener im multiprofessionellen Team – Ergebnisse von Varianzanalysen mit Messwiederholung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse zur Fragestellung berichtet, ob sich die Adaptivität inklusiven Unterrichts nach Einschätzung der Lehrpersonen unterscheidet, wenn Unterricht im multiprofessionellen Team oder alleine durchgeführt wird (Fragestellung 2a). Die Zielvariablen sind die einzelnen Aspekte des formativen Konstrukts von Makroadaptivität und zwar die Häufigkeit des Einsatzes (1) traditioneller Unterrichtsformen, (2) offener und gemeinsamer Unterrichtsformen, die Einschätzung des Gelingens von (3) Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung sowie (4) Niveaudifferenzierung und Förderung. Diese bieten in ihrer Orchestrierung der Oberflächenstruktur des Unterrichts Möglichkeiten, diesen im Sinne einer aktiven Reaktionsform an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lerngruppe anzupassen. Die Auswertungen basieren auf vollständigen Fällen von Regel-, Förder- und Fachlehrkräften, die Unterricht sowohl alleine als auch im multiprofessionellen Team in der Bezugsklasse durchführen.

(1) Unterrichtsmethoden im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen dem Einsatz traditioneller Unterrichtsformen im alleinigen Unterricht und im gemeinsamen Unterricht eines multiprofessionellen Teams ($F(1,68)=4.19$, $p=.045$, $n=69$; vgl. Tab. 41). Dabei liegt eine mittlere Effektstärke (partielles $\eta^2=.06$) nach Cohen (1988) vor. Traditionelle Unterrichtsformen werden im gemeinsamen Unterricht

seltener eingesetzt ($M=2.74$, $SD=.56$) im Vergleich zum Unterricht, der von den befragten Lehrkräften alleine durchgeführt wird ($M=2.86$, $SD=.52$).

Tabelle 41: Einsatz traditioneller Unterrichtsformen im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team

Unterrichtsmethoden	Unterricht alleine		Unterricht im multiprofessionellen Team		F(1,68)
	M	SD	M	SD	
Traditionelle Unterrichtsformen	2.86	.52	2.74	.56	4.19

Anm.: $n=69$; Angetragen sind M =Mittelwert, SD =Standardabweichungen und F -Wert(Zähler- und Nennerfreiheitsgrade); Fragestellung: „Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn noch eine zweite Person (Bezugsperson) anwesend ist, werden folgende Konzepte realisiert ...“ und „Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn ich alleine tätig bin, werden folgende Konzepte realisiert ...“; Skalierung (1=gar nicht bis 4=sehr häufig); $p<.05$.

Diesen Ergebnissen gegenüber steht der häufigere Einsatz offener und gemeinsamer Unterrichtsformen im Unterricht eines multiprofessionellen Teams ($M=2.60$, $SD=.52$) im Vergleich zu alleinigem Unterricht ($M=2.49$, $SD=.46$) nach Einschätzung der befragten Personen (vgl. Tab. 42). Der Unterschied ist signifikant ($F(1,69)=7.66$, $p=.007$, $n=70$) bei einer mittleren Effektstärke (partielles $\eta^2=.10$) nach Cohen (1988).

Tabelle 42: Einsatz offener und gemeinsamer Unterrichtsformen im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team

Unterrichtsmethoden	Unterricht alleine		Unterricht im multiprofessionellen Team		F(1,69)
	M	SD	M	SD	
Offene und gemeinsame Unterrichtsformen	2.49	.46	2.60	.52	7.66

Anm.: $n=70$; Angetragen sind M =Mittelwert, SD =Standardabweichungen und F -Wert(Zähler- und Nennerfreiheitsgrade); Fragestellung: „Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn noch eine zweite Person (Bezugsperson) anwesend ist, werden folgende Konzepte realisiert ...“ und „Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn ich alleine tätig bin, werden folgende Konzepte realisiert ...“; Skalierung (1=gar nicht bis 4=sehr häufig); $p<.05$.

Es zeigt sich eine größere Methodenvielfalt im Unterricht eines multiprofessionellen Teams im Vergleich zu alleinigem Unterricht nach Einschätzung der Lehrkräfte, die sich in der häufigeren Verwendung offener und gemeinsamer Unterrichtsformen und der selteneren Verwendung traditioneller Unterrichtsformen äußert (vgl. Abb. 10).

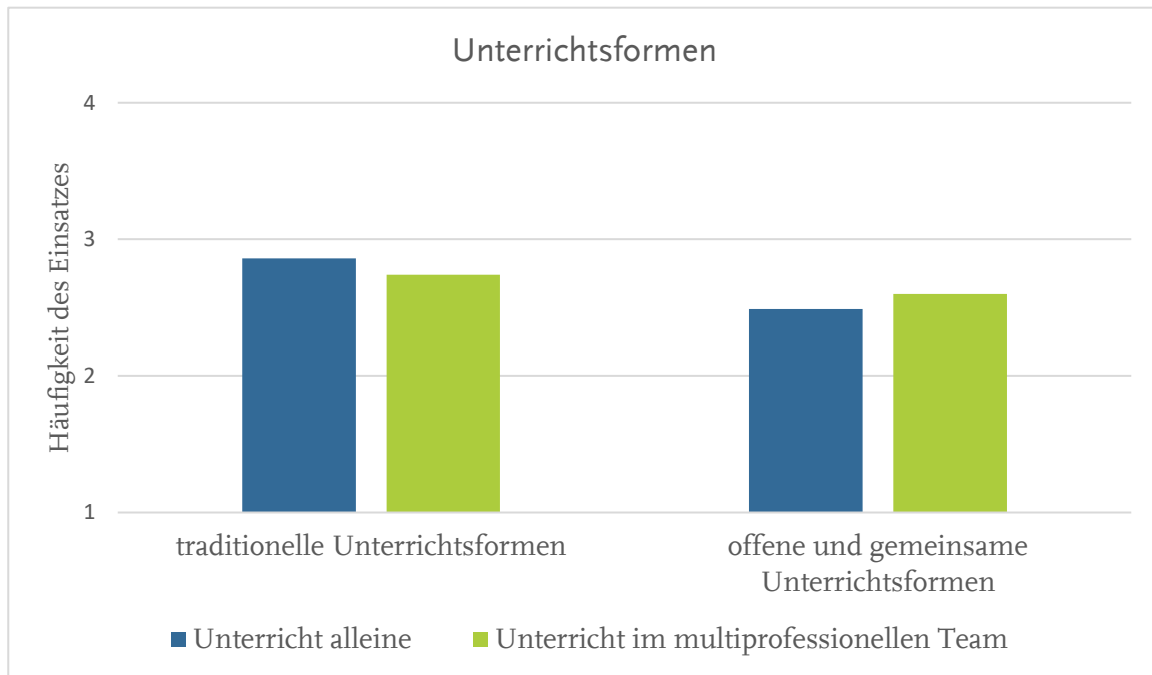


Abbildung 10: Einsatz von Unterrichtsformen im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team

(2) Differenzierung im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team

Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich des Gelingens von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung im alleinigen Unterricht und im Unterricht im multiprofessionellen Team ($F(1,63)=143.73$, $p<.001$; vgl. Tab. 43). Dabei liegt nach Cohen (1988) ein starker Effekt vor (partielles $\eta^2=.70$). Im gemeinsamen Unterricht wird Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung von den Lehrkräften besser eingeschätzt ($M=3.31$, $SD=.40$) als im alleinigen Unterricht ($M=2.59$, $SD=.44$).

Tabelle 43: Einschätzung von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team

	Unterricht alleine		Unterricht im multiprofessionellen Team		F(1,63)
	M	SD	M	SD	
Lernbegleitung, Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung	2.59	.44	3.31	.40	143.73

Anm.: $n=64$; Angetragen sind M =Mittelwert, SD =Standardabweichungen und F -Wert(Zähler- und Nennerfreiheitsgrade); Fragestellung: „Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn ich alleine tätig bin, gelingt es ...“ und „Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn eine weitere Person anwesend (gewählte Bezugsperson) ist, gelingt es ...“; Skalierung (1=trifft überhaupt nicht zu bis 4=trifft voll und ganz zu); $p<.05$.

Ebenso zeigt sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich Niveaudifferenzierung und Förderung ($F(1,64)=135.60$, $p<.001$; vgl. Tab. 44). Es liegt nach Cohen (1988) ein starker Effekt (partielles $\eta^2=.68$) vor. Lehrkräften, die in der Bezugsklasse sowohl alleine als auch im multiprofessionellen Team unterrichten, schätzen im gemeinsamen Unterricht Niveaudifferenzierung und Förderung besser ein ($M=3.30$, $SD=.40$) als im alleinigen Unterricht ($M=2.59$, $SD=.45$).

Tabelle 44: Einschätzung von Niveaudifferenzierung und Förderung im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team

Differenzierung	Unterricht alleine		Unterricht im multiprofessionellen Team		F(1,64)
	M	SD	M	SD	
Niveaudifferenzierung und Förderung	2.59	.45	3.30	.40	135.60

Anm.: $n=65$; Angetragen sind M =Mittelwert, SD =Standardabweichungen und F -Wert(Zähler- und Nennerfreiheitsgrade); Fragestellung: „Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn ich alleine tätig bin, gelingt es ...“ und „Im inklusiven Unterricht der Bezugsklasse, wenn eine weitere Person anwesend (gewählte Bezugsperson) ist, gelingt es ...“; Skalierung (1=trifft überhaupt nicht zu bis 4=trifft voll und ganz zu); $p<.05$.

Differenzierung gelingt im gemeinsamen Unterricht eines multiprofessionellen Teams nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte zusammenfassend signifikant besser als im alleinigen Unterricht (vgl. Abb. 11).

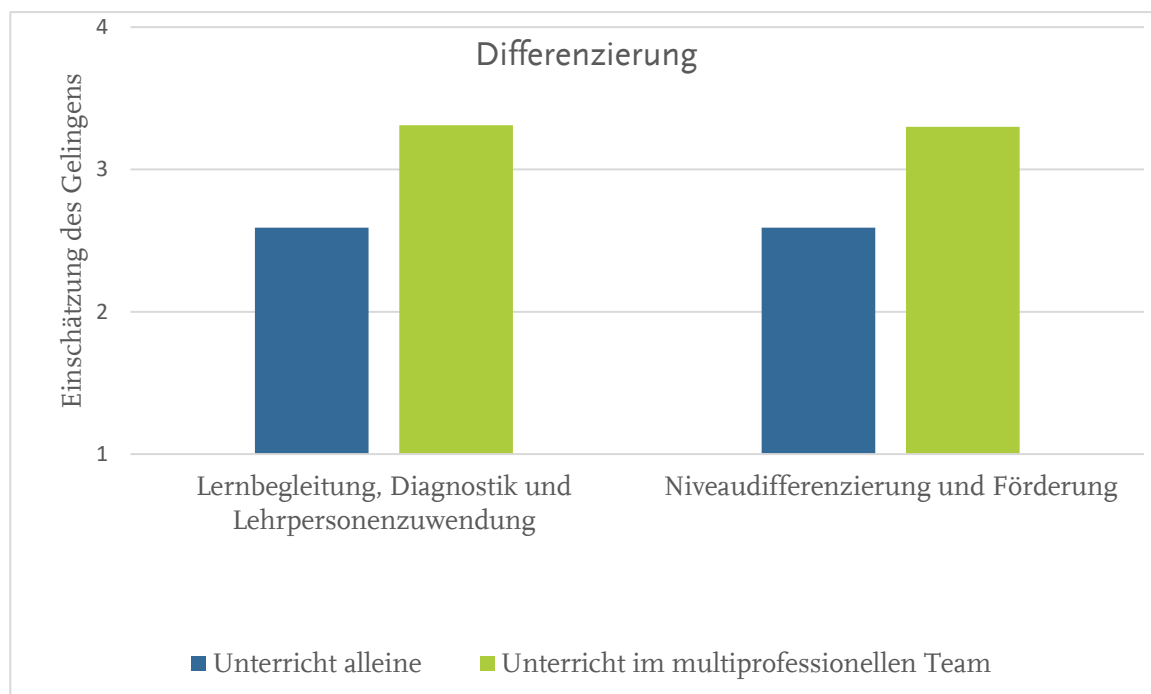


Abbildung 11: Einschätzung des Gelingens von Differenzierung im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team

5.8 Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts im Kontext alleiniger Unterrichtsdurchführung, jener im multiprofessionellen Team und der Flexibilität der Kooperation – Ergebnisse von zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor

Abschließend werden die Ergebnisse zur Fragestellung berichtet, ob die Flexibilität der Kooperation mit alleiniger und gemeinsamer Durchführung von Unterricht hinsichtlich der Ausprägung der Adaptivität des Unterrichts interagiert (Fragestellung 2b). Aufbauend auf die in Kapitel 7.7 dargestellten Ergebnisse wurde nun die Flexibilität der Kooperation in die Berechnungen (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor) einbezogen. Es wurde analysiert, ob es Haupteffekte der Innersubjektfaktoren (alleiniger Unterricht und im multiprofessionellen Team) oder der nicht messwiederholten gruppierenden Zwischensubjektfaktoren (adaptiver und formaler Kooperationstyp) gibt oder eine Interaktion dieser Faktoren besteht. Die anhängigen Variablen für Aspekte der Makroadaptivität des Unterrichts sind wiederum (1) traditionelle Unterrichtsformen, (2) offene und gemeinsame Unterrichtsformen, (3) Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung sowie (4) Niveaudifferenzierung und Förderung). In die Berechnungen gehen maximal 59 vollständige Fälle⁴⁰ ein.

(1) traditionelle Unterrichtsformen

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Einsatz traditioneller Unterrichtsformen berichtet (vgl. Tab. 45). Es wurde kein signifikanter Interaktionseffekt gefunden ($F(1,56)=.63$, $p=.430$, $n=58$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen Effekt (partielles $\eta^2=.01$). Auch auf Basis graphischer Analysen ist mehr von Haupteffekten, weniger von Interaktionseffekten auszugehen (Sedlmeier & Renkewitz, 2013).

Tabelle 45: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor zu traditionellen Unterrichtsformen

Faktor/Interaktion	F(1,56)	partielles η^2
A Zwischensubjektfaktor Kooperationstyp (formal/adaptiv)	.92	.02
B Innersubjektfaktor (Unterricht alleine, Unterricht im multiprofessionellen Team)	6.47	.10
Interaktion AxB	.63	.01

Anm.: $n=58$; Angetragen sind der F-Wert (Zähler- und Nennerfreiheitsgrade) sowie die Effektstärke (=partielles η^2) für den Zwischensubjektfaktor, den messwiederholten Innersubjektfaktor und die Interaktion; $p<.05$.

⁴⁰ Nach Ausschluss eines Ausreißers (vgl. Kap. 6.3.1).

Der Zwischensubjektfaktor wird nicht signifikant ($F(1,56)=.92$, $p=.343$, $n=58$) und hat nach Cohen (1988) einen schwachen Effekt (partielles $\eta^2=.02$). Es besteht kein Unterschied zwischen Personen der beiden Kooperationstypen in der Häufigkeit des Einsatzes traditioneller Unterrichtsformen.

Jedoch zeigen sich signifikante Innersubjekteffekte ($F(1,56)=6.47$, $p=.014$, $n=58$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt (partielles $\eta^2=.10$). Es besteht ein Unterschied in der Verwendung traditioneller Unterrichtsformen im Hinblick auf alleinige Unterrichtsdurchführung und jene im multiprofessionellen Team. Traditionelle Unterrichtsformen werden im Unterricht im multiprofessionellen Team häufiger eingesetzt als im gemeinsamen Unterricht mit einer weiteren Person (vgl. Tab. 46; Abb. 12).

Tabelle 46: Deskriptive Statistik zu traditionellen Unterrichtsformen

		%	Traditionelle Unterrichtsformen im Unterricht alleine		Traditionelle Unterrichtsformen im Unterricht eines multiprofessionellen Teams	
			M	SD	M	SD
Kooperationstypen	Formaler Typ	37.93	2.98	.57	2.82	.61
	Adaptiver Typ	62.07	2.81	.51	2.72	.53

Anm.: $n=58$ (formaler Kooperationstyp $n=22$, adaptiver Kooperationstyp $n=36$); Angetragen sind die Verteilung auf die Kooperationstypen in Prozent, M=Mittelwert und SD=Standardabweichung der deskriptiven Statistik zur zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor.

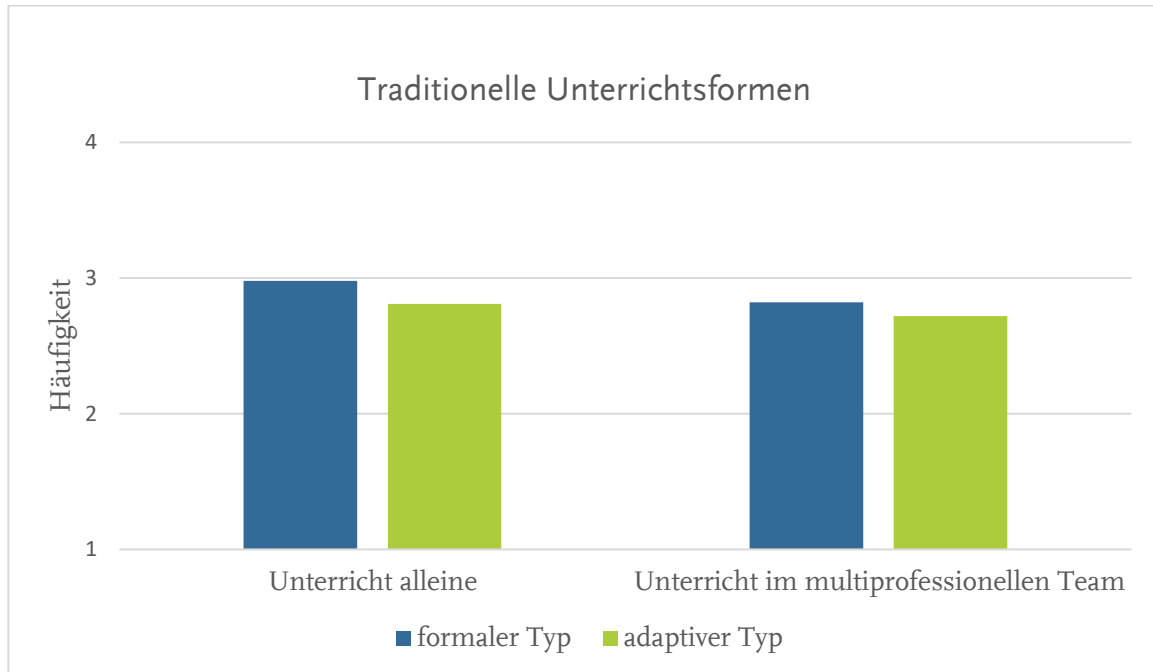


Abbildung 12: Histogramm zur Häufigkeit traditioneller Unterrichtsformen im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team, aufgeteilt nach formalem und adaptivem Kooperationstyp

(2) offene und gemeinsame Unterrichtsformen

Auch die Ergebnisse zum Einsatz offener und gemeinsamer Unterrichtsformen zeigen keine signifikanten Interaktionseffekte ($F(1,57)=1.61$, $p=.210$, $n=59$; vgl. Tab. 47). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen Effekt (partielles $\eta^2=.03$). Auch auf Basis graphischer Analysen ist mehr von Haupteffekten, weniger von Interaktionseffekten auszugehen (Sedlmeier & Renkewitz, 2013).

Tabelle 47: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor zu offenen und gemeinsamen Unterrichtsformen

Faktor/Interaktion	F(1,57)	partielles η^2
A Zwischenssubjektfaktor Kooperationstyp (formal/adaptiv)	.80	.01
B Innersubjektfaktor (Unterricht alleine, Unterricht im multiprofessionellen Team)	6.99	.11
Interaktion AxB	1.61	.03

Anm.: $n=59$; Angetragen sind der F-Wert (Zähler- und Nennerfreiheitsgrade) sowie die Effektstärke (=partielles η^2) für den Zwischenssubjektfaktor, den messwiederholten Innersubjektfaktor und die Interaktion; $p<.05$.

Der Zwischenssubjektfaktor wird nicht signifikant ($F(1,57)=.80$, $p=.376$, $n=59$) und hat nach Cohen (1988) einen schwachen Effekt (partielles $\eta^2=.01$). Es zeigt sich kein Unterschied zwischen Personen der beiden Kooperationstypen in der Häufigkeit des Einsatzes offener und gemeinsamer Unterrichtsformen.

Jedoch zeigen sich auch an dieser Stelle signifikante Innersubjekteffekte ($F(1,57)=6.99$, $p=.011$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt (partiell $\eta^2=.11$). Es besteht ein Unterschied in der Verwendung offener und gemeinsamer Unterrichtsformen im Hinblick auf alleinige Unterrichtsdurchführung und jene im multiprofessionellen Team. Offene und gemeinsame Unterrichtsformen werden im Unterricht im multiprofessionellen Team häufiger eingesetzt als im Unterricht alleine (vgl. Tab. 48; Abb. 13).

Tabelle 48: Deskriptive Statistik zu offenen und gemeinsamen Unterrichtsformen

		%	Offene und gemeinsame Unterrichtsformen im Unterricht alleine		Offene und gemeinsame Unterrichtsformen im Unterricht eines multiprofessionellen Teams	
			M	SD	M	SD
Kooperationstypen	Formaler Typ	38.98	2.46	.52	2.51	.54
	Adaptiver Typ	61.02	2.52	.45	2.68	.54

Anm.: $n=59$ (formaler Kooperationstyp $n=23$, adaptiver Kooperationstyp $n=36$); Angetragen sind die Verteilung auf die Kooperationstypen in Prozent, M=Mittelwert und SD=Standardabweichung der deskriptiven Statistik zur zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor.

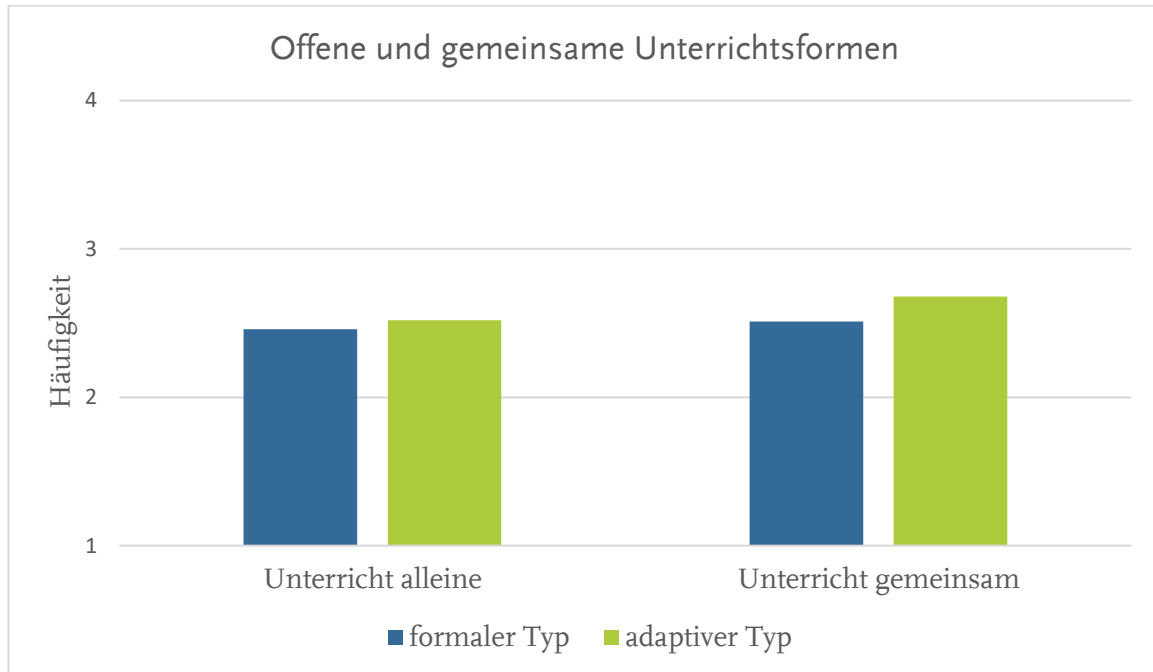


Abbildung 13: Histogramm zur Häufigkeit offener und gemeinsamer Unterrichtsformen im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team, aufgeteilt nach formalem und adaptivem Kooperations-typ

(3) Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Gelingen von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung berichtet (vgl. Tab. 49). Es wurde kein signifikanter Interaktionseffekt gefunden ($F(1,53)=1.19$, $p=.280$, $n=55$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen Effekt (partielles $\eta^2=.02$). Auch auf Basis graphischer Analysen ist mehr von Haupteffekten, weniger von Interaktionseffekten auszugehen (Sedlmeier & Renkewitz, 2013).

Tabelle 49: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor zu Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung

Faktor/Interaktion	F(1,53)	partielles η^2
A Zwischensubjektfaktor Kooperationstyp (formal/adaptiv)	1.10	.02
B Innersubjektfaktor (Unterricht alleine, Unterricht im multiprofessionellen Team)	112.51	.68
Interaktion AxB	1.19	.02

Anm.: $n=55$; Angetragen sind der F-Wert (Zähler- und Nennerfreiheitsgrade) sowie die Effektstärke (=partielles η^2) für den Zwischensubjektfaktor, den messwiederholten Innersubjektfaktor und die Interaktion; $p<.05$.

Der Zwischensubjektfaktor wird nicht signifikant ($F(1,53)=1.10$, $p=.300$) und hat nach Cohen (1988) einen schwachen Effekt (partielles $\eta^2=.02$). Es zeigt sich kein

Unterschied zwischen Personen der beiden Kooperationstypen in der Einschätzung des Gelingens von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung.

Jedoch zeigen sich wiederum signifikante Innersubjekteffekte ($F(1,53)=112.51$, $p<.001$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem starken Effekt (partielles $\eta^2=.68$). Das heißt, dass sich insbesondere Unterschiede im alleinigen Unterricht und im Unterricht eines multiprofessionellen Teams zeigen. Das Gelingen von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung wird im Unterricht im multiprofessionellen Team besser eingeschätzt als im alleinigen Unterricht (vgl. Tab. 50; Abb. 14).

Tabelle 50: Deskriptive Statistik zu Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung

		%	Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung im Unterricht alleine		Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung im Unterricht eines multiprofessionellen Teams	
			M	SD	M	SD
Kooperationstypen	Formaler Typ	38.18	2.56	.40	3.21	.47
	Adaptiver Typ	61.82	2.58	.47	3.39	.33

Anm.: $n=55$ (formaler Kooperationstyp $n=21$, adaptiver Kooperationstyp $n=34$); Angetragen sind die Verteilung auf die Kooperationstypen in Prozent, M=Mittelwert und SD=Standardabweichung der deskriptiven Statistik zur zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor.

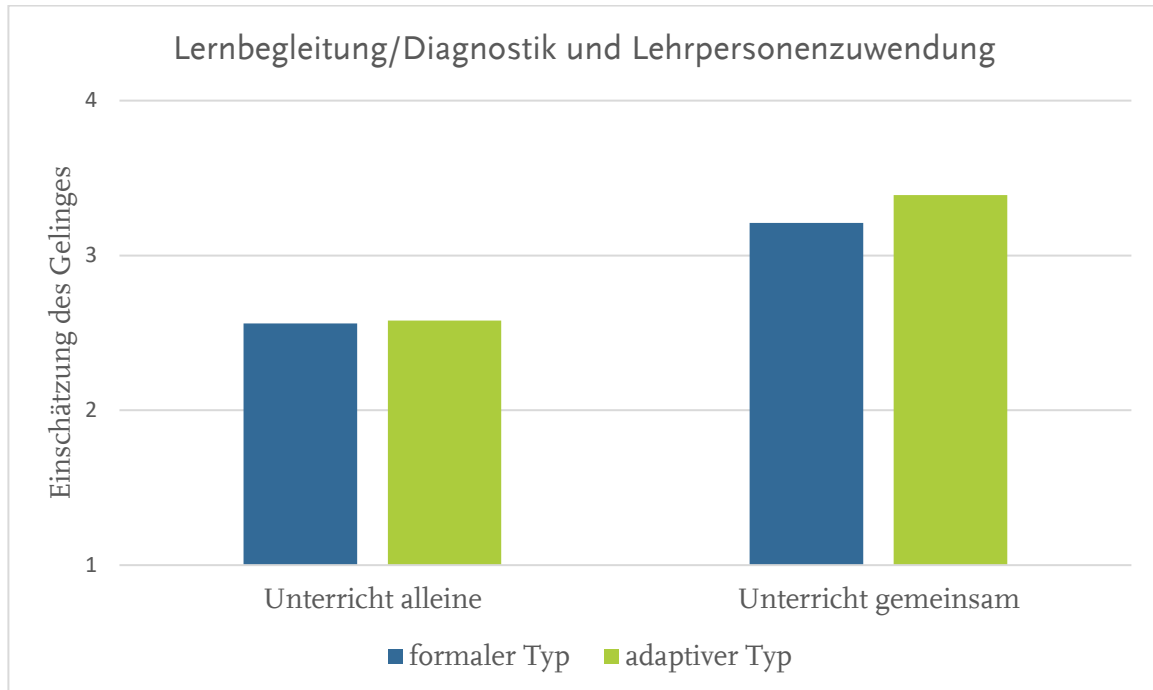


Abbildung 14: Histogramm zur Einschätzung des Gelingens von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team, aufgeteilt nach formalem und adaptivem Kooperationstyp

(4) Niveaudifferenzierung und Förderung

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu Niveaudifferenzierung und Förderung berichtet (vgl. Tab. 51). Es zeigen sich keine signifikanten Interaktionseffekte ($F(1,52)=1.04$, $p=.313$, $n=54$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem schwachen Effekt (partielles $\eta^2=.02$). Auch auf Basis graphischer Analysen ist mehr von Haupteffekten, weniger von Interaktionseffekten auszugehen (Sedlmeier & Renkewitz, 2013).

Tabelle 51: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor zu Niveaudifferenzierung und Förderung

Faktor/Interaktion	F(1,52)	partielles η^2
A Zwischensubjektfaktor Kooperationstyp (formal/adaptiv)	3.23	.06
B Innersubjektfaktor (Unterricht alleine, Unterricht im multiprofessionellen Team)	101.41	.66
Interaktion AxB	1.04	.02

Anm.: $n=54$; Angetragen sind der F-Wert(Zähler- und Nennerfreiheitsgrade) sowie die Effektstärke (=partielles η^2) für den Zwischensubjektfaktor, den messwiederholten Innersubjektfaktor und die Interaktion; $p<.05$.

Der Zwischensubjektfaktor, in der Zuordnung zum adaptiven und formalen Kooperationstyp, wird nicht signifikant ($F(1,52)=3.23$, $p=.078$, $n=54$). Nach Cohen

(1988) besteht gerade ein mittlerer Effekt (partielles $\eta^2=.06$). Es zeigt sich kein Unterschied zwischen Personen der beiden Kooperationstypen in der Einschätzung des Gelingens von Niveaudifferenzierung und Förderung, wenngleich eine Tendenz besteht.

Jedoch zeigen sich auch hier signifikante Innersubjekteffekte ($F(1,52)=101.41$, $p<.001$). Dies entspricht nach Cohen (1988) einem starken Effekt (partielles $\eta^2=.66$). Das heißt, dass sich insbesondere Unterschiede im alleinigen Unterricht und im Unterricht eines multiprofessionellen Teams zeigen. Das Gelingen von Niveaudifferenzierung und Förderung wird im Unterricht im multiprofessionellen Team besser eingeschätzt als im alleinigen Unterricht (vgl. Tab. 52; Abb. 15).

Tabelle 52: Deskriptive Statistik zu Niveaudifferenzierung und Förderung

		%	Niveaudifferenzierung und Förderung im Unterricht alleine		Niveaudifferenzierung und Förderung im Unterricht eines multiprofessionellen Teams	
			M	SD	M	SD
Kooperationstypen	Formaler Typ	38.89	2.49	.47	3.13	.43
	Adaptiver Typ	61.11	2.59	.42	3.37	.38

Anm.: $n=54$ (formaler Kooperationstyp $n=21$, adaptiver Kooperationstyp $n=33$); Angetragen sind die Verteilung auf die Kooperationstypen in Prozent, M=Mittelwert und SD=Standardabweichung der deskriptiven Statistik zur zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor.

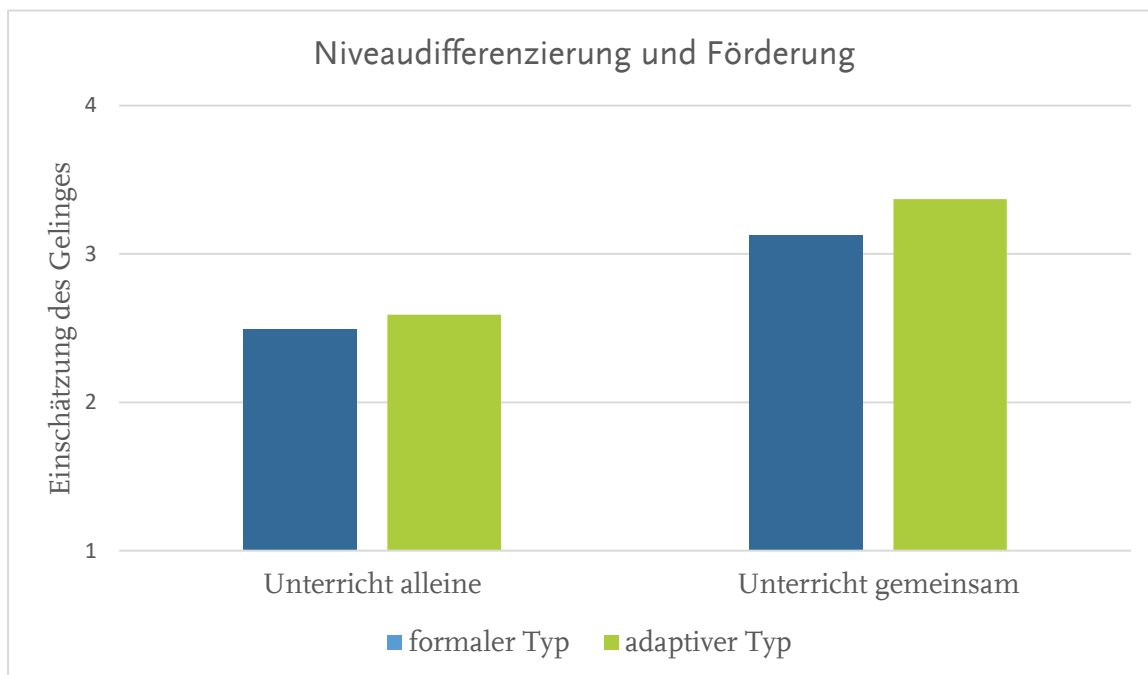


Abbildung 15: Histogramm zur Einschätzung des Gelingens von Niveaudifferenzierung und Förderung im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team, aufgeteilt nach formalem und adaptivem Kooperationstyp

Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst und in Rückbezug auf Theorie und Forschungsstand diskutiert.

6 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel werden Befunde dieser Untersuchung zusammengefasst und in den Forschungsdiskurs eingebettet. Im ersten Abschnitt werden die Ergebnisse zu den Fragestellungen 1a bis 1c zur Flexibilität multiprofessioneller Kooperation zusammengefasst und diskutiert (Kap. 6.1). Anschließend geschieht dies in Bezug auf die Fragestellungen 1d bis 1f, indem Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts und zusammenfassend das formative Konstrukt von Makroadaptivität, insbesondere im Kontext der Flexibilität multiprofessioneller Kooperation, in den Blick genommen werden (Kap. 6.2.1). Im nächsten Abschnitt stehen daran anschließend die zusammengefassten Ergebnisse (Fragestellung 2a, 2b) zum Unterschied der Ausprägung der Möglichkeiten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts im alleinigen Unterricht und im Unterricht multiprofessioneller Teams zur Diskussion (Kap. 6.2.2). In Kapitel 6.3 werden die Limitationen der Untersuchung transparent gemacht. Als weiterführende Aspekte werden Kooperation als Professionalisierungsaufgabe (Kap. 6.4.1), Unterrichtsentwicklung mit dem Fokus auf adaptiver Lehrkompetenz (Kap. 6.4.2) sowie eine konzeptionelle Entwicklung im Hinblick auf Ressourcen multiprofessioneller Kooperation und inklusivem Unterricht (Kap. 6.4.3) diskutiert und darauf aufbauend ein Ausblick für Schulpraxis und Lehrkräftebildung gegeben. Abschließend werden Forschungsdesiderate benannt (Kap. 6.5).

6.1 Flexibilität multiprofessioneller Kooperation

Eine Zielsetzung der Studie war es, Erkenntnisse zu multiprofessioneller Kooperation im unterrichtlichen Handeln bezüglich der Flexibilität in der Rollen- und Aufgabenverteilung zu gewinnen. Die Fragen zur Flexibilität der Kooperation wurden gestellt, um mehr über die Rollenverteilung kooperativ arbeitender Personen in inklusiven Unterrichtssettings zu erfahren. Diese wurde dahingehend untersucht, ob eher getrennte Rollen unterschiedlicher Professionen aufrechterhalten werden, eine Lehrkraft die Hauptverantwortung übernimmt und die andere Person eher unterstützend agiert sowie Aufgaben nach Zuständigkeitsbereichen klar aufgeteilt sind, oder ob es zu Überschneidungen und Anpassungen der Rollen hinsichtlich Zuständigkeiten und Aufgaben kommt und die Kooperation flexibel, beispielsweise je nach Situation, angepasst wird.

Typenbildung zur Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung

Ein wichtiges Ergebnis dieser Studie ist, dass sich die untersuchten Regel- und Förderlehrkräfte sowie pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Flexibilität ihrer Kooperation mit der Bezugsperson unterscheiden. Die Clusteranalyse ergab eine Zuordnung zu zwei statistisch signifikant unterscheidbaren Gruppen, die

inhaltlich als adaptiver und formaler Kooperationstyp interpretiert werden. Personen, die dem adaptiven Kooperationstyp angehören, schätzen ihre Kooperation im Unterricht flexibler ein, verwenden vermehrt verschiedene Co-Teaching-Formen und verorten Zuständigkeiten und Aufgaben häufiger auch bei der anderen Profession.

Der adaptive Kooperationstyp steht im Vergleich zum formalen Typ für eine variable Ausgestaltung der innerunterrichtlichen Zusammenarbeit. Dies zeigt sich daran, dass verschiedene Co-Teaching-Formen von Personen des adaptiven Typs sowohl unter Verantwortung der Regellehrkraft als auch unter Verantwortung beider Professionen oder der anderen Profession häufiger zum Einsatz kommen. Personen dieses Kooperationstyps binden die anderen Professionen stärker in den Unterricht ein.

In der Einschätzung von Personen des formalen Kooperationstyps ist Unterricht stärker an die „traditionelle“ Rollenverteilung gebunden und der Unterricht wird häufiger von der Regellehrkraft allein verantwortet, als dies beim adaptiven Typ der Fall ist. Adaptiv kooperierenden Personen multiprofessioneller Teams fällt es leichter, Verantwortung abzugeben und in der Unterrichtsdurchführung wechselnde Rollen zu übernehmen.

Die empirisch gefundenen Kooperationstypen stehen im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen und schärfen diese weiter aus. Eigenschaften des adaptiven Kooperationstyps lassen sich mit Blick auf die qualitative Studie von Arndt und Werning (2016a) weiter interpretieren. Diese Studie beschreibt, dass bezüglich multiprofessioneller Kooperation zwischen Regel- und Förderlehrkräften auch fließende Grenzen bezüglich eines Rollenwechsels oder eine Aufhebung der Trennung möglich sind. Dabei ist eine gemeinsame Verantwortung Basis für die Verteilung der Aufgaben (Arndt & Werning, 2016a). Basierend auf den Ergebnissen der vorliegenden Studie kann gefolgert werden, dass sich diese Aspekte gegenseitig bedingen: Wer im kooperativ durchgeführten inklusiven Unterricht Verantwortung abgeben kann, der wechselt auch häufiger die Rollen.

Der formale Kooperationstyp wechselt Rollen weniger häufig, was zur Folge hat, dass die andere Profession eher eine helfende Rolle einnimmt beziehungsweise sich auf die Regellehrkräfte einstellen muss. Bisherige Forschung bestätigt dieses Bild des formalen Kooperationstyps (u. a. Gebhard et al., 2014a; Scruggs et al., 2007; Werning et al., 2018a).

Eine Verteilung der Zuständigkeiten hinsichtlich Differenzierung sowie die Festlegung und Umsetzung von Förderzielen liegt aus Sicht von Personen des adaptiven Kooperationstyps, im Vergleich zu Personen des formalen Typs, mehr auch bei der anderen Profession. Dies spricht im Kontext von Verantwortungsteilung und Rollenwechsel dafür, dass die andere Profession von Personen des adaptiven Typs mehr in die Unterrichtsgestaltung einbezogen wird als von Personen des

formalen Typs. Dieses Ergebnis kann anknüpfend an bisherige Studien interpretiert werden, die die Förderplanung beziehungsweise Diagnostik eher im Aufgabenfeld der Förderlehrkräfte sehen (u. a. Fischer et al., 2017; Kreis et al., 2014a; Prinz & Kulik, 2018), wenngleich jeweils mehr Mitverantwortung von der jeweils anderen Profession gewünscht wird (Kreis et al., 2014a). In der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse betonen Personen des adaptiven Typs stärker eine gemeinsame Verantwortung als Personen des formalen Typs.

Des Weiteren beschreibt ein flexibler und situationsangemessener Einsatz von Co-Teaching-Formen theoretisch ein hohes Niveau von Kooperation (Lütje-Klose, 2011; Urban & Lütje-Klose, 2014). Nach Einschätzungen von Personen des adaptiven Kooperationstyps werden Co-Teaching-Formen flexibler eingesetzt als nach Einschätzung von Personen des formalen Typs. Dies wird ersichtlich, da der adaptive Kooperationstyp häufiger verschiedene Co-Teaching-Formen verwendet. Es ist allerdings erkennbar, dass auch beim adaptiven Kooperationstyp die Regellehrkraft vermehrt die führende Rolle im Unterricht einnimmt. Auch andere Studien bestätigen, dass insgesamt am häufigsten Co-Teaching-Formen unter Verantwortung der Regellehrperson wie „one teach, one assist“ eingesetzt werden und die andere Profession eher eine helfende Rolle innehat (u. a. Pool Maag et al., 2014; Prinz & Kulik, 2018; Scruggs et al., 2007). Andere Co-Teaching-Formen, die eine stärkere Gleichberechtigung implizieren, werden nach Arndt und Werning (2013) zwar praktiziert, jedoch vergleichsweise seltener. Die vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass insbesondere der formale Typ häufiger in einer weniger flexiblen Rollenverteilung kooperiert. Dabei ist anzumerken, dass der formale Kooperationstyp (39.5 %) in der gezogenen Stichprobe seltener vorkommt als der adaptive Typ (60.5 %). Auch qualitative Ergebnisse von Thommen et al. (2008) bestätigen, dass ein Rollenwechsel von etwas mehr als der Hälfte der elf untersuchten Teams bereits umgesetzt wird. Auf die Frage, wodurch ein weniger flexibler Rollenwechsel des formalen Typs begründet werden könnte, liefert womöglich die Diskussion von Arndt und Werning (2013) Aufschluss: Flexibilität ist zum einen ein positiv bewertetes Merkmal. Zum anderen besteht aber sowohl eine Diffusität in der Verteilung von Rollen und Aufgaben als auch die Verankerung von Kooperation auf struktureller Ebene scheint relevant zu sein.

Eine Flexibilität der Kooperation ist also nicht selbstverständlich und könnte an unterschiedliche Voraussetzungen gebunden sein. Welche dies sein könnten beziehungsweise welche Merkmale adaptiv kooperierende Lehrkräfte im Vergleich zu jenen des formalen Typs aufweisen, wird im Folgenden näher dargelegt.

Beschreibung der Kooperationstypen anhand weiterer Personen- und Kooperationsmerkmale

Die Frage nach der Beschreibung der Personen des adaptiven und des formalen Kooperationstyps durch weitere Personen- und Kooperationsmerkmale wurde gestellt, um herauszufinden, welche Faktoren für die Ausgestaltung der Kooperation wichtig sind. In den Daten der vorliegenden Studie zeigen sich weitere signifikante Unterschiede zwischen Personen der beiden Typen.

Im Verständnis von Personen des formalen Kooperationstyps kümmert sich die andere Profession exklusiver um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dies bestätigt das bereits gezeichnete Bild, dass Personen des formalen Typs in der Ausgestaltung der Kooperation weniger variabel sind als jene des adaptiven Kooperationstyps und Zuständigkeiten klarer verteilt sind. Wie in zahlreichen anderen Studien (Arndt & Gieschen, 2013; Arndt & Werning, 2013; Fischer et al., 2017; Geiling & Simon, 2014) sind Förderlehrkräfte (sowie in der hier vorliegenden Studie auch andere Professionen) häufiger für die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit (vermutetem) sonderpädagogischem Förderbedarf verantwortlich.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen auch, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Profession der befragten Personen und den Kooperationstypen besteht. Während sich Regel- und Fachlehrkräfte recht gleichmäßig auf die beiden Typen verteilen, können Förderlehrkräfte überwiegend dem adaptiven Kooperationstyp zugeordnet werden. Aufgrund der Ergebnisse wird ein Zusammenhang mit der professionstheoretischen Sozialisation der Personen und der Ausgestaltung der Kooperation vermutet. Auch Baumann et al. (2012) nehmen auf Basis der Ergebnisse ihrer Studie an, dass höhere Einschätzungen bezüglich multiprofessioneller Kooperation durch das Berufsbild von Lehrkräften für Heilpädagogik erklärbar sind, da durch ihren Berufsauftrag grundsätzlich eine höhere Kooperation im Vergleich zu Regellehrkräften erforderlich ist. Ausgehend von einem berufsbiographischen Ansatz erfordert die Rolle von Förderlehrkräften an inklusiven Schulen in geringerem Maße das Unterrichten als an Förderschulen: Kooperation, Abstimmung und Beratung mit Kolleginnen und Kollegen gewinnt an Bedeutung (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Ausgehend von einem strukturtheoretischen Ansatz können Förderlehrkräfte des Weiteren als Experten für unterschiedliche Problemlagen verstanden werden und sind gefordert, mit der Regellehrkraft gemeinsame Lösungen zu entwickeln, wenn sie in der Regelschule „hinzukommen“ (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Des Weiteren könnten daher auch strukturtheoretische beziehungsweise organisationsstrukturelle Ansätze eine Begründung für dieses Ergebnis sein. Nach Werning et al. (2018a) nehmen Förderlehrkräfte wahr, dass sie in der Anpassung an verschie-

dene Kollegien, deren Kooperationsbereitschaft und Unterrichtspraxis sehr flexibel sein müssen. Auch die Metaanalyse von Scruggs et al. (2007) bestätigt, dass sich Förderlehrkräfte stärker anpassen als Regellehrkräfte.

Des Weiteren wurde in der vorliegenden Studie untersucht, ob ein Zusammenhang dahingehend besteht, welche Profession die Bezugsperson aufweist, auf die sich die Angaben zur Ausgestaltung der Kooperation im multiprofessionellen Team beziehen. Regel- und Fachlehrkräfte konnten dabei ihre Bezugsperson wählen und wurden deshalb näher untersucht. Die gefundenen Kooperationstypen stehen dabei in keinem Zusammenhang mit der Profession der Bezugsperson. Auf Basis dieser Ergebnisse wird geschlossen, dass mehr die eigene Profession und weniger die der Bezugsperson im Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Kooperation steht.

In den vorliegenden Ergebnissen besteht kein Zusammenhang zwischen der Flexibilität der Kooperation und der Berufserfahrung im Allgemeinen, der Berufserfahrung im inklusiven Unterricht und jener im kooperativ geführten Unterricht. Bisherige Studien zeigten einen Zusammenhang zwischen Berufs- beziehungsweise Inklusionserfahrung und der Bereitschaft zur Kooperation oder deren Implementierung (Hellmich et al., 2017; Werning et al., 2018a). In der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse ist für die Ausgestaltung der Kooperation hinsichtlich deren Flexibilität die Berufserfahrung weniger relevant.

Merkmale der Kooperation (Baumann et al., 2012) umfassen in dieser Untersuchung gegenseitige Anerkennung und Vertrauen, voneinander Lernen durch Reflexion und Feedback sowie methodisch-didaktische Positionierung. Der adaptive Kooperationstypus weist für alle Merkmale signifikant höhere Zustimmungswerte auf als der formale Typ. Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen sind bei beiden Typen hoch ausgeprägt, jedoch bei Personen des adaptiven Typs nochmals signifikant höher bei starkem Effekt. Bisherige Forschung (Arndt & Werning, 2013) belegt, dass Wertschätzung und Akzeptanz grundlegend für multiprofessionelle Kooperation sind. In der Studie von Baumann et al. (2012) scheint die Flexibilität der Kooperation im unterrichtlichen Handeln insbesondere von gegenseitiger Anerkennung und Vertrauen unterstützt zu sein. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstreichen und differenzieren dies, indem gegenseitige Anerkennung und Vertrauen für die Flexibilität multiprofessioneller Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung als bedeutsam herausgestellt werden kann. Des Weiteren stimmen Personen des adaptiven Typs signifikant häufiger bei starkem Effekt zu, voneinander zu lernen, als Personen des formalen Typs. Auch Arndt und Werning (2016a) interpretieren, dass unterrichtsbezogene Kooperation selbst einen Kontext für Professionalisierung darstellt. Aus gemeinsamem Unterricht zu lernen gelingt in der vorliegenden Studie Personen des adaptiven Typs besser als Personen des formalen Typs.

Angehörige des adaptiven Kooperationstyps stimmen hinsichtlich ihrer Positionierung zu methodisch-didaktischen Aspekten bei mittlerer Effektstärke signifikant stärker mit ihrem Teampartner überein und kommunizieren im gemeinsamen Unterricht signifikant intensiver bei starken Effekten im Vergleich zu Personen des formalen Typs. Aus der bisherigen Forschung wird ersichtlich, dass Abstimmungsprozesse im Unterricht dazu beitragen, Rollen und Aufgaben zu verteilen (Arndt & Werning, 2013). Die eher einseitige Kooperationsform „one teach, one assist“ wird damit begründet, dass weniger Absprachen notwendig sind (Arndt & Werning, 2013). In der Interpretation der Ergebnisse bedingen sich eine flexible Kooperation sowie eine ausgeprägte Kommunikation und eine ähnliche methodisch-didaktische Positionierung. Um Lehrkräfte für Kooperation im Blick auf eine Flexibilität in der Aufgaben- und Rollenverteilung weiter zu professionalisieren, können auf Basis der vorliegenden Ergebnisse gegenseitige Anerkennung und Vertrauen, voneinander zu lernen und methodisch-didaktische Positionierungen unterschiedlicher Profession fokussiert werden. Insgesamt konnten die Annahmen bestätigt werden. Die Kooperationstypen lassen sich hinsichtlich Personenmerkmale wie der Profession und weiteren Kooperationsmerkmalen näher beschreiben.

Forschungsergebnisse zur Flexibilität der Kooperation und der Rollen- und Aufgabenverteilung werden durch die vorliegenden Ergebnisse weiter ausdifferenziert. Die Ergebnisse suggerieren, dass Potenziale multiprofessioneller Kooperation durch den adaptiven Kooperationstyp besser genutzt werden: Eine erhöhte Flexibilität in der Aufgaben- und Rollenteilung und eine gemeinsame Verantwortung könnten auch eine bessere situationelle Anpassung der Kooperation ermöglichen, ebenso wie eine umfassendere Nutzung der Expertise der verschiedenen Professionen. Der adaptive Typ zeichnet sich auch dadurch aus, dass die abgefragten Merkmale der Kooperation höher eingeschätzt werden als vom formalen Typus. In Anlehnung an bisherige Studienergebnisse bedeutet dies, dass auf einem höheren Niveau kooperiert wird. Diese Ergebnisse schärfen den bisherigen Forschungsstand (u. a. Baumann et al., 2012; Gräsel et al., 2006; zusammenfassend Lütje-Klose & Miller, 2017) aus: Auch für eine höhere Flexibilität der Kooperation ist ein Übergang von Autonomie in gemeinsame Verantwortung charakteristisch.

Um die Flexibilität der Kooperation noch weiter zu analysieren, wurde untersucht, ob diese mit Merkmalen auf Organisationsebene im Zusammenhang steht.

Zusammenhang der Flexibilität der Kooperation mit ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene

Neben Merkmalen auf Personen- und Kooperationsebene wurde basierend auf der Analyse des bisherigen Forschungsstandes auch angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung beziehungsweise Qualität der Kooperation und Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren besteht (u. a. Arndt & Werning, 2013, 2016a; Baumann et al., 2012; Gebhardt et al., 2013a; Thommen et al., 2008). Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen jedoch, dass die ausgewählten ressourciellen Rahmenbedingungen (Ressourcen für inner- und außerunterrichtliche Kooperation) und Kontextfaktoren (Klassengröße und Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) auf Klassenebene in keinem Zusammenhang mit der Zuordnung der Lehrkräfte zu einem der Kooperationstypen stehen und die Annahme nicht bestätigt werden konnte.

Dieses Ergebnis steht dabei zum Teil konträr zu bisheriger Forschung. Die qualitative Studie von Arndt & Werning (2016a) gibt sogar Hinweise darauf, dass eine größere Flexibilität der Kooperation und ein Rollenwechsel durch einen höheren Anteil personeller Ressourcen für unterrichtsbezogene Kooperation erleichtert werden. Dies bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie ebenso wenig wie die Erkenntnis der Studie von Baumann et al. (2012), dass der weniger kooperative Typ auch die Rahmenbedingungen am schlechtesten einschätzt. Das Ergebnis zur geringen Bedeutsamkeit der Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung innerunterrichtlicher Kooperation wird jedoch ausgehend vom Forschungsstand, der die Relevanz außerunterrichtlicher Ressourcen in qualitativen Studien (u. a. Arndt & Werning, 2013) hervorhebt, und weiterer deskriptiver Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung – Lehrkräfte nutzen unterschiedliche außerunterrichtliche Kooperationsgefäße (übereinstimmend mit u. a. Gebhardt et al., 2014) – vorsichtig interpretiert. Das Ergebnis der vorliegenden Studie könnte aber in Anknüpfung an das Fazit zu mehreren Studien von Lütje-Klose und Miller (2017) dahingehend übereinstimmend eingeordnet werden, dass günstige (zeitliche) Rahmenbedingungen nicht per se zu gelingender Kooperation führen. Außerdem können die Ergebnisse der vorliegenden Studie dahingehend interpretiert werden, dass Aspekte auf Personen- und Kooperationsebene wichtiger für die Ausgestaltung der Kooperation und deren Flexibilität in der Aufgaben- und Rollenverteilung sind als die Rahmenbedingungen. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass die Flexibilität der Kooperation mehr auf Beziehungsebene hinsichtlich Aushandlungsprozessen und auf Personenebene hinsichtlich der Flexibilität von Arbeitsformen verortet ist (Lütje-Klose, 2011), weniger auf Ebene der organisationalen Bedingungen. Auf der anderen Seite stellt die Studie von Steinert et al. (2006) aber auch heraus, dass organisationsstrukturelle Bedingungen weniger bedeutsam sind für Unterschiede in der Kooperation als angenommen.

6.2 Multiprofessionelle Kooperation und Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts

Eine weitere Zielsetzung der Studie war es, zu untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen der Flexibilität multiprofessioneller Kooperation in der Rollen- und Aufgabenverteilung und der Adaptivität inklusiven Unterrichts besteht. Dabei wurde zuerst untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen der Adaptivität inklusiven Unterrichts und Aspekten auf Organisationsebene besteht (Fragestellung 1d), bevor Unterschiede zwischen den Kooperationstypen in der Einschätzung der Adaptivität inklusiven Unterrichts analysiert wurden (Fragestellung 1e). Das zentrale Interesse liegt in der zusammenfassenden Fragestellung, ob eine Adaptivität inklusiven Unterrichts im Zusammenhang mit der Flexibilität der Kooperation sowie ressourcieller Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene steht (Fragestellung 1f). Makroadaptivität wurde in der vorliegenden Studie durch ein formatives Konstrukt abgebildet, das sich aus den Aspekten Unterrichtsmethodik und den Subskalen „traditionelle Unterrichtsformen“ sowie „offene und gemeinsame Unterrichtsformen“ und Differenzierung mit den Subskalen „Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung“ sowie „Niveaudifferenzierung und Förderung“ zusammensetzt. Die Orchestrierung dieser vier Aspekte auf der Oberflächenstruktur inklusiven Unterrichts in der Anpassung an die Lerngruppe machen dabei im Verständnis der vorliegenden Arbeit Adaptivität aus. Gleichwohl bieten auch die jeweils einzelnen Aspekte Möglichkeiten, Unterricht an lernrelevante Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abzustimmen, wie aus bisheriger Forschung ersichtlich wird. Daher werden zur Einordnung der Ergebnisse in den bisherigen Forschungsstand die genannten Aspekte jeweils einzeln hinsichtlich ihrer Potenziale betrachtet, bevor diese im Gesamten im Hinblick auf die Adaptivität des Unterrichts interpretiert werden.

Zusammenhang von Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts und ressourcieller Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene

Aspekte zur Gestaltung eines adaptiven inklusiven Unterrichts stehen wenig im Zusammenhang mit Aspekten auf Organisationsebene. In den Ergebnissen zeigt sich, dass die Häufigkeit des Einsatzes traditioneller sowie offener und gemeinsamer Unterrichtsformen nur in einem schwachen Zusammenhang mit den ausgewählten ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene stehen und die einzelnen Prädiktoren keinen signifikanten Einfluss haben. Dieses Ergebnis geht einher mit Forschungsergebnissen aus zum Beispiel der SCHOLASTIK-Studie von Weinert und Helmke (1997), in der die Klassengröße kein signifikanter Einflussfaktor auf die Variabilität der Unterrichtsformen ist und die Klassenzusammensetzung eine marginale Rolle bezüglich Unterrichtsqualität spielt (Weinert & Helmke, 1997). Etwas konträr zu den Ergebnissen der

vorliegenden Studien spiegelt sich bei Fischer et al. (2017) bei einer höheren Stundenanzahl der Förderlehrkräfte auch die Häufigkeit des gemeinsamen Unterrichts in Formen des offenen Unterrichts wider. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse wird vermutet, dass höhere Ressourcen allein nicht per se zu einer veränderten Gestaltung des Unterrichts führen, wenngleich Niveaudifferenzierung und Förderung als eine weitere Facette der Adaptivität in einem mittleren Zusammenhang mit den ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene steht. Der Prädiktor der Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche, die gemeinsam mit der Bezugsperson im Klassenverband unterrichtet werden, ist signifikant. Je mehr Unterrichtsstunden gemeinsam im multiprofessionellen Team durchgeführt werden, desto gelingender wird Niveaudifferenzierung und Förderung eingeschätzt. In anderen Studien wird ebenfalls deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen Ressourcen innerunterrichtlicher Kooperation und Förderung besteht (u. a. Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Jedoch wird in der vorliegenden Studie kein dahingehender signifikanter Zusammenhang für Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung gefunden. Woran dies liegen könnte, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

6.2.1 Flexibilität multiprofessioneller Kooperation und Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts

Unterschied von Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts im Kontext der Kooperationstypen

Es wurde des Weiteren die Annahme getroffen, dass Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts durch eine höhere Flexibilität der Kooperation in der Rollen- und Aufgabenverteilung begünstigt werden könnten. Je flexibler die Lehrkräfte miteinander umgehen, desto variabler und situationsangemessener kann der Unterricht gestaltet und an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden, so die Hypothese. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Personen des adaptiven und des formalen Kooperationstyps im Hinblick auf die Einschätzung des Gelingens von Niveaudifferenzierung und Förderung signifikant bei mittlerer Effektstärke unterscheiden. Hinsichtlich der Verwendung offener und gemeinsamer Unterrichtsformen und der Einschätzung von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung besteht dabei nur eine Tendenz. Die Kooperationstypen unterscheiden sich nicht im Hinblick auf den Einsatz traditioneller Unterrichtsformen.

Die Ergebnisse zum Einsatz offener und gemeinsamer Unterrichtsformen gehen tendenziell in die Richtung bisheriger Forschung. Fischer et al. (2017) fassen auf Basis der Ergebnisse ihrer Studie „Kooperation objektiv“ zusammen, dass die Intensität der Kooperation im Zusammenhang mit der Anzahl und Häufigkeit der

genutzten Unterrichtsformen steht. Bezüglich des Einsatzes traditioneller Unterrichtsformen wird auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Studie jedoch ersichtlich, dass diese weniger mit Kooperation im Zusammenhang stehen und in ähnlicher Häufigkeit von den beiden Kooperationstypen eingesetzt werden. Dieses Ergebnis kann anknüpfend an bisherige Forschung (u. a. Decristan et al., 2016; Grünke, 2006; Möller et al., 2002; Weinert & Helmke, 1997; zusammenfassend u. a. auch Klieme & Warwas, 2011; Werning, 2014) interpretiert werden, die instruktionsorientierten beziehungsweise strukturierten Unterrichtsformen Vorteile für einen heterogenitätssensiblen beziehungsweise inklusiven Unterricht oder schwächere Schülerinnen und Schüler einräumen. Dies kann möglicherweise als Erklärung für den vergleichbaren und recht häufigen Einsatz von traditionellen Unterrichtsformen angeführt werden.

Die signifikant bessere Einschätzung des Gelingens von Niveaudifferenzierung und Förderung von Personen des adaptiven Typs im Vergleich zu Personen des formalen Typs wird dahingehend interpretiert, dass es durch eine flexiblere Kooperation den Personen leichter fällt, den Unterricht an die jeweiligen Bedürfnisse beziehungsweise Niveaus der Schülerinnen und Schüler anzupassen und diese zu fördern. Baumann et al. (2012) interpretieren die bessere Einschätzung von Differenzierung durch den kokonstruktiven Kooperationstyp in ihrer Studie dabei ähnlich, indem dieser Typ als gemeinsame Zielsetzung den Umgang mit heterogenen Gruppen im Unterricht sieht und dies mit einer entsprechenden Gestaltung des Unterrichts einhergeht.

Erstaunlich ist aber, dass die Einschätzung des Gelingens von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung weniger im Kontext der Flexibilität der innerunterrichtlichen Kooperation erklärbar ist. Die Ergebnisse stehen dabei konträr zu bisheriger Forschung von Baumann et al. (2012, 2013), in der auch Lehrpersonenzuwendung und Lernbegleitung/Diagnostik bei einer höheren Qualität der Kooperation von den befragten Personen signifikant gelingender eingeschätzt wird. Basierend auf den in der vorliegenden Studie hohen Zustimmungswerten zur Einschätzung des Gelingens von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung, auch des formalen Kooperationstyps, wird gefolgert, dass dieser Aspekt der Differenzierung im gemeinsamen Unterricht insgesamt gut gelingt, unabhängig von der Flexibilität der Kooperation. Es wird als mögliche Erklärung die Hypothese formuliert, dass Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung im gemeinsamen Unterricht weniger Abstimmungsprozesse verlangen könnte als Niveaudifferenzierung und Förderung. In den weiteren Berechnungen zeigt sich aber auch, dass Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung in einem signifikanten Zusammenhang mit der Flexibilität der Kooperation steht, wenn ressourcielle Rahmenbedingungen und

Kontextfaktoren auf Klassenebene als weitere Prädiktoren berücksichtigt werden, wie im folgenden Kapitel diskutiert wird.

Zusammenhang von Aspekten der adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts mit der Flexibilität der Kooperation und ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene

Es wurde die Annahme getroffen, dass die Ausprägung der Flexibilität der Kooperation im Hinblick auf Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts einen ebenso großen beziehungsweise größeren Stellenwert einnimmt als ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene (Zeiten für innerunterrichtliche Kooperation, Vorhandensein fester, im Stundendeputat verankerter außerunterrichtlicher Ressourcen zur Kooperation sowie Klassen-größe und Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Bezugsklasse). Insgesamt kann dieser Annahme basierend auf den gefundenen Effekten zumeist zugestimmt werden. Die Flexibilität der Kooperation ist der bedeutsamste Prädiktor für drei Aspekte des formativen Konstrukts von Makroadaptivität: die Einschätzung des Gelingens von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung, für Niveaudifferenzierung und Förderung und für die Häufigkeit des Einsatzes offener Unterrichtsformen. Lediglich für die Häufigkeit des Einsatzes traditioneller Unterrichtsformen nehmen Aspekte auf Organisationsebene einen höheren Stellenwert ein als die Flexibilität der Kooperation.

Es zeigen sich signifikante Zusammenhänge mit mittleren Effektstärken im Hinblick auf den Einsatz offener und gemeinsamer Unterrichtsformen. Die Flexibilität der Kooperation wird signifikant und ist der einflussreichste Prädiktor. Gehören die Personen zum adaptiven Kooperationstyp, werden offene und gemeinsame Unterrichtsformen häufiger eingesetzt. Ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene sind demgegenüber wenig bedeutsam. Fischer et al. (2017) zeigen jedoch konträr zu diesen Ergebnissen der vorliegenden Studie auch, dass je zeitlich intensiver die Kooperation, desto häufiger offene Unterrichtsformen und Möglichkeiten des Unterrichtens genutzt werden. Anknüpfend an eine Reihe von Studien zum Einfluss von Rahmenbedingungen auf Lernergebnisse (z. B. Hattie, 2009, 2012; Lankes & Carstensen, 2010) werden die Ergebnisse dahingehend interpretiert, dass pädagogische Möglichkeiten günstiger Rahmenbedingungen nicht per se von den Lehrkräften genutzt werden. Ergebnisse, dass beispielsweise die Klassengröße keinen signifikanten Einfluss auf Unterrichtsmethoden oder Differenzierung hat, sind anschlussfähig an weitere Studien, in denen Unterrichtsqualität oder Schülerleistung von dieser wenig beeinflusst wird (u. a. Lankes & Carstensen, 2010; Sälzer et al., 2013; Weinert & Helmke, 1997).

Die Zusammenhänge mit dem Einsatz traditioneller Unterrichtsformen sind schwach ausgeprägt und das Vorhandensein fester, im Stundenplan enthaltener Teamsitzungen hat dabei einen signifikanten Einfluss. Sind solche Besprechungszeiten vorhanden, werden traditionelle Unterrichtsformen seltener eingesetzt. Der wenngleich geringe Effekt außerunterrichtlicher Ressourcen kann in Anknüpfung an bisherige Forschung interpretiert werden: Im Rahmen der Studie von Arndt und Werning (2013) wird von Seiten der Personen der Wunsch nach mehr gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung geäußert, Förderlehrkräfte sehen ihre Kompetenzen insbesondere auch in der methodischen Gestaltung von Unterricht. Außerunterrichtliche Kooperation könnte in der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse also dazu beitragen, Unterricht methodisch zu entwickeln, vielfältiger zu gestalten und somit weniger traditionelle Unterrichtsformen einzusetzen. Lehrerzentrierte Unterrichtsformen werden in der Studie von Fischer et al. (2017) von den befragten Regel- und Förderlehrkräften als wenig geeignet für inklusiven Unterricht eingeschätzt, wenngleich weitere Forschungsbefunde instruktionsorientierter Unterrichtsformen (u. a. Grünke, 2006) insbesondere Vorteile einräumen.

Des Weiteren zeigen sich signifikante Zusammenhänge mit mittleren Effektstärken für die Einschätzung des Gelingens von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung sowie mit starkem Effekt für Niveaudifferenzierung und Förderung. Die Flexibilität der Kooperation ist dabei jeweils signifikant und der wirkmächtigste Prädiktor im Vergleich mit ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene. Für Niveaudifferenzierung und Förderung wird außerdem noch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Bezugsklasse signifikant, wenngleich die relative Wichtigkeit der Flexibilität der Kooperation höher ist. Die Bedeutsamkeit des Anforderungsprofils der Klasse scheint in Bezugnahme auf bisherige Forschungsergebnisse (u. a. Gebhardt et al., 2014) aber einleuchtend: Ergebnisse von Knauder & Koschmieder (2019) bestätigen beispielsweise, dass die Zusammensetzung der Klassen einen Einfluss auf unterrichtliche Maßnahmen, wie Diagnostik und individuelle Methoden der Förderung, haben.

Zusammenfassend wird diskutiert, dass ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene eine vergleichsweise geringere Bedeutung für eine adaptive Gestaltung inklusiven Unterrichts (ausgenommen der Einsatz traditioneller Unterrichtsformen) auf dessen Oberflächenstruktur haben als die Flexibilität der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung. Im Kontext bisheriger Forschungsergebnisse kann die Plausibilität dieser Diskussion weiter begründet werden. Aus der Untersuchung von Widmer-Wolf (2014) geht beispielsweise hervor, dass für die Ausgestaltung der Differenzierung die Handlungsorientierungen der Lehrkräfte und die Art der Etablierung pädagogischer Domänen

bedeutsam sind. Ob multiprofessionelle Kooperation dabei grundsätzlich einen Beitrag zu einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts leistet, wurde ebenfalls untersucht.

6.2.2 Unterschied von Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts im alleinigen Unterricht und im Unterricht multiprofessioneller Teams

Es stellt sich mit Blick auf die Adaptivität des Unterrichts daher die Frage, ob sich diese nach Einschätzung der Lehrkräfte unterscheidet, wenn sie alleine oder mit einer weiteren Person unterrichten. Es wurde die Annahme getroffen, dass multiprofessionelle Kooperation grundsätzlich bedeutsam für Möglichkeiten ist, Unterricht im Sinne einer aktiven Reaktionsform an die Voraussetzungen der Lerngruppe anzupassen und demnach die zusätzliche Ressource einer weiteren Person für Aspekte einer adaptiven Gestaltung des Unterrichts wichtig sein könnte. Diese Annahme wurde bestätigt und wird im Folgenden anhand der einzelnen Aspekte von Adaptivität expliziert und anschließend im Gesamten interpretiert.

Differenzierung, sowohl hinsichtlich Niveaudifferenzierung und Förderung als auch Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung, gelingt im Unterricht eines multiprofessionellen Teams nach Einschätzung der befragten Grundschul- und Förderlehrkräfte signifikant besser als im alleinigen Unterricht – bei starken Effekten. Mit Blick auf die Unterrichtsmethodik zeigt sich, dass im Unterricht eines multiprofessionellen Teams bei mittlerer Effektstärke signifikant häufiger offene und gemeinsame Unterrichtsformen und seltener traditionelle Unterrichtsformen eingesetzt werden als im alleinigen Unterricht einer Lehrperson.

In die Berechnungen zum Unterschied der einzelnen Aspekte von Adaptivität inklusiven Unterrichts im alleinigen Unterricht und im Unterricht eines multiprofessionellen Teams wurden des Weiteren die gefundenen Kooperationstypen einbezogen. Dabei zeigen sich keine signifikanten Interaktionseffekte. Jedoch werden, in Übereinstimmung mit den bereits vorgestellten Ergebnissen, die Innersubjektfaktoren (Unterricht alleine und im multiprofessionellen Team) signifikant bei mittlerer Effektstärke für Unterrichtsmethodik (traditionelle Unterrichtsformen sowie offene und gemeinsame Unterrichtsformen) und bei starken Effekten für Differenzierung (Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung sowie Niveaudifferenzierung und Förderung).

Die Ergebnisse unterstreichen den bisherigen Forschungsstand und differenzieren diesen weiter aus. Auch in der Studie von Baumann et al. (2012) in der Deutsch-Schweiz wird bereits deutlich, dass Differenzierung im gemeinsamen Unterricht gelingender eingeschätzt wird als im Unterricht allein, wenngleich der

Unterschied nicht immer signifikant ist und einzelne Aspekte der Differenzierung dem weniger kooperierenden Typ und dem Mischtyp im Unterricht alleine besser gelingen. Im Unterschied hierzu gelingen in der vorliegenden Studie alle Maßnahmen der Differenzierung im multiprofessionellen Team signifikant besser als im alleinigen Unterricht, unabhängig von der Flexibilität der Kooperation. Die vorliegenden Ergebnisse heben die Bedeutung multiprofessioneller Kooperation für Differenzierung weiter hervor, da durch diese innerunterrichtliche Zusammenarbeit bessere Möglichkeiten für die Anpassung des Unterrichts an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gegeben sein könnten. Dies ist insofern ein wichtiges Ergebnis, da in der Zusammenfassung des bisherigen Forschungsstandes zu Differenzierung (u. a. im Kontext der IGLU-Erhebungen 2006, 2011 und 2016) Potenziale noch nicht ausgeschöpft scheinen. Es ergeben sich somit durch multiprofessionelle Kooperation in Anknüpfung an verschiedene Studienergebnisse (u. a. Baumann et al., 2012; Lütjeklose et al., 2018; Textor et al., 2014) Potenziale durch eine erhöhte Qualität von Differenzierung und Anpassung des Unterrichts an den Leistungsstand und weitere lernrelevante Merkmale der Schülerinnen und Schüler.

Der signifikant verminderte, aber dennoch recht häufige Einsatz von traditionellen Unterrichtsformen lässt sich womöglich durch den Vorteil von enggeführten, strukturiertem Unterricht für insbesondere schwächere Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Forschung (u. a. Decristan et al., 2016; Grünke, 2006; Möller et al., 2002) beziehungsweise anknüpfend an die Forschungstradition der Aptitude-Treatment-Interaction (zusammenfassend u. a. Brühwiler, 2014; Klieme & Warwas, 2011; Köller, 2008) erklären: Zum Teil werden von Studien in dieser Tradition zusammenfassend aber auch Tendenzen dahingehend berichtet, dass Schülerinnen und Schüler mit günstigeren Voraussetzungen auch von Freiräumen im Lernprozess profitieren.

Der häufigere Einsatz von offenen und gemeinsamen Unterrichtsformen kann anknüpfend an diese und weitere bisherige Studienergebnisse dahingehend interpretiert werden, dass durch solche Unterrichtsformen wiederum Potenziale für eine Anpassung des Unterrichts an die Schülerinnen und Schüler eröffnet werden. Aus Sicht von Lehrkräften eignen sich offene Unterrichtsformen für inklusive Settings (u. a. Fischer et al., 2017). Variierende offene Unterrichtsformen werden insbesondere in Klassen mit niedrigeren Lernausgangslagen beziehungsweise niedrigerem Kompetenzniveau eingesetzt, um beispielsweise fördernde und differenzierende Lerngelegenheiten zu schaffen (u. a. DESI-Konsortium, 2006; Klieme et al., 2008). Des Weiteren könnte durch multiprofessionelle Kooperation die strukturierte Umsetzung von offenen Unterrichtsformen besser ermöglicht werden, beziehungsweise im Anschluss an Textor et al. (2014) Co-Teaching

in geöffneten und adaptiven Unterrichtsformen durch die veränderte Rolle der Lehrkraft besser realisiert werden als dies im Frontalunterricht der Fall ist.

Zusammenfassend legen die Ergebnisse der vorliegenden Studie die Vermutung nahe, dass Methodenrepertoires im Unterricht eines multiprofessionellen Teams, womöglich durch die Expertise verschiedener Professionen, hinsichtlich offener Unterrichtsformen umfassender genutzt werden und Differenzierung besser gelingt. Dies steht im Einklang mit bisherigen Studienergebnissen: Schülerinnen und Schüler erhalten zum einen während des Co-Teachings mehr Unterstützung (Arndt & Gießchen, 2013; Magiera & Zigmond, 2005). Zum anderen gibt die Studie von Textor et al. (2014) bereits Hinweise darauf, dass Differenzierungsstrategien sowie die Herstellung von Gemeinsamkeit und Co-Teaching in untrennbarem Zusammenhang stehen. Des Weiteren wird in der Forschung von Kahlert und Kazianka-Schübel (2016) ersichtlich, dass ein breites Methodenrepertoire Grundlage ist, um Unterricht an die Voraussetzungen der Individuen anzupassen.

In der Gesamtinterpretation zum Konstrukt von Makroadaptivität zeigt sich, dass all dessen Aspekte signifikant unterschiedlich beziehungsweise gelingender von den befragten Personen eingeschätzt werden, wenn diese im multiprofessionellen Team unterrichten im Vergleich zu alleinigem Unterricht. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie haben somit das Potenzial, darzulegen, dass multiprofessionelle Kooperation eine Ressource für die Makroadaptivität des Unterrichts darstellen könnte und lassen die Schlussfolgerung zu, dass multiprofessionelle Kooperation Möglichkeiten hinsichtlich einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts eröffnet und somit zu einer Anpassung des Unterrichts an die Voraussetzungen der Lerngruppe beitragen kann. Insbesondere auch im Kontext der Wirksamkeitsstudien und Metaanalysen zu adaptivem Unterricht (u. a. Seidel & Shavelson, 2007; Waxmann, 1985; vgl. Kap. 2.3.2) könnte dies bedeuten, dass durch multiprofessionelle Kooperation im inklusiven Setting große Potenziale eröffnet werden, alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe durch ein adäquates Unterrichtsangebot im Hinblick auf kognitive und emotional-affektive Komponenten zu fördern.

Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse der vorliegenden Studie

Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit bisheriger Forschung und konnten den bisherigen Forschungsstand dahingehend erweitern, dass Rollen- und Aufgabenverteilungen in multiprofessionellen Teams spezifiziert werden konnten. Das Fazit der Ergebnisse der vorliegenden Studie ist, dass Regel- und Förderlehrkräfte sowie weitere pädagogische Fachkräfte, die in multiprofessionellen Teams unterrichten, unterschiedlich flexibel in der Aufgaben- und Rollenverteilung im unterrichtlichen Handeln sind. Förderlehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte

sind insbesondere dem flexibleren adaptiven Kooperationstyp zugehörig, Regel- und Fachlehrkräfte verteilen sich recht gleichmäßig auf den formalen und den adaptiven Typus. Personen des adaptiven Kooperationstyps schätzen alle weiteren abgefragten Aspekte zur Kooperationsbeziehung mit der Bezugsperson, wie beispielsweise gegenseitige Anerkennung und Vertrauen, besser ein als Personen des formalen Typs. Es besteht aber keine Zugehörigkeit zu den Kooperationstypen anhand gegebener ressourcieller Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene. Das Ergebnis, dass die Ausgestaltung der Kooperation weniger im Zusammenhang mit vorliegenden Rahmenbedingungen erklärt werden kann, liegt dabei etwas konträr zum bisherigen Forschungsstand und wird daher nach den Limitationen der Untersuchung weiter in den Blick genommen.

Der bestehende Forschungsstand wird dahingehend bestätigt und ergänzt, dass insbesondere die Flexibilität der Kooperation, weniger die Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene, mit Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts auf dessen Oberflächenstruktur im Zusammenhang stehen. Hinsichtlich der untersuchten Aspekte zum Einsatz offener und gemeinsamer Unterrichtsformen sowie zur Einschätzung des Gelingens von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung und Niveaudifferenzierung und Förderung besteht ein Zusammenhang mit der Flexibilität der Kooperation.

Die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen insbesondere bisherige Forschung und erweitern diese im Hinblick darauf, dass alle untersuchten Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts erhöht beziehungsweise signifikant unterschiedlich sind, wenn Unterricht im multiprofessionellen Team durchgeführt wird, gegenüber Unterricht einer einzelnen Lehrperson. Bei mittlerer Effektstärke werden im Unterricht im multiprofessionellen Team seltener traditionelle und häufiger offene und gemeinsame Unterrichtsformen eingesetzt, was für eine größere Methodenvielfalt spricht, und bei starken Effekten Lernbegleitung und Diagnostik und Niveaudifferenzierung und Förderung gelingender von den befragten Lehrkräften eingeschätzt als im alleine durchgeführten Unterricht. Somit hat multiprofessionelle Kooperation in der Interpretation der Ergebnisse das Potenzial, zu einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts beizutragen. Unterricht im multiprofessionellen Team bietet vermehrt Möglichkeiten, den Unterricht im Sinne einer aktiven Reaktionsform auf Ebene der Lerngruppe an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen, als dies im alleinigen Unterricht einer Lehrperson der Fall scheint.

Auf Basis dieser Ergebnisse wird nach der Berücksichtigung der Limitationen dieser Untersuchung eine weiterführende Diskussion von Erkenntnissen dieser Studie im Zusammenhang mit dem Ausblick für die Schulpraxis und Lehrkräftebildung zu (1) Professionalisierung für multiprofessionelle Kooperation, zu (2) adaptiver Lehrkompetenz und zur (3) Ressource „multiprofessionelle Kooperation“ angeschlossen.

6.3 Limitationen

Im Folgenden wird auf Limitationen der Studie eingegangen. Die Studie untersucht Einschätzungen zu Kooperation und Unterrichtsgestaltung aus introspektiver Sicht von Akteuren inklusiver Unterrichtssettings. Eine Einschränkung ist daher zum einen, dass keine objektivierte Daten vorliegen. Zum anderen werden in dieser Studie keine Effekte auf Schülerinnen und Schüler oder deren Lernergebnisse erfasst. Zudem kann anhand der vorliegenden Ergebnisse nur die Annahme getroffen werden, dass durch multiprofessionelle Kooperation der Rahmen einer Unterrichtsgestaltung (Oberflächenstruktur) in der Einschätzung der befragten Personen verbessert wird, um den Unterricht adaptiv an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Ob die Unterrichtsgestaltung tatsächlich an den lernrelevanten Voraussetzungen der Lerngruppe ausgerichtet ist und der Unterricht somit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler tatsächlich passgenau ist, kann anhand der vorliegenden Daten nicht gefolgert werden, da keine Daten zu den Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler oder zu diagnostischen Verfahren vorliegen. Grundsätzlich werden in der Studie einzelne Aspekte der Oberflächenstruktur des Unterrichts analysiert, die Möglichkeiten für Makroadaptivität bieten. Diese einzelnen Aspekte werden in der vorliegenden Studie als abhängige Variablen getrennt untersucht, obwohl diese gemeinsam das formative Konstrukt von Makroadaptivität als aktive Reaktionsformen auf Heterogenität bilden. Daher ist eine Gesamteinschätzung zur Adaptivität des Unterrichts etwas limitiert und würde zum Beispiel eine Indexbildung erfordern, was jedoch aufgrund der vorliegenden Datenstruktur nicht möglich war.

Das Augenmerk der vorliegenden Studie liegt ausschließlich auf der Oberflächenstruktur des Unterrichts, was damit begründet wird, dass sich multiprofessionelle Kooperation zuerst auf organisatorischer Ebene und daher auf der Oberflächenstruktur niederschlägt und nicht per se beziehungsweise automatisch zu erwarten ist, dass sich diese auf die Tiefenstruktur des Unterrichts auswirkt. Anzuführen ist an dieser Stelle, dass insbesondere die Tiefenstruktur des Unterrichts eine größere Erklärungskraft in Bezug auf Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler hat und bei gleicher Oberflächenstruktur variieren kann (zusammenfassend Kunter & Voss, 2011). Tiefenstrukturen beziehen sich „auf Merkmale des direkten Lehr-Lern-Prozesses, beschreiben also den Umgang mit dem Lernstoff, der Lernenden untereinander und zwischen Lehrkraft und Schülern“ (Kunter & Voss, 2011, S. 87). Auf der Oberflächenstruktur als „gut“ deklariertes Unterrichts, beispielsweise durch einen häufigen Wechsel von Sozialformen, lässt sich nicht automatisch auf erfolgreichen Unterricht in der Tiefenstruktur schließen, unter anderem hinsichtlich kognitiver Aktivierung oder eines wertschätzenden Miteinanders (Drechsel & Schindler, 2019). Insgesamt wird die Tiefenstruktur des Unterrichts in der Forschung als geeigneter zur Erklärung von Lernfortschritten eingeschätzt

als die der Oberflächenstruktur (zusammenfassend Lotz, 2014). Beispielsweise zeigt sich in den Auswertungen der Studie COACTIV, dass alle drei Dimensionen der Tiefenstruktur (kognitive Aktivierung, Unterstützung und Klassenführung) in systematischem und positivem Zusammenhang mit der kognitiven und nicht-kognitiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler stehen (Kunter & Voss, 2011). Die Merkmale der Oberflächenstruktur können jedoch einen Rahmen beziehungsweise spezifische Anregungspotenziale für Tiefenmerkmale darstellen (Decristan, Hess, Holzberger & Praetorius, 2020). Einschätzungen zur Tiefenstruktur und Effekte auf die Leistung beziehungsweise Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wurden jedoch in der vorliegenden Studie nicht erhoben.

Auch wird in dieser Studie die Makroadaptivität des Unterrichts fokussiert. Die Adaptivität des Unterrichts wird jedoch auch durch Mikroadaptivität ausgemacht (Corno & Snow, 1986; Hertel, 2014; Martschinke, 2019; Wagner 2016). Makroadaptivität schafft dabei Voraussetzungen für die Mikroadaptivität in der Passung der Lehrer-Schüler-Interaktion (Martschinke, 2015). Mikroadaption umfasst hingegen kurzfristige individuelle Unterstützung im Unterricht (Corno & Snow, 1986; vgl. auch Brühwiler, 2014; Martschinke, 2015). Diese proaktive Reaktionsform nimmt gezielt einzelne Schülerinnen und Schüler und deren Lernvoraussetzungen in den Blick und betrifft unter anderem die Interaktion mit dem Kind oder Zieldifferenzierung (Martschinke, 2019). Auch spielt beispielsweise Feedback (u. a. Hattie, 2009; 2012) im Kontext von Mikroadaptivität eine Rolle (Martschinke, 2015). Über Mikroadaptivität kann anhand dieser Studie jedoch keine Aussage getroffen werden. Des Weiteren ist auch Binnendifferenzierung nicht grundsätzlich beziehungsweise zwangsläufig adaptiv, beispielsweise, wenn Lernen auf verschiedenen Anforderungsniveaus ermöglicht wird, aber nicht an den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist (Hertel, 2014; Wagner, 2016). Dies konnte in dieser Studie jedoch nicht überprüft werden. Auch individualisierende Wirkungen von Maßnahmen der Differenzierung sind mit dem genutzten Erhebungsinstrument nicht erfassbar (Baumann et al., 2013).

Zudem kann anhand der vorliegenden Studie keine Aussage über die Qualität von Unterrichtsmethoden und Differenzierungsmaßnahmen getroffen werden, die Ergebnisse beziehen sich auf Einschätzungen der Häufigkeit oder des Gelingens durch die befragten Personen. Beispielsweise werden lediglich Formen offenen Unterrichts erfragt, der Öffnungsgrad (u. a. Peschel, 2002), in dem diese variabel sind (Textor, 2018), wurde nicht untersucht.

Weitere Limitationen, wie die fehlende Repräsentativität der Stichprobe durch unter anderem die geringe Größe und die unterschiedlichen Zusammensetzungen der Professionen der Teams, sind zu beachten. Daher sind die Ergebnisse vor-

sichtig zu interpretieren. Poweranalysen in der Planungsphase der Studie ergaben – bei einer Effektstärke von $f=.25$ und einem Signifikanzkriterium von (α -Fehler $<.05$) beim Vergleich von vier Gruppen (Numerator $df=3$), um eine Power von $.95$ zu erhalten, mit dem Ziel einen signifikanten Effekt mit $p<.05$ zu finden, unter Berücksichtigung eines Design-Effekts (Intraclass-Correlation) – einen idealen Stichprobenumfang von $N=450$. Dass diese Stichprobengröße nicht erreicht wurde, wird unter anderem auf das erhöhte Forschungsaufkommen (insbesondere zu dieser aktuellen Thematik) und auf Belastungen der Schulen durch vielfältige Aufgaben zurückgeführt.

Die vorliegende Stichprobengröße ist aber für eine Varianzanalyse mit Messwiederholung (Fragestellung 2a) nach einer a posteriori Poweranalyse (Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2014; Sedlmeier & Renkewitz, 2013) ausreichend, mit den Kriterien einen mittleren Effekt ($f=.25$) unter der Prämisse eines Signifikanzkriteriums von $\alpha=.05$ aufzudecken. Die Berechnungen hinsichtlich aller abhängigen Variablen weisen mindestens eine Power von 99.7% auf. Nur wenige weitere Berechnungen zu manchen der abhängigen Variablen (beispielsweise der t-test zu Fragestellung 1e und die multiple Regressionsanalyse zu Fragestellung 1f mit der abhängigen Variablen Niveaudifferenzierung und Förderung) erfüllen des Weiteren die gängige Konvention der Power eines Tests über 80% . Aus methodischer Sicht müssten einige der Ergebnisse quantitativ weiter durch andere Studien beziehungsweise mit größeren Stichproben abgesichert werden.

Auch haben Mittelwerte, beispielsweise zur Einschätzung der Differenzierung oder der Kooperation, deutlich positive Ausprägungen, was zum einen im Zusammenhang mit der Erhebungsmethode der Selbsteinschätzung liegen könnte, zum anderen eventuell auch daran, dass eher Personen an der freiwilligen Untersuchung teilgenommen haben, die multiprofessionelle Kooperation als gewinnbringend erleben. An dieser Stelle wird nochmals darauf verwiesen, dass keine objektivierten Daten vorliegen.

Des Weiteren könnten die Erhebungsinstrumente in einigen Punkten verbessert werden. Zur Einschätzung kooperativer Lernformen wurden nur wenige Items erhoben, was diesen Lernformen nicht umfassend entspricht und eine Begründung dafür sein könnte, warum diesbezüglich keine aussagekräftigeren Ergebnisse gefunden werden konnten. Weiterhin wurden Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten erhoben, wobei die gewählte Likert-Skala etwas wenig differenziert ist und die Ergebnisse daher vorsichtig zu interpretieren sind. Auch war es Ziel der Untersuchung, verschiedene Inklusionsmodelle in diese einzubeziehen. Jedoch wurden solche Modelle durch das Erhebungsinstrument nicht ausreichend differenziert. Letztendlich musste auch aufgrund der gezogenen Stichprobe auf einen Vergleich der Inklusionsmodelle sowie der Bundesländer verzichtet werden.

6.4 Weiterführende Diskussion – Implikationen für die Schulpraxis und Lehrkräftebildung

Mit Blick auf die Limitationen der Untersuchung sind einige Ergebnisse, auch in Bezug auf den bisherigen Forschungsstand und a posteriori Poweranalysen, dennoch recht aussagekräftig und werden daher im Folgenden weiter in den Blick genommen. Es werden die Aspekte von Kooperation als eine Professionalisierungsaufgabe (Kap. 6.4.1) weiterführend diskutiert, ebenso die adaptive Lehrkompetenz auf Unterrichtsebene (Kap. 6.4.2) sowie inner- und außerunterrichtliche Ressourcen für multiprofessionelle Kooperation auf Organisationsebene (Kap. 6.4.3). Dabei werden Implikationen für Schulpraxis und Lehrkräftebildung abgeleitet.

6.4.1 Multiprofessionelle Kooperation – Professionalisierungsaufgabe

Multiprofessionelle Kooperation und Unterricht, der von zwei Personen durchgeführt wird, können maßgeblich dazu beitragen, alle untersuchten Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts zu erhöhen, im Vergleich zu alleinigen Unterricht einer Lehrperson. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen aber auch, dass multiprofessionelle Kooperation unterschiedlich ausgestaltet werden kann und eine Flexibilität in der Rollen- und Aufgabenverteilung innerhalb von Unterrichtsteams nicht selbstverständlich ist. Multiprofessionelle Kooperation wird als Aufgabe an Regel- und Förderlehrkräfte sowie weitere pädagogische Fachkräfte durch inklusive Settings herangetragen, wofür diese in der Regel in der Aus- und Fortbildung noch nicht entsprechend professionalisiert wurden. Multiprofessionelle Kooperation erhöht die Komplexität des Lehrerberufs (Trumpa & Franz, 2014) und stellt somit eine Professionalisierungsaufgabe dar (u. a. Trumpa & Franz, 2014; Urban & Lütje-Klose, 2014). Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie wird klar ersichtlich, dass multiprofessionelle Kooperation und Teamarbeit weiter in den Blick genommen werden müssen. Zwar scheint multiprofessionelle Kooperation einem überwiegenden Teil der befragten Personen bereits recht gut zu gelingen, doch es werden noch Potenziale in der Ausgestaltung der Kooperation, beispielsweise im Hinblick auf Flexibilität in der Aufgaben- und Rollenverteilung und einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme, deutlich. Die Flexibilität innerunterrichtlicher Kooperation macht einen Aspekt in der Facette der Kompetenzen zur Kooperation aus (Seitz, 2011). Solch eine Flexibilität beziehungsweise Rollenüberschneidung und gemeinsame Verantwortung zu fördern, könnte jedoch anschließend an die Ergebnisse der vorliegenden Studie sowie mit Blick auf weitere Studienergebnisse (u. a. Lütje-Klose et al., 2018), sowohl im Hinblick auf einen Mehrwert für die kooperierenden Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler als auch beispielsweise deren Leistungsentwicklung, sinnvoll sein. Es stellt sich daher die Frage, wie Kompetenzen

zur multiprofessionellen Kooperation gefördert werden können, um Lehrkräfte letztendlich bei der Durchführung von inklusivem Unterricht zu unterstützen. Es wird zusammenfassend Unterstützungsbedarf für Lehrkräfte durch Aus- und Fortbildung für Kooperation erkannt (u. a. Urban & Lütje-Klose, 2014; Wachtel, 2014).

Lehrkräftefortbildung

In den Ergebnissen der Studie wird ersichtlich, dass eine Flexibilität der Kooperation auch mit höherer Ausprägung der Aspekte gegenseitiger Anerkennung und Vertrauen, Kommunikation, voneinander Lernen und gemeinsamer methodisch-didaktischer Positionierung einhergeht, weshalb die Förderung solcher Aspekte in Fortbildungen multiprofessioneller Teams lohnend scheint. Auch Maag Merki (2009) stellt basierend auf verschiedenen Forschungen zu Kooperation und Netzwerkbildung die grundlegende Bedeutung von Kompetenzen der kooperierenden Personen sowie vertrauensvoller Beziehungen bezüglich emotional-motivationaler Voraussetzungen der Akteurinnen und Akteure heraus. Nach Forschungen von Marvin (1990) kann die höchste Stufe von Kooperation „Collaboration“ nur basierend auf Respekt, Wertschätzung und Vertrauen erklommen werden (zitiert nach Lütje-Klose, 2011).

Dabei sollte in solchen Fortbildungen auch eine gemeinsame Verantwortungsübernahme in den Fokus gerückt werden. Es wird in den deskriptiven Ergebnissen der vorliegenden Studie noch eine eher einseitige Verantwortungsübernahme für den Unterricht deutlich. Am häufigsten wird die Co-Teaching-Form „one teach, one assist“ eingesetzt, was sich auch in bisherigen Studien bestätigt (u. a. Arndt & Werning, 2013; Pool Maag et al., 2014; Prinz & Kulik, 2018; Scruggs et al., 2007). In der Studie von Arndt & Werning (2016a) wird gemeinsame Verantwortung als Basis der Klärung von Rollen und Aufgaben hervorgehoben. Fischer et al. (2017) resümieren, dass das Ausloten der Verantwortlichkeiten und der Tätigkeiten wesentlich für das Gelingen von Kooperation ist.

Basierend auf den Ergebnissen der vorliegenden Studie zum Einsatz der Co-Teaching-Formen und zur Verteilung von Zuständigkeiten in multiprofessionellen Teams kann auch vermutet werden, dass die in Typen geclusterten Personen die Expertise der anderen Profession unterschiedlich umfassend einbeziehen. Maag Merki (2009) folgert jedoch auf Basis von Forschung, dass eine Implementierung von Kooperation und deren didaktische Gestaltung auch davon abhängig ist, in welchem Ausmaß das Professionswissen der Lehrkräfte bei der Entwicklung von Unterrichtskonzepten beziehungsweise Inhalten genutzt wird. Eine grundlegende Verständigung über Rollen- und Aufgabenverteilung unter Einbezug des Kennenlernens der Stärken, Kompetenzen und der Expertise der jeweiligen Professionen wird daher als Basis aufgefasst, um flexibel agieren und die Rollen situationsangemessen anpassen beziehungsweise wechseln zu können. Auch

weitere Studien bestätigen, dass es einer Klärung der Rollen- und Aufgabenverteilung bedarf, um Problematiken zu vermeiden (Fischer et al., 2017; Jutzi et al., 2013; Kreis, 2015), beispielsweise bei unzureichender gegenseitiger Anerkennung (Werning et al., 2018a). Kreis (2015) stellt die sachorientierte Klärung von Zuständigkeiten heraus, wofür beispielsweise das webbasierte Instrument „Kooperationsplaner“ (u. a. Kreis et al., 2014b) im Kontext der Studie KosH entwickelt wurde. Solche Instrumente könnten in Verbindung mit Fortbildungen genutzt werden, um Kooperation zu fördern.

Zusammenfassend wird geschlussfolgert, dass für eine Professionalisierung für Kooperation die Beziehungsebene in den Blick genommen werden muss. Aufbauend auf den Spezifika verschiedener Professionen beziehungsweise Rollen können verschiedene Sichtweisen reflektiert und gegenseitige Anerkennung gefördert werden. Durch Förderung und Entwicklung solcher Aspekte, so die Hypothese, könnten spezifische Kompetenzen unterschiedlicher Professionen in der Kooperationsbeziehung bewusst gemacht und womöglich besser entfaltet werden. Solche Fortbildungen können dann ertragreich sein, wenn unterschiedliche Professionen und deren Wissen sowie in diesem Kontext Rollenverhältnisse und Zuständigkeiten in den Blick genommen werden. Lipowsky und Rzejak (2018) folgern auf Basis des bisherigen Forschungsstandes zu Lehrkräftefortbildungen, dass eine strategische Qualifizierung von Lehrpersonen und eine aktive Umsetzung der Inhalte zeitlich intensivere Fortbildungen erforderlich machen und eine Verschränkung von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen wichtig ist. Für Lehrerfortbildungen empfiehlt sich beispielsweise ein Zirkel mit Phasen wie Input, Erprobung im Klassenzimmer und Reflexion (Pehmer, 2015). Rzejak, Lipowsky und Bleck (2020) stellen auf Basis des Forschungsstandes des Weiteren die Förderung von unterrichtsbezogener Kooperation im Sinne von Konstruktion als ein Merkmal wirksamer unterrichtsbezogener Lehrkräftefortbildungen im Hinblick auf Kompetenzen der Lehrkräfte, Unterrichtsqualität oder dem Lernen der Schülerinnen und Schüler heraus. Dabei können Aspekte professioneller Lerngemeinschaften (u. a. Bensen et al., 2013; Bensen & Rolff, 2006) hilfreich sein, wie geteilte Normen und Werte oder ein reflexiver Dialog über Unterricht, der auch den Austausch zu einer Adaptivität des Unterrichts unterstützt (Eschelmüller, 2013; Lütje-Klose & Urban, 2014; Rzejak, Lipowsky & Bleck, 2020). Eine Anregung für zirkulär angelegte Lehrkräftefortbildungen ist auf Basis der vorliegenden Studie die Implementierung von Co-Teaching-Formen mit kooperierenden Teams. Durch den Erwerb von Wissen, die gemeinsame Erprobung und Reflexion der Co-Teaching-Formen könnte das Handlungsrepertoire der innerunterrichtlichen Kooperation erweitert und eine Reflexion der Beziehungsebene angestrebt werden. Co-Teaching-Formen beinhalten des Weiteren organisatorische Möglichkeiten zur Umsetzung von Differenzierung (u. a. Johnson,

2015) und können demnach auch Anregungen zur Entwicklung der adaptiven Lehrkompetenz mit sich bringen.

Lehrkräfteausbildung

Die Qualität unterrichtsbezogener Kooperation ist grundsätzlich mit Fragen der Qualifizierung verbunden (Arndt & Werning, 2016a). Dabei steht auch die universitäre Lehrkräftebildung vor neuen Anforderungen beziehungsweise Aufgaben, alle Lehrkräfte für Inklusion zu qualifizieren (Trumpa & Franz, 2014). Im Lehramtsstudium sind bereits Ansätze ersichtlich, Kooperation und eine Flexibilität in der Aufgaben- und Rollenverteilung in die Ausbildung aufzunehmen. Beispielsweise absolvieren Studierende in Bremen Praktika im Rahmen des Studiums in Tandems, um unter anderem eine Flexibilität in der Rollenverteilung während des Unterrichtshandels zu entwickeln (Seitz, 2011). Es stellt sich des Weiteren die Frage nach der Möglichkeit der gemeinsamen Ausbildung verschiedener Professionen und der Entwicklung multiprofessioneller Kooperation bereits im Studium. Durch Einblicke in die Ausbildung und beispielsweise spezifische Tätigkeiten der anderen Profession könnte der Einstieg in multiprofessionelle Kooperationen erleichtert werden.

Auf dem Prüfstand stehen nach Urban und Lütje-Klose (2014) Lehramtsstudiengänge, die an einem segregierenden Schulsystem orientiert sind. Universitäre Lehrkräftebildung befindet sich bereits in einem Wandlungsprozess, um zukünftige Lehrkräfte mit den Anforderungen des inklusiven Settings vertraut zu machen und Kompetenzen für den Umgang mit diesen zu fördern. Beispielsweise können Kombilehrämter aus Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik eine Entwicklungsperspektive mit doppelten Qualifizierungsmöglichkeiten darstellen, was an der Universität in Bremen bereits umgesetzt wird (Seitz, 2011). In Österreich wird durch die Auflösung schulartbezogener Ausbildung versucht, alle Lehrkräfte für inklusive Settings zu qualifizieren (Feyerer, 2015; zitiert nach Alt-richter & Feyerer, 2017; Biewer, 2018). Um die Themen Inklusion, Kooperation und adaptiven Unterricht noch stärker in der ersten Phase der Lehrerbildung zu integrieren, spielen auch Erfahrungsräume eine Rolle. Beispielsweise könnten diese durch gezielte Praktika eröffnet werden. Solche Projekte werden bereits umgesetzt, wie unter anderem „Praxisphasen in Inklusion“ (PinI) von Veber (2013) oder die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Kontext des „Zertifikats Inklusion“ an der Universität Regensburg (Unverferth, Rank & Weiß, 2019).

6.4.2 Unterrichtsentwicklung – adaptive Lehrkompetenz

In den vorliegenden Ergebnissen wird deutlich, dass multiprofessionelle Kooperation dazu beiträgt, Möglichkeiten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts zu schaffen. Alle Aspekte des Konstrukts Makroadaptivität werden im ge-

meinsamen Unterricht eines multiprofessionellen Teams im Vergleich zu alleinigen Unterricht einer Lehrkraft von den befragten Personen höher eingeschätzt. Hinsichtlich Differenzierung wird aus den Ergebnissen der Studie ein positives Fazit gezogen, wenngleich auch diese nach Einschätzung der Lehrkräfte im multiprofessionellen Team deutlich besser gelingt. Dies ist insofern ein wichtiges Ergebnis, da Differenzierung und kompetenzorientierte Förderung mit Blick auf das gestufte Unterrichtsqualitätsmodell von Pietsch (2010), modelliert mittels probabilistischer Testtheorie anhand der Daten der Hamburger Schulinspektion (n=2240) auf der vierten und höchsten Stufe verortet werden. Die daraus resultierende anspruchsvolle Aufgabe der Differenzierung könnte auf Basis der vorliegenden Ergebnisse in multiprofessionell kooperierenden Teams besser gelingen. Im Unterricht multiprofessioneller Teams werden des Weiteren häufiger offene und gemeinsame Unterrichtsformen und seltener traditionelle Unterrichtsformen verwendet als im alleinigen Unterricht einer Lehrperson. Auch an dieser Stelle kann ein positives Fazit für multiprofessionell durchgeführten Unterricht gezogen werden, wenn man der Forderung von einem adaptiven Unterricht mit verstärktem Einsatz offener beziehungsweise partizipationsorientierter Unterrichtsformen für inklusive Settings folgt (Textor et al., 2014) und ebenso den Vorteil instruktionsorientierter beziehungsweise strukturierter Unterrichtsformen aus Sicht der Forschung (u. a. Decristan et al., 2016; Grünke, 2006; Möller et al., 2002), insbesondere für schwächere Schülerinnen und Schüler, berücksichtigt. Daher ist plausibel, dass auch deskriptiv im Unterricht multiprofessioneller Teams traditionelle Unterrichtsformen zu überwiegen scheinen. Auch Heimlich (2017, 2009) folgert aus zentraler Integrations- und Inklusionsforschung im deutschsprachigen Raum, dass auf konzeptueller Ebene für inklusiven Unterricht ein hohes Maß an Selbsttätigkeit, Lehrer- als auch Schülerhilfe, Grundelemente offenen Unterrichts, aber auch strukturiert-lehrerzentrierte Elemente und kooperatives Lernen relevant sind. In der vorliegenden Studie wurde jedoch auch deutlich, dass kooperative Lernformen noch wenig Berücksichtigung im inklusiven Unterricht finden. Von einigen befragten Personen wurden hierzu auf eine Einschätzung gänzlich verzichtet und kooperative Lernformen aufgrund vieler fehlender Werte nicht in die Auswertungen einbezogen (vgl. Kap. 4.2 Erhebungsinstrumente den Abschnitt zu Unterrichtsmethodik), wenngleich in der Zusammenschau bisheriger Forschung (u. a. Büttner et al., 2012; Benkmann, 2009) Hinweise auf vielfältige Potenziale kooperativer Lernformen und Peer Tutoring in inklusiven Settings ersichtlich sind.

Es stellt sich zusammenfassend insgesamt die Frage, wie insbesondere im Unterricht einer Lehrkraft aber auch im multiprofessionellen Team die Adaptivität des Unterrichts weiter gefördert werden kann.

Für den Umgang mit Heterogenität können Diagnose- und Methodenkompetenzen der Lehrkräfte für einen differenzierenden Unterricht in den Blick genommen werden (Tillmann & Wischer, 2006). Methodisch-didaktische Kompetenzen der Lehrkräfte (Hillenbrand, 2014b) und deren Weiterentwicklung auch durch multiprofessionelle Kooperation (Werning & Avci-Werning, 2016) sowie eine flexible Unterrichtsgestaltung werden im inklusiven Setting zunehmend als wichtige Kompetenz der Lehrkräfte postuliert (Köpfer, 2013). Eine adaptive Lehrkompetenz, die Planungs- und Handlungskompetenz umfasst, ist auf Basis von Studienergebnissen (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014) eine Voraussetzung im Umgang mit Individualität und Heterogenität (Beck et al., 2008; Klieme & Warwas, 2011). Sowohl stärkere als auch schwächere Schülerinnen und Schüler profitieren in leistungsheterogenen Settings von einer adaptiven Lehrkompetenz (Brühwiler, 2014).

In Fortbildungen zum Thema Inklusion und Kooperation sollte daher auch adaptive Lehrkompetenz in den Fokus gerückt werden. Dadurch könnten Lehrkräfte und multiprofessionelle Teams in der Bewältigung der Anforderungen, die sich durch das inklusive Setting an die Gestaltung des Unterrichts stellen, unterstützt werden. Die Studie von Beck et al. (2008) zeigt bereits, dass durch Fortbildungen adaptive Lehrkompetenz gefördert werden kann. Die Interventionsstudie im Sachunterricht „Individuelle Förderung und adaptive Lern-Gelegenheiten in der Grundschule“ (IGEL) macht deutlich, dass Lehrkräftefortbildungen zu methodisch-didaktischen Schwerpunkten zur Optimierung von Adaptivität (kognitive Strukturierung, Peer Learning und Formatives Assessment) erfolgreich implementiert werden können (Hardy et al., 2011; zusammenfassend Martschinke, 2015). Auch in der Lehrkräftebildung für eine inklusive Schule kann der Aufbau einer adaptiven Lehrkompetenz gefördert werden: Der Forschungsüberblick von Fischer et al. (2014) weist dabei auf verschiedene Studien hin, die einen Aufbau adaptiver Lehrkompetenzen fokussieren. Des Weiteren ist im „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen und Lehrerbildung“ (DoProfiL) die Etablierung von Inklusion in Lehramtsstudiengänge unter Berücksichtigung von Adaptivität des Unterrichts zentral (Wember & Melle, 2018). Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstützen eine stärkere Implementierung und Entwicklung adaptiver Lehrkompetenz im Kontext von Inklusion in Studium und Fortbildung.

6.4.3 Konzeptionelle Entwicklung – Ressourcen

In den Ergebnissen der Untersuchung zeigen sich vor allem drei Aspekte, die im Kontext der Rahmenbedingungen weiter diskutiert werden müssen. Zum einen wird deutlich, dass ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene weniger bedeutsam sind für die Ausgestaltung der Kooperation hinsichtlich deren Flexibilität. Zum anderen wird ersichtlich, dass die Flexibilität

der Kooperation für Aspekte einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts wichtiger ist als ressourcielle Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klasebene. Es zeigt sich aber auch, dass insbesondere „die Ressource“ multiprofessionelle Kooperation wichtig ist, um Möglichkeiten für eine adaptive Gestaltung inklusiven Unterrichts zu schaffen. Die vorliegenden Ergebnisse untermauern erneut bisherige Studienergebnisse zur Bedeutsamkeit von Kooperation für Unterricht sowie Schülerinnen und Schüler (u. a. Baumann et al., 2012; Magiera & Zigmund, 2005). Insgesamt wird auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Studie für eine ausreichende Bereitstellung gemeinsamer Unterrichtsstunden für multiprofessionelle Kooperation plädiert. Dies setzt aber gleichzeitig voraus, dass Lehrkräfte die Bereitschaft für multiprofessionelle Kooperation besitzen sowie unterstützt und professionalisiert werden, um diese Ressource gewinnbringend nutzen zu können.

Bereits in den deskriptiven Ergebnissen der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte nur zeitweise mit der Bezugsperson kooperieren kann, durchschnittlich 9.35 Unterrichtsstunden pro Woche bei hohen Standardabweichungen ($SD=7.71$; vgl. Kap. 4.4). Davon wird die überwiegende Zeit gemeinsam im Klassenverband unterrichtet, seltener die Lerngruppe getrennt. Dieses Ergebnis steht etwas konträr zu Ergebnissen bisheriger Forschung (Fischer et al., 2017; Gebhard et al., 2014b; Moser & Kropp, 2014) und kann dahingehend positiv eingeschätzt werden, dass im Sinne von Inklusion gemeinsamer Unterricht favorisiert wird. Quantitative Forschungsergebnisse der KIS-Studie von Moser und Kropp (2014) bestätigen die Tendenz, die sich bereits auch in den Studienergebnissen von Fischer et al. (2017) zeigt: Häufig wird räumlich getrennter Unterricht praktiziert. Zwar überwiegt aus Sicht der befragten Förderschullehrkräfte in der Studie von Moser und Kropp (2014) die Förderung im gemeinsamen Unterricht, jedoch findet mehr als die Hälfte der Förderung durch Förderschullehrkräfte in getrennten Räumen statt. Auch die quantitative Untersuchung in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Schleswig-Holstein von Gebhard et al. (2014b) zu Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichts bestätigen dies: Am häufigsten wird aus Sicht von Regel- und Förderlehrkräften ($n=245$) in inklusiven Unterrichtssettings Einzelförderung im Klassenverband eingesetzt. Es folgt Kleingruppenförderung außerhalb des Klassenverbandes und etwas seltener gemeinsamer Unterricht. Dabei gelten Maßnahmen der äußeren Differenzierung eher als ungünstig und sind nicht zu einer inklusiven Didaktik im engeren Sinne zu zählen, wie Textor et al. (2014) darstellen. Diesbezüglich sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie ermutigend.

Relativierend ist jedoch anzuführen, dass die Personen in dieser Studie zwar häufiger von Unterricht im Klassenverband berichten, jedoch dabei am häufigsten die Co-Teaching-Form „one teach, one assist“ einsetzen. Daher empfiehlt es sich

auch strukturell durch eine Anpassung der Rahmenbedingungen zum Teil bestehende hierarchische Gefälle zwischen den Professionen zu optimieren. Eine höhere Anzahl gemeinsamer Unterrichtsstunden könnte dazu beitragen, dass Kooperation vertieft und eine gemeinsame Verantwortung angestrebt werden kann. Hierzu verdeutlicht eine weitere Studie, dass zu geringe gemeinsame zeitliche Ressourcen auch dazu führen, dass sich die Lehrkräfte in der alleinigen Verantwortung sehen (Werning et al., 2018a). Insgesamt heben die vorliegenden Ergebnisse die Relevanz innerunterrichtlicher Kooperation und die Ressource multiprofessioneller Kooperation für das inklusive Setting hervor. Dies lässt sich auch durch andere Studien begründen (u. a. Gebhardt et al., 2013a; Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Lehrkräfte wünschen sich basierend auf weiteren Studienergebnissen zeitliche Ressourcen für die Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts in multiprofessioneller Kooperation (Werning et al., 2018a), insbesondere auch feste Besprechungszeiten im Stundendeputat (Walter-Klose et al., 2016).

Das Vorhandensein fester, im Stundendeputat enthaltener Teamsitzungen zeigt sich in der vorliegenden Studie insgesamt als weniger wichtig, lediglich die Ausprägung des Einsatzes von traditionellen Unterrichtsformen steht mit diesen im Zusammenhang. Dabei haben andere Studien gezeigt, dass beispielsweise innerunterrichtliche Kooperation wesentlich durch außerunterrichtliche Kooperation bedingt ist (Arndt & Werning, 2013). Auch in den deskriptiven Ergebnissen der vorliegenden Studie wird übereinstimmend deutlich, dass die Relevanz von unterrichtlichen Besprechungen als notwendig eingeschätzt wird und verschiedene Themen besprochen werden (vgl. Kap. 4.4). Die geringe Bedeutsamkeit von festen, im Stundendeputat enthaltenen Teamsitzungen wird damit erklärt, dass die befragten Personen aufgrund der hohen Einschätzung der Relevanz außerunterrichtlicher Besprechungen andere Kooperationsgefäße nutzen. Insbesondere Gespräche „zwischen Tür und Angel“ oder gemeinsame Besprechungen am Schulvormittag, die sich die Personen freihalten, werden von vielen der befragten Personen genannt. Feste, im Stundendeputat enthaltene Teamsitzungen stehen nur weniger als der Hälfte der befragten Personen zur Verfügung. Daher muss das Fazit, dass Rahmenbedingungen weniger wichtig scheinen als angenommen, eingeschränkt werden. Die befragten Lehrkräfte nutzen offensichtlich unterschiedliche andere Kanäle für außerunterrichtlichen Austausch, wenn keine festen Besprechungszeiten vorhanden sind. Die vorgestellten Ergebnisse sprechen also klar dafür, im Stundendeputat enthaltene, feste Besprechungszeiten weiter zu implementieren. Dies folgern auch Urban und Lütje-Klose (2014) mit Verweis auf verschiedene Studien und Autoren. Baumann et al. (2012) vermuten, dass Rahmenbedingungen vermeintlich leichter verbessert werden können als Kooperationsbeziehungen. Ein erster Schritt wäre anknüpfend an diese Vermutung und die vorliegenden Ergebnisse dieser Studie ausreichende inner- und außerunterrichtliche Ressourcen für multiprofessionelle Kooperation zu schaffen und darauf

aufbauend beziehungsweise parallel die Professionalisierung für multiprofessionelle Kooperation zu unterstützen.

6.5 Implikationen für weitere Forschung

Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse werden im Folgenden Überlegungen zu noch ausstehender Forschung angeführt, um diese weiter zu spezifizieren.

Grundlegend für weitere Forschung könnte die Fragestellung sein, was Kooperation und deren Flexibilität in der Rollen- und Aufgabenverteilung metatheoretisch bedeuten und wie diese für weitere Forschungskontexte definiert und operationalisiert werden könnten. Allgemein besteht eine schwierige Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen zu Kooperationen aufgrund nicht hinreichender Konzeptualisierung (u. a. Steinert et al., 2006). Auch besteht noch Forschungsbedarf im Hinblick auf empirische Wirkung von Lehrkräftekooperation und deren Qualität (Vogt, Kunz Heim & Zumwald, 2016). In der vorliegenden Studie wird ersichtlich, dass die Flexibilität multiprofessioneller Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung mit einzelnen Aspekten einer adaptiven Gestaltung inklusiven Unterrichts im Zusammenhang steht. Wie sich der Aspekt der Flexibilität der Kooperation auf verschiedene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, deren Lernerfolg, Wohlbefinden oder das Klassenklima auswirken oder ob dieser womöglich eine Mediatorvariable darstellt, wird durch die vorliegenden Ergebnisse nicht untersucht und muss noch erforscht werden.

Die Befunde dieser Studie sollten weiter quantitativ abgesichert werden, unter anderem hinsichtlich der Beständigkeit der gefundenen Typen. Beispielsweise stellt die Erforschung der Flexibilität der Kooperation im Hinblick auf Unterschiede zwischen weiteren professionellen und paraprofessionellen Akteursgruppen, die im inklusiven Setting zu verorten sind, noch ein Desiderat dar. Interessant wäre auch zu erforschen, ob es weitere Faktoren gibt, die die Kooperationstypen näher beschreiben beziehungsweise ausmachen, wie beispielsweise Professionswissen oder spezifische Kompetenzen. Auch die Vorbildung von Regel- und Förderlehrkräften, die in der Vergangenheit insgesamt noch weniger für multiprofessionelle Kooperation und inklusive Settings ausgebildet wurden, könnte in diesem Kontext untersucht werden.

In dieser Untersuchung wurde nicht erforscht, ob multiprofessionelle Kooperation im Allgemeinen und insbesondere in der Ausprägung der Flexibilität der Kooperation mit der Qualität von Makro- und Mikroadaptivität des Unterrichts in Zusammenhang stehen. Um dies zu erfassen, wäre die Entwicklung eines Instruments zur differenzierten Selbsteinschätzung der Flexibilität in der Kooperation in der Aufgaben- und Rollenverteilung im Kontext von Unterrichtsgestaltung und

-durchführung und Lehrer-Schüler-Interaktion womöglich zielführend. So könnten auch Tiefenstrukturen des Unterrichts oder weitere Kontrollvariablen beziehungsweise der Einfluss von weiteren Rahmenbedingungen erfassbar werden. Hilfreich wären ergänzend auch Unterrichtsbeobachtungen, um die Qualität der Maßnahmen einzuschätzen. Des Weiteren wären ergänzende Erhebungen zum Leistungsstand der Lerngruppe und lernrelevanten Merkmalen der Schülerinnen und Schüler im Längsschnitt sowie zu diagnostischen Aspekten von Seiten der Lehrkräfte zielführend, um konkrete Aussagen bezüglich der Adaptivität der einzelnen Maßnahmen auf Ebene der Lerngruppe beziehungsweise des einzelnen Individuums und deren Wirkungen treffen zu können.

Im Rahmen weiterer qualitativer Studien wäre es nützlich, Handlungsorientierungen im Kontext von kooperativen Prozessen (u. a. Schütt, 2009) in inklusiven Settings mit Blick auf die Verteilung von Rollen und Aufgaben differenzierter zu beleuchten. Interessante Fragen, die neben den vorliegenden Ergebnissen auch an andere Forschungen anknüpfen (u. a. Arndt & Werning, 2013), wären: Welche Sichtweisen haben verschiedene Akteure inklusiver Settings in der Grundschule eines multiprofessionellen Teams auf eine Flexibilität multiprofessioneller Kooperation und wie wird diese erlebt? Wie lassen sich Prozesse beziehungsweise flexible Handlungsstrategien im Umgang miteinander und im Kontext der Anpassung des Unterrichts an die heterogene Lerngruppe konturieren? Womöglich könnten durch solche Forschungsfragen auch die Bedeutsamkeit von gegenseitiger Anerkennung und Vertrauen oder kommunikativer Prozesse für eine Flexibilität multiprofessioneller Unterrichtsteams, die sich in dieser Studie zeigt, weiter erfasst beziehungsweise differenziert werden.

Hinsichtlich der praxeologischen Forschung könnten die gebildeten Kooperationsstypen zur Evaluation von Kooperation beitragen. Es sollten Reflexionsinstrumente empirisch entwickelt und getestet werden, die sich zur Verwendung durch Unterrichtsteams und der Evaluation der eigenen Kooperationsprozesse eignen (Urban & Lütje-Klose, 2014). Selbsteinschätzungsbögen könnten beispielsweise zur Findung von Rollen beitragen beziehungsweise Gesprächsanlässe über diese und weitere Aspekte der Kooperation bieten.

Auf Basis der UN-Behindertenrechtskonvention wird Inklusion in Zukunft immer mehr im Schulsystem etabliert werden. Ein Blick in die komparative und internationale Forschung bietet die Möglichkeit, einen differenzierten Blick in andere Länder zu werfen und Impulse sowie Anregungen für Inklusion und Kooperation zu gewinnen. Solch ein Blick, auch in die Bundesländer Deutschlands, könnte die Entwicklung von Modellen und Rahmenbedingungen für Inklusion unterstützen. Aus einer Vielzahl an entstanden und gelungenen Möglichkeiten

zur Umsetzung von Inklusion könnten durch Forschung wirksame Aspekte aufgedeckt und unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontexte integriert werden. Nicht nur für die Entwicklung des Systems ist solch ein Blick in andere Länder und Bundesländer lohnend, sondern auch für die Professionalisierung der Akteure. Untersucht werden könnte anknüpfend an die vorliegende Studie konkret, ob Rollen- und Aufgabenverteilungen beziehungsweise eine Flexibilität der Kooperation eine Veränderung erfahren, wenn auf eine Trennung nach Lehrämtern im Studium verzichtet wird, wie beispielsweise in Österreich (Biewer, 2018), oder das Studium der Sonderpädagogik im Zusammenhang mit dem Lehramt für eine allgemeinbildende Schule steht, wie beispielsweise in Bremen (Seitz, 2011). Auch die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen für multiprofessionelle Kooperation und Inklusion sollte weiter untersucht werden, um aus den facettenreichen entstandenen Möglichkeiten jene zu identifizieren, die besonders lohnend sind. Insgesamt sollte es eine Zielsetzung sein, systematisch sowohl das System als auch deren Akteure für Inklusion und Kooperation weiter zu professionalisieren.

7 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6 (1), 5-19.
- Ahrbeck, B. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland. In A. Leonhardt & M. Pospischil (Hrsg.), *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion* (1. Aufl.), (S. 55-66). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Altrichter, H. & Feyerer, E. (2017). Schulentwicklung und Inklusion in Österreich. In B. Lütje-Klose, B. Streese, S. Miller & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2), (S. 31-42). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2), (S. 341-360). Abgerufen am 24. Juli 2020, von http://landtagsklub.tirol.spoe.at/mediaarchiv/391/media/Dateien/Berichte/Nationaler_Bildungsbericht_2009_Bd.2.pdf#page=344
- Arndt, A.-K. & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41-62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016a). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 160-174). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Arndt, A.K. & Werning, R. (2016b). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie »Gute inklusive Schule«. In N. Hollenbach-Biele (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (1. Aufl.), (S. 105–140). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Asmussen, S. (2018). Schulische Bildung von Schülern mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an allgemeinen Schulen und in Förderschulen aus Sicht der KMK. In A. Leonhardt & M. Pospischil (Hrsg.), *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion* (1. Aufl.), (S. 49-54). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen am 23. Juli 2020, von <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*. Abgerufen am 23. Juli 2020, von <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (14., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer Gabler.
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts. Kurzbericht*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik. Abgerufen am 06. Mai 2020, von <https://edudoc.ch/record/104205?ln=de>
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2013). Kooperation zwischen Regelschule und Heilpädagogik. Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrpersonen schulischer Heilpädagogik und die Qualität der Differenzierung. In M. Schüpbach, A. Slokar, W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (PRISMA - Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive, Bd. 25, 1. Aufl.), (S. 35-50). Bern: Haupt.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U. et al. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Abgerufen am 31. Juli 2020, von https://pure.mpg.de/pubman/item/item_2100057/component/file_2197666/Materialien_Bildungsforschung_MPIB_083.pdf. Gesehen 06. Mai 2020
- Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. *DIAGONAL – Zeitschrift der Universität Siegen*, 37 (1), 263-279.
- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314-354). Münster: Waxmann.
- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S.414, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch Gesetz vom 24. Juli 2020 (GVBl. S. 386) geändert worden ist.
- Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Stand Januar 2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Die amtliche gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich,*

- Schweiz & Liechtenstein). Abgerufen am 23. Juli 2020, von https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Benkmann, R. (2009). Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 143-156.
- Bertram, J., Albersmann, N. & Rolka, K. (2020). Ansatz zur Weiterentwicklung des Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften für inklusiven (Mathematik-)Unterricht. Identifizierte Kompetenzbereiche bei Lehrkräften zu Beginn einer Fortbildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2 (1). Abgerufen am 25. Januar 2021, von https://www.pe-docs.de/frontdoor.php?source_opus=20915
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention* (Essay 5, 3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Abgerufen am 20. Juli 2020, von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-328138>
- Biermann, J. & Powell, J. J. W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung - Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 679-700. Abgerufen am 20. Juli 2020, von <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0588-0>
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (UTB, Bd. 2985, durchgesehene Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, G. (2018). Schulische Inklusion in Österreich. In Leonhardt, A. & Pospischil, M. (Hrsg.), *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion* (1. Aufl.), (S. 80-95). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz (2017). *Schwerpunktschulen im Schuljahr 2016/2017*. Abgerufen am 14. Januar 2020, von https://inklusion.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/inklusion.bildung-rp.de/AKTUELLES/SPS_im_Schuljahr_2016_2017.pdf
- Blanck, J. M. (2014). *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Beschreibung der 16 Bundesländer* (WZB-Discussion Paper SP I 2014-501). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Blanck, J. M. (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch & H. A. Pant (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 153-180). Wiesbaden: Springer VS.
- Boban, I. & Hinz, A. (2004). Der Index für Inklusion — ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In F. Heinzl & U. Geiling (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik*. (S. 37-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bohl, T., Bönsch, M., Trautmann, M., & Wischer, B. (2012). Binnendifferenzierung – Ein altes Thema in der aktuellen Diskussion. Zur Einleitung. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd.17), (S. 5-7). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O. (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser. & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Abgerufen am 20. Juli 2020, von http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781553149
- Bonsen, M. & Rolff, H.G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167-184. Abgerufen am 24. Juli 2020, von https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4451/pdf/ZfPaed_2006_2_Bonsen_Rolff_Professionelle_Lerngemeinschaften_D_A.pdf.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2., korrigierte und aktualisierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master, 4., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bos, W., Valtin, R., Hussmann, A., Wendt, H. & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hussmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13-28). Münster, New York: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Wendt, H. & Hussmann, A. (2017). Bausteine adaptiven Leseunterrichts angesichts gewachsener Heterogenität. In A. Hussmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 297-314). Münster, New York: Waxmann.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten* (Schule und Gesellschaft, Bd. 59). Wiesbaden: Springer VS.
- Brügelmann, H. (2008). Wie verbreitet ist offener Unterricht? Befragungen von Lehrerinnen und LehramtsanwärterInnen – revisited 2008. In H. Brügelmann & E. Brinkmann (Hrsg.), *Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Begründung, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde* (S. 193-259). Abgerufen am 30. Juli 2020, von https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16872/pdf/Bruegelmann_Brinkmann_2009_Oeffnung_des_Anfangsunterrichts.pdf

- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 91). Münster: Waxmann.
- Bühner, M. (2016). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.) München: Pearson Studium.
- Büttner, G., Warwas, J., & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2), Abgerufen am 30. Juli 2020, von https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5877/pdf/Buettner_Kooperatives_Lernen_und_Peer_Tutoring_Zeitschrift_fuer_Inklusion_D_A_.pdf.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohn, R.C. (1975). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43 (3), 161-173.
- Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching in individual differences in learners. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Third handbook of research on teaching* (S.605-629). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977): *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington Publishers.
- Decristan, J., Hondrich, A.L., Büttner, G., Hertel, S., Klieme, E., Kunter, M., Lühken, A., Adl-Amini, K., Djakovic S.K., Mannel, S., Naumann, A. & I Hardy, I. (2015): Impact of Additional Guidance in Science Education on Primary Students' Conceptual Understanding. *The Journal of Educational Research*, 1-13. Abgerufen am 01. Juli 2021, von https://www.researchgate.net/publication/273910644_Impact_of_Additional_Guidance_in_Science_Education_on_Primary_Students%27_Conceptual_Understanding
- Decristan, J., Kunter, M., Fauth, B., Büttner, G. Hardy, I. & Hertel, S. (2016). What role does instructional quality play for elementary school children's science competence? A focus on students at risk. *Journal for Educational Research Online* 8 (1), 66-89.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Jahrgang Beiheft, 102-116.
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57 (2), 200-219.
- Degener, T. (2010). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Grundlage für eine neue inklusive Menschenrechtstheorie. *Vereinte Nationen*, S. 57-63. Abgerufen am 15. Januar 2021, von https://dgvn.de/fileadmin/publications/PDFs/Zeitschrift_VN/VN_2010/Heft_2_2010/03_Degener_beitrag_2-10_30-3-2010.pdf
- DESI-Konsortium (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (dipf).

- Deutsches Institut für Menschenrechte (2014). *Online Handbuch Inklusion als Menschenrecht*. Abgerufen am 09. Januar 2021, von <https://www.inklusion-als-menschenrecht.de/index.php?id=310>
- Diehm, I. (2011). Integration und Inklusion im Kontext von Migration und Pädagogik. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 37-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dieker, L. & Murawski, W. (2003). Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. *The High School Journal*, 86 (4), 1-13. University of North Carolina Press.
- Drave, W., Rumpfer, F. & Wachtel, P. (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK); mit Kommentaren*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Drechsel, B. & Schindler, A.-K. (2019). Unterrichtsqualität. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 353-372). Berlin: Springer.
- Drewes, S. (2016). Aufgaben und Organisationsformen der Schulpsychologie in Deutschland. In K. Seifried (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2., vollständig überarbeitete Aufl.), (S. 30-44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Drexler, D. (2014). *Qualität im Grundschulunterricht. Der Einfluss der Elementar- auf die Primarpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Drieschner, E. (2014). Herausforderungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine Analyse aus systemtheoretischer Perspektive. In E. Drieschner & D. Gaus (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive* (1. Aufl.), (S. 217-239). Wiesbaden: Springer VS.
- Dudenredaktion (o.J.). Abgerufen am 20. Juli 2020, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Flexibilitaet>
- Dyson, A., Howes, A.J. & Roberts, B. (2002). *Systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*. Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre. London: Institute of Education.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden. Mit Online-Materialien* (4. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008). Nationale Bildungspolitik und Globalisierung. Die Herausforderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Pädagogik wird international. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 442-450.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2011). Das aktuelle Thema: Bildungspolitische Reform oder Revolution? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (3), 230-231.
- Erdélyi, A. (2011). Inklusion aus internationaler Sicht. Möglichkeiten und Grenzen des internationalen Vergleichs im Spiegel der UN-Behindertenrechtskonvention. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 115-122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Eschelmüller, M. (2013). Unterrichtsentwicklung mit Unterrichtsteams in integrativen Schulen. In R. Werning & A.K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 125-149). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *EASIE. European Agency Statistics On Inclusive Education. 2016 Dataset Cross-Country Report*. Abgerufen am 25. Juli 2020, von <https://www.european-agency.org/data/cross-country-reports>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*. Odense, Denmark. Abgerufen am 30. Januar 2021 von <https://www.european-agency.org/data/cross-country-reports>
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Ferdigg, R.A. (2010). Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Schulsystem? Das Beispiel Italien/Südtirol. *Zeitschrift für Inklusion* 4 (2). Abgerufen am 23. Juli 2020, von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/141>
- Feuser, G. (2015). Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 298-312). Frankfurt: Campus Verlag.
- Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion 2* (S. 147-165). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feyerer, E. (2012). Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. *Zeitschrift für Inklusion online*. Abgerufen am 20. Juli 2020, von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51>
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Anregungen für eine Integrative Praxis. Weinheim: Beltz.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, Bd. 2014 (S. 16-34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, E., Preiß, H. & Quandt, J. (2017). *Kooperation - der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Flieger, P. & Schönwiese, V. (2015). Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Eine Herausforderung für die Integrations- und Inklusionsforschung. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 277-285). Frankfurt: Campus Verlag.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research* 11, 145-252.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2014). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers* (6. Aufl.). Essex: Pearson.
- Friend, M. & Cook, L. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 3-16.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27.
- Frohn, J., Schmitz, L., Pant, H. A. (2029). Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser, D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 30-36). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fußangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation. Abgerufen am 20. Juli 202, von <https://d-nb.info/994090838/34>
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: pädagogische und juristische Voraussetzungen* (Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Texte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bd. 3). Witterschlick: Wehle.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U. et al. (2014a). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 17-32.
- Gebhard, S., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014b). Rahmenbedingungen gemeinsamen Unterrichtens in inklusiven Unterrichtsettings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (2), 60-65.
- Gebhardt, M., Krammer, M., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013b). Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und SonderpädagogIn in der Integration: Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark. *Heilpädagogische Forschung*, 39(2), 54-61.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Gemeiner, S., Ellmeier, B., Rossmann, P. & Gasteiger Klicpera, B. (2013a). Grazer Skala zur Lehrerkooperation im integrativen Unterricht (GSLK). *Empirische Pädagogik*, 27 (1), 5-21.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., Gasteiger-Klicpera, B. & Sälzer, C. (2014). Erfassung von individualisiertem Unterricht in der Sekundarstufe I. Eine Quantitative Überprüfung der Skala „Individualisierter Unterricht“ in zwei Schuluntersuchungen in der Steiermark. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 303-316.
- Geiling, U. & Simon, T. (2014). Zuständigkeitserleben und berufliche Zufriedenheit von Grund- und Förderschullehrkräften in inklusionsorientierten Settings der Schuleingangsstufe. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 62-75). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften. (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*. Bonn. Abgerufen am 02. Februar 2021, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf

- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205-219.
- Gräsel, C. & Göbel, K. (2015). Unterrichtsqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, B. Gnievosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 107-119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gresch, C., Kuhl, P. & Külker, L. (2020). Ausgewählte schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion an Grundschule in Deutschland. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 179-212). Wiesbaden: Springer VS.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 12). Münster: Waxmann.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen: Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (4), 239-254.
- Haeblerlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zur Wirkung von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (2), 167-189.
- Hanke, P. (2005). Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern - förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 9), (S. 115-128). Münster: Lit.
- Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for educational research online* 11 (2), 169-191. Waxmann.
- Hardy, I., Hertel, S. Kunter, M. Klieme, E., Warwas, J. Büttner, G. & Lüken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In S. Hertel & J. Klieme (Hrsg.), *Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht. Zeitschrift für Pädagogik*, Themenheft 6, 819-833.
- Hardy, I., Mannel, S. & Meschede, N. (2020). Adaptive Lernumgebungen. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität* (S. 17-25). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1.Aufl.). London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Heimlich, U. (2009). *Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (UTB Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2017). Qualität inklusiver Schulen. In A. Tures & N. Neuß (Hrsg.), *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion* (S. 81-94). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 36-51.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (neubearbeitete 1. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband, 7. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2007). *Skalendokumentation zu den Lehrerfragebögen im Projekt „VERA – Gute Unterrichtspraxis“*. Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Abteilung Entwicklungspsychologie und Empirische Bildungsforschung. Abgerufen am 06. Mai 2020, von andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/12/VERA_Gute-Unterrichtspraxis_Skalenhandbuch.pdf
- Henrich, C., Baumann, B. & Studer M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 35-41.
- Hertel, S. (2014). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 19-34). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken* (Jahrbuch Grundschulforschung, Band 21) (S.23-31). Wiesbaden: Springer VS.
- Hessisches Kultusministerium (o.J.). *Modellregionen inklusive Bildung*. Abgerufen am 14. Januar 2020, von <https://kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/sonderpaedagogische-foerderung/inklusion/modellregionen-inklusive-bildung>
- Hessisches Sozialministerium (2012). *Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Abgerufen am 21. März 2021, von <https://www.brk.hessen.de/umsetzung-in-hessen/hessischer-aktionsplan/>
- Hessisches Kultusministerium (2019). Verordnung über die Aufgaben und die Organisation der inklusiven Schulbündnisse (VOiSB) vom 14. Juni 2019. Abgerufen am 21.März 2021, von <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/hevr-InklSchulBAOrgVHERahmen>
- Hillenbrand, C. (2013). Inklusive Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven der Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 359-386.
- Hillenbrand, C. (2014a). Lernen vielfältig gestalten. Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem. *Grundschule aktuell* (125), 7-11.
- Hillenbrand, C. (2014b). Inklusive Bildung: Programmatik - Empirie - Umsetzung. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 39 (4), 281-297.

- Hillenbrand, C., Melzer, M. & Sung, J. (2014). Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland. Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. *Theory an Practice of Education* 19 (2), 147-171. Abgerufen am 23. Juli 2020, von https://www.researchgate.net/publication/269372034_Lehrerbildung_fur_Inklusion_in_Deutschland_Stand_der_Diskussion_und_praktische_Konsequenzen
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* (9), 354-361.
- Hinz, A. (2015). Inklusion - mehr als nur ein neues Wort?! In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 286-291). Frankfurt: Campus Verlag.
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 35-61). Münster: Waxmann.
- Hossiep, A. (2020). Cronbachs α . In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Aufl.). Bern: Hogrefe AG.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (8), 312-322.
- Inckemann, E. (2014): Binnendifferenzierung – Individualisierung – adaptiver Unterricht. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.), (S. 374-384), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Inckemann, E. & Dworschak, W. (2014). Gestaltung gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Klassen mit festem Lehrertandem – Dokumentation anhand eines Unterrichtstagebuch. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 261-274). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2017). *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (9., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer Gabler.
- Johnson, M. (2015). Co-Teaching: Voraussetzung und Garant für eine Schule für Alle – Erfahrungen aus den USA. *Zeitschrift für Inklusion online*. Abgerufen am 22. Juli 2020, von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/262>.
- Jonkisz, E., Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2012). Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.), (S. 27-74). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Jungkamp, B. (2013). Individuelle Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler im Kontext von Schulorganisation, Schulstruktur und Unterricht: Potenziale, Desiderate, Reformbedarf. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik) (S. 81-98). Münster: Waxmann.
- Just, A. (2020). *Handbuch Schulsozialarbeit* (utb-studi-e-book, Bd. 8663, 3. überarbeitete und ergänzte Aufl.). Münster, New York: Waxmann.

- Jutzi, M., Schüpbach, M. & Thomann, K. (2013). Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in zehn Schweizer Tageschulen. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (PRISMA - Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive, Bd. 25, 1., Aufl.), (S. 95-112). Bern: Haupt Verlag.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2014). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 153-190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kahlert, J. & Kazianka-Schübel, E. (2016). Inklusionsorientierter Unterricht. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 37-60). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2005). The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. *Research Evidence in Education in Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Abgerufen am 22. Juli 2020, von https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/incl_rv3.pdf?ver=2006-03-02-124937-203
- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (2007). "Ohne Angst verschieden sein können" Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Inklusion online*. Abgerufen am 25. Juli 2020, von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176>
- Kemena, P. & Miller, S. (2011). Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität – Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 37-46). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kiel, E. (2017). Inklusion in Theorie und empirischer Forschung – eine Debatte, die mehr verspricht als sie einhalten kann? In A. Tures & N. Neuß (Hrsg.), *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion* (S. 95-107). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kiel, E., Esslinger-Hinz, I. & Reusser, K. (2014). Einführung in den Thementeil „Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule“. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, Bd. 2014 (S. 9-15). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladinig, B., Mays, D., Carlitscheck, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik* 5 (3), 263-276.
- Klauß, T. (2011). Vom Recht auf eine inklusive Schule für Alle. Didaktische Herausforderungen. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 67-74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 625-637. Abgerufen am 20. Juli 2020, von <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0543-0>

- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen am 20. Juli 2020, von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Abgerufen am 25. Juli 2020, von http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/KLEMM_klaus__auf_dem_weg_zur_schulischen_inklusion_in_nrw.pdf
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G. & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319-344). Weinheim: Beltz.
- Klieme E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805-818. Abgerufen am 25. Juli 2020, von https://www.researchgate.net/publication/259669068_Konzepte_der_Individuellen_Forderung
- Kluczniok, K., Große, C. & Roßbach, H.-G. (2014). Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. ergänzte und aktualisierte Aufl.), (S. 194-199). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Knauder, H. & Koschmieder, C. (2019). Umsetzung von individueller Förderung in der Praxis der Grundschule. Eine empirisch quantitative Studie in der Steiermark. In H. Knauder & C.-M. Reisinger (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis* (S. 51-67). Münster: Waxmann-Verlag.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165-191.
- Koch, K. (2015). Integration versus Inklusion. Differenzlinien im wissenschaftlichen Diskurs und ihre Konsequenzen für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67 (3), 217-226.
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105 (3), 242- 258. Waxmann.
- Köller, O. (2008). Lehr-Lern-Forschung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 210-222). Göttingen: Hogrefe.
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Kottmann, B. & Miller, S. (2016). "Und dann war das auch noch so ein kleines zartes Persönchen". Grundschullehrkräfte im Entscheidungsdilemma zwischen Fördern und Selektieren. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 154-167). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramann, N., Projer, M. & Schiemer, M. (2011). Schulische Inklusion und die ICF. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 107-114). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblicke in die Studie KosH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 25-43). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kreis, A., Wick, J., Kosorok Labhart, C. (2013). Kooperation im Kontext der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In M. Schüpbach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung für Schule und Tagesschule. (PRISMA - Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive, Bd. 25, 1., Aufl.)*, (S. 51-66). Bern: Haupt.
- Kreis, A., Wick, J., Kosorok Labhart, C. (2014a). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik* 6 (4), 333-349.
- Kreis, A., Kosorok Labhart, C. & Wick, J. (2014b). Der Kooperationsplaner – ein Instrument zur Klärung von Arbeitsfeldern und Verantwortlichkeiten an integrativen Schulen. In A. Bartz, M. Dammann, S.G. Huber, T. Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *Praxiswissen Schulleitung (S.1-12)*. Köln: Wolters Kluver.
- Kreis, A. Wick, J., Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen - eine Typologie. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion (S. 140-159)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kreitz-Sandberg, S. (2011). Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Schule – inklusive Ansätze sonderpädagogischer Organisationen in Schweden. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 37-46). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kron, M. (2017). Frühe-gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung – unterschiedliche Systeme und Wege in Europa. In A. Tures & N. Neuß (Hrsg.), *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion* (S. 201-214). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kullmann, Harry (2016): Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 333-349). Münster, New York: Waxmann.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107). Münster: Waxmann.

- Kultusministerium Baden-Württemberg (2014). *Inklusion erfolgreich etabliert*. Abgerufen am 21. März 2021, von <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/inklusion-erfolgreich-etabliert/>
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Abgerufen am 23. Juli 2020, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2015). *Umsetzung der inklusiven Bildung in den Ländern* (Stand: 31.01. 2015). Abgerufen am 14. Januar 2020, von https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GEM/DE/AS/Umsetzung_BTHG/6_Sitzung/6_sitzung_Anlage_zu_ap_zu_top2.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Kultusministerkonferenz (2018). *Inklusives Schulsystem – Entwicklungen in den Ländern* (Stand: 07.12. 2018). Abgerufen am 09. Mai 2020, von http://www.adhs-deutschland.de/Portaldata/1/Resources/pdf/2_8_schule/2018-12-07-Uebersicht-Inklusives-Schulsystem_KMK.pdf
- Kullmann, H. Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv - Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107). Münster: Waxmann Verlag.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 207-230). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85-114). Münster: Waxmann.
- Lange, V. (2016). *Inklusion ist das Ziel – wie gelingt die Umsetzung? Inklusive Bildung in Baden-Württemberg*. Friedrich-Ebert-Stiftung. Abgerufen am 23. Juli 2020, von <http://www.fes.de/themen/bildungspolitik/index.php>
- Lange, V. (2017). *Ländervergleich. Inklusive Bildung in Deutschland*. Friedrich-Ebert-Stiftung. Abgerufen am 23. Juli 2020, von <http://www.fes.de/themen/bildungspolitik/index.php>
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lankes, E.-M. & Carstensen, C.H. (2007): Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In: In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 161-193). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Lankes, E.-M. & Carstensen, H. (2010). Kann man große Klassen erfolgreich unterrichten? In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli &

- R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 - Die Grundschule auf dem Prüfstand: vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 121-142). Münster, München: Waxmann.
- Laubenstein, D., Lindmeier, C., Belting, S. & Seutter-Guthöhrlein, K. (2014). Die Schwerpunktschule in Rheinland-Pfalz – ein Weg zur inklusiven Schule? In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 199-214). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Berechnung von Effektstärken*. Abgerufen am 09. März 2021, von <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>. Dettelbach: Psychometrica.
- Leonhardt, A. (2018). Schulische Inklusion aus nationaler und internationaler Sicht. In A. Leonhardt & M. Pospischil (Hrsg.), *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion* (1. Aufl.), (S. 11-32). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Liebers, K. & Seifert, C. (2014). Quantitative empirische Befunde zur Inklusion in der Grundschule – zu einem heterogenen Forschungsstand. In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 33-46), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lind, G. (2016). Die Bedeutsamkeit empirischer Befunde: Statistische Signifikanz vs. Relative vs. Absolute Effektstärken. Abgerufen am 14. März 2021, von https://www.researchgate.net/profile/Georg-Lind/publication/308118800_Die_Bedeutsamkeit_empirischer_Befunde_Statistische_Signifikanz_vs_relative_vs_absolute_Effektstarken_The_meaning_of_empirical_findings_Statistical_significance_versus_relative_and_absolute_effect_size/links/57da9eb308ae4e6f184373c4/Die-Bedeutsamkeit-empirischer-Befunde-Statistische-Signifikanz-vs-relative-vs-absolute-Effektstaerken-The-meaning-of-empirical-findings-Statistical-significance-versus-relative-and-absolute-effect-siz.pdf
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2015). Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. In *Erziehungswissenschaft* 26 (51), 43-51. Abgerufen am 21. März 2021, von https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11570/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Lindmeier_Lindmeier_Inklusion.pdf
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In M. Wagner-Willi & T. Sturm (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (UTB, Bd. 4959, 1. Aufl.), (S. 267-277). Stuttgart: UTB GmbH; Barbara Budrich.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In P. Platzbecker & B. Priebe (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildungen. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung. Dokumentation der Fachtagung vom 26.-27. September 2018 in Wermelskirchen*. Abgerufen am 23. März 2021, von https://www.ifl-fortbildung.de/fileadmin/user_upload/20190329_Ifl_Fachtagung_Fortbildungsqualitaet_V5.pdf
- Löser, J. (2010). *Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland* (Bildung in der Weltgesellschaft, Bd. 5, 1. Aufl.). Frankfurt: Brandes & Apsel.

- Löser, J. (2013). „Support Teacher Model“ – Eine internationale Perspektive auf Lehrerkooperation an inklusiven Schulen. In R. Werning & A-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation entwickeln* (S. 107-124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Löser, J. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive. Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (1), 21-33.
- Lotz, M. (2014). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Lütje-Klose, B. (2010). Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Behinderungen im Schulalter. In K. Amos & S. Andresen (Hrsg.), *Das ElternBuch. Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen und stark werden* (1. Aufl.), (S. 378-392). Weinheim: Beltz.
- Lütje-Klose, B. (2011). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 4, 8-21.
- Lütje-Klose, B. (2018). Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion - Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (1. Aufl.), (S. 27-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinen und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, B. Streese, S. Miller & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2), (S. 203-214). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6 (1), 69-84.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Zentrale Befunde. *Die deutsche Schule*, 110 (2), 109-123. Abgerufen am 20. Juli 2020, von https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102470&uid=frei
- Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Streese, B. (2017). Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Abgerufen am 20. Juli 2020, von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/416/321>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112-123. München: Reinhardt.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56 (3), 82-95.

- 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. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2-31.
- Maag Merki, K. (2009). Kooperation und Netzwerkbildung. Eine Bilanz. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 195-198). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S. & Luder, R. (2010). „Professionelle Zusammenarbeit in Schulen“ *Schlussbericht*. PH Zürich.
- Magiera, K. & Zigmund, N. (2005). Co-Teaching in Middle School Classrooms Under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-Taught and Solo-Taught-Classes? *Learning with Disabilities Research & Practice*, 20 (2), 79-85.
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 19, 1. Aufl.), (S. 15-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Martschinke, S. (2019). Bildungsdisparitäten und Bildungspotenziale in der Grundschule. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader & H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potentiale* (S. 471-502). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 257-275.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Elting, C. (2014). Individuelle Unterstützung und Rückmeldung im inklusiven Unterricht – eine Beobachtung im Projekt IKON. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 244-260). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Middendorf, W. (2013). Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler durch adaptive Unterrichtsgestaltung. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten: Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 29), (S. 11-23). Münster: Waxmann.
- Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (2015). *Aktionsplan Inklusion*. Abgerufen am 21. März 2021, von <https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/service/publikation/did/aktionsplan-der-landesregierung-zur-umsetzung-der-un-behindertenrechtskonvention-in-baden-wuerttembe/>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalens (o.J.). *Eckpunkte zur Neuausrichtung der Inklusion in der Schule*. Abgerufen am 14. Januar, 2020, von <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Eckpunkte-Inklusion/index.html>
- Ministerium für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demographie (2020). *Aktionsplan zur Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen am 21. März 2021, von <https://inklusion.rlp.de/de/landesaktionsplan/>

- Möller, K., Jonen, A., Hardy, I., & Stern, E. (2002). Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, 176-191.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. aktualisierte und überarbeitete Aufl.), (S. 325-344). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). *Abschlussbericht: ‚Kompetenzen in inklusiven settings‘ (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. Abgerufen am 20. Juli 2020, von https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 12-143). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung (2016). Abgerufen am 02. Februar 2021, von https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf;jsessionid=D2EB1B35B7AF7EDFA1EDBC2F74737C65.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=1
- Oser, F.K. & Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hrsg.), *AREA's Handbook of Research on Teaching* (4. Aufl.), (S.1031-1065). Washington: American Educational Research Association.
- Pehmer, A. (2015). A teacher intervention on students' higher-order learning in classroom dialogue. How teachers learn and perform, how students engage and perceive. Dissertation. Abgerufen am 24. März 2021, von <http://mediatum.ub.tum.de/doc/1254195/1254195.pdf>
- Peschel, F. (2002). Qualitätsmaßstäbe - Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht – In U. Drews, W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S.160-171). Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 121-148.
- Pool Maag, S., Labhart, D., Moser Opitz, E. (2014). *Fokusevaluation des sonderpädagogischen Angebots und der integrierten Sonderschulung im Kanton Schwyz*. Zürich: Universität Zürich (Institut für Erziehungswissenschaft/Sonderpädagogik).
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht - grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133-149.

- Pospischil, M. (2018). Der Index of Inclusion – ein international anerkanntes Instrument auf dem Weg zur Inklusion. In A. Leonhardt & M. Pospischil (Hrsg.), *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion* (1. Aufl.), (S. 33-46). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pötschke, M. & Simonson, J. (2001). Online-Erhebungen in der empirischen Sozialforschung: Erfahrungen mit einer Umfrage unter Sozial-, Markt- und Meinungsforschern. *Zentralarchiv für empirische Sozialforschung*, 49, 6-27. Abgerufen am 20. Juli 2020 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-199130>
- Powell, J. J. W. (2011). *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Powell, J. J. W. & Hadjar, A. (2018). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa. Abgerufen am 25. Juli 2020, von <https://orbi.uni.lu/handle/10993/35553>
- Preiß, H., Quandt, J. & Fischer, E. (2016). Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 61-86). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2014). Inklusion in der Primarstufe. Merkmale, Hintergründe, Bausteine, Probleme. *Grundschule aktuell*, 125, 3-6.
- Prenzel, A. (2019). Integrationspädagogik. In A. Prenzel (Hrsg.), *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.), (S. 143-174). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Preuss-Lausitz, U. (2018). Inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung auf dem Prüfstand. Ein Kommentar zu vier abgeschlossenen Projekten. *Die Deutsche Schule*, 110 (2), 180-188.
- Prinz, D. & Kulik, M. (2018). Gelingensbedingungen und Hemmnisse inklusiver Bildung. Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen EiBiSch-Studie. *Die Deutsche Schule*, 110 (2), 169-179. Abgerufen am 25. Juli 2020, von https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/weos/die-deutsche-schule/inhalte/dds-hefte-im-open-access/DDS-22018/Inhalte_DDS_2018_2_7_Prinz_Kulik_ST_Beitrag.pdf.
- Pröbstel, C. H. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie* (Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung, Bd. 3). Berlin: Logos-Verlag.
- Radhoff, M. & Wieckert, S. (2014). Mut(h) zur Leistungsbeurteilung in inklusiven Lerngruppen. In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 11), (S. 130-141). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2014). *Quantitative Methoden. 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4. überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Rauh, B. (2011). Die Dialektik von Inklusion und Exklusion und ihre Bedeutung für die ‚Schule für alle‘. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (2011). *Inklusion in*

- Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 37-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reichert-Garschhammer, E. (2015). Inklusion und innere Differenzierung – Offene Arbeit und Projektarbeit als optimale Antwort. In F. Becker-Stoll, C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & M. Wertfein (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Anspruch* (1. Aufl.), (S. 40-62). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reinders, H. (2011). Fragebogen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (2011). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (1. Aufl.), (S. 53-66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH.
- Reinders, H. & Gniewosz, B. (2011). Quantitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (2011). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (1. Aufl.), (S. 53-66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16 (1), 115-122 und 154-160.
- Roßbach, H.-G. & Wellenreuther, M. (2002): Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In F. Heinzel & A. Prenzel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 44-57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rzejak, D. Lipowsky, F. & Bleck, V. (2020). Synopse bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen. Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte. In *Journal für Lehrerinnenbildung*, 29 (4), 18-30. Abgerufen am 23. März 2021 von <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020>
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017). *Inklusion* (UTB Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Bd. 4541). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sälzer, C. Prenzel, M. & Klieme, E. (2013). Schulische Rahmenbedingungen und Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 155-188). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen. Zur Begründung des Themas. In A. Sander & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Abgerufen am 25. Juli 2020, https://www.pedocs.de/volltexte/2017/15128/pdf/Schnell_Sander_2017_Inklusive_Paedagogik.pdf#page=14
- Sander, A. (2018). Inklusion macht Schule - Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion* (Dialektik der Be-Hinderung) (S. 23-24). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Scheer, D., Laubenstein, D., Lindmeier, C., Guthöhrlein, K. & Sponholz, D. (2017). Rheinland-Pfalz: Ein Bundesland auf dem Weg zu schulischer Inklusion? *Zeitschrift für Inklusion online*. Abgerufen am 25. Juli 2020, von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion->

- online/article/view/417Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon.
- Scheunpflug, A. (2008). Lernen in heterogenen Gruppen – Möglichkeiten einer natürlichen Differenzierung. Anmerkungen zum Thema Heterogenität aus der Sicht Allgemeiner Didaktik. In H. Kiper, S. Miller, C. Palentis & C. Rohlf's (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S.66-77). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schieferdecker, R. (2018). Heterogenität & Inklusion. Einführung in ein plurales Diskursfeld. In S. Quinten & C. Rosenberger (Hrsg.), *Tanz-Diversität-Inklusion. Jahrbuch TanzForschung* (S. 191-204). Bielefeld: Transcript.
- Schumann B. (2010). Inklusive Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung. *Zeitschrift für Inklusion online*. Abgerufen am 25. Juli 2020, von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/138>
- Schütt, S. (2009). Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung zu Orientierungs- und Handlungsmustern von Lehrern im institutionellen Kontext. Dissertation. Abgerufen am 23. Juli 2020, von http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_disshab_0000000275/rosdok_derivate_0000003942/Dissertation_Schuett_2009.pdf
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: Pearson.
- Seidel, T. & Shavelson, J.R. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research* 77 (4), 454-499.
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts besonderes. Lehrkräfte für Inklusion ausbilden. *Zeitschrift für Inklusion online*. Abgerufen am 24. Juli 2020, von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83>
- Seitz S. & Scheidt K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts-Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion online*. Abgerufen am 11. Januar 2021, von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 11), (S. 24-32). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2017/2018* korrigierte Fassung vom 21.02.2020, Abgerufen am 23. Juli 2020, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2017.pdf
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der

- adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrerinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 291-307.
- Siller, P. (2015). Was heißt Inklusion? Zur Orientierungskraft eines aufstrebenden Begriffs. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 25-36). Frankfurt: Campus Verlag.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-250). Göttingen: Hogrefe.
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E. & Doebrich, P. (2003). *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente; Arbeitsplatzuntersuchung (APU), Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB)* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 10). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. Abgerufen am 23. Juli 2020, von https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3104
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Doebrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 185-204.
- Stommel, S., Hildebrandt, E., Senn, P. & Widmer, R. (2014). Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. *Schulpädagogik heute*, 10, 1-13.
- Sturm, T. (2011). Bildungsgerechtigkeit als Betrachtungsfolie einer inklusiven Schule. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (2011). *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 54-59). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2017). Inklusion: eine Herausforderung für das schulische Leistungsprinzip. In A. Tures & N. Neuß (Hrsg.), *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion* (S. 108-116). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tarelli, I., Lankes, E.-M., Drossel, K. & Gegenfurtner, A. (2012). Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 137-173). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Tenorth, H. E. (2013). Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. *Handbuch Schulmanagement* (146), 6-14.
- Terhart, E. (2005). Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In P. Stadtfeld & B. Dieckmann (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik im Wandel* (S. 96-114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2006). Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und -lehrern. Kontext, Entwicklung, Beurteilung. In P. Hanke (Hrsg.), *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute* (S. 233-248). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2014). Grundschularbeit als Beruf. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (UTB, Bd. 8444, 4., ergänzte und aktualisierte Aufl.), (S. 142-155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163-166. Abgerufen am 25. Juli 2020, von https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4450/pdf/ZfPaed_2006_2_Terhart_Klieme_Kooperation_Lehrerberuf_D_A.pdf
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (UTB Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Bd. 4340, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 69-91). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Pädagogische Hochschule (PH Bern), Beiträge für die Praxis Nr. 2. Abgerufen am 23. Juli 2020, von <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/604>
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. *Pädagogik*, 58 (3), 44-48.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Trumpa, S. & Franz, E.-K. (2014). Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien auf Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 11), (S. 12-23). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule* 108 (1), 80-92. Waxmann.
- United Nations (2006). *Convention of the rights of persons with disabilities*. Abgerufen am 31. Juli 2020, von <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Unverferth, M. Rank, A. & Weiß, V. (2019). Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen. Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer_innenbildung für schulische Inklusion, *HLZ*, 2 (3), 214-232. Abgerufen am 28. Februar 2021 von [https://www.researchgate.net/publication/337495738_Zertifikat_Inklusion_-Basiskompetenzen_Fokussierte_Theorie-Praxis-Verbindung_in_der_Lehrer_innenbildung_fur_schulische_Inklusion](https://www.researchgate.net/publication/337495738_Zertifikat_Inklusion_-_Basiskompetenzen_Fokussierte_Theorie-Praxis-Verbindung_in_der_Lehrer_innenbildung_fur_schulische_Inklusion)
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interpersonellen Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (4), 283-294. München: Reinhardt.
- Veber, M. (2013). Studentische Professionalisierung in Inklusion für Inklusion – Anregungen aus der ersten Phase der Lehrerbildung. *Seminar Lehrerbildung und Schule*, 1, 66-78. Abgerufen am 28. Februar 2021, von

- https://www.researchgate.net/publication/297195551_Studentische_Professionalisierung_in_Inklusion_fur_Inklusion_-_Anregungen_aus_der_ersten_Phase_der_Lehrerbildung
- Vock, M., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Westphal, A. (2018). „Meine Lehrer mögen mich“ – Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. *Die Deutsche Schule*, 110 (2), 124-138.
- Vogt, F., Kunz Heim, D. & Zumwald, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15-32). Münster, New York: Waxmann. Abgerufen am 23. Juli 2020, von http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830985215_lp.pdf
- Von Saldern, M. (2015). Inklusion ist auf dem Weg. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 315-325). Frankfurt: Campus Verlag.
- Wachtel, P. (2014). Zum Stand der Umsetzung der inklusiven Schule in den Bundesländern. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (Sozialhilfe und Sozialpolitik, Bd. 11), (S.41-73). Berlin: Verl. des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.; Lambertus.
- Wagner, L. (2016). Adaptive und evidenzbasierte Förderung im Unterricht – wozu braucht man das? *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 11, 1-9.
- Wagner, W., Helmke, A. & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen international. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 25). Frankfurt: GPF, DIPF.
- Walm, M., Schultz, C., Häcker, T. & Moser, V. (2017). Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens - Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band II. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 113-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Walter-Klose, C. (2012). *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung* (Schriften zur Körperbehindertpädagogik, Bd. 7, 1. Aufl.). Bielefeld: wbv Media.
- Walter-Klose, C., Singer, P. & Lelgemann, R. (2016). Schulische und außerschulische Unterstützungssysteme und ihre Bedeutung für die schulische Inklusion. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (S. 170-130). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Warwas, J., Hertel, S. & Labuhn, A. S. (2011). Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. In S. Hertel, L. Warwas & E. Kleime (Hrsg.), *Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht* (Themenheft). *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 854-867.
- Waxman, H. C., Wang, M. C., Anderson, K.A. & Walberg, H. J. (1985). Synthesis of Research on the Effects of Adaptive Education. *Educational Leadership* 43 (1), 26-29.
- Wecker, C., Vogel, F. & Hetmanek, A. (2017). Visionär und imposant – aber auch belastbar? Eine Kritik der Methodik von Hatties „Visible Learning“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 20, 21-40.

- Abgerufen am 01. Dezember 2021, von <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-016-0696-0>
- Weinert, F.E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In Friedrich Jahresheft, 15, 50-52.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Wember, F.B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik*, 31, 161-181.
- Wember, F.B. (2015). Direkter Unterricht. In U. Heimlich & F.B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 163-176). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wember, F.B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht. Planung und Analyse von Unterricht aus Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil-Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 57-72). Münster: Waxmann.
- Werning, R. (2014). Stichwort. Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601-623. Abgerufen am 23. Juli 2020, von <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1055506>
- Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2), (S. 17-30). Münster: Waxmann.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2016). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven* (Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität Praxisband, 2. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A. & Müller, C. (2018a). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der inklusiven Bildung in Niedersachsen*. Hannover: Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover. Abgerufen am 23. Juli 2020, von https://www.ifs.uni-hannover.de/fileadmin/ifs/Abteilungen/Sonderpaedagogische_Psychologie/Wiss._Bildung_Niedersachsen/Werning_Mackowiak_Rothe_Mueller_Abschlussbericht_2017.pdf.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A. & Müller, C. (2018b). Inklusive Grundschulen in Niedersachsen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *Die deutsche Schule*, 110 (2), 138-152.
- Widmer-Wolf, P. (2014). Fördersituationen im integrativen Schulalltag. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 305-319). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299-313). Opladen & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

- Wilbert, J. & Börnert, M. (2016). Unterricht. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 346-353). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2010). *Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S.204-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Abgerufen am 25. Juli 2020, von https://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf
- Wocken H. (2011). Zur Philosophie der Inklusion. Spuren, Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenkonvention. *Teilhabe. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe, Mai*. Abgerufen am 15. Januar 2021, von https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Zeitschrift_Teilhabe/TH_2011_2.pdf#page=6
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion* (1. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Abgerufen am 23. Juli 2020, von <https://doi.org/10.13109/9783666711404>

8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Theoretisches Ausgangsmodell der Untersuchung.....	114
Abbildung 2: Altersverteilung.....	129
Abbildung 3: Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Untersuchung auf die Bundesländer	129
Abbildung 4: Clusterzentren des adaptiven und formalen Kooperationstyps	170
Abbildung 5: Histogramm zur Verteilung der Personen nach Profession auf die Kooperationstypen	174
Abbildung 6: Histogramm zur Bezugspersonen der Regel- und Fachlehrkräfte des adaptiven und formalen Kooperationstyps.....	175
Abbildung 7: Entwicklung des theoretischen Modells nach Hauptkomponenten- und Clusteranalysen.....	180
Abbildung 8: Unterrichtsmethodik im Kontext der Flexibilität der Kooperation anhand der Typen	187
Abbildung 9: Differenzierung im Kontext der Flexibilität der Kooperation anhand der Typen.....	189
Abbildung 10: Einsatz von Unterrichtsformen im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team	195
Abbildung 11: Einschätzung des Gelingens von Differenzierung im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team.....	196
Abbildung 12: Histogramm zur Häufigkeit traditioneller Unterrichtsformen im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team, aufgeteilt nach formalem und adaptivem Kooperationstyp	199
Abbildung 13: Histogramm zur Häufigkeit offener und gemeinsamer Unterrichtsformen im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team, aufgeteilt nach formalem und adaptivem Kooperationstyp	201
Abbildung 14: Histogramm zur Einschätzung des Gelingens von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team, aufgeteilt nach formalem und adaptivem Kooperationstyp	203
Abbildung 15: Histogramm zur Einschätzung des Gelingens von Niveaudifferenzierung und Förderung im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team, aufgeteilt nach formalem und adaptivem Kooperationstyp.....	205
Tabelle 1: Inklusion im Vergleich verschiedener Länder im Schuljahr 2016/2017	40
Tabelle 2: Zahlen und Quoten zu Inklusion in Deutschland	41
Tabelle 3: Verteilung der Förderbedarfe in Deutschland in den Jahren 2000 und 2016	42
Tabelle 4: Inklusionsquoten in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (Teil I).....	122
Tabelle 5: Inklusionsquoten in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz (Teil II)	123

Tabelle 6: Profession beziehungsweise Berufsgruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie.....	130
Tabelle 7: Deskriptive Statistik zur Berufserfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer .	131
Tabelle 8: Subskalen „Unterrichtsmethodik“ im gemeinsamen Unterricht zweier Personen.	140
Tabelle 9: Subskalen „Differenzierung“	142
Tabelle 10: Skala „Flexibilität der Kooperation“	145
Tabelle 11: Subskalen zu „Dimensionen der Kooperation“	147
Tabelle 12: Skala „Kommunikation“	148
Tabelle 13: Skala „Verteilung der Zuständigkeiten bezüglich Förderung“	149
Tabelle 14: Subskalen zu „Co-Teaching“	151
Tabelle 15: Analyse der Klumpung der Stichprobe	153
Tabelle 16: Anzahl Unterrichtsstunden, die in der Woche mit der Bezugsperson zur Verfügung stehen und deren Nutzung zur Förderung außerhalb des Klassenverbandes und zu gemeinsamem Unterricht im Klassenverband	161
Tabelle 17: Notwendigkeit gemeinsamer außerunterrichtlicher Besprechungen mit der Bezugsperson	162
Tabelle 18: Art der Besprechungszeiten mit der Bezugsperson pro Woche (Angabe in Minuten)	163
Tabelle 19: Inhalte der gemeinsamen Besprechungen mit der Bezugsperson	164
Tabelle 20: Kontextfaktoren auf Ebene der Bezugsklassen	165
Tabelle 21: Art und Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bezugsklassen der Stichprobe	166
Tabelle 22: Co-Teaching – Analyse der Einzelitems	167
Tabelle 23: Clusterzentren der Clusterlösung.....	170
Tabelle 24: Unterschiede zwischen dem adaptiven und formalen Kooperationstyp zur Verteilung weiterer Aufgaben und Zuständigkeiten.....	173
Tabelle 25: Unterschiede der Kooperationstypen in der Einschätzung von gegenseitiger Anerkennung und Vertrauen.....	177
Tabelle 26: Unterschiede der Kooperationstypen in der Einschätzung von voneinander lernen und profitieren durch Beobachtung, Reflexion und Feedback	178
Tabelle 27: Unterschiede der Kooperationstypen in der Einschätzung der methodisch-didaktischen Positionierung.....	178
Tabelle 28: Unterschiede der Kooperationstypen in der Einschätzung der Kommunikation ..	179
Tabelle 29: Deskriptive Statistik zu ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene aufgeteilt nach Kooperationstypen	181
Tabelle 30: Relative Wahrscheinlichkeit der Zuordnung zum adaptiven Kooperationstyp versus formaler Kooperationstyp in Abhängigkeit der ressourciellen Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren auf Klassenebene.....	182
Tabelle 31: Multiple Regression: traditionelle Unterrichtsformen (AV) und deren Bedingungen (UV).....	183

Tabelle 32: Multiple Regression: offene und gemeinsame Unterrichtsformen (AV) und deren Bedingungen (UV).....	184
Tabelle 33: Multiple Regression: Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung (AV) und deren Bedingungen (UV).....	185
Tabelle 34: Multiple Regression: Niveaudifferenzierung und Förderung (AV) und deren Bedingungen (UV).....	186
Tabelle 35: Unterschiede zwischen den Kooperationstypen in der Verwendung traditioneller und offener und gemeinsamer Unterrichtsformen	187
Tabelle 36: Unterschiede zwischen den Kooperationstypen in der Einschätzung des Gelingens von Differenzierung.....	188
Tabelle 37: Multiple Regression: traditionelle Unterrichtsformen (AV) und deren Bedingungen (UV).....	190
Tabelle 38: Multiple Regression: offene und gemeinsame Unterrichtsformen (AV) und deren Bedingungen (UV).....	191
Tabelle 39: Multiple Regression: Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung (AV) und deren Bedingungen (UV).....	192
Tabelle 40: Multiple Regression: Niveaudifferenzierung und Förderung (AV) und deren Bedingungen (UV).....	193
Tabelle 41: Einsatz traditioneller Unterrichtsformen im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team	194
Tabelle 42: Einsatz offener und gemeinsamer Unterrichtsformen im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team.....	194
Tabelle 43: Einschätzung von Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team.....	195
Tabelle 44: Einschätzung von Niveaudifferenzierung und Förderung im alleinigen Unterricht und im multiprofessionellen Team	196
Tabelle 45: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor zu traditionellen Unterrichtsformen	197
Tabelle 46: Deskriptive Statistik zu traditionellen Unterrichtsformen	198
Tabelle 47: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor zu offenen und gemeinsamen Unterrichtsformen	199
Tabelle 48: Deskriptive Statistik zu offenen und gemeinsamen Unterrichtsformen	200
Tabelle 49: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor zu Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung	201
Tabelle 50: Deskriptive Statistik zu Lernbegleitung/Diagnostik und Lehrpersonenzuwendung	202
Tabelle 51: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor zu Niveaudifferenzierung und Förderung	203
Tabelle 52: Deskriptive Statistik zu Niveaudifferenzierung und Förderung	204



University
of Bamberg
Press

Die Arbeit befasst sich mit multiprofessioneller Kooperation und der Adaptivität des Unterrichts im inklusiven Setting. Anspruch inklusiven Unterrichts ist es, an die Voraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und diese zu fördern. Um diese Anforderung zu erfüllen, ist auch der Einsatz von Personen unterschiedlicher Qualifikation sowie multiprofessionelle Kooperation im gemeinsamen Unterricht erforderlich (KMK, 2011). In der vorliegenden Arbeit wird unter anderem untersucht, ob durch multiprofessionelle Kooperation mehr Möglichkeiten für eine adaptive Gestaltung inklusiven Unterrichts auf dessen Oberflächenstruktur im Hinblick auf Differenzierung und Methodenvielfalt eröffnet werden. Des Weiteren wird danach gefragt, wie multiprofessionelle Kooperation ausgestaltet werden kann und auf die Flexibilität in der Aufgaben- und Rollenverteilung fokussiert. Die Arbeit entstand im Projekt „Gestaltung von inklusivem Unterricht“ unter Leitung von Prof. Dr. Marianne Schüpbach.

In den Auswertungen wird deutlich, dass Lehrkräfte Differenzierung signifikant gelingender einschätzen, traditionelle Unterrichtsformen seltener sowie offene und gemeinsame Unterrichtsformen häufiger verwenden, wenn sie – im Vergleich zu alleinigem Unterricht – im multiprofessionellen Team unterrichten. Das zweite Kernergebnis ist, dass auf Basis von Clusteranalysen zwei signifikant voneinander unterscheidbare Kooperationstypen hinsichtlich der Flexibilität der Kooperation gebildet werden konnten.

Die Ergebnisse sind anschlussfähig an bisherige Forschung und werden unter anderem dahingehend diskutiert, dass multiprofessionelle Kooperation Potenziale für eine adaptive Gestaltung inklusiven Unterrichts bietet.



ISBN 978-3-86309-889-6



9 783863 098896
www.uni-bamberg.de/ubp/