



Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts aus der Sicht von Lehrkräften*

Felicity Conditions of inclusive education from the perspective of teachers

Frederike Burkhardt, Davina Fuchs, Ulrich von Knebel, Malin Roßmann

Zusammenfassung

Die Frage nach dem Gelingen von Inklusion ist ein aktuell viel diskutiertes Thema nicht nur in Hamburger Schulen. In dieser Untersuchung wird der Fokus auf die Gelingensbedingungen von schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache gelegt. Dabei stehen die Erfahrungen der in der Hamburger Schulpraxis tätigen sonderpädagogischen Lehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt Sprache im Mittelpunkt. Durch problemzentrierte Interviews mit sechs Befragungspersonen sowie deren qualitative Auswertung wurden die von den Lehrkräften geäußerten Gelingensbedingungen erfasst und in einer Kategoriendarstellung zusammengetragen. Das Ergebnis liefert Hinweise auf konkrete Handlungsbedarfe und -felder sowie auf Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der inklusiven Schulpraxis.

Schlüsselwörter

Inklusion, Unterrichtsbedingungen, sonderpädagogische Sprachförderung, Kooperation der Fachkräfte, Einstellungen von Lehrkräften, Experteninterviews

Abstract

Inclusion in schools and how to implement it successfully is an important issue in Hamburg and beyond. Our research focuses on the conditions required to successfully implement inclusion in the area of language skills support and development. In addition to analysing theoretical findings, we analyse the experiences of special needs teachers who focus on language skills in inclusive schools in Hamburg. We conducted problem-centred interviews with six respondents and evaluated them qualitatively to identify and categorize the conditions for successful inclusion as formulated by the participating teachers. Our findings indicate the need for concrete action and fields of action as well as possibilities for further development in inclusive school policy and practice.

Keywords

Inclusion, teaching conditions, special needs education for speech impediments and language disorders, professional cooperation, teacher attitudes, expert interviews

1 Ausgangssituation und theoretischer Hintergrund

Die Frage danach, wie Inklusion in Schulen gelingen kann, wird derzeit bundesweit diskutiert. Dabei sind vor allem die Schulen, die Schulleitungen und das pädagogische Fachpersonal, aber natürlich auch die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden abgekürzt mit SuS) selbst sowie deren Eltern betroffen. Die Lehrkräfte nehmen bei der Umsetzung der schulischen Inklusion eine tragende Rolle ein. Sie sind es, die unmittelbar für die Realisierung von inklusivem Unter-

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

richt verantwortlich sind. Daher ist die Perspektive der Lehrkräfte, die seit einiger Zeit in der schulischen Praxis inklusiv arbeiten, von besonderem Interesse. Für den Förderschwerpunkt (im Folgenden abgekürzt mit FSP) Sprache sind insbesondere die Erfahrungen derjenigen sonderpädagogischen Lehrkräfte von Bedeutung, die diesen FSP studiert haben.

Im folgenden Beitrag wird eine qualitative Untersuchung zu Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache vorgestellt, die auf eine Masterarbeit zurückgeht (Burkhardt/Fuchs/Roßmann 2019, abrufbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/knebel.html#6515382>). Dort wird eingangs die aktuelle Forschungslage skizziert und es werden zentrale rechtliche Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) zu inklusiver Bildung und sonderpädagogischer Sprachförderung (KMK, 1994, 1998, 2011, 2014) referiert. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird der Blick auf die wissenschaftliche Perspektive beschränkt. Es sei hier nur angemerkt, dass diese mit den rechtlichen Vorgaben kompatibel ist (ausführlich: Burkhardt, Fuchs & Roßmann, 2019, S. 4-13). Zur Einordnung sind die folgenden theoretischen Darlegungen und empirischen Befunde zu nennen. Dabei lassen sich vier Anforderungsbereiche identifizieren, denen die Gelingensbedingungen von erfolgreicher Inklusion im FSP Sprache zugeordnet werden können: Anforderungen an *schulische Organisation*, an *inklusive Unterricht*, an *sonderpädagogische Sprachförderung* und an *Lehrkräfte*.

Als Grundlage der *schulischen Organisation* einer inklusiven Schule wird ein pädagogisches Rahmenkonzept angesehen, welches von der Grundannahme ausgeht, dass alle Lerngruppen heterogen sind und gemeinsames Lernen gelingen kann (KMK, 2011, S. 3 f.). Zudem soll sich ein solches Konzept an übergeordneten Zielen wie der gesellschaftlichen Teilhabe und selbstständigen Lebensführung orientieren (Wocken, 2012, S. 122). Als ein wichtiger Inhalt der schulischen Organisation werden Kooperationen auf verschiedenen Ebenen angesehen. Dazu gehören einerseits schulinterne und andererseits schulübergreifende Kooperationen. Die schulinternen Kooperationen beinhalten neben einer guten Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und dem Kollegium (Hollenbach-Biele & Vogt 2016, S. 156-162) auch eine Einbindung von Therapeuten und Schulbegleitern ebenso wie Kooperationen an den Übergängen zwischen Primar- und Sekundarstufe sowie zwischen Schule und Berufsausbildung (ebd., S. 167). Eine gelungene Kooperation aller Beteiligten kann mit Lütje-Klose & Urban (2014a, 2014b) als zentrale Bedingung inklusiver „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (ebd., S. 121) wie auch Professionalisierung gesehen werden.

Eine Untersuchung der Rahmenbedingungen in Sachsen weist der Zusammenarbeit von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften einen hohen Stellenwert zu. Insbesondere zu geringe zeitliche Ressourcen werden von Lehrkräften als kooperationshinderlich eingeschätzt (Petzold & Glück 2018, S. 212). In den Ergebnissen der Hamburger EiBiSch-Studie zeigt sich zudem, dass sowohl allgemeine als auch sonderpädagogische Lehrkräfte aller Schulformen eine stärker strukturierte Kooperation, fest etablierte Kooperationsteams und ein umfangreicheres Zeitbudget wünschen (Schuck et al., 2018, S. 303). Die Autoren sehen eine der großen Herausforderungen für das Hamburger Schulsystem darin, „Strukturen zu schaffen, die eine Kooperation ermöglichen, die über einen bloßen fachlichen Austausch der Akteurinnen und Akteure hinausgeht und die Etablierung gemeinsamer Ziele und Aufgabenbearbeitung ermöglicht“ (Schuck et al., 2018, S. 317). Als externe Kooperation wird die Zusammenarbeit mit den Eltern als besonders wichtig erachtet (Wocken 2015, S. 153, Hollenbach-Biele & Vogt, 2016, S. 167). Nach Schuck et al. (2018, S. 20 f.) führen zahlreiche Untersuchungen zu dem Schluss, dass die Kooperation aller Akteure in der Schule zu den zentralen Gelingensbedingungen von inklusivem Unterricht gehört (ebenso Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 121). Außerdem soll auch über die Schule hinaus eine Einbindung in deren nachbarschaftliches Umfeld angestrebt werden (Wocken 2012, S. 133). Als ein weiterer Aspekt der inklusiven schulischen Organisation kann der Umgang mit Ressourcen genannt werden. Während die Verteilung und Vermehrung von Ressourcen in den Verantwortungsbereich der Politik und nicht in den der Schule fällt, ist die Schule beziehungsweise (im Folgenden abgekürzt: bzw.) ihre Leitung für die Nutzung und den kreativen Umgang mit den vorhandenen Ressourcen zuständig und kann so das Gelingen von Inklusion beeinflussen (Hollenbach-Biele & Vogt, 2016, S. 172).

Auch der *inklusive Unterricht* ist nach einem pädagogischen Rahmenkonzept zu gestalten. Dieses Konzept soll Grundbestandteile des Unterrichts vorgeben. Dazu gehört die Orientierung an der Lebenswelt und den Handlungsmöglichkeiten des Kindes, die Aufarbeitung und Bereitstellung differenzierter Lernangebote sowie die in den Unterricht integrierte sonderpädagogische Förderung (Hollenbach-Biele & Vogt, 2016, S. 143, Wocken, 2015, S. 154). Im Bereich der Diag-

nostik soll für jedes Kind erhoben werden, wo es im individuellen Lernprozess steht (von Knebel, 2013a, S. 20). Lernziele sollen immer mit dem übergeordneten Ziel der Erweiterung sprachlicher Handlungsfähigkeit formuliert werden (von Knebel, 2013a, S. 35). Zudem sollen sie übergreifend, allgemein, sprachlich, überfachlich, fachlich und individuell sein. Methodisch soll im Unterricht eine ausgeglichene Mischung aus individuellen und kooperativen Lernformen verwendet werden (Wocken, 2012, S. 124, Arndt & Werning, 2016, S. 117 f.) und eine an den Bedürfnissen der SuS orientierte innere und äußere Differenzierung stattfinden. Die Leistungsrückmeldung und -bewertung soll sich an individuellen Fortschritten und nicht an einem Vergleich der SuS untereinander orientieren (Wocken, 2012, S. 130 und S. 156, Arndt & Werning, 2016, S. 121f.).

Speziell für den Förderschwerpunkt Sprache zeigt die so genannte Ki.SSES-Studie (Glück et al., 2016, Theisel et al., 2017) erhebliche Unterschiede der schulischen Rahmenbedingungen von Förderschulen und inklusiven Regelschulen, unter anderem für die Förderschulen ein höheres Maß an unterrichtsimmanenter Sprachförderung und weniger Einzel- und Kleingruppenförderung (Glück et al., 2016, S. 84f.). In einer bundesweiten Befragung (Theisel & Glück, 2014) werden insbesondere solche organisatorischen Rahmenbedingungen genauer analysiert und nach ausgewählten Kriterien systematisch dargestellt. Im Unterschied dazu zielt die hier vorzustellende Studie nicht auf eine vergleichende oder ergänzende Bestandsaufnahme, sondern auf deren Bewertung aus der subjektiven Sicht einzelner sonderpädagogischer Lehrkräfte.

Sonderpädagogische Sprachförderung hat einerseits die allgemeinen Anforderungen an inklusiven Unterricht zu erfüllen, andererseits weist sie einige Besonderheiten auf: Es können die Bereiche Diagnostik sowie Förderplanung und -umsetzung differenziert werden. Als zentrale Anforderung an die sonderpädagogische Sprachförderung können von Knebels zehn Qualitätsmerkmale herangezogen werden. Der Bereich der Diagnostik umfasst neben einer qualifizierten sprachwissenschaftlichen Beschreibung der Äußerungen der SuS, die sich an den unterschiedlichen linguistischen Strukturebenen orientiert (von Knebel, 2013a, S. 19), eine systematische Einordnung und Analyse dieser Äußerungen, (ebd.), ergänzt durch die Einordnung in eine dem sprachlichen Gegenstand entsprechende Sprachentwicklungstheorie (ebd., S. 20). Nach einer umfassenden Diagnostik folgen als nächste Schritte innerhalb der Förderung die Planung und Umsetzung des Fördervorhabens innerhalb des Unterrichts. Das übergeordnete Ziel jeder Förderung ist dabei die berufliche Eingliederung, gesellschaftliche Teilhabe und die selbstständige Lebensführung durch die Überwindung von Abhängigkeiten und Barrieren. Auf Basis der zuvor beschriebenen Diagnostik und im Hinblick auf die Bewältigung sprachlicher Beeinträchtigungen und Entwicklung sprachlicher Lernvoraussetzungen sollen dann individuelle Förderbedürfnisse und Ziele formuliert werden (von Knebel, 2013b, S. 233). Im Anschluss erfolgt die Planung entsprechender Förder- und sprachtherapeutischer Maßnahmen unter Einbezug der Lebens- und Handlungswelt der SuS innerhalb des inklusiven Unterrichts, um sowohl sprachliche Verständigung als auch das unterrichtliche Lernen zu fördern (von Knebel, 2013a, S. 21). Dabei soll sich die Auswahl von geeigneten Methoden und Medien sowohl am Kind als auch am Lerngegenstand orientieren (ebd., S. 20) sowie sprachdidaktische Konzepte als zentrale Grundlage der Planung verwenden (ebd., S. 21).

Als letzter Anforderungsbereich sind die Anforderungen an die *Lehrkräfte* zu nennen. Dabei sind einige Anforderungen an alle Lehrkräfte in der Inklusion zu stellen, wohingegen andere nur die sonderpädagogischen Lehrkräfte betreffen. Als einer der wichtigsten Punkte wird eine inklusionsförderliche Einstellung aller Lehrkräfte hervorgehoben (Hollenbach-Biele & Vogt, 2016, S. 170, Wocken, 2012, S. 131). Diese beinhaltet die Wertschätzung aller SuS, deren Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und die Weiterentwicklung der inklusiven Gesellschaft (Wocken, 2012, S. 131). Außerdem wird die Haltung vorausgesetzt, alle SuS entsprechend ihrer Stärken und Schwächen zu fördern (Hollenbach-Biele & Vogt, 2016, S. 170f.). Neben der Einstellung haben die Lehrkräfte verschiedener Lehrämter unterschiedliche Fähigkeiten und Aufgaben zu erfüllen. Als eine besondere Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte ist die Beratung anzusehen, welche neben Eltern auch andere pädagogische Fachkräfte miteinbezieht (von Knebel, 2013a, S. 28). Außerdem sollen sonderpädagogische Lehrkräfte im FSP Sprache Werkzeugwissen im Bereich der Diagnostik und der Förderung aufweisen, wie etwa im Bereich der Sprachentwicklungstheorien (ebd., S. 20) und der didaktischen Strukturierung sonderpädagogischer Sprachförderung im Unterricht (von Knebel, 2013a, S. 21).

2 Empirische Untersuchung

Fragestellung und Zielsetzung

Der Ausgangspunkt dieser empirischen Untersuchung ist die Forschungsfrage: „Was im Urteil der sonderpädagogischen Lehrkräfte sind Faktoren für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache und wie sind diese zu interpretieren?“. Ziel ist es, erste Einblicke in die Perspektive der Praxis zu gewinnen, um eine Basis für eine breiter angelegte Forschung zu schaffen. In einer qualitativen Stichprobenuntersuchung werden die drei hamburgischen Organisationsformen Grundschule, Stadtteilschule und Regionales Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ) ausgewählt, in denen schulische Inklusion im FSP Sprache realisiert wird. Diese drei Schulformen sollen trotz der Kleinheit der Stichprobe berücksichtigt werden, weil sie unterschiedliche organisatorische Rahmenbedingungen der Region Hamburg bereitstellen (s. Kapitel 1), die im Urteil der Lehrkräfte repräsentiert werden sollen. Davon ausgehend, dass gegebene schulische Rahmenbedingungen von Lehrkräften unterschiedlich bewertet werden, je nachdem in welchem Maß sie Inklusion als insgesamt gelungen einschätzen, werden pro Schulform zwei Lehrpersonen interviewt, von denen jeweils eine Inklusion als (eher) gelungen bzw. als (eher) nicht gelungen betrachtet. Die diesbezügliche Zuordnung erfolgt auf der Basis eines Rekrutierungsfragebogens (s. Kapitel 2.1), weitere Personenmerkmale wie Alter, Geschlecht, Jahre der Berufserfahrung werden für die Auswahl der Interviewpartner nicht berücksichtigt.

2.1 Methodisches Design

Rekrutierungsfragebogen

Zur Auswahl geeigneter Untersuchungspersonen für ein qualitatives Experteninterview wird die selbstadministrative schriftliche Befragungsmethode eines vollstandardisierten Fragebogens ausgewählt (Döring & Bortz, 2016, S. 405ff.). Konzeptionell wurde der Fragebogen in Anlehnung an die Beschreibung einer vollstrukturierten Fragebogenstudie nach Döring und Bortz entwickelt (ebd., S. 405ff.). Die Fragenblöcke des Rekrutierungsfragebogens sind inhaltlich voneinander abgegrenzt, so dass in Teil 1) nach der persönlich erlebten organisatorischen Umsetzungsform von Inklusion in Schule gefragt wird, in Teil 2) nach dem persönlichen Verständnis von gelungener Inklusion und in Teil 3) nach der persönlichen Einschätzung des Gelingens von Inklusion, wie die Untersuchungsperson sie im Alltag erfährt. Bezeichnet eine befragte Person Inklusion in Teil 3) beispielsweise als gelungen, können Teil 2) und 1) Aufschluss darüber geben, was das genau für diese Person bedeutet. Der Rekrutierungsfragebogen dient einerseits als ein Auswahlmedium zur Rekrutierung der geeigneten Befragungspersonen, andererseits als Prüfmedium zum Abgleich der Ergebnisse des Rekrutierungsfragebogens mit den Ergebnissen des Experteninterviews sowie zur Feststellung bestehender Differenzen und deren Ableitung. Die sechs Befragungspersonen wurden nach den Kriterien der Schulform und der Einstellung zum Gelingen von Inklusion im FSP Sprache ausgewählt. Dabei wurde pro Schulform je eine Person, die Inklusion im FSP Sprache als (eher) gelungen ansieht, und eine, die diese als (eher) nicht gelungen ansieht, ausgewählt. Nach dieser Vorauswahl wurde unter den infrage kommenden Untersuchungspersonen eine Zufallsauswahl durchgeführt, bei der die sechs Untersuchungspersonen ausgewählt wurden.

Entwicklung des Interviewplans

Angesichts der Forschungsfrage wird eine offene Form der Befragung ausgewählt, damit die Lehrkräfte unvoreingenommen und ohne Lenkung von ihren Erfahrungen berichten können. Hierzu wird die Methode des problemzentrierten Interviews gewählt, das als halbstrukturiertes Experten-Einzelinterview im persönlichen Interviewmodus eine Balance zwischen geringer und starker Strukturierung herstellt (Döring & Bortz, 2016, S. 372ff.). Sie verbindet gesellschaftsrelevante Fragestellungen mit der Biografie der Befragungspersonen (ebd., S. 377). Bortz und Döring unterteilen das Vorgehen des problemzentrierten Interviews in fünf Bereiche, die sich in dem hier entwickelten Interviewleitfaden wiederfinden, jedoch um einen Bereich erweitert sind.

Das Interview beginnt mit einer (1) Erklärungsphase und (2) einem mündlichen Kurzfragebogen zu den Sozialdaten der Lehrpersonen (ebd., S. 377). Es folgt (3) ein „Eisbrecher“ (Döring & Bortz, 2016, S. 366), um den das problemzentrierte Interview erweitert wird. Hierbei handelt es sich um eine Gesprächsaufforderung, die aufgrund des Verlaufs eines Probeinterviews hinzugefügt wird, um die Gesprächssituation aufzulockern und die Befragungsperson auf die Beantwortung der folgenden Fragen vorzubereiten (Döring & Bortz, 2016, S. 366, Burkhardt & Fuchs & Roßmann, 2019, S. 53). Anschließend startet das Interview mit einer (4) Aufforderung zu einer

Stegreiferzählung zum Untersuchungsthema, in der nach einer erlebten Situation von gelungener Inklusion im FSP Sprache gefragt wird. Im Anschluss folgen (5) erzählungsgenerierende Vertiefungs- sowie Verständnisfragen zu der geschilderten Erzählung. Nach der ersten Nachfragephase folgt eine zweite Erzählaufforderung zu einer erlebten Situation von nicht gelungener Inklusion im FSP Sprache. Auch hier folgen Nachfragen im Hinblick auf Verständnis und Vertiefung. Es wird angenommen, dass sich aus der Antwort auf die Frage nach einer nicht gelungenen Situation ebenfalls förderliche Bedingungen generieren lassen. Die (6) ad-hoc-Fragen werden anhand eines eigens entwickelten Leitfadens gestellt und werden in zwei Teile unterteilt.

Der erste Teil legt den Fokus auf die Erfahrungen der Untersuchungsperson mit der schulischen Organisation von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung. Die Fragen sollen die Arbeitsbedingungen der sonderpädagogischen Lehrkräfte erfassen und dienen als inhaltliche Stütze, um die im Anschluss gestellte Frage nach den Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache besser reflektieren zu können. Im zweiten Teil werden die Befragten aufgefordert, förderliche und hinderliche Bedingungen für die Umsetzung der Inklusion im FSP Sprache zu benennen und ihre Relevanz mit Hinblick auf das Gelingen von Inklusion einzuschätzen. Die Vorteile dieses letzten Interviewteils liegen darin, dass die persönlichen Einschätzungen der Lehrkräfte explizit Ausdruck finden und dass den Untersuchungspersonen das Antworten auf die stärker zielorientierten Fragen am Ende höchstwahrscheinlich leichter fällt, als das Antworten auf die noch wenig richtungsweisenden Fragen am Anfang.

Auswertungsmethode

Während der Durchführung der Interviews wird eine Audioaufnahme erstellt und im Anschluss in Anlehnung an die Vorgaben von Dresing und Pehl (2015) transkribiert. Aus den Transkriptionen werden die Bedingungen für das Gelingen von Inklusion im FSP gewonnen. Dafür wird eine Auswertungsmethode benötigt, die eine große Offenheit gegenüber Ergebnissen ermöglicht. Zusätzlich soll die Methode Nachvollziehbarkeit gegenüber Dritten sowie eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse untereinander ermöglichen. Die Auswertungsform lehnt sich an Mayrings (2010) Methode der qualitativen Inhaltsanalyse an. Es gibt einige Abweichungen, um sie an die Untersuchungsfrage und das vorliegende Material optimal anzupassen. Sie ermöglicht durch ihr Kategoriensystem eine gute Vergleichbarkeit der Ergebnisse (Mayring, 2010, S. 50) sowie eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit (ebd., S. 49). Des Weiteren bietet die Methode durch die Erstellung der Kategorien und Anpassungsfähigkeit an die Fragestellung eine gewisse Offenheit gegenüber dem Material (ebd.).

Erste Schritte der Analyse

Im ersten Schritt der Analyse wird das Ausgangsmaterial bestimmt (ebd., S. 52). Es handelt sich um insgesamt sechs Fallbeispiele von Untersuchungspersonen, die durch einen Rekrutierungsbogen ausgewählt wurden. Das Transkript eines jeden Interviews dient als Material der Analyse. Zur Anonymisierung und Vereinfachung werden die Befragungspersonen nach ihrer Schulform benannt, G für Grundschule, S für Stadtteilschule und R für ReBBZ. Da es sich jeweils um zwei Personen der gleichen Schulart handelt, ergeben sich daraus die Bezeichnungen: G1, G2, S1, S2, R1, R2. Die Zahl zeigt dabei an, welche Person als erstes interviewt wurde, was jedoch für die Auswertung nicht von Bedeutung ist und nur zur Unterscheidung dient.

In der Analyse soll die konkrete Fragestellung behandelt und es sollen die persönlichen Erfahrungen der befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte in Bezug auf die Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache erhoben werden. Neben der Hauptfragestellung werden zwei Nebenfragestellungen festgelegt, die zur Einordnung der Ergebnisse der Hauptfragestellung nach den Gelingensbedingungen wichtig werden. Die erste Nebenfragestellung betrifft das Verständnis der befragten Person von schulischer Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung. Die zweite Nebenfragestellung ist zielgerichtet auf die konkreten Rahmenbedingungen der schulischen Organisation und Struktur, an die die Erfahrungen der Untersuchungsperson gekoppelt sind.

Im Folgenden wird exemplarisch verdeutlicht, wie von Aussagen der Untersuchungspersonen im Interview Schritt für Schritt Gelingensbedingungen generiert wurden. Tabelle 1 zeigt einen Ausschnitt der Transkription des Interviews mit Untersuchungsperson S2, einer sonderpädagogischen Lehrkraft mit dem FSP Sprache, die zum Zeitpunkt der Befragung an einer Stadtteilschule in Hamburg tätig ist und Inklusion als eher nicht gelungen erlebt (Auszug aus Burkhardt, Fuchs & Roßmann, 2019, Anhang S. 270).

Tab.1: Transkriptionsausschnitt aus dem Interview mit S2

Zeile	Person/Zeit	Äußerung
49	Interviewerin 17:48 min	Gut ähm dann würde ich gerne nochmal von dir wissen, das kannst du auch gerne aufschreiben, welche Bedingungen deiner Erfahrung nach für den Erfolg der inklusiven Arbeit im Förderschwerpunkt Sprache förderlich sind.
50	Bis 18:38	Schreiben
51	Befragte 19:38	Okay soll ich es nochmal vorstellen? Also einmal habe ich aufgeschrieben Schulcurriculum und Schulstrukturen. Also das es überhaupt (...) rein strukturell im Schultag verankert ist, dass es MÖGLICH ist. Und ähm auch von Schulseite darauf Wert gelegt wird, dass äh zum Beispiel nicht immer die Sprachförderung ausfällt und die Kollegin eine Vertretung macht. Was hier auch öfters mal passiert. [...]

Die Äußerung von S2 in diesem Abschnitt des Interviews wird gemäß Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse zunächst paraphrasiert, die Paraphrase anschließend generalisiert sowie schließlich reduziert (für genauere Beschreibung der Tabelle und des Vorgehens siehe Burkhardt, Fuchs & Roßmann, 2019, S. 54ff. sowie Mayring, 2010).

Tab. 2: Auszug der Auswertung des Interviews mit S2

Fall	Zeile	Implizit/ explizit	Paraphrase	Generalisierung (Inklusion gelingt, wenn...)	Reduktion
S2	51	explizit	Inklusion im FSP Sprache muss strukturell durch das Schulcurriculum im Schulalltag verankert sein.	... die Sprachförderung im Schulcurriculum festgelegt ist.	K9 Verankerung von sonderpädagogischer Sprachförderung im Schulcurriculum

Das Ergebnis der fallbezogenen Auswertung ist eine detaillierte Kategoriendarstellung der von der Untersuchungsperson geäußerten Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache, die in fünf Anforderungsbereiche gegliedert ist und sowohl Ober- als auch Unterkategorien und deren Konkretisierungen beinhaltet (Burkhardt, Fuchs & Roßmann, 2019, S. 103 ff.). Den einzelnen fallbezogenen Auswertungen schließt sich eine schulformspezifische sowie letztlich eine schulformübergreifende Auswertung an, welche die Ergebnisse der fallbezogenen Analysen zusammenfasst. Die hier exemplarisch herausgearbeiteten Gelingensbedingungen **K15 Verankerung der sonderpädagogischen Sprachförderung** im Schulcurriculum findet sich im Gesamtergebnis der fallübergreifenden Analyse im Strukturbereich *Anforderungen an Lehrkräfte* wieder und ist mit ähnlichen Kategorien aus den fallbezogenen Auswertungen der Interviews mit den Untersuchungspersonen G1, G2 zusammengefasst (Tabelle 3). Die linke Spalte benennt die Oberkategorie der Gelingensbedingung, während die rechte Spalte diese gemäß den fallübergreifenden Ergebnissen konkretisiert.

Tab. 3: Auszug aus dem fallübergreifenden Gesamtergebnis

Verankerung des Förderschwerpunkts Sprache im Schulalltag	Verankerung der sonderpädagogischen Sprachförderung im Schulcurriculum um Sprachförderung im Schulalltag besser umsetzen und mehr SuS im Bereich Sprache fördern zu können	G1, G2, S2
	Institutionelle Einbindung aller Lehrkräfte in die Sprachförderung Aufgabe aller Lehrkräfte, zu kooperieren und an Sprachförderung mitzuwirken Verankerung der Zusammenarbeit im Stundenplan	G2, S2
	Institutionelle Überprüfung der sonderpädagogischen Arbeit	S2

Für die zusammenfassende Darstellung in diesem Beitrag wird das Gesamtergebnis auf die Formulierung einer Gelingensbedingung reduziert (Tabelle 4).

Tab. 4: Auszug aus der Präsentation des Gesamtergebnisses in diesem Beitrag

K15	Verankerung der sonderpädagogischen Sprachförderung im Schulcurriculum	G1, G2, S2
-----	--	------------

2.2 Ergebnisse

Durch die qualitative Auswertung der Interviews sowie der personengebundenen, schulformspezifischen und schulformübergreifenden Fokussierung können unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache betrachtet werden: Erstens, die sechs individuellen Kategoriensammlungen als Ergebnis der personenbezogenen Auswertungen des Untersuchungsmaterials. Zweitens, die drei schulformbezogenen Kategoriensammlungen als Ergebnis der schulformspezifischen Auswertung des Untersuchungsmaterials. Drittens, die zusammenfassende Darstellung aller im Rahmen dieser Befragung erhobenen Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache als Ergebnis der schulformübergreifenden Auswertung des Untersuchungsmaterials. Viertens, ein Vergleich des Gesamtergebnisses der praxisbezogenen Analyse der Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache in Form einer Kategoriensammlung von unterschiedlichen Gelingensbedingungen mit den Ergebnissen der theoretischen Analyse der Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Sprachförderung und Inklusion. Im Folgenden wird sich auf die Präsentation des Gesamtergebnisses beschränkt.

Bei der Zusammentragung des Gesamtergebnisses wurde eine Kategorienübersicht erstellt, die alle Gelingensbedingungen aller Untersuchungspersonen enthält, welche zusammengeführt, gebündelt, ineinander integriert, reduziert und neu geordnet wurden. Resultat ist eine durch fünf Anforderungsbereiche strukturierte tabellarische Darstellung von Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache (Burkhardt, Fuchs & Roßmann, 2019, S. 166ff.). Die Anforderungsbereiche betreffen *äußere Rahmenbedingungen*, *schulische Organisation*, *inklusive Unterricht*, *sonderpädagogische Sprachförderung* und *Lehrkräfte*. Die Einteilung der Gelingensbedingungen in diese Anforderungsbereiche dient primär dazu, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten hinsichtlich unterschiedlicher Bereiche aufzuzeigen. Allerdings handelt es sich bei den verschiedenen kategorisierten Gelingensbedingungen nicht um klar voneinander trennbare, sondern vielmehr um miteinander vernetzte und voneinander abhängige Bedingungen, die oft nicht eindeutig nur einem Anforderungsbereich zugeordnet werden können.

Im Folgenden wird das Gesamtergebnis in Form einer tabellarisch geordneten Darstellung der Gelingensbedingungen präsentiert. Dem rechten Tabellenrand ist zu entnehmen, von welcher Untersuchungsperson die Gelingensbedingung in der linken Spalte geäußert wurde, d. h. bei wem die Kategorie und/oder mindestens ein aufgeführter Unterpunkt in den Ergebnissen der fallbezogenen Auswertung wiederzufinden ist. Mit einem * versehen ist die Person, wenn sie die Bedingung explizit als wichtigste für das Gelingen von Inklusion im FSP Sprache genannt hat. **Fettgedruckt** sind die Personen, die Inklusion im FSP Sprache insgesamt als *eher gelungen* erfahren. **Rotmarkiert** sind Bedingungen, die von mehr als der Hälfte der Untersuchungspersonen geäußert wurden, wodurch ihnen hier eine besondere Relevanz zugesprochen wird.

In den *Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen* sind Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die nur durch das Setzen eines entsprechenden (rechtlichen) Rahmens geschaffen werden können, zum Beispiel durch das Bereitstellen von zusätzlichen Ressourcen.

Tab. 5: Gelingensbedingungen als Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen

Anforderung an äußere Rahmenbedingungen		
K1	Optimierung des Übergangs von der Kindertagesstätte (Kita) und Vorschule zur Grundschule	G2
K2	Optimierung des Übergangs von der Grund- zur weiterführenden Schule	S1
K3	Ausreichend Zeit für sonderpädagogische Aufgaben	G2, R1, R2
K4	Angemessene Räumlichkeiten für inklusiven Unterricht und Förderung	G1, G2
K5	Ausreichend Personal, um professionelles Arbeiten zu ermöglichen	G1, G2, S1, S2, R1*, R2
K6	Zu bewältigende Anforderungen an Grundschulen	G1
K7	Zu bewältigende Anforderungen an Grundschüler	G1
K8	Zu bewältigende Anforderungen an Lehrkräfte	G1, G2, S2, R1, R2
K9	Optimierung der Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte	S1, R2*
K10	Optimierung der Ausbildung aller Lehrkräfte (mit Blick auf Inklusion)	R1, R2
K11	Abgrenzung des FSP Sprache: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) als eigener FSP	S2
K12	Wertschätzung sonderpädagogischer Arbeit und Professionalität	R1, S2

Die Anforderungen an *schulische Organisation* umfassen Gelingensbedingungen, die durch die Organisation der Schulen geschaffen werden können, zum Beispiel die Verbesserung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen.

Tab. 6: Gelingensbedingungen als Anforderungen an schulische Organisation

Anforderungen an schulische Organisation		
K13	Optimierung der Schulalltagsstruktur: Ruhiger, beständiger Schulalltag	G1*
K14	Optimierung der Schulalltagsstruktur: Schulalltag, in dem Zeit/Raum für Kooperation der Fachkräfte ist	G2
K15	Verankerung der sonderpädagogischen Sprachförderung im Schulcurriculum	G1, G2, S2
K16	Institutionelle Einbindung aller Lehrkräfte in die Sprachförderung	G2, S2
K17	Institutionelle Überprüfung der sonderpädagogischen Arbeit	S2
K18	Optimierung des Umgangs mit der Ressource Zeit: Ausreichend Zeit schaffen für sonderpädagogische Aufgaben und Kooperation	G1, G2, S2, R1
K19	Optimierung des Umgangs mit der Ressource Personal: Ausschöpfen fachspezifischer Kompetenzen der Lehrkräfte	G1, G2, S1*, R1
K20	Schaffen möglichst günstiger Klassenkonstellationen	G2, S2, R1, R2
K21	Haltungen innerhalb der Schule: Anerkennung der Wichtigkeit des FSP Sprache	G2, S2*
K22	Transparente Aufgabenbereiche: Klarheit der Zuständigkeiten für verschiedene (sprachliche) Förderbereiche	S2

In den *Anforderungen an inklusiven Unterricht* sind Gelingensbedingungen aufgeführt, die sich auf die allgemeine Unterrichtsgestaltung beziehen.

Tab. 7: Gelingensbedingungen als Anforderungen an Unterricht

Anforderungen an inklusiven Unterricht		
K23	Unterrichtsorganisation: Gemeinsamer Unterricht mit allen SuS	R1*, R2
K24	Unterrichtsplanung in multiprofessionellen Teams	R1
K25	Unterrichtsplanung mit Hilfe eines Planungskonzepts, das Unterricht und Sprachförderung verbindet	S1, S2
K26	Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung individueller Lern- und Entwicklungsstände der SuS	R1, R2
K27	Organisatorische Öffnung des Unterrichtsrahmens	G1
K28	Inhaltlich-methodische Öffnung durch Differenzierung und Individualisierung hinsichtlich der Unterrichtsziele (Zieldifferenz) sowie hinsichtlich der Unterrichtsmethoden, -materialien und -medien	G1, G2, S1, R1, R2
K29	Unterrichtsgestaltung: Für alle SuS Zugänge schaffen, Barrieren abbauen	G1, S1
K30	Unterrichtsgestaltung: Interesse der SuS wecken, Unterrichtsinhalte zu verstehen und sich mitteilen zu wollen	G1
K31	Sprachförderliche Unterrichtsgestaltung: Sprachförderliche Maßnahmen (Stillarbeit, Kommunikations-/Sprachanlässe schaffen, korrekatives Feedback)	G1, G2, R2
K32	In Unterricht integrierte sonderpädagogische Sprachförderung (aktiv) am Lerngegenstand	S1, S2, R1, R2
K33	Methoden und Materialien, die Sprachförderung im Unterricht ermöglichen	G2

In den *Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung* sind Gelingensbedingungen zu finden, die insbesondere die Gestaltung der sonderpädagogischen Sprachförderung betreffen.

Tab. 8: Gelingensbedingungen als Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung

Anforderungen an sonderpädagogische Sprachförderung		
K34	Optimierung der Förderorganisation: Ausreichend Zeit für Planung und Umsetzung von Förderung	G1
K35	Gestaltung des sonderpädagogischen Förderplans, so dass Nutzen daraus gezogen werden kann	G2
K36	Auswahl von Fördermethoden und -materialien, die das Fördervorhaben unterstützen, bei wenig Zeit Fortschritte bringen und für die SuS bedeutsam sind	G1, G2, S1
K37	Anpassung an Bedürfnisse der SuS bei der Gestaltung der Förderung	G1, G2, S1
K38	Verbindung Förderung und Unterricht: Sprachförderung über Unterrichtsinhalte	G2
K39	Orientierung an individuellen Förderzielen sowie dem Ziel sprachliches Werkzeug zu erarbeiten, das den SuS Erfolge im Fachunterricht ermöglicht	G1, S1

In den *Anforderungen an Lehrkräfte* werden schließlich Gelingensbedingungen für Inklusion im FSP Sprache zusammengefasst, die durch die Lehrkräfte selbst geschaffen werden können.

Tab. 9: Gelingensbedingungen als Anforderungen an Lehrkräfte

Anforderungen an Lehrkräfte		
K40	Schaffen einer positiven Lernatmosphäre	G2, S1
K41	Kooperation (schulintern und -extern): Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften in multiprofessionellen Jahrgangsteams	G2*, S1, R1
K42	Kooperation mit Eltern: Informationsaustausch	S1
K43	Beratung zwischen sonderpädagogischen Fachkräften untereinander	S1
K44	Beratung zwischen sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Fachkräften	R1
K45	Beratung zwischen sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften	S1
K46	Fokussierung des Förderbereichs Sprache als Aufgabe aller Lehrkräfte	G2*, S1
K47	Bewältigung alltäglicher Aufgaben von allen Lehrkräften (Orientierung an Zielen, Motivierung der SuS, Schaffen von Kommunikationsanlässen, Lern- und Entwicklungsstände sowie Lernerfolge der SuS kennen, Kooperation)	G1, G2, S1, R1, R2
K48	Bewältigung alltäglicher Aufgaben von sonderpädagogischen Fachkräften (vorausschauende Planung und Förderung gemäß individueller Förderbedarfe)	S1
K49	Sozialkompetenzen der sonderpädagogischen Lehrkräfte	S1
K50	Fachliche und methodische Kompetenzen der sonderpädagogischen Lehrkräfte	R2
K51	Haltung und Einstellung: Bereitschaft aller Lehrkräfte zur inklusiven Arbeit, Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften und Wertschätzung aller SuS	G2, S2, R1, R2
K52	Interesse und Begeisterung der Lehrkräfte für die eigenen Fachinhalte	S1

Insgesamt fünf der neun Gelingensbedingungen, die von mehr als der Hälfte der Untersuchungspersonen geäußert wurden, stellen Anforderungen an *äußere Rahmenbedingungen* oder *schulische Organisation* dar, zwei Anforderungen an *Lehrkräfte* und insgesamt nur zwei Anforderungen an *inklusive Unterricht* und *sonderpädagogische Sprachförderung*. Auch bei Betrachtung der Gelingensbedingungen, die von den Untersuchungspersonen jeweils als wichtigste Bedingung für den Erfolg von Inklusion im FSP Sprache genannt wurde, zeigt sich, dass die von den Untersuchungspersonen mit der höchsten Relevanz ausgezeichneten Bedingungen lediglich in die Anforderungsbereiche *äußere Rahmenbedingungen* (2x), *schulische Organisation* (3x) und *Lehrkräfte* (1x) fallen – nicht aber in die Anforderungsbereiche *inklusive Unterrichts* und *sonderpädagogischer Sprachförderung*.

Es lässt sich vermuten, dass der Grund dieser Gewichtung im Zusammenhang mit den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen steht, die die Befragten umgeben sowie mit ihrem Verständnis von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung. **G1** und **G2** nennen in erster Linie organisatorische, strukturelle und personelle Voraussetzungen als Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion im FSP Sprache, die in der jeweiligen Praxis der Befragten

(noch) nicht (ausreichend) erfüllt sind, was ihnen letztlich die förderschwerpunktspezifische Arbeit im Alltag erschwert. S2 äußert ebenfalls vorwiegend Voraussetzungen für die Umsetzung erfolgreicher Inklusion im FSP Sprache als Gelingensbedingungen, während S1 mehr Bedingungen nennt, die sich in ihrem persönlichen Einflussbereich befinden und zum Beispiel die Gestaltung von Unterricht und Förderung betreffen. Auch R1 äußert vor allem Vorbedingungen von erfolgreicher Inklusion im FSP Sprache, R2 hingegen nennt (neben dem hinderlichen Ressourcenmangel) primär Bedingungen, die sie als Ursache dafür sieht, dass Inklusion im FSP Sprache bei ihr gelingt.

Die organisatorischen und strukturellen sowie personellen Voraussetzungen für die Realisierung von sonderpädagogischer Sprachförderung in der Inklusion, gemäß dem Verständnis der Untersuchungspersonen, scheinen wichtige Vorbedingungen der konkreten Umsetzung von inklusivem Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung zu sein. Sind Bedingungen, wie beispielsweise die Bereitstellung von Fachpersonal und die Ausschöpfung ihrer fachspezifischen Kompetenzen, nicht gegeben, kommt es möglicherweise gar nicht erst zum Versuch der Realisierung einer sonderpädagogischen Sprachförderung, die den Ansprüchen der KMK (1994, 1998, 2011) gerecht wird.

Die Untersuchungspersonen, die im Rahmen dieser Forschung zu Gelingensbedingungen von Inklusion im FSP Sprache befragt wurden, sind sich einig, dass die **Bereitstellung von ausreichend personellen Ressourcen** eine entscheidende (Vor-) Bedingung für die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion darstellt, aber praktisch häufig unzureichend eingelöst wird. In Hamburg ist die personelle Ressourcenzuweisung für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung (EuSE) abhängig von der Gesamtschülerzahl und dem Sozialindex der Schule – nicht aber davon, wie viele SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache und EuSE tatsächlich die Schule besuchen und einen entsprechenden Anspruch auf förderschwerpunktspezifische Förderung erheben (Haushaltsplan Freie und Hansestadt Hamburg, 2015/2016, 352). Dies führt praktisch zu einer Problematik, die auch von den Befragten geschildert wurde: Im Arbeitsalltag der sonderpädagogischen Fachkräfte steht die Beschäftigung mit SuS mit dem FSP EuSE im Mittelpunkt, so dass kaum Ressourcen für die förderschwerpunktspezifische Diagnostik und Förderung der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache bleiben.

Die Ergebnisse der Zusammenführung aller Gelingensbedingungen, die durch die Analyse der sechs Interviews gewonnen wurden, verdeutlichen aber auch, dass an mehr als einer Stelle angesetzt werden muss, um Inklusion im FSP Sprache erfolgreich zu realisieren. Die Einteilung der Gelingensbedingungen in Anforderungsbereiche soll dabei helfen, die unterschiedlichen Handlungsfelder zu erkennen. Neben der **Ressourcenvermehrung** kommt der Haltung und Einstellung von Schulen und Lehrkräften eine entscheidende Rolle zu. Ist die **Bereitschaft aller Lehrkräfte** gegeben, miteinander zusammenzuarbeiten und gemeinsam an sonderpädagogischer Sprachförderung mitzuwirken, so lässt sich selbst mit den vorhandenen Ressourcen schon viel verbessern – wie eine der befragten Untersuchungspersonen betont (Burkhardt, Fuchs & Roßmann, 2019, Anhang S. 193). Die Optimierung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen und insbesondere das **Ausschöpfen fachspezifischer Kompetenzen der Lehrkräfte** durch entsprechende organisatorische und strukturelle Rahmen ist ebenfalls eine wichtige Gelingensbedingung, bei der nicht zuletzt auch die **Kooperation der Fachkräfte** eine entscheidende Rolle spielt. Die Zusammenarbeit der sonderpädagogischen und nicht sonderpädagogischen Fachkräfte ist letztlich auch für die optimale Gestaltung **differenzierter Lernangebote** und für die Umsetzung **unterrichtsimmanenter sonderpädagogischer Sprachförderung** unabdingbar. Diese Bedingungen wurden von mehr als der Hälfte der Untersuchungspersonen genannt und können – wie die einstimmig geforderte Ressourcenvermehrung – zur erfolgreichen Umsetzung sonderpädagogischer Sprachförderung im inklusiven Unterricht beitragen. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass diese Untersuchung mit ihren sechs Stichproben nicht als repräsentativ gelten kann und lediglich einen ersten Überblick über mögliche Gelingensbedingungen und Tendenzen in der Praxis bietet.

3 Diskussion und weiterführende Fragestellungen

In der untersuchten Praxis stehen bislang solche Bedingungen im Fokus sonderpädagogischer Lehrkräfte, die Vorbedingungen von schulischer Inklusion bzw. Voraussetzungen für schulische Inklusion im FSP Sprache bilden. Mit einer zunehmenden Erfüllung der Vorbedingungen und Voraussetzungen für Inklusion im FSP Sprache könnte die Frage nach der konkreten Realisie-

rung professioneller sonderpädagogischer Sprachförderung im inklusiven Unterricht zukünftig an Bedeutung gewinnen, bei der schließlich auch didaktische Entscheidungsfragen bezüglich der Unterrichts- und Förderplanung, Bestimmung von Förderzielen und Auswahl von Fördermaßnahmen und -methoden in den Vordergrund rücken. Noch scheint in der untersuchten Praxis die Forderung nach mehr Ressourcen im Mittelpunkt zu stehen, allerdings stellt auch die Optimierung des Umgangs mit vorhandenen Ressourcen eine wichtige Gelingensbedingung von erfolgreicher Inklusion im FSP Sprache dar. Letztlich muss an mehr als einer Stelle angesetzt werden, um Inklusion im FSP Sprache erfolgreich zu realisieren – wie die Zusammenführung aller Gelingensbedingungen zeigt, die durch die Analyse der sechs Interviews gewonnen wurden (Burkhardt, Fuchs & Roßmann, 2019, Anhang S. 362ff.). Die Einteilung der Gelingensbedingungen in die Anforderungsbereiche (*äußere Rahmenbedingungen, schulische Organisation, inklusiver Unterricht, sonderpädagogische Sprachförderung und Lehrkräfte*) kann dabei als Hilfestellung dienen, die unterschiedlichen Handlungsfelder zu erkennen.

Hinter allen Versuchen der Herausarbeitung und Kategorisierung der Gelingensbedingungen steht am Ende das Bestreben nach Weiterentwicklung der inklusiven Schulpraxis. Dafür müssen Bildungs- und Schulpolitik in die Lage versetzt werden und bereit sein, gegenwärtige Schwachstellen zu erkennen. In einem Dialog mit Schulleitungen und Lehrkräften müssen Wege zur Optimierung einer inklusiven Schulpädagogik insgesamt, aber auch hinsichtlich der jeweiligen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, erarbeitet sowie auf der Ebene behördlicher Rahmensetzungen umgesetzt werden. In diesem Kontext kommt erziehungswissenschaftlicher Forschung die Aufgabe zu, Problemzonen und Entscheidungsoptionen aufzuzeigen. Dies erfordert eine weitere Absicherung der hier im Ansatz empirisch gewonnenen Erkenntnisse gegenwärtiger Schwachstellen und Hemmnisse, beispielsweise durch breiter angelegte empirische Untersuchungen oder auch durch die Entwicklung schwerpunktbezogener didaktisch-methodischer Konzepte für den inklusiven Unterricht. Ziel ist letztlich, den politischen Entscheidungsträgern Kriterien für die Gestaltung rechtlicher, ressourcenbezogener und pädagogischer Rahmensetzung – und insbesondere auf die Umsetzung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung – an die Hand zu geben. Dabei stellt sich auch die Frage, wie eine fachgerechte, an den sonderpädagogischen Förderbedürfnissen der einzelnen SuS ausgerichtete Ressourcenverwendung durch die Schule sichergestellt werden kann.

Die aus der Untersuchung der schulischen Praxis gewonnenen Gelingensbedingungen zeigen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung der schulischen Gestaltungsebene, bezogen auf die organisatorische und pädagogische Herangehensweise an die inklusive Arbeit mit Blick auf eine fachgerechte, förderschwerpunktspezifische sonderpädagogische Förderung des einzelnen Kindes. Die grundsätzliche Haltung zur inklusiven Arbeit und die fachliche Kompetenz sowohl der Schulleitung als auch der einzelnen Lehrkräfte haben großen Einfluss auf die jeweilige schulspezifische Umsetzung. In diesen Kontext gehört auch die vorgefundene Fokussierung von Ressourcen und pädagogischen Maßnahmen auf den FSP EuSE zu Lasten anderer Förderschwerpunkte wie dem FSP Sprache. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei diesen Forschungsergebnissen bislang um nicht-repräsentative Ergebnisse handelt, die weiter geprüft und ausdifferenziert werden müssen, um entsprechende Aussagekraft zu erhalten.

Auch wenn Verallgemeinerungen aufgrund der geringen Stichprobengröße nur unter dem Vorbehalt einer Bestätigung durch Ergebnisse weiterer Untersuchungen statthaft erscheinen, deutet sich in dieser Studie ein Unterschied zwischen den Interviewpartnern an, der deren Urteil über das tendenzielle Ge- oder Misslingen von Inklusion betrifft und der eingehender geprüft werden sollte: Während Lehrkräfte, die Inklusion im FSP Sprache als eher gelungen betrachten, vorwiegend Bedingungen thematisieren, die sie in hohem Maße selbst gestalten können (Anforderungen an inklusiven Unterricht, an sonderpädagogische Sprachförderung und an Lehrkräfte), fokussieren Lehrkräfte, die Inklusion als weniger gelungen einschätzen, vorwiegend Bedingungen, die weniger ihrem Einfluss unterliegen (Anforderungen an äußere Rahmenbedingungen und an schulische Organisation). Möglicherweise gründet dies in einem unterschweligen Bestreben, negative Einschätzungen ursächlich bevorzugt auf äußere Umstände zurückzuführen. Denkbar wäre aber auch, dass ein Gelingen von Inklusion in höherem Maße von äußeren Umständen als vom konkreten Handeln der Lehrkräfte abhängt oder dass zumindest ausreichend günstige Rahmenbedingungen vorliegen müssen, um erfolgreiches Handeln zu ermöglichen.

Eine Möglichkeit zur Prüfung der hier dargestellten Untersuchungsergebnisse ist die Entwicklung und Durchführung eines quantitativen Forschungsvorhabens. Die hier herausgearbeiteten Gelingensbedingungen könnten beispielsweise als Grundlage einer schriftlichen Befragung aller

in Hamburg tätigen sonderpädagogischen Fachkräfte mit dem FSP Sprache genutzt werden, mit der Aufforderung, die Bedingungen nach ihrer Wichtigkeit für den Erfolg der Umsetzung von Inklusion im FSP Sprache einzuschätzen und ggf. zu kommentieren und zu ergänzen. Anders als in dieser qualitativen Pilotstudie könnte so auch erhoben werden, inwieweit Einschätzungen des Gelingens von Inklusion abhängig sind von Personenmerkmalen der Befragten. Die von Petzold & Glück (2018) vorgenommene Unterscheidung von kooperationsförderlichen und kooperationshemmenden Bedingungen könnte hier aufgenommen werden. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und das Verständnis jeder einzelnen Untersuchungsperson von Inklusion, inklusivem Unterricht und sonderpädagogischer Sprachförderung zu erfassen, da dies die Einschätzungen der Fachkräfte maßgeblich beeinflusst, wie sich in den Ergebnissen dieser qualitativen Untersuchung gezeigt hat. Erstrebenswert ist in dem Zusammenhang eine offene Frageformulierung (z. B.: *Was verstehen Sie genau unter Inklusion/inkluisivem Unterricht/sonderpädagogischer Sprachförderung?*), da sich die im Rekrutierungsfragebogen gewählte, geschlossene Methode (Ankreuzen vorgegebener Antwortmöglichkeiten; Burkhardt, Fuchs & Roßmann, 2019, Anhang S. 5ff.) nicht gänzlich bewähren konnte. So schätzte zum Beispiel eine der Befragten Inklusion im FSP Sprache widersprüchlicherweise als gelungen ein, obwohl ihr zufolge gar keine förderschwerpunktspezifische Förderung im Bereich Sprache stattfinde, was ohne weitere Erklärungen schwer nachzuvollziehen bleibt. Bei einer der Befragten aus dem ReBBZ wäre eine differenziertere Betrachtung ihres Verständnisses von Inklusion und sonderpädagogischer Sprachförderung interessant gewesen, da diese das ReBBZ nicht als Teil der Umsetzung der Inklusion zu betrachten scheint.

Eine solche Forschung umzusetzen ist aufwendig und birgt vor allem organisatorische Herausforderungen – wenn man die geringe Rücklaufquote (etwa 20 %) der im Rahmen dieser Arbeit verteilten Fragebögen beachtet (Burkhardt, Fuchs & Roßmann, 2019, S. 38 ff.). Zudem muss bedacht werden, dass die Beantwortung eines Fragebogens, der die dargestellten Ideen berücksichtigt, entsprechende Beantwortungszeit benötigt. Es wären Mittel und Wege notwendig, die Teilnahme aller in Hamburg tätigen sonderpädagogischen Lehrkräfte oder wenigstens einer repräsentativen Stichprobe sicherzustellen, um eine Verallgemeinerbarkeit zu gewährleisten.

Parallel zur Weiterentwicklung der organisatorischen Rahmenbedingungen darf die Qualifizierung von Lehrkräften der inklusiven Schule zur Realisierung der sonderpädagogischen, förderschwerpunktspezifischen Förderung im inklusiven Unterricht nicht vernachlässigt werden. Auch hier gilt es, sowohl geeignete Organisationformen zu schaffen als auch die didaktische Strukturierung sonderpädagogischer Förderung in einer insgesamt inklusiven Unterrichtspraxis wirksam werden zu lassen. Ziel muss auch sein, die diagnostizierte Lücke zu schließen, zwischen der in der Theorie sonderpädagogischer Förderung geforderten Lebenswelt- und Handlungsorientierung und der in der Unterrichtspraxis vorherrschenden Beschränkung auf die Beseitigung eines sprachlichen Problems, das als eine Barriere im Unterricht gesehen wird (Burkhardt, Fuchs & Roßmann, 2019, S. 177 ff.). Dieses Ziel wird nur erreichbar sein, wenn es gelingt, innerschulische Kooperations- und Beratungsstrukturen zu schaffen, die es ermöglichen, die fachspezifischen Kompetenzen der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit der fachlichen Kompetenz der jeweiligen Fachlehrkräfte zu verknüpfen und zu einem gegenseitigen Austausch und Erkenntnisgewinn zu führen. Nur so kann die Verantwortung aller Lehrkräfte zur Förderung aller SuS gemäß ihren individuellen Förderbedarfen wahrgenommen werden. Auch in diesem Rahmen besteht mit Blick auf die Ergebnisse dieser Untersuchung ein erheblicher Handlungsbedarf – sowohl auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene.

Dies wird auch durch die jüngst vorgestellte EiBiSch-Studie (Schuck et al., 2018) ausdrücklich bestätigt: „Zusammenfassend kann vor dem Hintergrund der EiBiSch-Ergebnisse und des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses festgehalten werden, dass der Schlüssel für eine erfolgreiche inklusive Schule in der Verbesserung der Unterrichtskultur und den damit verbundenen Kooperationsnotwendigkeiten der Lehrkräfte innerhalb der Klassen und Schulen liegt“ (ebd., S. 320). So gesehen sollten auch die jeweils wirksamen Kooperationsformen aller Beteiligten im Praxisfeld Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Literatur

- Arndt, A. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob Muth Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 105-140.
- Burkhardt, F., Fuchs, D. & Roßmann, M. (2019). *Gelingensbedingungen von Inklusion. Befragung von sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Sprache*. Abgerufen von: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/knebel.html#6515382>

- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Glück, C. W., Theisel, A. & Spreer, M. (2016). Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung: Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Ki.-SSES-Proluba. In: Stitzinger, U., Sallat, S., & Lüdtkke, U. (Hrsg.): *Sprache und Inklusion als Chance?! Idstein*: Schulz-Kirchner, 83-93.
- Haushaltsplan Freie und Hansestadt Hamburg (2015/2016). *Einzelplan 3.1 Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg*. Abgerufen von <https://www.hamburg.de/contentblob/4362352/9d23c062ee2e7ce8f9bd23e97d449807/data/-3-1.pdf> [04.02.2019]
- Hollenbach-Biele, N. & Vogt, D. (2016). Wie wird Inklusion gut gemacht? Gelebte Praxis inklusiver Schulen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 141-178.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Bonn: Ed. Bentheim. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [16.11.2018]
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; 1998): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Bonn: Ed. Bentheim. Abgerufen von: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf> [16.11.2018].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; 2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.01.2011*. Bonn: Sekretariat der KMK. Abgerufen von: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [16.11.2018].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; 2014): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.06.2014*. Überarbeitung des Fachprofils „Sonderpädagogik“. Berlin: Sekretariat der KMK. Abgerufen von: https://pse.hu-berlin.de/de/institut/dokumente/140612_fachprofil-sonderpaedagogik [25.02.2019]
- von Knebel, U. (2013a). *Sprachbehindertenpädagogische Professionalität in der Inklusiven Schule? Fachgeschichtliche, administrative und professionalitätstheoretische Aspekte*. Berlin: Logos Verlag GmbH.
- von Knebel, U. (2013b). 100 Jahre Sprachheilschule – Errungenschaften und Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Schule. In: *Praxis Sprache* 58 (4), 227-234.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 83 (2), 112-123.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Ausgabe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Petzold, H. & Glück, C.W. (2018): Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht: Kooperation oder gemeinsam einsam!? In: *Praxis Sprache* 63 (4), 205-216.
- Prinz, D. & Kulik, M. (2018). Teilprojekt 2. In: Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.): *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Münster: Waxmann Verlag, 229-305.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.) (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Münster: Waxmann Verlag.
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2014). Rahmenbedingungen der Beschulung sprachbeeinträchtigter Kinder in Deutschland – Ergebnisse einer Fragebogenerhebung. In: *Praxis Sprache* 59 (1), 19-26.
- Theisel, A., Glück, C. W. & Spreer, M. (2017). Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache in der Schule: Zusammenhänge zwischen ihrem (schrift-)sprachlichen Förderbedarf, ihrer Entwicklung sowie den schulischen Rahmenbedingungen. In: *Praxis Sprache* 62 (1), 6-15.
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 83 (4), 283-294.
- Wocken, H. (2015). *Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte – Botschaften – Widerworte*. Hamburg: Feldhaus Verlag GmbH & Co. KG.
- Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus Verlag GmbH & Co. KG.

Die AutorInnen

Frederike Pöhlmann (geb. Burkhardt) studierte bis 2019 Lehramt Sonderpädagogik (Förderschwerpunkte LSE-crosskategorial und Sprache) an der Universität Hamburg und befindet sich derzeit im Vorbereitungsdienst im Lehramt Sonderpädagogik.

Davina Fuchs studierte bis 2019 Lehramt Sonderpädagogik (Förderschwerpunkte LSE-crosskategorial und Sprache) an der Universität Hamburg und befindet sich derzeit im Vorbereitungsdienst im Lehramt Sonderpädagogik.

Ulrich von Knebel arbeitet als Professor für Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens im Arbeitsbereich Behindertenpädagogik der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Aktuelle Forschungsschwerpunkte liegen in der didaktischen Strukturierung unterrichtsimmanenter Sprachförderung und der Beratung in inklusiven Kontexten.

Malin Roßmann studierte bis 2019 Lehramt für Sonderpädagogik (Förderschwerpunkte LSE-crosskategorial und Sprache) an der Universität Hamburg und befindet sich derzeit im Übergang zum Vorbereitungsdienst Lehramt Sonderpädagogik.

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Ulrich von Knebel · Universität Hamburg · Fachbereich Erziehungswissenschaft 2 · Behindertenpädagogik Pädagogik bei Beeinträchtigung der Sprache · Sedanstr. 19 · 20146 Hamburg

Forschung Sprache 3/2019 Urheberrechtlich geschütztes Material – © Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)