

Masterarbeit

**Positive Einstellung von Klassenlehrpersonen
in Bezug auf die integrative Förderpraxis an
der Primarschule**

Eine salutogenetische Studie zur Integrationseinstellung

Eingereicht von: Karoline Falk und Magdalena Latzer-Mühlbauer

Begleitung: lic. phil. Roman Manser, Dozent an der HfH Zürich

4. Januar 2012

Abstract

Eine positive Einstellung zur integrativen Förderpraxis wird in der Fachliteratur oftmals als Gelingensbedingung für deren Realisierung genannt. Jedoch werden von Lehrpersonen heterogene Klassen vielfach als belastend wahrgenommen.

Die vorliegende qualitative Studie geht der Fragestellung nach, welche Erfahrungswerte und Faktoren mit einer positiven Einstellung bei Klassenlehrpersonen in Bezug auf die integrative Förderpraxis an der Primarschule zusammenhängen.

Das explorative Forschungsvorhaben wird anhand von vier Leitfadeninterviews realisiert, welche in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet und interpretiert werden.

Aufgrund der Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass innerhalb der Kernbereiche *Sozialisation und Biografie*, *eigene Lernerfahrungen* und *Heterogenität* Erfahrungswerte liegen, welche die Einstellung bedeutsam prägen. Weiter kann festgestellt werden, dass ein starkes Kohärenzgefühl einer Klassenlehrperson für das Gelingen der integrativen Förderpraxis zentral ist.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Inhaltsverzeichnis	3
Vorwort und Vorwissen	6
1. Einleitung	7
1.1. Aktuelle Problemstellung	8
1.2. Forschungsinteresse	9
1.3. Zur heilpädagogischen Bedeutung des Forschungsinteresses	10
2. Theoretischer Bezugsrahmen und Begriffsklärungen	11
2.1. Salutogenese	11
2.1.1. Das SOC	11
2.1.2. Die Komponenten des SOC	11
2.1.3. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben	12
2.2. Einstellung aus sozialpsychologischer Perspektive	13
2.2.1. Zum Begriff Einstellung	13
2.2.2. Das Multikomponentenmodell der Einstellung	13
2.2.2.1. Kognitive Komponente von Einstellungen	14
2.2.2.2. Affektive Komponente von Einstellungen	14
2.2.2.3. Verhaltenskomponente von Einstellungen	14
2.2.3. Die Funktion von Einstellungen	15
2.2.4. Einstellungen und Verhalten	16
2.2.5. Einstellungen und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen	16
2.2.6. Veränderung von Einstellungen	17
2.2.7. Messung von Einstellungen	17
2.2.8. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben	18
2.3. Sozialisation	19
2.3.1. Zum Begriff soziale Werte und Handlungen	19
2.3.2. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben	20
2.4. Erfahrungswerte	20
2.4.1. Zum Begriff Erfahrung	20
2.4.2. Erfahrungswerte und ihre Bedeutung im Schulalltag	20
2.4.3. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben	21
2.5. Heterogenität und Integration	21
2.5.1. Zum Begriff Heterogenität	21
2.5.2. Zum Begriff Integration	22
2.5.3. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben	22
2.6. Die Schweiz und die Integration	22
2.6.1. Zielgruppen der integrativen Praxis	23
2.6.2. Schüler mit Förderbedarf	24
2.6.2.1. Zum Begriff Schulleistungsschwäche	24
2.6.2.2. Zum Begriff Verhaltensauffälligkeit	24
2.6.3. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben	25

2.7.	Lernen	25
2.7.1.	Zum Begriff Lernen	25
2.7.2.	Lernen im integrativen Unterricht	26
2.7.3.	Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben	27
2.8.	Integrativer Unterricht	27
2.8.1.	Anforderungen des integrativen Unterrichts	27
2.8.2.	Einstellungen zum integrativen Unterricht	28
2.8.3.	Umgang der Lehrpersonen mit Integration	28
2.8.4.	Relevante Folgerungen für das Forschungsvorgehen	29
3.	Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	30
4.	Forschungsvorgehen	31
4.1.	Qualitatives Denken und Forschen	31
4.1.1.	Verstehen als Erkenntnisprinzip	31
4.1.2.	Subjektbezogenheit	31
4.1.3.	Sorgfältige Deskription	31
4.1.4.	Interpretation	32
4.1.5.	Fallrekonstruktion	32
4.1.6.	Schrittweise Verallgemeinerung	32
4.1.7.	Mehrstufiger Forschungsprozess	33
4.2.	Forschungsdesign	33
4.3.	Forschungsmethode	34
4.3.1.	Das Leitfadenterview	34
4.3.2.	Zum Aufbau des Interviewleitfadens	35
4.3.3.	Fallgruppen- und Fallauswahl	37
4.3.4.	Interviewen als Tätigkeit	38
4.3.5.	Forschungsethik bei der Durchführung von Interviews	40
4.3.6.	Pre-Test der Interviewleitfäden	40
5.	Datenerhebung und -aufbereitung	41
5.1.	Interviewbegleitende Dokumentation	41
5.2.	Technische Hilfsmittel zur Aufzeichnung der Interviews	41
5.3.	Rahmenbedingungen der Interviews	41
5.4.	Transkription der Interviews	42
6.	Datenanalyse	43
6.1.	Qualitative Inhaltsanalyse	43
6.2.	Bestimmung des Ausgangsmaterials	43
6.3.	Computergestützte Datenanalyse	44
6.4.	Kategorienbildung	44
7.	Darstellung der erhobenen Daten	48
7.1.	Falldarstellung 1 (B1)	48
7.2.	Falldarstellung 2 (B2)	51
7.3.	Falldarstellung 3 (B3)	55
7.4.	Falldarstellung 4 (B4)	58

8. Fallvergleich und Interpretation der Erfahrungswerte und Faktoren	62
8.1. Sozialer Kontext und Biografie	62
8.1.1. Befindlichkeit.....	62
8.1.2. Elternhaus.....	63
8.1.3. Persönlichkeit	64
8.1.4. Beziehungserfahrungen	64
8.1.5. Soziale Werte, Normen und Handlungen	65
8.1.5.1. Erfahrung mit Andersartigen	66
8.1.6. Eigene Lernerfahrungen	68
8.2. Unterricht	69
8.2.1. Lehrerfahrungen	69
8.2.1.1. Integrative Lernsettings	69
8.2.1.2. Einstellungen zum Lernen und Unterricht.....	70
8.2.1.3. Erfahrene Herausforderungen	71
8.2.1.4. Grenzerfahrungen	72
8.2.1.5. Unterrichtsentwicklung	73
8.2.1.6. Kompetenzerfahrungen.....	74
8.2.1.7. Spezielle Erfahrungen mit Integration	75
8.2.1.8. Zusammenarbeit	76
8.3. Einstellung	77
8.3.1. Grundhaltung zur integrativen Förderpraxis.....	77
8.3.2. Positive Aspekte der integrativen Förderpraxis.....	78
8.3.3. Negative Aspekte der integrativen Förderpraxis	78
9. Beantwortung der Fragestellung	80
10. Diskussion der Ergebnisse und Hypothesengenerierung	83
10.1. Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Salutogenese	83
10.2. Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie zur Einstellung.....	84
10.3. Hypothesengenerierung	86
11. Konsequenzen und Erkenntnisse für die heilpädagogische Praxis	91
11.1. Verstehbarkeit	91
11.2. Handbarkeit	92
11.3. Bedeutsamkeit.....	92
12. Kritische Reflexionen	93
12.1. Kritischer Umgang mit den Ergebnissen	93
12.2. Kommunikative Validierung.....	94
13. Ausblick	95
14. Verzeichnisse	96
14.1. Literaturverzeichnis	96
14.2. Abbildungsverzeichnis.....	99
14.3. Tabellenverzeichnis.....	99
14.4. Softwareverzeichnis	99
15. Anhang	100

Vorwort und Vorwissen

Die vorliegende Masterarbeit entstand im Rahmen unserer berufsbegleitenden Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

Die Idee für die Themenwahl entstammte aus unseren eigenen Berufserfahrungen. Karoline Falk und Magdalena Latzer-Mühlbauer arbeiteten zehn, beziehungsweise acht Jahre als Klassenlehrpersonen, bevor beide eine Stelle als Schulische Heilpädagogin antraten. Aufgrund dieses Rollenbeziehungsweise Perspektivenwechsels und den damit verbundenen Erfahrungen als Schulische Heilpädagoginnen sind wir daran interessiert, welche verschiedenen Ansichten und Strategien im Umgang mit der integrativen Förderpraxis von den Klassenlehrpersonen umgesetzt und auch beurteilt werden. Wir erleben, dass Klassenlehrpersonen sich in ihren Einstellungen in Bezug zur integrativen Förderpraxis stark unterscheiden. Jede Lehrperson ist geprägt von eigenen, aber auch in der Ausbildung erlernten pädagogischen Grundsätzen sowie von den eigenen Erfahrungen mit integrativem Unterricht. Weiter beobachten wir in der Schullandschaft, wie die Belastungswahrnehmung bei den Lehrpersonen anhaltend anzusteigen scheint und dadurch Frustration und Unwillen entsteht. Die Förderkonzepte und Leitbilder, welche in den meisten Schulen in Entwicklung sind, erhöhen gemäss unseren Beobachtungen den Druck auf die Lehrpersonen weiter. Gesamthaft gesehen werden aus motivierten Lehrern Arbeitskräfte, die sich stark unter Druck fühlen und sich deshalb gegen Neuerungen zu wehren versuchen. Die Zusammenarbeit zwischen den Klassenlehrpersonen und uns Schulischen Heilpädagogen ist stark von der Arbeitszufriedenheit abhängig. Auch vermuten wir aufgrund unserer Erfahrungen, dass gerade eine positive Einstellung zur integrativen Förderpraxis auch zu qualitativ besseren Integrationsergebnissen führt.

Anmerkung

Der Anhang mit ergänzenden Materialien ist als Daten-CD beigelegt. Im Text wird an relevanten Stellen auf den Anhang verwiesen.

Zur besseren Lesbarkeit verwenden wir nur die männlichen Begriffe. Selbstverständlich sind damit immer beide Geschlechter eingeschlossen. Für Namen sowie für Ortsbezeichnungen werden Pseudonyme verwendet.

Danksagung

Ein grosses Dankeschön möchten wir an dieser Stelle allen aussprechen, welche uns bei unserem Projekt unterstützt haben. Im Besonderen gilt dieser Dank den vier Klassenlehrpersonen, welche sich für die Interviews Zeit genommen haben und engagiert über persönliche Erfahrungen erzählten. Herzlichen Dank für das Vertrauen.

Unserem Mentor lic. phil. Roman Manser danken wir für die fachliche Begleitung und Unterstützung.

Wir danken unseren Familien und Freunden für ihr Verständnis, ihre Unterstützung und Geduld.

Die Autorinnen Karoline Falk und Magdalena Latzer-Mühlbauer

1. Einleitung

In den letzten Jahren erfolgten auf der Ebene der Schulgesetze bezüglich der integrativen Förderung sowie der Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen grosse Veränderungen. Im Vergleich dazu verläuft der Prozess bei der Umsetzung im Schulalltag viel langsamer. Es muss neu strukturiert und umgedacht werden (vgl. Lanfranchi & Steppacher, 2011, S. 29).

Grundsätzlich wurde bei den Rückmeldungen zur Vernehmlassung des Sonderpädagogischen Konzeptes des Kantons Zürich das Prinzip der Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen von allen Beteiligten bejaht. Dabei wurde jedoch auch die Ansicht vertreten, dass die Integrationsfähigkeit zum grössten Teil vom betreffenden Schüler abhängt. Diese Annahme ist jedoch nicht richtig. In anderen Ländern, in denen bereits seit Jahren erfolgreich integrativ gearbeitet wird, wurde erkannt, dass es vor allem darauf ankommt, wie die Gestaltung des Unterrichts, die Haltungen beziehungsweise die Zusammenarbeit der Lehrpersonen und die Ressourcen zu diesem Thema gehandhabt und umgesetzt werden (vgl. Lienhard, 2011, S. 8).

Bei diesen Kriterien beginnen die Herausforderungen, der sich die Regelschulen stellen müssen. Die Grenzen schulischer Integration werden dort sichtbar, wo Schulische Heilpädagogen nur über zu kleine Pensen verfügen können und dadurch in zu vielen Regelklassen präsent sein müssen, wodurch zu wenig Zeit für eine gewinnbringende Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson bleibt. Zugleich sind von Seiten der Klassenlehrpersonen oft Befürchtungen vorhanden, einem Schüler mit besonderem Förderbedarf nicht gerecht zu werden. Dabei wird viel Energie für Überlegungen verwendet, wie man das schulschwierige Kind schulen könnte, anstatt darüber zu befinden, was man innerhalb der Regelklasse machen könnte. Wie die Praxis zeigt, werden jedoch solche Befürchtungen nach den ersten Erfahrungen mit dem integrativen Unterricht erstaunlich schnell abgelegt. Häufig wird aufgrund einer engeren und verbindlichen Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen aus der Überbelastung eine Entlastung, wodurch das Know-how im Umgang mit schulschwierigen Schülern nicht mehr nach aussen delegiert, sondern im Team aufgefangen wird (vgl. Lanfranchi & Steppacher, 2011, S. 30).

Gemäss einer Studie von Greminger, Tarnutzer und Venetz (2005) konnte nachgewiesen werden, dass Klassenlehrpersonen signifikant weniger Schüler aus der Klasse aussondern, wenn sie sich im Schulhausteam und von der Schulleitung bei der Arbeit unterstützt fühlen, einen eher offenen und weniger frontalen Unterrichtsstil pflegen und eine positive Einstellung zum integrativen Unterricht haben. Alle drei Faktoren stehen dabei in einem starken Zusammenhang (vgl. S. 2-3).

Um eine integrationsfähige Schule zu sein, sind demnach folgende Punkte von grosser Bedeutung: Der integrative Unterricht ist ein wichtiger Teil des Schulentwicklungskonzeptes und wird vom ganzen Schulteam mitgetragen und umgesetzt. Während des Unterrichts werden individualisierende und schülerzentrierte Unterrichtsmethoden eingesetzt und den Bedürfnissen der einzelnen Schüler angepasst. Dabei arbeiten die Klassenlehrperson und der Schulische Heilpädagoge oftmals im Teamteaching und übernehmen gemeinsam die Verantwortung für die Förderung der Schüler (vgl. Lanfranchi & Steppacher, 2011, S. 31-32). So kann dem integrativen Grundgedanken in den Regelschulen Rechnung getragen werden.

1.1. Aktuelle Problemstellung

Das Volksschulgesetz des Kantons Zürich aus dem Jahre 2004 verlangt in § 2 Abs. 3 VSG (Volksschulgesetz, VSG; Ordnungsnr. 412.10), dass der Unterricht die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder berücksichtigt. Durch die Neugestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen wird der Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen mehr Platz eingeräumt und der Heterogenität, die innerhalb einer Schulklasse herrscht, mehr Beachtung geschenkt.

Diese Reform stellt neue Anforderungen und Erwartungen an die Schulen. Die Lehrpersonen sollen der neuen Förderpraxis gegenüber positiv eingestellt sein und einen Unterricht ermöglichen, welcher mit der gewollten Heterogenität konstruktiv umgeht. Erste Erfahrungen mit der neuen Förderpraxis zeigen, dass diese Veränderung auf verschiedenen Ebenen ein hohes Mass an Umdenken und Umgestalten verlangt.

Diese vom Gesetz verordnete Integration der Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen wird von den Lehrpersonen unterschiedlich beurteilt und erlebt. Viele klagen über die wachsenden Belastungen und Anforderungen im Unterricht sowie in dessen Vor- und Umfeld. Befragungs- und Untersuchungsbefunde aus Deutschland und der Schweiz belegen diese subjektive Einschätzung. Im Gegensatz zu dem in der Öffentlichkeit dargestellten Bild sind diese Belastungen viel höher als erwartet. Gesamthaft lassen sich drei zentrale Ursachen der Lehrerbelastung identifizieren. Einerseits ist dies das Verhalten von schwierigen Schülern und andererseits die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden. Dies hängt damit zusammen, dass sich in den letzten Jahren die Schüler, wie auch die Erziehungsarbeit, verändert haben und welche im Schulalltag immer mehr Platz einnimmt. Als dritte Quelle der Lehrerbelastung werden heterogene und vor allem auch grosse Klassen genannt. Diese drei Faktoren sind dabei nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern scheinen eng miteinander verknüpft zu sein. Eine in Deutschland durchgeführte Befragung von Grund-, Haupt- und Förderschullehrern zeigt, dass 83% der Befragten über ein schwieriges Lernverhalten der Schüler klagen. 71% empfinden die heterogene Zusammensetzung der Klassen als zusätzlich belastend (vgl. Klippert, 2007, S. 16-18).

Etliche Studien beschäftigen sich mit der aktuellen Thematik der Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf in der Regelschule. Hauptsächlich sind dabei Kinder mit Lernbehinderungen und allenfalls leichten geistigen Behinderungen gemeint. Evaluiert wird beispielsweise die Wirksamkeit der Integration (vgl. Bless, 2010) oder die Qualität des Erlebens von Lernenden mit besonderem Förderbedarf (vgl. Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010). Ausserdem werden aktuelle Förderpraktiken an den Primarschulen evaluiert und daraus, wie beispielsweise in der Stadt Zürich, Handlungsempfehlungen für die Schulen formuliert (vgl. Roos, 2010).

In seiner neusten Studie erhob Bless (2010) verschiedene Dimensionen zur Einstellung gegenüber der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ergebnisse der Studie zeigen, dass Lehrpersonen mit hohem Kompetenzgefühl sowie mit Integrationserfahrungen eine positivere Einstellung haben als solche mit niedrigem Kompetenzgefühl und wenig Integrationserfahrungen.

Gemäss Klippert (2007) sind die Einstellung, die Erwartungen und Wünsche massgeblich für das Belastungsempfinden der Lehrpersonen mitverantwortlich (vgl. S. 23).

Eine erfolgreiche Integrationspraxis ist auf engagierte, kompetente und positiv eingestellte Klassenlehrpersonen angewiesen. Sie bestreiten das Alltagsgeschäft, bilden die tragende Basis der integrativen Förderpraxis und sind vor allem offen gegenüber kooperativen Lernsettings.

1.2. Forschungsinteresse

Aufgrund der dargestellten aktuellen Problemstellung ist das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie die Entstehung von positiven Einstellungen von Klassenlehrpersonen der Primarschule im Umgang mit der Integration von Schülern mit Lernschwierigkeiten zu explorieren, zu beschreiben und zu vergleichen. Die positiven Aspekte der Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten zu betonen und die Ressourcen aufzuzeigen, sind dabei grosse Anliegen. Die Devise heisst *Mut statt Resignation*. Daher werden aus der Grundhaltung der Salutogenese nach Aaron Antonovsky (1997, siehe Kapitel 2.1, S. 11) Klassenlehrpersonen der Primarschule befragt, welche der Integration gegenüber positiv eingestellt sind sowie die Meinung vertreten, dass sich die integrative Förderpraxis positiv auf ihren Unterricht auswirke. Die qualitativen Interviews werden analysiert in Bezug auf wegweisende Faktoren, mit denen die Entwicklung einer positiven Einstellung im Umgang mit Heterogenität sowie das Wahrnehmen positiver Auswirkungen der Integration auf den Unterricht in Zusammenhang stehen. Wie eingangs beschrieben, hat diese Thematik eine bedeutsame, heilpädagogische Relevanz.

Eine Vergleichsstudie zum beschriebenen Forschungsinteresse zu finden ist nicht einfach. Das bestätigt, dass dieses Thema bisher kaum untersucht und beleuchtet wurde. Specht (2006) hat eine Studie durchgeführt, bei der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder evaluiert wurden. Unter anderem wurde versucht, Anhaltspunkte dafür zu finden, welche der erprobten Versuchsvarianten die Akzeptanz der Lehrer finden, beziehungsweise unter welchen Bedingungen Lehrer eher unzufrieden sind und vergleichsweise geringe Unterrichtserfolge erzielen. Die Ergebnisse der Untersuchung werden im folgenden Absatz kurz zusammengefasst und erläutert:

Gemäss Specht (2006) beziehen sich die Berichte über Lehrerwiderstand gegen integrative Schulversuche fast durchwegs auf beabsichtigte Einrichtungen von Schulversuchen nach dem Modell der *integrativen Klasse*. Dabei geht es um jene Modellvariante, die, mit ihren oft extrem heterogenen Klassen und durch die enge Kooperation von zwei unterschiedlich ausgebildeten Lehrern, die weitestgehenden Veränderungen der herkömmlichen Form von Schule und Unterricht mit sich bringt, und die daher von vielen Lehrern am stärksten als Bedrohung etablierter Gewohnheiten und Rollenbilder gesehen werden dürfte. Grundsätzlich kann man aufgrund der Erkenntnisse davon ausgehen, dass die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber integrativen Klassen nicht nur aus ihren Erfahrungen mit dem Schulversuch und seiner organisatorischen Umsetzung zu erklären sind, sondern auch Ausfluss unterschiedlicher grundsätzlicher Voreinstellungen zur Frage der Integration behinderter Kinder in das allgemeine Schulwesen. Diese grundsätzlichen Einstellungen führen einerseits zum Engagement in ganz bestimmten Modellen der Integration und werden durch die dort gemachten Erfahrungen verstärkt oder aber modifiziert. Wenn Lehrpersonen im integrativen Unterricht

tätig sind, dann treten sie im Allgemeinen für Modelllösungen ein, die diese Integration auch tatsächlich ermöglichen. Teilintegrative Ansätze finden dabei weniger Zustimmung als Modelle, in denen gemeinsamer Unterricht tatsächlich verwirklicht wird (vgl. S. 18).

1.3. Zur heilpädagogischen Bedeutung des Forschungsinteresses

Das Forschungsinteresse hat für das Handeln der Lehrpersonen sowie für die Schüler mit besonderem Förderbedarf eine grosse heilpädagogische Relevanz. In der ICF des WHO (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, 2005) erscheint die Einstellung als bedeutungsvoller Umweltfaktor, welcher das individuelle Verhalten und das soziale Leben beeinflusst (vgl. Kapitel 4 der ICF, Einstellungen e410-e499, S. 134-135). Einstellungen werden in der ICF als „die beobachtbaren Konsequenzen von Sitten, Bräuchen, Weltanschauungen, Werten und tatsächlichen oder religiösen Überzeugungen“ (2005, S. 135) bezeichnet. Für das Lernen und die Entwicklung des Kindes haben die Einstellung und die Erwartungen der Klassenlehrpersonen eine zentrale Bedeutung. Ein hohes Kompetenzgefühl und Erfahrungswerte prägen die positive Einstellung einer Lehrperson zur integrativen Förderpraxis. Gesamthaft können die drei Begriffe *Einstellungen*, *Erfahrungen* und *Kompetenzgefühl* als die ausschlaggebenden Faktoren für ein Gelingen eines integrativen Unterrichts angesehen werden. Auf dieses Fundament können heilpädagogisches Handeln sowie eine Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrperson und Heilpädagoge aufgebaut werden. Durch eine gute Kooperation entsteht einerseits eine gewisse Entlastung, andererseits auch die Entwicklung eines angepassten, individualisierenden und differenzierenden Unterrichts. Zusätzlich wird die Kompetenz im Zusammenhang mit dem integrativen Unterricht erneut erhöht, wodurch sich eine grössere Zufriedenheit in der Arbeit entwickelt. Aufgrund dieser entstehenden Veränderungen werden Schüler weniger ausgesondert und spezifischer gefördert.

Mit Hilfe des bio-psycho-sozialen Modells nach ICF (vgl. Niedermann, Schweizer & Steppacher, 2007, S. 57) können gezielt fördernde und hemmende Faktoren ausgemacht werden, die das individuelle Lernen unterstützen und den integrativen Unterricht zu einer Lernform machen, die es allen Schülern ermöglicht, sich nach ihren Kompetenzen und Ressourcen zu entfalten.

2. Theoretischer Bezugsrahmen und Begriffsklärungen

Um einen theoretischen Bezugsrahmen zum Forschungsinteresse zu erhalten, werden die einzelnen Kernbegriffe sowie wichtige thematische Hinweise erläutert und dargestellt. Dabei werden die für das Forschungsinteresse relevanten Begriffe und Theorien in einen wissenschaftlich begründeten Zusammenhang gestellt. Am Ende der jeweiligen Darstellungen sind inhaltliche sowie forschungsrelevante Folgerungen der beiden Autorinnen zusammengefasst.

2.1. Salutogenese

Salutogenese ist ein von Aaron Antonovsky geprägter Begriff, welchen er dem Begriff der Pathogenese gegenüberstellt. Während die Pathogenese sich mit der Betrachtung von kranken Menschen, den Krankheitsentstehungen und diagnostischen Möglichkeiten beschäftigt, beschreibt der Begriff der Salutogenese eine andere Perspektive. Hier wird betrachtet, wie es Menschen gelingt, trotz möglicherweise extremen Lebensbedingungen gesund zu bleiben. Die salutogenetische Betrachtung eines Menschen eröffnet eine positive Perspektive gegenüber einem Problem und stellt Bewältigungsstrategien ins Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. Antonovsky, 1997, S. 15-17).

Eine salutogenetische Orientierung, welche demnach die Gesundheit fokussiert, stellt sich die Frage: „Warum befinden sich Menschen auf der positiven Seite des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums oder warum bewegen sie sich auf den positiven Pol zu, unabhängig von ihrer aktuellen Position?“ (Antonovsky, 1997, S. 15). Zentrales Element der Salutogenese ist das Konzept des Kohärenzgefühls.

2.1.1. Das SOC

SOC ist die Abkürzung für *sense of coherence* und steht für den Begriff des Kohärenzgefühls. Dieses Kohärenzgefühl wird als eine allgemeine Grundhaltung eines Individuums gegenüber der Welt und dem eigenen Leben angesehen. Antonovsky (1997) geht davon aus, dass bei vergleichbaren äusseren Umständen die individuellen, kognitiven und affektiv-emotionalen Ausprägungen und Grundeinstellungen des Einzelnen bestimmend sind, wie gut vorhandene Reserven zum Erhalt der Gesundheit und des Wohlbefindens genutzt werden können. Je ausgeprägter das Kohärenzgefühl einer Person ist, desto mehr bewegt sie sich auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum in Richtung Gesundheit. Die Stärke des Kohärenzgefühls ist unabhängig von den jeweiligen Umständen, der Situation oder den Rollen, die jemand gerade einnimmt oder einnehmen muss (vgl. S. 21-33).

Drei Themen werden als zentrale Komponenten des Kohärenzgefühls erachtet. Antonovsky (1997) bezeichnet diese als Verstehbarkeit, Handbarkeit und Bedeutsamkeit (vgl. S. 34-36).

2.1.2. Die Komponenten des SOC

Die Verstehbarkeit bezieht sich auf das Ausmass, in welchem man interne und externe Stimuli als kognitiv sinnhaft wahrnimmt. Eine Person mit einem hohen Ausmass an Verstehbarkeit geht davon aus, dass Stimuli, denen sie in Zukunft begegnet, vorhersehbar sein werden oder eingeordnet und erklärt werden können.

Die Handbarkeit definiert sich als das Ausmass, in dem man wahrnimmt, dass man geeignete Ressourcen zur Verfügung hat, um den Anforderungen zu begegnen, mit denen man konfrontiert wird.

Wer ein hohes Ausmass an Handbarkeit erlebt, wird sich nicht durch Ereignisse in die Opferrolle gedrängt fühlen, sondern kann mit Dingen, die im Leben passieren, umgehen.

Die dritte Komponente, die Bedeutsamkeit, steht dafür, dass es Menschen wichtig erscheint, in einen Bereich des Lebens zu investieren und sich zu engagieren, besonders emotional. Personen, die ein hohes SOC aufweisen, sehen Ereignisse, die sich in diesem Bereich abspielen, als Herausforderung an, die wichtig genug sind, emotional in sie zu investieren und sie anzunehmen. Menschen mit einem niedrigen SOC hingegen erleben solche Situationen oftmals als Last und unwillkommene Anforderungen, auf die sie gerne verzichtet hätten (vgl. Antonovsky, 1997, S. 34-36).

Zusammenfassend definiert Antonovsky (1997) das Konzept des SOC folgendermassen:

Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmass man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äusseren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
 2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
 3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.
- (Antonovsky, 1997, S. 36)

2.1.3. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben

Für diese Arbeit ist der salutogenetische Grundgedanke in dem Sinne wichtig, dass die positiven Sichtweisen von Lehrpersonen in Bezug auf die integrativen Förderpraxis besonders betont und aufgezeigt werden sollen.

Es wird vermutet, dass die drei dargestellten Komponenten des Kohärenzgefühls wichtige Hinweise liefern, wie Klassenlehrpersonen und deren Einstellung zur integrativen Förderpraxis möglicherweise geprägt werden. Aus der Sicht der Salutogenese könnte davon ausgegangen werden, dass Klassenlehrpersonen die integrative Förderpraxis als etwas Sinnvolles erkennen und, auf die Zukunft bezogen, als ein wichtiges Unterrichtsmodell beurteilen (Verstehbarkeit). Den aus der integrativen Förderpraxis entstehenden Anforderungen sollte die Klassenlehrpersonen mit geeigneten Ressourcen begegnen können (Handbarkeit). Durch den persönlichen Bezug der Klassenlehrperson zur integrativen Förderpraxis wird diese zu einem Thema, in welches mehr oder weniger investiert werden möchte (Bedeutsamkeit).

2.2. Einstellung aus sozialpsychologischer Perspektive

Die Erforschung von Einstellungen ist ein zentrales Gebiet der Sozialpsychologie, da sie die Art und Weise beeinflussen, wie wir die Umwelt wahrnehmen und uns in ihr verhalten. Dieses Kapitel führt in den Einstellungsbegriff aus der Perspektive der Sozialpsychologie ein.

Die Sozialpsychologie erforscht die psychologischen und sozialen Prozesse des menschlichen Sozialverhaltens. Dabei werden Phänomene beispielsweise Aggressionen, Vorurteile oder Kooperation untersucht und in Verbindung zur Gesellschaft und ihren Strukturen gebracht (vgl. Stürmer, 2009, S. 9).

2.2.1. Zum Begriff Einstellung

Gemäss Stürmer (2009) definiert man die Einstellung einer Person mit der subjektiven Bewertung eines Objektes. Als Einstellungsobjekte gelten nichtsoziale oder soziale Stimuli, Verhaltensweisen, Symbole oder Begriffssysteme. Die Charakterisierung von Einstellungen lässt sich anhand zweier Dimensionen erkennen: Zum einen durch die Valenz im Sinne von positiv, negativ oder neutral und zum anderen durch die Stärke im dem Sinne, wie schnell eine beurteilende Reaktion zum Einstellungsobjekt erfolgt (vgl. S. 70).

2.2.2. Das Multikomponentenmodell der Einstellung

Sozialpsychologen gehen davon aus, dass Einstellungen eine kognitive, eine affektive und eine verhaltensbezogene Komponente aufweisen, die in einem Multikomponentenmodell zusammengefasst werden können. Diese drei Komponenten beruhen auf den entsprechenden Erfahrungen im Umgang mit dem Einstellungsobjekt. In welchem Ausmass diese Komponenten die Einstellung der einzelnen Person bestimmen, ist personenabhängig und kann variieren (vgl. Haddock & Majo, 2007, S. 190). So können je nach persönlicher, also individueller Auffassung diese drei Komponenten in verschiedenen Situationen die eigene Einstellung unterschiedlich beeinflussen.

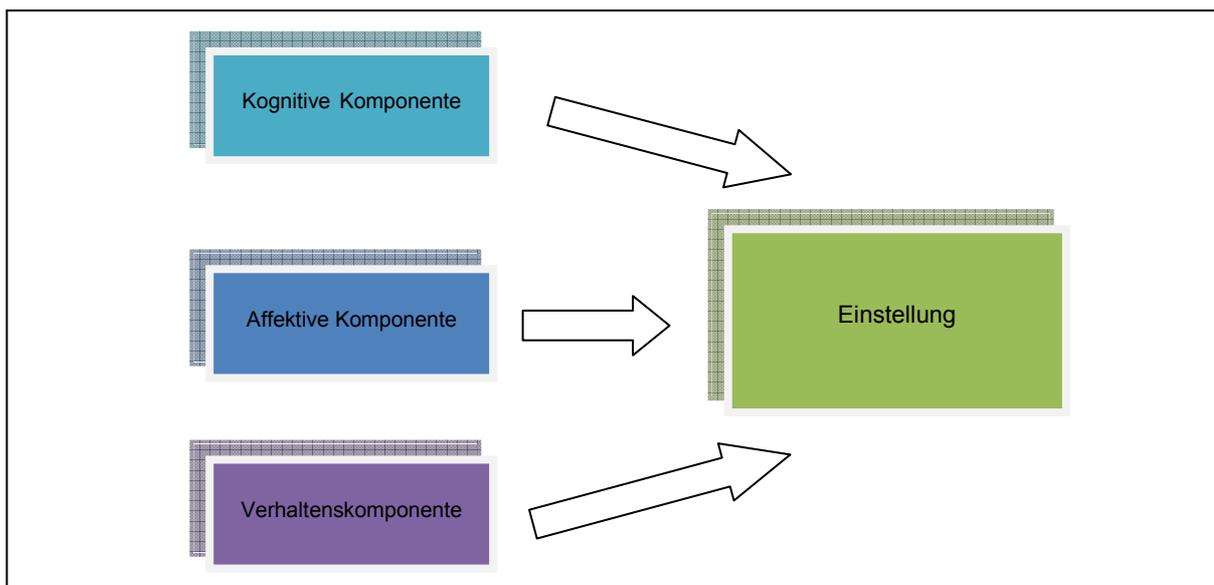


Abbildung 1: Das Multikomponentenmodell der Einstellung in Anlehnung an Haddock & Maio, 2007, S. 190

2.2.2.1. Kognitive Komponente von Einstellungen

„Als kognitive Einstellungskomponente bezeichnet man die Gedanken, Überzeugungen und Eigenschaften, die wir mit einem bestimmten Gegenstand assoziieren. In vielen Fällen beruht die Einstellung einer Person vermutlich vor allem darauf, dass sie die positiven und negativen Eigenschaften gegenüber einem Gegenstand berücksichtigt“ (Haddock & Majo, 2007, S. 193).

Kognitionen haben einen grossen Einfluss auf die Einstellung eines Menschen. Dabei spielen Stereotype eine besondere Rolle. Durch die Wahrnehmung von Eigenschaften, beispielsweise einer sozialen Gruppe, werden Erkenntnisse gesammelt, die die kognitive Komponente zu Stereotypen verwandelt. Dadurch entstehen positive und negative Stereotype gegenüber anderen Mitmenschen und verfestigen sich.

Eine weitere Form der kognitiven Komponente widerspiegelt sich durch Erwartungen. Man erwartet, dass einem gewissen Gegenstand eine bestimmte Eigenschaft zukommt und ist der Überzeugung, dass dem wirklich auch so ist. Anschliessend erfolgt die Bewertung. Dabei wird ein Einstellungsgegenstand positiv bewertet, wenn er so gesehen wird, dass er zu etwas Positivem führt und Negatives verhindert. Natürlich gilt dasselbe auch im umgekehrten Falle (vgl. Haddock & Maio, 2007, S. 193).

2.2.2.2. Affektive Komponente von Einstellungen

Als affektive Komponente werden die Gefühle bezeichnet, die eine Person mit dem Einstellungsobjekt assoziiert. Gerade die emotionalen Reaktionen, welche nach einer Konfrontation mit einem Einstellungsobjekt auftreten, spielen für die Herausbildung einer Einstellung eine wichtige Rolle. Positive Affekte steigern die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine positive Einstellung manifestiert, negative affektive Reaktionen führen zu einer eher negativen Einstellung (vgl. Stürmer, 2009, S. 71). Gefühle und Einstellungsobjekte können auf verschiedene Weise miteinander verbunden sein. Aufgrund von Forschungsuntersuchungen konnte festgestellt werden, dass die Koppelung von affektiven Informationen mit einem Gegenstand eine hohe Bedeutung hat. Durch positive Impulse werden sowohl die Einstellung als auch die Wahrnehmung der Persönlichkeitseigenschaften und der physischen Attraktivität des Zielobjektes (der Inhalt und die Attraktivität eines Gegenstandes) erhöht. Durch negative Impulse werden bei demselben ebenfalls nicht nur die Einstellung, sondern auch Inhalte und Attraktivität gesenkt. Zusätzlich spielt die Häufigkeit bei der Positivität eine grosse Rolle: Je mehr man sich mit einem Phänomen auseinandersetzt, umso eher steigt die positive Einstellung (vgl. Haddock & Majo, 2007, S. 190-192).

2.2.2.3. Verhaltenskomponente von Einstellungen

Die verhaltensbezogene Komponente von Einstellungen bezieht sich auf Informationen in Bezug zum Einstellungsobjekt, die aus dem eigenen Verhalten im Umgang mit diesem Objekt abgeleitet werden (vgl. Stürmer, 2009, S. 73). Dabei spielt die Theorie der Selbstwahrnehmung eine grosse Rolle. Menschen entwickeln ihre Einstellungen aus zeitlich zurückliegenden Handlungen, sind sich dessen jedoch oftmals nicht bewusst. Dies lässt auf eine Einstellung schliessen, die nur schwach oder mehrdeutig ausgeprägt ist. Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass bei der Erinnerung an positive Verhaltensweisen sich auch eine positive Einstellung entwickelt, wenn nur schwach

ausgeprägte Einstellungen vorhanden waren (vgl. Haddock & Majo, 2007, S. 193). Fest verankerte Einstellungen können jedoch auch verändert werden, damit sie mit dem gezeigten Verhalten übereinstimmen. Dies geschieht aufgrund einer Aversion, zu deren Abbau der Mensch motiviert ist. Dieser Effekt tritt auf, wenn das Verhalten für das Selbstkonzept bedrohlich ist (vgl. Haddock & Majo, 2007, S. 194).

2.2.3. Die Funktion von Einstellungen

Einstellungen erfüllen drei wesentliche Funktionen: die Bewertung eines Gegenstandes, die soziale Anpassung und die Externalisierung. Mit der Bewertung eines Gegenstandes bezeichnet man die Eigenschaft, mithilfe von Einstellungen die positiven und negativen Eigenschaften von Gegenständen in unserer sozialen Welt zusammenfassen zu können. Einstellungen können also beispielsweise dazu beitragen, dass sich Menschen stärker den Gegenständen zuwenden, die zu ihrem Wohl sind und dafür Dinge meiden, die sie als nachteilig einschätzen. Die soziale Anpassung wird durch Einstellungen erreicht, die uns dabei helfen, uns mit anderen Mitmenschen zu identifizieren oder zu distanzieren. So sind vielleicht in einem Schulhaus mehr Lehrpersonen für die integrative Förderpraxis, weil sie in diesem von der Mehrheit des Lehrerteams als sinnvoll und als etwas Positives angesehen wird (Beispiel d. Verf.). Externalisierung wird durch Einstellungen erreicht, die das Selbst gegen einen inneren Konflikt verteidigen (vgl. Haddock & Maio, 2007, S. 199-200). Beispielsweise können Klassenlehrpersonen, die selbst schon schlechte Erfahrungen mit dem integrativen Unterricht gemacht haben, eine Abneigung gegen diese Schulungsform haben, weil ihr Selbstbewusstsein durch diese Erfahrungen gelitten hat (Beispiel d. Verf.).

Im Vergleich dazu sind ebenfalls vier basale psychologische Funktionen von Einstellungen bekannt, die den oben genannten Begriffen zugeordnet werden können: Die *Anpassungsfunktion* meint die positiven Einstellungen von Menschen gegenüber Objekten, die persönliche Bedürfnisse befriedigen und zu positiven Konsequenzen führen. Dagegen werden negative Einstellungen gegenüber jenen Objekten entwickelt, die mit Frustration oder negativen Konsequenzen einhergehen. Bei der *Ich-Verteidigungsfunktion* geht es darum, dass Einstellungen dazu genutzt werden, Angst und Unsicherheit, die aus inneren unerwünschten Impulsen oder äusseren Gefahren resultieren, zu reduzieren. Dies erfolgt dadurch, dass negative Attribute auf andere Personen projiziert werden. Bei der *Wertausdrucksfunktion* ziehen die Menschen Befriedigung daraus, zentrale Werte oder Aspekte des eigenen Selbst auszudrücken, da sie dadurch ihr eigenes Selbst und ihren Platz in der sozialen Welt „verifizieren“. Der letzte Punkt ist die *Wissensfunktion*. Dabei wird davon ausgegangen, dass Einstellungen die Organisation, Strukturierung und Verarbeitung von Informationen vereinfachen, indem sie es erlauben, neue Ereignisse und Erfahrungen anhand bereits bestehender evaluativer Dimensionen zu interpretieren (vgl. Stürmer, 2009, S. 75-76).

2.2.4. Einstellungen und Verhalten

Kann man aus der Einstellung einer Person ihr Verhalten vorhersagen? Und setzt sich eine Person, die eine positive Einstellung gegenüber der integrativen Förderpraxis hat, tatsächlich auch für deren Realisierung ein?

Studien zu diesem wissenschaftlichen Thema stellten fest, dass die Korrelation zwischen Einstellung und Verhalten bei den Untersuchungen häufig nur gering ist. Deshalb wurde die Forschung dahingehend erweitert, *wann* und *wie* sich das Verhalten auf der Grundlage von Einstellungen zuverlässig vorhersagen lässt. Es konnte festgestellt werden, dass sich Einstellung und Verhalten im Hinblick auf vier Elemente entsprechen müssen, damit eine zuverlässige Verhaltensvorhersage gemacht werden kann. Dieses Modell wird als TACT oder Korrespondenzprinzip bezeichnet und ist folgendermassen aufgebaut:

Target (Zielelement), **A**ction (Handlungselement), **C**ontext (Kontextelement), **T**ime (Zeitelement)

Das Zielelement sucht das Ziel oder das Objekt, auf welches das Verhalten gerichtet ist, während das Handlungselement vor allem davon ausgeht, was untersucht werden soll. Das Kontextelement fragt nach dem Kontext, in dem das Verhalten ausgeführt wird und das Zeitelement bezieht sich auf den Zeitrahmen. Mit hoher Korrespondenz dieser vier Aspekte ist eine zuverlässige Verhaltensvorhersage möglich (vgl. Stürmer, 2009, S. 79-80).

2.2.5. Einstellungen und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen

Für diese Masterarbeit ist es besonders wichtig, inwiefern die Einstellung und das Verhalten der Gesellschaft gegenüber Menschen mit Behinderungen eine Rolle spielen. Seit der Erklärung von Salamanca (1994) ist auch von der Schweiz festgelegt worden, „dass Regelschulen mit ... integrativer Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heissen, um eine integrierte Gesellschaft auszubauen und um Bildung für Alle zu erreichen“ (UNESCO; zitiert nach Dietiker, 2011, S. 2). Damit eine Eingliederung erfolgreich sein kann, ist es von grosser Tragweite, inwieweit die Gesellschaft Menschen mit Behinderungen akzeptiert und der gleichwertigen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben positiv gegenübersteht.

Sozialpsychologische Untersuchungen zeigen jedoch, dass viele negative und stereotype Vorbehalte gegenüber Menschen mit einer Behinderung vorhanden sind und dadurch die Tendenz entsteht, behinderte Menschen zu meiden oder zu separieren. Solche Einstellungen zu verändern ist nicht einfach, da sie eng mit der psychischen Struktur eines Menschen verwoben sind. Durch Aufklärungsaktionen, beispielsweise durch Plakate von Pro Infirmis oder Angebote für Begegnungsmöglichkeiten, werden Versuche unternommen, solche Einstellungen zu verändern. Dabei spielt die Art des sozialen Kontaktes eine wichtige Rolle. Durch persönlichen Austausch sowie durch die Entwicklung von Beziehungen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten kann sich die Einstellung zum Positiven wandeln. Dabei ist es wichtig, dass sich beide Parteien als gleichberechtigte Partner begegnen (vgl. Tröster, 1996, S. 188-193).

2.2.6. Veränderung von Einstellungen

Die Forschungsliteratur verweist auf drei Möglichkeiten, wie sich Einstellungen von Menschen verändern: Durch die Förderung eines direkten Kontaktes mit dem Einstellungsobjekt können neue Erfahrungen erworben werden, die im günstigen Fall eine Einstellungsänderung bewirken. Als weitere Möglichkeit kann die Veränderung einstellungsrelevanter Verhaltensweisen durch positive und negative Verhaltensanreize angeführt werden. Dabei kommt es infolge von Anreizen zur Verhaltensänderung, was im günstigen Fall dazu führt, dass die Person ihre Einstellung an das Verhalten anpasst. Als dritte Variante wird die Persuasion genannt. In diesem Kontext wird versucht, die Einstellung einer Person argumentativ zu verändern. Die Einstellungsänderung erfolgt aufgrund einer relativ intensiven kognitiven Auseinandersetzung des Empfängers mit der an ihn gerichteten Botschaft. Die vorgebrachten Argumente werden mit dem eigenen Wissen verbunden. Durch das sorgfältige Abwägen von Pro- und Contra-Argumenten kann sich die Einstellung der Person verändern. Nur wenn die Relevanz des Themas für sich selbst erkannt wird, kann eine Veränderung stattfinden (vgl. Stürmer, 2009, S. 84-87).

2.2.7. Messung von Einstellungen

Einstellungen sind hypothetische Konstrukte und damit nicht direkt beobachtbar. Deshalb müssen sie vielmehr aus den Reaktionen eines Menschen auf Fragen über ein Einstellungsobjekt erschlossen werden. Um Einstellungen erfassen und messen zu können, bieten sich zwei Verfahrensvarianten an: Bei expliziten Einstellungs-Messverfahren werden die Befragten direkt gebeten, über ihre Einstellungen nachzudenken und darüber zu berichten. Das am weitesten verbreitete explizite Verfahren hält sich jedoch an die sogenannte *Likert-Einstellungsskala*. Sie besteht aus einer Anzahl von Aussagen, die positive oder negative Überzeugungen oder Gefühle in Bezug auf das Einstellungsobjekt ausdrücken. Diese Aussagen oder Items werden auf der Grundlage einer systematischen Item-Analyse unter Berücksichtigung statistischer Kennwerte ausgewertet. Das Ziel der Analyse ist, abzusichern, dass es sich bei den Items tatsächlich um valide und reliable Indikatoren der zu messenden Einstellung handelt. Eine mögliche Gefahr bei der Messung von Einstellungen durch explizite Verfahren besteht darin, dass die Angaben der Befragten durch die Motivation beeinflusst sein könnten, die Items in einer sozial erwünschten Weise zu beantworten oder sich in einem positiven Licht zu präsentieren. Im Gegensatz dazu werden bei impliziten Einstellungs-Messverfahren die Einstellungen der befragten Personen erfasst, ohne diese jedoch direkt zu einer verbalen Aussage zu verpflichten. Die zwei gebräuchlichsten Masse sind die *evaluative Priming-Technik* und der *Implicit Association Test*. Bei beiden Techniken werden die Teilnehmer vor einen Computer gesetzt. Ein Einstellungsgegenstand wird kurz auf dem Bildschirm dargestellt und die Aufgabe der Teilnehmer besteht darin, möglichst schnell darauf zu reagieren. Von hauptsächlichem Interesse bei diesen Untersuchungen ist die Geschwindigkeit, mit der die Teilnehmer die Antworten geben (vgl. Haddock & Maio, 2007, S. 207-210).

2.2.8. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben

Aus der Theorie wird ersichtlich, dass die kognitiven, die affektiven sowohl die verhaltensbezogenen Komponenten der individuellen Einstellung wichtige Gradmesser sind, inwiefern eine Klassenlehrperson in Bezug auf die integrativen Förderpraxis eingestellt ist. Ein Einstellungswandel gegenüber Menschen mit Behinderung kann bis zu einem gewissen Grad durch Informationen und eine gezielte Aufklärung unterstützt werden. Das reicht jedoch nicht aus, um die stereotypen Vorstellungen und Vorurteile ganz zu beseitigen. Daher scheint es wichtig, die sozialen Kontakte zwischen Behinderten und Nichtbehinderten gezielt zu unterstützen. Durch gemeinsame Erlebnisse und den Austausch können Einstellungen und damit auch das Verhalten positiv beeinflusst und verändert werden. Auch ein Rollenspiel, bei welchem eine Person zum Beispiel selber einmal in die Lage versetzt wird, behindert zu sein, erhöht das Verständnis und die Toleranz gegenüber Menschen mit Einschränkungen. Während dieses Prozesses werden alle drei Einstellungskomponenten (kognitive, affektive und verhaltensbezogene) aktiv verändert und weiterentwickelt. Diese Einstellungsveränderung betrifft im Besonderen die Lehrperson, weiter auch die Schüler einer Klasse und generell jedoch auch die ganze Gesellschaft. Durch Toleranz, Verständnis und Offenheit können Ausgrenzungen von anderen Mitmenschen minimiert und durch ein positives Gemeinschaftsgefühl ersetzt werden, womit der integrative Unterricht ein Ort des gemeinsamen Lernens wird.

Gerade im Schulalltag bieten sich solche Möglichkeiten regelmässig an. Durch die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf können Vorurteile schon in jungem Alter abgebaut werden. Gemeinsames Arbeiten fördert das Gemeinschaftsgefühl innerhalb einer Klasse, wodurch Beziehungen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten gefestigt und als selbstverständlich angenommen werden.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit gilt das Interesse der Entstehung und Ausprägung der Einstellung von Klassenlehrpersonen in Bezug auf die integrative Förderpraxis. Die Theorie zur Einstellung zeigt deutlich auf, dass diese nicht einfach direkt beobachtet werden können, sondern aus den Reaktionen der befragten Personen in Bezug auf die integrative Förderpraxis erschlossen werden müssen.

2.3. Sozialisation

Gemäss Scherr (2006) befasst sich die Soziologie mit dem Erleben, Denken und Handeln von Individuen in unterschiedlichen sozialen Kontexten in kleineren oder grösseren Gruppen. Dazu gehören Organisationen, wie beispielsweise Schulen, aber auch darüber hinausreichende gesellschaftliche Zusammenhänge (vgl. S. 10-11). Menschen sind Individuen, die im Verlauf ihrer Lebensgeschichte und in Auseinandersetzung mit ihrer aktuellen Lebenssituation spezifische Persönlichkeitsstrukturen, Überzeugungen, Bedürfnisse, Motive und Handlungsmuster entwickelt haben. Dadurch ist das Erleben, Denken und Handeln stark mit dem eigenen sozialen Kontext verbunden. Die Regeln, Normen und Werte, welche im sozialen Kontext gelten, beeinflussen die Persönlichkeitsentwicklung. Deshalb definiert sich die Sozialisation als die grundlegende Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft. Die Sozialisation ist kein zeitlich begrenzter und abschliessender Vorgang, sondern geschieht immer dann, wenn Individuen an sozialen Kommunikations- und Handlungszusammenhängen teilnehmen, die das Individuum zu Veränderungen im Denken oder Handeln veranlassen. Bedeutsam sind aber auch die Verfestigung bereits entwickelter Persönlichkeitsmerkmale (vgl. S. 25-26).

In einer Gesellschaft durchlebt jeder Mensch im Laufe seines Lebens eine kognitive Auseinandersetzung mit Normen und Werten. Dabei ist die Schule als staatliche Institution verpflichtet, die Grundwerte der Verfassung an die Schüler weiterzugeben. Gemeint ist damit im Besonderen die Akzeptanz der Menschenrechte, wodurch klar aufgezeigt wird, dass Behinderte einen Platz in unserer Gesellschaft haben sollen und ein wichtiger Bestandteil des Zusammenlebens sind. Konkret heisst das, dass in der Schullandschaft der Grundsatz gelebt werden soll, dass jeder Achtung vor dem anderen hat und seine Würde akzeptiert - unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, Religion, Erscheinungsbild und eventueller Behinderung. Durch diese sozialen Normen, die den Schülern beigebracht und vorgelebt werden, kann das soziale Verhalten in der Gesellschaft beeinflusst werden (vgl. Kiper & Mischke, 2008, S. 148-149).

2.3.1. Zum Begriff soziale Werte und Handlungen

Werte werden als Überzeugungen definiert, die sich auf erwünschte Zielzustände beziehen und als Richtschnur für die Bewertung von Verhalten dienen. Durch das soziale Lernen werden soziale Regeln und Werte erfahren und verinnerlicht. Das Sozialverhalten wird dabei durch Faktoren beeinflusst, die im kulturellen Umfeld verwurzelt sind und von der gesamten Gemeinschaft geteilt werden. Dabei unterscheidet man zwischen den auf Tradition beruhenden Rechten und Pflichten sowie den allgemeinen ethischen Prinzipien, wie beispielsweise die Menschenrechte. Soziale Einrichtungen und Institutionen, zu denen man auch die Schule zählen kann, können die Entwicklung von solchen sozialen Werten durch Kooperation unterstützen. Dadurch wird den Schülern der faire Umgang miteinander, die Anteilnahme und der damit verbundene Paradigmenwechsel näher gebracht. Diese sozialen Fähigkeiten der Einzelnen stehen auch im engen Zusammenhang mit der sozialen Verantwortung (vgl. Bierhoff, 2007, S. 322-324).

Die soziale Verantwortung wird als eine der wichtigsten Handlungslernfelder von Kindern beschrieben. Beim Wert der sozialen Verantwortung geht es im Besonderen darum, dass Menschen den Mitmenschen helfen sollen. Bei früheren Forschungen konnte festgestellt werden, dass Menschen

sich umso stärker für einen Partner einsetzen, je näher sie ihm stehen und dessen Situation kennen (vgl. Bierhoff, 2007, S. 323).

2.3.2. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben

Wenn Schulen als staatliche Institutionen bewusst darauf achten, dass zwischen Nichtbehinderten und Behinderten ein guter, respektvoller Umgang vorhanden ist, kann dies grosse Auswirkungen auf die Entwicklung von der Einstellung und dem Verhalten gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen innerhalb der Gesellschaft haben. Durch einen ungezwungenen Umgang zwischen Menschen mit und ohne Handicap entsteht eine natürliche Selbstverständlichkeit der gegenseitigen Akzeptanz und des Zusammenlebens. Dadurch können Vorurteile abgebaut und das Sozialverhalten, wie auch die soziale Verantwortung, gelebt werden. Die Sozialisation ist aus diesem Grunde ein wichtiges Thema in Bezug auf die Einstellung gegenüber anderen Menschen und damit für die vorliegende Studie ein relevanter Hinweis. Interessant sind daher Aussagen zu persönlichen Erfahrungen der eigenen Sozialisation und Biografie.

2.4. Erfahrungswerte

In diesem Kapitel werden einerseits der Begriff der Erfahrung definiert, andererseits die Erfahrungswerte und ihre Bedeutung im Schulalltag betrachtet.

2.4.1. Zum Begriff Erfahrung

Mit Erfahrung ist „die subjektive (bewusste) Würdigung von auftretenden Stimuli oder das sich aus diesen herleitende Wissen“ (Wilson, 1971, S. 510) gemeint. Dieses Wissen beeinflusst unser Verhalten, was eine weitere Definition impliziert. Darin wird Erfahrung als „Bezeichnung für durch Wahrnehmen und Lernen erworbene Kenntnisse und Verhaltensweisen und ihre Repräsentanten im Bewusstsein“ beschrieben (Fröhlich, 1986, S. 129).

2.4.2. Erfahrungswerte und ihre Bedeutung im Schulalltag

Erfahrungswerte kommen durch unmittelbare und persönliche Erlebnisse zustande, welche die eigenen Einstellungen verstärken oder verändern. Das menschliche Verhalten wird jedoch nicht nur durch individuelle Einstellungen, sondern auch durch soziale Faktoren beeinflusst. Dabei spielen die wahrgenommenen Erwartungen und Reaktionen anderer Personen in Bezug des Verhaltens und der vorherrschenden sozialen Normen eine wichtige Rolle (vgl. Stürmer, 2009, S. 81-82).

Für die Lehrpersonen ist es wichtig, aus den gemachten Erfahrungen zu lernen. Durch den Austausch über gelungene und missglückte Beispiele aus dem Unterrichtsalltag und den damit verbundenen schulischen Integrationsprozessen, können die gesammelten Erfahrungen ausgewertet und fachliche Kompetenzen sowie Ressourcen aus dem Fachteam genutzt werden (vgl. Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettau Szaday, 2011, S. 169).

2.4.3. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben

Erfahrungswerte und die persönliche Haltung, beziehungsweise die individuelle Einstellung, stehen aufgrund der theoretischen Studien in einem engen Zusammenhang. Das Explorieren solcher individuellen Erfahrungswerte von Klassenlehrpersonen steht daher im Zentrum dieser Forschungsarbeit. Es interessieren Erfahrungen im Rahmen der integrativen Förderpraxis und darüber hinaus.

2.5. Heterogenität und Integration

Heterogenität und Integration sind heutzutage Schlagwörter, welche häufig benutzt werden und viel Stoff für Diskussionen bieten. Inwiefern diese Begriffe für die vorliegende Studie relevant sind, wird in den folgenden zwei Unterkapiteln erläutert und in Bezug auf das Thema dieser Masterarbeit gestellt.

2.5.1. Zum Begriff Heterogenität

Der Begriff Heterogenität leitet sich ab aus dem griechischen Wort *heterogenis* für heterogen und lässt sich mit *andersartig* übersetzen. Grundsätzlich ist jede Schulklasse heterogen zusammengesetzt. Dabei spielen das Alter, die Schulleistungen, der kulturelle Hintergrund, die Wertvorstellungen sowie die Verhaltensmöglichkeiten und die Charaktere eine wichtige Rolle. Aber auch in unserer Gesellschaft ist die Heterogenität eine Realität, die nicht wegdiskutiert werden kann: Verschiedene Menschen aus verschiedenen Kulturen und mit unterschiedlichen Lebensanschauungen treffen im Alltag aufeinander. Wenn man also davon ausgeht, dass die Schule eine Vorbereitung für das Leben in der Gesellschaft sein soll, muss die Heterogenität und der Umgang damit auch in diesem Teilbereich des Lebens Realität werden (vgl. Joller-Graf, 2006, S. 9-10).

Gemäss Seitz (2007) müssen durch die integrierende Pädagogik in der Volksschule neue Bildungsreserven genutzt und ein umfassender Perspektivenwechsel gemacht werden. Dies setzt aber auch eine Entwicklung zur strukturellen Verankerung von Heterogenität voraus. In Forschungen zur Integration wird die Heterogenität als natürliche Eigenschaft von Lerngruppen beschrieben, die besonders im Prozess des Unterrichts zu erkennen ist. Die Erkennung dieser Heterogenität stellt eine Unterscheidungsleistung dar, die an gedankliche und biografisch erworbene Einstellungen und Haltungen gebunden ist. Was als heterogen wahrgenommen wird, ist somit perspektivengebunden und vom Beobachter abhängig. Zusätzlich ist die Sensibilisierung der Lehrpersonen von grosser Tragweite. Je nach Person werden unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität in den Vordergrund gerückt und subjektiv wahrgenommen. Heterogenität wird somit als ein perspektivengebundenes, dynamisches und mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das hintergründig auf die Wert- und Normentscheidungen der Lehrpersonen verweist. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass individuelle Prozesse der Beobachtung und Analyse unmittelbar mit den Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen zusammenhängen. Sie werden von ihnen über biografische und ausbildungsbasierte Prozesse in den eigenen Unterricht eingebracht und weiterentwickelt (vgl. S. 127-130).

2.5.2. Zum Begriff Integration

Weltweit gibt es keine allgemein gültige Definition von Integration im pädagogischen Kontext. Zusammengefasst kann schulische Integration am ehesten damit beschrieben werden, dass das Streben nach einer möglichst gemeinsamen Schulung und Erziehung von Menschen mit oder ohne besonderen Bildungsbedarf unterstützt wird. Eine Integration ist jedoch nicht ein festgeschriebener Zustand, sondern ein dynamischer Prozess. Sie beinhaltet ein ernsthaftes und zielgerichtetes Streben, diesen als ideal betrachteten Zustand zu erreichen (vgl. Bürli, 2003, S. 136).

Gemäss Joller–Graf (2006) lässt sich Integration vom lateinischen Wort *integratio* ableiten und bedeutet *Wiederherstellung eines Ganzen*. Aus dem Begriff Wiederherstellung lässt sich ableiten, dass ein Ganzes als solches bereits Bestand hatte. „Es geht also nicht darum, Unverbundenes auf irgendeine Art zu verbinden, vielmehr lässt sich der Begriff Integration mit *Vollständig-Machen* oder *Eingliedern-wo-es-Hingehört* assoziieren“ (Joller-Graf, 2006, S.8). In Bezug auf die Gesellschaft wird Integration als Einbezug von Menschen am Rand der Gesellschaft gedeutet. Dabei spielt auch der Begriff der Akzeptanz eine wichtige Rolle. Es geht darum, die Vorstellung einer Norm so zu erweitern, dass die Andersartigkeit auch als normal angesehen wird. Anders zu sein wird damit *normal* und selbstverständlich. Das setzt im Besonderen eine Haltungsänderung aller Betroffenen voraus, was zu einem veränderten Verhalten führt. Grundsätzlich bedeutet also Integration, Vielfalt zu akzeptieren oder sogar bewusst herbeizuführen (vgl. S. 8-9). „Integration ist damit gewollte Heterogenität“ (Joller-Graf, 2006, S. 9).

2.5.3. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben

Die Begriffe Heterogenität und Integration sind, wie schon im Kapitel 1.1 *Aktuelle Problemstellung* (S. 8) beschrieben, zentrale Themen im heutigen Schulumfeld. Dabei ist die Heterogenität ein selbstverständlicher Faktor, der auch im Schulalltag, in den Schulklassen und im integrativen Unterricht eine wichtige Rolle spielt.

Viele Lehrpersonen fühlen sich gefordert oder überfordert, wenn es darum geht, den vielfältigen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Daher scheint es wichtig, diese Begriffe aufzugreifen und genauer zu beleuchten. In Bezug auf das Forschungsinteresse geht es im Besonderen darum, zu erkennen, wie diese beiden Begriffe mit den Erfahrungswerten und der positiven Einstellung von Lehrpersonen zusammenhängen.

2.6. Die Schweiz und die Integration

Die Schweiz hat viele Jahrzehnte lang ein separatives Schulsystem entwickelt und wenig hinterfragt. Auf das Anderssein von Kindern wurde zunehmend mit Separation reagiert. Bis heute schätzen viele Bildungspolitiker, Lehrkräfte und Eltern separate Kleinklassen und Sonderschulen als eine Errungenschaft im Dienste der Kinder ein, obwohl die Aussonderung von Kindern mit Beeinträchtigungen schon lange als diskriminierend wahrgenommen wird. Immer wieder wurde diese Handhabung damit begründet, dass die Regelschulen nicht auf Integration vorbereitet seien. Durch Schulentwicklungen soll dieser Zustand verändert werden. Es werden Chancengleichheit und *Schulen für alle* gefordert. Die Frage eines fördernden Umgangs mit Vielfalt in der Schule stellt sich jedoch nicht nur im sonderpädagogischen Bereich. 2005 wurde im Bereich der Schweizerischen

Koordinationsstelle für Bildungsforschung zuhanden der OECD die Diskriminierung von Kindern aufgrund des sozioökonomischen Status im Schweizerischen Bildungswesen festgestellt. Im Rahmen des Nationalen Forschungsprojekts Integration–Separation wird belegt, dass Kinder mit Lernbehinderungen, ebenso wie Kinder mit Migrationshintergrund, in integrativen Schulformen signifikant bessere Leistungen erbringen als in separativen. Dabei sind heterogene Intelligenzstreuung und eine adäquate Leistungserwartung wesentliche Faktoren für gute Lernfortschritte von Kindern mit Migrationshintergrund und Schulleistungsschwächen (vgl. Achermann, 2007, S. 163-165).

In den vergangenen Jahren konnte die Wissenschaft aufzeigen, dass sich Ängste und Vorurteile, welche die schulische Integration begleitet haben, wie beispielsweise die Angst vor einem Absinken des Bildungsniveaus, nicht bestätigt haben. Damit sind geführte Diskussionen und Bedenken gegenüber integrativen Massnahmen jedoch keineswegs beendet. Schulische Integration beschränkt ihr Ziel nicht auf die Schule, sondern setzt ein Umdenken in der Gesellschaft voraus. Es geht dabei um die soziale und berufliche Eingliederung in die Gesellschaft selbst sowie um die Diskussion, die über das Neben- oder Miteinander von Menschen mit oder ohne Behinderung hinausgeht. Demnach muss Integration anerkannt, gewollt, angestrebt und gelebt werden (vgl. Joller-Graf, 2006, S. 21-22).

2.6.1. Zielgruppen der integrativen Praxis

Nach Joller-Graf (2006) lassen sich in der Integrationslandschaft des schweizerischen Schulsystems verschiedene Zielgruppen für integrative Massnahmen ermitteln. Zu den Zielgruppen gehören einerseits Kinder und Jugendliche mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen, andererseits Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. Zusätzlich gehören Kinder und Jugendliche mit fremdem Kulturhintergrund zu einer weiteren Zielgruppe. Diese drei Einheiten bilden im schweizerischen Kontext klar die Hauptzielgruppen. Um die Integration dieser Schüler zu unterstützen, werden in der Regel Schulische Heilpädagogen eingesetzt, die nach entsprechendem Bedarf der Schulklasse zugeteilt werden. Kinder und Jugendliche mit Körper- und Sinnesbehinderungen oder mit einer leichten geistigen Behinderung werden in der Regel an Sonderschulen unterrichtet. Bei guten Rahmenbedingungen kann es jedoch auch sein, dass sie in Regelklassen integriert werden, wobei die Hauptverantwortung bei der Sonderschule verbleibt. In den letzten Jahren hat eine weitere Zielgruppe immer mehr an Aufmerksamkeit gewonnen: die besonders begabten Kinder und Jugendlichen. Mit der Absicht, nicht nur Schüler mit schwachen Leistungen zu fördern, sondern auch solche, die überdurchschnittliche Leistungen erbringen, wurde die Begabtenförderung in immer mehr Schulen institutionalisiert (vgl. S. 11-12).

Wenn nun von integrativem Unterricht gesprochen wird, können alle oben erwähnten Zielgruppen einbezogen werden. Dabei spielt die Zugehörigkeit eines Schülers zu einer bestimmten Gruppe jedoch nur eine sekundäre Rolle. Es ist zentraler, wie sich die Beeinträchtigungen einzelner Kindern auf das sachbezogene, soziale und personale Lernen auswirken und welche Hindernisse im Zusammenhang mit den Anforderungen des Unterrichts auftauchen können. Im Zentrum der Betrachtungen sollten also nicht die behinderungsspezifischen Merkmale der einzelnen Kinder stehen, sondern der Fokus auf die Schwierigkeiten in Bezug auf das Lernen gelegt werden. Dabei kann man sechs Bereiche unterscheiden: eine eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit, eine eingeschränkte Assoziationsfähigkeit, eine eingeschränkte Handlungsorganisation, eine eingeschränkte

Handlungssteuerung, eine eingeschränkte Ausführungsfähigkeit und eine eingeschränkte Memorierfähigkeit (vgl. S. 12-14).

2.6.2. Schüler mit Förderbedarf

In der Gesamtgruppe der Schüler mit sonderpädagogischer Unterstützung bilden Schüler mit Förderbedarf den höchsten Anteil. Im Besonderen sind dabei Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Schulleistungsschwäche und Verhaltensstörungen gemeint. Der Zusammenhang zwischen Schulleistungsschwäche und Verhaltensstörungen ist in der Forschung noch nicht endgültig geklärt; man kann jedoch davon ausgehen, dass sie sich gegenseitig beeinflussen oder auch Folgen von weiteren Faktoren sind, die im Leben des betroffenen Schülers vorhanden sind (vgl. Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010, S. 7).

2.6.2.1. Zum Begriff Schulleistungsschwäche

Schulschwierigkeiten bei Schülern, welche die Lernziele der Regelschule im vorgegebenen Rahmen nicht erreichen können, werden in der heilpädagogischen Literatur unterschiedlich benannt. Man spricht dabei von Schulschwierigkeiten, Lernbeeinträchtigungen, Lernbehinderung oder auch von Teilleistungsschwächen, wenn nur ein Teil des Lernens beeinträchtigt ist, wie beispielsweise bei einer Rechen- oder einer Lese-Rechtschreib-Schwäche. Im Ganzen werden solche „Minderleistungen bei absichtsvollem Lernen“ als Lernstörungen bezeichnet (Lauth, Brunstein & Grünke; zitiert nach Venetz et al., 2010, S. 8).

Eine Lernbehinderung gilt als eine besonders ausgeprägte Art von Lernstörung und wird in der Schweiz bei einem Intelligenzquotienten im Bereich zwischen 75 und 90 diagnostiziert. Lernstörungen beruhen allgemein auf Schwierigkeiten oder Defiziten in der Aufnahme, im Abruf sowie in der Verarbeitung und Speicherung von Informationen. Lernstörungen oder Schulleistungsschwächen werden im Schulunterricht einer Regelklasse über mangelhafte Schulleistungen festgestellt. Dabei darf jedoch der Faktor der negativen Leistungsbeurteilungen nicht unterschätzt werden. Sie können zu einer Entstehung von Lernstörungen beitragen, wodurch die Lern- und Leistungsmotivation eines Schülers beeinflusst und gehemmt werden kann (vgl. Venetz et al., 2010, S. 8).

2.6.2.2. Zum Begriff Verhaltensauffälligkeit

Während in der Fachliteratur von 0.5 bis 20% Verhaltensauffälligen in einer Klasse ausgegangen wird, beurteilen Lehrpersonen selber 20 bis 30% ihrer Schüler und deren Verhalten als problematisch (Goetze; zitiert nach Venetz et al., 2010, S. 9). Aufgrund dieser Zahlen ist auch zu erkennen, dass soziale und emotionale Schwierigkeiten von Schülern eine grosse Herausforderung für die heutigen Schulen und die Lehrpersonen darstellt. In der Literatur kann nicht auf eine allgemein gültige Begriffsdefinition zurückgegriffen werden. Verhaltensstörungen oder –auffälligkeiten werden jedoch häufig mit Begriffen wie emotionale oder psychische Störung, Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (kurz ADHS) oder Erziehungsschwierigkeiten in Verbindung gebracht (vgl. Venetz et al., 2010, S. 9). Die wohl häufigste vorzufindende Definition stammt von Myschker (2005), die besagt, dass eine Verhaltensstörung ein von zeit- und kulturabhängigen Erwartungsnormen abweichendes Verhalten ist, organisch und vom sozialen Umfeld bedingt (vgl. Myschker, 2005, Venetz et al., 2010, S. 9).

2.6.3. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben

Das Ziel der integrativen Förderpraxis ist, in der Schule allen Schülern das gemeinsame Lernen zu ermöglichen, unabhängig von ihrem Lernvermögen und -verhalten und ihrer Herkunft. Durch diese Massnahmen werden viele unterschiedliche Schüler mit ihren Schwächen und Stärken im gleichen Schulzimmer spezifisch gefördert und unterstützt. Damit wird eine Chancengerechtigkeit ermöglicht.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit interessieren insbesondere Erfahrungswerte von Klassenlehrpersonen mit Schülern aus der Zielgruppe der integrativen Förderpraxis.

2.7. Lernen

„Ich muss die Lernenden bei ihren Erfahrungen und ihrem Wissen abholen. Neues wird nur wirklich gelernt, wenn es aus dem Vorhandenen entwickelt wird“ (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettauer Szaday, 2011, S. 69). In diesem Kapitel werden der Begriff des Lernens sowie das Lernen im integrativen Unterricht definiert und beschreibend dargestellt.

2.7.1. Zum Begriff Lernen

Die Neurowissenschaft beschäftigt sich mit den Prozessen des Hirns und schafft damit die Grundlage, die Rahmenbedingungen des Lernens optimaler zu gestalten (vgl. Joller-Graf, 2006, S.29).

Grundsätzlich zeigt sich, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, welcher nur vom Lernenden selbst gestaltet werden kann. Ausgangspunkte von Lernprozessen bilden Probleme. Probleme sind Situationen, die bei einer Person eine Irritation hervorrufen. Diese Irritation rührt daher, dass das eigene Vorwissen nicht ausreicht, um die (problematische) Situation ausreichend zu erfassen und zu durchschauen. Es kommt zu einer inneren Unruhe. (Joller-Graf, 2006, S. 29)

Durch das Konstruieren neuer kognitiver Schemata können neue Strukturen und grösseres Wissen entwickelt werden. Die Veränderung kognitiver Strukturen nennt Piaget *Adaption*. Sie besteht aus dem Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation. Die Assimilation ist ein aktiver Interpretationsvorgang, bei dem durch Interaktion mit der Umwelt Objekte und Beziehungen geordnet und gedeutet werden. Dies geschieht auf der Basis der vorhandenen Begriffe, die aus der eigenen kognitiven Struktur zur Verfügung stehen. Gleichzeitig werden bei diesem Prozess auch Assoziationen im Sinn von Hypothesen ausgelöst. Diese wirken lenkend auf unsere Wahrnehmung. Wenn nun eine Person feststellt, dass die zur Verfügung stehenden Begriffe für die Interpretation der Umwelt nicht ausreichen, so kommt es zur Akkommodation, wodurch bei den bestehenden Begriffen eine Neu- oder Umstrukturierung stattfindet. Dadurch wird versucht, die Daten aus der Umwelt und die innere Vorstellung der Welt wieder in ein Gleichgewicht zu bringen. So wird gelernt (vgl. Joller-Graf, 2006, S. 29-30).

2.7.2. Lernen im integrativen Unterricht

Im integrativen Unterricht sind das individuelle Lernen und der aktive Lernprozess der Schüler von zentraler Bedeutung. Deshalb ist es wichtig, einen Unterricht zu gestalten, in dem die Wissensvermittlung als Anregung zum Verstehen, Handeln und zum Reflektieren angeboten wird. Aufgrund von Erfahrungen in Integrationsklassen ist erwiesen, dass ein Unterricht, der nach konstruktivistischem Lernverständnis ausgerichtet ist, den verschiedenen Lernbedürfnissen der Schüler besser gerecht werden kann. Auch Schüler mit einer deutlichen Entwicklungsbeeinträchtigung unterscheiden sich in diesem Punkt nicht von den anderen Schülern. Gemeinsam für alle Schüler ist, dass das Lernen ein Prozess ist, der sich in sozialen Situationen vollzieht. Der grosse Unterschied zeigt sich dabei nur bei den Lernzielen, dem Lerninhalt und der Lernmethode. Ein guter Unterricht braucht in diesem Sinne einerseits eine innere Differenzierung und andererseits eine Förderung in der Kooperation. Damit kann allen Schülern ein sinnvoller und befriedigender Unterricht angeboten werden (vgl. Krebs, 2010, S. 6).

Durch die verschiedenen Leistungsniveaus müssen Anpassungen im Unterricht gemacht werden, um allen Bedürfnissen gerecht zu werden. Im Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich ist unter der Rubrik *Individuelle Förderung und sonderpädagogisches Angebot* folgendes festgehalten:

Der Regelklassenunterricht berücksichtigt die Leistungsfähigkeit und die individuellen Begabungen und Neigungen der Schüler. Lehrerinnen und Lehrer fördern gemäss diesem Grundsatz Kinder und Jugendliche entsprechend ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten. Diese individuelle Förderung im Rahmen der Regelklasse stösst bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – das können Kinder mit Lernschwierigkeiten, aber auch besonders begabte Schülerinnen und Schüler sein – immer wieder an ihre Grenzen. Hier werden die Klassenlehrpersonen durch Fachleute der Sonderpädagogik beraten und unterstützt. Von der Mitarbeit der Fachpersonen innerhalb der Klasse profitieren alle Kinder und die Schule wird als Ganzes gestärkt. (Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich, 2004, S. 10)

Um den individuellen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden, wird von Seiten der Heilpädagogen ein besonderer Fokus auf die Förderdiagnostik gelegt. Die Förderdiagnostik versucht, das einzelne Kind in seinem Umfeld zu sehen und die vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen wahrzunehmen. Zusätzlich wird aber auch erhoben, wo der Schüler in seiner Entwicklung steht und Förderbedarf vorhanden ist. Durch diese Diagnose können Anforderungen, Ziele und Unterrichtsschwerpunkte spezifisch an das Können des betreffenden Schülers angepasst und umgesetzt werden (vgl. Niedermann et al., 2007, S. 27-33).

2.7.3. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorhaben

Lernen im integrativen Unterricht setzt eine klare Differenzierung und Individualisierung voraus. Um einen Unterricht gestalten zu können, der allen Lernenden etwas bietet und sie individuell fördert, braucht es von Seiten der Klassenlehrpersonen Kenntnis über integrative Lernsettings, Bereitschaft zur Unterrichtsentwicklung, eine positive Einstellung zum integrativen Unterricht und zum individuellen Lernen sowie Kompetenzerfahrungen.

Das Verständnis bei Klassenlehrpersonen von Lernen und seinen Prozessen ist für das Forschungsvorhaben von Bedeutung und wird daher miteinbezogen. Interessant sind Äusserungen zum Verständnis des Lernens sowie zu persönlichen Lehr- und Lernerfahrungen.

2.8. Integrativer Unterricht

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Thematik des integrativen Unterrichts und dessen Umsetzung.

2.8.1. Anforderungen des integrativen Unterrichts

Gemäss Joller-Graf (2006) stellt integrativer Unterricht hohe Anforderungen an die Professionalität von Regellehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen, wenn er mehr sein soll als „das organisatorisch gesicherte, äussere Beisammensein von Behinderten und Nichtbehinderten“ (Haeberlin et al.; zitiert nach Joller-Graf, 2006, S. 26). In solch einem Unterricht sollte Vielfalt, Einmaligkeit und Heterogenität von Schülern zugelassen werden. Dabei steht aber nicht die reibungslose und individuelle Befriedigung im Mittelpunkt, sondern die Beschäftigung mit den anderen. Besonders heterogene Gruppen bringen dabei „eine Vielfalt an Lernanregungen mit sozialen und emotionalen Entwicklungsanreizen“ (Klafki; zitiert nach Joller-Graf, 2006, S. 27). Es geht also darum, den Unterricht so zu gestalten, dass allen Schülern eine möglichst optimale Entwicklung ermöglicht wird. Die Hauptproblematik stellen dabei die unterschiedlichen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten der verschiedenen Schüler dar, die sich in den unterschiedlichen Kompetenzen zeigen. Das führt dazu, dass das Unterrichten für die Lehrpersonen sehr komplex und herausfordernd wird. Das Lernen der Einzelnen kann sich verlangsamen und wird anstrengend. Wocken meint: „Homogene Lerngruppen erfordern einen geringeren pädagogischen Aufwand; sie sind weniger anfällig für pädagogische Kunstfehler und leichter zu unterrichten. Heterogene Gruppen sind pädagogisch mit grösseren Chancen, aber auch grösseren Risiken verbunden“ (Wocken; zitiert nach Joller-Graf, 2006, S. 27). Aus dieser Aussage wird ersichtlich, dass der Umgang mit schulleistungsschwachen und verhaltensauffälligen Kindern sehr anspruchsvoll und herausfordernd ist. Gleichzeitig bietet sich jedoch aus den entstehenden Problemen die Möglichkeit für die Lehrpersonen, neue Erfahrungen zu sammeln, diese zu reflektieren und damit die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Dabei werden besonders diejenigen Kompetenzen entwickelt, welche für einen Umgang mit integrativem Unterricht elementar und hilfreich sind (vgl. Joller-Graf, 2006, S. 27). Durch diese Kompetenzerweiterung kann die Unterrichtsqualität verbessert und damit die Überzeugung gefestigt werden, „dass es keine Alternative zur schulischen Integration gibt“ (Joller-Graf, 2006, S. 28).

2.8.2. Einstellungen zum integrativen Unterricht

Lehrpersonen, die gegenüber einem integrativen Unterricht skeptisch eingestellt sind, sind im Allgemeinen der Auffassung, dass das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen eine höhere Arbeitsbelastung darstellt. Ähnliche Vorbehalte existieren ebenfalls gegenüber offenen schülerzentrierten Unterrichtsformen. Um solche Vorurteile abbauen zu können, braucht es positive Erfahrungen mit neuen Konzepten. „Denn positive Erfahrungen mit neuen Konzepten führen über die Rückwirkungen auf das Selbstwirksamkeitserleben zu einer Stärkung des professionellen Selbst und damit zu einer Erhöhung der Innovationsbereitschaft“ (Bauer & Kanders; zitiert nach Seitz, 2007, S. 133). Damit solche Prozesse initiiert werden können, sind dialogische Beteiligungen von Lehrpersonen an didaktischer Konzept- und Theorieentwicklung notwendig. Es geht dabei darum, aus Wissenschaft und Praxis theoriebasierte Instrumente zu entwickeln, die eine innovative Unterrichtspraxis ermöglichen. Diese Weiterentwicklung des Unterrichts ist unmittelbar an die persönliche Entfaltung der Lehrpersonen gebunden. Ein reflektierter Umgang mit den im eigenen Unterricht verwirklichten Werten steht im Zusammenhang damit, wie differenziert das individuelle Repertoire an didaktische Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen gebunden ist. Wird die Heterogenität als dynamisches und mehrdimensionales Konstrukt von den Lehrpersonen akzeptiert, können auf didaktischer Ebene die Lernprozesse der Schüler als individuelle Strukturen des Lernens wahrgenommen werden (vgl. Seitz, 2007, S. 130-134).

2.8.3. Umgang der Lehrpersonen mit Integration

Gemäss Achermann (2007) wehren sich viele Regelklassenlehrkräfte und Sonderpädagogen gegen die Aufhebung der separativen Kleinklassen. Der Drang nach möglichst homogenen Leistungsgruppen, aber auch die Autonomieeinschränkungen der einzelnen Klassenlehrperson, beispielsweise durch Teamteaching, die starke Aufgliederung des vorhandenen Bildungssystems sowie die Praxis des Weiterverweisens von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen an Spezialisten, machen die Umsetzung von Integration schwierig. Deshalb geht es bei der Umsetzung der integrativen Förderung im Besonderen darum, gesellschaftliche und persönliche Haltungen zu entwickeln, die integrative schulische Strukturen und die Vermittlung von Fachkompetenz im Umgang mit Verschiedenheit im Unterricht gewährleisten und unterstützen (vgl. S. 165-166). Die Bildungsforschung der letzten Jahre zeigt: Integrative Regelschulen sind „das beste Mittel, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen ... um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen ...“ (UNESCO; zitiert nach Achermann, 2007, S. 166). Damit erhält die Institution Schule den Auftrag, durch den integrativen Unterricht eine gesellschaftliche Integration vorzubereiten und zu unterstützen, Vorurteile abzubauen und damit die Heterogenität in unserer Gesellschaft zur einer Selbstverständlichkeit zu machen (vgl. Joller-Graf, 2006, S. 23).

Entscheidend für einen guten integrativen Unterricht ist besonders der soziale Umgang miteinander, welcher von Akzeptanz geprägt ist. Die Voraussetzung dafür ist in erster Linie, dass die Lehrpersonen sich auf dieses Ziel und diese Art von Arbeit einlassen. Denn eine Integrationsklasse ist, wie bereits dargestellt, bejahte und gewollte Heterogenität (vgl. Joller-Graf, 2006, S. 24-25). „Damit nehmen die Lehrpersonen nicht nur ein erhöhtes Mass an Komplexität in Kauf, sondern sie verpflichten sich gewissermassen auch, die Vielfalt einer Klasse konstruktiv zu nutzen, obwohl gerade die

Heterogenität und der Umgang mit ihr als belastender klasseninterner Faktor gesehen werden muss“ (Joller-Graf, 2006, S. 25).

2.8.4. Relevante Folgerungen für das Forschungsvorgehen

Der Umgang mit heterogenen Klassen setzt eine positive Einstellung zum individuellen Lernen voraus. Durch die Auseinandersetzung mit integrativen Lernsettings können positive Erfahrungen gemacht und Vorurteile abgebaut werden. Dies bedingt jedoch auch, dass Lehrpersonen sich auf Herausforderungen einlassen wollen und bereit sind, ihren Unterricht weiterzuentwickeln.

Das persönliche Erleben des integrativen Unterrichts von Klassenlehrpersonen ist für das Forschungsvorhaben von grosser Bedeutung. Interessant sind dabei der Umgang mit den beschriebenen hohen Anforderungen, die Einschätzung des eigenen Kompetenzgefühls sowie Erfahrungen zur Unterrichtsentwicklung.

3. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Der dargestellte theoretische Bezugsrahmen erlaubt nun eine theoretisch begründete Formulierung der Fragestellung:

Welche Erfahrungswerte und Faktoren hängen mit einer positiven Einstellung bei Klassenlehrpersonen in Bezug auf die integrative Förderpraxis an der Primarschule zusammen?

Bei dieser Fragestellung werden jedoch nicht nur die Erfahrungswerte und Faktoren mit integrativem Unterricht untersucht und beleuchtet. Specht (2006) meint, dass man grundsätzlich davon ausgehen kann, dass die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber integrativen Klassen nicht nur aus ihren Erfahrungen mit dem Schulversuch und seiner organisatorischen Umsetzung zu erklären sind, sondern natürlich auch Ausfluss unterschiedlicher grundsätzlicher Voreinstellungen zur Frage der Integration in das allgemeine Schulwesen ist (siehe Kapitel 1.2, S. 9). Dadurch wird klar, dass Voreinstellungen, welche mit dem sozialen Kontext und der Biografie der Klassenlehrpersonen im Zusammenhang stehen, ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist das Explorieren, Beschreiben und Vergleichen von Erfahrungswerten aus der Perspektive der subjektiven Wahrnehmung von Klassenlehrpersonen in der Schullandschaft, welche eine integrative Förderung praktizieren und diese als positiv erleben. Die Wirkung des Systems auf das Individuum soll dadurch ebenfalls zum Tragen kommen. Fachlehrpersonen, Schulleitungen sowie Schüler werden bewusst aus diesem Kontext ausgeklammert.

Diese erkundende Forschungsabsicht sowie der aktuelle Wissensstand innerhalb des Problemfeldes der Fragestellung zielen auf die Generierung von Hypothesen.

Das weitere Forschungsvorgehen folgt dieser theoretisch begründeten Fragestellung.

4. Forschungsvorgehen

Das vierte Kapitel beschreibt das geplante Forschungsvorgehen, wozu der dargestellte theoretische Bezugsrahmen sowie die Klärung der Kernbegriffe das Kontextwissen bilden.

In einem ersten Teil werden die allgemeinen Grundsätze der qualitativen Forschung theoretisch dargestellt. Anschliessend werden das studienspezifische Forschungsdesign sowie das Forschungsvorgehen erläutert und begründet.

4.1. Qualitatives Denken und Forschen

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist, wie bereits beschrieben, das Explorieren, Beschreiben und Vergleichen von Erfahrungswerten aus der Perspektive der subjektiven Wahrnehmung von Klassenlehrpersonen mit einer deutlich positiven Einstellung zum Umgang mit der integrativen Förderpraxis. Hierbei handelt es sich um ein qualitatives Forschungsvorhaben mit induktiver Vorgehensweise.

Qualitative Forschung ist durch verschiedene, nachstehende Grundsätze charakterisiert.

4.1.1. Verstehen als Erkenntnisprinzip

Qualitative Forschung zielt darauf ab, das untersuchte Phänomen beziehungsweise Geschehen von innen heraus zu verstehen. Verstanden werden sollen die Sicht eines Subjekts (oder mehrerer Subjekte), der Ablauf sozialer Situationen ... oder die auf eine Situation zutreffenden kulturellen bzw. sozialen Regeln. (Flick, 2009, S. 95)

Der Forschungsauftrag dabei ist das Verstehen. Der Erkenntnisgewinn aus der vorliegenden Arbeit soll zu einer verbesserten, heilpädagogischen Praxis beitragen. Der Theorie-Praxis-Bezug wird dabei bewusst hergestellt (siehe Kapitel 11, S. 91).

4.1.2. Subjektbezogenheit

„Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer die Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein“ (Mayring, 2002, S. 20).

Subjekte der vorliegenden Forschungsarbeit bilden die Klassenlehrpersonen mit ihrer subjektiven Wahrnehmung. Umweltvariablen und Systemwirkungen werden aus ihrer Sicht einbezogen. Fachlehrpersonen, Schulleitungen, Schüler sowie Eltern werden bewusst aus diesem Kontext ausgeklammert. Der Charakter der Fragestellung ist stark alltags- und problemorientiert (siehe Kapitel 1.1, S. 8).

4.1.3. Sorgfältige Deskription

„Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen“ (Mayring, 2002, S. 21). Dabei muss zunächst der Fall mit grösstmöglicher theoretischer wie methodischer Offenheit genau beschrieben werden. Theoretische Strukturen sowie die Forschungsmethoden werden erweitert und modifiziert. Mayring (2002) schreibt

dazu: „Der Forschungsprozess muss so offen dem Gegenstand gegenüber gehalten werden, dass Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierung und Hypothesen als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert“ (S. 28). Explizite, Methoden kontrollierende Verfahren sind jedoch Gelingensbedingung: „Der Forschungsprozess muss trotz seiner Offenheit methodisch kontrolliert ablaufen, die einzelnen Verfahrensschritte müssen expliziert, dokumentiert werden und nach begründeten Regeln ablaufen“ (Mayring, 2002, S. 29). In den weiterführenden Kapiteln dieser Arbeit werden die Forschungsschritte detailliert dokumentiert.

4.1.4. Interpretation

„Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (Mayring, 2002, S. 22). Das Vorwissen des Forschers beeinflusst die Interpretation und muss daher expliziert sein (siehe Kapitel *Vorwissen und Vorwort*, S. 6). Gemäss dem hermeneutischen Grundsatz wird das Vorwissen am Forschungsgegenstand weiterentwickelt. Der Forschungsprozess gilt als eine Forscher-Gegenstand-Interaktion, in welcher sich Forscher und Gegenstand verändern (vgl. Mayring, 2002, S. 30 und 32).

Mit der gebräuchlichen, linearen Logik der quantitativen Forschung verträgt sich die qualitative Forschung nur bedingt. Sie zeichnet sich vielmehr durch einen zirkulären Prozess aus, wobei dessen unterschiedlichen Phasen miteinander verknüpft werden. Durch die Verzahnung von Datengenerierung und Interpretation und den daraus folgenden Entscheidungen können die Subjektbezogenheit sowie das Erkenntnisprinzip umgesetzt werden (vgl. Flick, 2009, S. 130).

4.1.5. Fallrekonstruktion

Bevor vergleichende Ausführungen gemacht werden, wird in der qualitativen Forschung mehr oder weniger vom Einzelfall ausgegangen. Dieser wird analysiert und rekonstruiert, bevor andere Fallanalysen und deren Resultate zum Vergleich herangezogen werden (vgl. Flick, 2009, S. 96, siehe Kapitel 7, S. 48).

4.1.6. Schrittweise Verallgemeinerung

„Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her: sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (Mayring, 2002, S. 23). Im Gegensatz zur quantitativ ausgerichteten Forschung spielen dabei induktive Verfahren eine zentrale Rolle. Sie dienen der Stützung und Verallgemeinerung von Ergebnissen, müssen jedoch ebenfalls kontrolliert werden. Gleichförmigkeit wird in der qualitativen Forschung als kontextgebundene Regeln abgebildet und nicht in einem unbeweglichen Gesetzesbegriff (vgl. Mayring, 2002, S. 36-39).

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit ist keine Generalisierung der Ergebnisse möglich, Ziel ist die Generierung von Hypothesen. Dies bedeutet einen Verzicht auf eine Hypothesenformulierung *ex ante*.

4.1.7. **Mehrstufiger Forschungsprozess**

Der Forschungsprozess ist mehrstufig, in dessen Verlauf eine Reihe von Entscheidungen zu treffen sind. Die jeweiligen Entscheidungen und Auswahl der Methoden zur Erhebung der Daten ebenso wie zur deren Auswertung sind am Gegenstand zu begründen und auszuweisen (vgl. Helfferich, 2011, S. 26). Dieses Gebot der Gegenstandsangemessenheit ist notwendig, soll das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit erfüllt sein.

Die Formulierung der Fragestellung ist ein folgenschwerer Schritt im Forschungsprozess. Die Forschungsfrage muss so formuliert sein, dass eine qualitative Antwort darauf gegeben werden kann. Der Forschungsprozess sollte als ein Weg verstanden werden, an dessen Ende ein Beitrag zu dieser Antwort steht (vgl. Helfferich, 2001, S. 27).

4.2. **Forschungsdesign**

Das Forschungsdesign umfasst auf formaler Ebene das Forschungsziel sowie den Forschungsablauf und muss dem qualitativen Forschungscharakter entsprechen. Damit wird der zentrale Fokus der Studie definiert.

Wie bereits in Kapitel 3 *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung* (S. 30) beschrieben, ist das Ziel dieser Studie das Explorieren, Beschreiben und Vergleichen von Erfahrungswerten und Faktoren aus der Perspektive der subjektiven Wahrnehmung von Klassenlehrpersonen mit einer deutlich positiven Einstellung bezüglich integrativer Förderpraxis.

Bei der vorliegenden Forschungsarbeit handelt es sich um eine retrospektive Studie, die sich dadurch kennzeichnet, dass sie mit Fallanalysen „in vergleichender, typisierender oder kontrastierender Weise“ (Flick, 2009, S. 180) arbeitet. Dazu werden rückblickend vom Zeitpunkt der Forschung bestimmte Ereignisse oder Prozesse in ihrer Bedeutung analysiert (vgl. Flick, 2009, S. 180).

Die Auswahl der Informationsträger, die Bestimmung einer angemessenen Vergleichsgruppe sowie eine begründete Eingrenzung oder Fokussierung des untersuchten Zeitraumes sind wichtige Aspekte, auf welches sich Designfragen im Zusammenhang mit einer retrospektiven Forschung kennzeichnen. Der Einfluss der aktuellen Situation auf das Wahrnehmen und Bewerten früherer Erfahrungen muss berücksichtigt werden (vgl. Flick, 2009, S. 181). Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie verzichtet auf eine Vergleichsgruppe. Die Begründung erfolgt im Kapitel 4.3.3 *Fallgruppen- und Fallauswahl* (S.37).

Grundlage der Studie bilden die Fallanalysen, welche innerhalb qualitativer Ansätze einen zentralen Platz einnehmen. „Das qualitative Paradigma ist bemüht, den Objektbereich (Mensch) in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität zu verstehen“ (Lamnek; zitiert nach Mayring, 2002, S. 41). Die Definition des Falles ist dabei ein entscheidender Schritt.

Der Grundgedanke der Fallanalyse lässt sich wie folgt beschreiben: „Die Einzelfallanalyse will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tief greifenderen Ergebnissen zu gelangen“ (Mayring, 2002, S. 42). In der vorliegenden Studie geht es nicht darum, einen einzelnen Fall in seiner vollumfänglichen Komplexität und Ganzheit zu betrachten, sondern, im Hinblick auf das Vergleichen der Ergebnisse, bestimmte Ausschnitte mehrerer Fälle. Das Kapitel 8 *Fallvergleich und Interpretationen der Erfahrungswerte und Faktoren* (S. 62-78) erläutert diese für die Forschungsfrage

relevanten Aspekte. Um dennoch möglichst tiefgehende Einsichten zu erhalten, wird die Anzahl der zu analysierenden Fälle nicht zu hoch angesetzt, sondern auf vier beschränkt (siehe Kapitel 4.3.3, S.37).

4.3. Forschungsmethode

In diesem Kapitel wird die Forschungsmethode begründet und detailliert vorgestellt.

4.3.1. Das Leitfadeninterview

Aus der Fragestellung und den beschriebenen Grundsätzen qualitativer Forschung lässt sich die Methode des qualitativen Interviews ableiten und wie folgt begründen: „Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen: sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring, 2002, S. 66).

Um Aussagen zur Fragestellung zu erhalten, werden Klassenlehrpersonen befragt (zum Auswahlverfahren siehe Kapitel 4.3.3, S. 37). Dabei werden Fragen formuliert, welche erzählungsgenerierend sowie explorierend wirken. Interviews erlauben eine Offenheit der Kommunikation, welche notwendig ist, um Erzählungen zu persönlichen Erfahrungen zu erhalten (vgl. Nohl, 2009, S. 20). Erzählungen sind aufgrund ihrer Zugzwänge besonders nahe an den Erfahrungen des Erzählers, was dem Forscher einen tieferen Einblick in die Erfahrungsdimensionen erlaubt (vgl. Flick, 2009, S. 228-231).

Ein Interview erlaubt das Explorieren von Erfahrungswerte, welche möglicherweise mit der Entwicklung einer positiven Einstellung zusammenhängen. Die geeignete Forschungsmethode zur Datenerhebung in diesem Forschungsvorhaben ist daher das Interview in Form eines Leitfadeninterviews (vgl. Hopf, 2009, S. 351). Ein ausschliesslich befragendes Interview oder ein Fragebogen bieten sich für unsere Fragestellung nicht an.

Leitfadeninterviews, ... ,eignen sich, wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll. Diese Eingriffe sind durch das Forschungsinteresse zu legitimieren. Sie sind immer dann sinnvoll, wenn das Forschungsinteresse sich auf bestimmte Bereiche richtet und Texte zu bestimmten Themen als Material für die Interpretation braucht, eine selbständige Generierung solcher Texte aber nicht erwartet werden kann. (Helfferich, 2011, S. 179)

Dies gilt beispielsweise für Aspekte, welche die Betrachtungsweisen der persönlichen Biografie aufgreifen. Der Bezugsrahmen der Fragestellung wurde im Kapitel 2 *Theoretischer Bezugsrahmen und Begriffsklärung* (S.11-29) ausführlich beschrieben und zeigt die für das Interview relevanten Aspekte der Problemstellung. Der Leitfaden standardisiert die inhaltliche Struktur der Erzählungen und erleichtert dadurch die Auswertung von Themen und Unterthemen, welche in allen Interviews immer wieder auftauchen und verfolgt werden können (vgl. Helfferich, 2011, S. 180).

Der Leitfaden dient zudem dem Interviewer als Gedächtnisstütze und sichert daher die Qualität der Interviews.

4.3.2. **Zum Aufbau des Interviewleitfadens**

Der Leitfaden als Ganzes wird den Grundprinzipien der qualitativen Forschung gerecht und ermöglicht die notwendige Offenheit. Bei der Leitfadengestaltung wird darauf geachtet, dass dieser nicht mit zu vielen Fragen überladen ist. Denn ein zu hohes Pensum an Fragen und das Interesse an zu vielen Einzelaspekten führen erfahrungsgemäss zu einem gestressten Abhaken von einzelnen Fragen und verhindern dadurch eine offene, aufrechte Darstellung von Seiten der Interviewten. Weiter beachtet wird eine gute formale Übersicht und einfache Handhabung, damit die Aufmerksamkeit der Interviewer auf der Erzählperson gewährleistet bleiben kann. Die Reihenfolge der Fragen ist so festgelegt, dass keine abrupten Sprünge zwischen den einzelnen definierten Themen entstehen. Die Komposition des Leitfadens beabsichtigt einen natürlichen Argumentationsfluss. Fragen, welche eine längere Darstellung generieren, sind an den Anfang gestellt. Fragen, die zwar offen gestellt werden, aber keine längere Aussage stimulieren sowie Einstellungs- und Bewertungsfragen, stehen eher am Ende. Erinnerungsfragen, die an die Vergangenheit und die Erinnerung der befragten Person appellieren, sind nicht mit momentan zu reflektierenden oder bilanzziehenden Fragen vermengt. Bei der Gestaltung eines Interviewleitfadens werden somit die spezifischen Anforderungen an einen solchen Leitfaden berücksichtigt (vgl. Helfferich, 2011, S. 180).

Die Checkliste von Bortz und Döring (2006) dient zur Überprüfung des Interviewkonzeptes, worauf Fragen und Ablauf angepasst und gestrafft werden (vgl. S. 244-245).

Zusammenfassend kann ein Leitfadeninterview folgendermassen beschrieben werden: So offen und flexibel wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig. Deshalb sollte in der Handhabung eines Leitfadens mit maximal vier durch Erzählaufforderungen eingeleiteten Blöcken und einem flexibel handhabbaren, hierarchisierten Nachfragereservoir gearbeitet werden (vgl. Helfferich, 2011, S. 181).

Der Interviewleitfaden erfasst die aus der Theorie generierten, deduktiven Kategorien, welche die Entwicklung einer positiven Einstellung in Bezug auf die Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten vermutlich beeinflussen. Tabelle 1 zeigt die einzelnen Bereiche, welche das Interview berücksichtigt, als übergeordnete Kategorien auf. Die untergeordneten Kategorien definieren die daraus gewählten Aspekte. Aus der Tabelle ebenfalls ersichtlich ist der jeweilige theoretische Bezug.

Mit Hilfe dieser Kategorien werden in einem weiteren Schritt Fragen für den Interviewleitfaden formuliert (siehe Anhang 1.1).

Tabelle 1: Kategoriensystem für den Interviewleitfaden

Übergeordnete Kategorien	Untergeordnete Kategorien
<p>Sozialer Kontext und Biografie</p>	<p>Lebensgeschichte Kategorie: Aufwachsen Kategorie: Berührung mit Behinderung</p> <p>Aktuelle Lebenssituation Kategorie: aktuelle Lebenssituation</p> <p>Persönlichkeit Kategorie: Persönlichkeit</p> <p>Lehr- und Lernerfahrungen Kategorie: Eigene Lernerfahrungen Kategorie: Eigene Lehrerfahrungen</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Bierhoff, H.W. (2007). <i>Prosoziales Verhalten</i>. • ICF <i>Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (2005)</i>. • Kiper, H. & Mischke, W. (2008). <i>Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule</i>. • Scherr, A. (2006). <i>Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen</i>. • Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbruggen, C. & Sempert, W. (2010). <i>Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM)</i>. • Tröster, H. (1996). <i>Einstellungen und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung</i>. 	
<p>Unterricht</p>	<p>Unterricht Kategorie: Lernformen Kategorie: Unterrichtsentwicklung Kategorie: Herausforderungen Kategorie: Grenzerfahrungen</p> <p>Kompetenzgefühl Kategorie: Kompetenzzaneignung</p> <p>Zusammenarbeit Kategorie: Bedeutung Zusammenarbeit Kategorie: Erfahrungen Zusammenarbeit Kategorie: Auswirkungen Zusammenarbeit</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Bless, G. (2010). <i>Evaluation zur den Wirkungen der Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung im Kanton Zürich- Ein Vergleich zwischen Sonderschulung, Einzelintegration und Integrationsklassen</i>. • Demmer-Dieckmann, A. (2007). <i>Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog</i>. • Joller-Graf, K. (2006). <i>Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen</i>. • Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011). <i>Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule</i>. • Krebs, S. (2010). <i>Schule für alle</i>. • Stürmer, S. (2009). <i>Sozialpsychologie</i>. 	
<p>Einstellung</p> <p>Kognitive Komponente</p> <p>Affektive Komponente</p> <p>Verhaltenskomponente</p>	<p>Einstellungen</p> <p>Kategorie: Einstellung zur Förderpraxis</p> <p>Kategorie: Positive Aspekte der integrativen Förderung</p> <p>Kategorie: Negative Aspekte der integrativen Förderung</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Haddock, G. & Maio G.R. (2007). <i>Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen</i>. • Stürmer, S. (2009). <i>Sozialpsychologie</i>. 	

4.3.3. Fallgruppen- und Fallauswahl

Um Aussagen zur Fragestellung zu erhalten, werden, wie bereits in Kapitel 3 *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung* (S. 30) begründet, Klassenlehrpersonen der Primarschulstufe interviewt. Die Klassenlehrpersonen sollen, subjektiv aus ihrer eigenen Perspektive bewertet (d.h. ohne vorgängiges, standardisiertes Testverfahren), eine deutlich positive Einstellung zur Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten haben. Ausserdem sollen sie über das notwendige Wissen und die notwendigen Erfahrungen verfügen, um Aussagen machen zu können, welche für die Beantwortung der Fragestellung relevant sein könnten.

Zur Überprüfung der Auswahl wurde folgendes Statement formuliert:

Ich habe eine positive Grundhaltung zur integrativen Schulungsform. Ich bin der Meinung, dass eine integrative Schulungsform eine gute Möglichkeit darstellt, Kinder mit Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten adäquat zu schulen und zu fördern.

Die Klassenlehrpersonen, welche am Interview teilnehmen, sollten dieses Statement bejahen können. Ebenfalls sollten sie über Erfahrungen mit der Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Bedürfnissen verfügen. Diese Fallgruppendefinition basiert auf der salutogenetischen Grundhaltung unserer Forschungsarbeit (siehe Kapitel 2.1, S. 11) und bewirkt einen spezifizierten Zugang zum Thema. Es werden sozusagen gezielt Extremfälle ausgewählt, um darüber ein Verständnis des Feldes insgesamt zu erhalten. Um innerhalb dieser Kriterien (Primarschulstufe, Klassenlehrpersonen, positive Einstellung, Kanton Zürich) eine möglichst maximale Variationsbreite zu erreichen, sollen sich die Klassenlehrpersonen in anderen, definierten Kriterien unterscheiden (Geschlecht, Lebensalter, Schulstufe, Unterrichts- sowie Integrationserfahrung in Jahren). Weiter sollen die beiden Autorinnen die Interviewten nicht persönlich kennen.

Die Durchführung von vier Interviews, also eine Konzentration auf einzelne Repräsentanten, erlaubt zum einen tiefgründige Analysen des Datenmaterials, zum anderen wird angestrebt, die Vielschichtigkeit der Forschungsthematik aufzunehmen (siehe auch Kapitel 4.2, S. 33).

Somit handelt es sich bei der Fallgruppenauswahl sowie bei der Fallauswahl um eine gezielte Auswahlstrategie (vgl. Flick, 2009, S. 165).

Hinweise zu potentiellen Interviewpartnern kommen durch Umhören in den Lehrer- und Studienkollegien zustande. Die erste Kontaktaufnahme erfolgt durch eine direkte Anfrage per Mail. Diese informiert einerseits über Ziele und Rahmenbedingungen der geplanten Untersuchung und fordert andererseits zur Rückmeldung auf. Alle vier angefragten Personen sagen unmittelbar zu. Die zweite Kontaktaufnahme erfolgt per Mail oder Telefon. Dabei werden die Personen nochmals über Ziele und Dauer des Interviews sowie über die Garantie der Anonymität informiert. Gleichzeitig werden ein Termin und ein geeigneter Ort festgelegt.

Diese Klassenlehrpersonen bilden die Fallgruppe der vorliegenden Studie. Die Profile der interviewten Klassenlehrpersonen werden im Kapitel 7 *Darstellung der erhobenen Daten* detailliert vorgestellt (S. 48).

4.3.4. Interviewen als Tätigkeit

Der Tätigkeit des Interviewens als ein Gestalten sozialer Interaktion muss besondere Beachtung geschenkt werden (vgl. Hermanns, 2009, S. 361).

Nach Altrichter & Posch (2007) setzt das Gelingen eines Interviews voraus, dass der interviewten Person deutlich gemacht wird, dass die erwarteten Informationen in zweifacher Hinsicht bedeutsam sind:

- Für den/die Interviewer/In: Die Interviewten geben Informationen preis, weil sie erleben, für jemanden dadurch eine wichtige Rolle zu spielen.
- Für die Interviewten: Die Interviewten glauben, durch ihre Mitteilungen etwas an ihrer eigenen Situation zu verbessern. (Altrichter & Posch, 2007, S. 151)

Die Startphase eines Interviews hat nach Bortz und Döring (2006) einen wesentlichen Einfluss auf den Interviewablauf (vgl. S. 245). Sie ist daher bewusst zu planen und durchzuführen. Das im Leitfaden (siehe Anhang 1.1) vermerkte Warm-up ist daraus begründet. Im Warm-up geht es in erster Linie darum, eine Beziehung zwischen der interviewenden Person und der interviewten Person herzustellen. Diesen Punkt betont auch Kvale: „Die ersten paar Minuten eines Interviews sind entscheidend. Die Interviewpartnerinnen wollen einen Begriff vom Interview haben, bevor sie sich dazu hingeben, einem Fremden gegenüber frei ihre Gefühle und Erfahrungen preiszugeben“ (Kvale; zitiert nach Hermanns, 2009, S. 363).

Neben der Absicht, eine entspannte und offene Atmosphäre herzustellen, geht es weiter darum, dass die Beteiligten ihre eigene Rolle finden. Eine bedeutsame Kompetenz der interviewenden Person besteht darin, Rollen zu verstehen und zu erfassen, „«als wer» er selbst gesehen wird, «als wer» sein Gegenüber handelt und spricht“ (Hermanns, 2009, S. 364). Die interviewte Person muss die Möglichkeit zur Übernahme anderer Rollen erhalten, um in ihrem Selbstdarstellungsaspekt ehrlich zu sein und verschiedene Facetten von sich und ihrer Umwelt zu offenbaren. Mit Nachfragen kann die interviewende Person beweisen, dass sie sich in die aktuelle Perspektive einfühlen kann (vgl. Hermanns, 2009, S. 364).

Durch Nachfragen kann die interviewende Person auch Interesse an einem genauen Verständnis des Gesagten bekunden. Sondierung kann durch Wiederholung des Gesagten geschehen, durch eine Aufforderung zum Konkretisieren oder Illustrieren anhand eines Beispiels, durch Fragen nach Ursachen, Gründen oder Zwecken, durch vorsichtiges Ansprechen von Widersprüchen gefolgt von einer Bitte nach Aufklärung oder ebenso durch die Aufforderung, Situationen graphisch darzustellen (vgl. Altrichter & Posch, S. 157).

Zudem ist es wichtig, angebotene Informationen, die über den im Leitfaden abgesteckten Rahmen hinausgehen, nicht abzublocken oder zu übergehen. Vorrang hat die spontane Erzählung des Gegenübers (vgl. Helfferich, 2011, S. 180).

Die eigene Position darzustellen, insbesondere Übereinstimmungen mit dem Gegenüber, sollte die interviewende Person meiden. Vielmehr sollte es darum gehen, ein unabhängiges Interesse zu zeigen. Auf unangebrachtes Schonverhalten ist zu achten (vgl. Hermanns, 2009, S. 368). Dieser Punkt ist für diese Forschungsarbeit von besonderer Bedeutung, da die beiden Interviewenden

Karoline Falk und Magdalena Latzer-Mühlbauer ebenfalls der Gruppe der Lehrpersonen angehören wie die interviewten Personen. Sich in die Rolle des Fremden zu versetzen ist in einer solchen Situation besonders schwierig. „Solche Situationen sind für den Interviewer problematisch, denn wenn er um Erläuterungen von Sachverhalten bittet, die in der Sozialarbeit [in der vorliegenden Studie im pädagogischen Bereich, Anm. d. Verf.] als Selbstverständlichkeiten gelten, dann disqualifiziert er sich als Gruppenmitglied“ (Hermanns, 2009, S. 367). Es entsteht eine Dilemma-Situation, welche häufig zu Schonverhalten auf der Seite der interviewenden Person führt. Es wird auf ein Nachfragen verzichtet, um ein vertieftes Verständnis der Lebenswelt und des Wissens der interviewten Person zu explorieren. Wenn es darum geht, die Lebenswelt des Gesprächspartners mitsamt seinen Begriffen kennen zu lernen, ist eine gewisse Naivität gefragt. Dazu muss sich die interviewende Person Begriffe, Vorgänge und Situationen erläutern lassen (vgl. Hermanns, 2009, S. 367).

Der gemeinsame Hintergrund kann sich jedoch auch vorteilhaft auswirken, denn er „erleichtert in der Regel den Zugang zu Erzählpersonen und erhöht die Teilnahmebereitschaft“ (Helfferich, 2011, S. 121).

„Das Zuhören ist beim Interview genauso wichtig wie das Fragenstellen“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 155). Zuhören charakterisiert sich dadurch, dass Pausen als natürliche Phasen des Nachdenkens akzeptiert und Gedankengänge nicht unterbrochen werden. Zustimmung und Ablehnung von Antworten bergen die Gefahr, dass der Eindruck vermittelt wird, dem Interviewer gehe es um die Bestätigung eigener Einschätzungen. Eine Wertschätzung des Erzählten sollte sich daher nicht auf den Inhalt beziehen, sondern auf die Erzählbereitschaft (vgl. Altrichter und Posch, 2007, S. 155).

Die Interviewer sollten darüber hinaus über inhaltlich-theoretische Kompetenz verfügen. Dies bedeutet, dass diese „in der Lage sein müssen, einzuschätzen, wann es inhaltlich angemessen ist, vom Frageleitfaden abzuweichen, an welchen Stellen es erforderlich ist, intensiver nachzufragen und an welchen Stellen es für die Fragestellungen des Projekts von besonderer Bedeutung ist, nur sehr unspezifisch zu fragen und den Befragten breite Artikulationschancen einzuräumen“ (Hopf, 2009, S. 358). Die befragende Person sollte sich deswegen den Interviewleitfaden verinnerlichen und den Zusammenhang der Fragen mit der Fragestellung der Studie stets präsent haben. Während des Interviews sollte darauf geachtet werden, dass die Fragen nicht abgelesen werden. Sollte jedoch trotzdem einmal eine Unsicherheit auftauchen, kann mit der Aussage: „Jetzt muss ich noch mal in meinen Unterlagen nachsehen, ob ich nichts vergessen habe“ kurz in den Unterlagen geblättert werden (vgl. Helfferich, 2011, S. 180).

Bei der Durchführung der Interviews ist weiter auf die bekannten Interviewfehler zu achten: Suggestiv formulierte Fragen, Vorgaben oder Interpretation sowie wertende und kommentierende Aussagen beeinflussen den Interviewverlauf negativ. Sie untergraben die Glaubwürdigkeit des Fragestellers und können lenkend und störend wirken (vgl. Hopf, 2009, S. 359).

Die Interviews werden in Mundart geführt.

4.3.5. **Forschungsethik bei der Durchführung von Interviews**

Das Forschungsvorhaben der vorliegenden Studie unterliegt einem ethischen Code (vgl. Helfferich, 2011, S. 190-191). Dieser wird den befragten Personen vor dem Interview transparent gemacht.

Die interviewte Person muss vor dem Gespräch auf freiwilliger Basis eine sogenannte *Einwilligungserklärung* unterschreiben (siehe Anhang 1.2). Mit der freiwilligen Einwilligung und der Schriftform wird dem Datenschutz Genüge getan und der Garantie von Vertraulichkeit Sorge getragen. Die interviewten Personen müssen in die Lage versetzt werden, informiert darüber zu entscheiden, ob ihre Daten verarbeitet werden dürfen. Die formalen und inhaltlichen Anforderungen umfassen die konkrete Benennung des vorgesehenen Zwecks der Forschung und der Träger der Forschung sowie die Angabe der Stellen der Datenhaltung und des Personenkreises, der von den personenbezogenen Daten Kenntnis erhält. Zudem wird festgehalten, wie die Daten verarbeitet und wann sie gelöscht werden. Auch ist darauf hinzuweisen, dass eine Nichtteilnahme keine Nachteile nach sich zieht und die Möglichkeit des jederzeitigen Widerrufs der Einwilligung gegeben ist.

Neben der Einwilligungserklärung ist die *Anonymisierung* ein weiterer wichtiger Punkt. Die Transkripte müssen anonymisiert werden, so dass personenbezogene Einzelangaben nicht mehr einer bestimmten Person zugeordnet werden können. Anonymisierungen sind zu einem möglichst frühen Zeitpunkt durchzuführen, am besten schon während der Transkription.

Weiter gilt das *Trennungs- und Lösungsgebot*. Da das Risiko einer De-Anonymisierung bleibt, sind die Tonträger zu löschen, sobald sie für den Forschungsprozess nicht mehr benötigt werden. Ebenfalls ist die *Verpflichtung auf die Wahrung des Datengeheimnisses* ein unabdingbarer Bestandteil für die Durchführung eines Leitfadeninterviews und muss von den Forschern strikt eingehalten werden.

4.3.6. **Pre-Test der Interviewleitfäden**

Die Interviewleitfäden werden in einem Pre-Test erprobt. Aufgrund der gemachten Erfahrungen werden einzelne Stellen nochmals überarbeitet (vgl. Mayring, 2002, S. 71).

Der Pre-Test gilt daneben auch zur Schulung der Interviewenden, da eine Rollensensibilisierung stattfindet und die Sicherheit im Umgang mit dem Interviewleitfaden erprobt werden kann.

5. Datenerhebung und -aufbereitung

Das fünfte Kapitel portraitiert den Prozess der Datenerhebung und –aufbereitung sowie die dazu eingesetzten Instrumente.

5.1. Interviewbegleitende Dokumentation

Für die forschungsbegleitende Dokumentation sind im vorliegenden Forschungsprojekt drei Instrumente wichtig. Das sind zum einen der Laufzettel (siehe Anhang 1.3), zum anderen das Interviewprotokoll (siehe Anhang 1.4) sowie der Fragebogen (siehe Anhang 1.5).

Der Laufzettel dient mit Stichworten der Übersicht über den Forschungsablauf und über den aktuellen Stand der Interviewdurchführung. Dadurch wird sichergestellt, dass der interviewten Person den Rahmen des Gespräches aufgezeigt sowie vermittelt wird, worum es im Interview geht und wie das Interview geführt wird (vgl. Helfferich, 2011, S. 193).

Die Interviewprotokolle werden nach dem Interview ausgefüllt und enthalten einleitend kurze Angaben zu der befragten Person. Weiter werden formale Anmerkungen zum Interview wie Kennnummer, Daten, Ort und eventuell Angaben zur Kontaktaufnahme und Teilnahmemotivation festgehalten. Die wichtigste Funktion des Protokollbogens besteht jedoch darin, Stichworte zur Interviewatmosphäre und zu besonderen personalen Beziehungen zwischen der interviewenden Person und der Erzählperson zu notieren. Dabei geht es darum, die Dynamik während des Gespräches wahrzunehmen und Unsicherheiten, schwierige Passagen und Irritationen aufmerksam zu beobachten (vgl. Helfferich, 2011, S. 193).

Ein am Interview-Ende ausgehändigter *Fragebogen* hält fest, mit welchen Zielgruppen die interviewte Person im integrativen Unterricht Erfahrungen hat (siehe Anhang 1.5). Dieser Sachverhalt wird bewusst aus dem Interview ausgeklammert, da die Autorinnen die Erfahrungswerte des integrativen Unterrichts interessieren und nicht, welche Zielgruppen schon integriert wurden.

5.2. Technische Hilfsmittel zur Aufzeichnung der Interviews

Die Interviews werden mit Tonband aufgezeichnet. Auf eine anfänglich geplante Kombination von Tonband- und Videomaterial wird aufgrund der vorhandenen Zeitressourcen verzichtet.

5.3. Rahmenbedingungen der Interviews

Die Interviews werden im Zeitraum von September bis Oktober 2011 durchgeführt. Sie finden an von den interviewten Personen gewählten Orten statt. Es wird auf eine ruhige Atmosphäre geachtet. Die Interviews dauern durchschnittlich 60 Minuten.

Die an der vorliegenden Studie beteiligten Forscherinnen führen getrennt je zwei, zufällig verteilte, Interviews durch.

5.4. Transkription der Interviews

Die Tonbandaufzeichnungen der Interviews werden im Anschluss transkribiert. Die Verschriftlichung der aufgezeichneten Daten ist ein notwendiger Zwischenschritt vor deren Analyse und Interpretation. „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring, 2002, S. 89). Weitere relevante Informationen (Pausen, Betonungen, Sprachbesonderheiten) welche über das Wortprotokoll hinausgehen, werden, mit Sonderzeichen versehen, transkribiert. Die Transkription ist mehr als nur ein technischer Schritt und hat einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Daten, welche anschliessend für die Analyse und Interpretation zur Verfügung stehen (vgl. Flick, 2009, S. 385).

Die Interviews werden mit dem *Voice Recorder* im mp3 Format aufgezeichnet und mithilfe der Transkriptionssoftware *Express Scribe* (www.nch.com.au/scribe/.webloc, abgerufen: 11.09.2011) vollständig transkribiert. Es wird grosser Wert darauf gelegt, dass durch die Verschriftlichung möglichst wenig Information verloren geht und die Charakteristik der Gespräche sichtbar wird (vgl. Kowal und O'Connel, 2009, S. 438).

Die Datenaufbereitung unterliegt klar definierten Transkriptionsregeln, welche in Anlehnung an Kuckartz, Dressing, Rädiker und Stefer (2008, vgl. S. 27-28) vorgängig definiert werden. Es geht dabei um eine Übertragung in gebräuchliches Schriftdeutsch, da vordergründig die inhaltlich-thematische Ebene der Interviews steht (vgl. Mayring, 2002, S. 91). Die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang 2.1.

6. Datenanalyse

Das sechste Kapitel zeigt das schrittweise und regelgeleitete Vorgehen bei der Analyse des vorliegenden Datenmaterials (Transkripte).

6.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Die Datenanalyse und -interpretation wird in Anlehnung an die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) realisiert.

Die *Qualitative Inhaltsanalyse* ermöglicht als eine theorie- und regelgeleitete Analyse eine systematische und strukturierte Arbeit mit den generierten Daten. Sie „will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring, 2002, S. 114). Die Datenanalyse wird dadurch zu einer wissenschaftlichen Methode, indem sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar wird. Die Festlegung und Definition der Analyseeinheiten sowie des Kategoriensystems stellen einen wichtigen Prozess in der *Qualitativen Inhaltsanalyse* dar. „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*“ (Mayring, 2010, S. 59). Im Kapitel 6.4 *Kategorienbildung* (S. 44) wird auf diesen Schritt der Kategorienbildung detailliert eingegangen.

Altrichter und Posch (2007) beschreiben diesen Schritt der Datenanalyse folgenderweise: „Das Datenmaterial wird ‚strukturiert‘, indem Einzeldaten (z.B. eine Interviewaussage) verschiedenen Kategorien zugeordnet werden. Dabei werden ‚zusammengehörende‘ Einzeldaten zusammengefasst, indem sie unter schon formulierten Kategorien subsumiert oder in neu formulierte Kategorien gebündelt werden“ (S. 186). Weiter halten die Autoren fest: „Da einem allgemeineren Begriff (einer Kategorie) zumeist mehrere ausgewählte Daten zugeordnet werden können, entsteht eine geordnete und ‚interpretierte‘ Struktur der Daten“ (ebd.).

Im Anschluss wird das strukturierte Material in zusammenfassender Form dargestellt (siehe Kapitel 7, S. 48). Dieser konstruktive Teil der Analyse erlaubt in einem weiteren Schritt den Aufbau von Zusammenhängen zwischen den Kategorien in Richtung der Fragestellung sowie das Formulieren von Hypothesen und Tendenzen. Diese werden danach vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen diskutiert (vgl. Altrichter und Posch, 2007, S. 186-187).

Die Aussagekraft der Analyse wird anhand von inhaltsanalytischen Gütekriterien überprüft (vgl. Mayring, 2010, S. 52-104, siehe Kapitel 12.1, S. 93).

6.2. Bestimmung des Ausgangsmaterials

Um zu klären, was überhaupt aus dem generierten Material heraus interpretiert werden kann, wird zu Beginn das Ausgangsmaterial analysiert:

Bei den zu analysierenden Daten handelt es sich um die vollständigen Transkripte der vier Leitfadeninterviews. Für die Entwicklung eines ersten Kategoriensystems wird das Interview mit derjenigen Klassenlehrperson herangezogen, welche über die längste Integrationserfahrung verfügt (Interview 1). Die drei weiteren Interviews dienen zur Weiterentwicklung dieses Kategoriensystems.

Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung wird vor der Kategorienbildung nochmals überprüft. Die Fragestellung muss vor der Analyse genau geklärt sein.

6.3. Computergestützte Datenanalyse

Zur Datenanalyse wird die Software für die qualitative Datenanalyse MAXQDA2 (2004) verwendet. Der Einsatz dieser Software zur Auswertung qualitativer Daten verspricht Zeitgewinn und Vereinfachungen bei der Verwaltung, Handhabung sowie Darstellung der Daten. Andererseits wird durch die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Analyseschritte ein Gewinn an Qualität und Validität erwartet (vgl. Flick, 2009, S. 455). MAXQDA2 erlaubt eine technisch systematische Vorgehensweise zur Strukturierung sowie Kodierung des Materials.

6.4. Kategorienbildung

Zur induktiven Kategorienbildung werden Kategorien direkt aus dem Textmaterial abgeleitet. Dazu dienlich ist das grundlegende Modell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse. Ziel der Analysetechnik *Zusammenfassung* ist hierbei die Entwicklung eines Kategoriensystems. Die Fragestellung der Studie gibt dabei die Richtung an (vgl. Mayring, 2010, S. 83-85).

Zunächst werden die Kategorisierungsdimensionen, die Selektionskriterien sowie die Analyseeinheiten festgelegt.

Für die Entwicklung des Kategoriensystems wird, wie bereits erwähnt, in einem ersten Schritt das Interview mit derjenigen Klassenlehrperson (Interviewcode B1) herangezogen, welche über die längste Integrationserfahrung verfügt, da eine grosse inhaltliche Reichhaltigkeit vermutet wird.

Die beiden forschenden Personen (F1 und F2) bearbeiten das erste Interview getrennt und bilden die ersten induktiven Kategorien, welche im Verlauf des Strukturierungsprozesses fortlaufend definiert werden. Somit wird genau festgelegt, wann eine Textpassage unter eine bestimmte Kategorie fällt. Die Kategorien des Leitfadens (siehe Kapitel 4.3.2, S. 35) dienen dabei als Kontextwissen, gewissermassen als theoriegeleitetes Thema zur Kategorienbildung, werden jedoch nicht in deduktiver Weise an das Material herangetragen.

Die entstandenen Kategorien werden verglichen, diskutiert und am Ausgangsmaterial rücküberprüft, worauf schlussendlich das erste Kategoriensystem erstellt werden kann. Somit kann die Intersubjektivität systematisch genutzt werden. Dieser erste Durchlauf der Analyseschritte wird im nachstehenden Ablaufmodell (Abbildung 2) grafisch dargestellt.

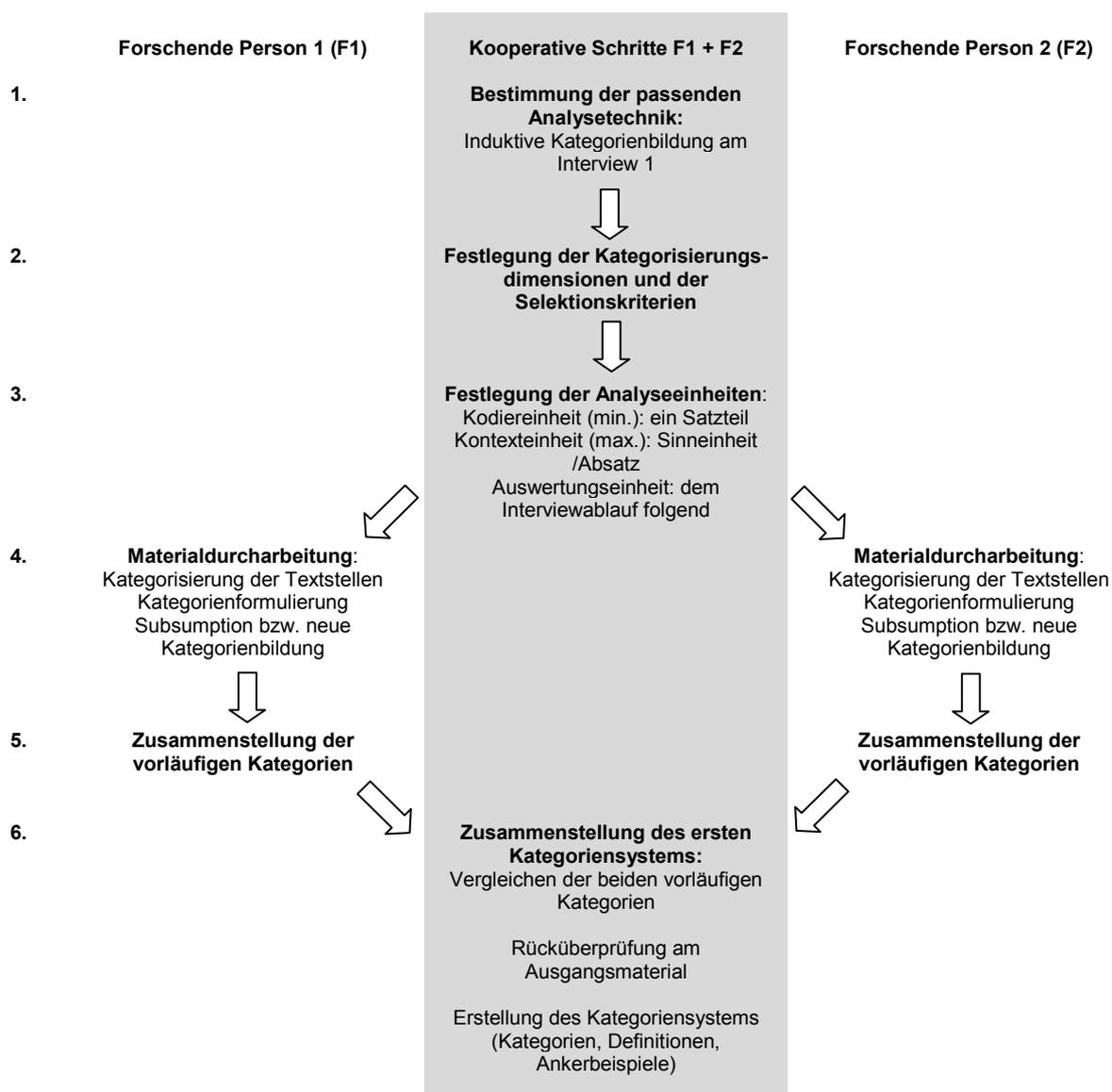


Abbildung 2: Ablaufmodell zur induktiven Kategorienbildung

Das Kategoriensystem des ersten Durchlaufes übernimmt die drei theoretisch verankerten übergeordneten Kategorien des Interviewleitfadens: *Sozialer Kontext und Biografie*, *Unterricht* und *Einstellung*. Die Erfahrungswerte in diesen Bereichen, so wird vermutet, stehen im Zusammenhang mit der Entwicklung einer positiven Einstellung von Klassenlehrpersonen in Bezug auf die integrative Förderpraxis. Diese übergeordneten Kategorien sind in Haupt- und Unterkategorien aufgefächert und werden anhand der kodierten Textstellen definiert.

Bei der Analyse des zweiten Interviews wird in derselben Art und Weise verfahren (Analyseschritte 4 bis 6). Das erste Kategoriensystem wird dabei an das zweite Interview herangetragen. Dazu werden Kategorien wiederum ergänzt oder zusammengefasst und definiert. Diese Definitionen werden durch Ankerbeispiele ergänzt. Dabei handelt es sich um konkrete, exemplarische Textstellen. Zur Klärung der Unterkategorie *Soziale Werte, Normen und Handlungen* ist eine Ausweitung des theoretischen

Bezugsrahmens notwendig. Theoretische Erläuterungen zur Sozialisation sowie zum Bereich Normen und Normalität werden beigezogen (siehe Kapitel 8.1.5, S. 65). Der Vergleich der verschiedenen Kategorisierungsweisen der zwei forschenden Personen unterstützt zusätzlich den Prozess der Kategoriendefinition. Das überarbeitete Kategoriensystem wird zur Rücküberprüfung erneut ans erste Interview herangetragen und angepasst. Dabei müssen einige Textstellen umkodiert werden.

In gleicher Art und Weise wird das dritte Interview kodiert, jedoch werden lediglich Abweichungen und Ergänzungen im Kategoriensystem diskutiert. Es müssen nur wenige Kategorien angepasst werden. Dabei geht es um die Zusammenfassung zweier Kategorien und die Anpassung der jeweiligen Definition. Die meisten Textstellen des dritten Interviews lassen sich anhand des Kategoriensystems kodieren. Wiederum wird das Kategoriensystem an die ersten beiden Interviews herangetragen und einige wenige Textstellen werden umkodiert.

Dieses Kategoriensystem wird an das verbleibende, vierte Interview herangetragen. Dabei stellt sich heraus, dass das Kategoriensystem gesättigt ist, die Definitionen trennscharf und die Ankerbeispiele prägnant sind. Lediglich eine Definition muss noch angepasst werden. Mit diesem Schritt ist der strukturierende Teil der Analyse abgeschlossen.

Die Abbildung 3 zeigt die drei übergeordneten Kategorien *Sozialer Kontext und Biografie*, *Unterricht* und *Einstellung* sowie die Haupt- und Unterkategorien. Das Kategoriensystem mit Definitionen und Ankerbeispielen befindet sich im Anhang 2.2.

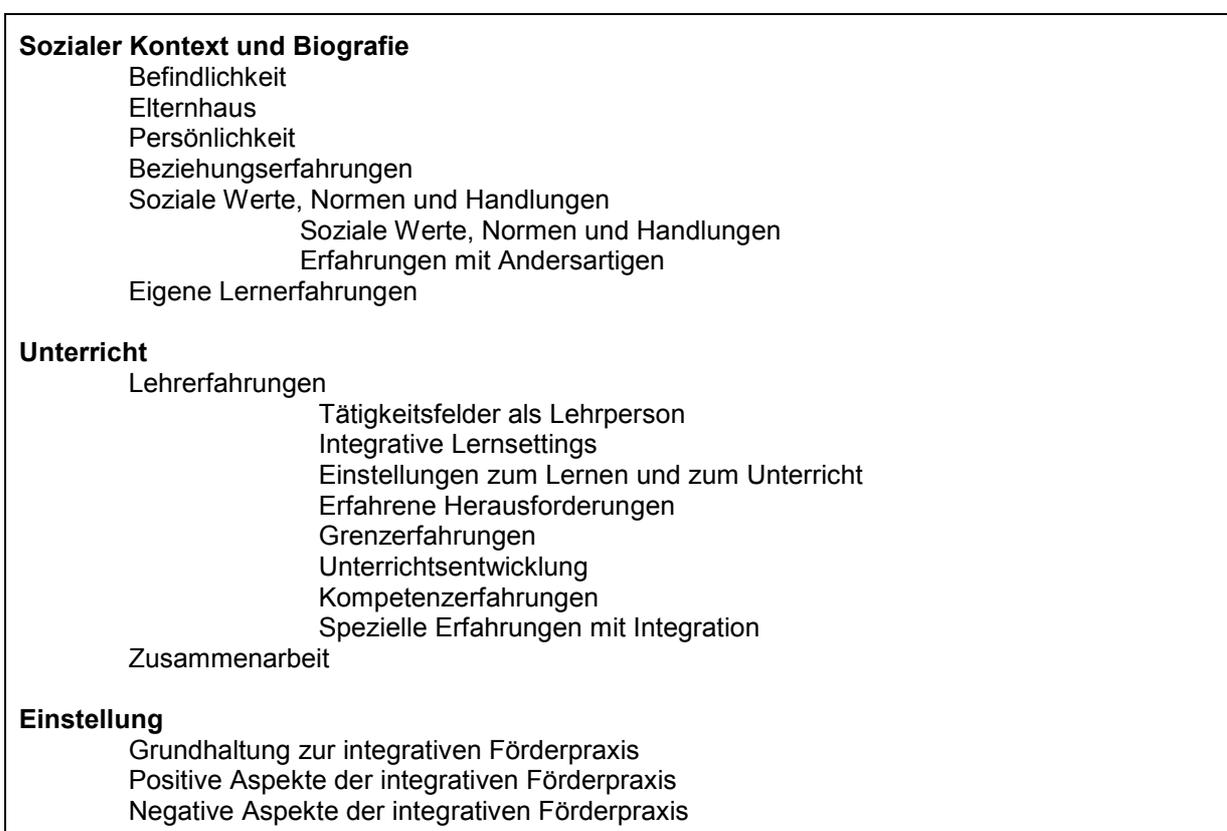


Abbildung 3: Kategoriensystem

Es ist zu betonen, dass die Unterkategorie *Erfahrungen mit Andersartigen* begrifflich schwierig zu bezeichnen war. Die Autorinnen dieser Studie fanden in der Fachliteratur keine allgemein gültige und hier verwendbare Bezeichnung für Menschen oder Verhaltensweisen, welche nicht einer Alltagsnorm entsprechen. Die Autorinnen sind sich bewusst, dass der gewählte Kategoriename nicht zufriedenstellend ist, da er die Gefahr einer negativen Bewertung in sich birgt. Es wird an dieser Stelle jedoch eindringlich darauf hingewiesen, dass der Kategoriename als neutral interpretiert wird.

Während des gesamten Kodierungsprozesses werden Ideen, welche relevant für das Forschungsvorhaben scheinen, als Memo in MAXQDA2 (2004) notiert. Diese Notizen können für die weiteren Analyseschritte beigezogen werden.

7. Darstellung der erhobenen Daten

Das siebte Kapitel präsentiert zusammenfassend das strukturierte Datenmaterial in Bezug auf die Fragestellung, welche an dieser Stelle nochmals wiederholt wird:

Welche Erfahrungswerte und Faktoren hängen mit einer positiven Einstellung bei Klassenlehrpersonen in Bezug auf die integrative Förderpraxis an der Primarschule zusammen?

Dieses Vorgehen erlaubt in einem späteren Analyseschritt den Vergleich der Erfahrungswerte und der angeführten Faktoren der vier interviewten Klassenlehrpersonen sowie die Interpretation und die Bildung von Hypothesen.

Die zusammenfassenden Darstellungen erfolgen entlang der drei definierten, übergeordneten Kategorien *Sozialer Kontext und Biografie*, *Unterricht* und *Einstellungen* (siehe Kapitel 6.4, S. 44 und Anhang 2.2). Bedeutsame Stellen werden mit exemplarischen Originalpassagen aus den Interviews illustriert. Die vollständigen, strukturierten Interviews befinden sich im Anhang 2.3 bis 2.6.

Der Vergleich sowie die Interpretation der im Folgenden präsentierten Daten erfolgt in Kapitel 8 *Fallvergleich und Interpretationen der Erfahrungswerte und Faktoren* (S. 62-78).

7.1. Falldarstellung 1 (B1)

Profil Fall 1

48 Jahre, weiblich, 26 Jahre Unterrichtserfahrung, Ausbildung und Unterrichtserfahrung als Kindergärtnerin, aktuell Klassenlehrerin einer Kindergartenklasse, über 20 Jahre Integrationserfahrung mit Schülern mit geistiger Behinderung, körperlicher Behinderung, Sehbinderung, Mehrfachbehinderung Lernbehinderung mit und ohne Lernzielbefreiung und mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten.

Übergeordnete Kategorie Sozialer Kontext und Biografie

Hauptkategorie Befindlichkeit

Über ihre persönliche Befindlichkeit macht sie keine spezifischen Aussagen.

Hauptkategorie Elternhaus

Sie wächst in einer Familie als jüngste von drei Geschwistern auf. Da der Altersabstand zu ihren beiden Geschwistern über 10 Jahre beträgt, benennt sie ihre Position in der Familie als die eines braven Einzelkindes. Der Vater arbeitete als Geschäftsführer. Die ökonomische Familiensituation beschreibt sie als eher wohlhabend. Die Mutter hätte demnach nicht arbeiten gehen müssen.

Hauptkategorie Persönlichkeit

Sie beschreibt ihre Persönlichkeit mit dem Symbolbild des Baumes. Inhaltlich füllt sie dieses Bild mit Begriffen wie lebendig, vielfältig, beständig, standhaft, verletzlich, sensibel, ökologisch und knüpft es an Erinnerungen aus der Kindheit.

Hauptkategorie Beziehungserfahrungen

Sie berichtet über Beziehungserfahrungen aus ihrer Kindheit zu den Eltern und ihrem sozialen Umfeld. Die Beziehung zu ihren Eltern sei gut gewesen und wurde von grossem, gegenseitigem Vertrauen geprägt.

Hauptkategorie Soziale Werte, Normen und Handlungen

Die sozialen Werte, Normen und Handlungen unterteilen sich in folgende Unterkategorien: *Soziale Werte, Normen und Handlungen* sowie *Erfahrungen mit Andersartigen*.

Beim Thema **soziale Werte, Normen und Handlungen** beschreibt sie, dass sie in einer sehr auf Konformität bedachten Familie aufwuchs. Die 68-er Bewegung, die damals langsam aufkam, wurde misstrauisch beäugt. Ihre Mutter war sehr engagiert im sozialen Bereich, beispielsweise als Rotkreuzfahrerin.

Bei den **Erfahrungen mit Andersartigen** beschreibt sie eine Situation aus der eigenen Schulzeit, als ein Mitschüler in den Kindergarten rückgestuft wurde. Das sei für sie bis heute nicht nachvollziehbar und hat ihre Einstellung zur Integrationspraxis geprägt.

Hauptkategorie Eigene Lernerfahrungen

Sie ging selber sehr gerne in die Schule und hatte auch eine gute Beziehung zu ihrer Lehrerin. In der Mittelstufe bekam sie Mühe. Sie nahm den Unterricht zu ernst und kam schnell in Panik. Dadurch sanken auch ihre Noten. Der Lehrer wollte sie in die Realschule (vergleichbar mit der heutigen Sek C) schicken, die Eltern wehrten sich dagegen. Dinge, die sie für den Alltag gelernt hat, sind ihr noch sehr präsent, beispielsweise die Unterscheidung von rechts und links. Im Interview sagt sie aus:

45: „Ja, wie ist es jetzt im Schulzimmer? Ah, links ist dort wo die Fenster sind, rechts ist dort, wo die Türe ist. ... (lacht). Ja, das ist mir geblieben. Also, gelernt habe ich es so. Und gelernt habe ich es eben ... für mich, oder ... Also ist ja auch das, was man jetzt immer sagt, oder ... wenn du selber darauf kommst und dir so etwas aneignest, ... dann bleibt es am besten.“

Übergeordnete Kategorie Unterricht

Hauptkategorie Lehrerfahrungen

Die Lehrerfahrungen unterteilen sich in die folgenden Unterkategorien: *Integrative Lernsettings, Einstellungen zum Unterricht und Lernen, erfahrene Herausforderungen, Grenzerfahrungen, Unterrichtsentwicklung, Kompetenzerfahrungen* sowie *spezielle Erfahrungen mit Integration*.

Bei den **integrativen Lernsettings** ist ihr das Integrieren durch Mitmachen sehr wichtig. Deshalb werden alle Schüler in Gruppenarbeiten oder im Stuhlkreis in den Unterricht mit einbezogen und individuell gefördert.

Beim Thema **Einstellung zum Unterricht und Lernen** nimmt das konstruktivistische Lernen bei ihr einen hohen Stellenwert ein.

Der Umgang mit schwierigen und verhaltensauffälligen Schülern, die sozial auffallen und sich nur schlecht motivieren lassen, ist für sie eine **erfahrene Herausforderung**. Sie sucht in solchen Situationen Strategien, die ihr helfen, mit dieser adäquat umzugehen.

Auch beim Thema **Grenzerfahrungen** bezieht sie sich auf die verhaltensauffälligen Kinder. Wenn sie trotz eigener Strategien nicht weiterkommt, sucht sie sich Hilfe, indem sie Fachpersonen bezieht.

Ihr Mittel für die **Unterrichtsentwicklung** ist im Besonderen die Reflexion. In einer Interviewpassage sagt sie:

73: „... dass ich wirklich wieder zuhause ... mit dem Staubsauger herumfräsen kann und dort kommen mir ... die besten ... dort geht es am besten zum Reflektieren, oder. Und zum neue Ideen zu kreieren ... Es geht auch immer ganz stark darum, Ideen ... eben, wie gehe ich neu damit um oder was motiviert mich auch selber.“

Dabei evaluiert sie ihren eigenen Unterricht, aber auch ihre eigene Handlungskompetenz. Durch neue Ideen und die eigene Motivation plant sie neue Wege und Methoden, um ihren Unterricht weiterentwickeln zu können. Der Faktor der Reflexion spielt auch bei ihren Kompetenzerfahrungen eine wichtige Rolle. Durch gezielte Beobachtung und Reflexion sucht sie immer wieder neue Wege und Handlungsmöglichkeiten. Wichtig dabei ist ihr jedoch, dass auch Fehler passieren dürfen.

Spezielle Erfahrungen mit Integration machte sie besonders mit Schülern mit einer geistigen Behinderung. Sie hatte dabei viele positive Erlebnisse. Der Fokus lag besonders auf den Lernfortschritten der betroffenen Kinder.

Hauptkategorie Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit stuft sie als sehr wichtig und bereichernd ein. Das gegenseitige Vertrauen, der Austausch über auftretende Schwierigkeiten und die Entlastung erlebt sie positiv. Im Unterricht arbeitet sie mit der Stellenpartnerin, mit Lehrpersonen auf allen Stufen sowie mit Fachstellen zusammen.

Übergeordnete Kategorie Einstellung

Hauptkategorie Grundhaltung zur integrativen Förderpraxis

Sie sagt, sie habe eine positive Grundhaltung zur integrativen Förderpraxis und meint, dass jedes Kind eine Chance verdient habe, normal und integrativ geschult zu werden. Sie erlebt die Heterogenität und das *voneinander Lernen* als grosse Bereicherung. Sie ist der Überzeugung, dass Kleinklassen kein Weg sind, räumt aber ein, dass in gewissen schwierigen Ausnahmefällen eine Separation notwendig sei.

Hauptkategorie Positive Aspekte der integrativen Förderpraxis

Über positive Aspekte der integrativen Förderung macht sie keine spezifischen Aussagen.

Hauptkategorie Negative Aspekte der integrativen Förderpraxis

Bei diesem Thema spricht sie über die Anforderung im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern. Da diese oftmals viel Aufmerksamkeit und Zeit brauchen, kämen andere Kinder häufig zu kurz.

7.2. Falldarstellung 2 (B2)

Profil Fall 2

31 Jahre, weiblich, 6 Jahre Unterrichtserfahrung, Ausbildung als Primarlehrerin, Unterrichtserfahrung auf der Mittel- sowie Unterstufe, aktuell Klassenlehrerin einer 3. Primarschulklasse, 6 Jahre Integrationserfahrung mit Schülern mit geistiger Behinderung, Sehbehinderung, Mehrfachbehinderung, Lernbehinderung mit und ohne Lernzielbefreiung und mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten.

Übergeordnete Kategorie Sozialer Kontext und Biografie

Hauptkategorie Befindlichkeit

Über ihre Befindlichkeit sagt sie, dass sie sehr glücklich und zufrieden ist als Klassenlehrerin.

Hauptkategorie Elternhaus

Sie hat eine jüngere Schwester. Sie wuchs in einem Drei-Generationen-Haushalt auf, da sich die Eltern scheiden liessen, als sie etwa neun Jahre alt war. So hatte sie einen engen Bezug zu ihren Grosseltern. Das Mittagessen wurde auch immer mit ihnen eingenommen. Nach dem Tod der Grosseltern wohnte sie zusammen mit ihrer Mutter und ihrer Schwester in einer von ihr so bezeichneten Wohngemeinschaft.

Hauptkategorie Persönlichkeit

Als Sinnbild ihrer Persönlichkeit gibt sie einen Smiley an. Als Sinnbild ihrer Persönlichkeit in einem Naturbild vergleicht sie sich mit einem Eichhörnchen. Das sei energievoll, niedlich, clever, fleissig und lustig, sammle Nüsse und organisiere den Vorrat für den Winter. Sie sagt von sich selbst, dass sie ein Helfersyndrom habe und Aufgaben schwer ablehnen könne. Sie habe jedoch die Notwendigkeit der Abgrenzung erkannt. Sie ist sich gegenüber sehr anspruchsvoll und pflichtbewusst. Sie interessiert sich sehr für Fremdsprachen. Sie hat den Mut, anders zu sein und lebt auch im Alltag nach diesem Grundsatz.

Hauptkategorie Beziehungserfahrungen

Die Vaterbeziehung ist bis heute eher distanziert und schwierig. Die Mutter arbeitete bewusst nicht zu 100 Prozent, damit sie auch Zeit für ihre Kinder hatte. Die prägendste Beziehung hatte sie jedoch mit den Grosseltern. Sie sagt im Interview:

7: „Ich bin sehr geprägt worden von meiner Grossmutter, die auf uns aufgepasst hat und vom Grossvater, Arzt, der mich auch geprägt hat in einer gewissen Weise, weil ich habe gesehen, dass er immer da gewesen ist für die Leute, die immer zu uns nach Hause kommen konnten .. sogar, wenn er keinen Praxistermin am Xplatz gehabt hat und so.“

11: „Er hat beide Kriege miterlebt, meine Grossmutter auch. Von dem haben wir gehört, mit dem sind wir gross geworden... füreinander da sein, ja, das war wichtig. Das man aufeinander schaut. Das es jedem gut geht...“

Hauptkategorie Soziale Werte, Normen und Handlungen

Die sozialen Werte, Normen und Handlungen unterteilen sich in folgende Unterkategorien: *Soziale Werte, Normen und Handlungen* sowie *Erfahrungen mit Andersartigen*.

In ihrer Familie wurden die **sozialen Werte, Normen und Handlungen** in dem Sinne vorgelebt, dass man füreinander da war und aufeinander schaute. Jedem sollte es dabei gut gehen. Zudem wurden ihr vom Elternhaus kulturelle Werte wie Theaterbesuche weitergegeben. Aber auch Erwartungen im Bezug zu ihrer schulischen Karriere waren vorhanden. Durch ihre soziale Arbeit bei der *Cevi* (Schweizer Verband der Christlichen Vereine Junger Frauen und Männer) und in Lagern erweiterte sich ihr Horizont der eigenen Wertvorstellungen und Normen. Deshalb ist ihr das Helfen als sozialer Gedanke sehr wichtig.

Bei **Erfahrungen mit Andersartigen** kann sie auf viele unterschiedliche Erlebnisse zurückgreifen. Sie selber ist stark übergewichtig und hofft auf eine Akzeptanz ihrer Person in ihrem Umfeld. Sie hatte schon einige Beziehungen mit Männern mit anderer Hautfarbe. Dadurch begegnete sie Vorurteilen und Ausländerfeindlichkeiten. Auch in ihrer Familie wurde sie mit dem *anders Sein* konfrontiert. Der Vater leidet an Zuckerkrankheit, weshalb ihm vor wenigen Jahren beide Beine amputiert werden mussten. Sie sagt dazu, dass sie nicht wisse, wie sie mit der Behinderung des Vaters umgehen solle. Mit den Grosseltern (die beide Deutsche waren) wurde immer Hochdeutsch gesprochen. Beim Übertritt ins Gymnasium wurde sie von ihren Freundinnen getrennt, wodurch sie das sozial sichere Netz verlor. Und auch als Betreuerin in Lagern der Organisation Pro Infirmis wurde sie mit eindrücklichen Erlebnissen mit nicht der Norm entsprechenden Personen konfrontiert. Grundsätzlich zeigt sie ein sehr grosses soziales Engagement und *kämpft* im Sinne des gesellschaftskritischen Paradigmas.

Hauptkategorie Eigene Lernerfahrungen

Bis zur sechsten Klasse hatte sie keine grosse Schwierigkeiten mit dem Lernen. Doch mit dem Gymnasium begann eine schwierige Zeit und sie musste sich eigene Lernstrategien aneignen. Das Lernen von Fremdsprachen ist für sie ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens. Ebenso sind ihr Lernerfahrungen aus dem Alltag sehr wichtig. Ihrer Aussage nach sei sie von der Pädagogischen Hochschule gut auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und die Heterogenität in einer Klasse vorbereitet worden.

Übergeordnete Kategorie Unterricht

Hauptkategorie Lehrerfahrungen

Die Lehrerfahrungen unterteilen sich in die folgenden Unterkategorien: *Integrative Lernsettings, Einstellungen zum Unterricht und Lernen, erfahrene Herausforderungen, Grenzerfahrungen, Unterrichtsentwicklung, Kompetenzerfahrungen* sowie *spezielle Erfahrungen mit Integration*.

Bei den **integrativen Lernsettings** legt sie besonderen Wert auf das kooperative Lernen und auf die Individualisierung und Differenzierung. Verschiedene Anforderungsniveaus sowie eine Handlungsorientierung im Unterricht sind für sie eine Selbstverständlichkeit. Thematisch achtet sie immer darauf, dass die Schüler einen persönlichen Zugang zum gewählten Lerninhalt erhalten und in offenen Lernformen, wie beispielsweise in Werkstätten, ihrem Niveau entsprechend arbeiten können.

Bei der **Einstellung zum Unterricht und Lernen** fällt auf, dass ihr die Lernprozesse zur Heterogenität und zum Anders sein wichtig sind und daher einen hohen Stellenwert in ihrem Unterricht einnehmen. Deshalb berücksichtige sie die verschiedenen Lerntypen und -wege der Schüler. Sie verknüpft diese Einstellung mit persönlichen Lernerfahrungen mit für sie passenden und unpassenden Lernmethoden und -strategien.

Zum Thema **erfahrene Herausforderungen** spricht sie über Schüler mit angepassten Lernzielen. Sie erklärt, dass das Unterrichten dieser Schüler vor der Lernzielanpassung belastend gewesen sei, weil sie das Gefühl gehabt habe, dass alle Schüler die Lernziele erreichen müssten. Seit der Anpassung der Lernziele fühle sie sich entlastet und erleichtert. Sie versuche nun nicht mehr, mit Biegen und Brechen mit den betroffenen Schülern die regulären Lernziele zu erreichen. Weiter empfindet sie auch das Verhältnis zwischen Mädchen und Knaben am Ende der Unterstufe als Herausforderung. Sie meint in diesem Zusammenhang, dass man der Natur auch ihren Lauf lassen sollte. Das heisst für sie, dass man gewisse Spannungen bis zu einem gewissen Grad tolerieren sollte, jedoch ein Ausufern konsequent verhindern müsse. Generell ist ihr der menschliche Umgang sehr wichtig. Deshalb greift sie Beleidigungen und Schimpfwörter, besonders in Bezug zur Hautfarbe, sofort auf und thematisiert sie.

Zum Thema **Grenzerfahrungen** beschreibt sie einen Fall mit einem Schüler, bei dem sie sich am Morgen gewünscht habe, nicht in die Schule gehen zu müssen, weil sie nicht wusste, was auf sie zukommen würde. Die Situation artete so aus, dass sie sich zu einem bestimmten Zeitpunkt weigerte, die Verantwortung für diesen Jungen zu übernehmen. Sie erwähnt bei dem Gespräch, dass sie wirklich alles versucht und nichts funktioniert habe. Aufgrund dieses Erlebnisses vergleicht sie andere Vorkommnisse immer mit dieser Extremsituation. Dadurch bleibt sie sich auch bewusst, dass es jeweils noch viel schlimmer sein könnte. Ausserdem hat sie schon Erfahrungen gemacht, bei denen sie mit der Mentalität und mit Respektlosigkeit von Eltern mit anderem kulturellen Hintergrund konfrontiert war und damit umgehen musste. Sie empfand dies als *challenge*. Auch Kämpfe zwischen Mittelstufenschülern auf dem Pausenplatz und eigentliche Bandenkriege, die häufig in der Freizeit stattfanden und in die Schule weitergezogen wurden, waren für sie sehr belastende Grenzerfahrungen. Das Lösen dieser Konflikte lag zum grossen Teil ausserhalb ihrer pädagogischen Möglichkeiten der Einflussnahme.

Momentan liegt ihr das kooperative Lernen für die **Unterrichtsentwicklung** sehr am Herzen. Zusätzlich ist dieser Methodenschwerpunkt im Schulentwicklungsprogramm ihrer Schuleinheit ebenfalls schriftlich definiert.

Im Bereich **Kompetenzerfahrung** sind für sie besonders ihr intuitives Gefühl und ihre soziale Kompetenz wichtig. Aufgrund von Erfahrungen und gemachten Fehlern sucht sie neue Wege und entwickelt so ihre Kompetenzen weiter.

Spezielle Erfahrungen mit Integration machte sie mit Schülern mit einer körperlichen Behinderung und einer Sehbehinderung. Sie berichtet von ihren anfänglichen Bedenken, ob die Integrationen auch funktionieren würden, aber auch von der positiven Bilanz, die sie rasch ziehen konnte. Im Umgang mit Integrationen ist sie jedoch der Meinung, dass es immer zuerst eine Gewöhnungsphase für die Klasse brauche, bis das integrierte Kind ein Mitglied der Klasse werde. Schlussendlich waren es gemäss ihrer

Schilderung gute Erfahrungen und sie freute sich, als sie bemerkte, wie behinderte und nicht behinderte Kinder einander halfen.

Hauptkategorie Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit erlebt sie entlastend und meint, dass sich der Zeitaufwand dafür lohne. Sie ist auch der Meinung, dass eine gute Zusammenarbeit ebenfalls positive Auswirkungen auf den Unterricht und die Schüler habe. Durch den Austausch können Vorbereitungen aufgeteilt und neue Ideen umgesetzt werden. Es ist ihr jedoch wichtig, dass man eine ähnliche Arbeitsauffassung und *das Heu auf der gleichen Bühne* habe.

Übergeordnete Kategorie Einstellung

Hauptkategorie Grundhaltung zur integrativen Förderpraxis

Die Interviewpartnerin sagt von sich, sie habe eine positive Grundhaltung zur integrativen Förderpraxis. Sie ist der Meinung, dass man die Vielfältigkeit und Heterogenität der Schüler als Potenzial betrachten solle, das es auszuschöpfen gelte. Sie erlebt den integrativen Unterricht als Bereicherung und wehrt sich gegen einen Ausschluss von einzelnen Kindern. Sie betrachtet die integrative Förderpraxis als bedeutsames Mittel zu einem Wandel der Gesellschaft bezüglich Integration. Sie äussert sich folgendermassen dazu:

141: *„Aber dass es dir genauso wichtig, ähm, bewusst ist, dass es ganz ganz viele verschiedene Menschen auf dieser Welt gibt. Und das die alle genau das gleiche Recht haben, egal ... warum sie nicht gerade in die Norm passen, wenn es überhaupt eine Norm gibt.“*

143: *„...unsere Integration muss wachsen. Da muss noch so viel gemacht werden. Und wenn die Schule einen Anfang machen kann, dass die Kinder das als ganz normal empfinden, so wie ich das als normal empfinde.. Dann ist das der beste Weg dazu.“*

Hauptkategorie Positive Aspekte der integrativen Förderpraxis

Sie macht keine spezifischen Aussagen über positive Aspekte der integrativen Förderung.

Hauptkategorie Negative Aspekte der integrativen Förderpraxis

Sie macht keine spezifischen Aussagen über negative Aspekte der integrativen Förderung.

7.3. Falldarstellung 3 (B3)

Profil Fall 3

32 Jahre, männlich, 8 Jahre Unterrichtserfahrung, Ausbildung als Primarlehrer, Unterrichtserfahrung auf der Mittel- sowie Mehrjahrgangsstufe, aktuell Klassenlehrer einer Mehrjahrgangsklasse Mittelstufe, 1.5 Jahre Integrationserfahrung mit Schülern mit geistiger Behinderung, Lernbehinderung mit und ohne Lernzielbefreiung sowie mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten.

Übergeordnete Kategorie Sozialer Kontext und Biografie

Hauptkategorie Befindlichkeit

Über seine Befindlichkeit sagt er aus, dass es ihm gut bis sehr gut geht. Er fühlt sich an seinem Arbeitsplatz wohl.

Hauptkategorie Elternhaus

In seiner Familie sind alle im ähnlichen beruflichen Feld tätig. In dem Sinne komme er aus einer Lehrerfamilie. Der Vater war Kantonsschullehrer, die Mutter Handarbeitslehrerin. Die Schwester arbeitet als Theologin. Seine Familie war die erste im Ort, die einen Apple-Computer im Haushalt hatte. Der Vater war und ist technikbegeistert.

Hauptkategorie Persönlichkeit

Als Symbolbild aus der Natur wählt er den Adler. Damit verbunden sind seiner Meinung nach die Freiheitsliebe und ein guter Überblick über das ganze Geschehen. Er mag es nicht, wenn er zu stark eingeschränkt oder kontrolliert wird, sondern möchte lieber *sein Ding* durchziehen. Es falle ihm nämlich schwer, Verantwortung abzugeben und Kompromisse einzugehen. Er betont, dass er die Herausforderung suche, Sachen selber ausprobieren wolle und ehrgeizig sei. In einer Interviewpassage meint er:

48: „Vorher, am alten Ort, war es schon so, dass ich mich ein Stück weit unterfordert gefühlt habe. Dass ich das Gefühl hatte, so jetzt, nach sieben Jahren, ich war sieben Jahre dort, oder, äh, ist jetzt gut, jetzt muss ich etwas Neues haben, jetzt muss ich eine neue Herausforderung haben.“

Hauptkategorie Beziehungserfahrungen

Innerhalb der Familie herrschte früher und auch heute ein gutes Familienklima.

Hauptkategorie Soziale Werte, Normen und Handlungen

Die sozialen Werte, Normen und Handlungen unterteilen sich in folgende Unterkategorien: *Soziale Werte, Normen und Handlungen* sowie *Erfahrungen mit Andersartigen*.

Im Bereich **sozialen Werten, Normen und Handlungen** wurde ihm von zuhause ein positives Menschenbild mitgegeben. Die Erziehung, die er genossen habe, sei sehr liberal und offen gewesen, offen gegenüber Neuem, aber auch im Grundsatz, mit Neugier durchs Leben zu gehen, jedoch auch eine gewisse Portion Vorsicht walten zu lassen. Die vom Elternhaus mitgegebenen Werte sind laut seinen Ausführungen Aufgeschlossenheit, Vorsicht, Eigenverantwortung und ein positives Menschenbild. Durch die Mitgliedschaft bei den Pfadfindern habe er gelernt, Verantwortung zu

übernehmen. Ebenfalls wuchs er in einer Zeit des technischen Fortschrittes auf, in welcher beispielsweise die ersten Computer für den Haushalt gekauft und eingesetzt wurden. Diesen Umstand habe er als sehr prägend empfunden.

An **Erfahrungen mit Andersartigen** in seiner Kindheit kann er sich kaum erinnern. Er meint, dass Leistungsschwächere einfach mitgezogen worden seien.

Hauptkategorie Eigene Lernerfahrungen

Grundsätzlich hatte er während seiner Schulzeit keine grossen Schwierigkeiten beim Lernen. Zwischendurch hatte er unmotivierte Lernphasen und machte nur das Minimum, während der Zeit am Gymnasium hatte er sogar einen richtigen *Schulablöser*. Seiner Meinung nach hing das auch von den gewählten Lehr- und Lernmethoden ab. Während der Werkstattunterricht und das selbständige Arbeit für ihn eine grosse Motivation gewesen sei, habe er beim Frontalunterricht keine Freude mehr am Lernen gehabt. Er sagt auch, dass ihn die Lehrerausbildung zu wenig auf den Umgang mit Heterogenität und auf den integrativen Unterricht vorbereitet habe.

Übergeordnete Kategorie Unterricht

Hauptkategorie Lehrerfahrungen

Die Lehrerfahrungen unterteilen sich in die folgenden Unterkategorien: *Integrative Lernsettings, Einstellungen zum Unterricht und Lernen, erfahrene Herausforderungen, Grenzerfahrungen, Unterrichtsentwicklung, Kompetenzerfahrungen* sowie *spezielle Erfahrungen mit Integration*.

Durch das **integrative Lernsetting** innerhalb der Mehrjahrgangsklasse passt er, wie er sagt, Didaktik und Methodik den situativen Gegebenheiten an. Seine Schüler arbeiten deshalb individuell an Mathematik- und Sprachplänen. Methodisch achtet er darauf, dass er weniger frontal unterrichtet, sondern seine Schüler mehr in Kleingruppen und individuell arbeiten. Nur unumgängliche Inputs werden in kurzen Sequenzen frontal an die Schüler weitergegeben. Ansonsten sieht er seine Aufgabe darin, die Schüler zu beraten und individuell zu unterstützen.

Beim Thema **Einstellung zum Unterricht und Lernen** sind ihm selbständiges und eigenständiges Lernen sowie die Motivation sehr wichtig. Im Interview sagt er konkret:

92: „Also die Motivation steht an erster Stelle, also die Lernziele erreichen sind auch wichtig, natürlich. Aber .. das merkst du schon, dass die Motivation sehr wichtig ist. Dass die Begeisterung der Kinder geschützt werden für etwas, möglichst lange, ja. Das steht sicher im Zentrum nachher.“

Bei den **erfahrenen Herausforderungen** erlebt er, laut seinen Aussagen, seine Rolle als Lernberater als sehr arbeitsintensiv und fühlt sich dabei stark gefordert, diese Aufgabe wahrnehmen zu können. Deshalb spielt seiner Meinung nach die Eigenverantwortung der Schüler für ihr eigenes Lernen eine zentrale Rolle.

Er berichtet von einer **Grenzerfahrung**, die er beim Thema Mobbing in der Klasse gehabt habe. Durch den Einbezug von Fachpersonen und der Schulleitung konnte diese Situation zwar eingedämmt werden, trotzdem war das für ihn eine Erfahrung, die ihn ziemlich ans Limit brachte.

Bei der **Unterrichtsentwicklung** hat er gelernt, dass es eine Entlastung ist, Unterrichtsmaterial von anderen Lehrpersonen zu übernehmen und anzupassen. Somit müsse er nicht alles neu erfinden und der Vorbereitungsaufwand würde reduziert. Zusätzlich nutze er neue Medien für den integrativen Unterricht.

Bei den **Kompetenzerfahrungen** schätzt er die Flexibilität, aber auch die Bereitschaft, neue Methoden auszuprobieren, als wichtige Faktoren ein. Doch auch der Mut, Neues auszuprobieren und sich auf einen Paradigmenwechsel und damit von der Funktion als Klassenlehrperson zum Begleiter für Lernprozesse einzulassen, ist seiner Meinung nach wichtig.

Zu **speziellen Erfahrungen mit Integration** macht er keine spezifischen Aussagen.

Hauptkategorie Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit ist für ihn ein neues Übungsfeld. Er ist der Meinung, dass es eine grosse Entlastung und Bereicherung ist, wenn man sich austauschen kann. So könne man individuelle Lernziele effizienter und zielgerichteter erreichen. Ihm ist es jedoch wichtig, dass die Zusammenarbeit klar definiert und nicht durch Ineffizienz zur Belastung wird.

Übergeordnete Kategorie Einstellung

Hauptkategorie Grundhaltung zur integrativen Förderpraxis

Er sagt von sich, er habe eine positive Grundhaltung zur integrativen Förderpraxis, sei sich jedoch bewusst, dass die Faktoren Ort, Situation und Konstellation für das Gelingen von grosser Bedeutung seien. Er erlebe die individuelle Förderung und den integrativen Unterricht als herausfordernd aber auch spannend.

Hauptkategorie Positive Aspekt der integrativen Förderpraxis

Der positive Aspekt der integrativen Förderung liegt seiner Meinung nach ganz klar bei der adäquaten Förderung der einzelnen Schüler. Durch die individuelle Arbeit entstehe keine Langweile, sondern alle Kinder würden ihrem Können entsprechend gefördert.

Hauptkategorie Negative Aspekte der integrativen Förderpraxis

Bei der Frage nach negativen Aspekten der integrativen Förderung sagt er, dass ein individualisierender Unterricht viel Raum brauche, der leider nicht überall vorhanden ist. Zudem bräuchten einzelne Schüler von seiner Seite viel Unterstützung, was ihn sehr fordere. Grundsätzlich habe beim integrativen Unterricht die persönliche Lernentwicklung viel Platz, wodurch die Gemeinschaftsstärkung oftmals zu kurz komme.

7.4. Falldarstellung 4 (B4)

Profil Fall 4

59 Jahre, männlich, 32 Jahre Unterrichtserfahrung, Ausbildung als Primarlehrer, Heilpädagoge (Seminar) und Schulleiter, Unterrichtserfahrung auf der Mittel- und Unterstufe sowie in einer Heimschule, aktuell Klassenlehrer einer 4. Primarschulklasse, 15 Jahre Integrationserfahrung mit Schülern mit geistiger Behinderung, körperlicher Behinderung, Lernbehinderung mit und ohne Lernzielbefreiung und mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten.

Übergeordnete Kategorie Sozialer Kontext und Biografie

Hauptkategorie Befindlichkeit

Über seine persönliche Befindlichkeit macht er keine spezifischen Aussagen.

Hauptkategorie Elternhaus

Er wuchs in einer Arbeiterfamilie auf. Der Vater arbeitete als Mechaniker, die Mutter war ebenfalls berufstätig. Er hat 4 Geschwister. Er und sein Zwillingbruder waren die Jüngsten. Sie hatten wenig Geld und alle Kinder hatten auch ihre Pflichten zuhause, denen sie nach der Schule nachgehen mussten.

Hauptkategorie Persönlichkeit

Um seine Persönlichkeit zu beschreiben, wählt er das Symbolbild des Baumes. Seiner Meinung nach sind damit die Begriffe Konstanz, Regelmässigkeit und langsames Wachsen verbunden. Er ist sehr interessiert am System Volksschule und der integrativen Förderpraxis, nachdem er lange in einem Heim gearbeitet hat, wo ihm, gemäss seinen Aussagen, langweilig wurde. Er bezeichnet sich selber als ausgeglichenen Menschen, nach einem unsteten Leben vor der Ausbildung.

Hauptkategorie Beziehungserfahrungen

Sein Vater war kaum zu Hause, weil er viel arbeitete. Die Mutter hielt die Familie zusammen, war somit deren Schlüsselfigur in der Familie und prägte ihn stark. Mit den Geschwistern hat einen guten, aber losen Kontakt. Er erachtet seine Ehe als stabil und gut funktionierend.

Hauptkategorie Soziale Werte, Normen und Handlungen

Die sozialen Werte, Normen und Handlungen unterteilen sich in folgende Unterkategorien: *Soziale Werte, Normen und Handlungen* sowie *Erfahrungen mit Andersartigen*.

Beim Thema **soziale Werte, Normen und Handlungen** beschreibt er die Werte der Bürgerlichen und der Arbeiterklasse. Es habe damals ökonomische Zwänge gegeben und alle in der Familie hätten mithelfen müssen. Er betont, eine Veränderung der Lebensstruktur sei nur durch eigene Leistungen möglich. Doch auch die 68-er Bewegung habe ihn geprägt. Damals hat er erlebt, dass man alles verändern könne, wenn man nur wolle.

Bei den **Erfahrungen mit Andersartigen** erinnert er sich daran, dass früher sehr schnell etwas *daneben* und die Normalität ziemlich eingeschränkt waren. Er erinnert sich, dass er in seiner Schulklasse ausländische Mitschüler gab, die von Lehrpersonen und Mitschülern ungerecht behandelt wurden. Dadurch erlebte und realisierte er, was *Gruppenzugehörigkeit* bedeutet. Weiter schildert er das Beispiel eines Zusammentreffens mit ehemaligen Schülern aus seinem Schulheim für geistig

Behinderte. Er schildert, wie ihm damals einer der behinderten Jugendlichen zugerufen habe: *Mit dem war ich auch mal im Heim*. Er habe dann sogleich gedacht: *Hoffentlich sehen es mir die Passanten an, dass ich Lehrer war und nicht auch ein Heimbewohner*. Da habe er gemerkt, dass es Gruppen gebe, zu denen man nicht gehören wolle.

Hauptkategorie Eigene Lernerfahrungen

Er sagt, dass er weder positive noch negative Erinnerungen an die seine Schulzeit habe. Man sei damals halt einfach in die Schule gegangen und anschliessend wieder nach Hause. Beim Lernen und bei den Hausaufgaben sei man auf sich selber gestellt und für sich selber verantwortlich gewesen. Das sei heutzutage anders. Im Vergleich zu früher falle ihm auf, dass man in der heutigen Zeit viel mehr über das Lernen und dessen Prozesse nachdenke.

Er selber habe erst nach zehnjähriger Berufstätigkeit als Lehrer, aufgrund einer Weiterbildung, begonnen, über das Lernen nachzudenken. Er sagt:

81: *„Damals habe ich zum ersten Mal überhaupt gehört, dass man übers Lernen überhaupt nachdenken kann. Das wusste ich vorher gar nicht.“*

Übergeordnete Kategorie Unterricht

Die Lehrerfahrungen unterteilen sich in die folgenden Unterkategorien: *Integrative Lernsettings, Einstellungen zum Unterricht und Lernen, erfahrene Herausforderungen, Grenzerfahrungen, Unterrichtsentwicklung, Kompetenzerfahrungen* sowie *spezielle Erfahrungen mit Integration*.

Bei den **integrativen Lernsettings** sind ihm die Differenzierung und Individualisierung sowie die kooperativen Lernformen sehr wichtig. Er bietet unterschiedliche Leistungsniveaus mit individuellen Lernzielen und Leistungsbeurteilungen zu einem gemeinsamen Thema an, die besonders die Motivation der Schüler steigern sollen. Für ihn sei bei den kooperativen Lernformen sowohl die Partizipation aller Schüler als auch deren Reflexion über ihre Lernprozesse in persönlichen Tagebüchern ein wichtiger Bestandteil seines Unterrichts. Gesamthaft arbeitet er fächerübergreifend mit Wochenplänen. Bei der Vermittlung von neuen Lerninhalten habe jedoch auch der Frontalunterricht einen wichtigen Stellenwert.

Bei der **Einstellung zum Unterricht und Lernen** betont er ausdrücklich, wie wichtig ihm sei, dass die Schüler Kontinuität erleben. Er meint, dass dadurch die Kinder in den meisten Fällen wissen, was von ihnen erwartet wird und welche Leistungen sie erbringen müssen. Dadurch stellen sich nach seiner Sicht Erfolgserlebnisse ein, welche für die Entwicklung eines Schülers von grosser Bedeutung sind.

Beim Thema der **erfahrenen Herausforderungen** beschreibt er den Umgang mit schwierigen Kindern und mit der Heterogenität. In schwierigen Situationen sei es ihm wichtig, mit den betreffenden Schülern Wege zu suchen, die zu Lernerfolg und zu Motivation führen. Im Umgang mit der Heterogenität versucht er, durch individualisierenden Unterricht der Herausforderung gerecht zu werden.

Als **Grenzerfahrung** beschreibt er die Situation, wenn er damit konfrontiert wird, dass bestimmte Schüler bei ihrem Lernstand und in ihrer Entwicklung einen grossen Rückstand aufweisen. Er versuche zwar in einem solchen Fall, mit ihnen einen Weg zu finden, ohne sie in ihrer Motivation zu beeinträchtigen, erlebe dieses Vorhaben aber als kaum leistbar. Zudem ist er der Meinung, dass

Burnout und ein negatives Erleben von Grenzerfahrungen bei Lehrpersonen damit zu tun haben, dass diese nicht bereit sind, über eine gewohnte Linie hinauszugehen und eine Grenzüberschreitung zu wagen. Diese Einsicht sei auf seine lange Unterrichtserfahrung zurückzuführen. Er ist der Überzeugung, dass es immer einen Weg gibt.

Bei der **Unterrichtsentwicklung** könne er auf viele Jahre Erfahrung zurückschauen. Ihm sei es wichtig, Sicherheit dahingehend zu gewinnen, wie man ein Thema behandelt, dass alle Schüler Erfolg beim Lernen haben. In seinem Interview ist dazu folgende Aussage enthalten:

79: „Das war vielleicht auch noch eine wichtige Erfahrung. Früher habe ich immer gedacht, Didaktik, ich muss noch feiner die stofflichen Unterschiede herausarbeiten, in den Inhalten, welche man übermitteln wollte, so zum Beispiel Schriftliches Teilen oder irgend eine Problematik in der Grammatik oder Fälle oder so was. Von dem bin ich ganz fest weggekommen. Also, es liegt nämlich gar nicht an dem, oder. Für mich liegt es an dem ähm .. wie sicher ist man, so dass man ein Thema so behandelt, dass alle einen Erfolg gehabt haben. Und das hilft ihnen dann für das nächste. Das habe ich das Gefühl ..“

Seine **Kompetenzerfahrung** kann man mit folgenden Stichwörtern zusammenfassen: Beobachten und Wahrnehmen, Geduld haben, Kontinuität und Zuversicht bieten, Zeit geben und dran bleiben, Mut, Abstriche zu machen und auch Entscheidungen fällen zu können. Zusätzlich erwähnt er auch Erfahrung und Weiterbildungen als wichtige Hilfsmittel, um die Kompetenz zu erweitern.

Spezielle Erfahrungen mit Integration machte er besonders während seiner Arbeitszeit in einem Schulheim. Dort wurde im Besonderen separiert und nicht integriert. Seiner Meinung nach haben heute Kinder mehr Mitspracherecht und werden nicht mehr so schnell wie früher in separate Schulinstitutionen abgeschoben.

Hauptkategorie Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit mit IF-Lehrpersonen ist seiner Meinung nach eine Folge von Belastungs- und Grenzerfahrungen von Klassenlehrpersonen. *Vom Einzelkämpfer zum Team* ist deshalb für ihn ein wichtiges Credo. Sein Teamgedanke ist stark entwickelt. Er erlebt es als Entlastung, dass man die Verantwortung für die Schüler gemeinsam tragen kann. Zudem fühlt er sich durch den Austausch mit anderen und dem gemeinsamen Vorbereiten unterstützt. Er ist davon überzeugt, dass eine gute Zusammenarbeit auch positive Auswirkungen auf das Lernen der Schüler hat.

Übergeordnete Kategorie Einstellung**Hauptkategorie Grundhaltung zur integrativen Förderpraxis**

Er sagt, er habe eine positive Grundhaltung zur integrativen Förderpraxis. Ihm sei es wichtig, mit den Kindern individuelle Wege zu suchen, um ihnen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Er sagt im Interview dazu:

89: „...wo du immer wieder zu hören bekommst, dass es immer einen Weg gibt. Den musst du halt mit diesem Kind zusammen finden oder dieser Situation. Das habe ich ein bisschen aus dem Zeugs herausgenommen. Und eben .. und der Weg muss ja nicht immer sofort vor deinen Augen sein. Man kann sich Zeit lassen, diesen zu suchen.“

Hauptkategorie Positive Aspekte der integrativen Förderpraxis

Die positiven Aspekte der integrativen Förderpraxis sind seiner Meinung nach ganz klar die Zusammenarbeit im Team und der lebendige Unterricht. Durch die Vielfalt der Schüler entstehe eine buntere Welt.

Hauptkategorie Negative Aspekte der integrativen Förderpraxis

Als negative Aspekte der integrativen Förderpraxis erwähnt er die vom Kanton vorgegebenen Strukturen. Manchmal wäre es sinnvoller, gewisse Schüler von der Fächervielfalt zu entlasten, was jedoch von höheren Schulbildungsstellen nicht erlaubt wird. Manchmal sei man daher beinahe gezwungen, nahe an der Grenze zur Subversion zu handeln.

8. Fallvergleich und Interpretation der Erfahrungswerte und Faktoren

Im achten Kapitel werden nun die im vorhergehenden Kapitel vorgestellten Daten miteinander verglichen und theoriegeleitet interpretiert. Dazu ist an manchen Stellen eine erweiterte, theoretische Verortung notwendig.

Dazu werden in einem ersten Schritt mit Hilfe von handschriftlichen Mind-Maps die Aussagen der vier befragten Klassenlehrpersonen entlang der Kategorien zusammengefasst. Dadurch können die einzelnen Ausführungen zu den Kategorien miteinander verknüpft werden, wodurch sich Zusammenhänge erschliessen, die für eine Interpretation relevant sind. Zusätzlich werden die während der Kodierung verfassten Memos für die Interpretation beigezogen.

Die übergeordneten Kategorien werden gemäss dem Kategoriensystem begründet, die Haupt- und Unterkategorien definiert sowie mit einem Ankerbeispiel untermauert (siehe Anhang 2.2).

8.1. Sozialer Kontext und Biografie

Begründung: Menschen sind Individuen, die im Verlauf ihrer Lebensgeschichte und in Auseinandersetzung mit ihren aktuellen Lebenssituationen spezifische Persönlichkeitsstrukturen, Überzeugungen, Bedürfnisse, Motive und Handlungsmuster entwickelt haben. Damit ist das eigene Erleben, Denken und Handeln stark mit dem sozialen Kontext verbunden (vgl. Scherr, 2006, S. 25-26). Interessant sind daher Äusserungen zur eigenen Biografie und Sozialisation.

8.1.1. Befindlichkeit

Definition: Aussagen über das Kohärenzgefühl und die persönliche Zufriedenheit im Privatleben und im Schulalltag.

Ankerbeispiel: „...mir geht es.. gut, sehr gut eigentlich sogar beim Arbeiten. Zwischen gut und sehr gut.“ (Interview 3, Segment 48)

Zum Thema Befindlichkeit äussern sich nur B2 und B3. B2 erzählt, dass sie als Klassenlehrerin glücklich und zufrieden ist. B3 meint, dass es ihm gut bis sehr gut gehe und dass es ihm an seinem Arbeitsort gefällt.

Interpretation

Die beiden jüngeren Befragten äussern sich positiv über das Erleben ihrer Arbeit. Dass die beiden anderen Befragten keine Aussagen über ihre Befindlichkeit machen, könnte man so interpretieren, dass sie schon länger im Arbeitsprozess drin sind und ihre eigene Befindlichkeit während des Interviews nicht im Vordergrund stand. Es könnte aber auch damit zusammenhängen, dass nicht explizit danach gefragt wurde.

Die Einstellung gegenüber der Arbeitssituation wird nach Jonas und Leberz (2007) täglich neu gebildet, verändert und beurteilt. Diese Beurteilungen werden dabei von kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten geprägt. Die Arbeitszufriedenheit ist eine wichtige Begleiterscheinung einer förderlichen Verhaltensweise und prägt das Arbeitsverhalten sowie das

damit verbundene Arbeitsengagement, wodurch die Teamarbeit und Kooperation gefördert wird (vgl. S. 557).

8.1.2. Elternhaus

Definition: Aussagen zu der Familienstruktur und -konstellation sowie der ökonomischen Familiensituation.

Ankerbeispiel: „...Also das ist dann so gewesen, dass meine Eltern sind eher, ich würde jetzt sagen gutbetucht gewesen.“ (Interview 1, Segment 19)

B1 wuchs ihrer Aussage nach in einer gut situierten Familie auf. Sie ist das Jüngste von drei Kindern. Ihr Vater führte ein Geschäft, was für ihn viel Arbeit bedeutete. B2 hat eine jüngere Schwester. Aufgrund der Scheidung der Eltern lebte sie mit ihrer Mutter, ihrer Schwester und ihren Grosseltern zusammen. Der Grossvater arbeitete als Arzt. Die Grossmutter führte den Haushalt. Die Mutter arbeitete Teilzeit. Nach dem Tod der Eltern lebte B2 mit ihrer Mutter und ihrer Schwester in einer Wohngemeinschaft. B3 wuchs in einer Lehrerfamilie auf. Er hat eine Schwester, die den Beruf als Theologin ausübt. B4 war mit seinem Zwillingbruder der jüngste von fünf Geschwistern. Beide Eltern waren berufstätig.

Interpretation

Alle Befragten wuchsen in Schweizer Haushalten mit Geschwistern auf. Keiner von ihnen stammt aus einer sozial schwächeren Schicht. Diese Kategorie an sich liefert keine relevanten Informationen zur Beantwortung der Fragestellung, zeigt jedoch auf, dass die Sozialisation in der Familie einen wichtigen Grundstein legt für die Entstehung von Werten und Normen (siehe Kapitel 8.1.5, S. 65).

Hölscher (2008) schreibt, dass sich viele Jugendliche und Erwachsene selbstreflexive Fragen stellen, die im Bezug zum Verhältnis zwischen dem Individuum und der Gesellschaft stehen. Dabei geht es um das soziale Miteinander, die eigene Identität und um den Prozess, in einer Gruppe Mitglied zu werden. Dabei unterscheidet man zwischen Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung. Bei der Vergemeinschaftung spielen die Emotionen wie Liebe, Zuneigung aber auch Abneigung eine wichtige Rolle. Bei der Vergesellschaftung steht das Rationale im Vordergrund. Dabei geht es im Besonderen um die persönliche Sicherheit und den gesellschaftlichen Frieden. Diese beiden Prozesse führen zur Sozialisation und helfen den Individuen, sich zu eigenständigen und sozial kompatiblen Persönlichkeiten zu entwickeln (vgl. S. 747-748).

Gemäss theoretischen Abhandlungen ist die Familie eine wichtige soziale Institution, welche die Aufgabe der frühkindlichen Sozialisation übernimmt. Von ihr wird einerseits erwartet, dass sie allen Mitgliedern Schutz und Fürsorge bietet. Andererseits werden auch Verhaltensmuster vermittelt, die sich auf die gesellschaftliche Regulierung beziehen. Zusätzlich ist die eigene soziale Position in der Berufshierarchie stark von der Sozialisation des Elternhauses abhängig (vgl. Nave-Herz, 2008, S. 704).

8.1.3. Persönlichkeit

Definition: Aussagen zur eigenen Person, Charakterzüge, Dispositionen sowie zu Interessen und Motivation.

Ankerbeispiel: „...Und also, überhaupt habe ich das Gefühl, ich bin eher ein Ausgeglichener so im Leben.“ (Interview 4, Segment 3)

B1 und B4 beschreiben sich beide mit dem Symbolbild des Baumes. Damit werden folgende Begriffe impliziert: stetig und standfest, Konstanz und Regelmässigkeit, langsames Wachsen. B2 vergleicht ihre Persönlichkeit mit einem Eichhörnchen. Dieses erscheint ihr sehr energievoll, fleissig, lustig und auch clever. B3 greift auf das Bild eines Adlers zurück. Die Eigenschaften Freiheitsliebe, Überblick und Autonomie sind dabei wichtige Begriffe, mit denen er seine Persönlichkeit beschreibt.

Interpretation

Die beiden älteren Befragten beschreiben sich selber mit dem Naturbild des Baumes. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass sie beide ihren Platz im Leben gefunden haben und sich aufgrund ihrer Lebenserfahrung nicht aus der Ruhe bringen lassen. Sie sind gefestigt in ihrem Beruf und können auf vielfältige Handlungsmuster zurückgreifen. Im Vergleich dazu beschreiben sich die beiden jüngeren Befragten als Tiere. Während B2 sich als Eichhörnchen sieht und emsig arbeitet, beobachtet B3 aus der Vogelperspektive und sucht sich seinen eigenen Weg. Dies könnte so interpretiert werden, dass beide noch fleissig daran sind, Erfahrungen zu sammeln, sich ihren Weg zu suchen und damit einen Grundstock an Kompetenz zulegen wollen.

Auf einen theoretischen Bezug zu dieser Kategorie wird im Rahmen dieser Studie verzichtet. Grundsätzlich kann jedoch gesagt werden, dass die Persönlichkeit in engem Bezug zum Kohärenzgefühl steht (siehe Kapitel 2.1.1, S. 11). Auch die Persönlichkeit und die Einstellungen sind unabdingbar miteinander verbunden. Im Kapitel 10 *Diskussion der Ergebnisse und Hypothesengenerierung* (S. 83) wird thematisch genauer darauf eingegangen.

8.1.4. Beziehungserfahrungen

Definition: Aussagen zu erlebten Beziehungen im sozialen Umfeld und deren Spezifikum.

Ankerbeispiel: „...also ja, aber sie haben auch grosses Vertrauen in mich gehabt.“ (Interview 1, Segment 13)

B1 berichtet von einem guten Familienverhältnis, bei dem das Vertrauen eine wichtige Rolle spielte. B2 schildert die Beziehung zu ihren Grosseltern als sehr prägend. Während der Grossvater eine Vorbildfunktion einnahm und von ihr als Respektperson wahrgenommen wurde, war die Grossmutter ihr gegenüber sehr umsorgend. Die Mutter war trotz ihrer Berufstätigkeit darum bemüht, Zeit mit ihren Töchtern zu verbringen. Zum Vater hat sie eine distanzierte Beziehung. B3 beschreibt die Beziehung in der Familie in der Vergangenheit wie auch in der Gegenwart als gut. Für B4 war besonders die Mutter eine prägende Figur, da sie die Familie zusammenhielt. Zum Vater hatte er eine eher weniger

enge Beziehung, da dieser viel arbeitete. Unter den Geschwistern herrscht eine freundliche, aber nicht sehr enge Verbundenheit. Nur seinen Zwillingbruder sieht er regelmässig.

Interpretation

Die sozialen Prägungen der vier Befragten sind sehr unterschiedlich und kaum vergleichbar. Spannend ist, dass die Frauen im Vergleich zu den Männern viel mehr über ihre sozialen Beziehungen berichten. Das könnte damit zusammenhängen, dass die Geschlechter ihre Beziehungsumfelder unterschiedlich wahrnehmen und werten. Diese Kategorie liefert an sich auch keine relevanten Informationen zur Beantwortung der Fragestellung, zeigt jedoch wiederum auf, dass die Beziehungserfahrungen in der Familie ebenfalls mit den Werten und Normen in Zusammenhang stehen (siehe Kapitel 8.1.5, S. 65).

Aufgrund von Untersuchungen im Bereich der Identität und deren Beeinflussung im sozialen Umfeld kann davon ausgegangen werden, dass sich in engen sozialen Beziehungen die Beteiligten gegenseitig in ihr *Selbst* einbeziehen. Dadurch wird das Verhalten von anderen übernommen und verinnerlicht. Diese sogenannte *Erweiterung des Selbst* ist darauf zurückzuführen, dass Menschen auf unterschiedliche Art und Weise versuchen, sich sozial einzubinden und zu identifizieren, sei es in der Familie, in der Nachbarschaft oder in der Schulklasse (vgl. Simon & Trötschel, 2007, S. 171).

Die damit verbundene Identifikation mit einer sozialen Gruppe ist dabei sehr abhängig von der psychologischen Beziehung zwischen dem *Selbst* und der Gruppierung. Dabei spielt der Stellenwert der Gruppenmitgliedschaft für die persönliche Selbstdefinition eine wichtige Rolle. Ausserdem ist relevant, wie viel eine Person emotional in die Mitgliedschaft investieren möchte (vgl. Stürmer, 2009, S. 133).

8.1.5. Soziale Werte, Normen und Handlungen

Definition: Aussagen zu Regeln, Normen und Werten, welche im sozialen Kontext erfahren wurden und werden. Aussagen zu auf diesen Werten basierenden Handlungen und Verhaltensweisen. Aussagen zu den gesellschaftlichen Strukturen und ihren Veränderungen. Aussagen zur persönlichen politischen Teilhabe sowie der des sozialen Umfeldes.

Ankerbeispiel: „...Dann bin ich ... ähm.. wie soll ich sagen.. ähm, mit einem positiven Menschenbild aufgewachsen. Also das habe ich schon das Gefühl, das mir das mitgegeben worden ist.“ (Interview 3, Segment 27)

B1 berichtet, dass bei ihr zu Hause auf Anpassung und Konformität Wert gelegt worden ist. Die Mutter engagiert noch heute sehr für ältere Leute und zeigt grosses soziales Engagement. Innerhalb der Familie von B2 wurde das *füreinander da Sein*, das *aufeinander Schauen* und *jedem soll es gut gehen* als wichtig erachtet. Zudem engagierte sich B2 als freiwillige Helferin bei Lagern und bei der *Cevi*. B3 wurde seiner Meinung nach liberal und offen erzogen. Ein positives Menschenbild, Offenheit gegenüber Neuem und Aufgeschlossenheit, Eigenverantwortung, aber auch Vorsicht sind für ihn Werte, welche ihm seine Eltern mitgegeben haben. B4 beschreibt die ökonomischen Zwänge, die ihn sehr geprägt haben. Es hätten alle mithelfen müssen und nur über Leistung konnte man, seiner Meinung nach, eine Situation verändern. Er sei noch zu jung gewesen, um bei der 68-er Bewegung

aktiv dabei zu sein. Ihm habe aber die Idee gefallen, dass die Welt veränderbar und gestaltbar sei, wenn man wolle.

Interpretation

Interessanterweise berichten die beiden älteren Befragten mehr von Konformität und Normen, die man unbedingt einhalten musste, als die beiden Jüngeren. Das ist wahrscheinlich damit zu erklären, dass sich im Laufe der letzten Jahre die Gesellschaftsstrukturen verändert und geöffnet haben. Den Aussagen der beiden Frauen ist zu entnehmen, dass sie schon früh mit sozialem Engagement konfrontiert wurden. Dadurch ist eine wichtige Prägung entstanden, die auf ein positives Menschenbild schliessen lässt. Auch der jüngere Mann schätzt soziales Engagement als wichtigen Wert ein. Damit wird ersichtlich, dass die Sozialisation und die Beziehungserfahrungen in der Familie das soziale Handeln und die Entstehung von Normen und Werten prägen.

Aufgrund der Theorie kann belegt werden, dass soziale Werte, Normen und Handlungen in einem engen Zusammenhang mit dem erfahrenen Umfeld stehen. Wie bereits schon erwähnt (siehe Kapitel 2.3, S. 19) sagt Scherr (2006), dass Menschen Individuen sind, die im Verlauf ihres Lebens spezifische Persönlichkeitsstrukturen, Überzeugungen, Bedürfnisse, Motive und Handlungsmuster entwickeln, welche stark mit dem eigenen sozialen Kontext verbunden sind und die vorhandenen Regeln, Normen und Werten, welche in der sozialen Umgebung herrschen, die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen (vgl. S. 25-26).

Auch Bierhoff (2007) ist der Meinung, dass durch das soziale Lernen Regeln und Werte, welche im kulturellen Umfeld verwurzelt sind, verinnerlicht werden (vgl. S. 322-324). Dies ist im Kapitel 2.3.1 *Zum Begriff soziale Werte und Handlungen* nachzulesen (S. 19).

Unter Konformität wird die Veränderung der Einstellungen und dem damit verbundenen Verhalten durch eine mehrheitsgetragene Meinung verstanden. Dabei unterscheidet man zwischen zwei sozialen Einflussprozessen: dem informational und dem normativen Einfluss. Beim informational Prozess wird die Überzeugung einer Gruppe als angemessene Interpretation der Realität akzeptiert. Beim normativen Prozess geht es darum, dass die Erwartungen von Anderen erfüllt werden, um negative Sanktionen zu vermeiden (vgl. Stürmer, 2009, S. 137-138).

Zusammengefasst hat also das Umfeld einen grossen Stellenwert für die Entwicklung der individuellen Einstellungen und Verhaltensweisen und beeinflusst den Umgang mit der Konformität.

8.1.5.1. Erfahrung mit Andersartigen

Definition: Aussagen zur persönlichen Wahrnehmung oder Berührung mit von der Norm abweichenden Menschen oder Verhaltensweisen. Äusserungen zu solchen Berührungen im aktuellen schulischen Rahmen werden dabei bewusst ausgeklammert.

Ankerbeispiel: „...Ja, ja, so die Italiener. Ja, da kann ich mich noch gut erinnern, ja. Ich weiss sogar noch die Namen von denen. Ja, ja, die haben echt auch noch ein bisschen gelitten an dem, also die Familie und das Kind, da hat es auch Demütigungen gegeben.“ (Interview 4, Segment 35)

Durch die Arbeit ihres Vaters hat B1 in ihrer Kindheit positive Erlebnisse mit Ausländern gemacht. In der Schule erlebte sie verhaltensauffällige Mitschüler, deren Verhalten sie sehr irritierte. Ein Mitschüler

wurde in den Kindergarten zurückversetzt, was für sie unverständlich war. Das prägte auch ihre Einstellung zur Integrationspraxis. B2 erlebte fehlende Akzeptanz und Vorurteile am eigenen Leibe. B3 hat in seiner Kindheit nur wenige Erfahrungen mit nicht der Alltagsnorm entsprechenden Personen gemacht. Seiner Meinung nach wurden Leistungsschwächere im Unterricht einfach mitgezogen. B4 beschreibt aufgrund seiner früheren Erlebnisse die Diskriminierung von Ausländern. Er erinnert sich im Besonderen noch an die Benachteiligung von Migranten von Seiten der Lehrpersonen als auch von der Gesellschaft im Allgemeinen.

Interpretation

Drei von den Befragten erzählen über Erlebnisse mit Ausländern im Zusammenhang mit Benachteiligung, aber auch von positiven Geschehnissen. Daraus kann geschlossen werden, dass damals wie auch heute die Integration von Migranten ein aktuelles Thema war beziehungsweise ist.

Aus den weiteren Aussagen ist zu schliessen, dass Erfahrungen mit Personen, welche nicht der Norm entsprechen, alltäglich sind. Dabei sind die Erfahrungen positiv wie auch negativ geprägt. Die wenigen Äusserungen über Verhaltensauffällige oder Leistungsschwache sind wahrscheinlich damit zu erklären, dass die Förderung solcher Schüler in der Schullandschaft damals kaum ein Thema war.

Eine persönliche Betroffenheit wie im Fall B2 kann zu einem starken und aktiven Engagement führen, dass man sich besonders für den integrativen Grundgedanken einsetzt und im Sinne des gesellschaftskritischen Paradigmas für Gerechtigkeit in der Gesellschaft kämpft. Dem gegenüber nehmen im Vergleich dazu die mit dem Thema wenig Betroffenen eine eher neutrale oder sogar abwehrende Rolle ein. Die Realität der Heterogenität der Gesellschaft ist zwar erkannt, wird aber immer wieder bewusst aus dem eigenen Leben ausgeklammert.

In Bezug zur Theorie wird diese Interpretation untermauert. Tröster (1996) sagt, dass sozialpsychologische Untersuchungen zeigen, dass viele stereotype Vorbehalte gegenüber Menschen mit einer Behinderung vorhanden sind und dadurch die Tendenz zur Separation entsteht. Dabei spielt die Entwicklung eines sozialen Kontaktes eine zentrale Rolle. Der Wandel von psychischen Strukturen und damit eine Entwicklung einer positiven Einstellung können nur durch eine gleichberechtigte Beziehung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten entstehen (vgl. S. 188-193). Vertiefere Informationen können dem Kapitel 2.2.5 *Einstellung und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung* entnommen werden (S. 16).

Hölscher (2008) ist der Meinung, dass bei der sozialen Verortung und der Entwicklung von Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppierung auch eine soziale Abgrenzung gegenüber Andersartigen stattfindet. So werden andersartige Gruppierungen abgewertet und negativ beurteilt (vgl. S. 747).

8.1.6. Eigene Lernerfahrungen

Definition: Aussagen zur eigenen Schullaufbahn und zum beruflichen Werdegang. Aussagen zu persönlichen Lernmomenten in der Vergangenheit und Gegenwart.

Ankerbeispiel: „...Ich weiss genau, dass ich es im Kindergarten noch nicht gewusst habe. Weil ich genau weiss, im Schulzimmer ist das Fenster auch links gewesen und die Türe rechts, die Eingangstüre und ich mir so links und rechts gemerkt habe.“ (Interview 1, Segment 43)

Bei den eigenen Lernerfahrungen beschreibt B1 vor allem ihre Freude an der Schule und ihre Motivation für das Lernen. Auch Beispiele von Lernfeldern aus dem Alltag sind ihr noch präsent. Als negative Lernerfahrung nennt sie den Leistungsdruck, den sie erlebt hat. B2 erzählt über eigene Lernstrategien, die sie während ihrer Schulzeit entwickelt hat. Auch für sie sind Lernfelder aus dem Alltag ein wichtiges Thema. B3 erlebte Motivation als eine der wichtigsten Lernerfahrungen. Durch individuelle und selbständige Arbeit stieg bei ihm die Motivation. Den *Schulablöscher* hatte er bei Frontalunterricht. B4 hat weder positive noch negative Erinnerungen an seine eigenen Lernerfahrungen. Früher seien alle für ihr Lernen selber verantwortlich gewesen und wären nicht begleitet worden. Er ist der Meinung, dass im Vergleich zu früher das Nachdenken über Lernen heute einen viel grösseren Stellenwert einnimmt.

Interpretation

Aufgrund der Aussagen der vier Befragten kann festgestellt werden, dass persönliche Lernerfahrungen das Verständnis von Lernen und Lernprozessen stark beeinflussen und demzufolge den Unterricht und die Lehrtätigkeit prägen. Aufgrund von positiven oder negativen Erlebnissen in der eigenen Schulzeit werden spezifische Schwerpunkte gelegt und in den Unterricht eingebaut.

Grundsätzlich ist das Lernen ein aktiver Prozess, der nur von den Lernenden selber gestaltet werden kann. Damit das Gelernte langfristig gespeichert werden kann, spielt der emotionale Bezug zum Lernstoff sowie die Verknüpfung von Lerninhalten eine wichtige Rolle (vgl. Joller-Graf, 2006, S. 29-32). Zusätzliche Informationen zum Lernprozess sind im Kapitel 2.7 *Zum Begriff Lernen* (S. 25) und im Kapitel 8.2.1.2 *Einstellung zum Lernen und Unterricht* (S. 70) zu finden.

8.2. Unterricht

Begründung: Gemäss Bless (2010) haben Lehrpersonen mit einem hohen Kompetenzgefühl und Integrationserfahrungen eine positivere Einstellung als Lehrpersonen mit niedrigem Kompetenzgefühl und wenig Integrationserfahrung. Interessant sind daher Äusserungen zu Erfahrungswerten im Bereich Lehrerfahrungen und Zusammenarbeit.

8.2.1. Lehrerfahrungen

Definition: Aussagen zum persönlichen Unterrichtserleben und zu situationsbezogenen Unterrichtsmomenten.

8.2.1.1. Integrative Lernsettings

Definition: Methodenbezogene Aussagen zum Umgang mit integrativem Unterricht und Heterogenität. Aussagen über spezifische Inhalte des integrativen Lernsettings und deren Qualitäten. Äusserungen zu Grenzerfahrungen, Herausforderungen und der Zusammenarbeit werden bewusst ausgeklammert.

Ankerbeispiel: „...Wir machen eigentlich, also die Hauptform ist so eine Wochenplanform, wo sie drinnen eine gewisse Freiheit haben. Sie arbeiten selbständig, begleitet durch uns und wir setzen dann die Lernziele, die sie erreichen müssen.“ (Interview 4, Segment 55)

B1 fördert Integration in ihrem Unterricht im Besonderen durch die Gewährleistung, dass alle Schüler mitmachen können. Sie ist der Meinung, dass die nicht der Norm entsprechenden Schüler in alle Lernprozesse mit eingebunden werden können. Die Schwerpunkte bei B2 liegen bei den integrativen Lernsettings besonders in der Individualisierung und Differenzierung, aber auch beim kooperativen Lernen. Durch offene Lernformen und Fokus auf die Handlungsorientierung steigt ihrer Meinung nach die Leistungsmotivation. B3 arbeitet in seinem Unterricht besonders mit Arbeitsplänen, an denen die Schüler selbständig und individuell arbeiten können. Er achtet darauf, dass er wenig Frontalunterricht erteilt, sondern den Fokus mehr auf das spezifische Fördern in Kleingruppen legt. B4 arbeitet fächerübergreifend und legt dabei eine klare Individualisierung und Differenzierung fest. Aber auch die kooperativen Lernformen und die persönliche Reflexion der Schüler sind wichtige Bestandteile seines Unterrichts. Er setzt Wochenpläne ein, an denen individuell gearbeitet wird. Aber auch die Form des Frontalunterrichts wird regelmässig eingesetzt.

Interpretation

Drei der vier Befragten schätzen die kooperativen Lernformen als sehr geeignet für den integrativen Unterricht ein. Auch die Individualisierung und Differenzierung ist bei allen vier Personen von grosser Wichtigkeit. Das deutet einerseits darauf hin, dass sie aufgrund der wahrgenommenen Heterogenität ihrer Klassen bewusst integrative Lernsettings einsetzen und damit den Anforderung der heutigen Schullandschaft gerecht werden wollen. Andererseits zeigt das aber auch ihre Kompetenzerfahrungen im Hinblick auf die individuelle Förderung von einzelnen Schülern.

Gemäss Klippert (2010) braucht es einen Unterricht, der nachhaltig motiviert und integriert. Differenzierte Lernanforderungen und Lernaufgaben, welche die verschiedenen Stärken und Interessen berücksichtigen und einbeziehen, verhindern Ausgrenzungen, Langweile und

Leistungsversagen. Deshalb ist es wichtig, dass unterschiedliche Zugänge zum Lernen angeboten werden und die eigenständige, handlungsaktive Lernarbeit der Schüler betont wird. Zudem ist es bedeutend, dass Schüler möglichst oft miteinander und voneinander lernen können. Das stärkt auch das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Klasse. Alle diese beschriebenen Massnahmen für einen integrativen Unterricht erfordern jedoch auch einen hohen Zeit- und Arbeitsaufwand von Seiten der Lehrpersonen, der die Ressourcen auch übersteigen kann (vgl. S. 80-81).

Auch Joller-Graf (2006) ist der Meinung, dass ein integrativer Unterricht hohe Anforderungen an die Professionalität von Lehrpersonen stellt, da versucht werden muss, die Individualität der Schüler zu berücksichtigen und spezifisch zu fördern (vgl. S. 26). Mehr Informationen sind im Kapitel 2.8 *Anforderungen des integrativen Unterricht* (S. 27) nachzulesen.

8.2.1.2. Einstellungen zum Lernen und Unterricht

Definition: Aussagen zum Verständnis und zur Verwirklichung von Lernprozessen im Unterricht. Praxisnahe, situationsgebundene Aussagen zu den im Unterricht verwirklichten Werten. Allgemeine Äusserungen zur Einstellung in Bezug auf Integration und Heterogenität werden bewusst ausgeklammert.

Ankerbeispiel: „...Also es kommt nicht darauf an, wie schnell ich bin, sondern wie gewissenhaft ich eine Aufgabe gelöst habe. Es wird mit einer Nachhaltigkeit sein.“ (Interview 2, Segment 87)

B1 setzt in ihrem Unterricht deutlich die Grundsätze des konstruktivistischen Lernens um. Sie sieht sich als Begleiterin, welche die Schüler beim eigenständigen Lernen unterstützt. Auch B2 betont, dass bei der Aufgabenbearbeitung Qualität vor Quantität steht. Ihr ist es deshalb wichtig, den verschiedenen Lerntypen auch unterschiedliche Lernwege anzubieten. Zusätzlich betont sie die Wichtigkeit, die Heterogenität und das *anders Sein* in der Klasse zu thematisieren und bewusst in den Unterricht einzuplanen. Auch bei B3 ist das selbständige und eigenständige Lernen zentral. Er verbindet damit vor allem die Motivation. Wer für sich lernt, sei auch motiviert. Zudem ist ihm wichtig, den Schülern die Zeit zum Lernen zu geben. Damit meint er auch die Lernprozesse der Kinder, die es zu unterstützen gilt. B4 vertritt die Einstellung, dass für die Schüler besonders die Kontinuität im Unterricht wichtig ist. Dadurch wissen die Kinder, was von ihnen erwartet wird, können sich besser auf die Lerninhalte einlassen, wodurch Erfolgserlebnisse möglich werden.

Interpretation

Drei der vier Befragten legen grossen Wert auf das selbständige und eigenständige Lernen, weshalb sie in solchen Situationen ihre Rolle als Begleiter und nicht nur als Lehrperson sehen. Zwei Personen betonen die Wichtigkeit von Motivation und Erfolgserlebnissen der Schüler im Schulalltag. Aufgrund dieser Aussagen kann angenommen werden, dass selbständiges und eigenständiges Lernen, welches mit der Motivation eng verknüpft ist, ein wichtiges Motiv für eine positive Einstellung von Klassenlehrpersonen zum integrativen Unterricht ist. Bei der Gegenüberstellung mit dem Kapitel 8.1.6 *Eigene Lernerfahrungen* (S. 68) kann vermutet werden, dass die Einstellung zum Lernen und zum integrativen Unterricht durch eigene Lernerfahrungen beeinflusst wird.

Im Vergleich zur Theorie kann gesagt werden, dass im integrativen Unterricht das individuelle Lernen und der aktive Lernprozess der Schüler von zentraler Bedeutung sind. Dabei ist das Lernen ein Prozess, der sich in sozialen Situationen vollzieht. Der grosse Unterschied beim Lernprozess der Schüler zeigt sich nur in den individuellen Lernzielen, Lerninhalten und in der Lernmethode (vgl. Krebs, 2010, S. 6). Mehr Informationen sind im Kapitel 2.7.2 *Lernen im integrativen Unterricht* (S. 26) zu finden. Gemäss Klippert (2010) braucht erfolgreiches Lernen einerseits vielseitige Lern- und Konstruktionsaktivitäten der Schüler, andererseits aber auch klare Instruktionen und Hilfestellungen seitens der Lehrpersonen. Dabei müssen die Wissensstrukturen der Kinder so aufgebaut werden, dass sie das Gelernte mit schon vorhandenem Wissen verknüpfen können. Nur wenn Lerninhalte von den Schülern selbst aufgebaut, verbunden und angewendet werden können, bleiben es über längere Zeit erhalten (vgl. S. 66-67).

8.2.1.3. Erfahrene Herausforderungen

Definition: Aussagen zu Situationen, welche fordern, zur Tätigkeit und Verhaltensänderungen veranlassen. Aussagen zum Umgang mit solchen Situationen.

*Ankerbeispiel: „...Also die Hauptherausforderung ist eigentlich schon, dass wir wirklich eine riesige Heterogenität haben und der irgendwie gerecht zu werden. Also, das finde ich eine Herausforderung.“
(Interview 4, Segment 73)*

B1 erlebte Herausforderungen im Unterricht besonders beim Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern. In solchen Situationen griff sie auf unterschiedliche Strategien zurück. Belohnungssysteme und bewusst gewählte Gruppeneinteilungen sind zwei Beispiele dazu. B2 erlebte den Umgang mit lernschwachen Schülern und wie sie diese im Unterricht einbinden kann als Herausforderung. Aber auch Situationen, in welchen Diskriminierungen ein Thema waren, waren für sie herausfordernd. Sie betont, dass man sich in solchen Situationen auch abgrenzen und seine eigenen Ansprüche heruntersetzen muss. Für B3 war besonders der eigene Rollenwechsel eine grosse Herausforderung. Durch das integrative Setting fungierte er oft als Berater, was ihn sehr forderte und als arbeitsintensiv erlebt wurde. B4 erfuhr die grösste Herausforderung im Schulalltag im Umgang mit der Heterogenität und mit der Absicht, dieser gerecht zu werden. Infolgedessen individualisierte er den Unterricht.

Interpretation

Alle vier Befragten erlebten persönliche Herausforderungen, die für sie nicht ganz einfach waren. Sie können jedoch miteinander nicht verglichen werden. Dies könnte derart interpretiert werden, dass alle Interviewten in unterschiedlichen und nicht vergleichbaren Settings arbeiten. Zudem wird klar, dass Herausforderungen, je nach Persönlichkeit, anders wahrgenommen und deshalb unterschiedlich relevant gewertet und gewichtet werden.

Klippert (2010) betont, dass die positive Einstellung der Lehrperson eine der wichtigsten Gelingensbedingungen für integrativen Unterricht und für die Bewältigung von Heterogenität im Klassenzimmer ist. Die Verschiedenheit der Schüler soll geschätzt und als Bereicherung angesehen werden. Damit kann die Lernmotivation bei den Kindern verstärkt und Schwierigkeiten besser gemeistert werden. Diese Komponenten haben jedoch zur Folge, dass damit auch das Menschenbild,

der Lern- und Entwicklungsbegriff, das Leistungsverständnis und das eigene Rollenverständnis verändert werden müssen (vgl. S. 79). Für Lehrpersonen ist es wichtig, aus den Erfahrungen im Unterricht zu lernen. Durch einen Austausch über gelungene und missglückte Beispiele können gesammelte Erfahrungen gemeinsam erörtert und fachliche Ressourcen genutzt werden (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2011, S. 169). Mehr Informationen sind im Kapitel 2.4.2 *Erfahrungswerte und ihre Bedeutung im Schulalltag* (S. 20) und im Kapitel 2.8 *Anforderungen des integrativen Unterrichts* (S. 27-29) zu finden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die positive Einstellung eine wichtige Rolle bezüglich des Umgangs mit der Heterogenität im Klassenzimmer spielt. Zusätzlich ist auch der Austausch über die gemachten Erfahrungen relevant und eröffnet Handlungsoptionen, welche zu einem adäquaten Umgang mit Herausforderungen führen können. Weitere Ausführungen sind im Kapitel 9 *Beantwortung der Fragestellung* (S. 80) nachzulesen.

8.2.1.4. Grenzerfahrungen

Definition: Aussagen zu Erlebnissen mit extremem Belastungsempfinden. Aussagen zum Umgang mit solchen Momenten.

Ankerbeispiel: „...Ich hatte einen Fall, wo ich mir am Morgen gewünscht habe, nicht in die Schule zu gehen, weil ich nicht wusste, was als nächstes passiert.“ (Interview 2, Segment 111)

B1 erlebte Grenzerfahrungen besonders im Zusammenhang mit verhaltensauffälligen Schülern. In solchen Situation suchte sie Unterstützung bei Fachpersonen. B2 kam besonders in Situationen an Grenzen, bei denen es um körperliche Gewalt, Beschimpfungen und Respektlosigkeit ging und sie keine Handhabe hatte, da das meiste sich in der Freizeit abspielte. Das extremste Beispiel war jedoch ein Schüler mit einem starken *ADHS*, welches in schwer beeinträchtigte und sie schlussendlich die Verantwortung abgeben musste. B3 berichtet über Mobbing-Vorfälle und über verhaltensauffällige Schüler, die ihn sehr herausforderten und an seine Grenzen brachten. Auch er gab in solchen Situationen die Verantwortung an Fachpersonen ab und suchte Rat im Austausch. B4 erzählt über Grenzerfahrungen, bei denen Schüler mit einem grossen Lernrückstand in seine Klasse kamen. In solchen Situationen versuchte er, mit den Schülern einen Weg zu finden ohne deren Motivation zu schmälern. Das war für ihn kaum leistbar.

Interpretation

Drei der vier Befragten zogen bei Grenzerfahrungen und Schwierigkeiten, bei denen sie nicht allein lösen konnten, Fachpersonal bei. Das belegt, dass sie sich ihrer Grenzen bewusst sind und aktiv Abhilfe schaffen wollen. Sie haben nicht den Anspruch, alle Probleme alleine zu lösen, sondern suchen bewusst fachliche Unterstützung. Grenzerfahrungen werden von ihnen angenommen und in Zusammenarbeit mit anderen bewältigt, ohne dass sich dadurch an ihrer positiven Einstellung etwas ändert. So kann davon ausgegangen werden, dass die positive Einstellung der vier befragten Klassenlehrpersonen gefestigt ist und Grenzerfahrungen diese bis anhin nicht verändert haben.

Gemäss Seitz (2007) sind Lehrpersonen, die gegenüber einem integrativen Unterricht skeptisch eingestellt sind, der Meinung, dass heterogene Lerngruppen und schülerzentrierte Unterrichtsformen

eine höhere Arbeitsbelastung darstellen. Deshalb braucht es gutdurchdachte Konzepte und positive Erfahrungen, welche die innovative Bereitschaft erhöhen (vgl. S. 130-134). Mehr Informationen zu diesem Thema sind im Kapitel 2.8.2 *Einstellungen zum integrativen Unterricht* (S. 28) zu finden. Klippert (2010) ist der Meinung, dass Lehrpersonen unterschiedliche Bewältigungsmuster haben, um mit Belastungen umzugehen. Dabei sind die individuellen Verarbeitungsmuster wegweisend dafür, wie damit im Schulalltag umgegangen wird. Was bei den einen Stress auslöst, stellt für andere möglicherweise eine positive Herausforderung dar. Positiver oder negativer Stress kann demzufolge durch verschiedene Einstellungen und Erwartungen ausgelöst werden. Wenn man nun den Anforderungen mit Gelassenheit, Realitätssinn und Gestaltungswille entgegentritt, können Probleme besser angegangen und gelöst werden (vgl. S. 22-23).

Kretschmann (2006) meint, dass es wesentlich von den Wahrnehmungs- und Interpretationsgewohnheiten einer Person abhängt, ob sie eine Situation als bedrohlich oder als zu bewältigend erlebt. Diese Gewohnheiten sind wiederum mit der persönlichen Lerngeschichte, den eigenen Einstellungen, Gewohnheiten und Kompetenzen verbunden (vgl. S. 23).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Grenzerfahrungen und der Umgang mit ihnen eng mit der persönlichen Einstellung und der Unterrichtsentwicklung verbunden sind sowie positive Auswirkungen haben können.

8.2.1.5. Unterrichtsentwicklung

Definition: Aussagen zur Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts auf der methodischen und didaktischen Ebene. Äusserungen zur persönlichen Entfaltung im integrativen Unterricht. Aussagen zur Entwicklung von Methoden und Materialien. Äusserungen zu Veränderungen von Unterrichtsinhalten und den unterrichtlichen Anforderungen. Aussagen zur Unterrichtsentwicklung auf Schulebene.

Ankerbeispiel: „Also, ja, ich habe mir nun den nächsten Schritt überlegt und eben, der nächste Schritt ist wirklich, dass sie, dass ich das probiere, dass sie ... ich werde das auch wieder vorbesprechen, wenn wir die Gruppen machen.“ (Interview 1, Segment 63)

B1 betont, wie wichtig Reflexion für die Unterrichtsentwicklung ist. B2 hingegen beschäftigt sich momentan intensiv mit dem kooperativen Lernen, das auch ein Teil des Schulentwicklungsprogramms ihrer Schule ist. B3 beschäftigt sich zurzeit mit dem ressourcenorientierten Vorbereiten, indem er den Vorbereitungsaufwand optimiert, Material von anderen übernimmt und gezielt anpasst. Ausserdem nutzt er neuen Medien und setzt diese in seinem Unterricht ein. B4 spricht im Besonderen über seine Erfahrungen bei der Unterrichtsentwicklung. Bei diesem Thema ist ihm wichtig, dahingehend Sicherheit zu gewinnen, wie man ein Thema behandelt, so dass alle Schüler Erfolge haben können.

Interpretation

Beim Thema der Unterrichtsentwicklung können zwischen den einzelnen Befragten nur wenige Gemeinsamkeiten festgestellt werden, das Thema scheint jedoch für alle von grosser Bedeutung. Das kann so interpretiert werden, dass Unterrichtsentwicklung etwas sehr Persönliches ist und eng mit dem Arbeitsumfeld in Zusammenhang steht. Thematisch werden die Reflexion, das kooperative

Lernen, neue Lernmedien, Themen- und Lernzielanpassung sowie die Beachtung der eigenen Ressourcen genannt.

Gemäss Joller-Graf (2006) stellt der integrative Unterricht eine hohe Anforderung an die Professionalität von Lehrpersonen. Dabei geht es darum, den Unterricht so zu gestalten, dass die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten unterstützt und gefördert werden. Durch diese anspruchsvolle Herausforderung ergibt sich jedoch auch die Möglichkeit für die Lehrpersonen, neue Erfahrungen zu sammeln, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und damit die Unterrichtsqualität zu verbessern (vgl. S. 26-28). Gute Übungsfelder zur Auswertung und zur Reflexion des Unterrichts bieten sich bei Weiterbildung, bei der praktischen Tätigkeit als Lehrperson und bei der Teamarbeit. In diesen Bereichen kann man sich über den Unterricht, das Lehren und das Lernen austauschen, wodurch neue Handlungsweisen angeregt werden. Dies gelingt jedoch nur, wenn sich Lehrpersonen auf etwas Neues einlassen wollen und Versuche wagen, die scheitern könnten (vgl. Gasser, 2003, S. 237).

8.2.1.6. Kompetenzerfahrungen

Definition: Aussagen zu einem reflektierenden Umgang mit herausfordernden Erfahrungen. Aussagen zu Fähig- und Fertigkeiten in Bezug auf die Anforderungen des integrativen Unterrichts und der Heterogenität. Aussagen zu Wegen, Mitteln und Merkmalen der persönlichen Kompetenzerweiterung.

Ankerbeispiel: „...Aber, wenn ich etwas gelernt habe, dann ist es Flexibilität.“ (Interview 3, Segment 135)

B1 erweitert ihre Kompetenz vor allem durch Beobachtung und Reflexion. Dadurch kann sie ihre Handlungen gezielt planen und umsetzen. Es ist ihr wichtig, immer wieder neue Wege auszuprobieren, auch wenn es dabei Fehler geben kann. B2 verlässt sich besonders auf ihre Intuition und ihre soziale Kompetenz. Auch sie sagt, dass auch ihr dabei Fehler passieren, aber es komme darauf an, wie man mit diesen umgehe. B3 ortet seine Kompetenzerfahrung besonders im Bereich der Flexibilität und der Bereitschaft für Neues. Es ist ihm wichtig, Lernmethoden auszuprobieren und damit Neues zu lernen. B4 greift auf einen grossen Erfahrungsschatz zurück. Auch er findet das Beobachten und Wahrnehmen wichtig. Zusätzlich betont er den Mut, um Abstriche machen zu können. Zuversicht und Geduld haben, Zeit geben und *dran bleiben* sind für ihn wichtige Komponenten seiner Berufskompetenz.

Interpretation

Drei der vier Befragten benennen das Beobachten und Wahrnehmen als eine wichtige Kompetenz. Ebenfalls ist für drei Befragte der Mut, Fehler zu machen und etwas Neues auszuprobieren von grosser Bedeutung. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass Klassenlehrpersonen mit einer positiven Einstellung zum integrativen Unterricht viel beobachten, wagen, etwa Neues auszuprobieren und sich auch nicht davor scheuen, Fehler zu machen. Flexibilität stellt eine Eigenschaft dar, die für einen integrativen Unterricht unabdingbar ist.

Bless (2004) verweist darauf, dass Lehrpersonen, welche schwierigen schulischen und pädagogischen Situationen gegenüberstehen und für diese Lösungen finden, sie ausprobieren und

reflektieren, in der Folge darauf ihre Kompetenzen weiter entwickeln und dadurch lernen, mit der integrativen Förderpraxis umzugehen (vgl. S. 55). Dem Gefühl, nicht mehr Herr der Lage zu sein, wird dadurch entgegengewirkt. Das wiederum beeinflusst die Berufszufriedenheit positiv.

Auch ist das Bewusstsein, Fehler machen zu dürfen, von grosser Wichtigkeit. Gasser (2003) sagt, dass es beim Umgang mit Fehlern letztlich darauf ankommt, die Fehler wahrzunehmen, prozessorientiert damit umzugehen und neue Erkenntnisse daraus zu ziehen (vgl. S. 205). Dabei spielt auch der Austausch im Fachteam eine wichtige Rolle. Erfahrungswerte können dadurch in gemeinsamer Denkarbeit evaluiert und fachlich bearbeitet werden (vgl. Lienhard-Tuggener et al., 2011, S. 169). Mehr Informationen sind im Kapitel 2.4.2 *Erfahrungswerte und ihre Bedeutung im Schulalltag* (S. 20) zu finden.

8.2.1.7. Spezielle Erfahrungen mit Integration

Definition: Aussagen zu aktuellen und konkreten Integrationserlebnissen und Erfahrungen im integrativen Unterricht. Äusserungen zu konkreten Erlebnissen mit von der Norm abweichenden Personen und Verhaltensweisen ausserhalb des eigenen Unterrichts werden bewusst ausgeklammert.

Ankerbeispiel: „im X hatten wir auch einen Jungen mit einer Sehbehinderung, aber das war nicht.. der hat sich bestens selber integriert und der hat selber gesagt, was geht und was nicht.“ (Interview 2, Segment 67)

B1 erzählt über Erlebnisse mit Schülern mit einer geistigen Behinderung. Gesamthaft waren ihre Erfahrungen sehr positiv. Bei ihren Erzählungen lag der Fokus auf den Lernfortschritten, die diese Schüler gemacht haben. B2 erzählt von einer guten Erfahrung bei der Integration eines sehbehinderten Schülers. Ihrer Meinung nach brauche die Klasse zwar zuerst immer eine kurze Eingewöhnungsphase, bis die Integration von allen als etwas Normales angesehen werde, laufe aber nachher immer sehr gut. B4 hat längere Zeit in einer separativen Institution gearbeitet. Er ist der Meinung, dass Kinder heute mehr Mitspracherecht haben und nicht mehr so schnell abgeschoben werden. Das empfindet er positiv. Er meint jedoch auch, dass der Bereich der Bildung und Erziehung durch die Integration mehr gefordert wird. B3 macht keine Aussagen zu speziellen Erfahrungen mit Integration.

Interpretation

Drei Befragte erzählen über ihre persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse mit integrierten, behinderten Schülern. Dabei kommt besonders die affektive Komponente der Einstellung stark zum Tragen. Im Kapitel 10.2 *Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie zur Einstellung* (S. 84) wird detaillierter darauf eingegangen.

8.2.1.8. Zusammenarbeit

Definition: Aussagen über die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, Fachlehrpersonen, Eltern, Behörden und anderen Beteiligten. Aussagen über die Merkmale und die Auswirkungen der Zusammenarbeit.

Ankerbeispiel: „...eigentlich vom alleine Arbeiten zum im Team Funktionieren. Und da sind wir jetzt eigentlich hier im Team.“ (Interview 4, Segment 61)

B1 erlebt die Zusammenarbeit mit anderen als eine Bereicherung und Entlastung. Wichtig dabei sind ihr jedoch das gegenseitige Vertrauen und der Austausch über Schwierigkeiten. B2 äussert sich ebenfalls positiv über die Zusammenarbeit. Sie erlebt diese ebenfalls als Entlastung und betont die positive Auswirkung, die eine gute Zusammenarbeit auf die Schüler haben kann. Sie ist der Meinung, dass sich der Zeitaufwand dafür lohne, man aber auch eine ähnliche Arbeitsauffassung haben müsse, damit die Zusammenarbeit keine Belastung werde. Auch B3 empfindet die Zusammenarbeit als etwas Gutes, da sie entlastend sei und man gegenseitig voneinander profitieren könne. Er ist aber auch der Meinung, dass die Zusammenarbeit klar definiert und effizient sein muss. Auch B4 ist von der Teamarbeit überzeugt. Dabei sind für ihn die Entlastung, im Sinne vom gemeinsamen Tragen der Verantwortung, der Austausch bei Schwierigkeiten sowie das gemeinsame Vorbereiten von tragender Bedeutung. Aus den Erfahrungen während seiner Unterrichtszeit ist das ein Bereich der Schule, welcher sich sehr zum Positiven verändert hat.

Interpretation

Die Zusammenarbeit ist für alle Befragten eine Bereicherung und Entlastung. Das gemeinsame Vorbereiten, der Austausch über schwierige Schüler und die gemeinsam getragene Verantwortung haben nicht nur Auswirkungen auf den integrativen Unterricht und die Schüler, sondern auch auf die Zufriedenheit der Lehrpersonen. Es ist jedoch auch wichtig, dass man sich vertrauen kann (B1), die Effizienz vorhanden (B2, B3) ist und man eine ähnliche Arbeitsauffassung (B2, B3) hat.

Lienhard-Tuggener et al. (2011) betonen, dass eine gute Zusammenarbeit eine wichtige Bedingung für das Gelingen der schulischen Integration ist. Dabei ist eine offene und konstruktive Kommunikation von grosser Wichtigkeit. Zudem müssen Aufgaben, Kompetenzen und Abläufe verbindlich geregelt und das gemeinsame Ziel angestrebt werden. Eine gute Zusammenarbeit ist nicht von einer persönlichen Zuneigung geprägt, sondern von der Kommunikation, der Professionalität und der integrativen Haltung. Damit kann der Auftrag in Bezug auf die Bildung und Erziehung aller Schüler wahrgenommen und gemeinsam umgesetzt werden (vgl. S. 148-149).

Auch Klippert (2007) ist der Meinung, dass Teamarbeit viele Vorteile bietet. Seiner Meinung nach werden die Kreativität sowie der Umgang mit Herausforderungen in der Zusammenarbeit positiv gefördert. Durch die Arbeitsteilung können Belastungen reduziert werden und die einzelne Lehrperson wird durch das Mittragen von anderen gestärkt und gestützt (vgl. S. 52).

8.3. Einstellung

Begründung: Eine erfolgreiche Integrationspraxis ist auf engagierte, kompetente und positiv eingestellte Klassenlehrpersonen angewiesen. Die wahrgenommene Heterogenität ist gemäss Seitz (2007) perspektivengebunden und verweist hintergründig auf die Einstellungen und Haltungen der beobachtenden Person (vgl. S. 127-130). Interessant sind daher Äusserungen zur Einstellung und Haltung in Bezug auf Integration und Heterogenität.

8.3.1. Grundhaltung zur integrativen Förderpraxis

Aussagen zu grundsätzlichen Fragen und Haltung zur Integration und Heterogenität. Situationsgebundene, praxisnahe Äusserungen zu den im Unterricht verwirklichten Werten werden bewusst ausgeklammert.

Ankerbeispiel: „...Und deswegen finde ich, unsere Integration muss wachsen.“ (Interview 2, Segment 143)

B1 empfindet die Heterogenität in einer Klasse als Bereicherung und ist davon überzeugt, dass die Schüler voneinander lernen können. Ihr ist es wichtig, jedem Schüler immer wieder eine Chance zu geben, auch wenn die Situation nicht immer einfach ist. Sie ist sich bewusst, dass das auch schwierig und herausfordernd sein kann. Auch B2 ist der Meinung, dass die Vielfältigkeit in einer integrativen Klasse genutzt werden soll. Sie empfindet sie ebenfalls als Bereicherung und wehrt sich gegen den Ausschluss von der Norm abweichender Schüler. Ihr Statement *Was ist schon normal?* ist sehr aussagekräftig. B3 empfindet den integrativen Unterricht als eine spannende Herausforderung. Er meint jedoch auch, dass der Ort, die Situation und die Konstellation zusammenstimmen müssen, damit der integrative Unterricht funktioniert. B4 findet es wichtig, dass allen Schülern Erfolgsmöglichkeiten beim Lernen geboten werden. Auch er räumt ein, dass das nicht immer einfach sei, man jedoch mit dem Kind einen Weg suchen müsse. Auch er empfindet den integrativen Unterricht als eine Herausforderung, bei der man Geduld haben und sich Zeit nehmen muss.

Interpretation

Es ist spannend, dass drei der vier Befragten den integrativen Unterricht als eine Herausforderung ansehen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass der integrativen Förderpraxis gegenüber positiv eingestellte Klassenlehrpersonen sich der Herausforderungen durchaus bewusst sind, sich diesen aber trotzdem stellen wollen oder sie sogar bewusst suchen.

Gemäss Seitz (2007) ist die Erkennung von Heterogenität stark an die gedanklich und biografisch erworbenen Einstellungen und Haltungen einer Person gebunden. Deshalb ist die Wahrnehmung von Heterogenität stark vom Beobachter abhängig und verweist auf die Wert- und Normentscheidungen einer Persönlichkeit (vgl. S. 127-130). Mehr Informationen sind im Kapitel 2.5.1 *Zum Begriff der Heterogenität* (S. 21) zu finden.

Zusammenfassend kann jedoch aus dieser Aussage geschlossen werden, dass Heterogenität eng mit der persönlichen Einstellung verbunden ist. Wie bereits im Kapitel 8.2.1.3 *Erfahrene Herausforderungen* (S. 71) erwähnt, ist Klippert (2010) der Meinung, dass die positive Einstellung der Lehrpersonen eine der wichtigsten Gelingensbedingungen für den integrativen Unterricht ist. Diese

Einstellung hat nämlich einen direkten Einfluss auf die Lernmotivation der Schüler (vgl. S. 78-79). Das Kapitel 10.2 *Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie zur Einstellung* (S. 84) geht nochmals auf die Einstellung der befragten Personen bezüglich der integrativen Förderpraxis ein.

8.3.2. Positive Aspekte der integrativen Förderpraxis

Definition: Allgemeine Aussagen zu positiven Aspekten der integrativen Förderpraxis und der Heterogenität. Äusserungen über situationsgebundene, positive Aspekte der integrativen Förderpraxis und der Heterogenität werden bewusst ausgeklammert.

Ankerbeispiel: „...Ein positiver Aspekt ist, denke ich, äh.. die Motivation.“ (Interview 3, Segment 139)

Nach der Analyse der Interviews konnten bei B1 und B2 keine expliziten Aussagen über die positiven Aspekte der integrativen Förderpraxis gefunden werden. B3 betont als positiven Aspekt besonders die adäquate Förderung der einzelnen Schüler. B4 erwähnt, dass durch die integrative Förderpraxis die Welt bunter werde und damit ein lebendiger Unterricht entstehen könne.

Interpretation

Die adäquate Förderung und die entstehende Vielseitigkeit durch die integrative Förderpraxis werden klar als positiv und gewinnbringend eingestuft. Das Kapitel 10.2 *Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie zur Einstellung* (S. 84) geht nochmals auf die Einstellung der befragten Personen bezüglich der integrativen Förderpraxis ein.

8.3.3. Negative Aspekte der integrativen Förderpraxis

Definition: Allgemeine Äusserungen zu negativen Aspekten der integrativen Förderpraxis und der Heterogenität. Äusserungen über situationsgebundene, negative Aspekte der integrativen Förderpraxis und der Heterogenität werden bewusst ausgeklammert.

Ankerbeispiel: „...Negative Aspekte, ich denke, es kann unter Umständen auch belastend sein für das Kind.“ (Interview 3, Segment 141)

B1 beschreibt als einen negativen Aspekt der integrativen Förderpraxis den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Da diese oftmals sehr viel Aufmerksamkeit und Zeit brauchen, kommen die anderen Schüler vielfach zu kurz. B3 findet es nachteilig, dass beim integrativen Unterricht oftmals die Gemeinschaftsstärkung und die Kooperation zu kurz kommen. Zudem brauche Individualisierung viel Platz und Unterstützung von Seiten der Klassenlehrperson. B4 spricht die strukturellen Grenzen der integrativen Förderpraxis auf kantonaler Ebene an. Um Schüler zu entlasten, wäre sein Anliegen, Fächer weglassen zu können. Das würde jedoch weder auf Schul- noch Kantonebene gutgeheissen. B2 macht keine spezifischen Aussagen zu diesem Thema.

Interpretation

Der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und die gesetzlichen Grenzen auf Schul- und Kantonebene werden als negative Aspekte der integrativen Förderpraxis wahrgenommen. Auch die fehlende Gemeinschaftsstärkung und Kooperation können sich aufgrund des grossen Anteils der

Individualisierung im Unterricht negativ auswirken. Auch hier wird auf das Kapitel 10.2 *Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie zur Einstellung* (S. 84) verwiesen, da dort nochmals auf die Einstellung der befragten Personen bezüglich der integrativen Förderpraxis eingegangen wird.

9. Beantwortung der Fragestellung

In diesem Kapitel erfolgt die Beantwortung der Fragestellung. Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde das Forschungsinteresse sowie folgende Forschungsfrage formuliert (siehe Kapitel 1.2, S. 9 und Kapitel 3, S. 30), welche an dieser Stelle wiederholt wird:

Welche Erfahrungswerte und Faktoren hängen mit einer positiven Einstellung bei Klassenlehrpersonen in Bezug auf die integrative Förderpraxis an der Primarschule zusammen?

Aufgrund der Fallvergleiche und deren Interpretation (siehe Kapitel 8, S. 62-78) kristallisieren sich vier Bereiche heraus, in denen bedeutsame Erfahrungen genannt wurden, welche im Zusammenhang mit einer positiven Einstellung bezüglich integrativer Förderpraxis gebracht werden können. Diese Kernbereiche sind: *Sozialisation und Persönlichkeit, Heterogenität, Lernerfahrungen sowie Umgang mit Heterogenität.*

Innerhalb dieser Kernbereiche werden zur Beantwortung der Fragestellung die wichtigsten Erkenntnisse zusammenfassend beschrieben.

Erster Kernbereich: Sozialisation und Persönlichkeit

Ein erster zentraler Erfahrungsbereich ist das Elternhaus, welches den primären Rahmen für Beziehungserfahrungen und das Erlernen von sozialen Werten, Normen und Handlungen bietet. Dieses Erlernen von sozialen Werten, Normen und Handlungen hatte in den Familien aller vier Befragten einen grossen Stellenwert, wurde inhaltlich jedoch unterschiedlich stark gewichtet. Zum einen werden prägende Erfahrungen mit gesellschaftlichen Normen, wie beispielsweise Konformität und schichtspezifische Regeln, genannt. Damit einhergehend sind Erfahrungen mit einem sozialen Wandel der Gesellschaft, wie beispielsweise die 68er-Bewegung oder politische Veränderungen, ebenfalls bedeutsam. Zum anderen werden Erfahrungen mit sozialen Werten (füreinander da sein, Vertrauen) und Handlungen (soziales Engagement) als prägend beschrieben. Eine bedeutsame, gemeinsame Komponente dieser Erfahrungen ist die Entstehung eines positiven Menschenbildes, auch sich selbst gegenüber.

Somit kann aufgezeigt werden, dass Erfahrungen im Sozialisationsprozess die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Entwicklung der Einstellung bezüglich der integrativen Förderpraxis beeinflussen.

Die allgemeine Grundhaltung der vier Befragten der Welt und sich selber gegenüber kann als kohärent eingeschätzt werden (siehe Kapitel 2.1.1, S. 11 sowie Kapitel 10.1, S. 83).

Zweiter Kernbereich Heterogenität

Weiter zeigt sich, dass Erfahrungen mit von der Norm abweichenden Personen einen weiteren relevanten Bereich darstellen. Hier bestärken positive wie negative Erfahrungen die gefestigten Vorstellungen von gesellschaftlichen Normen und Werten und beeinflussen somit die Einstellung diesen Menschen gegenüber sowie das soziale Handeln. Eine persönliche Betroffenheit wie im Falle

von B2 (siehe Kapitel 7.2, S. 51) verstärkt diese Ausprägung. Heterogenität der Gesellschaft und die damit verbundenen widersprüchlichen Kontroversen mit dem Begriff der Normalität werden zwar von allen vier Befragten erkannt und als Realität angesehen, führen jedoch nicht zum Standpunkt, die integrative Förderpraxis sei ein Mittel, eine integrierende Gesellschaft aufzubauen.

Heterogenität wird von allen vier Befragten als natürliche Eigenschaft ihrer Schulklassen angesehen. Es zeichnet sich bei allen ein persönliches Motiv heraus, sich dieser Heterogenität bewusst zu stellen und damit zu arbeiten. Zudem kann gesagt werden, dass das grundsätzliche Verständnis von Heterogenität die persönliche Wahrnehmung und Bewertung dergleichen beeinflusst.

Dritter Kernbereich: Lernerfahrungen

Aufgrund der Aussagen der vier Befragten lässt sich erkennen, dass individuelle Lernerfahrungen das Verständnis von Lernen und seinen Prozessen stark prägen. Dabei handelt es sich nicht ausschliesslich um positive Lernerfahrungen, sondern auch um erfahrene Schwierigkeiten und Misserfolge. Aufgrund dieser persönlichen Lernerfahrungen legen die Befragten im eigenen Unterricht individuelle Schwerpunkte (kooperatives Lernen, selbstgesteuertes Lernen, Motivation, Lernerfolg). Gemeinsam ist, dass Lernen von allen vier Befragten als aktiver, eigenständiger, konstruktiver und dialogischer Prozess gesehen wird, wobei Motivation und Chancen auf Erfolg als zentrale Antriebsquellen für wirksame Lernprozesse betrachtet werden.

Vierter Kernbereich: Umgang mit Heterogenität

Dieses Verständnis von Lernen und dessen Prozessen wirkt sich auf den methodisch-didaktischen sowie pädagogischen Umgang mit Heterogenität aus. Der Umgang mit integrativen Lernformen widerspiegelt die Einstellung der Klassenlehrpersonen zum Lernen und zum Unterricht.

Bei den vier Befragten gilt die Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts als bedeutsames Mittel, um mit der Heterogenität umzugehen. Ebenfalls einen grossen Stellenwert hat das kooperative Lernen.

Erfahrungen mit integrativen Lernformen prägen die Einschätzung einer Handbarkeit der Heterogenität und somit die Einstellung bezüglich der integrativen Förderpraxis. Die vier Befragten berichten nicht ausschliesslich über positive Erfahrungen, sondern benennen sehr wohl auch erfahrenen Herausforderungen und Grenzerfahrungen, also Situationen, in denen die Handbarkeit als schwierig eingeschätzt wird. Bezeichnend ist, dass alle über einen konstruktiven Umgang mit diesen Erfahrungen berichten. Herausforderungen sowie Grenzerfahrungen werden von ihnen als bedeutsam eingeschätzt, ebenso der Einfluss dieser Erfahrungen auf ihr Kompetenzgefühl. Fehler machen, hier im Zusammenhang mit der Lehrtätigkeit im integrativen Unterricht, wird als etwas Normales betrachtet. Die Bereitschaft, Versuche zu wagen, welche missraten können, ist bei allen vier Befragten vorhanden.

Die vier Interviewten suchen in schwierigen Situationen den Austausch mit anderen Lehr- oder Fachlehrpersonen. Dieser Austausch wird von allen als Entlastung, Bereicherung und als wichtiges Mittel zur Unterrichtsentwicklung angesehen. Die hohen Anforderungen eines integrativen Unterrichts, so die Einschätzung aller, wären alleine kaum zu meistern. Ebenfalls kennzeichnend ist die Tatsache,

dass die vier Befragten eine gelungene Zusammenarbeit nicht als etwas Selbstverständliches erachten, sondern als Resultat von Bemühungen und Engagement.

Unterrichtsentwicklung wird von allen als etwas Positives erlebt. Als Motor oder Ursachen werden unterschiedliche persönliche Motive genannt. Dabei wirkt sich die Unterrichtsentwicklung direkt auf die Handbarkeit der hohen Anforderungen des integrativen Unterrichts aus und wird durch die persönlichen Motive bedeutsam.

10. Diskussion der Ergebnisse und Hypothesengenerierung

In einem ersten Teil werden die Ergebnisse in Bezug auf die Salutogenese (siehe Kapitel 2.1, S.11-12) und die theoretischen Grundlagen zur Einstellung (siehe Kapitel 2.2, S. 13-18) diskutiert.

In einem zweiten Teil werden Hypothesen formuliert und begründet.

10.1. Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Salutogenese

Die Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Salutogenese bezieht sich auf das Modell des Kohärenzgefühls von Aaron Antonovsky (1997, vgl. S. 34-36). Erläuterungen dazu befinden sich im Theorieteil dieser Arbeit.

Verstehbarkeit

Die Komponente der Verstehbarkeit scheint bei allen vier Befragten stabil ausgeprägt zu sein. Sie äussern sinnhafte Erklärungen für die hohen Anforderungen des integrativen Unterrichts und die daraus resultierenden Herausforderungen und Grenzerfahrungen.

Insbesondere die befragte Person im Interview 2 (siehe Kapitel 7.2, S. 51) betont die Bedeutung der Berufsausbildung bezüglich des Umgangs mit Heterogenität.

Zusammengefasst ausgedrückt können die vier befragten Personen schwierige Situationen kognitiv und als vorhersehbar einordnen und erklären.

Die Verstehbarkeit wird durch die gesetzliche Anordnung der integrativen Förderpraxis im Kanton Zürich und mit den damit einhergehend bestehenden Förderkonzepten verstärkt.

Handbarkeit

Von allen vier Befragten kann gesagt werden, dass sie Herausforderungen als Erfahrungen ansehen, diese annehmen und versuchen, mit ihnen umzugehen. Durch das Annehmen von schwierigen Situationen wird das Kompetenzgefühl, also das Wahrnehmen von geeigneten Ressourcen zur Begegnung der Anforderungen, gestärkt. Die Komponente der Handbarkeit muss jedoch wegen Grenzerfahrungen und Herausforderungen immer wieder reflektiert und angepasst werden.

Unter den zur Verfügung stehenden Ressourcen sind nicht nur diejenigen gemeint, welche man bei sich selber findet, sondern auch jene, welche das Umfeld bietet. Die erfahrene Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen wirkt sich demnach positiv auf die Komponente der Handbarkeit aus.

Bei der Auswertung des Datenmaterials fällt weiter auf, dass keine der vier interviewten Klassenlehrpersonen über fehlende Ressourcen klagt, obwohl die Offenheit des Interviews dafür die Möglichkeit gegeben hätte. B2 erwähnt als einziger das Platzproblem. Bless (2004) schreibt in diesem Zusammenhang: „Je mehr sich das Gefühl zeigt [nicht mehr Herr der Lage zu sein, Anm. d. Verf.], umso häufiger werden Entlastungsstrukturen gefordert“ (S. 55).

Bedeutsamkeit

Die Komponente der Bedeutsamkeit präsentiert sich bei allen vier Befragten in einer persönlichen Motivation, sich der Heterogenität der Schülerschaft zu stellen. Die Bereitschaft, die hohen Anforderungen des integrativen Unterrichts bewusst anzunehmen und sich zu engagieren, also emotional zu investieren, weist auf eine starke Ausprägung dieser Komponente hin.

Die Motive der Motivation sind bei den vier Befragten unterschiedlich angelegt: Die ausgeprägten sozialen Werte von B1 führen zu einem starken Bedürfnis nach sozialen Handlungen (siehe Kapitel 7.1, S. 48). B2 erachtet die integrative Förderpraxis als Mittel, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen. Diese Motivation wird durch eine persönliche Betroffenheit bestärkt (siehe Kapitel 7.2, S. 51). Das Motiv von B3 und B4, beide männlich, ist das persönliche Interesse an einer beruflichen Herausforderung (siehe Kapitel 7.3, S. 55 sowie Kapitel 7.4, S. 58).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle vier befragten Personen ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl haben.

Antonovsky (1997) betont, dass die drei Komponenten Verstehbarkeit, Handbarkeit und Bedeutsamkeit unauflöslich miteinander verbunden sind. Für ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl sind alle drei Komponenten notwendig, stehen jedoch nicht in gleichem Masse im Mittelpunkt. Als wichtigste Komponente bezeichnet er die Bedeutsamkeit, denn ohne eine persönliche Motivation ist eine starke Verstehbarkeit sowie Handbarkeit lediglich vorübergehend. Somit gewinnt eine Person, welche sich einsetzt, die Möglichkeit zum Aufbau von Verständnis und Ressourcen. An zweiter Stelle nennt er die Verstehbarkeit, da eine stark ausgeprägte Handbarkeit vom Verstehen abhängt. Doch auch die Handbarkeit ist von grosser Wichtigkeit. Denn wenn keine geeigneten Ressourcen zur Verfügung zu sein scheinen, sinkt die Bedeutsamkeit (vgl. S. 37-38).

Fazit

Die Salutogenese nach Aaron Antonovsky (1997) bietet ein sinnvolles, theoretisches Modell, um die Grundhaltung der Klassenlehrpersonen bezüglich der integrativen Förderpraxis und darüber hinaus zu beschreiben. Die zentrale Stellung der Bedeutsamkeit liefert dabei einen wichtigen Hinweis und hat somit eine Schlüsselposition.

10.2. Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie zur Einstellung

Das generierte Datenmaterial lässt keine empirisch fundierte Messung der Einstellungen der Klassenlehrpersonen bezüglich der integrativen Förderpraxis zu. Die Klassenlehrpersonen haben subjektiv aus ihrer eigenen Perspektive bewertet eine positive Einstellung (siehe Kapitel 4.3.3, S. 37).

Eine Einstellung bezüglich der integrativen Förderpraxis beruht auf entsprechenden Erfahrungen mit derselben und kann gemäss dem Multikomponentenmodell der Einstellung in drei Komponenten aufgeteilt werden: die kognitive und die affektive Komponenten sowie die Verhaltenskomponente (siehe Kapitel 2.2, S. 13-18). Inwiefern diese drei Komponenten die Einstellung der vier befragten Personen bestimmen, kann im Rahmen dieser Studie nicht gesagt werden. Das Modell zeigt sich äussert komplex und umfangreich. Äusserungen der befragten Personen können jedoch entlang dieser drei Komponenten dargelegt und interpretiert werden.

Kognitive Komponente

Die Ergebnisse der Fallinterpretationen zeigen, dass die vier Befragten grundsätzlich über eine ausgeprägte positive Grundhaltung bezüglich der integrativen Förderpraxis verfügen (siehe Kapitel 8.3, S. 77). Sie formulieren Erwartungen im Hinblick auf bestimmte Eigenschaften einer integrativen Förderpraxis. Die positive Einstellung der vier Befragten lässt darauf schliessen, dass eine anschliessende Bewertung dieser Eigenschaften positiv ausfällt.

Das Benennen von positiven wie auch negativen Aspekten deutet auf eine kognitive Auseinandersetzung mit dem Thema *Integrative Förderpraxis*.

Affektive Komponente

Alle vier befragten Personen berichten über Gefühle, welche durch Erfahrungen mit der integrativen Förderpraxis gemacht wurden. Sie erzählen von speziellen Erlebnissen mit Schülern, welche emotional etwas Besonderes in ihnen auslösten (siehe Kapitel 8.2.1.7, S. 75), von der Befriedigung persönlicher Interessen (siehe Kapitel 10.1, S. 83) und von einer persönlichen Entfaltung im Rahmen der Unterrichtsentwicklung (siehe Kapitel 8.2.1.5., S. 73). Der Einfluss eines starken Kohärenzgefühls auf die affektiven Reaktionen und somit auf die Ausprägung einer Einstellung liegt auf der Hand. Es kann vermutet werden, dass eine Person, welche mit sich und der Welt in Stimmung ist, eher positive affektive Reaktionen hervorbringt.

Erstaunlich ist, dass die Befragten nicht über negative affektive Reaktionen bezüglich erfahrene Herausforderungen sowie Grenzerfahrungen berichten. Somit kann gedeutet werden, dass schwierige Situationen bei den vier Befragten keinen negativen Einfluss auf deren Einstellungen hatten. Herausforderungen werden mit positiven Gefühlen begegnet, da sie als gewollt und sinnhaft wahrgenommen werden (siehe auch Kapitel 10.1, S. 83).

Verhaltenskomponente

Die befragten Personen berichten an den Interviews über vergangene Erfahrungen und Verhaltensweisen bezüglich der integrativen Förderpraxis. Sie erzählen über den Umgang mit Herausforderungen, über Kompetenzzaneignungen und Unterrichtsentwicklung. Daraus kann geschlossen werden, dass die befragten Personen über eine gute Reflexionsfähigkeit und Selbstwahrnehmung verfügen. Dieser eigene, reflektierende Umgang und dessen positive Auswirkungen auf den Unterricht kann im Zusammenhang mit der Festigung einer positiven Einstellung bezüglich integrativer Förderpraxis gesehen werden.

Fazit

Summierend kann gesagt werden, dass alle vier Befragten eine positive Einstellung zur integrativen Förderpraxis haben. Die drei Komponenten der Einstellung erscheinen bei den Befragten jedoch unterschiedlich ausgeprägt und gewichtig. Daraus wird ersichtlich, wie die geschilderten Erfahrungen die Einstellung in individueller Art und Weise und äusserst komplex beeinflussen.

10.3. Hypothesengenerierung

Die dargestellten Kernbereiche (siehe Kapitel 9, S. 80) bieten die Möglichkeit zur Formulierung von Hypothesen. Ziel dabei ist, auffällige Tendenzen herauszuarbeiten, um theoriegeleitete, empirisch fundierte und überprüfbare Hypothesen zu formulieren.

Die Hypothesen werden mit exemplarisch ausgewählten Passagen aus allen vier Interviews sowie Verweisen zur Theorie untermauert.

Kernbereich Heterogenität

Hypothese 1

Personen mit einer positiven Einstellung zur integrativen Förderpraxis erachten die Heterogenität der Schülerschaft und die damit verbundene individuelle Förderung als eine Bereicherung und als etwas Normales.

Theoretisch kann Hypothese 1 mit dem Kapitel 2.8.2 *Einstellung zum integrativen Unterricht* (S. 28) und mit dem Kapitel 2.8.3 *Umgang der Lehrpersonen mit Integration* (S. 28) gestützt werden. Der Umgang mit heterogenen Klassen setzt eine positive Einstellung zum individuellen Lernen voraus. Durch eine Auseinandersetzung mit integrativen Lernsettings können positive Erfahrungen gemacht und Vorurteile abgebaut werden. Dies setzt aber auch voraus, dass Klassenlehrpersonen sich auf Herausforderungen einlassen wollen und bereit sind, ihren Unterricht weiterzuentwickeln (siehe Kapitel 2.8.4, S. 29). Zusätzlich spielen auch die sozialen Werte und Normen (siehe Kapitel 8.1.5, S. 65) und die Einstellungen zum Lernen und Unterricht (siehe Kapitel 8.2.1.2, S. 70) eine wichtige Rolle.

Ausserdem kann Hypothese 1 mit folgenden Aussagen der vier Befragten untermauert werden:

B1

79: *„Ja eben, die ganze Heterogenität finde ich eigentlich, finde ich eben gut. Das finde ich bereichernd... die profitieren so voneinander, weil sie so verschieden sind.“*

B2

93: *„Und da haben wir thematisiert, dass wir alle halt irgendwie anders sind. Und das ja nicht ins Negative rutschen lassen wie ‚Schau mal, die ist dick‘ oder ‚Die ist dünn‘ oder ‚Die ist sowieso‘, sondern einfach mehr, das und das ist anders. Und dann habe ich das Thema auf die Schule geleitet und wir haben diskutiert, wie wir in der Schule anders sind und so. Das klappt super.“*

96: *Frage: „Kann man sagen, dass anders sein normal ist?“ „nicht mal mehr normal, sondern gewollt.“*

B3

139: *„Ein positiver Aspekt ist, denke ich, äh.. die Motivation. Das ist der Hauptpunkt, dass ich denke, das wirkt sich auf die Motivation der Kinder entscheidend aus...Ähm, das Soziale spielt eine wichtige Rolle. Ich denke, das Kind fühlt sich wohler, wenn es dabei ist im sozialen Kontext und so...“*

B4

91: *„Also das denke ich, die Integration macht das Leben bunter. Das finde ich positiv.“*

91: *„Da wird plötzlich ein ganz lebendiger Unterricht möglich.“*

Kernbereich Lernerfahrungen**Hypothese 2**

Eigene Lernerfahrungen prägen die Einstellung und das Verständnis von Lernen und dessen Prozessen.

Hypothese 2 wird im Kapitel 2.7 *Zum Begriff Lernen* (S. 25) theoretisch bestärkt. Die Literatur gibt Klassenlehrpersonen viele Hinweise dafür, wie Lernen optimal vorbereitet, unterstützt und begleitet werden kann. Theorien, welche den Zusammenhang von eigenen Lernerfahrungen mit der Einstellung bezüglich des Lernens und seinen Prozessen untermauern, konnten jedoch nicht gefunden werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass die Durchführung von integrativen Lernsettings von der Einstellung bezüglich Lernen und seinen Prozesses abhängt (siehe Kapitel 9, S. 80), welche wiederum von der eigenen Biografie als Lerner geprägt wird.

Hypothese 2 kann mit folgenden Aussagen der vier Befragten abgesichert werden:

B1

Aussage zu eigener Lernerfahrung

45: *„Ja, wie ist es jetzt im Schulzimmer? Ah, links ist dort wo die Fenster sind, rechts ist dort, wo die Türe ist. ... (lacht). Ja, das ist mir geblieben. Also, gelernt habe ich es so. Und gelernt habe ich es eben ... für mich, oder ... Also ist ja auch das, was man jetzt immer sagt, oder ... wenn du selber darauf kommst und dir so etwas aneignest, ... dann bleibt es am besten.“*

Aussage zum Verständnis von Lernprozessen

51: *„Ja ich habe auch dort das Gefühl, sie müssen selber... selber drauf kommen.“*

B2

Aussage zu eigener Lernerfahrung

71: *„Ja, weil ich am Anfang nicht wusste, die Wörter müssen jetzt einfach in meinen Kopf rein, wie mach ich das dann am gescheitesten? Und dann irgendwann, die Kärtchenmethode hab ich dann bei einer Kollegin abgeschaut, weisst du, das mit vorne und hinten oder. Da habe ich gefunden, okey, so geht das für mich. Mit dieser Methode finde ich es jetzt noch am einfachsten zu lernen.“*

Aussage zum Verständnis von Lernprozessen

81: *„Ich weiss einfach, dass es extrem viele Methoden gibt zum Lernen oder wie jedes einzelne Kind am besten lernt. Es gibt nicht die Universallösung und das ist mir natürlich klar bewusst wegen mir*

selber, weil ich erfahren habe, ich kann mit der einen besser und mit der anderen weniger gut, oder aber, die geht auch irgendwie, oder die geht auf keinen Fall.“

B3

Aussage zu eigener Lernerfahrung

88: „Ja vorne hat dir da einfach einer das Zeug an den Kopf geworfen. Und dann gab es einen Test und dann.. ja.. also. Frontal, schlimmer als frontal, also einfach, das ist schon, die Erfahrung habe ich auch gemacht und dann auch wieder so den Schulablöscher kennen gelernt. Was es dann heisst, wenn du einfach abhängst und absolut keine Motivation mehr hast, oder. Da denke ich, da lernst du schon noch viel, wenn du das dann, nachher diesen Job ausübst und dann nachher siehst, ja, ups, okey, also.“

Aussage zum Verständnis von Lernprozessen

92: „Ich denke, das sind schon, das nimmst du schon mit. Das ist klar. Also die Motivation steht an erster Stelle, also die Lernziele erreichen sind auch wichtig, natürlich. Aber.. das merkst du schon, dass die Motivation sehr wichtig ist. Dass die Begeisterung der Kinder geschützt werden für etwas, möglichst lange, ja. Das steht sicher im Zentrum.“

B4

Aussage zu eigener Lernerfahrung

51: „Aber damals hatte ich das Gefühl, dass es Glücksache war- entweder du konntest oder du konntest es nicht... jeder musste es sich selber merken und wenn man es sich jetzt nicht gemerkt hätte, dann wäre es nicht gut gewesen.“

Aussage zum Verständnis von Lernprozessen

51: „heute sind Kinder.. sie können besser Auskunft geben über ihr Lernen. Ja, man arbeitet ja auch an dem.“

55: „Ja, das machen wir,, und dann auch noch viel Reflexionsarbeit, das ist also auch ein ganz wichtiger Teil.“

Kernbereich Umgang mit Heterogenität

Hypothese 3

Werden Herausforderungen und Grenzerfahrungen, welche die integrative Förderpraxis mit sich bringt, als bedeutsam wahrgenommen und reflektiert, kann das Kompetenzgefühl erweitert werden. Dadurch entwickeln sich positive Erfahrungswerte und Einstellungen im Hinblick auf die integrative Förderpraxis.

Theoretisch kann Hypothese 3 mit dem Kapitel 2.8.2 *Einstellung zum integrativen Unterricht* (S. 28) abgestützt werden. Die dort formulierte Forderung „positive Erfahrungen mit neuen Konzepten führen über die Rückwirkungen auf das Selbstwirksamkeitserleben zu einer Stärkung des professionellen

Selbst und damit zu einer Erhöhung der Innovationsbereitschaft“ (Bauer & Kanders; zitiert nach Seitz, 2007, S. 133) erscheint jedoch zu wenig differenziert, da der Stellenwert der *Bedeutsamkeit* nicht erwähnt wird. Im Kapitel 10.1 *Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Salutogenese* (S. 83) wird auf diese Folgerung eingegangen.

Werden Herausforderungen und Grenzerfahrungen als bedeutsam erlebt, kommt die Aussage von Bless (2004) zum Tragen, dass Lehrpersonen, welche schwierigen schulischen und pädagogischen Situationen gegenüberstehen und für diese Lösungen finden, diese ausprobieren und reflektieren, in der Folge darauf ihre Kompetenzen weiter entwickeln und dadurch mit der integrativen Förderpraxis umgehen können (vgl. S. 55, siehe Kapitel 8.2.1.6, S. 74).

Hypothese 3 kann ausserdem auf folgenden Aussagen der vier Befragten fundiert werden:

B1

67: *„Ich denke schon, dass ich... kompetent agieren kann...Ich reflektiere viel, über das, was ich gemacht habe. Also, wie ich reagiert habe. Und es gibt schon Situationen, bei denen ich sagen muss... poah, das ist jetzt total daneben gewesen, eigentlich.“*

73: *„... .. dass ich wirklich wieder zuhause ... mit dem Staubsauger herum fräsen kann und dort kommen mir ... die besten ... dort geht es am besten zum Reflektieren, oder. Und zum neue Ideen zu kreieren ... Es geht auch immer ganz stark darum, Ideen ... eben, wie gehe ich neu damit um oder was motiviert mich auch selber.“*

B2

111: *„ich messe eigentlich immer an diesem Jungen von damals.. und ich weiss, einfach, es geht noch viel schlimmer.*

117: *„...Ich bin dort so ins kalte Wasser geworfen worden. Die Kompetenzen, die sind einfach gekommen. Also die musste ich per sofort entwickeln... Was, ich bin einige Male auf die Nase geflogen damit, oder habe nachher sagen müssen, oh. Das war wohl doch nicht das Beste so. Aber jetzt weiss ich, durch das oder der Fehler, so hätte ich es anders machen können. Oder beim nächsten Mal werde ich es anders machen.“*

B3

118: *„Da musste ich mich selber darin vertiefen, schauen, ausprobieren, machen.“*

„Das braucht schon Kompetenzen, denke ich, das musst du schon aufbauen.“

135: *„Aber wenn ich etwas gelernt habe, dann ist es Flexibilität.“*

145: *„Moment mal, ich muss das so machen, um diese Kinder adäquat fördern zu können, aha nein, jetzt muss ich es so machen, aha, das wäre auch noch gut so. Und mit der Zeit hat sich das so herauskristallisiert. Sowohl die Individualisierung und das mit der Integration, beides.. das hängt ja zusammen, oder. Das ist spannend, oder.“*

B4

3: *„Jetzt habe ich viel an so.. ähm.. an Weiterbildung bekommen, wodurch ich das Gefühl habe, dass ich diese Aufgabe gut handhaben kann. Mit der ich jetzt zu tun habe.“*

77: *„Früher habe ich immer das Gefühl gehabt, also wenn es schwierig geworden ist, habe ich einfach das Thema gewechselt. Und dann haben wir einfach etwas anderes gemacht.“*

89: *„Aber es gibt einen Punkt, und das ich echt so, das ist der Verdienst der vielen Erfahrungen. Und die Weiterbildungen.“*

11. Konsequenzen und Erkenntnisse für die heilpädagogische Praxis

Im elften Kapitel werden mögliche Konsequenzen und Erkenntnisse, welche aus der vorliegenden Studie hervorgehen, für die heilpädagogische und schulische Praxis skizziert. Ziel ist die Herstellung eines Theorie-Praxis-Transfers. Der Erkenntnisgewinn dieser Studie wird damit gegenstandsnahe und bedeutsam.

Der salutogenetische Charakter dieser Arbeit soll auch in diesem Kapitel zum Tragen kommen. Demzufolge werden die möglichen Konsequenzen und Erkenntnisse für die heilpädagogische Praxis entlang der drei Komponenten des Kohärenzgefühls der Salutogenese präsentiert (siehe Kapitel 2.1, S.11). Mögliche Fragen aus dem Schulalltag führen in die jeweilige Komponente ein.

11.1. Verstehbarkeit

Fragestellung:

Kann ich die Anforderungen der integrativen Förderpraxis in einem grösseren Zusammenhang verstehen? Sehe ich Herausforderungen als Konsequenz dieser erhöhten Anforderungen und kann ich diese kognitiv einordnen? Habe ich Erklärungsmodelle für das, was passiert?

Über die integrative Grundhaltung nachdenken und diskutieren

Eine integrative Förderpraxis erfordert ein hohes Mass an Umdenken und Umgestalten (siehe Kapitel 1.1, S. 8). Um die Komponente der Verstehbarkeit zu stärken, lohnt es sich, die eigene integrative Grundhaltung ehrlich zu reflektieren und im Team zu diskutieren. Ein empfehlenswertes Instrument dazu ist der *Index für Inklusion* (Booth & Ainscow, 2003). Dieser bietet neben verschiedenen Dimensionen einer inklusiven Schule auch passende Indikatoren.

Sich des eigenen Verständnisses von Lernen und dessen Prozessen bewusst werden und sich darüber austauschen

Das Verständnis bezüglich des Lernens und seiner Prozessen hat gemäss den Ergebnissen dieser Studie eine zentrale Bedeutung und wird von der eigenen Biografie mitgeprägt. Um die Komponente der Verstehbarkeit zu stärken, empfiehlt sich, die eigene Lernbiografie zu rekonstruieren und zu reflektieren. Es geht dabei nicht nur darum, sich den eigenen Erfahrungen bewusst zu werden, sondern auch ein persönliches Interesse bezüglich des Lernens zu wecken.

Förderdiagnostisches Arbeiten

Eine differenzierte Förderdiagnostik ermöglicht das Verstehen von besonderen Bedürfnissen eines Schülers und damit einhergehend die Notwendigkeit und Machbarkeit von möglichen Massnahmen. Dadurch stärkt förderdiagnostisches Arbeiten ebenfalls die Komponenten der Verstehbarkeit.

11.2. Handbarkeit

Fragestellung:

Denke ich, dass ich die Anforderungen der integrativen Förderpraxis bewältigen kann? Habe ich erlebt, wie ich in der Vergangenheit mit Schwierigkeiten im Schulalltag umgegangen bin? Bin ich gestärkt aus einer schwierigen Situation im Schulalltag hervor gegangen?

Sich Zeit nehmen

Aus den Ausführungen der vier befragten Personen geht deutlich hervor, dass die Umsetzung der integrativen Förderpraxis Zeit braucht, um den richtigen Weg zu finden und den Unterricht weiterzuentwickeln. Sich Zeit nehmen bedeutet in manchen Fällen auch, entschieden Abstriche zu machen.

Zusammenarbeit aufbauen

Um den Anforderungen des integrativen Unterrichts begegnen zu können, empfiehlt es sich, neben den eigenen, verfügbaren Ressourcen auch solche im Umfeld wahrzunehmen. Wichtiges Merkmal dieser Zusammenarbeit ist gegenseitiges Vertrauen.

Eine gut funktionierende, gewinnbringende und effiziente Zusammenarbeit muss erst definiert und erarbeitet werden. Dazu bietet sich beispielsweise das *Leporello Zusammenarbeit* (Ramires Moreno, 2008), herausgegeben vom Schulamt der Stadt Zürich, an.

Um den Einfluss der Zusammenarbeit direkt auf die Komponente der Handbarkeit zu lenken, ist die gemeinsame Realisierung eines Unterrichtsprojektes denkbar.

Bewusst reflektieren und Neues ausprobieren

Aktion und Reflexion gehört zum pädagogischen Alltag. Die Komponente der Handbarkeit kann verstärkt werden, wenn Reflexionen bewusst geschehen und einen kreativen, flexiblen Charakter haben. Dadurch kann Mut entstehen: Mut, Neues auszuprobieren, Fehler zu machen und auch einmal über seine gewohnten Grenzen hinaus zu handeln.

11.3. Bedeutsamkeit

Fragestellung:

Welche Bedeutung hat die integrative Förderpraxis für mich? Was motiviert mich, Klassenlehrperson zu sein? Gibt es Schnittpunkte zwischen meiner Motivation und der integrativen Förderpraxis?

Eigene Interessen entdecken und gestalten

Ein Wohlbefinden entsteht durch die Befriedigung verschiedener persönlicher Bedürfnisse. Die Unterrichtsentwicklung bietet Lehrpersonen die Möglichkeit zu einer persönlichen Entfaltung.

Dazu müssen die eigene Motivation und die Interessen erkannt, benannt und wertgeschätzt sowie Möglichkeiten zu deren Gestaltung erarbeitet werden.

12. Kritische Reflexionen

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse anhand der Gütekriterien nach Mayring (vgl. 2002, S. 140-148) kritisch überprüft. Ebenso reflektiert wird das formale Vorgehen.

12.1. Kritischer Umgang mit den Ergebnissen

Die vorliegende Studie erlaubt ein Erkennen von möglichen Zusammenhängen zwischen Erfahrungen und einer positiven Einstellung in Bezug auf die integrative Förderpraxis an der Primarschule. Die Ergebnisse und Hypothesen stützen sich auf Aussagen zum subjektiven Erleben von Erfahrungen der vier interviewten Klassenlehrpersonen. Durch diese Ausrichtung ist eine Generalisierung der Ergebnisse nicht möglich. Die Frage bleibt offen, ob die Studie mit vier anderen Interviewpartnern zu den gleichen Ergebnissen gekommen wäre (siehe Kapitel 13, S. 95).

Da in allen vier Interviews keine Anzeichen von Irritation und Verweigerung zu vermerken sind, ist davon auszugehen, dass die von Bortz und Döring (2006, vgl. S. 246-247) beschriebenen Interview-Effekte nur in einem geringen Masse wirkten und daher vernachlässigt werden können. Dies zeigt sich auch in der Betrachtung der Interviewprotokollbogen (siehe Kapitel 5.1, S. 41). Die vertiefte Vorbereitung auf die Interviews, insbesondere auf die Tätigkeit des Interviewens, bewährte sich und führte zu vier gelungenen Durchführungen. Der gemeinsame Hintergrund, der Lehrerberuf, schien sich auf die Interviews positiv auszuwirken. Die Gespräche wirkten natürlich und geschahen *auf selber Augenhöhe*. Die Interviews waren sehr persönliche Gespräche. Die befragten Personen äusserten sich mit grosser Offenheit. Während des zweiten Interviews (siehe Anhang 2.4) kam es zu einem sehr emotionalen Moment, in dem die befragte Person zu weinen begann, was für die interviewende Person eine herausfordernde Situation darstellte, die Empathie und Geduld verlangte. Das Interview konnte jedoch weitergeführt werden, spürbar von Vertrauen getragen. Alle vier befragten Personen gaben am Ende des Treffens an, das Interview wäre eine bereichernde Erfahrung gewesen und bedankten sich dafür.

Die vier Interviews lieferten eine Fülle von reichhaltigen Daten. Dies lässt sich zum einen auf die Fallgruppen- und Fallauswahl zurückführen, wozu ein begründetes Profil erstellt wurde (siehe Kapitel 4.3.3, S. 37), zum anderen wirkten die Fragen des Interviewleitfadens erzählgenerierend und explorierend. Dies lässt an den langen Erzählpassagen in den Interviewtranskripten erkennen.

Zu erwähnen ist jedoch die Tatsache, dass retrospektive Studien die Gefahr beinhalten, dass die momentane Situation die Erzählung über frühere Situationen beeinflusst. Dieses Problem kann im Rahmen dieses Forschungsdesigns nicht ausgeschaltet werden.

Eine Frage nach der allgemeinen Befindlichkeit hätte detailliertere Hinweise zum Kohärenzgefühl gegeben. Inspirierend dazu wäre der Fragebogen von Aaron Antonovsky (1997) im Anhang seines Buches *Salutogenese*. Somit wären neben erfahrungsgebundenen noch allgemeinere, grundsätzlichere Aussagen möglich geworden.

Die Methode der induktiven Datenanalyse war ein anstrengender, herausfordernder jedoch spannender Prozess, wobei *Qualitatives Denken* vollumfänglich möglich war. Die grosse Offenheit

ermöglichte, dass unerwartete Aspekte zum Vorschein kommen konnten. Durch die Definitionen der Kategorien sowie durch das Setzen der Ankerbeispiele entstand ein trennscharfes Kategoriensystem. Die Software MAXQDA (2004) erlaubte eine systematische sowie transparente Datenanalyse. Nach einer eher zeitaufwändigen Eingewöhnungs- und Einarbeitungsphase überzeugten die Vorzüge der Software.

Wie bereits im Kapitel 10.2 *Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie zur Einstellung* (siehe S. 84) erwähnt, zeigte sich, dass das Multikomponentenmodell äusserst komplex und umfangreich ist. Eine Messung der Einstellung war im Rahmen dieser Arbeit nicht beabsichtigt und möglich. Es konnte nicht gesagt werden, inwiefern die drei Komponenten die Einstellung der vier befragten Personen bestimmten.

Die von Mayring (2002) beschriebenen Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. S. 144-146) wurden in der vorliegenden Studie berücksichtigt: Das Forschungsvorgehen wurde zur *Verfahrensdokumentation* gegenstands- und methodenspezifisch begründet, systematisch durchgeführt und dokumentiert. Einer *argumentativen Interpretationsabsicherung* wurde durch Klärung des Vorverständnisses, durch eine theoretische Verortung der Fragestellung und der Interpretationen, welche zusätzlich mit Originalpassagen aus den Interviews belegt wurden, gerecht. Eine *Regelgeleitetheit* wurde durch das forschungsmethodische Vorgehen abgesichert. Die Tatsache der Gegenstandsorientierung bedingt jedoch, dass die Forschungsmethode nicht über den Gegenstand geordnet wird. Daher war keine Methodenspezialisierung möglich, sondern es wurde in Anlehnung an die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) gearbeitet. Die *Nähe zum Gegenstand* widerspiegelt sich im dargelegten, aus der Praxis entstammenden, Forschungsinteresse, am erzählgenerierenden Charakter der Leitfadeninterviews sowie im angestrebten Theorie-Praxistransfer. Ein weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung ist die *kommunikative Validierung*, auf welche im folgenden Kapitel genauer eingegangen wird. Eine *Triangulation* der Methoden oder Perspektiven war im Rahmen dieser Arbeit nicht umsetzbar.

12.2. Kommunikative Validierung

„Die Gültigkeit der Ergebnisse, der Interpretationen kann man auch dadurch überprüfen, indem man sie den Beforschten nochmals vorlegt, mit ihnen diskutiert. Dies ist mit kommunikativer Validierung gemeint“ (Mayring, 2002, S. 147). Die befragten Personen werden somit nicht ausschliesslich als Datenlieferanten angesehen, sondern als „denkende Objekte wie die Forscher auch“ (ebd.)

Zur kommunikativen Validierung werden die Ergebnisse sowie die generierten Hypothesen der Klassenlehrperson aus dem ersten Interview vorgelegt. Dieser Entscheid begründet sich darin, dass einerseits eine kommunikative Validierung mit allen vier interviewten Klassenlehrpersonen im Rahmen dieser Studie nicht durchführbar ist und andererseits, dass es sich bei dieser Person um diejenige handelt, welche über die längste Integrationserfahrung in Jahren zurückblicken kann. Zudem stellte sich bei der Fallanalyse heraus, dass diese Klassenlehrperson über eine gute Reflexionsfähigkeit verfügt.

B1 erkennt sich in den Ergebnissen wieder und bekräftigt die Richtigkeit der Hypothesen, ebenso die Schlussfolgerungen des Kapitels *Konsequenzen und Erkenntnisse für die heilpädagogische Praxis* (siehe Kapitel 11, S. 91).

13. **Ausblick**

Am Ende des Forschungsberichtes werden im Sinne eines Ausblickes mögliche weiterführende Forschungsinteressen und Fragestellungen formuliert.

Erweiterte Fragestellungen

Die vorliegende Studie ging der Fragestellung nach, welche Erfahrungswerte und Faktoren im Zusammenhang mit einer positiven Einstellung bezüglich der integrativen Förderpraxis an der Primarschule stehen.

Weitere interessante Fragestellungen und Themen könnten lauten:

Erweiterte Fragestellungen:

- Wie zeigt sich die Beziehung zwischen einer positiven Einstellung und dem integrativem Unterricht in der Primarschule?
- Welche geschlechterspezifischen Unterschiede zeigen sich in der Einstellung bezüglich der integrativen Förderpraxis?
- Kann eine positive Einstellung zum integrativen Unterricht mit dem salutogenetischen Grundgedanken erlernt werden?
- Inwiefern bewirkt die integrative Förderpraxis eine Veränderung in unserer Gesellschaft?
- Wie kann das Kohärenzgefühl von Lehrpersonen gezielt unterstützt und erweitert werden?

Überprüfung der generierten Hypothesen an einer grösseren Stichprobe

Die dargestellten Hypothesen könnten Anlass für weitere Untersuchungen geben, welche die Tragfähigkeit der gewonnenen Erkenntnisse aus dieser Studie anhand einer grösseren Stichprobe überprüft. Dadurch wäre auch die Bildung von spezifischen Typen möglich, wodurch die Kombination von Merkmalen charakteristischer eingegrenzt werden könnten.

Vergleichsstudie

Mit Hilfe einer Vergleichsstudie könnten die Gültigkeit der Erkenntnisse und Hypothesen weiter überprüft werden, dies insbesondere durch ein Explorieren und Beschreiben von Erfahrungswerten von Klassenlehrpersonen mit einer deutlich negativen Einstellung in Bezug auf integrativen Unterricht. Dies würde eine Gegenüberstellungen sowie weitere interessante Schlüsse ermöglichen.

14. Verzeichnisse

14.1. Literaturverzeichnis

Achermann, B. (2007). Schulen für alle in der Zentralschweiz, Luzern: Demokratische Schulentwicklung und Weiterbildung von LehrerInnen für Integrative Förderung. In: I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S.127 – 135). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage.* Regensburg: Julius Klinkhardt.

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.* Tübingen: dgvt-Verlag.

Bierhoff, H.W. (2007). Prosoziales Verhalten. In: K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.) *Sozialpsychologie.* (S.296-327). 5. Vollständig überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2004). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich.* Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Bless, G. (2004). *Schulische Integration- Kritische Aspekte zur ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme.* In: A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Integration- Anspruch und Wirklichkeit* (S.41-56). Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik SZH.

Bless, G. (2010). *Evaluation zur den Wirkungen der Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung im Kanton Zürich- Ein Vergleich zwischen Sonderschulung, Einzelintegration und Integrationsklassen.* Unveröffentlichtes Handout im Rahmen der Themenveranstaltung Sonderpädagogik „Aktuelle Forschungsergebnisse“ am 24. November 2010.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften.* 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Booth, T. & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.* Universität Halle-Wittberg: Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Bürli, A. (2003). Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: A. Leonhardt & F.B. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung* (S. 128-161). Weinheim: Beltz Verlag.

Demmer-Dieckmann, I. & Textor, A. (Hrsg.) (2007). *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Dietiker, P. (2011). *Einführungsveranstaltung für Integrationstandems am 9. September 2011.* Unveröffentlichtes Skript. Sektor Sonderpädagogik des Volksschulamtes Zürich.

Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2009). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fröhlich, W.D. (1986). *Wörterbuch zur Psychologie.* 16. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Gasser, P. (2003). *Lehrbuch Didaktik.* Bern: h.e.p. Verlag ag.

- Greminger, E., Tarnutzer, R. & Venetz, M. (2005).** Die Tragfähigkeit der Regelschule stärken. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11 (7/8), 49-51.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2007).** Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In: K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 187-214). 5. Vollständig überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Helfferich, C. (2011).** *Die Qualität qualitativer Daten*. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Lehrbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hermanns, H. (2009).** Interviewen als Tätigkeit. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 360-368). 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hillert, A. (2004).** *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München 2004.
- Hopf, C. (2009).** Qualitative Interviews. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360). 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hölscher, B. (2008).** Sozialisation, Sozialisationskontexte, schichtspezifische Sozialisation. In: H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2* (S. 747-771). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Joller – Graf, K. (2006).** *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Jonas, K. & Leberherz, C. (2007).** Angewandte Sozialpsychologie. In: K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. (S. 533-584). 5. Vollständig überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.) (2007).** *Sozialpsychologie*. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008).** *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klippert, H. (2007).** *Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht*. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klippert, H. (2010).** *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Krebs, S. (2010).** *Schule für alle*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (5/10), 6-9.
- Kretschmann, R. (2006).** *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kowal, S. & O'Connell, D. (2009).** Zur Transkription von Gesprächen. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437-446). 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008).** *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lanfranchi, A. & Steppacher, J. (2011).** *Integration zwischen Überzeugung und Unvollkommenheit*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17 (5), 29-34.

- Leonhardt, A. & Wember, F.B. (Hrsg.) (2003).** *Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung.* Weinheim: Beltz Verlag.
- Lienhard, P. (2011).** *Wie weiter mit der schulischen Integration im Kanton Zürich?* SHB-Informationsheft, (1), 7-10.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011).** *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule.* Bern, Stuttgart und Wien: Haupt Verlag.
- Mayring, P. (2002).** *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* 5. Überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010).** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 11. Aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nave-Herz, R. (2008).** Ehe und Familie. In: H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2* (S. 703-720). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niedermann, A., Schweizer, R. & Steppacher, J. (2007).** *Förderdiagnostik im Unterricht. Grundlagen und kommentierte Darstellung von Hilfsmitteln für die Lernstandserfassung in Mathematik und Sprache.* Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Nohl, A.-M. (2009).** *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis.* 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ramires Moreno, M. (2008).** *Leporello Zusammenarbeit auf der Primarschule.* Zürich: Schulamt der Stadt Zürich.
- Roos, M. (2010).** *Evaluation der Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich. 1. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation – Auswertung der Fragebogenerhebungen.* Baar: spectrum3.
- Scherr, A. (2006).** *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen.* Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Seitz, S. (2007).** Warum Unterrichtsentwicklung und Lehrer/Innenprofessionalisierung zusammengehören. In: I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S.127 – 135). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Simon, B. & Trötschel, R. (2007).** Das Selbst und die soziale Identität. In: K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie.* (S.147-185). 5. Vollständig überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Specht, W. (2006).** *Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder – Kapitel 4.* Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Stürmer, S. (2009).** *Sozialpsychologie.* München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tröster, H. (1996).** Einstellungen und Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung. In: E. Zwierlein (Hrsg.), *Handbuch. Integration und Ausgrenzung. Behinderte Mitmenschen in der Gesellschaft* (S.187-195). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag.
- Venez, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2010).** *Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM).* Forschungsbericht, 20. Dezember 2010.

WHO (Hrsg.) (2005) *ICF- Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikation. Genf: World Health Organization.

Willems, H. (Hrsg.) (2008). *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wilson, C.D. (1971). In: W. Arnold, H-J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie. Band 1* (S. 510). Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder.

Zwierlein, E. (Hrsg.) (1996). *Handbuch Integration und Ausgrenzung. Behinderte Mitmenschen in der Gesellschaft*. Neuwied, Kriftel, Berlin. Luchterhand Verlag.

14.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Multikomponentenmodell der Einstellung in Anlehnung an Haddock & Maio, 2007, S. 190	13
Abbildung 2: Ablaufmodell zur induktiven Kategorienbildung	45
Abbildung 3: Kategoriensystem.....	46

14.3. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategoriensystem für den Interviewleitfaden	36
--	----

14.4. Softwareverzeichnis

Express Scribe Transcription Playback Software (2009). Internet: www.nch.com.au/scribe/webbloc, aufgerufen am 11.09.2011

VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH (2004). MAXQDA2- MAX Qualitative Daten Analyse. Deutsche Version. Berlin: VERBI.

15. Anhang

Der Anhang befindet sich auf der beigelegten Daten-CD. Er enthält:

- 1. Interviewleitfaden und interviewbegleitende Dokumentationen**
 - 1.1 Interview-Leitfaden
 - 1.2 Einwilligungserklärung
 - 1.3 Laufzettel
 - 1.4 Interviewprotokollbogen
 - 1.5 Fragebogen

- 2. Transkriptionsregeln, Kategoriensystem und kodierte Transkripte der Interviews**
 - 2.1 Transkriptionsregeln
 - 2.2 Kategoriensystem
 - 2.3 Kodiertes Transkript Interview 1
 - 2.4 Kodiertes Transkript Interview 2
 - 2.5 Kodiertes Transkript Interview 3
 - 2.6 Kodiertes Transkript Interview 4

- 3. Zusammenstellung der Aussagen**
 - 3.1 Zusammenstellung der Aussagen *Sozialer Kontext und Biografie***
 - 3.1.1 Befindlichkeit
 - 3.1.2 Elternhaus
 - 3.1.3 Persönlichkeit
 - 3.1.4 Beziehungserfahrungen
 - 3.1.5 Soziale Werte, Normen und Handlungen
 - 3.1.6 Erfahrungen mit Andersartigen
 - 3.1.7 Eigene Lernerfahrungen
 - 3.2 Zusammenstellung der Aussagen *Unterricht***
 - 3.2.1 Tätigkeitsfelder als Lehrperson
 - 3.2.2 Integrative Lernsettings
 - 3.2.3 Einstellungen zum Lernen und zum Unterricht
 - 3.2.4 Erfahrene Herausforderungen
 - 3.2.5 Grenzerfahrungen
 - 3.2.6 Unterrichtsentwicklung
 - 3.2.7 Kompetenzerfahrungen
 - 3.2.8 Spezielle Erfahrungen mit Integration
 - 3.2.9 Zusammenarbeit
 - 3.3 Zusammenstellung der Aussagen *Einstellung***
 - 3.3.1 Grundhaltung zur integrativen Förderpraxis
 - 3.3.2 Positive Aspekte der integrativen Förderpraxis
 - 3.3.3 Negative Aspekte der integrativen Förderpraxis