

# **Wissenschaftliche Begleitung der inklusiven Bildung in Niedersachsen**

**Zwischenbericht**

**(Stand: 20.06.2016)**

**Projektlaufzeit: 10/2014-12/2017**

**Berichtzeitraum: 10/2014-07/2015**

**Projektleitung:**

**Prof. Dr. Rolf Werning, Prof. Dr. Katja Mackowiak**

**Leibniz Universität Hannover**

**Institut für Sonderpädagogik**

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Aktueller Stand des Projekts
  - 1.1 Teilstudie 1
  - 1.2 Teilstudie 2
  - 1.3 Teilstudie 3
2. Ergebnisse
  - 2.1 Erste Ergebnisse der Teilstudie 2 (Gesamtstichprobe)
    - a) Stichprobenbeschreibung
    - b) Ergebnisse
    - c) Interpretation der Ergebnisse
  - 2.2 Erste Ergebnisse auf der Grundlage einer Triangulation der Teilstudien 2 und 3
    - a) Auswahl der zwei Schulen
    - b) Ergebnisse der Triangulation von Teilstudie 2 und 3 für die zwei ausgewählten Schulen (inklusive Interpretation)
3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse
4. Ausblick
5. Literatur

## **1. Aktueller Stand des Projekts**

Im Folgenden werden die bisher realisierten Schritte im Rahmen der drei Teilstudien zur wissenschaftlichen Begleitung der inklusiven schulischen Bildung in Niedersachsen von November 2014 bis Juni 2016 dargestellt.

### **1.1 Teilstudie 1**

Die flächendeckende Online-Umfrage zur aktuellen Umsetzung der inklusiven Bildung in allen öffentlichen Grundschulen Niedersachsens hat am 22. April 2015 begonnen und endete am 11. Mai 2015. Nachträgliche Anfragen, sich an der Untersuchung zu beteiligen, wurden bis zum 11. Juni 2015 berücksichtigt. Insgesamt haben sich 1540 Personen von 600 der 1707 öffentlichen Grundschulen Niedersachsens an der Online-Umfrage beteiligt. Letzteres entspricht einer Rücklaufquote von 35.15 Prozent aller öffentlichen Grundschulen dieses Bundeslandes. Die Anzahl der Teilnehmer/innen pro Schule variiert zwischen 1 und 17 Personen.

### **1.2 Teilstudie 2**

Der erste Erhebungszeitpunkt der quantitativ angelegten Teilstudie 2 fand von September bis Dezember 2015 statt. An 71 öffentlichen Grundschulen in Niedersachsen wurden Schulleitungen (N=75), Klassenlehrkräfte (N=140), Sonderpädagog/innen (N=72) und Eltern (N=916) mittels Fragebögen bezüglich ihrer Einstellungen zu Kooperation und Unterricht im inklusiven Setting sowie ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen befragt. Zusätzlich wurden im Rahmen einer Online-Umfrage die Leitungen von Förderschulen (N=76) zu ihren Einstellungen und der Umsetzung der inklusiven Schule befragt.

Mit den Kinder (N=1973) der zweiten Klassen wurden Befragungen zur Wahrnehmung der Integration in die Klasse sowie zu Klassenklima und Unterrichtsqualität im inklusiven Setting durchgeführt. Darüber hinaus kamen Tests zur Erfassung der kognitiven Grundfähigkeiten (CFT 1-R, Weiß & Osterland, 2012), des Lesesinnverständnistests (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006) und der Grundrechenfertigkeiten (HRT 1-4, Haffner et al., 2005) zum Einsatz.

### **1.3 Teilstudie 3**

Die qualitativ ausgerichtete Erhebung in den neun Schulen der Teilstudie 3 fand von Juli 2015 bis Januar 2016 statt. Es wurden Experteninterviews und Gruppendiskussionen mit folgenden Zielgruppen durchgeführt: Schulleitungen (N=12), Regelschullehrkräfte (N=43), Sonderpädagog/innen (N=21), Eltern (N=37) und Kinder (N=74). Zusätzlich wurden Gruppendiskussionen mit Leitungen von Förderzentren durchgeführt (N=8). Alle Schulen der Teilstudie 3 nahmen an Teilstudie 2 teil; dies ermöglicht eine Triangulation der quantitativen und qualitativen Daten.

## **2. Ergebnisse**

Im Folgenden sollen erste Ergebnisse der Teilstudien 2 und 3 vorgestellt werden. Nach einem Überblick über die Ergebnisse der Gesamtstichprobe der Teilstudie 2 (2.1) wird ein vertiefender Einblick durch die Triangulation der Ergebnisse der Teilstudien 2 und 3 ermöglicht (2.2).

## 2.1 Erste Ergebnisse der Teilstudie 2 (Gesamtstichprobe)

### a) Stichprobenbeschreibung

Aus den Angaben der Schulleitungen konnten folgende Informationen zu den teilnehmenden Schulen gewonnen werden: Die Schulen haben durchschnittlich 11.6 Klassen ( $SD^1=3.9$ ) und 232.4 Schüler/innen ( $SD=91.7$ ), von denen durchschnittlich 19.8 Prozent Deutsch als Zweitsprache sprechen. Die durchschnittliche Erfahrung der Grundschule mit Integration bzw. Inklusion beläuft sich im Herbst 2015 auf 9.9 Jahre ( $SD=6.6$ ).

Von den insgesamt 287 Personen, die teilnahmen (Schulleitungen: SL, Klassenlehrkräfte: KL und Sonderpädagog/innen: SP), sind 84.3 Prozent weiblich. Der Anteil weiblicher Schulleitungen beträgt 69.3 Prozent, während der Anteil weiblicher Lehrkräfte jeweils etwa 90 Prozent umfasst (KL: 90.7%, SP: 87.5%). Das Durchschnittsalter der Schulleitungen ist mit 51.6 Jahren ( $SD=8.9$ ) etwas höher als das der Sonderpädagog/innen mit 47.3 Jahren ( $SD=9.3$ ) und der Klassenlehrkräfte mit 41.9 Jahren ( $SD=10.5$ ). Bezüglich der Berufserfahrung als Lehrkraft zeigt sich ein ähnliches Bild. Auch hier liegen die Schulleitungen mit durchschnittlich 24.5 Jahren ( $SD=10.5$ ) vor den Sonderpädagog/innen mit 18.0 Jahren ( $SD=9.8$ ) und den Klassenlehrkräften mit 13.6 Jahren ( $SD=9.6$ ).

Bei der Betrachtung der teilnehmenden Kinder ( $N=1973$ ) zeigt sich folgendes Bild. Der Anteil von Mädchen und Jungen entspricht jeweils etwa 50 Prozent (Mädchen: 50.5%; Jungen: 49.5%). Das Durchschnittsalter liegt bei 7.3 Jahren ( $SD=0.5$ ), was sich durch die Fokussierung auf die zweiten Klassen erklären lässt. Von den Klassenlehrkräften der Kinder wurde eingeschätzt, ob ein erhöhter Unterstützungsbedarf in den Schwerpunkten Lernen, Verhalten und/oder Sprache vorliegt. Bei 24.1 Prozent der Kinder wird von den Klassenlehrkräften ein erhöhter Unterstützungsbedarf in einem oder mehreren dieser Bereiche wahrgenommen. Bei 3.9 Prozent aller Kinder liegt zum Zeitpunkt der Datenerhebung ein sonderpädagogisches Gutachten für einen Unterstützungsbedarf vor.

### b) Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Teilstudie 2 für folgende Fragebögen dargestellt:

- Einstellungen zur Integration (EZI) (dt. Kunz et al., 2010)
- Teacher Efficacy of Inclusive Practice (TEIP) (dt. Feyerer et al., 2014)
- Kollektive Selbstwirksamkeit (K-SWK) (Schwarzer & Schmitz, 1999)
- Lehrerbezogene Selbstwirksamkeit (L-SWK) (Schwarzer & Jerusalem, 1999)
- Kooperation (<http://www.evaltool.ch>)
- Klassenklima (IQ Hessen, 2010a)
- Unterrichtsqualität (IQ Hessen, 2010b)

Die Reliabilitäten bzw. internen Konsistenzen der genutzten Fragebögen bzw. Fragebogenskalen wurden mit Cronbachs  $\alpha$  berechnet. Diese liegen sowohl für die Gesamtgruppe als auch für die verschiedenen Zielgruppen in einem zufriedenstellenden bis sehr guten Bereich (0.67 bis 0.92). Dies spricht dafür, dass die Fragebögen jeweils ein einheitliches Konzept/ Konstrukt erfassen und ein Summenwert über alle Items eines Fragebogens gebildet werden kann.

#### *Zusammenhänge zwischen den Fragebögen der Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog/innen*

Im Folgenden werden zentrale Tendenzen vorgestellt und einzelne besonders interessante Befunde für die *Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog/innen* hervorgehoben (vgl. Tabelle 1, grau schattierte Zellen):

---

<sup>1</sup> SD: Standardabweichung

Es zeigen sich überwiegend positive Zusammenhänge zwischen den Fragebögen, die für optimistische Einschätzungen in allen erfragten Bereichen der Lehrkräfte sprechen.

Die *lehrerspezifische Selbstwirksamkeit* und die *kollektive Selbstwirksamkeit* des Grundschulkollegiums hängen in beiden Gruppen eng zusammen.

Unterschiedliche Korrelationen zeigen sich für diese Zielgruppen für die Einschätzung des *Klassenklimas* und der eigenen *Selbstwirksamkeit in der inklusiven Praxis*. Während der Zusammenhang bei der Beantwortung beider Skalen für die Klassenlehrkräfte hoch ist, ist dieser für die Sonderpädagog/innen nicht nachzuweisen.

Für den Zusammenhang zwischen den Einschätzungen des *Klassenklimas* und der *Kooperation* zeigt sich ein gegenteiliges Bild: bei den Sonderpädagog/innen korrelieren beide Skalen hoch, bei den Klassenlehrkräften nicht. Während die Klassenlehrkraft ihre Einschätzungen für ihre Klasse unabhängig von der Kooperation mit dem/r Sonderpädagog/in der Klasse vornimmt, scheint dies bei den Sonderpädagog/innen viel stärker voneinander abzuhängen.

Der Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der eigenen *Unterrichtsqualität* und der *Selbstwirksamkeit in der inklusiven Praxis* kann nur für die Klassenlehrkräfte ermittelt werden, da nur diese den Fragebogen zur Unterrichtsqualität bearbeitet haben. Hier zeigt sich eine hohe Korrelation.

Tab. 1: Zusammenhänge zwischen den Fragebögen (Korrelationen)

	EZI	K-SWK	L-SWK	TEIP	Kooperation	Klima	Qualität
EZI	-	.426**	.130	.178	.412**	.297*	-
K-SWK	.475**	-	.524**	.384**	.446**	.270*	-
L-SWK	.368**	.519**	-	.645**	.286*	.136	-
TEIP	.474**	.463**	.643**	-	.322**	.134	-
Kooperation	.228**	.218*	.101	.258**	-	.551**	-
Klima	.368**	.315**	.394**	.563**	.125	-	-
Qualität	.197*	.278**	.486**	.699**	.226**	.530**	-

■ KL: Klassenlehrkräfte (N= 138) ■ SP: Sonderpädagog/innen (N=70)

EZI: Einstellungen zur Integration (dt. Kunz et al., 2010)  
 K-SWK: Kollektive Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999)  
 L-SWK: Lehrerbezogene Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999)

TEIP: Teacher Efficacy of Inclusive Practice (dt. Feyerer et al., 2014)  
 Kooperation (<http://www.evaltool.ch>)  
 Klima: Klassenklima (IQ Hessen, 2010a)  
 Qualität: Unterrichtsqualität (IQ Hessen, 2010b)

### Unterschiede in den Einschätzungen in Abhängigkeit von der Zielgruppe

Da nicht alle Fragebögen von allen Zielgruppen ausgefüllt wurden<sup>2</sup>, basieren die Vergleiche auf unterschiedlichen Teilstichproben (vgl. Tabelle 2). Für alle Fragebögen und alle jeweils beteiligten Zielgruppen kann gezeigt werden, dass die Mittelwerte für jede Fragebogen oberhalb des mittleren Skalenwertes (4- oder 6-stufiges Antwortformat) liegen. Somit ist ein Trend zu einer eher positiven Einschätzung aller Aussagen für alle Zielgruppen nachzuweisen.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der einzelnen Fragebogenskalen vorgestellt. Dabei ist anzumerken, dass alle Effektstärken im unteren Bereich liegen. Es sind also signifikante Trends nachzuweisen (vgl. Tabelle 2, grau schraffierte Zellen), aber deren praktische Relevanz fällt eher gering aus.

<sup>2</sup> Je nach Konstrukt können die Fragebögen nur von bestimmten Zielgruppen sinnvoll bearbeitet werden.

Für die Skala *Einstellungen zur Integration/ Inklusion (EZI)* unterscheiden sich die Leitungen von Grundschulen signifikant von den Klassenlehrkräften und Leitungen von Förderschulen. Die Gruppe der Sonderpädagog/innen unterscheidet sich von keiner dieser Gruppen bedeutsam. Insgesamt zeigen die Grundschulleitungen die positivsten Einstellungen, gefolgt von den Sonderpädagog/innen und den Klassenlehrkräften sowie Leitungen von Förderschulen.

Tab. 2: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) für die einzelnen Zielgruppen und Ergebnisse der Varianzanalysen

	SL MW (SD)	KL MW (SD)	SP MW (SD)	FL MW (SD)	SuS MW (SD)	df	F	p	$\eta^2$
<b>EZI</b> (6stufig)	4.23 <sup>a</sup> (1.01)	3.68 <sup>b</sup> (0.95)	3.96 <sup>a,b</sup> (0.93)	3.68 <sup>b</sup> (1.15)	-	(3;351)	5.763	0.001	0.047
<b>K-SWK</b> (4stufig)	3.04 <sup>a</sup> (0.48)	2.84 <sup>b</sup> (0.54)	2.81 <sup>b</sup> (0.47)	-	-	(2;273)	4.664	0.010	0.033
<b>L-SWK</b> (4stufig)	-	2.77 (0.40)	2.93 (0.31)	-	-	(1;202)	8.561	0.004	0.041
<b>TEIP</b> (6stufig)	-	4.66 (0.62)	4.93 (0.53)	-	-	(1;206)	9.791	0.002	0.045
<b>Kooperation</b> (4stufig)	-	2.85 (0.59)	2.89 (0.57)	-	-	(1;202)	0.268	0.605	0.001
<b>Klima</b> (4stufig)	-	3.12 <sup>a</sup> (0.43)	3.16 <sup>a</sup> (0.38)	-	2.72 <sup>b</sup> (0.51)	(2;2133)	60.863	0.000	0.054
<b>Qualität</b> (4stufig)	-	3.61 (0.28)	-	-	3.56 (0.42)	(1;2078)	1.812	0.178	0.001

SL: Schulleitung - KL: Klassenlehrkraft - SP: Sonderpäd. - FL: Förderschulleitung - SuS: Schüler/in

Indizes: signifikante Unterschiede zwischen Zielgruppen mit verschiedenen Indizes, keine signifikanten Unterschiede bei gleichen Indizes; Effektstärke  $\eta^2$ : 0.01: kleiner Effekt - 0.06: mittlerer Effekt - 0.14: großer Effekt

EZI: Einstellungen zur Integration (dt. Kunz et al., 2010)  
K-SWK: Kollektive Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999)  
L-SWK: Lehrerbezogene Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999)

TEIP: Teacher Efficacy of Inclusive Practice (dt. Feyerer et al., 2014)  
Kooperation (<http://www.evaltool.ch>)  
Klima: Klassenklima (IQ Hessen, 2010a)  
Qualität: Unterrichtsqualität (IQ Hessen, 2010b)

Bei der Einschätzung der *Kollektiven Selbstwirksamkeit (K-SWK)* des Kollegiums durch die Schulleitungen, Klassenlehrkräfte und Sonderpädagog/innen unterscheiden sich die Einschätzungen der Schulleitungen ebenfalls signifikant von denen beider Lehrkraftgruppen. Die Schulleitungen schätzen die kollektive Selbstwirksamkeit ihres Kollegiums höher ein als die Klassenlehrkräfte und die Sonderpädagog/innen. Zwischen letzteren lässt sich kein statistisch bedeutsamer Unterschied feststellen.

Für die Skala *Lehrerspezifische Selbstwirksamkeit (L-SWK)* zeigen sich signifikante Gruppenunterschiede derart, dass die Sonderpädagog/innen sich positiver einschätzen als die Klassenlehrkräfte.

Im Fragebogen zur *Selbstwirksamkeit in der inklusiven Praxis (TEIP-D)* zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen Klassenlehrkräften und Sonderpädagog/innen. Wie zu erwarten beurteilen die Sonderpädagog/innen sich hierbei positiver als die Klassenlehrkräfte.

In der Einschätzung der *Kooperation* unterscheiden sich die Klassenlehrkraft und der/ die Sonderpädagog/in nicht bedeutsam voneinander.

Das gleiche gilt für das *Klassenklima*. Hier unterscheiden sich lediglich die Einschätzungen der Kinder signifikanten von denen der beiden Lehrkraftgruppen und zwar derart, dass die Kinder das Klassenklima schlechter einschätzen.

Die *Unterrichtsqualität* wurde nur von den Klassenlehrkräften und den Kindern eingeschätzt. Es zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Angaben der beiden Gruppen.

### *Erste Ergebnisse für Schüler/innen mit und ohne Unterstützungsbedarf*

Zur Überprüfung der Frage, ob Kinder in Abhängigkeit von ihrem Unterstützungsbedarf unterschiedliche Einschätzungen vornehmen, wurde die Klassenlehrkraft gebeten, den Förderbedarf jedes Kindes in der Klasse in den Bereichen Lernen, Verhalten und/ oder Sprache einzuschätzen (nicht erhöht vs. erhöht). Die beiden so ermittelten Kindergruppen wurden anschließend in ihren Einschätzungen verglichen (vgl. Tabelle 3).

Für die Skala *Wahrnehmung der eigenen Integration* zeigen sich signifikante Gruppenunterschiede. Die Kinder ohne erhöhten Unterstützungsbedarf schätzen ihre Integration in die Klasse signifikant besser ein als die Kinder, bei welchen die Klassenlehrkraft einen erhöhten Unterstützungsbedarf wahrnimmt.

Auch das *Klassenklima* schätzen die Kinder ohne erhöhten Unterstützungsbedarf signifikant positiver ein als die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Beide Effektstärken fallen gering aus.

Im Gegensatz zu den beiden obigen Skalen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede für die Skala *Unterrichtsqualität*, bei der die Kinder den Unterricht ihrer Klassenlehrkraft einschätzen.

Tab. 3: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) für die Kinder ohne (oUB) und mit (mUB) eingeschätzten Unterstützungsbedarf und Ergebnisse der Varianzanalysen

	<b>oUB</b> MW (SD)	<b>mUB</b> MW (SD)	df	F	p	$\eta^2$
<b>KFDI</b>	3.37 (0.50)	3.15 (0.54)	(1;1136)	39.140	0.000	0.033
<b>Klima</b>	2.76 (0.53)	2.62 (0.51)	(1;1128)	14.452	0.000	0.013
<b>Qualität</b>	3.58 (0.39)	3.53 (0.52)	(1;1131)	2.966	0.085	0.003

Wahrnehmung eigener Integration (KFDI) (Venetz et al., 2014)

Klima: Klassenklima (IQ Hessen, 2010)

Qualität: Unterrichtsqualität (IQ Hessen, 2010)

### **c) Interpretation der Ergebnisse**

Insgesamt können die in allen Bereichen und für alle Zielgruppen positiv ausfallenden Einschätzungen in allen Fragebogenskalen als Hinweis auf eine optimistische Wahrnehmung und Einschätzung interpretiert werden. Die Einstellungen zur Inklusion auf Seiten aller Beteiligten sind eine wichtige Voraussetzung, um den Prozess der Inklusion erfolgreich gestalten zu können. Hier zeigen sich auch in anderen Studien vergleichbar hohe, überdurchschnittliche Werte (vgl. z.B. Kunz et al., 2010). Ähnliche Ergebnisse lassen sich für die (lehrerspezifische und kollektive) Selbstwirksamkeitserwartungen finden (vgl. z.B. Hecht, 2013). Die enge Verbindung zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und dem Verhalten von Lehrkräften lässt sich in vielen Studien nachweisen (vgl. z.B. Schwarzer & Warner, 2010; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Allerdings basieren diese Befunde häufig ausschließlich auf Selbstberichten; ob das Handeln tatsächlich beeinflusst wird, kann in diesen Studien nicht mit Sicherheit belegt werden. Dass die Sonderpädagog/innen ihre eigene Selbstwirksamkeit in der inklusiven Praxis positiver einschätzen als die Klassenlehrkräfte, ist kein überraschendes Ergebnis. Es ist davon auszugehen, dass Sonderpädago/innen im Rahmen ihres Studiums intensiv auf das Thema Inklusion und Umgang mit Heterogenität vorbereitet werden, während Grundschullehrkräfte sich häufig unsicher fühlen, wie sie mit Kindern, die einen besonderen Unterstützungsbedarf haben, umgehen

können (vgl. Kullmann et al., 2015; Schwab 2014). Die korrelativen Befunde belegen zudem: je sicherer sich Klassenlehrkräfte in der inklusiven Praxis fühlen, desto positiver schätzen sie sowohl ihren Unterricht als auch das Klassenklima ein. Bei den Sonderpädagog/innen ist dieser Zusammenhang nicht zu beobachten. Sie schätzen ihre Fähigkeiten in der inklusiven Praxis unabhängig von dem Klima in der Klasse, für die sie zuständig sind, ein. Dies kann möglicherweise mit ihren geringen Anwesenheitszeiten in einer einzigen Klasse im Rahmen der sonderpädagogischen Grundversorgung (zwei Stunden pro Woche und Klasse) zusammenhängen.

Wichtiger scheint für Sonderpädagog/innen vielmehr die Kooperation mit der jeweiligen Klassenlehrkraft zu sein. Dies belegen die hohen positiven Korrelationen mit allen anderen Skalen, insbesondere mit dem Klassenklima, die bei den Klassenlehrkräften nicht so ausgeprägt ausfallen. In der vorliegenden Stichprobe schätzen beide Gruppen die Kooperation vergleichbar gut ein, allerdings lassen sich auch interindividuelle Unterschiede feststellen.

Die positiven Einschätzungen der Schulleitungen im Hinblick auf die Inklusion und die kollektive Selbstwirksamkeit ist insofern bemerkenswert, als sie eine gute Voraussetzung darstellen, um die inklusive Schule in Niedersachsen dauerhaft gelingend zu implementieren. Hier zeigen Befunde, dass die Schulleitung einen hohen Einfluss auf das Kollegium hat (vgl. z.B. Dyson et al., 2004, Scheerens, 2012).

Ob die Inklusion an einer Schule gelungen ist, zeigt sich maßgeblich auf Seiten der Schüler/innen. Hier weisen die Befunde darauf hin, dass die wahrgenommene eigene Integration in die Klasse grundsätzlich positiv eingeschätzt wird. Allerdings zeigen erste Befunde auch, dass Kinder mit einem von der Lehrkraft wahrgenommenen Unterstützungsbedarf ihre Integration geringer einschätzen als Kinder ohne Unterstützungsbedarf. Gleiches gilt für die Einschätzung des Klassenklimas. Diese Befunde decken sich mit anderen Studien; relevant scheint zudem die Art des Unterstützungsbereichs zu sein; Kinder mit einem Unterstützungsbedarf im sozial-emotionalen Bereich scheinen hier besonders betroffen (vgl. z.B. Hennemann et al., 2014). Auch wenn diese Befunde insgesamt noch mit Vorsicht zu interpretieren sind (die Effektstärken sprechen für eine nicht allzu ausgeprägte praktische Relevanz), liefern sie erste Hinweise darauf, dass der Prozess der Inklusion an den untersuchten Grundschulen in Niedersachsen noch nicht vollständig gelungen zu sein scheint. Hier sind die weiteren Analysen der Schülerdaten (vor allem auch der kognitiven und schulischen Leistungen) notwendig, um weitere Schlussfolgerungen ziehen zu können.

## **2.2 Erste Ergebnisse auf der Grundlage einer Triangulation der Teilstudien 2 und 3**

### **a) Auswahl der zwei Schulen**

Die Auswahl der neun Schulen erfolgte, wie im ersten Zwischenbericht dargelegt, auf der Grundlage der Online-Befragung (Teilstudie 1<sup>3</sup>). Teilstudie 1 zielte auf die differenzierte Erfassung der Umsetzung inklusiver Bildung aus Sicht der Kollegien an ihrer konkreten Schule. Auf der Basis der Mittelwerte und Standardabweichungen der Kollegien, die an Teilstudie 1 teilgenommen haben, wurden drei Gruppen ermittelt, die sich in ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich

---

<sup>3</sup> Bezüglich der EVALTOOL-Daten (<http://www.evaltool.ch>) wurden aufgrund inhaltlicher Überlegungen die Skalen 3, 5 und 8 bei der Auswahl der Schulen berücksichtigt: Skala 3, *Umgang mit Heterogenität*, Skala 5, *Lehr-, Lern-Arrangements im Unterricht*, bezieht sich auf das ‚Kerngeschäft‘ der Schulen und wird auch im Zusammenhang mit der Erfassung der Wirksamkeit inklusiver schulischer Settings im Kontext von Teilstudie 2 bedeutsam sein. Skala 8, *Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit*, wurde ausgewählt, da hier ein zentraler Aspekt im Zusammenhang mit der kooperativen Gestaltung eines inklusiven Unterrichts fokussiert wird, der in der Anlage der Untersuchung (durch die Differenzierung der Berufsgruppen der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog/innen) in besonderer Weise Berücksichtigung findet.



der Umsetzung inklusiver Bildung unterschieden: Es wurden Schulen berücksichtigt, die mit ihrer Selbsteinschätzung eher in einem hohen, mittleren oder unteren Antwortbereich lagen<sup>4</sup>. Unter Berücksichtigung zusätzlicher Auswahlkriterien wurde so eine Vorauswahl von je drei Schulen pro Antwortbereich ausgewählt. Zusätzliche Auswahlkriterien waren die Ausgangslage der Schule und die Erfahrung in der Umsetzung von Inklusion. Die *Ausgangslage* der Schule wurde über Einschätzungen der Schulleitungen zum Anteil der Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an ihrer Schule sowie zum sozioökonomischen Hintergrund der Familien im Einzugsgebiet erfasst<sup>5</sup>. Die *Erfahrung in der Umsetzung von Inklusion* wurde über die Arbeit in einem RIK (vier der neun Schulen) oder über die Angabe der Dauer der Erfahrung in Jahren bezüglich der Umsetzung von Inklusion erfasst. Zusätzlich wurden die Größe und Lage der Schule (Stadt/ Land) berücksichtigt.

Die zwei Schulen, die für die erste Auswertung herangezogen wurden, lassen sich durch einen Maximalkontrast bezüglich ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung an ihrer Schule charakterisieren. Schule A weist eine hohe Selbsteinschätzung auf (oberes Terzil), Schule B liegt in ihrer Selbsteinschätzung im unteren Bereich (unteres Terzil). Bei der Auswahl wurde zum Ziel der Vergleichbarkeit auf eine ähnliche Ausgangslage der Schulen geachtet. Dabei ist jedoch auf die Einschränkung hinzuweisen, dass sich bezüglich der Ausgangslage der Schulen eine Tendenz in Abhängigkeit von ihrer Selbsteinschätzung zeigte. Schulen, die sich in Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Bildung kritischer einschätzten, arbeiteten tendenziell unter schwierigeren Bedingungen in Hinblick auf die erfasste Ausgangslage; der DaZ-Anteil war in der Regel höher und der sozioökonomische Hintergrund (SES) der Familien im Einzugsgebiet wurde geringer eingeschätzt. Dies zeigt sich auch bei den hier ausgewählten Schulen (s. Tabelle 4).

Tab. 4: Ausgangslage und Erfahrungen in der Umsetzung der Inklusion der Schulen A und B im Einzelnen, eigene Darstellung

	Ausgangslage in den Schulen		Erfahrung mit Inklusion		weitere Charakteristika
	SES	DaZ	Jahre	RIK	Größe der Schule
<b>Schule A</b>	3	2%	15	ja	300
<b>Schule B</b>	3	13%	2	nein	345

*Ausgangslage der Schulen A und B:* Der sozioökonomische Hintergrund der Eltern im Einzugsbereiche wird von den Schulleitungen beider Schulen als eher hoch eingeschätzt. Während der Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache an Schule A 2% beträgt, liegt dieser bei Schule B bei 13%. Im Vergleich zu den anderen teilnehmenden Schulen ist die Differenz des DaZ-Anteils jedoch als etwas geringer zu bewerten (Schulen gesamt: MW: 17.9% SD: 19.46%).

*Erfahrung in der Umsetzung der Inklusion der Schulen A und B:* Während Schule A seit 15 Jahren in einem RIK arbeitet und dadurch langjährige Erfahrung mit der Umsetzung inklusiver Bildung hat, ist Schule B seit zwei Jahren, also seit Gesetzesänderung, eine inklusive Schule. Tabelle 5 zeigt, wie viele Personen pro Gruppe aus den ausgewählten Schulen an Teilstudie 2 teilgenommen haben.

<sup>4</sup> Dazu wurde die Gruppe anhand ihrer Mittelwerte in drei etwa gleichgroße Gruppen (Terzile) geteilt.

<sup>5</sup> Der sozioökonomische Hintergrund der Familien wurde mittels einer vier-stufigen Skala erfasst (1 = sehr niedrig, 4 = sehr hoch).

Tab. 5: Stichprobe der zwei ausgewählten Schulen (auf der Basis der Stichprobe der Teilstudie 2)

N	Schulleitung (SL)	Klassenlehrkraft (KL)	Sonderpädagog/in (SP)	Schüler/in (SuS)
<b>Stichprobe gesamt</b>	75	140	72	1973
<b>Schule A</b>	2	4	1	45
<b>Schule B</b>	2	2	1	58

## b) Ergebnisse der Triangulation von Teilstudie 2 und 3 für die zwei ausgewählten Schulen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Triangulation der quantitativen und qualitativen Daten für die zwei Schulen der Teilstudie 3 im Verhältnis zur Gesamtstichprobe der Teilstudie 2 dargestellt. Auf folgende Bereiche wird dabei vertiefend eingegangen<sup>6</sup>:

- Kollektive Selbstwirksamkeit
- Lehrerbezogene Selbstwirksamkeit
- Kooperation
- Klassenklima
- Einstellung zur Integration/ Inklusion,
- Selbstwirksamkeit in der Umsetzung inklusiver Praxis

Tabelle 6 veranschaulicht die Anzahl der Personen der Gesamtstichprobe sowie von Schule A und Schule B, welche den jeweiligen Fragebogen ausgefüllt haben.

Tab. 6: Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gesamtstichprobe und der zwei ausgewählten Schulen je Fragebogen

	K-SWK	L-SWK	Kooperation	Klassenklima	EZI	TEIP
<b>Gesamtstichprobe</b>	287	212	212	2036	287	2185
<b>Schule A</b>	7	5	5	50	7	5
<b>Schule B</b>	5	3	3	61	5	3

### *Ergebnisse*

Ein erstes zentrales Ergebnis zeigt, dass die Einschätzungen der Schulleitungen sowie der Regel- und Förderschullehrkräfte der Schule A im Vergleich Schule B überwiegend positiver ausfallen. Zudem liegen die Einschätzungen der Schule A in einigen Bereichen über den durchschnittlichen Einschätzungen, z.T. sogar außerhalb der Standardabweichung der entsprechenden Zielgruppe. Diese Ergebnisse bestätigen auch die Eindrücke, die aus den EVALTOOL-Ergebnissen (Teilstudie 1) gewonnen werden konnten.

### *Kollektive Selbstwirksamkeit (K-SWK)*

Alle Gruppen der Schule A, sowohl Schulleitung als auch Lehrkräfte, schätzen sich im Bereich der kollektiven Selbstwirksamkeit deutlich besser ein als die entsprechenden Gruppen der Schule B. Die Einschätzung der Regelschullehrkräfte liegt, genauso wie die der Schulleitung, weit über dem durchschnittlichen Mittelwert und außerhalb der Standardabweichung der jewei-

<sup>6</sup> Die Anzahl der teilnehmenden Personen variiert bei den verschiedenen Instrumenten etwas, weil nicht alle Personen alle Fragebögen (vollständig) ausgefüllt haben.

ligen Gruppe der Gesamtstichprobe. Auf das Ergebnis, dass die Schulleitung die erfragten Bereiche, z.B. die kollektive Selbstwirksamkeit, signifikant besser einschätzt, wurde bereits unter 2.1 eingegangen.

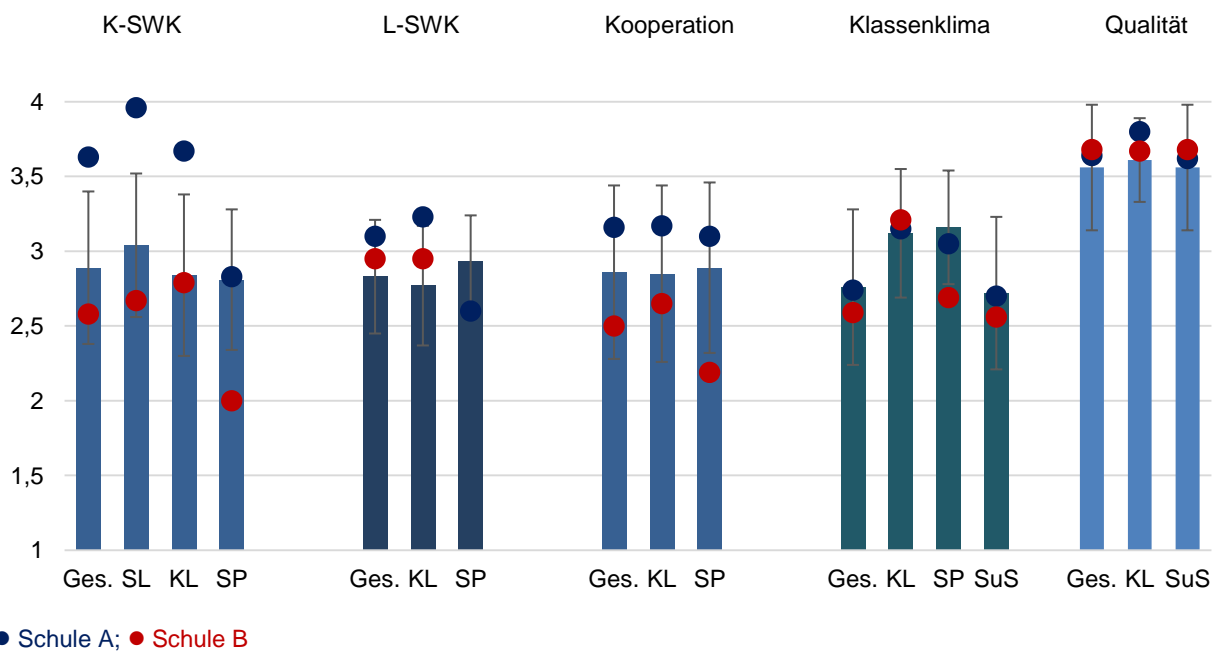


Abb. 1: Vergleich der Mittelwerte zwischen den Zielgruppen für Schule A und B in Relation zur Gesamtstichprobe (Fragebogenskalen mit 4stufigem Antwortformat)

Die Schulleitung der Schule A erzielt für die kollektive Selbstwirksamkeit den Maximalwert. Die qualitative Analyse der Interviews zeigt, dass die Schulleitung eine wesentliche Verantwortung wahrnimmt, das Kollegium hinsichtlich ihrer Haltung und ihrer kollektiven Selbstwirksamkeit zu unterstützen:

„Ich hab in meiner beruflichen Entwicklung leider immer nur Negativbeispiele vor mir gehabt. hatte dann den Anspruch eben es anders zu machen. von daher war Moderation/ Gesprächsführung auch gerade im Kollegium immer ein ganz wichtiger Baustein.“ (A\_G1, 47)

In Schule A sind auch die Klassenlehrkräfte in ihren Einschätzungen überdurchschnittlich positiv (in der Gesamtstichprobe lagen sie in ihren Einschätzungen näher bei den Sonderpädagog/innen). Im folgenden Zitat bringt eine Regelschullehrkraft die Relevanz der sonderpädagogischen Expertise für ihre eigene Arbeit zum Ausdruck. Darin findet sich auch der Hinweis, dass die Sonderpädagog/innen als bedeutsamer Teil des Kollegiums betrachtet werden:

„[...] und ich habe von den Sonderpädagogen auch ganz viel gelernt, was eigentlich selbstverständlich ist für unsere Arbeit, die ich so gar nicht gesehen hab, also so kleine Portionen, oder auf ganz bestimmte Sachen Wert legen, oder wenn das Kind nicht lernen kann, dann kann es die zehn Minuten nicht lernen. und das sind so Selbstverständlichkeiten.“ (A\_3L01, 169)

Die Einschätzung der Sonderpädagog/in an Schule A fällt gegenüber den Einschätzungen der Schulleitung und der Regelschullehrkräfte ihrer Schule geringer, aber insgesamt durchschnittlich aus. Das folgende Zitat einer Sonderpädagog/in der Schule erlaubt die Entwicklung einer Erklärung für die Diskrepanz zur Einschätzung des Regelschulkollegiums:

„[...]wenn eine Beauftragte für Inklusion sozusagen aus dem Grundschulkollegium kommen würde [...], über die dann auch so diese Wertigkeit, diese Wichtigkeit läuft, also dass nicht wir immer die Bittsteller sind, sondern sie als zentraler Punkt in der Mitte, achtet auf die Umsetzung und wir besprechen dann die Sachen gemeinsam.“ (A\_XS03, 100)

Die Sonderpädagogin möchte die Verantwortlichkeit für Inklusion stärker auf das Regelschulkollegium übertragen und von der sonderpädagogischen Zuständigkeit lösen. Bestätigung erfährt diese Sichtweise durch die das vorangegangene Zitat der Regelschullehrkraft. Die Wahrnehmung einer sonderpädagogischen Zuständigkeit für Inklusion deutete sich dort an. Vor diesem Hintergrund lässt sich möglicherweise erklären, warum die Sonderpädagogin eine kritischere Bewertung der aktuellen Situation vornimmt.

Weit unter der durchschnittlichen Einschätzung aller Sonderpädagog/innen liegt die Einschätzung der Sonderpädagogin der Schule B. Die qualitativen Daten geben Aufschluss über mögliche Gründe der Einschätzung:

„[...] diese Entwicklung hin zu anderem Unterricht als Buch, Seite so und so, Nummer drei, das machen wir heute, [...] das sind so Minischritte und das is so anstrengend und immer wieder zu sagen hier und mach und tu und guck doch mal [...] das is so ein mühsamer weg [...] weil diese Annäherung ganz kleinschrittig nur erfolgt.“ (B\_XS01, 65)

Das Zitat könnte dahingehend interpretiert werden, dass die kollektive Selbstwirksamkeit gering wahrgenommen wird, weil die Zusammenarbeit als schwierig erlebt wird (s. auch Ergebnisse zum Bereich der Kooperation). Hinweise auf Gründe für die erlebten Schwierigkeiten finden sich wiederum in der Einschätzung der unterschiedlichen Fachlichkeit (s. auch Ergebnisse zum Bereich Selbstwirksamkeit in der inklusiven Praxis).

#### *Lehrerbezogene Selbstwirksamkeit (L-SWK)*

Auch im Bereich der lehrerbezogenen Selbstwirksamkeit zeigt sich eine Tendenz, dass die Einschätzungen der Regelschullehrkräfte der Schule A einerseits etwas höher als die der Gesamtstichprobe, andererseits etwas höher als die der Schule B liegen. Allerdings bewegen sich die Unterschiede teilweise innerhalb einer Standardabweichung, weswegen sie nur äußerst vorsichtig interpretiert werden können. Im schulinternen Vergleich lässt sich feststellen, dass es auch hier in Schule A einen deutlichen Unterschied zwischen den Einschätzungen der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog/innen gibt. Für die Sonderpädagog/in der Schule B liegen für diesen Bereich keine quantitativen Daten vor.

#### *Kooperation*

Hinsichtlich der Kooperation zeigt sich ein ähnliches Bild wie in den beiden bisher vorgestellten Bereichen. Die Einschätzungen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen der Schule A liegen über dem Mittelwert für die Gesamtstichprobe, diejenigen der Schule B unterhalb des Mittelwertes; allerdings bewegen sich alle Abweichungen mit einer Ausnahme innerhalb einer Standardabweichung. Lediglich die Sonderpädagogin der Schule B liegt weit unterhalb der Standardabweichung und damit bewertet damit die Kooperation auch deutlich schlechter als die Klassenlehrkräfte der Schule B. Erklärungen hierfür könnten in der Aussage gefunden werden, die hinsichtlich der kollektiven Selbstwirksamkeit zitiert wurde. Hier bewertet sie den gemeinsamen Weg als mühevoll. Die Aussage ist also auch von Bedeutung für die Interpretation der Einschätzung im Bereich der Kooperation.

Die Einschätzung der Kooperation durch die Regelschullehrkräfte der Schule B können mit folgenden Zitaten belegt werden:

Lehrkraft 2/01: „[...]nicht definiert‘, also es liegt nicht fest, wie unsere Rolle, ja, aussehen soll.“

Lehrkraft 1/01: „[...] aber doch schon unterschwellig beschreibend als Grundschul- und Förderschullehrkraft. also dass ich, dass ich die Aufgaben der Förderschullehrkraft übernehme.“ (B\_L,100-101)

Zum einen wird also die unklare Aufgabenklärung kritisch bewertet, zum anderen entsteht dadurch offensichtlich der Eindruck, Regelschul- und Förderschullehrkraft in einer Person zu sein.

Weiterhin zeigt sich in der Einschätzung einer Regelschullehrkraft die Schwierigkeit, dass sie sich insbesondere hinsichtlich des Bereiches der sozial-emotionalen Unterstützung mehr Unterstützung durch die Sonderpädagogin wünscht:

„[...] in den konkreten Situationen, in denen wir sie eigentlich bräuchten, [...] oder wo ich sie [Sonderpädagogin] bräuchte, hab ich sie nicht. [...] also in meiner Klasse [...] sind so vier bis fünf Kinder mit diesen sozial-emotionalen Beeinträchtigungen, da steh ich dann alleine.“ (B\_2L01,100)

Im Zusammenhang mit anderen Aussagen der Gruppendiskussion lässt sich festhalten, dass damit auf Schwierigkeiten hingewiesen wird, welche hinsichtlich des geringen Umfangs der Förderschullehrerstunden in Relation zu den Anforderungen, die sich durch Kinder insbesondere mit dem Unterstützungsbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung ergeben, gesehen werden.

Hervorzuheben ist, dass alle beteiligten Gruppen beider Schulen sich für eine dauerhafte Anbindung der Sonderpädagog/innen an der jeweiligen Grundschule aussprechen. An Schule A wurde dies als nächster wichtiger Schritt angesehen, während an Schule B dies als Lösung einer derzeit als belastet erlebten Kooperation angesehen wurde, wie das Zitat der Sonderpädagogin der Schule B zeigt:

„[...] also eine Gelingensbedingung ist Kontinuität, also dass wir uns auch irgendwann mal sicher darauf verlassen können, dass das hier unser Arbeitsplatz is, weil das Ganze auch unter den Kollegen beruht auch so'n bisschen auf Vertrauen, auf sich Kennen.“ (B\_XS01, 124)

### *Klassenklima und Unterrichtsqualität*

Hinsichtlich des Klassenklimas und der Unterrichtsqualität zeigen sich im Verhältnis zu den anderen Bereichen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Schulen. Da auch die Schüler/innen zu diesem Bereich befragt wurden, lassen sich die Einschätzungen der Schüler/innen zu den Gruppen der Lehrkräfte in Beziehung setzen. Ähnlich dem Muster der Einschätzungen, welches sich in der Gesamtstichprobe der Teilstudie 2 zeigt, finden sich auch in Hinblick auf die beiden Schulen jeweils Hinweise auf eine unterschiedliche Einschätzung des Klassenklimas durch Schüler/innen und Klassenlehrkräfte. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die Lehrkräfte nur bedingt Einblick in die Gruppenprozesse der Kinder haben, welche sich auch außerhalb des Unterrichts fortsetzen. Es liegt nahe, dass die Schüler/innen auch diese Erfahrungen in die Bewertung des Klassenklimas einbeziehen. Dafür spricht, dass einige Items der Skala sich nicht ausschließlich auf den Unterricht beziehen.<sup>7</sup>

Entsprechende Aussagen finden sich auch in den qualitativen Daten. Kinder beider Schulen beziehen sich auf Ausgrenzungen anderer Schüler/innen (z.B. wegen der Hautfarbe), wie folgendes Zitat eines Schülers der Schule B zeigt:

Kind 3/12: „[...] ganz viele lachen die auch aus wegen der Hautfarbe. aber das ist denen dann egal.“

Kind 2/11: „[...] einmal hab ich auch nich mitgespielt, ich wollte/ ich wollte mitspielen, ich hab gesagt ‚kann ich mit euch Fußball spielen‘ ja und sie sagen ‚nein‘.“

Interviewerin: „[...] ach so und meinst du w/ warum meinst du, warum ham die dich ausgeschlossen?“

Kind 2/11: „Weil/ weil ich so nich das gleiche Farbe hatte.“ (B\_2K12, 3K11, 67-70)

Im Hinblick auf die Unterrichtsqualität lassen sich keine bedeutsamen Unterschiede in den qualitativen Daten finden.

---

<sup>7</sup> Beispiel: „Manche Kinder verprügeln oft andere“ (IQ Hessen, 2010).

### Einstellung zu Integration/ Inklusion:

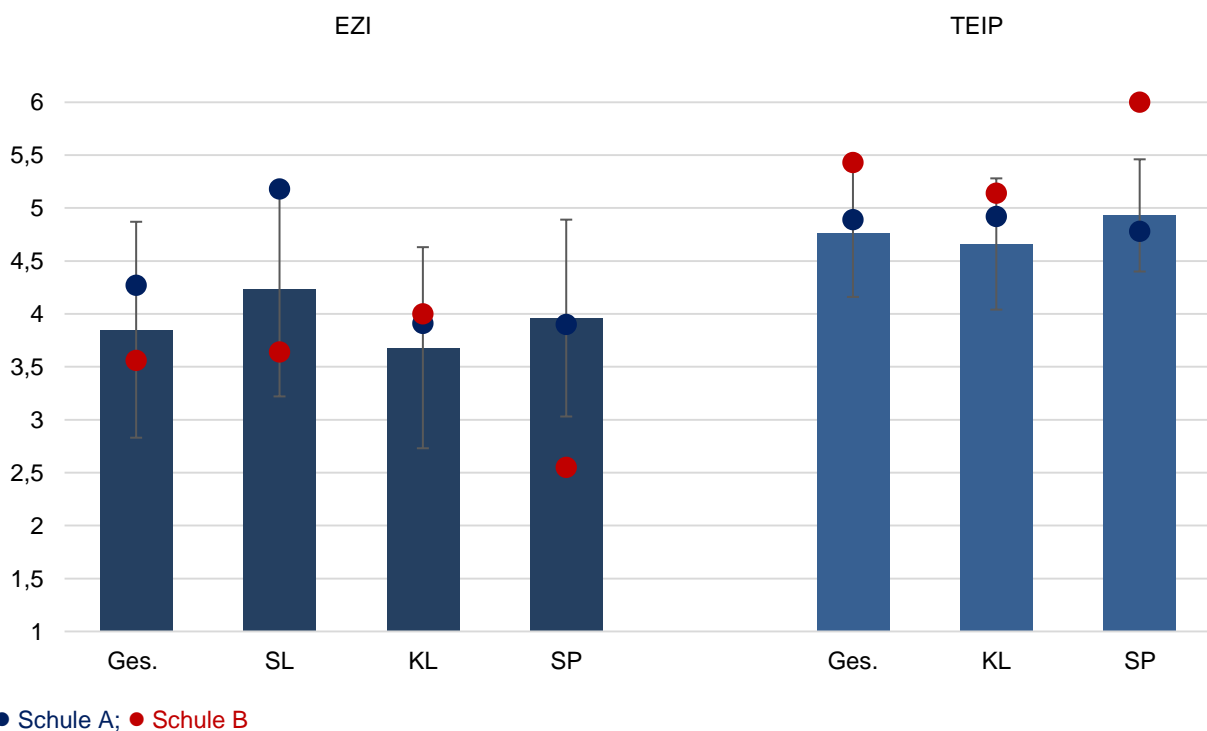
Die Einschätzungen der Regelschullehrkräfte beider Schule fallen im Bereich der Einstellung zu Integration/ Inklusion ähnlich aus. Die Schulleitung der Schule A liegt mit ihrer Einschätzung sowohl deutlich über der durchschnittlichen Einschätzung der Gesamtstichprobe als auch weit über der Einschätzung der (kommissarischen) Leitung der Schule B. Diese liegt mit ihrer Einschätzung etwas unter dem Durchschnitt, aber noch innerhalb der Standardabweichung.

Es fällt auf, dass die Einschätzung der Sonderpädagogin der Schule B im Verhältnis zur Gesamtstichprobe im unterdurchschnittlichen Bereich und außerhalb der Standardabweichung liegt.

Das folgende Zitat gibt möglicherweise Aufschluss über Hintergründe der kritischen Bewertung:

„Jetzt is es zum Beispiel bei mir das erste Mal so, dass in Klasse, in der jetzigen Klasse drei zwei Kinder sitzen mit Gutachten. ich hab aber gar keine Zeit für die. ich hab die zwei Stunden für diese Klasse, was mach ich denn jetzt? die Kollegen schaffen das nich, diese Kinder so zu betreuen, dass die Kinder unterrichts/ differenzierten Unterrichtsstoff immer fortlaufend bekommen, dass die jeden Tag ne Hausaufgabe bekommen, dass die überhaupt weiter kontinuierlich lernen, das schaffen die Grundschulkolleginnen nicht, wirklich nicht. Deswegen hab ich jetzt eine Stunde der inklusionsstunden für diese Kinder genommen, das bedeutet aber der Rest der Klasse hat diese Stunde nich mehr.“ (B\_XS01, 25)

Wie im Zitat deutlich wird, hat die Sonderpädagogin u.a. aufgrund der aktuellen Situation, die sie an der Schule erlebt, eine kritische Einstellung zu Integration/ Inklusion. Ein Grund ist, wie im Zitat deutlich wird, in den Rahmenbedingungen zu sehen, die von ihr als unzureichend wahrgenommen werden. Ein weiterer möglicher Grund ist in der Organisation der Umsetzung der Inklusion an der Schule zu sehen, was sich, wie gezeigt wurde, auch auf die Bereiche der Kooperation und der kollektiven Selbstwirksamkeit auswirkt.



● Schule A; ● Schule B

Abb. 2: Vergleich der Mittelwerte zwischen den Zielgruppen für Schule A und B in Relation zur Gesamtstichprobe (Fragebogenskalen mit 6stufigem Antwortformat)

### *Selbstwirksamkeit in der Umsetzung inklusiver Praxis*

Etwas anders als in den anderen beiden Bereichen der Selbstwirksamkeit stellen sich die Einschätzungen der Lehrkräfte im Bereich der Selbstwirksamkeit in der Umsetzung inklusiver Praxis dar. Die Einschätzungen der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagogin der Schule B liegen im Verhältnis zur Gesamtstichprobe etwas über dem Durchschnitt; die Sonderpädagogin der Schule B liegt zudem mit ihren Einschätzungen deutlich über den Einschätzungen der Sonderpädagog/innen der Schule A und erreicht mit ihrer Einschätzung den maximalen Wert der Skala. Dafür findet sich auch Bestätigung in den qualitativen Daten:

„[...] generell ist es ein ganz großes Problem, dass wir das Gefühl haben [...], dass wir woanders stehen als die Grundschullehrer stehen. unser Job war schon immer uns mit Kindern zu beschäftigen, die Lernprobleme haben, also auch uns differenzierter mit Lernwegen auseinanderzusetzen [...]. da befinden wir uns auf verschiedenen Niveaustufen mit den Grundschulkollegen.“ (B\_XS01, 65)

Die hohe Einschätzung der Sonderpädagogin der Schule B kann in Zusammenhang mit den unterdurchschnittlichen Einschätzungen in den Bereichen der kollektiven Selbstwirksamkeit und der Kooperation gebracht werden. Die eigene Selbstwirksamkeit in Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Praxis wird als sehr hoch eingeschätzt, die Möglichkeiten der konkreten Umsetzung erscheinen der Sonderpädagogin jedoch u.a. durch die fachlichen Voraussetzungen auf Seiten der Regelschulkolleg/innen eingeschränkt.

Hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Praxis liegen die Regelschullehrkräfte der Schule A etwas über dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe. Das folgende Zitat könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass diese positive Einschätzung eine Folge der guten Zusammenarbeit ist.

„[...] und ich habe von den Sonderpädagogen auch ganz viel gelernt, was eigentlich selbstverständlich ist für unsere Arbeit, die ich so gar nicht gesehen hab, also so kleine Portionen, oder auf ganz bestimmte Sachen Wert legen, oder wenn das Kind nicht lernen kann, dann kann es die zehn Minuten nicht lernen. und das sind so Selbstverständlichkeiten.“ (A\_3L01, 169)

Hier zeigte sich, dass die sonderpädagogische Expertise auch als Ressource und Möglichkeit, voneinander zu lernen, verstanden werden kann. Dies kann einen selbstreflexiven Prozess in Gang setzen, in welchem die Regelschullehrkraft ihr bisheriges Verständnis inklusiver Praxis zu hinterfragen beginnt.

Die Regelschullehrkräfte der Schule B heben zudem Einschränkungen in Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Praxis hervor, die sie unabhängig von ihrer Selbstwirksamkeit sehen, wie das folgende Zitat zeigt:

Lehrkraft 4/01: „[...] also wir bemühen uns ja, den Unterricht so zu differenzieren, dass die Kinder eben da gut lernen können, aber es ist einfach nicht möglich [...].“

Lehrkraft 1/01: „Es müssen letztendlich also immer wieder Kindergruppen irgendwo zurückstecken [...] seien's, sag ich mal jetzt, die überdurchschnittlich Begabten, mittel oder noch andere Mittlere oder die ganz Schwachen [...].“ (B\_4L01, 1L01, 63, 64)

Hier deutet sich eine Akzeptanz einer grundsätzlich als unzureichend bewerteten inklusiven Praxis an. Auch dies kann, unter Berücksichtigung der weiteren Aussagen aus der Gruppendiskussion mit den Regelschullehrkräften der Schule B, im Zusammenhang mit dem Anstieg eigener Anforderungen bzw. einer fehlenden Aufgabenklärung sowie unzureichender Rahmenbedingungen, vor allem einer geringen Verfügbarkeit der Sonderpädagog/innen, gesehen werden.

Die Regelschullehrkräfte der Schule A diskutieren einen ähnlichen Aspekt in Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Bildung. Dabei deutet sich hier jedoch eine höhere Wahrnehmung der eigenen Verantwortlichkeit an. Auch sie erleben es als schwierig, unter den aktuellen Bedingungen inklusiver Bildung zu gewährleisten, dass die Schüler/innen die vorgesehenen Lernziele erreichen. Dennoch sehen sie den Umgang mit Heterogenität und Hinführung aller Schüler/innen zu den vorgesehenen Lernzielen als wesentlichen Teil ihrer Arbeit:

„Ja das macht mich auch unzufrieden, so dieses Gefühl, dass dennoch Kinder hinten runter kippen. dass man sich noch so anstrengt, und ich denk gerade so die Grundschule oder das erste Schuljahr ist so was Fundamentales, da hab ich auch so den Anspruch, das muss man doch schaffen, jedes Kind mitzunehmen. [...]“ (A\_2L01, XL02, 36-38)

„[...] es geht ja gar nicht anders. ich habe da mein/ mein heterogenes Kinderspektrum (lacht) sitzen, ich muss ja irgend/ ich muss die ja alle irgendwie beschulen und ihren/ ihren Gegebenheit oder Kompetenz entsprechen [weil da]“. (A\_1L01, 45)

Hier zeigt sich allerdings auch die erlebte Diskrepanz zwischen dem Anspruch, mit der Heterogenität in der eignen Klasse angemessen umzugehen, und der Wahrnehmung der begrenzten Möglichkeiten, dieses Ziel zu erreichen, welche entsprechend zu einer Unzufriedenheit führt.

### **3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse**

Die Ergebnisse der Teilstudie 2 weisen darauf hin, dass die Grundschulleitungen die Aufgabe der Umsetzung inklusiver Bildung angenommen haben. Sie zeigen eine positive Einstellung zu Integration/ Inklusion und liegen mit ihrer Einschätzung deutlich über den Gruppen der Regelschullehrkräfte und Leitungen der Förderzentren. Dass der Schulleitung in der Umsetzung inklusiver Bildung eine wesentliche Aufgabe zukommt, deutet sich auch in dem Vergleich der Schulen A und B an. Darin finden auch internationale Forschungsergebnisse Bestätigung, die auf die Bedeutung der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen hinweisen (vgl. Dyson et al., 2004, Scheerens, 2012).

Anhand der Ergebnisse des Vergleichs der Schulen A und B im Rahmen der Teilstudie 3 lassen sich vor allem zwei bedeutsame Aspekte identifizieren:

Die Kooperation ist ein Bereich, der für die Umsetzung der inklusiven Bildung als zentral angesehen werden kann. Unterschiedliche Studien zeigen, dass Kooperation eine bedeutsame Gelingensbedingung für inklusive schulische Bildung darstellt (vgl. Arndt & Werning, 2016). Dieser Bereich hängt, wie sich zeigte, eng mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zusammen. Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit führten bspw. dazu, dass es eine Tendenz gab, sich auf die eigene Selbstwirksamkeit zu fokussieren. Eine positive Wahrnehmung der Kooperation stand hingegen im Zusammenhang mit einer positiveren Einschätzung der kollektiven Selbstwirksamkeit an den Schulen.

Damit Kooperation gelingt, müssen aber auch die Rahmenbedingungen stimmen. Dies zeigte sich u.a. in den Einschätzungen der Regelschullehrkräfte der Schule B. Sie erfordert eine strukturelle Verankerung und längerfristige Planung. Hervorzuheben ist abschließend, dass sich alle beteiligten Gruppen, Schulleitungen und Regel- sowie Förderschullehrkräfte, für eine dauerhafte Anbindung der Förderschullehrkräfte an die jeweilige Schule, unabhängig von der aktuellen Kooperationssituation, aussprachen. Im Zusammenhang mit der Bedeutung der Rahmenbedingungen ist zudem das Ergebnis hervorzuheben, dass an beiden Schulen auf die Schwierigkeiten hingewiesen wurde, unter den derzeitigen Bedingungen der Heterogenität der Schüler/innen gerecht zu werden und abzusichern, dass Kinder ihr Potenzial ausschöpfen können.



#### 4. Ausblick

Zu Beginn des Schuljahres 2016/17 (ab September) werden die Schulen erneut kontaktiert, um Termine für die Datenerhebung im Rahmen der zweiten Erhebung von Teilstudie 3 auszumachen. Die Datenerhebung im Rahmen dieser Teilstudie ist bis Dezember 2017 geplant. Der zweite Messzeitpunkt der Teilstudie 2 wird im Frühjahr, von März bis Juni, des nächsten Jahres stattfinden.

Hannover, 20.06.2016

Two handwritten signatures in black ink. The signature on the left is more complex and stylized, while the one on the right is more fluid and cursive.

Prof. Dr. Rolf Werning & Prof. Dr. Katja Mackowiak

## 5. Literatur

- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 160–174). 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.
- Dyson, D. Howes, A. J., & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Hrsg.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (S. 280–294). London: Routledge.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C., & Hecht, P. (2014): Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Online verfügbar unter: [http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/Sammelmappe1.pdf](http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf) (letzter Zugriff: 20.01.2016).
- Haffner, J., Baro, K, Parzer, P., & Resch, F. (2005): HRT 1-4. Heidelberger Rechentest. Erfassung mathematischer Basiskompetenzen im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe.
- Hecht, P. (2013). Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Kompetenzselbsteinschätzung im Berufseinstieg von LehrerInnen. *Unterrichtswissenschaften*, 41(2), 108-124.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C., & Wilbert, J. (2014). Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“. Köln: Universität Köln. Online verfügbar unter: <https://www.hf.uni-koeln.de/data/e/File/Abschlussbericht%20Mettmann.pdf> (letzter Zugriff: 20.06.2016).
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen. (2010a): Fragebögen zum Klassenklima. Wiesbaden. Online verfügbar unter: [https://la.hessen.de/irj/LSA\\_Internet?cid=40a51a95bada8ab2fd17fb3822395738](https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=40a51a95bada8ab2fd17fb3822395738) (letzter Zugriff: 20.01.2016).
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen. (2010b): Fragebögen zur Unterrichtsqualität. Wiesbaden. Online verfügbar unter: [http://www.rhs-giessen.de/data/intern/unterrichtsqual\\_frag.pdf?cid=612167c60e0abb6af32beba76e7caff7](http://www.rhs-giessen.de/data/intern/unterrichtsqual_frag.pdf?cid=612167c60e0abb6af32beba76e7caff7) (letzter Zugriff: 20.01.2016).
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J., & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht - Auch eine Frage der Einstellung. Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siegenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181-196). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010): Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 83-94.
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006): ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.
- Pädagogische Hochschule FHNW; Firma Pulsmesser, & rainbat solutions GmbH: EVALTOOL. Evaluation von schulischen Integrationsprozessen. URL: <http://www.evaltool.ch/> (Zugriff: 20.01.2016).
- Scheerens, J. (2012): *School leadership: Review and meta-Analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Schwab, S. (2014). Integration für alle? Die Einstellung von österreichischen LehrerInnen zu integrativem Unterricht. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 79-91). Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2010). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern [Research on teacher self-efficacy]. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 452–466). Münster: Waxmann.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf> (letzter Zugriff: 20.06.2016).
- Schwarzer, R., & Schmitz, M (1999): Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262-274.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher Education*, 17, 783–805.
- Vernetz, M., Zurbriggen, C., & Eckhart, M. (2014): Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haeblerlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 99-113.

Weiß, R. H., & Osterland, J. (2012): CFT-1-R. Grundintelligenztest Skala 1 – Revision. Göttingen: Hogrefe.