
MASTERARBEIT

Herr Dipl.-Soz.
Michael Seifert

**Faktoren für eine erfolgreiche
Umsetzung der Inklusion im
schulischen Kontext aus
Sicht der Lehrkräfte**

Mittweida, 2015

MASTERARBEIT

Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion im schulischen Kontext aus Sicht der Lehrkräfte

Autor:

Herr Dipl.-Soz.

Michael Seifert

Studiengang:

Soziale Arbeit

Seminargruppe:

SB11wT-M

Erstprüfer:

Prof. Dr. phil. Barbara Wedler

Zweitprüfer:

Dr. phil. Michel C. Hille

Einreichung:

Mittweida, 13.02.2015

Verteidigung/Bewertung:

Mittweida, 2015

Bibliografische Beschreibung:

Seifert, Michael:

Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion im schulischen Kontext aus Sicht der Lehrkräfte. - 2015. - VI, 60, XXVI S.

Mittweida, Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit, Masterarbeit, 2015

Referat:

Für eine erfolgreiche Inklusion ist es wichtig auch die Lehrkräfte zu befragen, da interpersonelle Faktoren und Rahmenbedingungen Einfluss auf die Einstellung zur Inklusion nehmen. In der vorliegenden Arbeit wird dies mit Hilfe einer Onlinebefragung untersucht, die sowohl die Einstellung zu Inklusion als auch den Rahmen ihrer Umsetzung und Eigenschaften der Lehrkräfte erhebt. Dabei zeigen sich sowohl Zusammenhänge zwischen der Einstellung zur Inklusion und der (kollektiven) Selbstwirksamkeitserwartung als auch zwischen der Einstellung und einigen Rahmenbedingungen. Entscheidender ist allerdings die von den Lehrkräften angegebene enorme Wichtigkeit von Verbesserungsmöglichkeiten in der Umsetzung des inklusiven Unterrichtes. Für eine Generalisierung der Ergebnisse ist die Stichprobe zu klein, allerdings können wichtige Implikationen für Forschung und Praxis gegeben werden.

Inhalt

Inhalt	I
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen	3
2.1 Stand der Inklusion in Deutschland	4
2.1.1 Vergleich nach Bildungsstufen	5
2.1.2 Bundesländervergleich	6
2.1.3 Schulabschlüsse an Förderschulen	8
2.1.4 Vergleich Schulgesetze	9
2.2 Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion	11
2.2.1 Möglichkeiten	12
2.2.1.1 Leistungsentwicklung	12
2.2.1.2 Finanzielle Einsparung	13
2.2.2 Grenzen	13
2.2.2.1 Soziale Integration	13
2.2.2.2 Vorbehalt von (wenigen) Sonderschulen	14
2.2.3 Fördern Förderschulen?	15
2.3 Einflüsse auf die Einstellung zur Integration	17
2.3.1 Einstellung zur Integration	17
2.3.2 Selbstwirksamkeit	17
2.3.3 Kontakthypothese	19
2.4 Lehrerbefragung	19
3 Methodik	21
3.1 Fragestellung	21

II		Inhalt
3.2	Design	22
3.3	Fragebogen	23
3.4	Stichprobe.....	25
3.5	Statistische Datenanalyse	26
3.5.1	Untersuchung von interpersonellen Unterschieden	26
3.5.2	Untersuchung der Rahmenbedingungen.....	27
3.5.3	Weitere Untersuchungen	28
4	Ergebnisse	29
4.1	Vergleich von interpersonellen Faktoren	29
4.2	Vergleich der Rahmenbedingungen	33
4.3	Untersuchung demografischer Daten.....	37
4.4	Untersuchung schulischer Daten.....	38
4.5	Mögliche Verbesserungen der Rahmenbedingungen.....	40
5	Diskussion.....	43
5.1	Kritische Betrachtung der Ergebnisse	43
5.1.1	Interpersonelle Unterschiede	44
5.1.2	Rahmenbedingungen.....	46
5.1.2.1	Formen	46
5.1.2.2	Maßnahmen.....	47
5.1.2.3	Unterstützung.....	49
5.1.3	Schulbezogene Daten.....	52
5.2	Limitationen der Studie	52
5.3	Implikationen für Forschung und Praxis	53
5.4	Zusammenfassung	57
6	Literaturverzeichnis	61
7	Anlagen.....	I
7.1	Liste der Lehrerforen.....	I
7.2	Informationsschreiben in den Lehrer-Foren vom 19.08.2014	II
7.3	Erneuter Aufruf in den Lehrerforen vom 07.10.2014.....	III

7.4	Liste der Lehrerverbände und Ansprechpartner	IV
7.5	Anschreiben an Lehrerverbände	VI
7.6	Abstract.....	VII
7.7	Fragebogen.....	VIII
7.8	Lehrerwirksamkeit (WIRKLEHR) (Schwarzer & Jerusalem, 1999a, S. 60 f.) (<i>kursiv = negativ formulierte Items</i>).....	XXIII
7.9	Kollektive Wirksamkeit (WIRKKOL) (Schwarzer & Jerusalem, 1999a, S. 84 f.)..	XXIV
7.10	EZI-D (Kunz, Luder & Moretti, 2010) (<i>kursiv = negativ formulierte Items</i>) ...	XXV
7.11	Verbesserungen.....	XXVI

Selbstständigkeitserklärung

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einstellung zu Integration nach Schularten.....	38
Abbildung 2: Einstellung zu Integration nach Gemeindegröße	39
Abbildung 3: Einstellung zu Integration nach Funktion	40

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Begriffe Inklusion (vgl. Klemm, 2013, S. 8)	5
Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung nach Ausschluss	26
Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen (N = 136).....	29
Tabelle 4: Erfahrung mit Menschen mit Behinderung: Mean (SD)	31
Tabelle 5: Erfahrung mit Menschen mit Behinderung in der Schule: Mean (SD).....	32
Tabelle 6: Erfahrung mit Menschen mit Behinderung Privat: Mean (SD)	33
Tabelle 7: Unterstützung durch Schulamt / Regierung / Kultusministerium: Mean (SD)...	34
Tabelle 8: Maßnahmen: Zeitweises Teamteaching von zwei Lehrkräften: Mean (SD)	35
Tabelle 9: Formen der Inklusion: Mean (SD)	36

Abkürzungsverzeichnis

SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention (Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderung)
BLLV	Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband

1 Einleitung

Im März 2009 hat Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) unterzeichnet und sich im Zuge dessen dazu verpflichtet eine inklusive Beschulung auszubauen. Dies wird nach und nach dazu führen, dass immer mehr Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) an Regelschulen unterrichtet werden. Das Thema gemeinsamer Unterricht ist indes nicht neu und wird seit mehreren Jahrzehnten heiß diskutiert. Mit der UN-BRK wurde dieses Thema nun wieder neu belebt und vor allem einer breiteren Öffentlichkeit bewusst gemacht. „Alle Organisationen, Institutionen und Verbände, die in irgendeiner Weise mit der pädagogischen Förderung von Kindern mit Behinderungen befasst sind, fühlen sich zu einer Stellungnahme herausgefordert“ (Wocken, 2010, S. 25). Doch leider werden die Lehrkräfte, die den gemeinsamen Unterricht in den Schulen durchführen, nicht immer bei der Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts und der schulischen Inklusion nach Vorgabe der UN-BRK eingebunden. Um einen Einblick in die Meinungen und Einstellungen der Lehrkräfte zu erhalten, werden diese mittels eines Onlinefragebogens zum Thema Inklusion befragt. Dabei wird ebenfalls nach günstigen Rahmenbedingungen gefragt, die aus Sicht der Lehrkräfte für eine gelungene Inklusion Voraussetzung sind und nach Problemen, die sich bei den bisherigen Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht ergeben haben.

Für eine Annäherung an das Thema wird zunächst der Stand der Umsetzung der Inklusion in Deutschland beschrieben. Daran anschließend werden (aktuelle) Forschungsergebnisse zum gemeinsamen Unterricht vorgestellt. Dabei wird vor allem auf die unterschiedlichen Lernfortschritte bei exklusivem und inklusivem Unterricht eingegangen sowie auf Faktoren, die die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zur Inklusion beeinflussen. Im methodischen Teil wird die daraus abgeleitete Fragestellung dargelegt und die Vorgehensweise bei der Datenerhebung vorgestellt. Nach der statistischen Auswertung der Daten hinsichtlich der Fragestellung im Ergebnisteil, werden abschließend die wichtigsten Ergebnisse im Diskussionsteil zusammengefasst und kritisch betrachtet sowie ein Ausblick auf zukünftige Forschungen und die praktische Umsetzung der Ergebnisse gegeben.

2 Theoretische Grundlagen

Fünf Jahre sind vergangen, seit sich in Deutschland mit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen am 26. März 2009 der Rechtsrahmen für die Behindertenpolitik maßgeblich geändert hat. „Die Konvention steht (...) für einen Wechsel von einer Politik der Fürsorge hin zu einer Politik der Rechte“ (Aichele, 2010, S. 13). Ziel des Übereinkommens ist es, zu fördern und zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderung im vollen und gleichen Umfang alle Menschenrechte und Grundfreiheiten wahrnehmen können, wie Menschen ohne Behinderung (vgl. BGBl, 2008, Art. 1). Dabei haben die Vereinten Nationen den Begriff Behinderung sehr weit gefasst und schließen Menschen in die Konvention ein, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (ebd.). Aufgrund der ständigen Weiterentwicklung des Verständnisses von Behinderung, wurde dieser Begriff nicht klar definiert, sondern vielmehr an einstellungs- und umweltbezogenen Barrieren orientiert, die Menschen mit Beeinträchtigungen daran hindern, am gesellschaftlichen Leben adäquat teilzunehmen. Ein anschauliches Beispiel stellen Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen dar. Diese sollen an eine Förderschule gehen, weil sie dem Unterrichtsstoff an einer Regelschule nicht angemessen folgen können. Die Barriere wäre in diesem Beispiel der Lehrplan der Regelschule sowie die fehlende Anpassungsfähigkeit des Schulsystems, in welchem Kinder, die den genormten Anforderungen nicht folgen können, an der nächsttieferen Instanz unterrichtet werden. Das Ziel der Inklusion im Schulsystem ist allerdings nicht in erster Linie die Kinder mit SPF an Regelschulen zu unterrichten, sondern alle Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen zu unterrichten und somit die Heterogenität im Bildungssystem zu akzeptieren und damit zu arbeiten. Der Fokus wird auf die Einzigartigkeit eines jeden Kindes gerichtet, egal ob hochbegabt oder mit Förderbedarf, unabhängig von Fähigkeiten, Begabungen oder Defiziten.

Neben vielen weiteren Rechten bezieht sich die UN-BRK auf das Recht auf Bildung, welches in Artikel 24 festgeschrieben ist und das die unterzeichnenden Staaten anerkennen. Demnach gewährleistet Deutschland ein – in der deutschen Übersetzung – „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (ebd., Art. 24 Abs. 1). In der englischen Version ist hingegen von einem „inclusive education system“ (ebd.) die Rede.

In Gegenüberstellung beider Begriffe setzt der deutsche Ausdruck Integration bei den zu integrierenden Personen gewisse Fähigkeiten voraus, welche sie bei Vorhandensein integrationsfähig machen oder eben – bei Fehlen dieser Fähigkeiten – nicht integrationsfähig machen. Im Gegensatz dazu bedeutet Inklusion, dass das aufnehmende System sich ändern muss, um vorhandene exkludierende Faktoren abzubauen. „Inklusive Institutionen gehen von der Verschiedenheit der Menschen in der Gesellschaft aus und erhalten die Aufgabe, die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit jeder Form sozialer Marginalisierung entgegengewirkt wird“ (Schöler, Merz-Atalik & Dorrance, 2010, S. 10). Die Ziele der inklusiven Bildung sind die volle Entfaltung der Fähigkeiten und Begabungen von Menschen mit Behinderungen sowie die Partizipation an der Gesellschaft (vgl. BGBl, 2008, Art. 24 Abs. 1 Buchstabe c). Dennoch werden beide Begriffe in der Literatur wenig trennscharf bzw. oft als Synonym gebraucht.

Um die Umsetzung des Rechtes auf inklusive Bildung im Sinne der UN-BRK zu gewährleisten, stellen die Vertragsstaaten sicher, dass Menschen mit Behinderungen die notwendigen Unterstützungen und die entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen für eine erfolgreiche Bildung zukommen. Dies soll eine bestmögliche Entwicklung, sowohl im schulischen als auch im sozialen Bereich, gestatten (vgl. BGBl, 2008, Art. 24 Abs. 2). Für den deutschen Bildungsbereich bedeutet das: „Jeder Kindergarten, jede Schule und jede Universität wird so um- und ausgestaltet, dass gemeinsame Bildung möglich ist. Die hierfür notwendigen personellen, sächlichen und organisatorischen Ressourcen müssen nicht in jeder Institution vorgehalten, aber bei Bedarf in Wohnortnähe geschaffen werden“ (Schöler, Merz-Atalik & Dorrance, 2010, S. 10). Da jedes Kind ein Anrecht darauf hat, in einer Regelschule unterrichtet zu werden, müssen die Bundesländer alle Hebel in Bewegung setzen, damit in jedem Einzelfall „ein sinnvolles individuelles Bildungsangebot an einer allgemeinen Schule gemacht werden kann“ (Aichele, 2010, S. 18). Wie weit die Bemühungen, gemeinsamen Unterricht umzusetzen, insbesondere in den letzten fünf Jahren gediehen sind, soll im nächsten Schritt betrachtet werden.

2.1 Stand der Inklusion in Deutschland

Der Inklusionsgedanke ist seit der Unterzeichnung der UN-BRK nicht mehr aus der Schule wegzudenken. Jedes Bundesland hat sich auf den Weg gemacht, die UN-BRK umzusetzen, jedes auf seine eigene Weise. Dies ist u.a. begründet durch die Kulturhoheit der Länder und durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, die jedes Land für die Verwirklichung der Inklusion mitbringt. So liegen die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischen Förderbedarf zwischen 5% und 10% an der

gesamten Schülerschaft und auch Anteile der Schülerinnen und Schüler mit SPF an Regelschulen sowie die Anteile an Kindern auf Förderschulen weisen eine große Streuung auf. Ähnlich verhält es sich mit den verschiedenen Bildungsstufen, wobei hier die Anteile der inklusiv beschulten Kinder nach oben hin abnehmen. So ergibt sich ein sehr heterogenes Bild, wenn die Inklusion in Deutschland betrachtet wird. Eine umfassende bildungsstatistische Analyse legen Klaus Klemm (2010; 2013) und Nicole Hollenbach-Biele (2014) vor, welche sich vornehmlich auf die regelmäßig erscheinenden Dokumentationen der Kultusministerkonferenz stützen. Eine Untersuchung der Änderungen der Schulgesetze der Länder seit dem Inkrafttreten der UN-BRK, hin zu inklusiver Bildung, stammt von Sven Mißling und Oliver Ückert (2014).

2.1.1 Vergleich nach Bildungsstufen

Werden die Inklusionsanteile (siehe Tabelle 1), für die verschiedenen Bildungsstufen betrachtet, so fällt auf, dass diese mit steigender Bildungsstufe rapide abnehmen. Werden in Kindertageseinrichtungen noch gut zwei Drittel in Einrichtungen zusammen mit nicht behinderten Kindern betreut, so sind es in der Grundschule nur noch 39,2% und in der Sekundarstufe I nur noch 21,9% (vgl. Klemm, 2013, S. 17 ff.). Doch auch im Zeitverlauf sind deutliche Unterschiede zu festzustellen.

Tabelle 1: Begriffe Inklusion (vgl. Klemm, 2013, S. 8)

Förderquoten: Anteil der Schüler/-innen mit Förderbedarf an allen Schüler/-innen im schulpflichtigen Alter an

Exklusionsquoten: Anteil der Schüler/-innen mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden (an allen Schüler/-innen im schulpflichtigen Alter)

Inklusionsquoten: Anteil der Schüler/-innen, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden (an allen Schüler/-innen im schulpflichtigen Alter)

Exklusionsanteile: Anteil der Schüler/-innen mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden (an allen Schüler/-innen mit Förderbedarf)

Inklusionsanteile: Anteil der Schüler/-innen mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden (an allen Schüler/-innen mit Förderbedarf)

Seit der Unterzeichnung der UN-BRK hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf stetig erhöht. Waren es im Schuljahr 2008/09 mit 482.155 noch 6% der Schulkinder mit speziellen Bedürfnissen unter allen Schülerinnen und Schülern, ist der Anteil im Schuljahr 2012/13 auf 6,6% angestiegen (494.744 Schülerinnen und Schüler). Die Inklusionsanteile haben sich im Verlauf von vier Jahren um fast zehn Prozentpunkte verbessert und sind von 18,4% auf 28,2% angestiegen. Im Gegensatz dazu ist die Exklusionsquote mit einer Verringerung von 4,9% auf 4,8% nahezu konstant geblieben (vgl. KMK, 2014). Das bedeutet, dass trotz des starken Anstiegs der inklusiven Beschulung die Beschulung in Förderschulen kaum zurückgegangen ist. Doch diese Maßzahlen sind beträchtlichen Schwankungen unterworfen. Um diese näher zu beleuchten, werden die Bundesländer im nächsten Abschnitt vergleichend betrachtet.

2.1.2 Bundesländervergleich

Bei allen Daten für die Umsetzung der Inklusion zeigen sich große Unterschiede, wenn die Länder einzeln betrachtet werden. So streut beispielsweise die Förderquote um mehr als fünf Prozentpunkte. In Mecklenburg-Vorpommern wurde in den Schuljahren 2008/09 und 2012/13 bei gut jedem Zehnten Schulkind (11,7% bzw. 10,1%) ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert, womit das Bundesland die höchste Förderquote aufweist. Die geringste Förderquote hatte im Schuljahr 2008/09 Rheinland-Pfalz mit 4,5%, im Schuljahr 2012/13 war dies Niedersachsen, wo eines von 20 Schulkindern mit SPF beschult wurde. Doch auch der Zuwachs an Schülerinnen und Schülern mit SPF verteilt sich höchst unterschiedlich auf die einzelnen Bundesländer. So sind in Thüringen fast 2500 Kinder mit SPF weniger an den Schulen vorzufinden. Folglich ist die Förderquote von 9% auf 7% gesunken. In Hamburg hingegen sind über 3700 Schülerinnen und Schüler mit SPF hinzugekommen, was einen Anstieg der Förderquote um 2,6 Prozentpunkte von 5,7% auf 8,3% ausmacht. Diese verschiedenen Voraussetzungen spiegeln sich in einer gänzlich unterschiedlichen Verteilung der Kinder mit besonderen Bedürfnissen auf Förderschulen und allgemeine Schulen wider. So ist zwar der Inklusionsanteil seit dem Schuljahr 2008/09 von 18,4% auf 28,2% um fast 10 Prozentpunkte gestiegen, allerdings hat sich aufgrund der sinkenden Schülerzahl die Exklusionsquote, nur minimal verringert (4,9% auf 4,8%). Auch bei diesen Maßzahlen zum Fortschritt der Inklusion zeigen sich immense Unterschiede zwischen den Bundesländern. Positiv ist die Entwicklung in Bremen zu sehen. Besuchten im Schuljahr 2008/09 39% der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf die allgemeine Schule, lernen im Stadtstaat vier Jahre später fast zwei Drittel jener Kinder an einer allgemeinen Schule. Ebenso positiv hat sich die Exklusionsquote entwickelt. Der Anteil der Schulkinder, der eine Förderschule besucht, hat sich von 4,6%

auf 2,3% verringert. Rahmenbedingungen, die eine solche Entwicklung begünstigen, stellen die geringe Fläche des Bundeslandes sowie die im innerdeutschen Vergleich geringste Schülerzahl dar. Hinzukommend ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2012/13 weiter zurückgegangen. Positiv wirkt sich ebenfalls die unter dem gesamtdeutschen Durchschnitt liegende Förderquote aus, die zwischen den betrachteten Schuljahren ebenfalls rückläufig war. Ähnliche Tendenzen zeigen die beiden anderen Stadtstaaten, wobei Hamburg in diesen vier Jahren einen erheblichen Schritt hin zum gemeinsamen Unterricht gemacht hat. Besuchten im Schuljahr 2008/09 nur 14,9% der Schülerinnen und Schüler eine allgemeine Schule, lernten 2012/13 trotz gestiegener Förderquote schon mehr als die Hälfte zusammen mit Schulkindern ohne SPF. Als einziges Flächenland kann Schleswig-Holstein zu den Stadtstaaten mit einem Inklusionsanteil von 57,5% und einer Exklusionsquote von 2,5% (2012/13) aufschließen, allerdings ist das Land im Schuljahr 2008/09 schon von der Spitzenposition gestartet, da es im innerdeutschen Vergleich den höchsten Inklusionsanteil und die geringste Exklusionsquote hatte (40,9% bzw. 3,1%). Anders verhielt es sich beispielsweise in Baden-Württemberg. Hier gibt es im Verlauf der vier Jahre kaum Veränderungen. Zwar ist die Förderquote gering angestiegen von 6,4% auf 7%, bei Betrachtung der absoluten Schülerzahlen, fällt hingegen auf, dass sowohl die Anzahl der gesamten Schülerschaft, als auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit SPF abgenommen haben. Dennoch verbesserte sich der Inklusionsanteil nur wenig von 26% (2008/09) auf 27,7% (2012/13). Die Exklusionsquote hat sich hingegen mit einem Anstieg von 4,7% auf 5% verschlechtert. Bei allen Werten weist Baden-Württemberg – zwar nur minimal – schlechtere Werte auf, als der deutsche Durchschnitt. In Niedersachsen ist ebenfalls nur ein geringer Fortschritt hin zu einem inklusiven Schulsystem zu beobachten. Zwar hat sich die Inklusionsquote mehr als verdoppelt (von 6,6% auf 14,7%), dennoch ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen nahezu konstant geblieben (von 4,4% auf 4,3%). Niedersachsen bildet damit das Schlusslicht bei der Einführung eines inklusiven Schulsystems, trotz der geringsten Förderquote von 5% im innerdeutschen Vergleich. (vgl. KMK, 2014; Berechnungen für Schuljahr 2008/09: Klemm, 2013; Berechnungen für Schuljahr 2012/13: Hollenbach-Biele, 2014). Dennoch lässt sich feststellen, dass sich alle Bundesländer auf den Weg gemacht haben, ein inklusives Schulsystem aufzubauen, allerdings mit unterschiedlichem Wirkungsgrad. Leider lässt sich aus der Statistik nicht ablesen, ob Schülerinnen und Schüler mit SPF an Regelschulen am gemeinsamen Unterricht teilnehmen oder an allgemeinen Schulen separiert in Förderklassen unterrichtet werden. Diesbezüglich muss bei kommenden Datenerhebungen nachgebessert werden.

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit SPF auf die einzelnen Förderschwerpunkte sowohl im gesamtdeutschen Vergleich als auch deren Verteilung in den einzelnen Bundesländern, aber auch die Verteilung der unterschiedlichen Förderschwerpunkte auf allgemeinen Schulen bzw. Förderschulen, fällt höchst unterschiedlich aus. So geht der Förderschwerpunkt Lernen seit 2003 kontinuierlich zurück und lag im Schuljahr 2012/13 bei 40% an allen Schülerinnen und Schülern mit SPF. Förderbedarf in den Bereichen körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung und insbesondere emotionale und soziale Entwicklung wurden in den letzten Jahren häufiger diagnostiziert. Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf in emotionaler und sozialer Entwicklung besuchen eine allgemeine Schule. Von den Kindern mit anderen Förderschwerpunkten wird ein wesentlich kleinerer Anteil an allgemeinen Schulen unterrichtet. Im Förderbereich Lernen sind es beispielsweise 31% (vgl. KMK, 2014).

2.1.3 Schulabschlüsse an Förderschulen

Trotz Fortschritten bei der Umsetzung der UN-BRK und steigenden Inklusionsanteilen, verlässt immer noch der Großteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, diese ohne Schulabschluss. Zwar hat sich der Anteil seit dem Schuljahr 2008/09 im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 etwas verringert (von 76,3% auf 72,6%), dennoch erlangt nur etwa jede bzw. jeder vierte den Schulabschluss beim Verlassen der Förderschule. Mehr als die Hälfte der Schulabgängerinnen und -abgänger, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, kommen wiederum von einer Förderschule. Dieser Anteil hat sich zwischen 2008/09 und 2012/13 leicht erhöht (von 54,6% auf 56,6%) (vgl. Statistisches Bundesamt, 2009, 2013; eigene Berechnungen). „Angesichts der Tatsache, dass schon den Schülern und Schülerinnen, die einen Hauptschulabschluss erreichen, die Einmündung in eine voll qualifizierende Berufsausbildung sehr schwerfällt, eröffnen spezielle Abschlüsse oder Abgangszeugnisse von Förderschulen, die unterhalb des Hauptschulabschlusses angesiedelt sind (...), erst recht kaum Zugangschancen auf dem Ausbildungsmarkt“ (Klemm, 2013, S. 23). Doch nicht nur die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit SPF auf allgemeine und Sonderschulen oder die Schulabschlüsse sind entscheidend für das Vorankommen bei der Umsetzung der Inklusion, sondern auch die Behandlung des Themas im rechtlichen Rahmen, insbesondere die Anpassung der Schulgesetze.

2.1.4 Vergleich Schulgesetze

Die Fortschritte der Bundesländer hin zu einer inklusiven Beschulung sind zu erkennen, einige Länder sind hier merklich weiter vorangeschritten als andere, was durch unterschiedliche Rahmenbedingungen zu begründen ist. Ein weiterer Indikator für die Bemühungen im Hinblick auf ein inklusives Schulsystem sind die Veränderungen der Schulgesetze seit dem Inkrafttreten der UN-BRK. „Die Länder setzen in ihrer Schulgesetzgebung und Schulpolitik an sehr unterschiedlichen Stellen mit der inklusiven Bildung an. Dies verbietet pauschale Bewertungen der rechtlichen Rahmenbedingungen im Sinne eines »Rankings«. (...) Insgesamt bleibt der Umsetzungsstand hinter den Erwartungen, die man an die Implementierung des Menschenrechts auf inklusive Bildung fünf Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK für die Bundesrepublik Deutschland stellen darf, zurück“ (Mißling & Ückert, 2014, S. 7). Zudem muss auch noch beachtet werden, dass das Sekretariat der Kultusministerkonferenz schon 15 Jahre vor der UN-BRK in Deutschland „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK, 1994) gegeben hat. Darin wurde die sukzessive Ersetzung des Begriffs der Sonderschulbedürftigkeit durch den Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs festgestellt und erklärt, dass „die Erfüllung Sonderpädagogischen Förderbedarfs (...) nicht an Sonderschulen gebunden [ist]; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden“ (ebd., S. 2). Somit wurde aus der Empfehlung der Kultusministerkonferenz durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention nun eine Norm, die von den Bundesländern schrittweise umgesetzt werden muss. Für diesen Zweck hat die Kultusministerkonferenz ihre Empfehlungen 2011 grundsätzlich überarbeitet (KMK, 2011), welche somit „einen ersten Schritt zu einer flächendeckenden und möglichst einheitlichen Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung im deutschen Schulsystem dar[stellen]“ (Mißling & Ückert, 2014, S. 14).

Dennoch fanden die Umsetzungen der Empfehlungen in den Bundesländern höchst unterschiedlich statt. In **Baden-Württemberg** wurde schon im Jahre 2008 vor dem Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland das Schulgesetz geändert. 2012 folgten weitere Anpassungen, so wurde für Schülerinnen und Schüler mit SPF der Besuch einer allgemeinen Schule rechtlich ermöglicht. In **Bayern** wurden 2010 per Gesetzesnovelle sonderpädagogische Förder- und Kompetenzzentren eingeführt und Sonderschullehrerinnen und -lehrer in Lehrkräfte für Sonderpädagogik umbenannt. 2011 wurde das Schulprofil „Inklusion“ und die „inklusive Schule“ als Schulentwicklungsziel festgeschrieben, weiterhin ein rechtlicher Rahmen für gemeinsamen Unterricht entwickelt sowie der Zugang zu allgemeinen Schulen neu geregelt. 2012 erfolgte eine weitere begriffliche Anpassung die „För-

derschulen“ und „Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung“ in „Förderzentren“ umbenannte. **Berlin** ermöglichte mit einer Änderung der Sonderpädagogikverordnung und der Grundschulverordnung 2009 die Schaffung integrativer Klassen an Schulen, deren Schulprogramm Integration (nicht Inklusion) beinhaltet. 2011 erfolgte eine weitere Anpassung, die den gesetzlichen Rahmen für gemeinsamen Unterricht regelte. Eine Neuregelung des Wechsels von Schülerinnen und Schülern mit SPF auf allgemeine Schulen der Sekundarstufe fand in **Brandenburg** 2009 statt, wo seitdem keine weiteren Änderungen vorgenommen wurden. **Bremen** hat 2009 als gesetzlichen Schulentwicklungsauftrag die „inklusive Schule“ sowie den gemeinsamen Unterricht als vorrangig festgeschrieben und die Zentren für unterstützende Pädagogik eingeführt. Weiterhin ersetzte 2013 die Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik, die bis dahin geltende Sonderpädagogik-Verordnung. **Hamburg** kam 2009 durch eine Gesetzesänderung den Verpflichtungen durch die UN-BRK mit der „Schaffung eines ausdrücklichen Individualanspruchs behinderter Schülerinnen und Schüler auf Zugang zu einer allgemeinen Schule (Regelschule) und die Schaffung eines Anspruchs auf dort zu erteilenden, gemeinsamen Unterricht“ (Mißling & Ückert, 2014, S. 19) nach. Die Verordnung über die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 2012 erklärte unter anderem, dass sonderpädagogische Förderung die Aufgabe aller Schulen sei und schaffte die Voraussetzungen für zieldifferenten Unterricht. Die sonderpädagogische Förderung an Sonderschulen sowie an allgemeinbildenden Schulen wurde in **Hessen** 2011 neu geregelt. Gleichzeitig wurde gemeinsamer Unterricht und ein individueller Förderplan als gesetzliche Regelform eingeführt sowie der sonderpädagogische Förderbedarf in „Anspruch auf sonderpädagogische Förderung“ umbenannt. 2012 trat in Hessen eine neue Verordnung in Kraft, die den gesetzlichen Rahmen der sonderpädagogischen Förderung an Sonderschulen und allgemeinen Schulen neu regelte. Dabei sollen allerdings die Sonderschulen weiterhin erhalten bleiben. **Mecklenburg-Vorpommern** begann den Weg hin zu inklusivem Unterricht im Sinne der UN-BRK 2009, indem Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen ein Anspruch auf „Rückschulung“ an allgemeine Schulen gewährt wurde, allerdings unter der Voraussetzung, dass dort ein erfolgreicher Abschluss aussichtsreich ist. 2013 wurden Eingliederung und Prävention zur Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen gemacht, an denen durch individuelle Förderpläne die Förderung von Beschulerten mit SPF geplant werden sollte. Die inklusive Schule wurde 2012 in **Niedersachsen** per Gesetz eingeführt. Im gleichen Zuge wurden die Aufgaben von sonderpädagogischen Förderzentren und Förderschulen sowie der Schulwechsel von Schülerinnen und Schülern mit SPF angepasst. In **Nordrhein-Westfalen** wurde mit Inkrafttreten des „ersten Gesetzes zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention“ 2014 der gemeinsame Unter-

richt zum gesetzlichen Regelfall. Weiterhin wird zieldifferentierter Unterricht möglich gemacht und eine individuelle Förderung vorgeschrieben. **Rheinland-Pfalz** und das **Saarland** haben seit der Ratifizierung der UN-BRK keine entsprechenden Änderungen des Schulgesetzes erlassen. Ebenso verhält es sich in **Sachsen**. Hier besteht die Schulintegrationsverordnung seit 2004 unverändert. **Sachsen-Anhalt** hingegen hat 2012 per Gesetz inklusive Bildungsangebote und inklusionspädagogische Inhalte bei der Lehrerbildung eingeführt sowie Voraussetzungen für gemeinsamen Unterricht geschaffen. Wie auch in Baden-Württemberg fanden in **Schleswig-Holstein** kurz vor Inkrafttreten der UN-BRK maßgebliche Veränderungen in Bezug auf sonderpädagogische Förderung statt. 2011 wurde ein weiterer Schritt getan, indem inklusive Beschulung in den Vordergrund gerückt wurde. 2010 erklärte **Thüringen** die individuelle Förderung als Erziehungsauftrag der Schulen, unabhängig davon ob bei der Schülerin bzw. dem Schüler eine Behinderung vorliegt. Die Herangehensweisen unterscheiden sich maßgeblich. Beginnend mit der Umbenennung bestehender Strukturen über die Gewährung der Möglichkeit einer Unterrichtung an einer allgemeinen Schule für Kinder mit SPF bis zum Anspruch auf Unterricht an einer allgemeinen Schule. Dennoch oder gerade deshalb ergibt sich kein einheitliches Bild der Umsetzung der Inklusion in Deutschland. Dieser Überblick soll an dieser Stelle für die vorliegende Arbeit genügen. Einen weiterführenden Einblick anhand von Kriterien, ausgewählt aus Eckpunkten eines inklusiven Bildungssystem der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011), bieten Mißling und Ückert (2014).

2.2 Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion

Die Diskussion um die Umsetzung der UN-BRK ist sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft sehr aufgeladen. Meist treffen äußerst konträre Meinungen aufeinander, die entweder den Erhalt des hochspezifischen, mehrgliedrigen und homogenen Schulsystems sowie die Beibehaltung der Sonderschulen fordern oder die schnellstmögliche Umsetzung und Einführung des heterogenen gemeinsamen Unterrichtes verbunden mit einem Wegfall der (meisten) Förderschulen. Die Argumentationen über Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion sollen im Folgenden kurz nachgezeichnet werden.

2.2.1 Möglichkeiten

2.2.1.1 Leistungsentwicklung

Einige Studien weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen und geistige Entwicklung in inklusiven Klassen gleiche oder leicht bessere Leistungen erreichen als in exklusiven Klassen. Ebenso zeigen sie, dass sich die Sozialprognose von verhaltensauffälligen Schulkindern verbessert und sich die Leistungsentwicklung festigt. Demgegenüber verläuft die Leistungs- und Intelligenzentwicklung von Kindern mit SPF im Bereich Lernen umso ungünstiger, je eher das Kind in einer Lernförderschule beschult wird bzw. je länger es eine Förderschule besucht. Untersuchungen, die die Lernfortschritte von Schulkindern ohne SPF im gemeinsamen Unterricht mit jenen Schülerinnen und Schülern in Klassen ohne Mitschülerinnen und -schülern mit SPF vergleichen, konnten keine Benachteiligung der „normalen“ Kinder feststellen bzw. stellten teilweise sogar leicht größere Lernfortschritte fest. Zusätzlich werden beide Gruppen in ihrer sozialen Kompetenz gefördert (vgl. Demmer-Dieckmann, 2010, S. 16 f.; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Klemm, 2009, S. 10; Kocaj u.a., 2014). Auf diese Ergebnisse bezugnehmend, wird gefordert, dass sich „das Schulsystem vom defizitären Blick auf Schüler/-innen verabschieden und hin zu einer ressourcenorientierten Wertschätzung von Vielfalt entwickelt“ (Schöler, Merz-Atalik & Dornance, 2010, S. 54). Auch einige Erkenntnisse der Neurowissenschaften attestieren der Schule, nicht mehr zeitgemäß bzw. nicht an das menschliche Lernen angepasst zu sein. So plädiert der Hirnforscher Gerald Hüther für mehr Heterogenität in der Schule:

„Wie die neueren Erkenntnisse der Entwicklungsneurobiologie deutlich machen, wird während der Phase der Hirnentwicklung ein großer Überschuss an Nervenzellen und ein Überangebot an Nervenzellfortsätzen und Nervenzellverknüpfungen im kindlichen Gehirn bis zum Ende des ersten Lebensjahres bereitgestellt. Erhalten bleibt von diesem Überangebot nur das, was später im Leben auch wirklich genutzt und gebraucht wird. Der Rest verkümmert wieder. Da das menschliche Gehirn nicht zum Auswendiglernen von Wisseninhalten sondern für das Lösen von Problemen optimiert ist, brauchen Kinder möglichst viele und möglichst verschiedenartige Herausforderungen und Aufgaben, an denen sie wachsen, eigene Erfahrungen sammeln und in Form komplexer Verschaltungsmuster im Gehirn verankern können. Und weil wir Menschen als Kinder unsere wichtigsten Erfahrungen in der Beziehung mit anderen Menschen machen, wäre es ‚hirntechnisch‘ günstig, wenn Kindern Gelegenheit geboten wird, mit anderen Menschen in Beziehung zu treten, die anders sind als sie selbst, die älter oder jünger sind, die unterschiedliche Begabungen besitzen, manches besser, anderes schlechter können als sie selbst. Wer Kinder nach

bestimmten Gesichtspunkten aussortiert und voneinander trennt, hindert sie also zwangsläufig daran, voneinander zu lernen und miteinander die Welt zu gestalten.“ (Hüther, 2008, S. 311, zitiert nach Schöler, Merz-Atalik & Dorrance, 2010, S. 30).

2.2.1.2 Finanzielle Einsparung

Bei einem Abbau von Förderschulen, wäre laut Klemm (2009) eine Einsparung im Bereich der Personalkosten kaum zu erwarten, da die Fachkräfte der Förderschulen an die allgemeinen Schulen wechseln würden, weil sie dort für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit SPF unentbehrlich wären. „Ressourceneinsparungen könnten hingegen bei der Aufgabe der institutionellen Trennung von speziellen Förderschulen voraussichtlich im Bereich der baulichen Unterhaltungskosten ebenso wie der Betriebskosten der aufzugebenden Förderschulen anfallen“ (Klemm, 2009, S. 16). Weiterhin wären Einsparungen beim Schülertransport zu entfernten Sonderschulen und – bei Internaten und Wohnheimen – bei den Kosten der Unterbringung zu erwarten, wenn Schulkinder, die auf eine Förderschule gingen, nun in eine wohnortnahe allgemeine Schule wechseln.

2.2.2 Grenzen

Neben vielen positiven Befunden für gemeinsamen Unterricht und einer – idealerweise – vollständigen Inklusion, gibt es allerdings auch andere Befunde und Meinungen, die gegen diesen Weg sprechen und für eine moderate Inklusion plädieren. Jene Argumente sollen im Folgenden zusammengefasst werden.

2.2.2.1 Soziale Integration

Im Gegensatz zur günstigen Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit speziellen Bedürfnissen im gemeinsamen Unterricht, zeigen Untersuchungen zum Thema soziale Integration ein erhöhtes Ausgrenzungsrisiko jener Schulkinder. So konnte für die dritte und vierte Klasse festgestellt werden, dass nicht nur ein Zusammenhang zwischen erhöhtem Förderbedarf und geringeren Schulleistungen und sozialer Ausgrenzung besteht, sondern der erhöhte Förderbedarf auch mit der subjektiven Wahrnehmung einhergeht, schlechter in die Klassen integriert zu sein und von der Lehrkraft weniger akzeptiert zu werden. Allerdings werden keine Aussagen zur Richtung des Kausalzusammenhangs gemacht (vgl. Huber & Wilbert, 2012, S. 161). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich schon in der ersten Klasse. Auch hier erfolgt eine höhere soziale Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern, bei denen ein erhöhter Förderbedarf vermutet wird (Krull, Huber & Henneemann, 2014). „So lässt sich mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zwar

eine gerechtere äußere Schulsituation für Schulkinder mit SFB [Sonderpädagogischer Förderbedarf] herstellen, diese Entwicklung führt jedoch nicht zur Auflösung der Separation innerhalb des Klassenzimmers“ (Huber & Wilbert, 2012, S. 162). Es stellt sich die Frage, wie dieser, schon früh in der Schullaufbahn beginnenden, sozialen Ausgrenzung entgegengewirkt werden kann.

2.2.2.2 Vorbehalt von (wenigen) Sonderschulen

Stephan Ellinger und Roland Stein haben 2012 einen detaillierten Überblick über Studien zum Thema inklusiver Beschulung gegeben. Das Ergebnis der Untersuchung fällt weniger positiv aus, als die bisher beschriebenen Befunde. „Erhebliche Forschungsdesiderate einerseits und widersprüchlich interpretierte Befunde andererseits legen den Schluss nahe, dass vor einer verantwortungsvollen Abschaffung spezifischer Förderorte zugunsten einer inklusiven Beschulung in Reinform dringend weitere sorgfältige empirische Untersuchungen anstehen. Die Aufrechterhaltung eines Angebotsspektrums scheint zugunsten der betroffenen Kinder und Jugendlichen dringend empfehlenswert“ (Ellinger & Stein, 2012, S. 85). Dabei sprechen sie sich nicht prinzipiell gegen das Konzept der Inklusion aus, sondern gegen eine unreflektierte Umsetzung, bei der nicht zwischen Förderschwerpunkten unterschieden wird und Förderschulen gänzlich abgeschafft werden sollen, damit alle Schülerinnen und Schüler an einer gemeinsamen Schule lernen können. Um die erfolgreiche Umsetzung der Inklusion zu gewährleisten, wird für eine umfassende empirische Aufarbeitung des Themas plädiert, insbesondere bezugnehmend auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte, trotz oder gerade wegen der zunehmend starken Polarisierung, die die Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion aufweist.

Hinsichtlich der verschiedenen Förderschwerpunkte, warnt Ahrbeck (2014) vor einer „De-kategorisierung“ und einer „organisatorischen Einheitslösung“. Der Verzicht auf die Benennung der unterschiedlichen Förderschwerpunkte, wie es teilweise gefordert wird, wäre ein Rückschritt der spezialisierten Förderung, die Deutschland mit seinem ausdifferenzierten (Förder-)Schulsystem aufweist. Ebenso sei der Vergleich mit Ländern, die ein hohes Inklusionsniveau haben, irreführend, da gänzlich verschiedene Voraussetzungen vorliegen. So steht „im Mittelpunkt der deutschen Bildungstradition ... das Gymnasium, in Skandinavien ... ist es die Gemeinschaftsschule in dörflicher Einbindung“ (ebd., S. 11). Dennoch stellt sich die Frage, welchen Stellenwert die Förderschule in Deutschland hat und ob ein ausdifferenziertes Schulsystem mit möglichst homogenen Lerngruppen vorteilhafter ist.

2.2.3 Fördern Förderschulen?

„Seit Jahrzehnten wird immer wieder festgestellt, dass die Förderschule eine Schule für Kinder von arbeitslosen, armen und oft kinderreichen Eltern ist, in der vor allem Jungen und in westlichen Bundesländern Schüler mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind“ (Demmer-Dieckmann, 2010, S. 17). Unter der Voraussetzung, dass komplexe Verhaltensweisen, wie sprachliches, soziales und emotionales Verhalten durch eine Imitation von beobachtetem Verhalten erklärt werden kann und somit Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext sowohl von der Lehrkraft als auch von Mitschülerinnen und -schülern lernen (vgl. Textor, 2008, S. 86), kann folglich davon ausgegangen werden, dass durch die Exklusion eines Teils der Schüler auf spezielle Förderschulen, der soziale Status und Habitus in hohem Maße vererbt wird. Hinzu kommt, dass heute von einem Großteil der Schülerschaft – bzw. von deren Eltern – das Abitur angestrebt wird, womit die Stellung der Schulen, die im Bildungsniveau darunter angesiedelt sind, abgewertet wird. „Im Zentrum der deutschen Bildungstradition steht indes, wie der Name schon sagt, früher die Volks-, heute die Hauptschule, die allerdings im Zuge der sog. Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre mittlerweile zu einer sozialen Restschule verkommen ist“ (Rohrmann, 2014, S. 164). Im Zuge dessen werden Förderschulen noch weiter degradiert, da selbst durch spezialisierte Lehrkräfte und kleine Lerngruppen das bildungsarme Lernniveau nicht kompensiert werden kann. Dieses ergibt sich hauptsächlich durch Klassen, die aus Schülerinnen und Schülern bestehen, die aufgrund ihres Scheiterns in allgemeinen Schulen in die nächsten Instanzen überwiesen wurden (vgl. Demmer-Dieckmann, 2010, S. 17). So ist es nicht verwunderlich, dass in Deutschland ein hoher Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozioökonomischem Hintergrund besteht (vgl. Preuss-Lausitz, 2013, S. 36). Durch die hohen Anteil an Förderschulabgängen ohne Schulabschluss (s. 2.1.3) und die damit verbundene geringe Aussicht auf eine Ausbildung bzw. eine berufliche Tätigkeit, entsteht ein Kreislauf, da durch die Ausgliederung von Kindern an Förderschulen, diesen schon frühzeitig Möglichkeiten verschlossen bleiben. „Bei Inklusion, die auf Teilhabe und Partizipation zielt, handelt es sich ... um einen opportunity basierten Zugang. ... Opportunity basiert bedeutet hier, Möglichkeiten bereitzustellen, die die Wählbarkeit von Lebenschancen in Aussicht stellen. Eine Gesellschaft, so argumentiert der Träger des Nobelpreises für Ökonomie, Amartya Sen, ist nicht daran zu bemessen, welche outcomes sie produziert, sondern an der Anzahl real wählbarer Möglichkeiten, die den einzelnen Individuen zur Verfügung stehen, um ihr Leben zu gestalten (Sen 2009). Und Bildung ist hierzu, wie beschrieben, eine Schlüsselstelle“ (Moser, 2012, S. 16). Ein Weg, einen größtmöglichen Spielraum an Möglichkeiten zu gewährleisten, ist der mittelfristige Umbau des deutschen Schulsystems weg von separierenden

Strukturen „hin zur Aufhebung seiner Fünfgliedrigkeit in einer Schule für *alle* Kinder und Jugendliche eines regionalen Einzugsgebietes“ (Rohrmann, 2014, S. 165, Herv. i. Orig.).

Bei all diesen Zahlen und Untersuchungen werden jene, die die Inklusion an der Basis umsetzen, nur wenig beachtet. Die Ausbildung von Regelschullehrerinnen und -lehrer beinhaltet wenig Vorbereitung auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit SPF im gemeinsamen Unterricht. Ebenso erlernen Sonderschullehrerinnen und -lehrer in ihrer Ausbildung nur selten die Fähigkeiten und Kenntnisse für inklusiven Unterricht (vgl. Schöler, Merz-Atalik & Dorrance, 2009, S. 31). Neben der Frage, wie benötigte Kenntnisse für eine Umsetzung der Inklusion vermittelt werden können und wie sich die Zusammenarbeit und der Austausch von Lehrerinnen und Lehrern der allgemeinen Schule und der Sonderschule gestalten sollte, scheint jedoch die Frage besonders wichtig, wie die Einstellung der Lehrkräfte zum Thema Inklusion ist. Sie müssen die Maßgaben und Richtlinien, die für eine flächendeckende Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts nötig sind, vor Ort umsetzen. Untersuchungen zeigen, „dass die Lehrereinstellungen für eine erfolgreiche Realisierung der Integration eine wichtige Rolle spielen“ (Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011, S. 294). Forschungsergebnisse belegen, dass eine grundsätzlich positive Einstellung zum Konzept der Inklusion besteht. „Die Ergebnisse der Metaanalyse von de Boer, Pijl und Minnaert (2011) weisen jedoch darauf hin, dass hinsichtlich der praktischen Umsetzung der Inklusion neutrale bis negative Überzeugungen und Gefühle bei Lehrerinnen und Lehrern vorwiegen“ (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014, S. 4). Weitere Forschungen zeigen auf, dass die Einstellung zur Inklusion von den Kindern, den Lehrenden selbst sowie den Rahmenbedingungen beeinflusst wird. So ist die Bereitschaft des Lehrpersonals höher, Kinder mit „leichteren“ Behinderungen zu unterrichten, die geringere Anpassungen des Schulalltags nötig machen, als Kinder mit „komplexeren“ Behinderungen (vgl. Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011, S. 294). „Zudem scheinen das unterrichtsbezogene Kompetenzgefühl der Lehrpersonen, ihre bisherigen Erfahrungen mit integrativem Unterricht, die Ausbildung und Kontakte mit Personen mit Behinderungen außerhalb des schulischen Kontextes die Einstellungen zur Integration positiv zu beeinflussen“ (ebd.). Doch auch die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist maßgeblich an der positiven Einstellung zu Inklusion beteiligt (vgl. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014, S. 4). Durch die aktuelle Diskussion des Themas, welche durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland wieder neu belebt wurde und nun auch in der breiten Öffentlichkeit diskutiert wird, ist es enorm wichtig, jene anzuhören, die die Inklusion zu tragen und umzusetzen haben und aus ihrer Sicht positive und negative Seiten der Umsetzung des gemeinsamen Unterrichtes aufzudecken.

2.3 Einflüsse auf die Einstellung zur Integration

Die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zur Inklusion bzw. Integration ist abhängig von unterschiedlichen Faktoren. Bevor näher auf diese eingegangen wird, wird das Konstrukt der Einstellung näher beschrieben.

2.3.1 Einstellung zur Integration

Einstellungen und Überzeugungen sind grundlegende Faktoren für die Einschätzung von Situationen. Sie beeinflussen die Wahrnehmung und regulieren die daraus resultierenden Handlungen. Dennoch ist die Beeinflussung von Handlungen durch eine Einstellung nicht gänzlich geklärt. Lediglich ein positiver Zusammenhang zwischen beiden kann angenommen werden (Baumert & Kunter, 2006). Somit kann auch von einer positiven Wirkung auf die Umsetzung der Inklusion ausgegangen werden, wenn Lehrkräfte der Inklusion positiv gegenüberstehen. Aufgrund der Wichtigkeit integrations- und inklusionsbezogener Einstellungen haben Kunz, Luder und Moretti (2010) „ein im amerikanischen Sprachraum entwickeltes und bewährtes Instrument an den deutschen Sprachraum angepasst und validiert. Als Ergebnis dieser Arbeit sind die Skalen »Einstellungen zur Integration« (EZI-D) je in einer Version für Lehr-/Fachpersonen an der Schule und für die Eltern entstanden“ (ebd., S. 84 f.). Mit dieser Skala – für vorliegende Arbeit ist nur der EZI-D für die Lehrkräfte von Interesse – wird die Einstellung zur Inklusion mittels elf Items erhoben, die sich auf die Komponenten „Schulische Förderung und Unterstützung“ und „Soziale Integration“ beziehen. Doch nicht nur die Einstellungen und Überzeugungen, die Lehrkräfte zur Inklusion haben, sondern auch die Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten und die Überzeugung neue und herausfordernde Situationen zu meistern, sind von Bedeutung.

2.3.2 Selbstwirksamkeit

Wie oben beschrieben, sind die Einstellungen der Lehrkräfte zum Konzept der Inklusion durchaus positiv. Leider weisen die Überzeugungen, geht es um die praktische Umsetzung, neutrale bis negative Ausprägungen auf (vgl. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014, S. 4). Demzufolge sollte neben der Einstellung sowohl die Überzeugung von der individuellen Selbstwirksamkeit sowie der Wirksamkeitserwartungen des Kollegiums untersucht werden. „Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35).

Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit die Bereitschaft, Schülerinnen und Schüler mit SPF im regulären Unterricht zu betreuen und zu unterrichten, ebenso positiv beeinflusst, wie die Einstellung zur Inklusion allgemein. Ebenfalls hat die Selbstwirksamkeit starken Einfluss auf den Umgang mit schwierigen Aufgaben und die Planung und Umsetzung von Handlungen. Menschen mit einer höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung bringen mehr Energie für die Bewältigung von Aufgaben auf und nehmen größere Herausforderungen an (vgl. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014, S. 4). Die flächendeckende Einführung der Inklusion wird mit tiefgreifenden Veränderungen in Lehrerkollegien und Schulen einhergehen. Daher ist es naheliegend, sowohl die Lehrerselbstwirksamkeit als auch die kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrerkollegien zu betrachten. Schwarzer und Jerusalem (2002) haben mit Studien in verschiedenen Bereichen das Konzept der Selbstwirksamkeit untersucht und gezeigt, dass Menschen, die von ihren eigenen Fähigkeiten eine größere Überzeugung haben, insgesamt aktiver, zufriedener mit ihrem Leben und gesünder sind sowie eine höhere Stressresistenz aufweisen (vgl. ebd., S. 38). „Zahlreiche [weitere] empirische Untersuchungen belegen, dass optimistische Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserwartungen eine Grundbedingung dafür darstellen, dass Anforderungen mit innovativen und kreativen Ideen aufgenommen und mit Ausdauer durchgesetzt werden“ (ebd., S. 36). Im Rahmen eines dreijährigen Modellversuchs mit dem Ziel der Umsetzung der Selbstwirksamkeitstheorie an Schulen haben Schwarzer und Jerusalem (1999a) verschiedene psychometrische Skalen dokumentiert, darunter die Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Schmitz, 1999, S. 60) sowie die Skala zur kollektiven Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999b, S. 84). Mit der ersten Skala sollte ein kompaktes Messinstrument entwickelt werden, das die Bereiche soziale Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern und Eltern sowie Leistung, Weiterentwicklung und Stress im Beruf beinhaltet. Der Fokus bei der Entwicklung der Skala lag auf einer möglichst hohen Validität. Dafür wurden verschiedene Handlungsbereiche ausgewählt (vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999, S. 60 f.). Für die Erfassung der kollektiven Selbstwirksamkeit wurde die Lehrkraft weiterhin als Erhebungseinheit betrachtet, welche die Bewältigungskompetenz des Kollegiums einschätzen sollte (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999b, S. 85). Doch nicht nur innere Überzeugungen stehen in Zusammenhang mit der Einstellung zu Inklusion bzw. Integration, sondern auch äußere Umstände können diese ändern, wie beispielsweise der wiederholte Umgang mit einem Sachverhalt, hier der Umgang mit Kindern mit SPF und der gemeinsame Unterricht.

2.3.3 Kontakthypothese

Die Kontakthypothese (vgl. Allport, 1954) besagt, dass gleichberechtigte Kontakte zwischen Mitgliedern von Mehrheiten und Minderheiten die Reduzierung von Vorurteilen fördern. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Mitglieder beider Gruppen in der Kontaktsituation (1) kooperative Ziele verfolgen, (2) vom gleichen Status sind, (3) miteinander interagieren müssen und (4) der Kontakt von Autoritäten unterstützt wird. Dabei ist es nicht erforderlich, dass alle Bedingungen erfüllt sind (vgl. Dick, 2014). „In letzter Zeit wurden positive Effekte auch für nur vorgestellten Kontakt (...) und für indirekten Kontakt (...) gefunden“ (ebd.). Für die Untersuchung der Einstellung zur Inklusion sind hier besonders die gemeinsame Interaktion sowie die Unterstützung von Autoritäten, wie beispielsweise Vorgesetzten, von Bedeutung. Des Weiteren sind auch die positiven Effekte von imaginärem Kontakt und indirektem Kontakt beachtenswert. Somit hätten Erfahrungen im privaten Umfeld, auch wenn diese nicht auf den direkten Kontakt hinauslaufen, positive Einfluss auf die Einstellung zur Inklusion. Ebenso wirkt sich die gedankliche Beschäftigung mit Inklusion aufgrund der geplanten flächenhaften Umsetzung der Inklusion oder die Beschulung von Kindern mit SPF an der Schule, jedoch nicht im eigenen Unterricht, positiv aus. Die Untersuchung theoretischer Grundlagen bildet eine wichtige Basis, auf der die Einführung eines inklusiven Schulsystems aufbauen kann. Dennoch ist es wichtig, die praktische Umsetzung an den Schulen ebenfalls zu betrachten.

2.4 Lehrerbefragung

Nur wenige Studien zum Thema Inklusion und gemeinsamer Unterricht richten sich explizit an die Lehrkräfte. Wie oben beschrieben behandelt ein Großteil die Unterschiede der Lernfortschritte im Vergleich zu einem exklusiven Setting oder die Auswirkungen auf Kinder ohne SPF bei einem inklusiven Setting (siehe 2.2). Eine Erhebung des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. (BLLV, 2012) erfragte von Lehrkräften die Rahmenbedingungen der Umsetzung der Inklusion in Bayern und ihre Einschätzung zu Wichtigkeit und Umfang. Dabei wird nicht nur nach bestehenden unterstützenden Maßnahmen gefragt, sondern auch nach Verbesserungen, die für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion von den Lehrkräften als notwendig erachtet werden. Aufgrund der Breite der Themen der Befragung und ihrer großen Stichprobe von 1468 Lehrkräften, kann diese Studie als Vergleich für vorliegende Studie dienen. Dafür wurden einzelne Itemkomplexe aus der Befragung des BLLV übernommen. Ziel der vorliegenden Untersuchung soll es sein, Zusammenhänge zwischen der Einstellung zur Integration und interpersonellen Faktoren

aber auch Rahmenbedingungen zu untersuchen, welche den Lehrern zur Verfügung stehen bzw. zur Verfügung gestellt werden können.

3 Methodik

3.1 Fragestellung

Im vorherigen Abschnitt wurden Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu Inklusion bzw. Integration und persönlichen Variablen bzw. Rahmenbedingungen beschrieben. Diese sind in der Literatur teilweise nicht vollkommen schlüssig belegt. Dabei ist die Unterstützung durch die Lehrkräfte bei der Umsetzung von inklusivem Unterricht immanent wichtig und kann nur erreicht werden, wenn diese hinter der Idee stehen und ihrerseits Unterstützung durch angemessene Rahmenbedingungen erhalten. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Faktoren für eine positive Einstellung zur Inklusion zu analysieren. Dazu soll vorrangig deskriptiv untersucht werden, inwieweit sich Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung zu Inklusion von denen mit einer negativen Einstellung unterscheiden. Besonderes Augenmerk soll dabei auf interpersonelle Faktoren, insbesondere private und schulische Erfahrung mit Menschen mit Behinderung, die (kollektive) Selbstwirksamkeitserwartung sowie das Alter und Dienstalter der Befragten gelegt werden. Des Weiteren werden äußere Faktoren analysiert. Dazu gehören Art und Größe der Schule, Vielfältigkeit der zur Verfügung stehenden und durchgeführten Maßnahmen sowie die Unterstützung, die die Lehrkräfte erhalten. Auf Grundlage der Untersuchungen können Maßnahmen für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion entwickelt werden, die von Lehrkräften, die neben den Schülern am unmittelbarsten von den Veränderungen betroffen sind, besser angenommen und unterstützt werden. Um Voraussetzungen für eine positive Einstellung zur gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF zu untersuchen, sind folgende Fragen besonders sinnvoll:

1. *Unterscheiden sich Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung zu Inklusion von denen mit einer negativen Einstellung?*

Eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung und das Vertrauen in die eigene Kompetenz ist Voraussetzung um schwierige und neue Aufgaben zu bewältigen. Gleiches gilt für das Vertrauen in die Kompetenz des eigenen Kollegiums. Die Kontakthypothese beschreibt sich reduzierende Vorurteile, bei häufigem Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen. Die Hypothesen lauten daher:

- H1a: Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung korreliert mit einer positiven Einstellung zu Inklusion.*

H1b: Eine hohe kollektive Selbstwirksamkeitserwartung korreliert mit einer positiven Einstellung zu Inklusion.

H1c: Lehrkräfte, die Kontakt zu Menschen mit Behinderung haben, haben eine positivere Einstellung zu Inklusion.

Ebenfalls besagt die Kontakthypothese, dass bei einer Unterstützung des Kontaktes durch Autoritäten Vorurteile reduziert werden. Somit kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte, die mehr Unterstützung erhalten, eher hinter der Idee und der praktischen Umsetzung des gemeinsamen Unterrichtes stehen. So sollten Lehrkräfte, in Bundesländern, die die Umsetzung des Artikels 24 der UN-BRK stärker vorantreiben eine positivere Einstellung zur Inklusion haben. Ebenfalls kann davon ausgegangen werden, dass die Verfügbarkeit eines größeren Repertoires an Maßnahmen einen positiven Einfluss auf die Einstellung zur Inklusion hat.

2. Unterscheiden sich die Rahmenbedingungen von Lehrkräften mit einer positiven Einstellung zu Inklusion von denen mit einer negativen Einstellung?

H2a: Höhere Unterstützung korreliert mit einer positiveren Einstellung zu Inklusion.

H2b: Mehr Maßnahmen korrelieren mit einer positiveren Einstellung.

H2c: Geringere Klassengröße korreliert mit positiverer Einstellung.

3.2 Design

In dieser retrospektiven Fragebogenstudie sollen Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu Inklusion und interpersonellen Faktoren bzw. äußeren Faktoren untersucht werden. Die Datenerhebung erfolgt mittels Onlinebefragung über die Plattform www.SoSciSurvey.de. Die Umfrage war vom 19.08.2014 bis einschließlich 16.11.2014 geöffnet. Der Link, über den die Erhebung erreichbar war, wurde zum einen in fünf bekannten Lehrerforen (siehe Anlage 7.1) veröffentlicht. Dazu wurde in jedem Forum ein neuer Eintrag erstellt, welcher neben dem Link ein Anschreiben (siehe Anlage 7.2) enthielt, das das Forschungsprojekt kurz erklärte und die Zielgruppe der Lehrkräfte motivieren sollte, an der Erhebung teilzunehmen. Aufgrund des geringen Rücklaufs wurde am 7.10.2014 in den Foren innerhalb des erstellten Beitrags ein erneuter Aufruf (siehe Anlage 7.3) gemacht, in dem um eine rege Teilnahme an der Umfrage gebeten wurde. Zum anderen wurden die Vorsitzenden bzw. die zuständigen Personen der Lehrerinnen- und Lehrerverbände der Bundesländer sowie einiger bundesweit agierender Lehrerinnen- und

Lehrerverbände (siehe Anlage 7.4) per E-Mail kontaktiert (siehe Anlage 7.5), mit der Bitte die Erhebung unter ihren Mitgliedern publik zu machen. Die E-Mail enthielt neben dem Link zur Umfrage ein Abstract (siehe Anlage 7.6), welches das Untersuchungsvorhaben kurz beschreibt. Obwohl die Studie von einigen der angeschriebenen Personen positiv angenommen wurde, blieb der Großteil der Antworten aus. Nur sechs der angeschriebenen Personen antworteten, davon beinhalteten vier eine Zusage. Eine Person verteilte die Anfrage unkompliziert per Rundmail an seine Kolleginnen und Kollegen in Kreis- bzw. Regionalverbände mit der Bitte, die Umfrage an die Mitglieder zu weiterzuleiten.

3.3 Fragebogen

Auf der Plattform www.SoSciSurvey.de wurde ein insgesamt 89 Items umfassender Fragebogen (siehe Anlage 7.7) erstellt, welcher per fester URL erreichbar war, die per E-Mail an Lehrerverbände verbreitet wurde und in Foren für Lehrer veröffentlicht wurde. Für Lehrkräfte, welche zum Zeitpunkt der Umfrage keine Schülerinnen oder Schüler mit SPF an in ihrer Schule hatten, wurde ein Filter genutzt. Für diese Befragten bestand der Fragebogen aus 66 Fragen, da Items zu Formen, Maßnahmen und Unterstützung beim gemeinsamen Unterricht übersprungen wurden.

Fünf Items erheben zu Beginn Eigenschaften und Lage der Schule, an der die Befragten unterrichten. Dazu zählen die Schulart, die ungefähre Anzahl der Schüler und Klassen. Weiterhin wird nach dem Bundesland gefragt sowie nach der Einwohnerzahl der Gemeinde, in der die Schule sich befindet. Die Gemeindegrößenklassen sind dabei nach BIK(7) unterteilt. Dabei handelt es sich um eine bundesweite räumliche Gliederungssystematik, die häufig in statistischen Erhebungen Verwendung findet (vgl. BIK, 2015; Statistisches Bundesamt, 2015). Die folgenden beiden Items (sechs und sieben) erfragen Erfahrungen mit gemeinsamen Unterricht und Erfahrung mit Behinderung im privaten Umfeld. Nachfolgend wird die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit (Items 8-17, siehe Anlage 7.8), bestehend aus zehn Items, sowie die kollektive Selbstwirksamkeit (Items 18-29, siehe Anlage 7.9), bestehend aus zwölf Items, erhoben. Die Skalen wurden von Schwarzer und Jerusalem (1999a) und Schwarzer und Schmitz (1999) im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen entwickelt. Die vier Erhebungswellen fanden zwischen 1996 und 1999 im Abstand von jeweils etwa einem Jahr statt. Teilgenommen hatten an diesen Erhebungen insgesamt zehn Schulen, sechs aus den alten Bundesländern und vier aus den neuen Bundesländern (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 196). Ziel bei der Entwicklung der Skalen war die Optimierung der Validität und weniger eine starke Homogenität. Dafür wurden bei der Skala Lehrer-

Selbstwirksamkeit verschiedene Tätigkeitsbereiche von Lehrern angesprochen. „Es handelt sich hier vor allem um die Bereiche berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktionen mit Schülern, Eltern und Kollegen sowie Umgang mit Berufsstreß“ (ebd., S. 60). Die innere Konsistenz liegt für die Lehrer-Selbstwirksamkeit zwischen Cronbachs $\alpha = .81$ und Cronbachs $\alpha = .76$, für die kollektive Selbstwirksamkeit Cronbachs $\alpha = .91$ und Cronbachs $\alpha = .92$. Beide Instrumente messen somit zuverlässig und sind somit besonders geeignet für die vorliegende Untersuchung, insbesondere in Ermangelung eines äquivalenten Messinstrumentes. Die Beantwortung beider Instrumente erfolgt auf einer vierstufigen Skala („stimmt nicht --“, „stimmt kaum -“, „stimmt eher +“, „stimmt genau ++“).

Die Messung der Einstellung zur Integration (EZI-D) (Kunz, Luder & Moretti, 2010) bildet den nächsten Itemkomplex (Items 30-40, siehe Anlage 7.10). Dieses Instrument umfasst elf Items, und beinhaltet die Skalen schulische Förderung und Unterstützung (EZI-SFU) und soziale Integration (EZI-SI). Das Instrument wurde im Rahmen von zwei größeren Schweizer Studien entwickelt. Dabei wurde „ein im amerikanischen Sprachraum entwickeltes und bewährtes Instrument an den deutschen Sprachraum angepasst und validiert“ (ebd., S. 84 f.). Die deutsche Übertragung des Instrumentes wurde in zwei Durchläufen und an insgesamt 672 Versuchspersonen validiert. Die Beantwortung der Items erfolgt auf einer sechsstufigen Likert-Skala von „Stimme gar nicht zu“ bis „Stimme völlig zu“. Dieses Instrument wird für die Erhebung der Einstellung zu Integration und Inklusion bevorzugt, da in vorliegender Untersuchung nicht zwischen der Art der Behinderung bzw. des SPF unterschieden wird. Andere Instrumente, wie beispielsweise die Skala zur Erfassung der „Einstellung zur Integration in der Schule“ (EIS), die ähnliche Werte für die interne Konsistenz aufweisen, lassen hier eine Unterscheidung zu (vgl. Gebhardt u.a. 2011). Für spätere Forschungsvorhaben wäre dies ein guter Ansatzpunkt, da die Art und die Schwere der Beeinträchtigung die Einstellung zur Integration beeinflusst (vgl. ebd.; vgl. auch Sermier Dessemonte, Benoit & Bless, 2011, S. 294).

Die Items 1, 4, 5, 6, 8, 9 und 10 des EZI-D umfassen die Skala der schulischen Förderung und Unterstützung EZI-SFU. Die verbleibenden vier Items (2, 3, 7 und 11) ergeben die Skala soziale Integration EZI-SI.

Item 41 ist als Filterfrage angelegt und überspringt bei Lehrkräften, die keine Schülerinnen und Schüler mit SPF an ihrer Schule bzw. in ihrer Klasse haben, Items zu Form, Gestaltung und Unterstützung von und bei gemeinsamem Unterricht. Für jene Lehrkräfte mit Kindern mit SPF in ihrer Schule folgt Item 42, welches nach den durchgeführten Formen der Inklusion fragt. Dabei sind Mehrfachantworten möglich. Nachfolgende elf Items (43-

53) erfragen die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichtes. Für die vorgegebenen zehn Maßnahmen und ein elftes, welches von den Befragten frei benannt werden kann, stehen vier Antwortalternativen zur Verfügung: „Ja, ausreichend“, „Ja, aber nicht ausreichend“, „Nein, nicht vorhanden“ und „Weiß nicht“. Beispiele für Gestaltungsmöglichkeiten sind lernziendifferenzierter Unterricht oder die Möglichkeit für Nachteilsausgleich bei der Leistungsfeststellung. Die Items 54 bis 64 erheben die Stellen, von denen die Befragten für die Durchführung des gemeinsamen Unterrichtes Unterstützungen erhalten, wie beispielsweise Beratung durch ein Förderzentrum oder von Schulbegleitern im Unterricht. Davon sind zehn Items vorgegeben. Das Item „Sonstige“ kann von den Befragten selbst ausgefüllt werden. Diese Items sind ebenfalls mit den vorangegangenen Antwortalternativen zu beantworten. Die folgenden 19 Items umfassen vorgegebene Verbesserungsmöglichkeiten, die von den Befragten nach ihrer Wichtigkeit beurteilt werden sollen. Bewertet wird auf einer vierstufigen Skala von „nicht wichtig --“ über „weniger wichtig -“ hin zu „wichtig +“ und „sehr wichtig ++“. Zu bewertende Verbesserungen sind beispielsweise die Verkleinerung der Klassen auf maximal 20 Schülerinnen und Schüler oder die Schaffung von mehr Lehrerstellen an allgemeinen Schulen. Im Anschluss an die vorgegebenen Verbesserungsmöglichkeiten wird den befragten Lehrkräften die Möglichkeit gegeben, fehlende aber für relevante befundene Verbesserungen in drei offenen Texteingabefeldern zu ergänzen. Die Möglichkeit einer Bewertung wird hier nicht verwendet, da davon auszugehen ist, dass aufgrund der Fragestellung nur Eintragungen gemacht werden, die von hoher Wichtigkeit sind. Die Erfragung der Form, der Gestaltung, der Unterstützung sowie der Verbesserungsmöglichkeiten sind an der Befragung des Bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV, 2012) orientiert, sind aber um eine „Andere“- bzw. „Sonstige“-Kategorie mit offener Texteingabe ergänzt. Abschließend werden noch Daten zur Demografie erfragt. Dies sind das Geschlecht, das Alter, die Dienstjahre sowie die Art des Beschäftigungsverhältnisses (Vollzeit oder Teilzeit) und die Funktion an der Schule. Der Fragebogen wurde vor der Veröffentlichung in den Foren und dem Versenden an die Lehrerverbände an zehn Lehrkräften in einem Pretest auf Durchführbarkeit getestet.

3.4 Stichprobe

An der Befragung nahmen insgesamt 262 Lehrkräfte teil, davon brachen 126 den Fragebogen vorzeitig ab. Da der überwiegende Teil dieser Gruppe den Fragebogen vor den Items zur Einstellung zur Inklusion verlassen hat und somit keine relevanten Berechnungen mit diesen Fällen möglich ist, wurden nur die 136 (N = 136) Fälle für die statistische Analyse ausgewählt, die den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Von diesen Lehrkräften

sind 100 weiblich und 36 männlich. Das durchschnittliche Alter beträgt 43,5 Jahre mit einem durchschnittlichen Dienstalter von knapp 17 Jahren (siehe Tabelle 2). Knapp die Hälfte der Befragten gibt an, Schülerinnen bzw. Schüler mit SPF in der eigenen Klasse zu haben (47,8%), weitere 40,4% geben an, dass Schulkinder mit SPF an der Schule, jedoch nicht im eigenen Unterricht sind. Lediglich 16 Befragte antworten mit ‚Nein‘ auf die Frage, ob sich unter den Schülerinnen und Schülern der Schule Kinder mit Förderbedarf befänden. Die meisten Rückläufe kommen aus Nordrhein-Westfalen ($n = 24$), gefolgt von Niedersachsen ($n = 19$). Rückläufe im zweistelligen Bereich kommen ebenfalls aus Bayern, Brandenburg und Sachsen. Mit Ausnahme von Bremen ($n = 0$) wurde in den verbleibenden zehn Bundesländern ein bis neun Mal die Onlineumfrage beantwortet. Mehr als ein Viertel (28,7%, $n = 39$) der Lehrkräfte sind in einer Grundschule beschäftigt. Weitere 19 Lehrerinnen bzw. Lehrer geben an, an einem Gymnasium beschäftigt zu sein

Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung nach Ausschluss

Variable	Gesamt (N = 136)
Alter	Mean (SD): 43,51 (10,277)
Dienstalter	Mean (SD): 16,87 (11,527)
Geschlecht: Weiblich	n (%): 100 (73,5)
Beschäftigungsart: Vollzeit	n (%): 106 (77,9)

3.5 Statistische Datenanalyse

Zur Berechnung der Skalen werden zunächst die negativ formulierten Items der Skalen der Lehrerwirksamkeit sowie der Einstellung zur Integration umkodiert. Ebenfalls werden die Items zur Erfahrung im schulischen Alltag und im Privatleben transformiert in 1) Items mit dichotomen Ja-Nein-Antwortkategorien zu Erfahrung allgemein und 2) in Items, die Erfahrung in Schule und Privatleben unterteilen in direkt, indirekt und nein.

3.5.1 Untersuchung von interpersonellen Unterschieden

Da für keine der Skalen eine Normalverteilung nach der Durchführung des Shapiro-Wilk-Test angenommen werden kann, wird für die Berechnungen der Zusammenhänge zwischen (kollektiver) Selbstwirksamkeit und der Einstellung zur Integration sowie der Unterskalen zur schulischen Förderung und Unterstützung bzw. zur sozialen Integration die

Rangkorrelation Kendalls Tau verwendet. Die Effektgrößen werden nach Cohen mit Werten von $r = .10$ als kleiner, $r = .30$ als mittlerer und $r = .50$ als starker Effekt interpretiert (Sedlmeier & Renkewitz, 2008).

Für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung und der Einstellung zur Integration wird entweder der Mann-Whitney-U-Test mit Pearson Korrelation für die Untersuchung von Mittelwertunterschiede zwischen zwei Gruppen herangezogen, wenn dichotome Ja-Nein-Antworten vorliegen, oder der Kruskal-Wallis-Test und Cohens w für die Untersuchung von Mittelunterschieden mehrerer Gruppen, wenn die Kategorien direkt, indirekt und nein sind. Den von Cohen vorgeschlagenen Richtwerten für die Interpretation der Effektgröße von Pearson Korrelation und Cohens w folgend, gilt ein Wert von $.10$ als klein, ein Wert von $.30$ als mittlerer und ein Wert von $.50$ als starker Effekt (Seldmeier & Renkewitz, 2008).

In einigen Fällen wird bei der Untersuchung zusätzlich eine Post-Hoc Analyse der Teststärke mit Hilfe der gültigen Stichprobengröße, des gefundenen Effektes und der gegebenen α -Fehlerwahrscheinlichkeit durchgeführt, um keinen Fehler 2. Art zu begehen. Damit soll sichergestellt werden, dass nicht fälschlicher die Nullhypothese angenommen wird, obwohl Unterschiede zwischen den Gruppen vorhanden sind. Die untere Grenze der annehmbaren Power wird bei $1 - \beta = .80$ gewählt, da dort der β -Fehler um ein Vierfaches größer als der α -Fehler ist (Sedlmeier & Renkewitz, 2008).

3.5.2 Untersuchung der Rahmenbedingungen

Um Zusammenhänge zwischen der Einstellung zur Integration und den Rahmenbedingungen zu untersuchen, werden Gruppenunterschiede mittels des Mann-Whitney-U-Tests und Pearson Korrelation für zwei Gruppen bzw. mittels des Kruskal-Wallis-Tests und Cohens w für den Vergleich von mehr als zwei Gruppen untersucht. Hierzu werden zunächst die einzelnen Variablen auf Unterschiede betrachtet um anschließend eine transformierte Summenvariable auf Zusammenhänge mit der Einstellung zur Integration zu untersuchen. Einbezogen werden in die Berechnung die Maßnahmen und die Formen der Inklusion, die den Lehrkräften zur Verfügung stehen sowie die Unterstützung, die die Lehrkräfte erhalten. Für die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen den Summenvariablen der Maßnahmen, der Unterstützungen sowie der Formen der Inklusion, die an der Schule zum Einsatz kommen, wird die Rangkorrelation nach Kendall verwendet, ebenso wie für die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen der Klassengröße und der Einstellung zur Integration.

3.5.3 Weitere Untersuchungen

Für die Untersuchung demografischer, geografischer und schulbezogener Daten wird bei metrischen Variablen aufgrund der fehlenden Normalverteilung der Variablen der Einstellung zu Integration die Rangkorrelation Kendalls Tau verwendet. Unterschiede von zwei unabhängigen Stichproben werden mit dem Mann-Whitney-U-Test und Pearson Korrelation analysiert. Für mehr als zwei Gruppen wird der Kruskal-Wallis-Test und Cohens w verwendet.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Unterschiede und Zusammenhänge zwischen interpersonellen Faktoren und Rahmenbedingungen und der Einstellung zur Integration analysiert und dargestellt. Dazu werden die Skalen der Lehrer-Selbstwirksamkeit, der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Einstellung zur Integration EZI-D inklusive der beiden Subskalen schulische Förderung und Unterstützung EZI-SFU und soziale Integration EZI-SI verwendet. Weiterhin werden in die Analyse demografische Daten einbezogen sowie Daten zur Erfahrung mit Menschen mit Behinderung im beruflichen und im privaten Umfeld.

4.1 Vergleich von interpersonellen Faktoren

Die Skalen zur (kollektiven) Selbstwirksamkeit konnten auf einer vierstufigen Antwortskala beantwortet werden. Bei einem Minimalwert von 1 und einem Maximalwert von 4 liegt der theoretische Mittelwert bei 2,5. Die Skalen der Einstellung zur Integration konnten auf einer sechsstufigen Antwortskala beantwortet werden. Der theoretische Mittelwert liegt hier bei 3,5 bei einem Minimalwert von 1 und einem Maximalwert von 6. Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen Lehrer-Selbstwirksamkeit WIRKLEHR, der kollektiven Selbstwirksamkeit WIRKKOL, der Einstellung zur Integration EZI-D, der Einstellung zur schulischen Förderung und Unterstützung EZI-SFU und der Einstellung zur sozialen Integration EZI-SI.

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen (N = 136)

Variable	Mean (SD)
WIRKLEHR	2,6794 (0,46589)
WIRKKOL	2,5404 (0,58205)
EZI-D	2,9051 (0,92517)
EZI-SFU	2,3666 (0,96244)
EZI-SI	3,8474 (1,11063)

Die Werte der Skalen der Selbstwirksamkeit zeigen Mittelwerte, die zwischen den Werten „stimmt kaum -“ und „stimmt eher +“ liegen und somit nahe bei dem theoretischen Mittelwert von 2,5. Der Wert der Skala zur Einstellung zur Integration EZI-D hingegen liegt unter dem theoretischen Mittelwert von 3,5, ist jedoch noch höher als der Mittelwert der Subskala zur schulischen Förderung und Unterstützung EZI-SFU, der deutlich unter dem theoretischen Mittelwert liegt. Der Mittelwert für soziale Integration EZI-SI liegt hingegen etwas über dem theoretischen Mittelwert. Somit kann vermutet werden, dass die Einstellung zur sozialen Integration von Kindern mit SPF höher ist, als die Einstellung zur schulischen Integration.

Da der Shapiro-Wilk-Test die Annahme der Normalverteilung für die Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit nicht bestätigt¹, wird für die Berechnung des Zusammenhanges zwischen Lehrerselbstwirksamkeit und Einstellung zur Integration die Rangkorrelation Kendalls Tau verwendet. Es zeigt sich mit einem hochsignifikanten mittleren Effekt, dass Lehrkräfte mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung eine positivere Einstellung zur Integration haben als Lehrkräfte mit geringeren Werten auf der Skala WIRKLEHR. Ähnliche Werte zeigen sich beim Zusammenhang zwischen der Einstellung zu schulischer Unterstützung und Förderung und der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Zusammenhang zwischen der Einstellung zu sozialer Integration und der Selbstwirksamkeitserwartung². Somit kann die Hypothese H1a angenommen werden.

Auch bei der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung (KS) kann keine Normalverteilung angenommen werden³, daher wird auch hier für die Untersuchung von Korrelationen mit den Skalen der Einstellung zur Integration die Rangkorrelation nach Kendall verwendet. Es zeigt sich ebenfalls ein hochsignifikanter mittlerer Zusammenhang zwischen kollektiver Selbstwirksamkeit und der Einstellung zur Integration. Auch beide Subskalen EZI-SFU und EZI-SI⁴ weisen einen mittleren Zusammenhang mit der kollektiven Selbstwirksamkeit auf. Somit kann die Hypothese H1b ebenfalls angenommen werden.

Tabelle 4 zeigt die mittleren Einstellungen zur Integration von den Befragten mit und ohne Erfahrung mit Menschen mit Behinderung. Da für die Skalen EZI-D, EZI-SFU und EZI-SI

¹ $S - W = .943$, $df = 136$, $p = .000^{***}$

² EZI-D: $r = .329$, $p = .000^{***}$; EZI-SFU: $r = .316$, $p = .000^{***}$; EZI-SI: $r = .282$, $p = .000^{***}$

³ $S - W = .977$, $df = 136$, $p = .023^*$

⁴ EZI-D: $r = .330$, $p = .000^{***}$; EZI-SFU: $r = .295$, $p = .000^{***}$; EZI-SI: $r = .298$, $p = .000^{***}$

keine Normalverteilung angenommen werden kann⁵, wird für den Vergleich der Gruppenunterschiede der Mann-Whitney-U-Test für zwei unabhängige Stichproben bzw. der Kruskal-Wallis-Test für mehr als zwei unabhängige Stichproben verwendet. Zwar zeigt sich, dass die Lehrkräfte ohne Erfahrung mit Menschen mit Behinderung durchschnittlich leicht höhere Werte in den Skalen der Einstellung zur Integration angeben, allerdings ergibt die Überprüfung der Unterschiede mit dem Mann-Whitney-U-Test und Pearson Korrelation keine signifikanten Unterschiede. Dies trifft sowohl auf die Skala EZI-D als auch auf die beiden Subskalen EZI-SFU und EZI-SI⁶ zu. Die Post-hoc-Analyse der Teststärke zeigt allerdings, dass die Power für die Berechnung mit $1 - \beta = .06$ für alle drei Skalen zu gering war. Die Wahrscheinlichkeit, dass der Test einen vorhandenen Effekt findet, beträgt nur 6%.

Tabelle 4: Erfahrung mit Menschen mit Behinderung: Mean (SD)

Variable	Erfahrung ja (n = 128)	Erfahrung nein (n = 8)
EZI-D	2,8949 (0,91725)	3,0682 (1,10034)
EZI-SFU	2,3583 (0,95386)	2,5 (1,15554)
EZI-SI	3,8340 (1,11198)	4,0625 (1,13978)

Tabelle 5 zeigt die Mittelwerte der Skalen der Einstellung zur Integration der befragten Lehrkräfte unterteilt nach dem Grad der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung im schulischen Alltag. Die Gruppen werden hierfür unterteilt in direkte Erfahrung (im eigenen Unterricht), indirekte Erfahrung (an der Schule, jedoch nicht im eigenen Unterricht) und keine Erfahrung. Hier lassen sich wesentlich deutlichere Mittelwertunterschiede erkennen. Vor allem die Gruppe mit Schülerinnen und Schülern an der Schule, jedoch nicht im eigenen Unterricht hat eine wesentlich positivere Einstellung auf allen drei Skalen. Doch auch hier zeigen sich nach einer Überprüfung der Gruppenunterschiede mit Hilfe des Kruskal-Wallis-Tests und Cohens w weder signifikanten Gruppenunterschiede für die Skala EZI-D,

⁵ EZI-D: $S - W = .966$, $df = 136$, $p = .002^*$; EZI-SFU: $S - W = .946$, $df = 136$, $p = .000^{***}$; EZI-SI: $S - W = .980$, $df = 136$, $p = .041^*$)

⁶ EZI-D: $U = 473.5$, $Z = -.356$, $p = .722$, $r = -.03$; EZI-SFU: $U = 474$, $Z = -.352$, $p = .725$, $r = .03$; EZI-SI: $U = 467.5$, $Z = -.413$, $p = .680$, $r = .04$

noch für EZI-SFU noch für EZI-SI⁷. Auch hier erwies sich bei der Post-hoc Poweranalyse die Teststärke mit $1 - \beta_{EZI-D} = .28$, $1 - \beta_{EZI-SFU} = .26$ und $1 - \beta_{EZI-SI} = .27$ als zu gering.

Tabelle 5: Erfahrung mit Menschen mit Behinderung in der Schule: Mean (SD)

Variable	Erfahrung direkt (n = 117)	Erfahrung indirekt (n = 4)	Erfahrung nein (n = 15)
EZI-D	2,8803 (0,90317)	3,8864 (1,39336)	2,8364 (0,89086)
EZI-SFU	2,3541 (0,93350)	3,3929 (1,61782)	2,1905 (0,90297)
EZI-SI	3,8013 (1,10277)	4,7500 (1,39940)	3,9667 (1,06430)

Die Mittelwerte der Skalen der Einstellung zur Integration unterteilt nach der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung im Privatleben ist in Tabelle 6 aufgeschlüsselt. Unterteilt werden auch hier in die Kategorien direkt (Familie, Verwandte), indirekt (Freunde, Bekannte) sowie keine Erfahrung. Hier zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Lehrkräften mit unterschiedlichen Erfahrungen. Dies belegt auch die Überprüfung mittels Kruskal-Wallis-Test und Cohens w . Es können keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Skalen EZI-D, EZI-SFU und EZI-SI⁸ festgestellt werden. Somit muss die Hypothese H1c verworfen werden, da sich die Gruppen unterschiedlicher Erfahrung in Bezug auf Menschen mit Behinderung – egal ob allgemein, im schulischen Alltag oder im Privatleben – in ihrer Einstellung zur Integration nicht unterscheiden. Die Überprüfung der Teststärke ergibt auch hier nur eine geringe Wahrscheinlichkeit von 5% bis 7% einen signifikanten Unterschied zu entdecken⁹.

⁷ EZI-D: χ^2 (2, N = 136) = 2.611, $p = .271$, $w = .14$; EZI-SFU: χ^2 (2, N = 136) = 2.401, $p = .301$, $w = .13$; EZI-SI: χ^2 (2, N = 136) = 2.565, $p = .277$, $w = .14$

⁸ EZI-D: χ^2 (2, N = 136) = .022, $p = .989$, $w = .01$; EZI-SFU: χ^2 (2, N = 136) = .252, $p = .882$, $w = .04$; EZI-SI: χ^2 (2, N = 136) = .319, $p = .853$, $w = .05$

⁹ $1 - \beta_{EZI-D} = .05$; $1 - \beta_{EZI-SFU} = .07$; $1 - \beta_{EZI-SI} = .07$

Tabelle 6: Erfahrung mit Menschen mit Behinderung Privat: Mean (SD)

Variable	Erfahrung direkt (n = 36)	Erfahrung indirekt (n = 44)	Erfahrung nein (n = 56)
EZI-D	2,8712 (0,88284)	2,9463 (0,98642)	2,8945 (0,91761)
EZI-SFU	2,3373 (1,00445)	2,3669 (1,01315)	2,3852 (0,91002)
EZI-SI	3,8056 (0,98762)	3,9602 (1,12444)	3,7857 (1,18459)

4.2 Vergleich der Rahmenbedingungen

Im Folgenden wird analysiert, inwiefern Zusammenhänge zwischen den äußeren Rahmenbedingungen und der Einstellung zur Integration bestehen. Dazu werden nur die Fälle ausgewählt, welche Schülerinnen und Schüler mit SPF in ihrer Klasse oder an der Schule haben, da nur diese Lehrkräfte Fragen zu bestehenden Rahmenbedingungen der Inklusion beantwortet haben (N = 120). Für die Untersuchung werden zunächst die einzelnen Variablen zu Unterstützung, Maßnahmen und Formen der Inklusion mittels des Mann-Whitney-U-Testes und Pearson Korrelation für zwei unabhängige Stichproben bzw. mittels des Kruskal-Wallis-Testes und Cohens *w* bei mehr als zwei unabhängigen Stichproben auf Gruppenunterschiede bezüglich der drei Skalen der Einstellung zur Integration untersucht. Beim Vergleich der Gruppen für die einzelnen Variablen, die die von den Lehrkräften erhaltene Unterstützung erhoben haben, lassen sich teils deutliche Unterschiede feststellen. Diejenigen, die sich ausreichend durch Schulleitung und Kollegium sowie durch Schulberatung bzw. Beratungslehrer oder durch die Beratung durch ein Förderzentrum unterstützt fühlen, haben eine positivere Einstellung zu Integration. Gleiches gilt auch für die ausreichende Unterstützung durch Schulbegleiter im Unterricht, durch öffentliche Einrichtungen wie Jugendhilfe oder den allgemeinen sozialen Dienst und den Schulträger. Die ausreichende Unterstützung durch Fortbildungsangebote eines Förderzentrums, den mobilen sonderpädagogischen Dienst, durch außerschulische Fachkräfte, wie Psychologen, Heilpädagogen und Pflegekräfte geht hingegen mit einer negativeren Einstellung einher. Ebenfalls eine negativer Einstellung haben jene, welche sich ausreichend durch Schulamt / Regierung / Kultusministerium unterstützt fühlen. Hier sind die Befragten positiver eingestellt, welche sich nicht ausreichend unterstützt fühlen (siehe Tabelle 7). Bei der Überprüfung der Gruppen mittels des Kruskal-Wallis-Tests und Cohens *w*

finden sich mit Ausnahme der Variable „Unterstützung: Schulamt / Regierung / Kultusministerium“ keine signifikanten Unterschiede. Bei dieser Art der Unterstützung sind die Unterschiede allerdings nur bei den Skalen EZI-D und EZI-SFU mit einem mittleren Effekt signifikant. Bei der Skala EZI-SI¹⁰ muss die Nullhypothese angenommen werden. Die Post-hoc Poweranalyse ergibt Werte von $1 - \beta = .75$ für EZI-D, $1 - \beta = .78$ für EZI-SFU und $1 - \beta = .45$ für EZI-SI.

Tabelle 7: Unterstützung durch Schulamt / Regierung / Kultusministerium: Mean (SD)

Variable	Ja, ausreichend (n = 3)	Ja, aber nicht ausreichend (n = 48)	Nein, nicht vorhanden (n = 53)
EZI-D	1,9697 (0,36740)	3,1439 (0,98607)	2,6861 (0,80577)
EZI-SFU	1,2857 (0,37796)	2,6130 (1,05142)	2,1509 (0,78966)
EZI-SI	3,1666 (0,76376)	4,0729 (1,08294)	3,6226 (1,14944)

Für die Untersuchung des Zusammenhangs der Quantität der Unterstützungen wurde zunächst eine Variable gebildet, die das Vorhandensein der einzelnen Arten von Unterstützung summiert, ungeachtet ob diese ausreichend oder nicht ausreichend vorhanden sind. Die statistische Analyse wird mittels Rangkorrelation Kendalls Tau durchgeführt. Hierbei zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterstützungen und den Skalen der Einstellung zur Integration EZI-D, EZI-SFU und EZI-SI¹¹. Da weder signifikante Unterschiede in Bezug auf die einzelnen Arten der Unterstützung, mit Ausnahme der Unterstützung durch Schulamt, Regierung und Kultusministerium, noch Zusammenhänge zwischen der Vielfalt der Unterstützungen und der Einstellung zur Integration bestehen, muss die Hypothese H2a abgelehnt werden.

Die Untersuchung der unterschiedlichen Maßnahmen wird äquivalent zur Vorgehensweise bei den Arten der Unterstützung durchgeführt. Zunächst werden die einzelnen Maßnahmen der Inklusion auf Gruppenunterschiede mit Hilfe des Kruskal-Wallis-Tests und

¹⁰ EZI-D: χ^2 (2, N = 104) = 8.8, $p = .012^*$, $w = .29$; EZI-SFU: χ^2 (2, N = 104) = 9.531, $p = .009^*$, $w = .30$; EZI-SI: χ^2 (2, N = 104) = 4.463, $p = .107$, $w = .21$

¹¹ EZI-D: $r = .039$, $p = .553$; EZI-SFU: $r = .025$, $p = .704$; EZI-SI: $r = .042$, $p = .535$

Cohens w untersucht. Im Anschluss daran werden die Zusammenhänge der Quantität der Maßnahmen in einer neu erstellten Variable, die das Vorhandensein der unterschiedlichen Maßnahmen summiert, ungeachtet ob ausreichend oder nicht ausreichend, untersucht. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen den drei verschiedenen Gruppen. So geht die Möglichkeit den Unterricht ausreichend lernziendifferenziert zu gestalten und der als ausreichend erachtete Einsatz eines individuellen Förderplanes mit einer eher positiven Einstellung zu Integration einher. Ebenso ist die Einstellung zu Integration eher positiver bei ausreichenden Möglichkeiten zur inneren Differenzierung des Unterrichts und dem Nachteilsausgleich bei der Leistungsfeststellung sowie dem zeitweisen Teamteaching zweier Lehrkräfte (siehe Tabelle 8) oder der zeitweisen Anwesenheit eines Sonderpädagogen im Unterricht. Bei der statistischen Untersuchung der Mittelwerte mit Hilfe des Kruskal-Wallis-Tests und Cohens w für mehr als zwei unabhängige Stichproben lassen sich nur bei der Variable „Zeitweises Teamteaching zweier Lehrkräfte“ signifikante Unterschiede nachweisen. Dies betrifft allerdings nur die Subskala der schulischen Förderung und Unterstützung EZI-SFU. Hier liegt die Teststärke bei $1 - \beta = .62$. Für die Gesamtskala EZI-D und die Subskala zur sozialen Integration EZI-SI können keine signifikanten Unterschiede der Mittelwerte der Gruppen nachgewiesen werden¹². Die Teststärken liegen für diese beiden Skalen zwischen $1 - \beta = .50$ bei EZI-D und $1 - \beta = .26$ bei EZI-SI.

Tabelle 8: Maßnahmen: Zeitweises Teamteaching von zwei Lehrkräften: Mean (SD)

Variable	Ja, ausreichend (n = 11)	Ja, aber nicht ausreichend (n = 53)	Nein, nicht vorhanden (n = 52)
EZI-D	3,6116 (1,28378)	2,8542 (0,89842)	2,7308 (0,76696)
EZI-SFU	3,2208 (1,34826)	2,3046 (0,84749)	2,1813 (0,83112)
EZI-SI	4,2955 (1,35008)	3,8160 (1,22489)	3,6923 (0,94404)

Entsprechend der Untersuchung der Unterstützungen werden auch hier die verschiedenen Maßnahmen in eine Summenvariable transformiert, welche per Rangkorrelation Kendalls Tau auf Zusammenhänge mit der Einstellung untersucht werden, doch auch hier

¹² EZI-D: χ^2 (2, N = 116) = 5.048, $p = .080$, $w = .21$; EZI-SFU: χ^2 (2, N = 116) = 6.734, $p = .034^*$, $w = .24$; EZI-SI: χ^2 (2, N = 116) = 2.441, $p = .295$, $w = .15$

finden sich keine signifikanten Korrelationen mit den Skalen der Einstellung EZI-D, EZI-SFU und EZI-SI¹³.

Als dritter Teil der Analyse der Rahmenbedingungen werden die praktizierten Formen der Inklusion untersucht. Bei einem Vergleich der Mittelwerte fällt auf, dass insbesondere bei der Inklusion in Form von Kooperationsklassen und bei der Auswahl „keine der genannten Formen der Inklusion“ erhebliche Unterschiede existieren. So weisen jene Lehrkräfte, denen keine der genannten Formen der Inklusion zur Verfügung stehen, deutlich negativere Einstellungen zur Inklusion auf, ebenso wie jene, die Inklusion mit Kooperationsklassen durchführen (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Formen der Inklusion: Mean (SD)

Variable	Kooperationsklasse		keine der genannten	
	nicht ausgewählt (n = 107)	Ausgewählt (n = 13)	nicht ausgewählt (n = 115)	Ausgewählt (n = 5)
EZI-D	2,9473 (0,92255)	2,4406 (0,70793)	2,9170 (0,91652)	2,3273 (0,66680)
EZI-SFU	2,4059 (0,96055)	2,0440 (0,76573)	2,3752 (0,95222)	2,1714 (0,83544)
EZI-SI	3,8949 (1,10692)	3,1346 (0,94437)	3,8652 (1,09839)	2,6000 (0,72024)

Die statistische Überprüfung der Unterschiede mit dem Mann-Whitney-U-Test und Pearson Korrelation ergibt signifikante Unterschiede der Mittelwerte in Bezug auf die Skala EZI-SI der Gruppen „Kooperationsklasse nicht ausgewählt“ und „Kooperationsklasse ausgewählt“¹⁴ bzw. „Keine der genannten Formen der Inklusion“ und „mindestens eine der genannten Formen“¹⁵. Die Poweranalyse ergibt eine Wahrscheinlichkeit für Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der Kooperationsklasse von 18% ($1 - \beta = .18$). In Bezug auf die generelle Wahl von Formen bzw. keiner Form der Inklusion ergibt die Teststärke

¹³ EZI-D: $r = .036$, $p = .597$; EZI-SFU: $r = .066$, $p = .336$; EZI-SI: $r = .016$, $p = .819$

¹⁴ $U = 413$, $Z = -2.391$, $p = .017^*$, $r = -.22$

¹⁵ $U = 96.5$, $Z = -2.515$, $p = .012^*$, $r = -.23$

nur $1 - \beta = .12$. In Anbetracht der Ergebnisse der statistischen Analyse muss die Hypothese H2b abgelehnt werden. Ausnahmen, die im nächsten Kapitel diskutiert werden, bilden die Maßnahme des Teamteachings sowie das Vorhandensein von Kooperationsklassen und das generelle Vorhandensein von Formen der Inklusion.

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Einstellung zur Integration und der Klassengröße, welche aus den Variablen Schüleranzahl und Klassenanzahl errechnet wurde, zeigt die Tendenz, dass bei geringerer Klassengröße die Einstellung zur Integration positiver ist. Bei Betrachtung der beiden Subskalen ist der Zusammenhang bei der Einstellung zu schulischer Förderung und Unterstützung höher als bei der Einstellung zu sozialer Integration, bei der der Effekt gegen Null geht. Allerdings zeigt die statistische Analyse der Ergebnisse mit Hilfe des Rangkorrelationskoeffizienten Kendall Tau weder bei EZI-D, noch bei den beiden Subskalen signifikante Ergebnisse¹⁶. Somit muss die Hypothese H2c verworfen werden.

4.3 Untersuchung demografischer Daten

Bei der Untersuchung nach dem Geschlecht der Befragten fällt auf, dass die Lehrer der Integration gegenüber geringfügig positiver eingestellt sind als die Lehrerinnen. Dieser Unterschied kann aber mittels des Mann-Whitney-U-Testes und Pearson Korrelation weder für EZI-D noch für EZI-SFU noch für EZI-SI nachgewiesen werden¹⁷. Somit bestehen bezüglich des Geschlechtes keine Unterschiede in der Einstellung, wobei die Teststärke für die Berechnung mit höchstens $1 - \beta = .09$ zu gering ist. Gleiches trifft auf das Alter bzw. das Dienstalter der Befragten zu. Hierzu werden Zusammenhängen mit der Rangkorrelation Kendalls Tau analysiert, welche sowohl das Alter¹⁸ als auch das Dienstalter¹⁹ betreffend mit einer α -Fehlerwahrscheinlichkeit von 5% nicht angenommen werden können.

¹⁶ EZI-D: $r = -.028$, $p = .634$; EZI-SFU: $r = -.067$, $p = .261$; EZI-SI: $r = .002$, $p = .973$

¹⁷ EZI-D: $U = 1779$, $Z = -.104$, $p = .917$, $r = -.01$; EZI-SFU: $U = 1766$, $Z = -.168$, $p = .867$, $r = -.01$; EZI-SI: $U = 1670$, $Z = -.643$, $p = .520$, $r = .06$

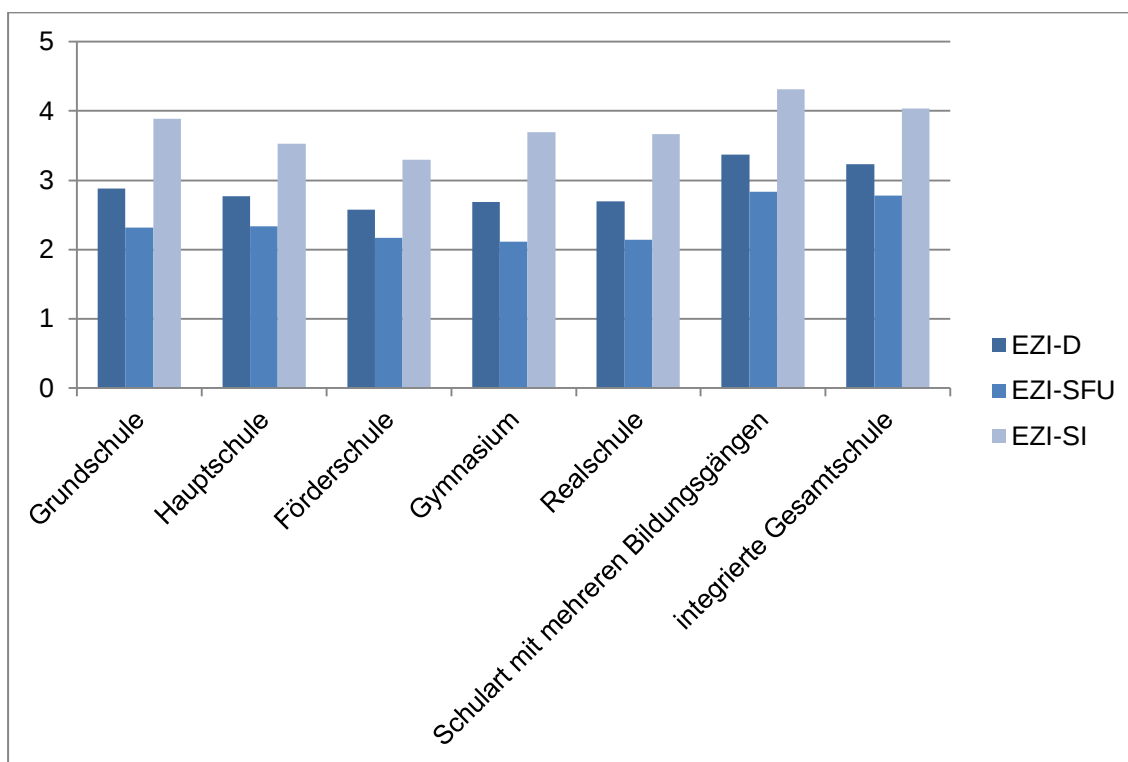
¹⁸ EZI-D: $r = .006$, $p = .925$; EZI-SFU: $r = -.013$, $p = .830$; EZI-SI: $r = .010$, $p = .864$

¹⁹ EZI-D: $r = -.031$, $p = .604$; EZI-SFU: $r = -.029$, $p = .624$; EZI-SI: $r = -.020$, $p = .745$

4.4 Untersuchung schulischer Daten

Lehrerinnen und Lehrer, die an einer Schule mit mehreren Bildungsgängen oder an einer integrierten Gesamtschule unterrichten, weisen bei einem Mittelwertvergleich die positivere Einstellung zu Integration auf (siehe Abbildung 1). Bei einer Überprüfung der Mittelwertunterschiede per Kruskal-Wallis-Test mit Cohens w muss die Annahme der statistisch bedeutsamen Unterscheidung der Gruppen verworfen werden²⁰. Die Ergebnisse der Poweranalyse ergeben eine maximale Teststärke von $1 - \beta = .46$ für die Skala EZI-SI. Die anderen beiden Skalen der Einstellung zur Integration liegen sogar noch darunter.

Abbildung 1: Einstellung zu Integration nach Schularten

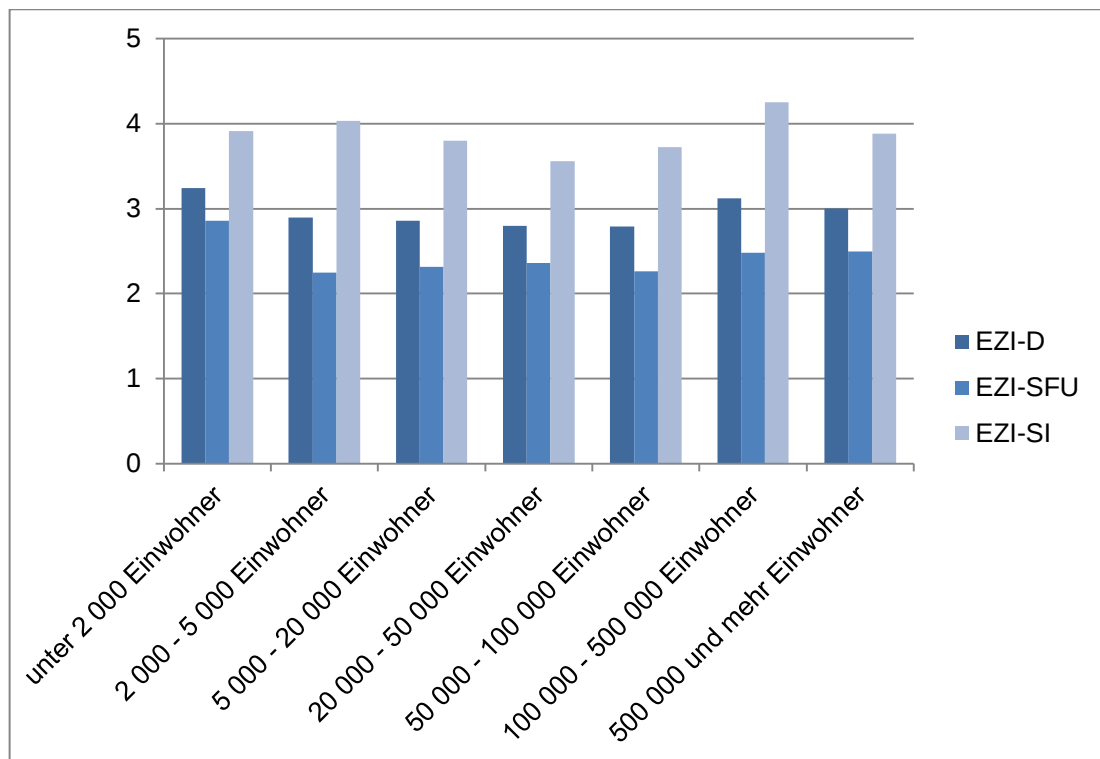


Die Analyse der Unterschiede nach der Gemeindegröße in der die Schule gelegen ist, zeigt zwar die Tendenz, dass Lehrkräfte, die in sehr kleinen (unter 2000 Einwohner) und großen (100.000 bis 500.000 Einwohner) bzw. sehr großen Gemeinden (mehr als 500.000 Einwohner) beschäftigt sind, positiver eingestellt sind (siehe Abbildung 2). Die Überprüfung der Unterschiede per Kruskal-Wallis-Test und Cohens w ergibt allerdings

²⁰ EZI-D: $\chi^2(6, N = 112) = 6.022, p = .421, w = .23$; EZI-SFU: $\chi^2(6, N = 112) = 5.444, p = .488, w = .22$; EZI-SI: $\chi^2(6, N = 112) = 7.319, p = .292, w = .26$

keine signifikanten Ergebnisse²¹. Die Teststärke für die Berechnung von Unterschieden zwischen den Gruppen ist mit maximal $1 - \beta = .27$ bei der Skala EZI-SI zu gering.

Abbildung 2: Einstellung zu Integration nach Gemeindegröße



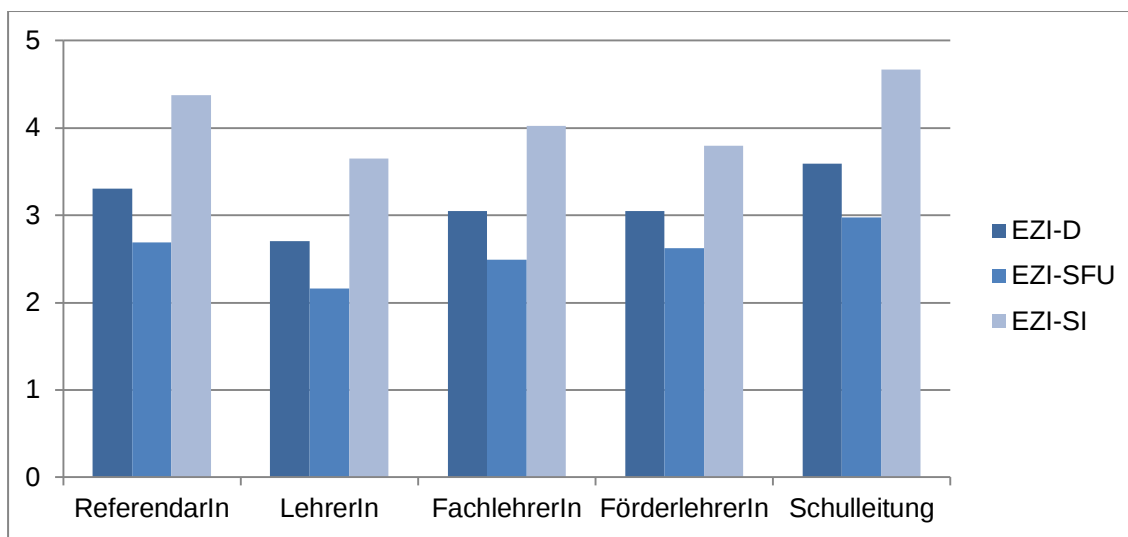
Lehrkräfte, die Teilzeit arbeiten, unterschieden sich in Bezug auf die Einstellung zur Integration kaum von Lehrkräften mit einer Vollzeitstelle. Dies belegt auch eine Überprüfung mit Hilfe des Mann-Whitney-U-Tests mit Pearson Korrelation. Dieser zeigt keine signifikanten Gruppenunterschiede²². Auch hier ergibt die Post-hoc Poweranalyse nur sehr geringe Teststärken zwischen $1 - \beta = .07$ und $1 - \beta = .09$.

Referendarinnen und Referendare und Befragte, die in der Schulleitung tätig sind, weisen eine positivere Einstellung zur Integration auf (siehe Abbildung 3), dies bestätigt auch die Analyse mit dem Kruskal-Wallis-Test und Cohens w in Bezug auf die Skala EZI-D und EZI-SI²³. Die Wahrscheinlichkeit einen signifikanten Unterschied zu entdecken liegt hier bei 75% bzw. 72% ($1 - \beta = .75$ bzw. $1 - \beta = .72$).

²¹ EZI-D: $\chi^2 (6, N = 136) = 2.270, p = .893, w = .13$; EZI-SFU: $\chi^2 (6, N = 136) = 1.003, p = .985, w = .09$; EZI-SI: $\chi^2 (6, N = 136) = 4.169, p = .654, w = .18$

²² EZI-D: $U = 1454, Z = -.714, p = .475, r = -.04$; EZI-SFU: $U = 1500, Z = -.473, p = .636, r = .04$; EZI-SI: $U = 1446, Z = -.758, p = .449, r = -.06$

²³ EZI-D: $\chi^2 (, N = 132) = 11.229, p = .024^*, w = .29$; EZI-SI: $\chi^2 (4, N = 132) = 10.490, p = .033^*, w = .28$

Abbildung 3: Einstellung zu Integration nach Funktion

4.5 Mögliche Verbesserungen der Rahmenbedingungen

Die befragten Lehrkräfte wurden darüber hinaus gebeten, angegebene Verbesserungsmöglichkeiten nach ihrer Wichtigkeit zu bewerten. Diese Items wurden von allen teilnehmenden Lehrkräften beantwortet. Es kann festgestellt werden, dass jede der Verbesserungsmöglichkeiten von beinahe allen Lehrkräften als wichtig, oft sogar als sehr wichtig erachtet wurden. Die Mittelwerte für jedes der Items liegen deutlich über dem theoretischen Mittel von 2,5 und reichen von mindestens 3,09 bei „Unterstützung bei der Elternarbeit“ bis maximal 3,68 bei „Einbindung von Sonderpädagogen auch im Unterricht“. Besonders wichtig sind den Lehrkräften bei den im Fragebogen aufgeführten Verbesserungen vor allem jene, welche den Ausbau von Lehrpersonal und die (zumindest zeitweise) Anwesenheit von mehr als einer Lehrkraft im Unterricht thematisiert. Bei diesen wählten mehr als drei Viertel der Befragten die Antwortkategorie „sehr wichtig ++“ (siehe Anlage 7.8). Am meisten wünschen sich die Befragten, dass Sonderpädagogen auch mehr im Unterricht eingebunden werden. 81% halten dies für sehr wichtig. Nur für 9% ist die Anwesenheit eines Sonderpädagogen im Unterricht wenig oder gar nicht wichtig. Weitere äußerst wichtige Punkte sind der Ausbau der Lehrerstellen an den allgemeinen Schulen, die zunehmende Unterstützung durch Fachpersonal, wie Psychologen oder Heilpädagogen, sowie die zumindest zeitweise Anwesenheit zweier Lehrkräfte im Unterricht. Etwa drei Viertel der Befragten halten diese Verbesserungen im Personal- und Betreuungsschlüssel für sehr wichtig. Nur maximal jede Zehnte bzw. jeder Zehnte empfindet dies als weniger oder gar nicht wichtig. Des Weiteren wünschen sich die Befragten zusätzliche Differenzierungsstunden für den inkludierenden Unterricht sowie eine bedarfsgerechtere Lehrmittelausstattung und die bessere Verfügbarkeit von Lernmaterialien für den

lernzielfferenten Unterricht. Jeweils ca. 70% gaben an, dass diese Verbesserungen sehr wichtig wren. Nur fr unter 10% der Befragten ist dies weniger oder gar nicht wichtig. Etwas weniger wichtig ist den Lehrkrften die Verkleinerung der Klassen auf maximal 20 Schler, dennoch empfinden ca. zwei Drittel die Reduzierung der Klassengröße als sehr wichtig, ebenso wie verbesserte Mglichkeiten fr individualisierten Unterricht. Nur 7% gaben hier an, dass diese Mglichkeit weniger bzw. nicht wichtig sei. Dem Groöteil der befragten Lehrerinnen und Lehrer (67%) ist eine entsprechende Ausbildung fr die Unterrichtung heterogener Gruppen sehr wichtig, nur jeder bzw. jedem Zehnten erscheint dies weniger oder gar nicht wichtig. Weiterhin sehr wichtig sind den meisten Lehrkrften (65%) die Anrechnung der lngeren Vorbereitungszeiten fr den und der strkeren Belastung im gemeinsamen Unterricht sowie die Mglichkeit der Schaffung von Lehrerteams zur Kooperation und gegenseitigen Untersttzung (63%) und der Einsatz von individuellen Fdrplnen (63%). Etwas weniger wichtig, obwohl etwa die Hlfte der Befragten dies als sehr wichtig erachtet, sind die Verbesserungen der diagnostischen Kompetenzen (52%), die Verfgbarkeit differenzierter Lerndiagnosen (51%), die Verfgbarkeit passgenauer Handreichungen (46%) sowie die Erstellung passgenauer Fdrplne (45%). Bauliche Vernderungen im Sinne der Barrierefreiheit empfinden ebenfalls die Mehrheit der Befragten als sehr wichtig (54%). Lediglich 13% halten dies fr weniger bzw. nicht wichtig. Am wenigsten wichtig ist den befragten Lehrkrften die Untersttzung bei der Elternarbeit, dennoch geben jeweils mehr als ein Drittel an, dass dies wichtig bzw. sehr wichtig sei. Bei allen Verbesserungen, die vorgegeben waren, sind keine zu finden, die fr die Befragten unwichtig erschienen. Mindestens drei Viertel geben bei jedem Item an, dass es wichtig oder sehr wichtig sei. Somit ist jede Untersttzung und jede Vernderung von Rahmenbedingungen, die Inklusion durchfhrbarer macht, fr die Lehrerinnen und Lehrer von Nutzen.

5 Diskussion

5.1 Kritische Betrachtung der Ergebnisse

Viele Studien zum Thema Inklusion haben die Schülerinnen und Schüler zum Thema. Sie untersuchen deren schulischen Erfolge, analysieren wo Kinder mit SPF besser lernen und ob gemeinsamer Unterricht auf Kosten der Schülerinnen und Schüler ohne SPF stattfinden kann oder ob er auch für die „normalen“ Schülerinnen und Schüler im besten Fall von Vorteil ist. Es werden Aussagen darüber gemacht, ob Beschulte mit SPF von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden an Regelschulen angenommen werden oder nicht (vgl. Kocaj u.a., 2014; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Hubert & Wilbert, 2012; Krull & Wilbert, 2014; Martschinke, Kopp & Ratz, 2012; zusammenfassend: Ellinger & Stein, 2012). Dies sind alles äußerst wichtige Forschungsergebnisse und für die Umsetzung einer gelingenden Inklusion sehr bedeutend. Dennoch bezieht sich der Großteil der Ergebnisse auf Grundschulen, was eine Übertragung auf Sekundarschulen schwierig macht. Weiterhin werden bei Studien zu gemeinsamen Unterricht oftmals die Lehrkräfte außer Acht gelassen. Dabei sind für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems diese von entscheidender Bedeutung. Ohne ihre Unterstützung kann Inklusion und gemeinsamer Unterricht nicht funktionieren. Zwar wurden bisher Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit und der Einstellung zu Integration resp. Inklusion untersucht (vgl. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014; Kunz, Luder & Moretti, 2010), jedoch nur selten Meinungen und Einschätzungen von Lehrkräften bezüglich Vor- und Nachteilen eines inklusiven versus exklusiven Unterrichtes thematisiert (vgl. Pool Maag & Moser Opitz, 2014) bzw. Probleme bei der Umsetzung von Vorgaben bezüglich des gemeinsamen Unterrichtes aufgegriffen (vgl. BLLV, 2012). Daher sollte in besonderem Maße auf die Meinung und Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer geachtet und eingegangen werden, um die Einführung eines inklusiven Bildungssystems nicht auf dem Rücken der Lehrkräfte umzusetzen.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, zum einen Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu gemeinsamen Unterricht und persönlichen Faktoren bzw. Rahmenbedingungen zu untersuchen und zum anderen Probleme bei der Umsetzung der Inklusion und Verbesserungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer zu erfassen. Dazu wurde ein Onlinefragebogen entwickelt, dessen Link in Lehrerforen veröffentlicht und zusätzlich an verschiedene Lehrerverbände gesendet wurde. Zur Überprüfung bestehender Befunde

interessieren vor allem die Einstellung zur Integration sowie die (kollektive) Selbstwirksamkeitserwartung. Zusätzlich werden schwerpunktmäßig die Erfahrung mit Menschen mit Behinderung sowie die Rahmenbedingungen, in denen der gemeinsame Unterricht stattfindet, untersucht. Darüber hinaus werden die von den Lehrerinnen und Lehrern als günstig erachteten Verbesserungsmöglichkeiten untersucht und die Angaben aus offenen Eingabefeldern deskriptiv ausgewertet.

5.1.1 Interpersonelle Unterschiede

Die durchschnittliche Einstellung zur Integration weist in der vorliegenden Studie deutlich geringere Werte auf, als bei der Schweizer Studie von Kunz, Luder und Moretti (2010) zur Anpassung des Instrumentes „Teachers Attitudes Towards Inclusion“ (TATI) an den deutschen Sprachraum, woraus das Instrument EZI-D entwickelt wurde. In dieser Studie lagen die Mittelwerte mit 3,9 über dem theoretischen Mittelwert von 3,5 (vgl. ebd.). Eine spätere Verwendung der Skalen in Deutschland durch Urton, Wilbert und Hennemann (2014) ergab mit 2,9 allerdings ähnliche Werte, wie in vorliegender Studie (vgl. ebd., eigene Berechnungen). Auch die beiden Skalen zur schulischen Förderung und Unterstützung und zur sozialen Integration können mit Mittelwerten von 2,5 bzw. 3,6 mit denen der vorliegenden Studie verglichen werden (vgl. ebd., eigene Berechnungen). Ursachen hierfür könnten allgemeine Länderunterschiede sein, die sich in einer positiveren bzw. negativeren Einstellung zu Integration niederschlagen.

Sowohl die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung als auch die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung sind in der vorliegenden Studie mit 2,67 bei WIRKLEHR und 2,54 bei WIRKKOL geringfügig niedriger als in vergleichbaren Studien. Bei der Entwicklung beider Instrumente im Rahmen der Begleitstudie des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen wurden von Schwarzer und Schmitz (1999) in drei Erhebungswellen Werte für die Lehrer-Selbstwirksamkeit zwischen 2,85 und 2,91 ermittelt. Für die kollektive Selbstwirksamkeit ermittelten Schwarzer und Jerusalem (1999b) in zwei Erhebungswellen Werte von 2,88 und 2,97. Die Verwendung der beiden Instrumente durch Urton, Wilbert und Hennemann (2014) ergab leicht geringere Werte, die zwischen den Ergebnissen der vorliegenden Studie und denen von Schwarzer und Schmitz (1999) bzw. Schwarzer und Jerusalem (1999b) liegen. Eine Ursache für die höheren Werte bei erstgenannter Studie ist sicherlich der dreijährige Modellversuch mit „dem Ziel der Umsetzung der Selbstwirksamkeitstheorie in Schulen“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999a, S. 4), welche von den Forschern begleitet wurde.

Entsprechend den Annahmen der Studie besteht ein mittlerer Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der individuellen Selbstwirksamkeitserwartung sowie der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung. Dies deckt sich mit Ergebnissen anderer Studien (vgl. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Demnach geht ein höheres Vertrauen in die eigene Kompetenz und die Kompetenz des Kollegiums einher mit einer positiveren Einstellung zur Integration und damit zum Konzept der Inklusion, wie es seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahre 2009 in Deutschland forciert wird (vgl. 2.1). Eine positivere Einstellung zur Inklusion ist indes Garant für die Unterstützung der Lehrerschaft bei der Umsetzung der UN-BRK im Schulsystem.

Die Annahme des Zusammenhangs der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung und der Einstellung zur Integration kann in der vorliegenden Studie nicht nachgewiesen werden. Demnach hat der Kontakt zu Menschen mit Behinderung sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich keinen Einfluss auf die Einstellung zur Integration. Die Wirkung der Kontakthypothese bezüglich der schulischen Inklusion zur Verminderung von Vorurteilen zwischen einer Mehrheit und einer Minderheit kann also anhand der vorliegenden Daten nicht nachgewiesen werden. Andere Untersuchungen belegen hier hingegen einen positiven Einfluss sowohl der Erfahrung im gemeinsamen Unterricht als auch des Kontakts mit Menschen mit Behinderung außerhalb der Schule auf die Einstellung zur Integration (vgl. Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011). Allerdings gaben in der vorliegenden Studie nur acht der befragten Lehrkräfte an, dass sie keine Erfahrung mit Menschen mit Behinderung hätten. Daher ist es nicht überraschend, dass keine signifikanten Unterschiede bezüglich der allgemeinen Erfahrung sowie der Erfahrung im Privatleben nachgewiesen werden können. Bei Erfahrung im schulischen Bereich sind kleine positive Effekte zu verzeichnen, welche jedoch ebenfalls nicht signifikant sind. Auch hier sind die Gruppen sehr ungleich verteilt und nur 15 Lehrkräfte gaben an, dass sie keinen Kontakt zu Menschen mit Behinderung hätten. Ebenso können keine Unterschiede der Einstellung zur Integration bezüglich demografischer Daten festgestellt werden. Weder unterschieden sich die Befragten bezüglich des Alters in ihrer Einstellung zur Integration noch bezüglich des Dienstalters. Auch unterschieden sich Lehrerinnen in ihren Werten zur Einstellung zur Integration nicht von Lehrern. Dies deckt sich mit anderen Forschungsergebnissen (vgl. Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011).

Die Stichprobe der vorliegenden Studie spiegelt die Gesamtpopulation der Lehrkräfte insbesondere in Bezug auf die Verteilung von Lehrerinnen und Lehrern wider. Im Schuljahr 2012/2013 waren 71,4% der Lehrkräfte weiblich. Mit einer Lehrerinnenquote von 73,5% liegt die Stichprobe nur wenig darüber. Im Vergleich zur Gesamtpopulation ist die Stich-

probe im Durchschnitt etwas jünger. Waren im Schuljahr 2012/13 45% der Lehrkräfte 50 Jahre und älter (Statistisches Bundesamt 2014), trifft dies bei der Stichprobe nur auf 30% zu. Die mit 33% größte Altersgruppe der 50-59jährigen (Statistisches Bundesamt 2014b) ist bei der Stichprobe mit 28% etwas weniger vertreten. Ein Grund für die zur Gesamtpopulation unterschiedliche Altersverteilung könnte die Verbreitung und das Zugänglichmachen des Fragebogens sein. Unter Umständen sind viele der älteren Lehrkräfte nicht in Internetforen angemeldet. Weiterhin stellt sich die Frage, ob mit der Art der Verbreitung alle Lehrkräfte erreicht werden konnten, da der Großteil der per E-Mail angeschriebenen Verbände nicht auf die Anfrage reagierte. Die Verteilung der Stichprobe sowie ihre geringe Größe sind mit hoher Wahrscheinlichkeit Gründe dafür, dass die Teststärke bei den meisten Berechnungen recht gering war. So liegt die Wahrscheinlichkeit einen vorhandenen Effekt aufzudecken bei der Analyse der Erfahrung mit behinderten Menschen im schulischen Bereich bei unter 30%, im privaten Bereich und bei Erfahrung allgemein sogar unter 10%.

5.1.2 Rahmenbedingungen

5.1.2.1 Formen

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Integration einzelner Schülerinnen und Schüler in einzelnen Klassen recht weit verbreitet ist. Mehr als drei Viertel der Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern mit SPF an ihrer Schule gaben an, dass diese Form der Inklusion an ihrer Schule Anwendung findet. Dies deckt sich mit den Befunden der Erhebung des BLLV (2012, S. 6) zur Inklusion an Bayerns Schulen. Andere, zum Teil regional spezifische Inklusionsformen, wie Kooperationsklassen, Partnerklassen oder Profilschule Inklusion, sind bedeutend seltener vertreten. Hier gab höchstens jeder zehnte Befragte an, dass dies angewandt wird. Die zehn Befragten, die die offene Antwortmöglichkeit genutzt hatten, gaben ebenfalls zum Teil an, dass ein oder mehrere Kinder mit SPF in Regelklassen oder speziellen „I-Klassen“ beschult wird bzw. werden. Andere gaben an, dass einzelne Klassenstufen inklusiv zusammengesetzt sind oder gemeinsamer Unterricht bzw. gemeinsames Lernen angewendet wird. Bei der statistischen Untersuchung der Rahmenbedingungen finden sich entgegen der Annahmen der Studie nur wenige signifikante Unterschiede. Die Untersuchung von Unterschieden in der Einstellung zur Integration bezüglich der angewendeten Formen der Inklusion ergibt nur bei Kooperationsklassen und bei der Variable „keine der genannten Formen der Inklusion“ statistisch relevante Ergebnisse mit einem kleinen bis mittleren negativen Effekt. Dieser muss allerdings kritisch betrachtet werden, da die Gruppengrößen sehr ungleich verteilt sind. Des Weiteren zei-

gen sich die signifikanten Unterschiede nur auf die Skala der Einstellung zur sozialen Integration EZI-SI und zwar in dem Sinne, dass bei der Beschulung in Kooperationsklassen und beim keiner verfügbaren Form der Inklusion eine weniger positive Einstellung zu vermerken war. Das deutet darauf hin, dass schon das Vorhandensein einer Form der Inklusion eine Verbesserung der Einstellung bewirkt und dass die Kooperationsklasse keine adäquate Form der Inklusion ist. Das Konzept der Kooperationsklassen wird in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich definiert und umgesetzt. In Bayern bestehen diese Klassen aus Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF, die gemeinsam unterrichtet werden, wobei der mobile sonderpädagogische Dienst stundenweise unterstützt (vgl. BayEUG, Art. 30a, 7). Dabei wird nicht auf lernzieldifferenzierten Unterricht oder auf die Anzahl der Lehrkräfte eingegangen. Einschränkungen gelten hingegen für den Grad des sonderpädagogischen Förderbedarfs, denn von den Kooperationsklassen profitieren nur Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, „wenn dieser nicht so umfangreich ist, dass er ausschließlich an einer Förderschule erfüllt werden müsste“ (Schor, Weigl & Wittmann, 2004, S. 6). Weiterhin werden die Schülerinnen und Schüler in einer Kooperationsklasse nach dem Lehrplan der Grund- bzw. Hauptschule unterrichtet (ebd.). So ist es nicht verwunderlich, dass auf den Homepages verschiedener Grundschulen Bayerns als Zielgruppe für Kooperationsklassen Schüler „mit geringem sonderpädagogischen Förderbedarf“ genannt werden, insbesondere solche, die mit der Unterstützung des mobilen sonderpädagogischen Dienstes die Ziele der Regelschule erreichen. In Niedersachsen werden Kooperationsklassen an allgemeinen Schulen geführt, gehören aber organisatorisch der Förderschule an. „Die Kooperation kann gemeinsame Feste und Feiern, Vorhaben und Projekte sowie Formen des gemeinsamen Unterrichts umfassen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2012, S. 11). Somit geht es bei dieser Form der Inklusion nicht in erster Linie um gemeinsamen Unterricht und schon gar nicht um Inklusion im Sinne der UN-BRK. Hier wären andere Formen nützlicher, welche die Heterogenität der Klassen fördern, statt eine Quasi-Inklusion zu entwickeln.

5.1.2.2 Maßnahmen

Ebenso wie die Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler in einzelne Klassen sind auch viele der inklusiven Maßnahmen weit verbreitet, wenn auch nicht in ausreichendem Umfang. So können 84% der Befragten ihren Unterricht lernzieldifferent gestalten, aber nur 20% halten diese Möglichkeit der Unterrichtsgestaltung für ausreichend umgesetzt. Im Vergleich zur BLLV-Befragung (2012, S. 8) wird dieses Unterrichtskonzept häufiger angewendet, wenn auch in weniger ausreichendem Ausmaß. Gleiches zeigt sich bei der individuellen Förderung durch äußere Differenzierung per paralleler Förderstunden. Gaben

über 80% an, dass die Schülerinnen und Schüler mit SPF für einzelne Stunden aus dem gemeinsamen Unterricht für individuelle Förderstunden herausgenommen werden, empfindet nur jeder Fünfte diese Maßnahme ausreichend umgesetzt. Wobei beachtet werden muss, dass Inklusion durch die Ausweitung äußerer Differenzierung nicht gewährleistet wird, da durch die Herausnahme der Schülerinnen und Schüler mit SPF aus dem regulären Unterricht, diese wieder exkludiert werden und Heterogenität im Unterricht reduziert wird. Besser im Sinne der Inklusion ist die innere Differenzierung des Unterrichtes, da hier individuelle Förderung in der Lerngruppe stattfindet. 94% der Befragten gaben an, dass sie diese Möglichkeit, den Unterricht zu gestalten, nutzen können. Für drei Viertel ist die Umsetzung jedoch nicht ausreichend. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der BLLV-Befragung (ebd.). Welche Rahmenbedingungen für die Ausweitung der Binnendifferenzierung des Unterrichtes aus Sicht der Lehrkräfte nötig sind, kann durch die vorliegende Studie nicht beantwortet werden. Es liegt nahe, dass im Gegensatz zum Frontalunterricht vor einer homogenen Klasse, die unterschiedlich leistungsfähigen Kinder beim binnendifferenzierten Unterricht in einer heterogenen Klasse mehr Zuwendung brauchen. Um die individuelle Betreuung der Klassenmitglieder, v.a. der Kinder mit SPF, sicherzustellen, ist es demnach besser, wenn in inklusiven Klassen mehr als eine Lehrkraft anwesend ist. Dies zeigt sich auch an der Möglichkeit der zeitweisen Anwesenheit von zwei Lehrkräften in einer Klasse. Knapp der Hälfte der Befragten stand diese Möglichkeit nicht zur Verfügung. Ebenso viele konnten zwar den Unterricht zeitweise gemeinsam gestalten, allerdings nicht in ausreichendem Umfang. Lediglich jede bzw. jeder Zehnte gab an, in zufriedenstellendem Umfang den Unterricht zu zweit abhalten zu können. Im Vergleich zu der Umfrage des BLLV (ebd.) konnte die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft deutlich häufiger in Anspruch genommen werden (55% gegen 34%), jedoch findet auch nur der gleiche Anteil, dass es in ausreichendem Maße genutzt werden kann. Eine weitere Möglichkeit den Unterricht zu zweit durchzuführen ist das Hinzuziehen eines Sonderpädagogen. Diese Möglichkeit können mehr als zwei Drittel der befragten Lehrkräfte nutzen, wobei ebenfalls nur jede bzw. jeder Zehnte diese Maßnahme als ausreichend umgesetzt empfindet. Auch hier kann eine deutliche Steigerung im Vergleich zur BLLV-Befragung (ebd.) festgestellt werden (70% gegen 40%). Eine weitere hilfreiche Maßnahme zur Inklusion von Schülerinnen und Schüler mit SPF ist der individuelle Förderplan. Dieser wird von 84% der Lehrerinnen und Lehrer angewendet, davon empfindet ca. die Hälfte die Nutzung als ausreichend, was einen deutlichen Anstieg im Vergleich zur bayerischen Befragung (ebd., 10) bedeutet. Auf die Notenvergabe bzw. die Bemerkung zu Lernfortschritten können knapp zwei Drittel der Lehrkräfte im Bedarfsfall verzichten. Ein Viertel der befragten Lehrerinnen und Lehrer möchte diese Möglichkeit allerdings häufiger nutzen.

Diese Angaben decken sich annähernd mit denen der BLLV-Studie (ebd.). Ein Nachteilsausgleich bei der Leistungsfeststellung kann bei fast allen befragten Lehrkräften gewährt werden. Beinahe zwei Drittel finden dabei, dass dieses Mittel des barrierefreien Unterrichtes, welches vielfältige Ausprägungen annehmen kann, z.B. von einer Verlängerung der Bearbeitungszeit bis hin zu elektronischen oder optischen Hilfsmitteln für Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung, ausreichend angewendet werden kann. Hier und bei der Beratung der Eltern ist eine deutliche Verbesserung im Vergleich zur BLLV-Umfrage (ebd.) festzustellen. Mit dem Umfang der Beratung der Eltern sind mehr als zwei Drittel der Lehrenden zufrieden. Lediglich 3% gaben an, dass die Eltern der Kinder mit SPF nicht beraten werden. Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften der Klasse empfinden knapp zwei Drittel der Befragten als zufriedenstellend. Nur 6% gaben an, dass der Austausch mit anderen Lehrerinnen und Lehrern, die in der Klasse unterrichten, nicht stattfindet. Die fünf Lehrkräfte, die die offenen Eingabefelder der Andere-Kategorie nutzten, gaben u.a. an, dass „fast durchgehend ein Regel- und ein Sonderpädagoge pro Klasse“ anwesend seien, oder dass Integrationshelfer das Kind mit SPF im Unterricht unterstützen. Weitere Angaben benennen Ansprechpartner des mobilen Dienstes für spezielle Fachrichtungen und die Teilzeitbeschulung.

Bezüglich der statistischen Analyse der Maßnahmen inklusiven Unterrichtes zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie bei den verschiedenen Unterstützungen. Auch hier lassen sich Tendenzen erkennen. So gehen die als ausreichend erachtete Möglichkeit für lernziendifferenten Unterricht, der Binnendifferenzierung des Unterrichtes sowie des Nachteilsausgleiches bei der Leistungsfeststellung mit einer eher positiven Einstellung einher. Gleiches gilt für die (zeitweise) Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft oder einer Sonderpädagogin bzw. eines Sonderpädagogen. Dies macht deutlich, dass vor allem das Eingehen auf die Heterogenität des inklusiven Unterrichtes durch Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung von Bedeutung für die Einstellung zur Integration ist. Des Weiteren scheint die ausreichende Möglichkeit den Unterricht zu zweit gestalten von besonderer Bedeutung. Zwar sind auch hier die Unterschiede bei fast allen Variablen, die die Maßnahmen umfassen, statistisch nicht nachweisbar, abgesehen von Teamteaching zweier Lehrkräfte. Dies unterstützt die Bedeutung der Möglichkeit den Unterricht in inklusiven Klassen mit mehr als einer Lehrkraft zu gestalten, insbesondere in Anbetracht der geringen Teststärke und somit der geringen Wahrscheinlichkeit einen vorhandenen Effekt zu entdecken.

5.1.2.3 Unterstützung

Die Unterstützung, die die Lehrkräfte erhalten, kommt in erster Linie aus der eigenen Schule. Über neun von zehn Lehrkräften erhält sie von der Schulleitung und dem Kollegi-

um. Mehr als die Hälfte empfindet sie allerdings als nicht ausreichend. Diese Ergebnisse ähneln denen der BLLV-Befragung (BLLV, 2012, S. 12). Weitere schulinterne Unterstützung durch die Schulberatung bzw. durch eine Beratungslehrerin oder einen -lehrer erhält nur die Hälfte der Befragten. Die Unterstützung durch Beratung oder Fortbildung durch ein Förderzentrum findet ebenfalls in zu geringem Umfang statt (52% bzw. 38%). Die Lehrkräfte erwarten hier ein größeres Angebot. Mehr als ein Drittel wünschen sich mehr Beratung und etwa ein Viertel würde gern mehr Fortbildungsangebote wahrnehmen. Diese Angaben decken sich mit der Studie aus Bayern (ebd.). Hier ist Nachholbedarf geboten, um die Lehrkräfte auf die gegebenen bzw. kommenden Aufgaben des gemeinsamen Unterrichtes adäquat vorzubereiten und zu unterstützen. Auch durch Fachkräfte wird nur etwa die Hälfte der Befragten unterstützt. Angebote des mobilen sonderpädagogischen Dienstes zur Diagnostik, Beratung und Fortbildung können nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte in Anspruch nehmen, nur etwa jeder Zehnte findet diese Unterstützung sei ausreichend. Diese Art der Unterstützung ist in Bayern wesentlich weiter verbreitet (ebd., S. 14). Allerdings handelt es sich dabei um einen Dienst, der nur in einigen Bundesländern zur Verfügung steht. Den Beistand von außerschulischen Fachkräften, wie Psychologen, Heilpädagogen und Pflegekräften haben ebenfalls nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte. Hier ist wiederum deutlich mehr Unterstützung als in Bayern vorhanden (ebd.). Allerdings findet nur ca. 6% die Unterstützung durch Fachpersonen ausreichend, was sich mit der bayerischen Befragung deckt. Ebenfalls nur gut die Hälfte der Lehrkräfte wird durch einen Integrationshelfer im Unterricht unterstützt, dies sind zwar 20% mehr als in der BLLV-Erhebung (ebd.), allerdings ist in beiden Studien nur jeder Achte mit dem Umfang der Unterstützung zufrieden. Die Unterstützung durch außerschulische und öffentliche Einrichtungen ist ebenfalls nur etwa in der Hälfte der Fälle gegeben. Durch Einrichtungen wie Jugendhilfe oder den allgemeinen sozialen Dienst erfahren etwas mehr als die Hälfte der befragten Lehrerinnen und Lehrer Unterstützung, 43% wünschen sich allerdings eine stärkere Unterstützung durch öffentliche Einrichtungen. Diese Angaben sind vergleichbar mit den Werten von 2012 in Bayern (ebd., S. 15). Der Schulträger unterstützt weniger als die Hälfte der Lehrkräfte, nur 8% der Befragten ist zufrieden mit der Unterstützung durch den Träger. Dies deckt sich in etwa mit den bayerischen Daten (ebd.), allerdings erhalten ca. zwei Dritte keine Unterstützung durch den Schulträger. Die Unterstützung durch übergeordnete Instanzen (Schulamt, Regierung, Kultusministerium) kann knapp die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer in Anspruch nehmen, allerdings kaum in ausreichendem Umfang. Lediglich 3% der Befragten waren zufrieden mit der Unterstützung durch die höheren Instanzen. In Bayern (ebd.) konnte nur jeder Dritte auf diese Art der Unterstützung bauen, allerdings waren in etwa ebenso wenige Lehrkräfte damit zufrieden. Zusammenfassend

lässt sich feststellen, dass die Unterstützung der Lehrkräfte in den Bemühungen gemeinsamen Unterricht zu gestalten, recht gering ausfällt. Die meiste Unterstützung erhalten sie aus der eigenen Schule, von externer Unterstützung profitieren nur etwa die Hälfte der Befragten und das nur sehr selten in einem zufriedenstellenden Umfang.

Zwar sind bezüglich der Unterstützung der Lehrkräfte Tendenzen zu erkennen, in dem Sinne, dass sich in vielen Bereichen ausreichend unterstützte Lehrkräfte oft eine positivere Einstellung zu Integration haben. Das trifft vor allem auf jene zu, die ausreichende Unterstützung durch Mitarbeiter der Schule haben. Dazu zählen nicht nur die Schulleitung und Kolleginnen und Kollegen, sondern auch Schulbegleiter, die im Unterricht unterstützen. Aber auch die ausreichende Unterstützung durch öffentliche Einrichtungen geht mit einer positiveren Einstellung einher. Dies zeigt, dass eine ausreichende Ausstattung mit (Lehr)Personal und Unterstützung an der Schule bzw. im Unterricht mit einer positiveren Einstellung einhergeht. Auch wenn diese Tendenzen statistisch nicht nachgewiesen werden konnten, wäre es gut, dies noch einmal mit einer ausreichend großen Stichprobe und einer dementsprechend größeren Teststärke zu untersuchen, da sich dann statistische wertvolle Effekte zeigen können. Einzig in Bezug auf die Unterstützung durch Schulamt, Regierung und Kultusministerium können signifikante Unterschiede festgestellt werden. Hier haben allerdings jene, die am wenigsten positive Einstellung, welche sich ausreichend unterstützt fühlen. Die positivere Einstellung zur Integration haben die Lehrkräfte, die angaben, nicht ausreichend unterstützt zu werden. Dieser Zusammenhang scheint recht bedeutend zu sein, da die Wahrscheinlichkeit einen vorhandenen Unterschied zu entdecken nur bei 45% liegt. Eine Ursache kann sein, dass die Bemühungen jener Lehrkräfte mit einer positiveren Einstellung zur Integration inklusiven Unterricht zu gestalten und umzusetzen nicht den erwarteten Rückhalt in den höheren übergeordneten Instanzen finden. Hier kann ein stärkerer Rückhalt durch Politik und Gesetzgebung die Einstellung zum gemeinsamen Unterricht heben. Die Klassengröße korreliert entgegen der Annahme der vorliegenden Studie nicht mit der Einstellung zur Integration. Es zeigen sich allerdings Tendenzen, dass die Zusammenhänge zwischen der Einstellung zur Integration bezüglich schulischer Förderung und Unterstützung etwas stärker ausgeprägt sind, wohingegen sie bezüglich der sozialen Integration nahezu Null sind. Lehrkräfte in kleineren Klassen sind demnach der schulischen Förderung und Unterstützung von Kindern mit SPF gegenüber etwas positiver eingestellt. Somit kann in einer größeren Stichprobe dieser Zusammenhang durchaus signifikant werden.

5.1.3 Schulbezogene Daten

Werden die Einstellungen zur Integration der Lehrkräfte nach den unterschiedlichen Schularten verglichen, so fällt auf, dass besonders Lehrkräfte an integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen positiver gegenüber der Integration eingestellt sind. Dies ist ein Hinweis darauf, dass der Umgang mit Heterogenität an der Schule mit einer höheren Überzeugung vom Konzept der Inklusion einhergeht. Der Kontakthypothese Allports (1954) folgend, könnten diese fortwährenden Kontakte zu einer Reduzierung von Vorurteilen und somit zu einer positiveren Einstellung zu Integration geführt haben. Allerdings können diese Tendenzen statistisch nicht nachgewiesen werden, was auf die Größe der Stichprobe und die Größe der einzelnen Gruppen zurückzuführen ist. Eine a priori Poweranalyse zeigt, dass für ein signifikantes Ergebnis der gefundenen Mittelwerte mit einer α -Fehlerwahrscheinlichkeit von 5% bei einem mittleren Effekt eine Stichprobe mit $N = 266$ und somit 38 Lehrkräfte aus jeder Schulart nötig wären. Die Einstellung zur Integration im Vergleich nach Gemeindegrößen kann ebenfalls nicht mit signifikanten Unterschieden nachgewiesen werden. Dennoch zeigen sich Tendenzen, nach denen Lehrkräfte in kleinen und sehr großen Gemeinden der Inklusion positiver gegenüberstehen, insbesondere bezüglich der sozialen Integration. Für die Belegung dieser Tendenzen finden sich bisher keine Nachweise in der wissenschaftlichen Literatur, ebenso wenig wie für die Einstellungsunterschiede bezüglich der Beschäftigungsart. Lehrkräfte, die in Teilzeit arbeiten, unterscheiden sich kaum von Lehrkräften mit einer Vollzeitstelle. Allerdings unterscheiden sich die Lehrkräfte in ihrer Funktion signifikant von ihren mittleren Einstellungen zur Integration. Hier stehen insbesondere die Referendarinnen und Referendare sowie Befragte, die in der Schulleitung tätig sind, der Inklusion positiver gegenüber. Bezüglich der Schulleitung decken sich die Befunde mit der Studie von Urton, Wilbert und Hennemann (2014).

5.2 Limitationen der Studie

Wichtige Effekte im Zusammenhang mit der Einstellung zur Integration können von der vorliegenden Studie repliziert werden, insbesondere der Zusammenhang zwischen (kollektiver) Selbstwirksamkeit und Einstellung zur Integration (vgl. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Allerdings kann die gezogene Stichprobe nicht auf die Grundgesamtheit der Lehrerinnen und Lehrer übertragen werden, da viele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Foreneinträge aufmerksam geworden sind und somit vor allem interessierte Lehrkräfte teilgenommen haben. Der Kontakt über die Lehrerinnen- und Lehrerverbände erzeugte nur geringes Feedback. Zwar antworteten einige wenige der angeschriebenen

Personen, doch meist handelte es sich dabei um die Mitteilung, dass die Verbreitung der Studie bzw. des Links zur Umfrage an die Mitglieder des Verbandes nicht möglich sei, da die Verbandszeitschriften bzw. die Homepage des Verbandes nur verbandsinternen Nachrichten vorbehalten seien. Durch die Vielzahl ähnlicher Anfragen, wurde die Verteilung über E-Mail ebenfalls meist abgelehnt, da sich Mitglieder über die „E-Mail-Flut“ beschwerten. Somit handelt es sich bei der Stichprobe der vorliegenden Studie um eine Ad-hoc-Stichprobe von interessierten Lehrkräften, die größtenteils über Foren für Lehrerinnen und Lehrer Zugang hatte. Für nachfolgende Studien wäre der Kontakt über die Bildungsagentur oder das Kultusministerium eine Möglichkeit die Grundgesamtheit zumindest einer Region zu erreichen und somit eine größere Zahl an Lehrkräften zu befragen. Zwar können bei der statistischen Analyse signifikante Ergebnisse gefunden werden, doch fallen die Größen der verglichenen Gruppen höchst unterschiedlich aus, was zu Verzerrungen führt. Der geringe Rücklauf und die somit geringe Stichprobengröße nimmt maßgeblich darauf Einfluss, ob signifikante Ergebnisse aufgedeckt werden können. So sind die Teststärken bei einer Vielzahl der statistischen Untersuchungen zu gering. Bei dem Vergleich der Werte der Einstellung zur Integration in Bezug auf Erfahrung mit Menschen mit Behinderung im beruflichen Umfeld liegt die Wahrscheinlichkeit einen vorhandenen Effekt aufzudecken zwischen 26% und 28%. Eine a priori Poweranalyse zeigt, dass für ein signifikantes Ergebnis diesbezüglich eine Stichprobe von mindestens 495 Lehrkräften nötig wäre.

5.3 Implikationen für Forschung und Praxis

Die Transformation eines gegliederten spezialisierten Schulsystems in ein inklusives Schulsystem wird eine gewisse Zeit in Anspruch nehmen. Dass es möglich ist, gemeinsamen Unterricht erfolgreich durchzuführen, zeigen zum Beispiel die Schulen, die mit dem Jakob-Muth-Preis für inklusive Schulen seit 2009 ausgezeichnet werden und die Vielzahl der Schulen, die sich für den Preis bewerben (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015). Allerdings bedarf es für eine gelingende Umsetzung der Inklusion im Sinne der UN-BRK der Unterstützung der Lehrkräfte. Zum einen müssen sie die Inklusion an den Schulen unterstützen und erfolgreich durchführen. Dafür müssen zum anderen sie unterstützt werden. Die Inklusion darf nicht zu einem Sparmodell verkommen mit dem die Personaleinsparung gerechtfertigt wird. Schon 2001 hat der Deutsche Lehrerverband davor gewarnt, dass der Lehrermangel den Bildungsstandort Deutschland gefährdet und entsprechende Maßnahmen vorgeschlagen bzw. gefordert. Der Politik wurde vorgeworfen nur im Rahmen einer Legislaturperiode zu agieren und den Mangel an Lehrkräften zu retuschieren, obwohl die-

ser mittelfristig gut prognostizierbar sei. So würde durch die Kürzung der Wochenstundentafel, die Erhöhung der Klassengröße sowie die Erhöhung der Wochenstunden der Lehrer der Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern verschleiert. Doch diese Maßnahmen seien durch die mehrfache Wiederholung ihrer Durchführung ausgereizt (vgl. Deutscher Lehrerverband, 2001). Dennoch ist die Anzahl der Lehrkräfte seitdem kontinuierlich gesunken (vgl. Statistisches Bundesamt, 2010; Statistisches Bundesamt, 2014a). Diesem Prozess muss gegengesteuert werden. Allerdings bedarf es für die erfolgreiche Umsetzung der schulischen Inklusion nicht nur der Lehrerinnen und Lehrer. Auch Sonderpädagoginnen und -pädagogen und unterstützendes Personal, wie Inklusions- oder Integrationshelfer, werden an den Schulen benötigt, um jeder Schülerin und jedem Schüler gerecht zu werden und ihr bzw. sein Recht auf Bildung zu gewähren, egal ob ein Förderbedarf besteht oder nicht. Darüber hinaus muss die Inklusion auch durch übergeordnete Instanzen, wie das Kultusministerium oder die Bundesregierung unterstützt und mit getragen werden. Wocken (2011) schildert allerdings die schrittweise Aufweichung der UN-BRK beginnend damit, dass „zahlreiche Begriffe, die in der internationalen Diskussion und in der Entwicklung einer emanzipatorischen Behindertenpolitik einen herausragenden Stellenwert besitzen, durch ‚einheimische‘ Begriffe ersetzt [wurden]“ (ebd.). Dazu gehörten u.a. Integration statt Inklusion, Unabhängigkeit statt Selbstbestimmung oder Mitarbeit und Mitwirkung statt Partizipation. Diese Übersetzungsfehler werden „als eine bewusste und gewollte Entstellung und Entschärfung des emanzipatorischen Gehalts der Konvention gegeißelt“ (ebd.). Wocken (ebd.) kritisiert neben weiteren Punkten ebenfalls die systematische Unterfinanzierung der inklusiven Schulen, womit die Förderschulen von ihren Fördermöglichkeiten wesentlich attraktiver wirken sowie mangelnden Nachdruck, mit dem Inklusion und die UN-BRK kommuniziert werden. Dies betrifft sowohl die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2011), die keine klaren Ziele vorgeben, sich nicht zur Inklusion bekennen und „durch Unverbindlichkeiten (‚sollen‘, ‚können‘), Relativierungen (‚grundsätzlich‘, ‚so weit wie möglich‘), Allgemeinsätze sowie leeren Versprechungen [beeindrucken]“ (Wocken, 2011), als auch die Bundesregierung, für die Bildung Sache der Länder ist und die sich der Verantwortung entzieht.

Der Weg zu einem inklusiven Schulsystem ist noch lang, dennoch sind erste Schritte gemacht, denn einige Schulen zeigen, dass gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf möglich ist (siehe Jakob-Muth-Preis). Die Ausweitung des gemeinsamen Unterrichtes und der sukzessiver Abbau von Förderschulen werden nur mit ausreichendem und ausreichend ausgebildetem Personal an den allgemeinen Schulen möglich sein, wie es auch von den Befragten der vorliegenden Studie bestätigt wurde. Dazu gehören zu allererst die Lehrerinnen und Lehrer,

die durch den direkten Umgang mit dem gemeinsamen Unterricht ein guter Indikator für die Möglichkeiten und Fortschritte, aber auch für die auftretenden Probleme sind. Die regelmäßige Befragung von Lehrkräften würde diesbezüglich Möglichkeiten zur rechtzeitigen Intervention bei falschen Entwicklungen oder die Untersuchung von positiven Faktoren an Standorten mit einer erfolgreichen Entwicklung der Inklusion ermöglichen. Diese Umfragen könnten mit Modellversuchen verbunden werden und nach der Umsetzung gemeinsamen Unterrichtes an einer Schule stattfinden.

Aus den vorgestellten Befunden lassen sich einige Implikationen für die Praxis ableiten. Eine Möglichkeit die Einstellung zur Inklusion zu verbessern, wäre demnach die Erhöhung der (kollektiven) Selbstwirksamkeit, indem die Lehrkräften nicht vor eine unlösbare Aufgabe gestellt werden, wie es die Kommentare als Antwort auf die offenen Fragen zu gewünschten Verbesserungen vermuten lassen, sondern indem den Lehrerinnen und Lehrern Unterstützung gegeben wird, die den Ausbau des gemeinsamen Unterricht bewältigbar machen. Dazu können die Erweiterung des Lehrpersonals und des unterstützenden Personals gehören aber auch Projekte, wie das in den 1990ern von Schwarzer und Jerusalem (1999) begleitete Modellprojekt Selbstwirksame Schulen, könnte in einer Neuauflage von Forschern begleitet werden, um das Vertrauen in die eigene Kompetenz und die Kompetenz des Kollegiums zu heben. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte auf die Aufgabe mittels Anpassung der Ausbildungsinhalte sowie Fort- und Weiterbildungen vorbereitet werden. Die Ausbildungen der Regel- und Sonderschullehrkräfte unterscheiden sich stark, aber beide sind nicht auf die Durchführung gemeinsamen Unterrichtes ausgelegt (vgl. Schöler, Merz-Atalik & Dorrance, 2010; Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Sonderschullehrerinnen und -lehrer spezialisieren sich meist auf einzelne Förderschwerpunkte, wohingegen Regellehrkräfte keine sonderpädagogischen Inhalte lernen. Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht zeigen, dass „begleitende Fortbildungsmaßnahmen in Form von Theorie-Praxis-Seminaren [am wirkungsvollsten sind]. Hierbei erwies sich das Erlernen von Kooperationsformen für den Kompetenztransfer zwischen Sonder- und Regelpädagoginnen und -pädagogen als wirkungsvollste Maßnahme“ (Schöler, Merz-Atalik & Dorrance, 2010, S. 31).

Für eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Kontakt zu Menschen mit Behinderung und der Einstellung zur Integration bzw. Inklusion ist es nötig eine größere Stichprobe zu befragen, die in Bezug auf dieses Merkmal ausgeglichener verteilt ist. Zudem ist laut Kontakthypothese (vgl. Allport 1954) die Unterstützung durch Autoritäten von Vorteil für den Abbau von Vorurteilen. Demnach ist eine klare gesetzliche Regelung der Umsetzung der Inklusion im Schulsystem von besonderer Bedeutung, da sie eine klare

Richtlinie ist, Transparenz schafft und den Lehrkräften Anleitung und Unterstützung bietet. Demzufolge kann ein Bundesländervergleich helfen, einen passenden rechtlichen Rahmen zu finden. Hier können vor allem Bremen und Hamburg als Vergleich dienen, wo bisher die weitreichendsten Anpassungen hin zu einem inklusiven Bildungssystem im Sinne der UN-BRK zu verzeichnen sind (vgl. Mißling & Ückert, 2014). An die gesetzlichen Regelungen geknüpft, sind die ländertypischen Umsetzungen und Sonderformen von Inklusionsformen und -maßnahmen. Hier könnte eine ländervergleichende Lehrkräftebefragung Aufschluss geben, welche Methoden besonders von Vorteil sind, gemeinsamen Unterricht umzusetzen. Aber auch in Anbetracht der unterschiedlichen Förderquoten und Inklusionsanteile bzw. Exklusionsanteile der Länder sollte eine erneute und regelmäßige Erhebung, bestenfalls unter Einbeziehung der Lehrerinnen und Lehrer Auskunft über den Fortschritt der inklusiven Bemühungen geben und die Bedürfnisse der Lehrer erfassen. Des Weiteren können zwar die internen Konsistenzen der Skalen EZI-D, EZI-SFU und EZI-SI als gut erachtet werden, allerdings geht dieses Instrument nicht auf den Grad der Behinderung ein. Für folgende größere Untersuchungen könnte allerdings die Erhebung weitreichenderer Informationen der Einstellung zur Integration bezüglich der verschiedenen Förderbedarfe analysiert werden, da auch die Art und Schwere des Förderbedarfs die Einstellung beeinflussen (vgl. Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011). Ähnliche Instrumente, wie die Skala Einstellung zur Integration in der Schule (EIS; vgl. Gebhardt u.a., 2011) lassen hier eine differenziertere Analyse zu.

Systeme neigen zum Selbsterhalt (Luhmann, 1984). So auch das stark differenzierte Schulsystem in Deutschland. Seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 hat sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen nur wenig verringert. Doch solange die Ressourcen an den Sonderschulen gebunden sind, wird ein inklusives Bildungssystem, wie es die UN-BRK fordert, nicht durchzusetzen sein. Um gemeinsamen Unterricht umzusetzen, darf nicht mehr danach auszusortieren werden, was Schulkinder nicht können und sie auf Grundlage dessen an spezielle Schulen zu überweisen. Stattdessen sollten Stärken und Fähigkeiten der Kinder mehr Beachtung finden und auf diese aufgebaut werden. Dass bei einer Zusammenarbeit aller Beteiligten schulische Inklusion gelingen kann, wurde z.B. in der Sendung X:enius zum Thema Inklusion vom 30.09.2014 (Arte, 2014) gezeigt. Der Beitrag behandelte zwei Schülerinnen und einen Schüler mit SPF, die in Deutschland erfolgreich in allgemeinen Schulen beschult wurden sowie eine Schülerin, die an einer französischen Grundschule erfolgreich inklusiv beschult wurde. Als Vergleich zu Deutschland und Frankreich, die erst seit 2009 ein inklusives Schulsystem anstreben, wurde eine Schule in Italien vorgestellt, wo das Konzept der Inklusion seit den 1970er Jahren umgesetzt wird und keine der beteiligten Personen es sich anders vorstel-

len kann. Durch die Praktizierung von Inklusion verschwinden auch die Barrieren im Kopf und die inklusive Schule bereitet die Menschen, ungeachtet ob mit oder ohne Behinderung, auf ein inklusives Leben nach der Schule vor. Somit könnten in einem idealtypischen inklusiven System nicht nur in der Schule, sondern auch danach im Berufsleben jeder Mensch seine Talente einsetzen. Weiterhin würde eine gegenseitige Annäherung von Menschen mit und ohne Behinderung, die in der Schulzeit angebahnt wurde, auch im Leben nach der Schule bestehen bleiben. Unter Umständen ist es sogar möglich, dass vormals in der Schule oder vom Arbeitsmarkt durch mangelnde Anpassungsmöglichkeiten aussortierte Menschen, ihre Fähigkeiten voll entfalten können. So stellt beispielsweise die Berliner Firma „auticon“ Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung für Softwareentwicklung und -tests, Programmierung und Datenqualitätssicherung ein, wo sie ihr Potential nutzen können. „Mustererkennung, Präzision, Logik, und eine Affinität zur Fehlersuche zählen zu den herausragenden Fähigkeiten von Asperger-Autisten“ (auticon, 2014). Dabei wird auf die speziellen Bedürfnisse der Mitarbeiter geachtet und entsprechende Arbeitsbedingungen geschaffen, wie z.B. eine reizarme Arbeitsumgebung. Auf dem Weg dahin ist noch viel Forschung und Veränderung nötig. Hier sollte jedoch der inklusive Unterricht besondere Beachtung finden, da durch eine gemeinsame Schulzeit vieles schon von Kindheit angebahnt werden kann.

5.4 Zusammenfassung

Es zeigen sich in der statistischen Analyse nur wenige signifikante Effekte. So unterscheidet sich die Einstellung zur Integration weder in Bezug auf Alter, Dienstalter oder Geschlecht, was durchaus positiv zu werten ist, da diese Faktoren nicht direkt beeinflussbar sind. Mittlere signifikante Zusammenhänge können bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung und der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung nachgewiesen werden. Dies deckt sich sowohl mit den Hypothesen der vorliegenden Arbeit als auch mit aktuellen Forschungsergebnissen (vgl. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Der Zusammenhang zwischen der Erfahrung mit Menschen mit Behinderung sowohl im privaten als auch im schulischen Umfeld kann nicht nachgewiesen werden, was der Annahme der vorliegenden Arbeit und den Überlegungen zur Anwendung der Kontakthypothese (vgl. Allport 1954) auf den gemeinsamen Unterricht widerspricht. Allerdings ist der Anteil der Lehrkräfte, die keinen Umgang mit Menschen mit Behinderung haben, äußerst gering und führt zu Ungenauigkeiten der statistischen Analyse. Die Annahme von Zusammenhängen zwischen interpersonellen Unterschieden und der Einstellung zur Integration kann von vorliegender Arbeit demzufolge zumindest in Bezug auf die (kollektive)

Selbstwirksamkeitserwartung bestätigt werden. In Anbetracht der äußerst ungleichen Gruppengrößen der Befragten mit und ohne Kontakt zu Menschen mit Behinderung kann diese Studie diesbezüglich keine Aussage treffen.

Des Weiteren können kleine bis mittlere signifikante Effekte bezüglich einiger Rahmenbedingungen aufgedeckt werden. Dies sind die Unterstützung durch Schulamt / Regierung / Kultusministerium, die Möglichkeit des Teamteachings, das Vorhandensein von Kooperationsklassen bzw. das generelle Vorhandensein von Formen der Inklusion sowie die Funktion, die die Lehrkraft innerhalb der Schule bekleidet. Diese Ergebnisse müssen allerdings aufgrund der Stichprobengröße und der Gruppengröße kritisch hinterfragt werden. Aufgrund der Ergebnisse der statistischen Analyse können entgegen der Annahmen der vorliegenden Studie keine Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen des inklusiven Unterrichtes und der Einstellung zur Integration angenommen werden. Für eine Generalisierung der signifikanten Ergebnisse ist die Stichprobe zu klein, allerdings zeigen die Tendenzen, dass den Lehrkräften eine stärkere Unterstützung und ein Personalausbau von Bedeutung sind. Diese Tendenzen spiegeln sich auch in den Verbesserungen, die für die befragten Lehrkräfte besonders wichtig sind, wider. Mit Ausnahme von drei wurden alle der genannten Verbesserungen von teilweise weit mehr als der Hälfte der Befragten mit sehr wichtig beantwortet. Von besonderer Bedeutung ist die Möglichkeit den Unterricht zumindest zeitweise zu zweit zu gestalten. Dabei ist es irrelevant, ob es sich dabei um eine Regel- oder um eine Sonderschullehrkraft handelt. Jeweils etwa drei Viertel gaben hier sehr wichtig an. Mehr als drei Viertel halten den Personalausbau an den allgemeinen Schulen für sehr wichtig, weitere 18% für wichtig. Nur 6% halten dies für weniger bzw. gar nicht wichtig. Die Wichtigkeit der personellen Entlastung der Regelschulen zeigt sich auch bei der Auswertung der offenen Fragefelder. Hier hatten die befragten Lehrkräfte die Möglichkeit bis zu drei Verbesserungen zu nennen, die in der geschlossenen Aufzählung nicht vorhanden waren. Es wurden insgesamt 59 verwertbare Eingaben in diesen Feldern gemacht, wobei sich davon zwölf für mehr Personal an den Schulen und in den Klassen ausspricht und sechs für den (zeitweisen) Unterricht mit zwei Lehrkräften. Das Bild der Praxis, welches sich bei den teils ausführlichen Kommentaren zeigt, lässt darauf schließen, dass der gemeinsame Unterricht mit einer Lehrkraft nicht zu gewährleisten ist. Dies zeigen auch die folgenden beispielhaften Zitate:

„In dieser Klasse (die ich zur Zeit habe und die noch ‚pflegeleicht‘ im Vergleich zu anderen Klassen meiner Schule ist) würde ich permanent 2 Schulhelfer und täglich 2 Stunden eine

Sonder- oder Sozialpädagogin benötigen, um es den Kindern zu ermöglichen, ihr Potenzial im Sinne der Rahmenlehrpläne zu nutzen.“

„Zusammenarbeit mit I-Helfer ... (Bin alleingelassen mit Wickelkindern (Klasse 10 Gymnasium) & gleichzeitiger Vorbereitung Oberstufe (Klasse 10 Gy) wenn I-Helfer erkrankt ist)“

„...nahezu durchgehende Doppelbesetzung in den Unterrichtsstunden durch Fachlehrer und Sonderschullehrer nötig, um Qualität zu garantieren“

Weitere sechs Angaben thematisieren den Ausbau der kollegialen Zusammenarbeit und der Kooperation zwischen Sonderpädagogin bzw. -pädagoge und Regelschullehrkraft. Dabei ist es unter anderem wichtig, die Kommunikation aller Lehrkräfte, die in der Klasse unterrichten auszubauen oder einen Einblick in die Tätigkeit der jeweils anderen Profession zu erhalten. Weiterhin wurde angegeben, dass die Ausbildung der Lehrkräfte nicht auf den gemeinsamen Unterricht ausgelegt ist und es einer „Neuausrichtung der universitären Lehrerbildung in Hinblick auf inklusiven Unterricht“ bedarf oder Fort- und Weiterbildungen für jene Lehrkräfte, die schon in Beschäftigung sind. Dies zeigt nachfolgendes Zitat einer befragten Lehrkraft:

„ZusatzSTUDIUM (habe 5 Jahre wissenschaftliche Fächer studiert, benötige Gebärdensprache und Schwerpunkt geistige Entwicklung für Down Syndrom-Schüler)“ (Herv. i. Orig.)

Am Wenigsten werden die Klassengröße oder die räumliche Ausstattung bemängelt, hier wurden jeweils nur drei Angaben gemacht. Einzelne Eingaben kritisieren die ungenauen Formulierungen der Ziele der Inklusion und raten an, die Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht durch Veränderungen des Systems Schule zu schaffen sowie die gesellschaftliche Akzeptanz von Inklusion zu erhöhen. Treffend beschreibt der Kommentar einer Grundschullehrerin ihre Klassenzusammensetzung und schildert somit, dass ohne zusätzliches Personal der gemeinsame Unterricht in ihrer Klasse, die mit hoher Wahrscheinlichkeit stellvertretend für viele weitere inklusive Klassen steht, nicht möglich ist:

„Problem ist nicht, dass Lehrer nicht genug differenzieren, sondern dass zur Binnendifferenzierung in einer Klasse jedes Kind selbstständig an seinen Aufgaben arbeiten muss. Das gelingt nur wenigen Kindern in der 1. bis 3. Klasse in unserem Einzugsgebiet. Die meisten benötigen kleinschrittige Unterstützung. Das ist mit 2 offiziell sprachbehinderten Kindern + 2 traumatisierten Kindern aus Kriegsgebieten ohne Deutschkenntnisse + 7 Kindern mit massiven Störungen im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung (die

es im 1. bis 3. Schulbesuchsjahr in meinem Bundesland offiziell nicht gibt!!!) in EINER Klasse so nicht möglich.“

Die offenen Angaben der befragten Lehrkräfte decken sich in vielen Punkten mit den Befunden der vorliegenden Untersuchung und mit Forschungsergebnissen zum Thema gemeinsamer Unterricht und schulische Inklusion. Demzufolge ist vor allem notwendig ausreichend Personal an den allgemeinen Schulen vorzuhalten um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und eine angemessene Qualität des gemeinsamen Unterrichtes zu gewährleisten. Darüber hinaus müssen die Lehrkräfte durch eine Anpassung von Ausbildungsinhalten oder durch berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen auf ein inklusives Schulsystem und der daraus resultierenden Heterogenität der Klassen und Lerngruppen vorbereitet werden. Nur so ist eine gelingende Umsetzung der Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention möglich. Die Erkenntnisse der Forschung müssen nun Eingang in die Praxis finden, damit jedem Menschen die Möglichkeit gegeben wird ohne einstellungs- oder umweltbezogene Hindernisse am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben

6 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, Bernd (2014). Schulische Inklusion. Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit. Jg. 6, Heft 1. S. 5-19.
- Aichele, Valentin (2010). Behinderung und Menschenrechte. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 23/2010. Menschen mit Behinderung. S. 13-18.
- Allport, Gordon W. (1954). The Nature of Prejudice. Cambridge: Addison-Wesley.
- Arte (2014). X:enius. Inklusion – Wie kann sie am besten funktionieren? Gesendet am 30.09.2014. <http://www.arte.tv/guide/de/051094-014/x-enius>. Abgerufen am 30.09.2014
- Auticon (2014). Auticon. Qualität auf den Punkt. Über uns. <http://auticon.de/unternehmen/ueber-uns/>. Abgerufen am 27.10.2014
- Bandura, Albert (1997). Self efficacy. The exercise of control. New York: Freeman. Zitiert nach Urton/Wilbert/Hennemann 2014.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Maraike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 9. Jg. Heft 4/2006. S. 469-520.
- BayEUG (2014). Bayrisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>. Abgerufen am 29.01.2015
- Bertelsmann Stiftung (2015). Jakob Muth-Preis für inklusive Schulen. Gütersloh. Bertelsmann Stiftung. <http://www.jakobmuthpreis.de/startseite/>. Abgerufen am 15.01.2015
- BGBI (Bundesgesetzblatt) (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Jg. 2008, Teil II Nr. 35. Bonn: Bundesanzeiger Verlag.

- BIK (2015). BIK Aschpurwis + Behrens GmbH. BIK Regionen. <http://www.bik-gmbh.de///produkte/regionen/index.html>. Abgerufen am 10.01.2015.
- BLLV (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V.) (2012). Inklusion an Bayerns Schulen. Lehrerbefragung. München: BLLV.
- De Boer, Anke / Pijl, Sip Jan / Minnaert, Alexander (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. In: International Journal of Inclusive Education. Volume 15, Nummer 3. S. 331-353. Zitiert nach Urton/Wilbert/Hennemann 2014.
- Demmer-Dieckmann, Irene (2010). Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht. Antworten auf häufig gestellte Fragen. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. Heft 111. S. 16-18.
- Deutscher Lehrerverband (2001). Memorandum. Lehrermangel gefährdet den Bildungsort Deutschland. Berlin: Deutscher Lehrerverband.
<http://www.lehrerverband.de/memlehr.htm>. Abgerufen am 15.01.2015
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2011). Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund: Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Dick, Rolf van (2014). Kontakthypothese. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.). Dorsch. Lexikon der Psychologie. Bern: Verlag Hans Huber. Dorsch online: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/kontakthypothese/>. Abgerufen am 17.11.2014
- Ellinger, Stephan / Stein, Roland (2012). Effekte inklusiver Beschulung. Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik 2/2012. S. 85-109.
- Gebhardt, Markus / Schwab, Susanne / Reicher, Hannelore / Ellmeier, Barbara / Gmeiner, Sonja / Rossmann, Peter / Gasteiger Klicpera, Barbara (2011). Einstellung von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik 4/2011. S. 275-290.
- Hollenbach-Biele, Nicole (2014). Update Inklusion. Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Huber, Christian / Wilbert, Jürgen (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Un-

- terricht. In: Empirische Sonderpädagogik 2/2012. S. 147-165.
- Hüther, Gerald (2008): Warum macht Integration schlau? Gerald Hüther und mittendrin e.V. In: mittendrin e.V. (Hrsg.): Warum macht Integration schlau? Materialien zum Kongress „Eine Schule für alle“ vom 16–18. November 2007 in Köln, S. 311-313. Zitiert nach Schöler/Merz-Atalik/Dorrance 2010.
- Klemm, Klaus (2009). Sonderweg Förderschulen. Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, Klaus (2010). Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, Klaus (2013). Inklusion in Deutschland. Eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Berlin: KMK
- KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Berlin: KMK
- KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2014). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 202. Februar 2014. Berlin: KMK
- Kocaj, Aleksander / Kuhl, Poldi / Kroth, Anna J. / Pant, Hans Anand / Stanat, Petra (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS) 66/2. S. 165-191.
- Krull, Johanna / Wilbert, Jürgen / Hennemann, Thomas (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik 1/2014. S. 59-75.
- Kunz, André / Luder, Reto / Moretti, Marta (2010). Die Messung von Einstellung zur Integration (EZI). In: Empirische Sonderpädagogik 3/2010. S. 83-94.
- Luhman, Niklas (1984). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Mißling, Sven / Ückert, Oliver (2014). Inklusive Bildung. Schulgesetze auf dem Prüfstand (Vorabfassung der Studie). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Moser, Vera (2012). Inklusion statt Rehabilitation? Zur Zukunft einer Disziplin. Antrittsvorlesung Prof. Dr. Vera Moser, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften am 16.2. 2012. <https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/materialien/vera-moser-2012-inklusion-in-berlin>. Abgerufen am 27.10.2014.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012). Einführung der inklusiven Schulen in Niedersachsen. Hinweise für die kommunalen Träger. Stand: 27.11.2012. www.mk.niedersachsen.de/download/66896. Abgerufen am 29.01.2015
- Pool Maag, Silvia / Moser Opitz, Elisabeth (2014). Inklusiver Unterricht. Grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Empirische Sonderpädagogik 2/2014. S. 133-149.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2013). Zu Anforderungen an die Zukunftsfähigkeit unserer Schulen. In: Brodkorb, Mathias / Koch, Katja (Hrsg.). Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V. Dokumentation. S. 19-47. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Rohrmann, Eckhard (2014). Inklusion? Inklusion! Kritische Anmerkungen zur aktuellen Inklusionsdebatte und zum Konzept einer „moderaten Inklusion“. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit. Jg. 6, Heft 1. S.161-166.
- Schöler, Jutta / Merz-Atalik, Kerstin / Dorrance, Carmen (2010). Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich. Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. München: Friedrich Ebert Stiftung.
- Schor, Bruno, J / Weigl, Erich / Wittmann, Helmut (2004). Die Kooperationsklasse. Inhaltliche Grundlegung und praktische Handlungshilfen für ein integratives Modell im bayrischen Bildungswesen. München: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias (1999a) (Hrsg.). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. S. 84-86. Berlin.
- Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias (1999b). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

- (WIRK_KOL). In: In Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias (Hrsg.). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. S. 84-86. Berlin.
- Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In Jerusalem, Matthias / Hopf, Dieter (Hrsg.). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft. S. 28-53. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schwarzer, Ralf / Schmitz, Gerdamarie S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In Schwarzer, Ralf / Jerusalem, Matthias (Hrsg.). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. S. 60-61. Berlin.
- Sedlmeier, Peter., & Renkewitz, Frank. (2008). Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie. München: Pearson Studium.
- Sen, Amartya (2009). The idea of justice. London. (zitiert nach Moser 2012).
- Sermier Dessemontet, Rachel Sermier / Benoit, Valérie / Bless, Gérard (2011). Schulsche Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. In: Empirische Sonderpädagogik 4/2011. S. 291-307.
- Statistisches Bundesamt (2009). Fachserie 11 Reihe 1. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2008/09. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2013). Fachserie 11 Reihe 1. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2012/13. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2014a). Fachserie 11 Reihe 1. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2013/14. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2014b). Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2014. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Statistisches Bundesamt (2015). BIK(7)-Gemeindegrößenklassen nach Fläche, Bevölkerung und Bevölkerungsdichte am 31.12.2013.
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Regionales/Gemeindeverzeichnis/NichtAdministrativ/Aktuell/39BIK7.html>. Abgerufen am 10.01.2015.

- Textor, Annette (2008). „Der lenkt uns ab und sagt Ausdrücke – aber wir hören nicht drauf.“ Ergebnisse zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus einem Berliner Forschungsprojekt. In: Heilpädagogik online Jg. 7. Ausgabe 02/2008.
http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf. Abgerufen am 29.10.2014.
- Urton, Karolina / Wilbert, Jürgen / Hennemann, Thomas (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. In: Empirische Sonderpädagogik 1/2014. S. 3-16.
- Wocken, Hans (2010). Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 23/2010. Menschen mit Behinderung. S. 25-31.
- Wocken, Hans (2011). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net. 4/2011. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/80/80>. Abgerufen am 10.01.2015

7 Anlagen

7.1 Liste der Lehrerforen

4teachers.de: <http://www.4teachers.de/>

Lehrer-online.de: <http://www.lehrer-online.de/lehrer-online.php>

Facebook-Auftritt von Lehrer-Online: <https://www.facebook.com/lehreronline/timeline>

Lehrerforen.de: <http://www.lehrerforen.de/>

Lehrerforum.de: <http://www.lehrerforum.de>

7.2 Informationsschreiben in den Lehrer-Foren vom 19.08.2014

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

Inklusion und gemeinsamer Unterricht ist ein vieldiskutiertes Thema, bei dem Lehrerinnen und Lehrer leider zu selten angehört werden. Studien, die die positiven Effekte einer inklusiven Bildung bestätigen, gibt es zahlreich. Ebenso belegen die Zahlen, dass zwar gemeinsamer Unterricht zunehmend durchgeführt wird, hier aber durchaus Nachholbedarf besteht. Im Rahmen der genannten Untersuchungen werden, wie bereits erwähnt, oftmals diejenigen vergessen, die Inklusion an der Basis umsetzen. Daher sollen in dieser Arbeit Lehrkräfte mittels eines Onlinefragebogens nach ihren Erfahrungen und ihrer Einstellung zur Inklusion befragt werden. Des Weiteren sollen Rahmenbedingungen erfasst werden, die Lehrkräfte für wünschenswert halten und die die Einstellung zur praktischen Umsetzung eines gemeinsamen Unterrichts positiv beeinflussen.

https://www.soscisurvey.de/inklusion_schule/

Ich würde Sie, liebe Lehrerinnen und Lehrer, bitten sich ca. 10 Minuten Zeit zu nehmen und den Onlinefragebogen, der unter oben genannten Link zu erreichen ist, auszufüllen, um die für Sie notwendigen Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion kundzutun.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung und herzliche Grüße,

Michael Seifert

7.3 Erneuter Aufruf in den Lehrerforen vom 07.10.2014

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

um einen Querschnitt zu erhalten, der Ihre Meinungen und Einstellungen, Ihre Probleme aber auch positive Erlebnisse zum Thema Inklusion widerspiegelt, ist es notwendig, dass möglichst viele von Ihnen den Fragebogen zur schulischen Inklusion beantworten:

https://www.soscisurvey.de/inklusion_schule/

Nutzen Sie diese Gelegenheit, sich zu diesem Thema im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit zu äußern. Gern können Sie folgendes Abstract nutzen, um die Umfrage unter Ihren Kolleginnen und Kollegen zu verbreiten oder vielleicht einen Aushang im Lehrerzimmer zu machen:

https://www.dropbox.com/s/9o09mg3sqolrt39/Lehrerbefragung_Inklusion.pdf

Vielen Dank für Ihre Unterstützung und herzliche Grüße,

Michael Seifert

7.4 Liste der Lehrerverbände und Ansprechpartner

Verband	Angeschriebene Person
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Baden-Württemberg	Gerhard Brand, Landesvorsitzender
Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands e.V.	sekretariat@blv.de
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Berlin	Heidrun Quandt, Landesvorsitzende
Brandenburgischer Pädagogen-Verband e.V.	Hartmut Stäker, Präsident
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Bremen	Heiko Frerichs, Landesvorsitzender
Deutscher Lehrerverband Hamburg DLH e.V.	Helge Pepperling, 1. Vorsitzender
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Hessen e.V.	Stefan Wesselmann, Landesvorsitzender
Verband Bildung und Erziehung e.V. Landesverband Mecklenburg-Vorpommern	geschaeftsstelle@vbe-mv.de
Verband Bildung und Erziehung (VBE) Landesgeschäftsstelle Niedersachsen	verbandsleitung@vbe-nds.de
Verband Bildung und Erziehung (VBE) Landesverband NRW e.V.	Vorstandssekretariat Marion Keidel

Verband Bildung und Erziehung (VBE), Landesverband Rheinland-Pfalz e.V.	Info@VBE-RP.de
Saarländischer Lehrerinnen- und Lehrerverband	Lisa Brausch, Landesvorsitzende
Sächsischer Lehrerverband	Landesvorsitzender Jens Weichelt
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Sachsen-Anhalt	Helmut Pastrik, Landesvorsitzender
Verband Bildung und Erziehung Landesverband Schleswig-Holstein e. V.	Rüdiger Gummert, Landesvorsitzender
tlv thüringer lehrerverband	post@tlv.de
Deutscher Lehrerverband	OStD Josef Kraus, Präsident
Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.	Dr. Ernst G. John, Bundesvorsitzender
Bayerischer Realschullehrerverband e.V.	Anton Huber, Verbandsvorsitzender
Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen	OStD Eugen Straubinger, Bundesvorsitzender
Verband deutscher Realschullehrer	Jürgen Böhm, Bundesvorsitzender
Grundschulverband e.V.	Maresi Lassek, Vorsitzende

7.5 Anschreiben an Lehrerverbände

Sehr geehrte Frau _____/ sehr geehrter Herr _____,

ich studiere Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida. Im Rahmen meiner Masterarbeit befrage ich Lehrkräfte nach ihrer Einstellung zum Thema Inklusion und nach Faktoren und Rahmenbedingungen, die eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion möglich machen. Die Aussagekraft der Studie steigt mit der Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer, die die Onlinebefragung beantworten.

Daher würde ich Sie gern bitten, diese Umfrage unter Ihren Mitgliedern publik zu machen. Dafür können Sie entweder den direkten Link zur Befragung nutzen:

https://www.soscisurvey.de/inklusion_schule/

oder das kurze Abstract, was ich Ihnen im Anhang zusende.

Für Nachfragen und weitere Informationen stehe ich Ihnen gern zur Verfügung. Auf Wunsch sende ich Ihnen auch das ausführlichere Exposé der Studie zu.

Vielen Dank für Ihre Hilfe und mit freundlichen Grüßen,

Michael Seifert

7.6 Abstract

Hochschule Mittweida

Fakultät Soziale Arbeit



Abstract zur Abschlussarbeit im Masterstudiengang Soziale Arbeit

Von Michael Seifert Email: mseifer2@hs-mittweida.de

Thema:

Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion im schulischen Kontext
aus Sicht der Lehrkräfte

Inklusion und gemeinsamer Unterricht ist ein vieldiskutiertes Thema, bei dem Lehrerinnen und Lehrer leider zu selten angehört werden. Studien, die die positiven Effekte einer inklusiven Bildung bestätigen, gibt es zahlreich. Ebenso belegen die Zahlen, dass zwar gemeinsamer Unterricht zunehmend durchgeführt wird, hier aber durchaus Nachholbedarf besteht. Im Rahmen der genannten Untersuchungen werden, wie bereits erwähnt, oftmals diejenigen vergessen, die Inklusion an der Basis umsetzen. Daher sollen in dieser Arbeit Lehrkräfte mittels eines Onlinefragebogens nach ihren Erfahrungen und ihrer Einstellung zur Inklusion befragt werden. Des Weiteren sollen Rahmenbedingungen erfasst werden, die Lehrkräfte für wünschenswert halten und die die Einstellung zur praktischen Umsetzung eines gemeinsamen Unterrichts positiv beeinflussen.

https://www.soscisurvey.de/inklusion_schule/

Ich würde Sie, liebe Lehrerinnen und Lehrer, bitten sich ca. 10 Minuten Zeit zu nehmen und den Onlinefragebogen, der unter oben genannten Link zu erreichen ist, auszufüllen, um die für Sie notwendigen Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion kundzutun.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung und herzliche Grüße,

Michael Seifert

7.7 Fragebogen



0% ausgefüllt

Lehrerbefragung zur Inklusion im schulischen Kontext

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

vielen Dank, dass Sie sich ein wenig Zeit nehmen, um diesen Fragebogen auszufüllen.

Im Rahmen meiner Masterarbeit im Studiengang Soziale Arbeit untersucht diese Studie Meinungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Thema Inklusion.

Schulische Inklusion wird heiß diskutiert, insbesondere seitdem die UN-Behindertenrechtskonvention 2009 für Deutschland bindend wurde. Für eine erfolgreiche Umsetzung der Inklusion und des gemeinsamen Unterrichts ist Ihre Meinung besonders wichtig.

Die Umfrage wird etwa **10 Minuten** dauern.

Bitte beantworten Sie die Fragen spontan, sorgfältig und nach Ihren persönlichen Ansichten. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Wenn Sie sich bei einer Aussage nicht ganz sicher sind, wählen Sie die Antwortmöglichkeit, die am ehesten auf Sie zutrifft - antworten Sie dabei möglichst intuitiv.

Die erhobenen Daten werden **anonym** behandelt, ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet und **nicht an Dritte weitergegeben**.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung

Mit freundlichen Grüßen,

Michael Seifert

Fakultät Soziale Arbeit

Hochschule Mittweida

Weiter

Zu Beginn der Befragung möchte ich Sie um einige Angaben zu Ihrer Schule bitten.

An welcher Art von Schule unterrichten Sie?

Meine Schule ist eine/ein...

- ☐ Grundschule
- ☐ Hauptschule
- ☐ Förderschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Realschule
- ☐ Schulart mit mehreren Bildungsgängen
- ☐ integrierte Gesamtschule
- ☐ andere, nämlich:

Weiter

Bitte geben Sie an, wie viele Schüler Ihre Schule besuchen.

An meiner Schule sind ca. Schüler (Anzahl).

Bitte geben Sie an, wie viele Klassen es an Ihrer Schule gibt.

An meiner Schule gibt es ca. Klassen (Anzahl).

In welchem Bundesland befindet sich Ihre Schule?

Meine Schule befindet sich in:

☐ Baden-Württemberg

☐ Bayern

☐ Berlin

☐ Brandenburg

☐ Bremen

☐ Hamburg

☐ Hessen

☐ Mecklenburg-Vorpommern

☐ Niedersachsen

☐ Nordrhein-Westfalen

☐ Rheinland-Pfalz

☐ Saarland

☐ Sachsen

☐ Sachsen-Anhalt

☐ Schleswig-Holstein

☐ Thüringen

Wie groß ist die Gemeinde, in der sich Ihre Schule befindet?

Bitte wählen Sie eine Alternative aus.

- ☐ unter 2 000 Einwohner
- ☐ 2 000 – 5 000 Einwohner
- ☐ 5 000 – 20 000 Einwohner
- ☐ 20 000 – 50 000 Einwohner
- ☐ 50 000 – 100 000 Einwohner
- ☐ 100 000 – 500 000 Einwohner
- ☐ 500 000 und mehr Einwohner

Weiter

Haben Sie Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung?

Wählen Sie bitte eine oder mehrere Antwortmöglichkeiten.

- ☐ Ja, im eigenen Unterricht
- ☐ Ja, an meiner Schule, aber nicht in meinem eigenen Unterricht
- ☐ Ja, in Form von Weiterbildungen zum Thema
- ☐ Ja, nämlich:
- ☐ Gar keine Erfahrungen

Haben Sie in ihrem privaten Umfeld Erfahrungen mit bzw. Kontakt zu Menschen mit Behinderung?

Markieren Sie bitte die entsprechende Antwort bzw. die entsprechenden Antworten.

- ☐ Familie
- ☐ Verwandte
- ☐ Freunde und Bekannte
- ☐ Sonstige:
- ☐ Gar keine Erfahrungen

[Weiter](#)

Bitte schätzen Sie sich auf den folgenden Skalen selbst ein.

Kreuzen Sie bitte jeweils die Antwort an, die Ihrer Meinung am ehesten entspricht.

	stimmt nicht --	stimmt kaum -	stimmt eher +	stimmt genau ++
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	☐	☐	☐	☐
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	☐	☐	☐	☐
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	☐	☐	☐	☐
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	☐	☐	☐	☐
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	☐	☐	☐	☐
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	☐	☐	☐	☐
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	☐	☐	☐	☐
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	☐	☐	☐	☐
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	☐	☐	☐	☐
Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	☐	☐	☐	☐

Weiter

Bitte schätzen Sie auf den folgenden Skalen sich und Ihr Team ein.

Kreuzen Sie bitte jeweils die Antwort an, die Ihrer Meinung am ehesten entspricht.

	stimmt nicht - -	stimmt kaum -	stimmt eher +	stimmt genau ++
Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer auch mit „schwierigen“ Schülern an dieser Schule klarkommen.	☐	☐	☐	☐
Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.	☐	☐	☐	☐
Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.	☐	☐	☐	☐
Ich bin sicher, dass wir als Lehrer pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.	☐	☐	☐	☐
Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.	☐	☐	☐	☐
Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Lehrergruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.	☐	☐	☐	☐
Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir Lehrer viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.	☐	☐	☐	☐
Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	☐	☐	☐	☐
Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	☐	☐	☐	☐
Es gelingt uns, auch „schwierige“ Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrergruppe auftreten.	☐	☐	☐	☐
Ich bin mir sicher, dass wir Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	☐	☐	☐	☐
Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.	☐	☐	☐	☐

Weiter

Bitte geben Sie bei folgenden Aussagen den Grad Ihrer Zustimmung an.

Kreuzen Sie bitte jeweils die Antwort an, die Ihrer Meinung am ehesten entspricht.

Stimme
gar nicht
zu

Stimme
völlig zu



Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern in ihrer Klasse schlecht behandelt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie sich in der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelklassenunterrichts anzupassen, um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen viel Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Die Qualität des Regelklassenunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Kleinklasse oder Sonderschule hätten.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschule.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Weiter



54% ausgefüllt

Sind in Ihrer Klasse bzw. Ihrer Schule Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

☐ Ja, in meiner Klasse

☐ Ja, in meiner Schule

☐ Nein

Weiter

Welche Formen der Inklusion werden an Ihrer Schule praktiziert?

Bitte wählen Sie eine oder mehrere Antwortmöglichkeiten.

☐ Integration einzelner Schüler in einzelnen Klassen

☐ Kooperationsklasse(n)

☐ Partnerklasse(n)

☐ Profilschule Inklusion

☐ Andere, nämlich:

☐ Keine der genannten

Wie ist der inklusive Unterricht an Ihrer Schule gestaltet?

Bitte geben Sie für die jeweiligen Maßnahmen an, ob diese an Ihrer Schule Verwendung finden.

	Ja, ausreichend	Ja, aber nicht ausreichend	Nein, nicht vorhanden	Weiß nicht
Lernziendifferenzierender Unterricht	☐	☐	☐	☐
Individuelle Förderung durch äußere Differenzierung (parallele Förderstunden)	☐	☐	☐	☐
Innere Differenzierung des Unterrichts	☐	☐	☐	☐
Zeitweises Teamteaching von zwei Lehrkräften	☐	☐	☐	☐
Zeitweise Anwesenheit eines Sonderpädagogen im Unterricht	☐	☐	☐	☐
Individueller Förderplan	☐	☐	☐	☐
Verzicht auf Notengebung, Bemerkungen zu Lernfortschritten	☐	☐	☐	☐
Nachteilsausgleich bei der Leistungsfeststellung	☐	☐	☐	☐
Beratung der Eltern	☐	☐	☐	☐
Kollegiale Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften der Klasse	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:	☐	☐	☐	☐

Weiter

Von welchen Stellen erhalten Sie Unterstützung beim inklusiven Unterricht?

Bitte geben Sie für die jeweiligen Unterstützung an, ob Sie diese erhalten.

	Ja, ausreichend	Ja, aber nicht ausreichend	Nein, nicht vorhanden	Weiß nicht
Schulleitung / Kollegium	☐	☐	☐	☐
Schulberatung / Beratungslehrer	☐	☐	☐	☐
Beratung durch ein Förderzentrum	☐	☐	☐	☐
Fortbildungsangebote eines Förderzentrums	☐	☐	☐	☐
Mobiler Sonderpädagogischer Dienst: Diagnostik, Beratung, Fortbildung, u.a.	☐	☐	☐	☐
Außerschulische Fachkräfte: Psychologen, Heilpädagogen, Pflegekräfte	☐	☐	☐	☐
Schulbegleiter auch im Unterricht	☐	☐	☐	☐
Öffentliche Einrichtungen (z.B. Jugendhilfe, ASD)	☐	☐	☐	☐
Schulträger	☐	☐	☐	☐
Schulamt / Regierung / Kultusministerium	☐	☐	☐	☐
Sonstige:	☐	☐	☐	☐

Welche Verbesserungen halten Sie für wichtig, um Inklusion und gemeinsamen Unterricht in der Praxis erfolgreich umzusetzen?

Bitte geben Sie für die angegebenen Verbesserungsmöglichkeiten an, für wie wichtig Sie diese empfinden.

	nicht wichtig --	weniger wichtig -	wichtig +	sehr wichtig ++
Verkleinerung der Klassen auf maximal 20 Schüler	☐	☐	☐	☐
Zeitweises Teamteaching in Klassen mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	☐	☐	☐	☐
Zusätzliche Differenzierungsstunden für inkludierenden Unterricht	☐	☐	☐	☐
Verbesserte Möglichkeiten für individualisierenden Unterricht	☐	☐	☐	☐
Verfügbarkeit differenzierter Lerndiagnosen	☐	☐	☐	☐
Erstellung passgenauer Förderpläne	☐	☐	☐	☐
Geeignetes Lernmaterial für lernzielfferenten Unterricht	☐	☐	☐	☐
Bedarfsgerechte Lehrmittelausstattung	☐	☐	☐	☐
Verfügbarkeit einschlägiger Handreichungen	☐	☐	☐	☐
Bauliche Veränderungen (z.B. Barrierefreiheit, Sanitäranlagen)	☐	☐	☐	☐
Einbindung von Sonderpädagogen auch im Unterricht	☐	☐	☐	☐
Mehr unterstützendes Fachpersonal (Psychologen, Heilpädagogen, etc.)	☐	☐	☐	☐
Unterstützung bei der Elternarbeit	☐	☐	☐	☐
Anrechnung längerer Vorbereitungszeiten und stärkerer Belastung im Unterricht	☐	☐	☐	☐
Inklusion gelingt nur mit mehr Lehrerstellen an den allgemeinen Schulen	☐	☐	☐	☐
Ausbildung für Unterricht in heterogenen Gruppen	☐	☐	☐	☐
Einsatz von individuellen Fördermaßnahmen	☐	☐	☐	☐
Schaffung von Lehrerteams zur gegenseitigen Unterstützung	☐	☐	☐	☐
Verbesserung der diagnostischen Kompetenzen	☐	☐	☐	☐

Die folgenden Zeilen können Sie nutzen, um bis zu drei wichtige Verbesserungen anzugeben, die nicht in der Aufzählung genannt wurden.

Bitte geben Sie pro Eingabefeld nur jeweils eine Verbesserungsmöglichkeit an.

Weiter

Zum Abschluss der Befragung möchte ich Sie noch um ein paar Angaben zu Ihrer Person bitten.

Bitte wählen Sie Ihr Geschlecht.

☐ Weiblich

☐ Männlich

Bitte geben Sie ihr Alter an.

Ich bin Jahre alt.

Bitte geben Sie die Anzahl Ihrer Dienstjahre an.

Ich arbeite Jahre als Lehrkraft.

Bitte geben Sie die Art Ihres Beschäftigungsverhältnisses an.

☐ Vollzeit

☐ Teilzeit

Bitte geben Sie Ihre derzeitige Funktion in Ihrer Schule an.

☐ ReferendarIn

☐ LehrerIn

☐ FachlehrerIn

☐ FörderlehrerIn

☐ Schulleitung

☐ Andere:

Weiter



Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Bei Rückfragen oder Anmerkungen können Sie mich gern unter meiner Email-Adresse [mseifer2\(at\)hs-mittweida.de](mailto:mseifer2@hs-mittweida.de) kontaktieren.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

7.8 Lehrerwirksamkeit (WIRKLEHR) (Schwarzer & Jerusalem, 1999a, S. 60 f.) (*kursiv = negativ formulierte Items*)

1	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
2	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
3	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
4	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
5	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
6	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
7	<i>Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.</i>
8	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
9	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.
10	Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

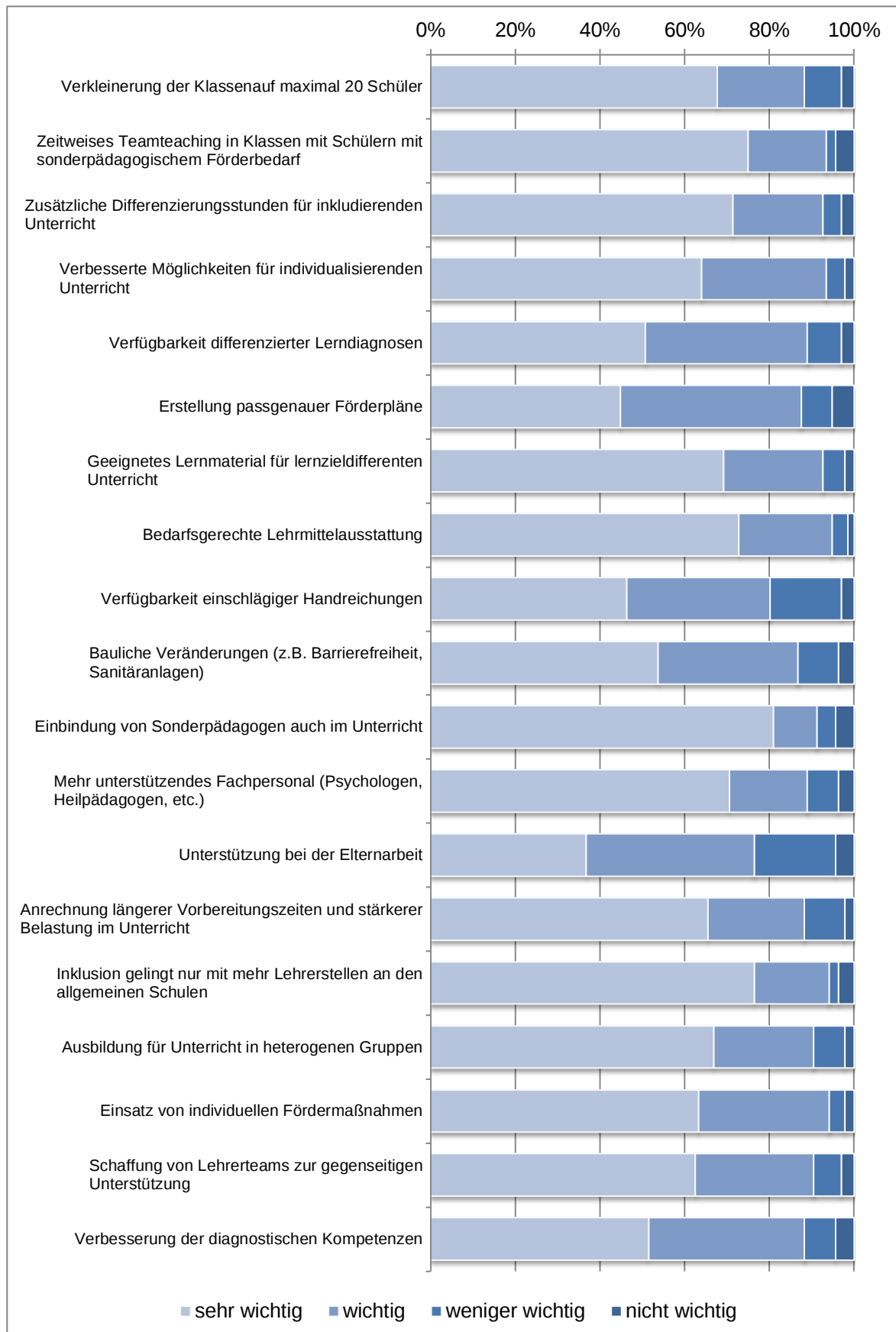
7.9 Kollektive Wirksamkeit (WIRKKOL) (Schwarzer & Jerusalem, 1999a, S. 84 f.)

1	Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer auch mit „schwierigen“ Schülern an dieser Schule klarkommen.
2	Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.
3	Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.
4	Ich bin sicher, dass wir als Lehrer pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.
5	Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.
6	Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Lehrergruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.
7	Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir Lehrer viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.
8	Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.
9	Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.
10	Es gelingt uns, auch „schwierige“ Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrergruppe auftreten.
11	Ich bin mir sicher, dass wir Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.
12	Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.

7.10 EZI-D (Kunz, Luder & Moretti, 2010) (*kursiv = negativ formulierte Items*)

1	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.
2	<i>Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern in ihrer Klasse schlecht behandelt.</i>
3	<i>Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie sich in der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.</i>
4	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.
5	Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelklassenunterrichts anzupassen, um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden.
6	<i>Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen viel Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.</i>
7	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden.
8	Die Qualität des Regelklassenunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.
9	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Kleinklasse oder Sonderschule hätten.
10	Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschule.
11	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.

7.11 Notwendige Verbesserungen



Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Chemnitz, den 12.02.2015

Michael Seifert