

Simona Altmeyer

Wirksame Förderteams in integrativen Regelklassen

Entwicklung von Schulkindern und kooperative Gestaltung des integrativen Unterrichts

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt Studienergebnisse zur Entwicklung und zum Förderprozess von Schulkindern mit sonderpädagogischen Massnahmen in integrativen Regelklassen vor. Dabei wird diesen Fragen nachgegangen: Können alle Kinder mithilfe sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen gut qualifiziert und integriert werden? Und wie kann ein integrativer Unterricht von hoher Qualität in Zukunft kooperativ gestaltet werden?

Résumé

Cet article expose les résultats d'études sur le développement et l'accompagnement d'élèves intégrés à l'école ordinaire qui bénéficient de mesures de pédagogie spécialisée. Il examine dans ce contexte les questions suivantes: Les enfants bénéficiant de mesures de pédagogie spécialisée scolarisés dans des classes ordinaires peuvent-ils tous parvenir à une bonne qualification et être considérés comme intégrés? Et comment peut-on à l'avenir coopérer pour offrir un enseignement intégratif de grande qualité?

Permalink: www.szh-csp.ch/z2020-04-05

Ausgangslage

Hinsichtlich der Schulung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf wurde in früherer sonderpädagogischer Forschung gefragt: «Integration oder Separation? – In welcher Schulform entwickeln sich Kinder mit besonderem Bildungsbedarf am besten?» Nationale und internationale Studienergebnisse belegten, dass Kinder mit besonderem Bildungsbedarf in integrativen Schulen eine bessere Leistungsentwicklung als in Sonderschulen aufweisen (Bless, 2007; Kocaj et al., 2014). Zudem zeigte sich, dass integrative Schulungsformen keine negativen Auswirkungen auf die schulleistungstärkeren Mitschülerinnen und Mitschüler (Peers) haben (Bless, 2007, 2017; Demeris, Childs & Jordan, 2007). Die Forschungsergebnisse deuten aber auch darauf hin, dass in integrativen Schulen Kinder mit besonderem Bildungsbedarf ein niedri-

geres akademisches Selbstkonzept als in Sonderschulen aufweisen (Bless, 2007; Bless & Mohr, 2007).

In aktuellerer Forschung wird gefragt: Wie entwickeln sich alle Kinder in integrativen Regelklassen? Studienergebnisse liegen insbesondere für das akademische Selbstkonzept und die soziale Integration vor: Kinder mit besonderem Bildungsbedarf in integrativen Regelklassen weisen ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept auf (Venetz et al., 2012; Zurbruggen, 2016) und sind ausserdem im Vergleich mit Peers sozial schlechter integriert (Huber & Wilbert, 2012; Venetz & Zurbruggen, 2016).

Diese Forschungsergebnisse zeigen einmal mehr, dass Schulkinder hinsichtlich Leistungen, Verhaltensweisen und Befindlichkeiten unterschiedlich sind. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) sowie Klassenlehrpersonen (KLP) stehen im

integrativen Unterricht vor der Herausforderung, diesen heterogenen Voraussetzungen der Kinder angemessen gerecht zu werden und zudem den integrativen Unterricht gemeinsam im Förderteam zu gestalten (Maag Merki et al., 2017; Pool Maag & Moser Opitz, 2014; Reusser et al., 2013). Weiter blieb bisher die Frage offen, wie ein integrativer Unterricht, der alle Kinder hinsichtlich der Erreichung der Qualifikations- und Integrationsziele in integrativen Regelklassen nachweislich unterstützt, in der Praxis umgesetzt werden kann (Bless, 2017). Diese Herausforderungen sollen in der sonderpädagogischen Forschung angegangen werden, mit dem Ziel, die Schulen in der Gestaltung des integrativen Unterrichts zu unterstützen.

Ein Anfang wurde mit der Längsschnittstudie «WiRk – Wirksamkeit integrativer Regelklassen» gemacht, die untersuchte, ob alle Kinder mithilfe sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen gut qualifiziert und integriert werden können. Im Beitrag werden diese Studienergebnisse dargestellt und ein bedeutsamer Ansatzpunkt für die zukünftige Gestaltung des integrativen Unterrichts wird diskutiert.

Studie «WiRk – Wirksamkeit integrativer Regelklassen»

Die Fragestellung der WiRk-Studie geht aus einer systemischen Perspektive davon aus, dass integrative Schulen den Auftrag haben, *alle* Kinder gut zu qualifizieren und zu integrieren. Aus diesem Verständnis heraus dienen sonderpädagogische Massnahmen der Integration und Qualifikation von Kindern, die diese Ziele der Regelschule aus unterschiedlichen Gründen nicht erreichen können (Altmeyer et al., 2018).

Insgesamt wurden 431 Kinder (46 % Mädchen; 54 % Jungen), welche durchschnittlich 10;4 Jahre alt waren, aus 27 integrativen Regelklassen der 3. bis 5. Primarschulklasse aus drei Deutschschweizer Kantonen untersucht. Diese Kinder wurden zum schulischen Befinden mit dem *Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)* (Venetz et al., 2015) befragt. Ihre Klassenlehrperson machte Angaben zum Verhalten der einzelnen Kinder ihrer Klasse mit der deutschen Version des *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* (Klasen et al., 2003). Zudem wurden mit den Kindern curriculumsbasierte Leistungstests in Deutsch und in Mathematik mit dem «Klassencockpit» (Coray & Geser, 2003) durchgeführt. Für die Analysen wurden die Daten des ersten und dritten Messzeitpunktes berücksichtigt, die rund ein Jahr auseinanderliegen. Um die Effekte sonderpädagogischer Massnahmen zu prüfen, wurden multivariate Veränderungsmodelle mit manifesten Variablen spezifiziert. Die abhängigen Variablen bildeten die Schulleistungen (Kassencockpit), das Verhalten (SDQ) sowie das Befinden (PIQ) der Schulkinder. Die zentrale unabhängige Variable war, ob ein Kind beim ersten Messzeitpunkt sonderpädagogisch unterstützt wurde (Altmeyer et al., 2018).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die *Leistungsentwicklung* aller Kinder der untersuchten Stichprobe über die Zeit konstant bleibt. Kinder mit sonderpädagogischen Massnahmen haben zwar ein signifikant niedriges Leistungsniveau zum ersten Messzeitpunkt als die Peers, jedoch wird der Leistungsunterschied über die Zeit nicht grösser. Im *Verhalten* zeigt sich, dass die problematischen Verhaltensweisen im Durchschnitt über die Zeit abnehmen und prosoziale Verhaltensweisen im Mittel leicht ansteigen. Bei Kindern mit sonderpädagogischen Massnahmen nehmen die Verhaltensproble-

me stärker ab als bei den Peers. Hinsichtlich des *Befindens* zeigt sich, dass die Kinder mit sonderpädagogischen Massnahmen in Übereinstimmung mit früheren Studienergebnissen ein tieferes akademisches Selbstkonzept aufweisen und sich auch sozial schlechter integriert fühlen als die Peers. Jedoch fühlen sich Kinder mit und ohne sonderpädagogische Massnahmen gleichermaßen wohl. Alle teilnehmenden Kinder konnten im untersuchten Zeitraum in integrativen Regelklassen verbleiben.

Schlussfolgernd kann somit gesagt werden, dass die Qualifikation und Integration der Schulkinder mit sonderpädagogischen Massnahmen in dieser nicht repräsentativen Stichprobe weitgehend gelingt. Jedoch stellt sich die Frage, wie die Probleme des tieferen akademischen Selbstkonzepts und der niedrigeren sozialen Integration in Zukunft angegangen werden können (Altmeyer et al., 2018).

Folgestudie «Wirksame Förderteams»

Im Anschluss an die WiRk-Studie wurden sechs Förderteams (KLP und SHP) anhand exemplarischer Fälle aus der Stichprobe der WiRk-Studie für Gruppeninterviews ausgewählt. Dazu wurden sie rückblickend zum Prozess der Förderung und Unterstützung von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen im vergangenen Schuljahr befragt: zur Umsetzung von sonderpädagogischen Massnahmen, zur Entwicklung der Kinder, zu Erfolgsfaktoren, zur Zusammenarbeit sowie zu alltäglichen Herausforderungen und Unterstützungswünschen. Qualitative Inhaltsanalysen ergaben Erkenntnisse zum konkreten Förderprozess und zur Entwicklung der Kinder. Diese Erkenntnisse wurden fallbezogen mit quantitativen Daten aus der WiRk-Studie zusammengeführt und im Zu-

sammenhang mit den Qualifikations- und Integrationszielen analysiert. Die Ergebnisse aus den Gruppeninterviews sind im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Umsetzung sonderpädagogischer Massnahmen

Die befragten Teams setzten zur Förderung der Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen weitgehend reguläre Lehrmittel in Deutsch und Mathematik ein – teilweise ergänzt mit spezifischen Trainings und Lernprogrammen (z. B. «Grundbausteine der Rechtschreibung», «Lesen. Das Training», «Rechenschwäche muss nicht sein»). «Heilpädagogische Kommentare» in den jeweiligen Lehrmitteln finden bei der Mehrheit der SHP Beachtung. Drei Förderteams würden sich «mehr Erfahrung und zusätzliche Lehrmittel» wünschen, die sie in der «inneren Differenzierung» des Unterrichts unterstützen können.

Die Studie «Wirksame Förderteams» zeigte, dass problematische Verhaltensweisen der Kinder über die Zeit nicht zunahmen.

Schulische Entwicklung der Kinder

Bei einem Kind waren die schulischen Leistungen überdurchschnittlich, bei allen anderen im knapp genügenden oder unterdurchschnittlichen Bereich. Die Leistungstestergebnisse und Schulnoten der Kinder in Deutsch und Mathematik blieben weitgehend konstant. Bei allen Kindern wurden individuelle Lernfortschritte aus Sicht der Förderteams festgestellt, obwohl sich diese nur in einem Fall deutlich in den Leistungstestergebnissen und Schulnoten zeigten. Problematische Verhaltensweisen der Kinder nahmen über die Zeit nicht zu: Es wurde so-

wohl über positive Veränderungen im Verhalten («Kind traut sich allgemein mehr zu») als auch über gleichbleibend positive («immer noch fröhlich und hüpfend») und gleichbleibend negative Verhaltensweisen («Selbstwertgefühl noch nicht ganz am Ziel») der Kinder berichtet. Veränderungen im Umfeld waren mehrheitlich positiv («Umfeld hat sich beruhigt», «ich (KLP) habe intensiv an mir selbst gearbeitet ... es hat sich gelohnt»).

Zentrale Ressource im integrativen Unterricht ist die positive Zusammenarbeit im Förderteam, mit den Kindern, ihren Familien und Fachpersonen.

Erfolgsfaktoren

Bei vier Kindern mit Lernproblemen (Lese-Rechtschreibstörung, Spracherwerbsstörung; Gedächtnis/Merkfähigkeit) wurden persönliche Merkmale wie «Fleiss», «Ausdauer» und «Motivation» als kindbezogene Erfolgsfaktoren und «ein Nachteilsausgleich», «Motivieren», «dranbleiben und üben» sowie «im Lernen coachen» als umweltbezogene Faktoren genannt. Sowohl bei den zwei Kindern mit Verhaltensproblemen (ADHS, Probleme im Sozialverhalten) als auch mit Lernproblemen wurden eine «gute, enge Beziehung» und «regelmässiger Austausch» zwischen Schule, Kind und Elternhaus («sich gegenseitig helfen», «Wertschätzung», «Vertrauen») sowie eine «enge Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen» als wesentlich betont.

Formen der Zusammenarbeit

Die Anzahl Lektionen der SHP pro Woche in einer Klasse schwankten je nach Klassenzusammensetzung und Schulgemeinde be-

trächtiglich: von 3 bis 14 Lektionen pro Klasse. Weiter reichte das Spektrum der Klassenzuständigkeit der SHP von einer bis sechs Klassen. Die Formen der Zusammenarbeit der Förderteams unterschieden sich ebenfalls: Vier SHP arbeiteten etwa die Hälfte ihrer Zeit mit den Kindern mit sonderpädagogischen Massnahmen in Kleingruppen ausserhalb des Klassenzimmers, während eine SHP die meiste Zeit im Unterricht und eine andere SHP weitgehend in der Kleingruppenförderung ausserhalb des Unterrichts tätig war. Die Qualität der Zusammenarbeit im Förderteam wurde unterschiedlich erlebt: Vier von sechs Förderteams erlebten ihre Teambeziehung als positiv und unterstützend. Die Teambeziehung der SHP, welche die meiste Zeit ausserhalb des Klassenzimmers mit den Kindern arbeitete, wurde durch ihre KLP als wenig unterstützend wahrgenommen. Eine weitere Teambeziehung wurde durch die KLP als teilweise unterstützend erlebt, d.h. als Entlastung bei Kindern mit ISR¹. Eine positive Kooperation gestaltete diese KLP jedoch mit einer zweiten KLP, ihrer Stellenspartnerin, im Teamteaching.

Herausforderungen und Unterstützungswünsche

Als grösste Herausforderungen wurden «Verhaltensprobleme» und «herausfordernde soziale Beziehungen» sowie «nur wenige gemeinsame Lektionen» genannt. Ein gezielter Einsatz der vorhandenen Förderlektionen wurde als vermehrt gewünschte Unterstützung betont: «enge Zusammenarbeit im Team und mit den Eltern», vermehrte

¹ ISR steht für «Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2019). Kinder mit ISR verfolgen im Kontext der integrativen Regelklasse ihren Möglichkeiten entsprechende Lernziele (EDK, 2007).

«Arbeit in Halbklassen» sowie «häufigere Zusammenarbeit im Teamteaching» zwischen KLP und SHP. Eine KLP wünschte sich zudem eine bessere Unterstützung durch ihre Schulleitung, vor allem in der Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen.

Aus den vielfältigen Ergebnissen tritt eine zentrale Ressource deutlich hervor: die positive Zusammenarbeit im Förderteam, mit den Kindern, ihren Familien und weiteren Fachpersonen. Dies führt weiter zur Frage, wie integrativer Unterricht in Zukunft gestaltet werden soll.

Kooperative Gestaltung des integrativen Unterrichts

Es ist davon auszugehen, dass Schulen über mehr theoretisches Wissen verfügen, als sie im Schulalltag umsetzen können. Gründe dafür können etwa in knappen zeitlichen Ressourcen oder auch in der isolierten Arbeit der Akteure liegen. Die Kooperation von KLP und SHP wird für die Gestaltung des integrativen Unterrichts als die zentrale Ressource der Schulen erachtet.

Für eine erfolgreiche Kooperation als zielführend befunden wird die Qualifikation der Förderteams über gemeinsame pädagogische Konzepte, die ihnen eine kollektive Sprache und Ziele verleihen und sie in der Entwicklung von erfolgsversprechenden Handlungskonzepten für den integrativen Unterricht unterstützen können. Dadurch sollen in integrativen Regelklassen in Zukunft zentrale Herausforderungen spezifisch angegangen werden können: Verhaltensprobleme, soziale Beziehungen sowie das tiefere akademische Selbstkonzept und die schlechtere soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Massnahmen.

Als vielversprechender Ansatz wird die gemeinsame Weiterbildung von KLP und SHP bezüglich der Qualität von Unterrichtsinteraktionen zwischen KLP, SHP und Schulkindern im integrativen Unterricht erachtet: in den Bereichen emotionale Unterstützung, Klassenmanagement, spezifische Lernunterstützung und schulische Motivation (Hamre & Pianta, 2005). Es ist gut belegt, dass sich die Qualität dieser Unterrichtsinteraktionen mit dem *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* reliabel messen und Veränderungen nachweisen lassen (Pianta & Hamre, 2009). Die Qualität von Unterrichtsinteraktionen hat einen bedeutsamen Einfluss auf die schulische und psychosoziale Entwicklung der Kinder – insbesondere bei Risikofaktoren wie besondere Bildungsbedürfnisse und Migrationshintergrund. Forschung zeigt, dass Unterrichtsinteraktionen zwischen Lehrpersonen und Schulkindern von hoher Qualität Risikofaktoren auszugleichen vermögen (Hamre & Pianta, 2005; Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Das gemeinsame Wissen von SHP und Klassenlehrperson zum Einfluss von Unterrichtsinteraktionen auf die kindliche Entwicklung wird für die Gestaltung integrativen Unterrichts als essenziell erachtet. Speziell bei Kindern mit sonderpädagogischen Massnahmen können über Kenntnisse zu förderlichen Unterrichtsinteraktionen verhaltensbezogene, schulische und soziale Probleme gezielt angegangen werden.

Von Unterrichtsinteraktionen hoher Qualität sollen in Zukunft alle Beteiligten profitieren können: zum einen die Förderteams für ihre kooperative Gestaltung des integrativen Unterrichts, zum andern alle Kinder – insbesondere Kinder mit sonderpädagogischen Massnahmen – hinsichtlich ihrer Qualifikation und Integration in der Regelschule.

Literatur

- Altmeyer, S., Burkhardt, S. C. A., Hättich, A., Krauss, A., Venetz, M. & Lanfranchi, A. (2018). *Pilotstudie WiRk – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden*. fhf.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/5_47_WiRk_Kurzbericht_180228_2.pdf [Zugriff am 10.03.2020].
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration* (Vol. 3). Bern: Haupt.
- Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (5), 216–227.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375–383). Göttingen: Hogrefe.
- Coray, C. & Geser, C. (2003). Klassenscockpit – Ein modulares System zur Selbstevaluation. *Lernende Schule*, 6 (24), 46–62.
- Demeris, H., Childs, R. A. & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 609–627.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 147–165.
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 491–502.
- Kocaj, A., Kuhl, A., Kroth, A., 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, 165–191. doi:10.1007/s11577-014-0253-x
- Maag Merki, K., Moser Opitz, E., Pfaffhauser, R., Stöckli, M., Bühlmann, F., Kunz, B. & Garrote, A. (2017). *Evaluation des Schulversuchs Fokus Starke Lernbeziehungen (FSL)*. Universität Zürich. [https://bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/themen/zahlenfakten/veroeffentlichungen/_jcr_content/contentPar/publication_52/publicationitems/titel_wird_aus_dam_e_0/download.spooler.download.1526994604890.pdf](https://bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/themen/zahlenfakten/veroeffentlichungen/_jcr_content/contentPar/publication_52/publicationitems/titel_wird_aus_dam_e_0/download.spooler.download.1526994604890.pdf/Evaluationsbericht+Universität+Zürich.pdf) [Zugriff am 03.03.2020].
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145–1157. doi:10.1111/1467-8624.00598
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109–119. doi: 10.3102/0013189X09332374
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133–149. <http://www.psychologie->

- aktuell.com/fileadmin/download/esp/2-2014_20140506/ESP-2-2014_133-149.pdf [Zugriff am 03.03.2020].
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich.
- Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterricht und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichene Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Venetz, M. & Zurbriggen, C. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 98–112.
- Venetz, M., Zurbriggen, C., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)* [deutsche Version: www.piqinfo.ch].
- Zurbriggen, C. (2016). *Schulklasseneffekte: Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen*. Wiesbaden: Springer VS.

Dr. phil. Simona Altmeyer
Advanced Researcher
Institut für Professionalisierung und
Systementwicklung
Interkantonale Hochschule für
Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
8050 Zürich
simona.altmeyer@hfh.ch



Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (kurz: European Agency oder EA) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.

Aktuell: Zwei neue Publikationen zur inklusiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden auf der Website der European Agency aufgeschaltet. Im Rahmen des Projekts «Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I)» wurden ein Werkzeug zur Selbstüberprüfung von Richtlinien («Policy Self-Review Tool») sowie eine Literaturübersicht («Literature Review») veröffentlicht.

Weitere Informationen: www.european-agency.org → Newsmeldung vom 11.02.2020