

Universität zu Köln



**Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur  
inklusiven Schule im Kreis Mettmann**

**(Mehrebenenanalyse 2010 – 2012)**

**Abschlussbericht**

---

Prof. Dr. Thomas Hennemann  
Universität zu Köln  
unter Mitarbeit von  
Johanna Krull

Prof. Dr. Jürgen Wilbert  
Universität Potsdam  
unter Mitarbeit von  
Karolina Urton

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand  
Universität Oldenburg

---

**Kontakt**

Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann  
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Universität zu Köln

Klosterstraße 79c  
50931 Köln

Tel.: +49(0)221/470-2085  
Fax: +49(0)221/470-2088  
thomas.hennemann@uni-koeln.de

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	4
Tabellenverzeichnis .....	6
Abkürzungsverzeichnis .....	7
1. Auftrag der wissenschaftlichen Begleitstudie im Kreis Mettmann .....	8
2. Forschungsstand zur Inklusion.....	11
3. Qualifizierungsmaßnahme.....	19
4. Konzeption der wissenschaftlichen Begleitstudie zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann (Mehrebenenanalyse 2010 – 2012) .....	24
5. Wissenschaftliche Studie .....	26
5.1 Fragestellungen und Hypothesen.....	26
5.1.1 Schüler/innenebene .....	26
5.1.2 Lehrer/innenebene und Schulleiter/innenebene .....	26
5.1.3 Elternebene.....	27
5.2 Erhebungsinstrumente .....	27
5.2.1 Schüler/innenebene .....	27
5.2.2 Lehrer/innenebene und Schulleiterebene.....	29
5.2.3 Elternebene.....	30
5.3 Untersuchungsdurchführung.....	30
5.4 Beschreibung der Stichproben.....	31
6. Ergebnisse .....	32
6.1 Schüler/innenebene .....	32
6.1.1 Ergebnisse der Schülerbefragungen zur sozialen Integration und zur emotionalen und sozialen Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler .....	32
6.1.2 Ergebnisse des Lehrer-Schüler-Kompetenzratings .....	35
6.2 Lehrerebene.....	37
6.2.1 Ergebnisse der Selbstwirksamkeit und kollektiven Wirksamkeit .....	39
6.2.2 Ergebnisse des Belastungsempfindens.....	42
6.2.3 Ergebnisse zur Kooperation und Kommunikation .....	42
6.3 Schulleiterebene .....	44
6.4 Elternebene.....	48
6.5 Limitationen der Studie .....	50
7. Zusammenfassende Darstellung der zentralen Ergebnisse.....	52
8. Diskussion und Ausblick.....	55
9. Literatur .....	61
Glossar .....	68

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i>	Durchlässigkeit in einem gestuften Schul- und Fördersystem nach Lindsay (2007).....	16
<i>Abbildung 2.</i>	Ausdifferenziertes Förderangebot am Beispiel des Cascade Models in der Provinz Quebec Kanada (Winzer 1999). ....	17
<i>Abbildung 3.</i>	Gelingensbedingungen der Inklusion (nach Huber 2011).....	18
<i>Abbildung 4.</i>	Evaluation der bisherigen Modulinhalte aus der Sicht der fortgebildeten Lehrkräfte im Kreis Mettmann (Stand Oktober 2013).....	22
<i>Abbildung 5.</i>	Kreisweiter Überblick über die bis Mai 2013 durchgeführten Fortbildungen.....	23
<i>Abbildung 6.</i>	Mehrebenen Rahmenmodell der wissenschaftlichen Begleitstudie.....	24
<i>Abbildung 7.</i>	Soziometrische Position von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Peers ohne Förderbedarf (Daten 2012). Negative Werte weisen dabei auf eine geringere Häufigkeit bei Kindern mit Förderbedarf hin, positive Werte auf eine höhere Häufigkeit.....	33
<i>Abbildung 8.</i>	Emotional-soziale Schulerfahrung von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Peers ohne Förderbedarf. Angegeben sind die Werte als Effektstärke d.....	34
<i>Abbildung 9.</i>	Zusammenhang zwischen Förderbedarf und sozialer Ausgrenzung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich (obere Grafik) und mit erhöhtem Förderbedarf im Lernen (untere Grafik). Dargestellt sind zwei Pfadmodelle.....	35
<i>Abbildung 10.</i>	Mathematik und Deutsch Leitung von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf zum Ende des ersten Schuljahres im Vergleich zu ihren Peers ohne Förderbedarf (Kohorte 2012).....	36
<i>Abbildung 11.</i>	Zusammenhang zwischen der Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht und der Einstellung zur Inklusion.....	38
<i>Abbildung 12.</i>	Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungsmodulen und Einstellung zur Inklusion. ....	38
<i>Abbildung 13.</i>	Zusammenhang zwischen Dimensionen des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM) und der Einstellung zur Inklusion.....	39
<i>Abbildung 14.</i>	Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungsmodulen und der empfundenen beruflichen Wirksamkeit. ....	40
<i>Abbildung 15.</i>	Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungsmodulen und der beruflichen Belastung im Sinne eines Burn-out Risikos.....	42
<i>Abbildung 16.</i>	Durch Grundschullehrkräfte eingeschätzte Unterstützung durch jeweilige Institutionen im Vergleich 2011/2012.....	43
<i>Abbildung 17.</i>	Durch Förderschullehrkräfte eingeschätzte Unterstützung durch jeweilige Institutionen im Vergleich 2011/2012.....	43

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

<i>Abbildung 18.</i>	Grad der Informiertheit, vorhandene Ressourcen und Kooperationen aus Sicht der Grundschullehrkräfte im Vergleich 2011/2012.....	44
<i>Abbildung 19.</i>	Grad der Informiertheit, vorhandene Ressourcen und Kooperationen aus Sicht der Förderschullehrkräfte im Vergleich 2011/2012.....	44
<i>Abbildung 20.</i>	Einstellung zur Inklusion der Schulleitungen im Vergleich 2011/2012.....	45
<i>Abbildung 21.</i>	Ressourcen aus Sicht der Schulleitung 2012. ....	46
<i>Abbildung 22.</i>	Unterstützung aus Sicht der Schulleitung durch verschiedene Institutionen (Daten 2012).....	47
<i>Abbildung 23.</i>	Beratungsmöglichkeiten über Inklusion in der Region, Kooperationen und Informiertheit über Inklusion (Daten 2012).....	48
<i>Abbildung 24.</i>	Einstellung von Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern zur Inklusion in Abhängigkeit der Schulform (Daten 2012).....	49
<i>Abbildung 25.</i>	Informiertheit der Eltern nach Schule. Der letzte Balken „M“ beschreibt das Mittel über alle Schulen hinweg.....	49

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1.</i>	Internationale Studien zur Effektivität von inklusiver Beschulung (Lindsay 2007, 10).....	12
<i>Tabelle 2.</i>	Überblick über die zentralen Lerninhalte der Qualifizierungsmodule (2010-2011).....	20
<i>Tabelle 3.</i>	Beschreibung der Stichproben 2011 und 2012.....	31
<i>Tabelle 4.</i>	Zusammenhang (Korrelationsmatrix) zwischen sozialer Integration, Lernverhalten, Lernleistung und Verhaltensproblemen von Schülerinnen und Schülern.....	37
<i>Tabelle 5.</i>	Intraklassenkorrelationen der Untersuchungsvariablen und Übereinstimmung innerhalb der Level 2 Gruppen (Kollegien).....	41
<i>Tabelle 6.</i>	Hierarchisch-lineares Regressionsmodells zur Einstellung zur Inklusion der einzelnen Lehrkraft und des Lehrerkollegiums. Mit jeder Zeile wurde ein Regressor in das Modell eingefügt und es wurde das komplexere Modell gegen das einfachere Modell getestet (mittels Likelihood-Ratio Test).....	41
<i>Tabelle 7.</i>	Effekte der Level 2 Variablen der Schulleitung auf die Level 1 Variablen der Lehrkräfte.....	46

## Abkürzungsverzeichnis

AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
ArEn	Arbeitsengagement
AVEM	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster
DEMAT 1	Deutscher Mathematiktest für erste Klassen
DP	Depersonalisation
EE	Emotionale Erschöpfung
ELFE1-6	Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler
Emo	Emotionen
EZI-SFU	Einstellung zur Integration – Soziale Förderung und Unterstützung
EZI-SI	Einstellung zur Integration – Soziale Integration
FEESS	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen
GU	Gemeinsamer Unterricht
HSP	Hamburger Schreibprobe
KLD1	Kriteriale Lehrereinschätzung Deutsch für die erste Klasse
KLM1	Kriteriale Lehrereinschätzung Mathematik für die erste Klasse
KsF	Kompetenzzentrum sonderpädagogischer Förderung
LA	Empfundener Leistungsmangel
LSL	Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten
MBI	Maslach Burnout Inventory
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
OGS	Offene Ganztagschule
ROEBI	Ressourcenorientierte Entwicklungsbegleitung im inklusiven Prozess
RTI	Response to Intervention
SchRÄG	Schulrechtsänderungsgesetz
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SFB	Sonderpädagogischer Förderbedarf
WiBe	Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz
WK	Kollektive Wirksamkeit
WL	Lehrer-Selbstwirksamkeit
WtFP	Wait-to-Fail-Problem

## 1. Auftrag der wissenschaftlichen Begleitstudie im Kreis Mettmann

**Fragestellung.** Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet, die Bemühungen eines gerechteren und damit Barriere freieren Bildungssystems aufzubauen und zu garantieren. Der Artikel 24 der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, die 2009 von Deutschland ratifiziert wurde, stellt die inklusive Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Beeinträchtigungen in den Mittelpunkt und bedingt einen eminenten Umbau bzw. eine Neugestaltung des gesamten Bildungssystems sowie der Organisationsformen der individuellen Förderung. Die gesetzliche Konkretisierung ist seitdem Aufgabe der einzelnen Länder. Aktuell wurde in NRW das 9. Schulrechtsänderungsgesetz (9. SchRÄG) im Landtag verabschiedet, das eine einschneidende Neuregelung insbesondere inklusiver Beschulungsmöglichkeiten vorsieht. Das Gesetz tritt zum 01.08.2014 in Kraft und erfährt unterdessen eine begleitende kontrovers geführte Diskussion, etwa bzgl. der finanziellen Ausgestaltung der inklusiven Unterrichtung und sonderpädagogischen Förderung in der Allgemeinen Schule in den jeweiligen Kreisen, Städten und Kommunen in NRW. Parallel zu diesen schulpolitischen Entwicklungen wurde in NRW eine organisierte Form durch die Implementation von Kompetenzzentren der sonderpädagogischen Förderung landesweit umgesetzt. Das 9. SchRÄG postuliert Vorgaben für die Umsetzung einer inklusiven Schule in NRW. Diese setzen den Rahmen für jegliche weitere Entwicklung. Damit wird deutlich akzentuiert, dass der Aufbau, die Gestaltung und die Weiterentwicklung einer inklusiven Bildungslandschaft nicht mehr unter der Frage des „Ob?“ diskutiert werden muss, sondern vielmehr unter der Frage des „Wie?“.

Eine kreisweite Entscheidung zur Konkretisierung des „Wie“ hin zu einer inklusiven Bildungsregion hat der Kreis Mettmann mit seinen sechs Kompetenzzentren getroffen. Hierzu traf der Kreistag in Mettmann am 22.03.2010 einen wesentlichen Beschluss:

„Der in Übereinstimmung mit allen Städten konzipierten, flächendeckenden Errichtung von Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Kreis Mettmann wird zugestimmt. Die Verwaltung wird ermächtigt, dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW ein Antragspaket zur Errichtung von sechs Kompetenzzentren im Kreis Mettmann vorzulegen.“ (Kreis Mettmann: Niederschrift zur Sitzung des Kreistages, 2010, 16)

Diesem Antrag wurde von Seiten des Ministeriums entsprochen, so dass der Kreis Mettmann seine inklusiven Bemühungen mit der Unterstützung der Kompetenzzentren verstärkt seit dem Schuljahr 2010/2011 im Rahmen eines Kreiskonzeptes umsetzt. Sowohl das anvisierte Ziel einer wohnortnahen Beschulung möglichst aller Kinder und Jugendlichen im Kreis Mettmann als auch eine nach Möglichkeit flächendeckende Förderstruktur, die durch die Einbindung aller Förderschulen in enger Kooperation mit der Allgemeinen Schulen realisiert werden sollte, spiegeln dabei durchaus Eckpfeiler gut funktionierender internationaler Inklusionskonzeptionen wider, wie etwa Finnland oder Kanada dies belegen.

Schon zu diesem Zeitpunkt stand außer Frage, dass dieser Veränderungsprozess langfristig anzulegen und zu realisieren ist. Dieser langfristig anzulegende Veränderungsprozess wird auch durch das Begriffsverständnis von Inklusion der Deutschen UNESCO Kommission (2009, 9) sehr eindrücklich unterstützt, die formuliert:

„Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von



Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten.“ (Deutsche UNESCO Kommission 2009, 9; Hervorhebung durch die Autoren dieses Beitrages)

Wie jedoch eine qualitative Erhöhung der Partizipation genau aussehen soll, ist zunächst nicht definiert: Der Weg ist nicht festgelegt!

„Der Anspruch der inklusiven Bildung (...) ist nicht etwa gleichbedeutend mit der pauschalen Abschaffung des Förderschulwesens, und es wäre nachgerade absurd, den Begriff der Inklusion zum Vorwand für den Abbau sonderpädagogischer Fachkompetenz zu nehmen. Eine Billiglösung inklusiver Bildung kann und darf es nicht geben.“ (Bielefeld 2010, 67; analog Riedel, Zusammenfassung des Gutachtens, Kurzfassung, 5)

Betrachtet man sowohl international wie auch national den Ist-Stand zu den inklusiven Bildungsbemühungen, so ist aus Sicht der Autoren das aktuelle Fazit statthaft, dass nach wie vor die Förderschulen mit ihrer umfassenden Expertise in der Förderung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in einem inklusiver werdenden Bildungssystem gebraucht werden – mindestens so lange, bis die Allgemeinen Schulen die erforderlichen Strukturen und auch das notwendige sonderpädagogische Personal in der Fläche vorhalten kann.

Die schulischen Inklusionsbemühungen im Kreis Mettmann stehen unter dem Motto „Der Mettmanner Weg zur schulischen Inklusion“. Als zentrales Gelingensmoment wurde die Rolle der Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung angesehen. Die Ziele der sechs Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Kreis Mettmann bestanden vor allem in den folgenden Bereichen:

- „Frühzeitige präventive Diagnostik vor Schuleintritt,
- wohnortnahe und inklusive Beschulung,
- individuelle, präventive Förderung,
- prozessbegleitende Diagnostik in der Schule ohne vorherige Eröffnung eines AO-SF-Verfahrens,
- multiprofessionelle Beratung zur Förderung vom Vorschulalter bis zur Arbeits- und Ausbildungsreife,
- Reintegration in die allgemeine Schule,
- Ausbau und Optimierung der Zusammenarbeit mit allen an der Erziehung und Bildung beteiligten Institutionen.“ (Kreis Mettmann 2010, 22)

**Auftragsinhalte der wissenschaftlichen Begleitung.** Um diese Neuentwicklungen flankierend zu begleiten, entschied sich der Kreis Mettmann zeitgleich 2010 für eine prozessbezogene wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung der sechs Kompetenzzentren mit dem grundlegenden Ziel „Auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem“. Mit der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung wurde die Universität zu Köln, Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann (Humanwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung) beauftragt. Die wissenschaftliche Prozessbegleitung, die bundesweit einzige Mehrebenenanalyse dieser Art im Kontext der inklusiven Beschulung, bestand aus zwei zentralen Säulen:

***Säule 1: Qualifizierungsmaßnahme von Multiplikator/innen (in Kooperation mit Univ.-Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Universität Oldenburg)***

- Entwicklung eines Konzeptes zur Qualifizierung der (pädagogischen) Fachkräfte
- Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte im Zeitraum von 18 Monaten in verschiedenen inhaltlichen Modulen im Kontext der Lern- und Entwicklungsstörungen

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

- Prozessbezogene Evaluation der Qualifizierung auf Ebene der Moderator/innen und auf Ebene der weiterqualifizierten Lehrkräfte in den Schulen im Kreis Mettmann
- Aufgrund des angemeldeten Bedarfs wurden nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme die Moderator/innen weiterhin fachlich begleitet.

Das Konzept der Qualifizierungsmaßnahme im Kreis Mettmann wurde mittlerweile auch als Vorlage auf die landesweite Qualifizierung von Moderator/innen aller 53 Kompetenzteams durch das MSW NRW übertragen.

***Säule 2: Wissenschaftliche Studie im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann (in Kooperation mit Univ.-Prof. Dr. Jürgen Wilbert, Universität Potsdam)***

- Prozessbegleitung, -evaluation und -dokumentation auf Kreis- und Schulebene durch eine umfassende, mit den verantwortlichen Entscheidungsträgern im Kreis Mettmann abgestimmte Evaluation auf Ebene der Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern, deren Ergebnisse in verschiedenen Veranstaltungen regional wie auch überregional präsentiert und diskutiert wurden.
- Unterstützung der Schulaufsicht und KsF-Leitungen bei der Definition und Konkretisierung der Zielkriterien hin zu einer inklusiven Schullandschaft durch regelmäßige Beratungs- und Planungstermine, die auch nach Projektabschluss regelmäßig weitergeführt wurden (u.a. auch mit den Hauptpersonalräten der Grund- und Förderschulen),
- Mitentwicklung des Konzeptes „ROEBI“ zur verbesserten Transition von Kindergarten in Grundschule.
- Nach gemeinsamer Entscheidung mit der Schulaufsicht und dem Amt für Schulen und Kultur wurde die wissenschaftliche Studie aufgrund des Prozesscharakters auf den verschiedenen Ebenen auch nach 2012 – ohne zusätzliche Kosten für den Kreis – weitergeführt.
- Die bisherigen Ergebnisse der Begleitstudie werden von verschiedenen Kommissionen im Land NRW sowie bundesweit mit großem Interesse zur Kenntnis genommen. Auch hier wird das Engagement des Kreises Mettmann äußerst positiv wertgeschätzt und anerkannt.

**Aufbau des Abschlussberichtes.** In dem vorliegenden Abschlussbericht wird zunächst zusammenfassend der bisherige nationale wie internationale Forschungsstand zur Inklusion in den Bereichen Lern- und Entwicklungsstörungen aus der Perspektive der Autoren zusammenfassend dargestellt, inklusive wichtiger Eckpunkte der schulischen Inklusion im Kreis Mettmann. In einem weiteren Schritt werden die Konzeption der Mehrebenenanalyse der wissenschaftlichen Begleitstudie sowie die Modul Inhalte der durchgeführten Qualifizierungsmaßnahme beschrieben. Anschließend werden die zentralen bisherigen Forschungsbefunde der wissenschaftlichen Begleitstudie präsentiert und kritisch diskutiert. Dabei soll auch die Frage mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse diskutiert werden, inwieweit das KsF-Pilotprojekt hier schon bedeutsame Grundlagen für die Umsetzung dieses Auftrags geschaffen hat und wie die inklusive Schullandschaft in Zukunft weiter entwickelt werden sollte. Der Bericht schließt mit Leitempfahlungen der Autorengruppe auf der Grundlage der resultierenden Befunde auf den verschiedenen Ebenen (Schulleiter/innen-, Lehrer/innen-, Schüler/innen- und Elternebene) für eine zukünftige inklusive Bildungslandschaft im Kreis Mettmann. Diese Empfehlungen wurden bereits in der schriftlichen Stellungnahme zum 9. Schulrechtsänderungsgesetz von Huber und Hennemann (2013) für den Landtag NRW formuliert und vorgetragen.

## 2. Forschungsstand zur Inklusion

**Nationale Befunde.** Die vorliegenden deutschsprachigen Studien der letzten Jahrzehnte berichten bei Integrationsschülern insbesondere im Grundschulbereich insgesamt von größeren Schwierigkeiten bei der sozialen Integration, einem schlechteren Selbstkonzept und Probleme der emotionalen Stabilität, weniger von leistungsbezogenen Nachteilen gegenüber der Förderbeschulung (zusammenfassend Ellinger & Stein 2012; Speck 2010; Bless 2007; Huber 2009; kritisch Ahrbeck 2011):

- *Kognitive Entwicklung:* Hier ergeben sich Hinweise für mehr Anregungen für GU-Schüler und dadurch mehr Lerngewinn als in Förderschulen.
- *Schulleistungen:* mindestens gleichwertig, z.T. höherer Leistungsstand, bessere Abschlüsse bei den Integrationsschülern (z.B. Dumke 1993; Hildes Schmidt 1998; Eckhart et al. 2011).
- *Negativeres Selbstkonzept* der GU-Schüler im Vergleich zur Förderschule (z.B. Haerberlin et al. 1991).
- *Schüler ohne Förderbedarf* haben durch die integrative Beschulung keinerlei Nachteile. Im Gegenteil: In einigen Studien profitieren auch Leistungsstarke von der gemeinsamen Beschulung (Preuss-Lausitz 2005).
- *Der soziale Status der Schüler mit Förderbedarf ist nicht unproblematisch:* Risiko sozialer Ablehnung ist deutlich erhöht (Huber 2009; Bless 2007; Krull et al. 2014).

Während die meisten herangezogenen nationalen Studien Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen untersucht haben, sind fundierte Ergebnisse zur Integration der Zielgruppe Schüler mit Verhaltensstörungen dagegen im deutschsprachigen Raum äußerst rar. Während Goetze (1990, 1991) mehr Probleme als Optionen sieht, gehen Preuss-Lausitz und Textor (2006, 8) davon aus, dass sie machbar ist „und die Chance (bietet), das soziale und schulische Scheitern von Kindern erfolgreicher zu verhindern als in gesonderten Schulen und Klassen.“ Es herrscht allerdings weitgehend national wie international Konsens darüber, dass Schüler mit ausgeprägten Verhaltensstörungen neben solchen mit sehr hohem Pflegebedarf oder progredienten Erkrankungen zu den am schwierigsten integrierbaren Schülergruppen gehören (vgl. Lindmeier 2009; Ahrbeck 2011).

Da jedoch eine eindeutige Vergleichbarkeit der Schülerschaft in den Grund- und Förderschulen nach Einschätzung der Autoren in den vorliegenden deutschsprachigen Studien, insbesondere in den in NRW durchgeführten Studien, nicht gegeben ist, müssen alle bisherigen Vergleiche und mögliche „Erfolge“ einer bestimmten Beschulungsform äußerst vorsichtig interpretiert werden. Die Gefahr, dass „Äpfel mit Birnen verglichen“ werden, ist dabei immanent. Ein einfacher Rückschluss im Sinne „dann geht es den Kindern in den Förderschulen besser“, ist aus Sicht der Autoren zumindest auf der empirischen Datengrundlage nicht statthaft.

**Internationale Befunde.** Internationale empirische Untersuchungen ergeben an dieser Stelle ebenfalls kein klares Bild. Lindsay (2007, 1) fasst die Resultate seiner breit angelegten internationalen Metaanalyse so zusammen:

„The evidence from this review does not provide a clear endorsement for the positive effects of inclusion. There is a lack of evidence from appropriate studies and, where evidence does exist, the balance was only marginally positive.“

In der nachfolgenden Abbildung lassen sich die differentiellen bisherigen empirischen Befunde zur Inklusion nach Lindsay (2007, 10) sehr gut nachvollziehen.

Tabelle 1.

*Internationale Studien zur Effektivität von inklusiver Beschulung (Lindsay 2007, 10).*

Study	Age range	Comparison	Focus	Effect
Comparison by setting				
1 Rafferty, Piscitelli, and Boettcher (2003)	Pre-school	Mainstream vs. special class	Language, cognitive, social	(+)(+)(+)
2 Buysse, Goldman, and Skinner (2002)	Pre-school	Mainstream vs. special class	Social	(+)
3 Allodi (2000)	9–13	Mainstream vs. units	Self-concept	=
4 Karsten <i>et al.</i> (2001)	Up to 13	Mainstream vs. special school	Academic, social	= =
5 Wiener and Tardiff (2004)	9–13	In class support vs. resource room vs. inclusion class vs. special class	Social	+
6 Rea, McLaughlan, and Walther-Thomas (2002)	12	Mainstream vs. pull out	Academic, behaviour, attendance	(+) = +
7 Myklebust (2002)	14–16	Mainstream vs. special class	Academic, drop out	+ -
8 Markussen (2004)	16	Mainstream vs. special class vs. TD peers	Academic	+
9 Elbaum (2002)	Kindergarten–17	Resource room vs. special class vs. special school	Self-concept	=
SEN vs. TD				
10 Zeleke (2004)	6–17	SEN vs. TD	Self-concept: academic, social, general	- = =
11 Monchy, Pijl, and Zandberg (2004)	9–12	SEN vs. TD	Social	-
12 Wallace <i>et al.</i> (2002)	High school	SEN vs. TD	Academic, behaviour	= =
13 Cawley <i>et al.</i> (2002)	11–12	SEN vs. TD	Academic, behaviour	= =
14 Cambra and Silvestre (2003)	10–11	SEN vs. TD	Self-concept	-

Note. +, positive inclusion effect; (+), positive inclusion effect but with caveat (s); =, no difference between conditions; -, negative inclusion effect.

**Befunde zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung.** Zahlreiche internationale Berichte und Studien weisen auf die Schwierigkeiten einer erfolgreichen Inklusion insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen hin (vgl. Dyson 2010, Farrell 2007, Stein & Ellinger 2012, Goetze 1990). Insgesamt zeigen sich differenzierte und uneindeutige Ergebnisse, die je nach Haltung interpretiert werden. Diese skizzierte Uneindeutigkeit empirischer Befunde bestätigen Ellinger und Stein (2012) nochmals in ihrem aktuellen Überblicksartikel. Sie kommen zu dem Fazit:

„Im Gesamtbild ergeben sich unter bestimmten Umständen leicht günstigere Befunde für inklusive Settings im Hinblick Leistungsaspekte, Sozialverhalten und Selbstkonzept. Dagegen stehen deutlich problematische Erkenntnisse im Hinblick auf soziale Integration und die Wirkung auf die Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf.“ (Ellinger & Stein 2012, 104)

Auch in traditionell erfolgreichen inklusiven Ländern wie die USA, Kanada, die skandinavischen Länder oder auch Großbritannien stellt gerade der tägliche Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung die Lehrkräfte vor große Herausforderungen (vgl. Dyson 2010, 121).

Zu warnen ist jedoch auf dieser Grundlage vor einem vorschnellen Rückschluss auf die generelle Machbarkeit bzw. auf eine generelle Unmöglichkeit einer erfolgreichen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, da die berichteten, divergierenden Forschungsbefunde, kaum den notwendigen forschungsmethodischen Standards wie etwa einem randomisierten Kontrollgruppendesign mit hinreichender Stichprobengröße entsprechen. Andererseits weisen die empirischen Erkenntnisse erfolgreicher Präventionsarbeit bei Verhaltensstörungen insbesondere im Kontext einer frühzeitig einsetzenden, universellen Präventionsstrategie in inklusiven Klassenkontexten auf durchaus beachtliche gemittelte Effektstärken im Bereich

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

der emotional-sozialen Kompetenzentwicklung hin (vgl. Durlak et al. 2011, Lösel & Beelmann 2003) sowie auf einen 11% akademischen Lernerfolg hin (vgl. Durlak et al. 2011). Eine durchgängig separierende Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen scheint daher – bezieht man die grundsätzlich überproportionale Bildungsungerechtigkeit, unter denen der Großteil von ihnen aufwächst mit ein – in hohem Maße kontraindiziert. Zunehmend stärker stellt sich in inklusiven Kontexten auch die Frage nach einer angemessenen Klassenkomposition (vgl. Müller 2010). Diese zentrale Wirkvariable, bezogen auf die Aufrechterhaltung ungünstiger dissozialer Verhaltensweisen, bleibt dabei natürlich auch auf die Klassenbedingungen in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zu diskutieren. Nach dem Motto: von wem – außer der Lehrkraft – sollten diese Kinder und Jugendlichen im Förderschulkontext prosoziales Verhalten lernen?

Es geht aus sonderpädagogischer Sicht also darum, in Umkehrung der bisherigen Situation grundsätzlich die allgemeine Schule als prioritären Förderort zu betrachten und statt administrativen Verfügungen den Elternwunsch bei der Schulwahl zu beachten (Riedel 2010). Eine Schule, die diesem Leitprinzip Rechnung trägt, berücksichtigt die diversen (Lern-)Voraussetzungen und Bedürfnisse von Schülern, schafft eine Gemeinschaft, die alle Schüler und Schülerinnen willkommen heißt und desintegrative Strukturen und diskriminierende Einstellungen zu überwinden sucht. Dafür sind Lernprozesse an den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Die Erklärung stellt eine fundamentale Herausforderung für das deutsche Schulsystem dar, sowohl für die Allgemeine als auch für die Sonderpädagogik, denn die schulischen Lebens- und Lernbedingungen sind so zu adaptieren, dass gemeinsamer Unterricht als grundlegendes Strukturprinzip ermöglicht wird. Es ist das Ziel:

- die Transformation des Schulsystems, u.a. um sonderpädagogische Fachkompetenz auf allen Ebenen und in allen Schulformen zu etablieren.
- die Weiterentwicklung der Schulen mit den Zielen der Erhöhung der Kompetenzen von Lehrkräften heterogene Lerngruppen effektiv zu fördern und damit einhergehend der Wandlung der Einstellungen der Akteure, so dass Vielfalt und Heterogenität nicht nur als Belastung sondern auch als Chance betrachtet werden.

Diese Herausforderungen wiegen in den deutschsprachigen Ländern besonders schwer, da hier die Bildung leistungsbezogener oder kategorialer Homogenität ein zentrales Prinzip der Systemgenese und -entwicklung im Bildungssektor war, was eine hohe „strukturelle Selektivität“ bedingt, die inklusiven Prozessen entgegen steht (Werning 2010, 285).

Inklusion erweist sich als relative Größe (vgl. Speck 2010), die wesentlich abhängig ist von der institutionellen und pädagogischen Fähigkeit Passungen zu schaffen zwischen den Bedürfnissen jedes einzelnen Schülers und dem schulischen Angebot:

„Inklusion bedeutet, dass die reguläre Schule ihr Gesicht verändert, damit sie der Verschiedenheit ihrer Schüler gerecht wird. Sind hiermit alle Schulen gemeint, so haben wir es mit der grundlegenden Veränderung des gesamten Schulsystems zu tun, aber auch jeder einzelnen Schule“ (Biewer 2005, 106).

Für die Gestaltung des Prozesses der Inklusion ist ein rationales und realistisches Gegenstandsverständnis erforderlich, das ohne „ideologische Verzerrungen“ (Speck 2011, 84) eine klare Ausrichtung aufweist (Inklusion als Leitlinie der Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis), aber keine neuen Zwänge durch Verabsolutierungen schafft. Fundamentale Forderungen nach einer Schule für alle, immer und ohne Ausnahme, sind weder durch die o. g. UN-Konvention noch durch rationalen Realismus gedeckt, dienen nicht der Sache der angemessenen Förderung der Heranwachsenden mit Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014: Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

Beeinträchtigungen und gehören ins Land der Utopien (Speck 2010). Auch Staaten mit jahrzehntelanger inklusiver Tradition stellen spezielle Schulen oder Klassen für Schüler mit besonderen Bedürfnissen nicht zur Disposition, sondern nutzen diese systematisch (Herz & Kuorelahti 2005, am Beispiel Finnland). Totale Inklusion hat sich bisher auch in Ländern, in denen die schulische Inklusion hohe Relevanz beansprucht, als nicht umsetzbar erwiesen, wie Kauffman und Hallahan (2005) bezugnehmend auf die USA in ihrem Buchtitel vermerken: „The Illusion of Full Inclusion“. Als fahrlässig muss die wiederholt transportierte Forderung nach gänzlicher Dekategorisierung und Entspezialisierung, wie z. B. von Hinz (2008) vertreten, bewertet werden. Hier besteht gerade in der Erziehungshilfe die Gefahr der Bagatellisierung oder Negierung von schweren psycho-sozialen Entwicklungsstörungen und der Simplifizierung von komplexen Förderlagen (vgl. Stein 2011). Die soziale Formierung von Schülern mit und ohne Förderbedarf in einer Lerngruppe erzeugt nicht per se wünschenswerte Entwicklungs- und Lerneffekte für alle. So scheint nach der Studie von Huber (2009, 247) „... die flächendeckende Einführung des gemeinsamen Unterrichts ohne zusätzliche Evaluation der alltäglichen Schulpraxis im Gemeinsamen Unterricht keine verantwortbare Alternative zur schulischen Separation zu sein.“ Entscheidend ist die pädagogische Qualität, die in der Klasse und Schule freigesetzt wird – die Wirksamkeit der Lehr-Lern-Situation (vgl. Hattie 2013). Auch wenn Heterogenität als Chance betrachtet wird, die Arbeit der Lehrkraft vereinfacht sich nicht durch hohe Vielfalt, sondern wird komplexer und fordernder (vgl. Lindsay 2007). In inklusiven Settings kann auf Spezialkenntnisse nicht verzichtet werden, denn die besonderen Lernbedürfnisse sind auch dort existent – die Frage des gemeinsamen Lernens bzw. der sozialen Partizipation und der angemessenen Lern- und Entwicklungsförderung sind nicht gegeneinander auszuspielen, sondern nur im Verbund zu betrachten. Inklusion funktioniert nur im Rahmen hoher fachlicher Professionalität durch theoretisch reflektierte Praktiker mit profunden diagnostischen Kenntnissen und breitem Handlungsrepertoire (vgl. Ahrbeck 2011).

„Da auffällige Kinder extrem unterschiedliche Probleme haben können, müssen Förderdiagnostiker idealiter über (den Problemen zuzuordnenden) hilfreiche und nützliche Theorien nicht nur informiert sein, sondern auch über entsprechend effektives pädagogisch-therapeutisches Behandlungswissen verfügen: z. B. über sinnvolle didaktische Theorien sowie über effiziente Veränderungstheorien zum Lesen und Rechtschreiben, Rechnen, zur Leistungsmotivation, motorische Entwicklung, zum Schulabsentismus oder Autismus, zu externalisierten und internalisierten Verhaltensstörungen usw.“ (Borchert 2007, 17).

Das Wissen und die Kompetenz der Sonderpädagogik als Fachwissenschaft sind wichtiger denn je. Diese werden von der Gesellschaft in den nächsten Jahren massiv nachgefragt werden, v. a. bei Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen – einer Aufgabe, der sie nur genügen kann, wenn auch Förderschulen (v. a. als Kompetenz- und Organisationszentren) in angemessener Zahl in ein flexibles und qualifiziertes, inklusiv orientiertes Gesamtsystem eingebunden sind. Somit geht es um eine zielgerichtete Weiterentwicklung, nicht um einen Prozess, in dem die Sonderpädagogik in der Allgemeinen Pädagogik aufgeht und in der Folge verschwindet: „Inklusive Bildung ist deshalb kein Plädoyer für die Abschaffung der Sonderpädagogik, sondern vielmehr eine Aufforderung, sich zu modernisieren und sich an einem pädagogischen Reformprozess von gesellschaftlichen Ausmaßen zu beteiligen“ (Heimlich 2011, 44). Der besondere Rahmen der Förderschule sollte fakultativ genutzt werden können. Konzeptionell ist die Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wie auch ihre Vorläuferinstitutionen seit den Zeiten des Arno Fuchs eine Durchgangsschule, die Schüler nur temporär besuchen sollen. Hegarty bringt es auf den Punkt:

„Children have an inalienable right to high-quality, appropriate education. This should be provided in as inclusive a manner as possible, but there are times when inclusion is difficult or even impossible and must be set aside. The right to high-quality, appropriate education can never be set aside.“ (Hegarty 2001, 248).

Schulische Inklusion bedarf eines gesellschaftlichen Resonanzkörpers und sollte sozial eingebettet werden. Dabei handelt es sich allerdings um die Zielperspektive: Eine aufeinander verwiesene und sich gegenseitig stützende inklusive Gesellschaft und inklusive Schule (Heimlich 2011). Unser derzeitiger Ausgangspunkt ist jedoch weder gesellschaftlich noch schulisch als inklusiv einzuschätzen. Jede Gesellschaft in ihrer Zeit schafft einen spezifischen Rahmen des Aufwachsens und Entwicklungsbedingungen, die Risiken und Chancen bieten. Die rasanten Veränderungen in den letzten Jahrzehnten haben dazu geführt, dass sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Sozialisation und Erziehung trotz weit verbreiteten Wohlstands so verschlechtert haben, dass angesichts z.T. drastischer Verhaltensstörungen die psycho-soziale Gesundheit der Heranwachsenden zunehmend problematisiert und fokussiert wird (Göppel 2007). In deutlichem Maße zeigen sich für die Betroffenen ein Verlust an normativer Orientierung und die Schwächung stützender sozialer Netzwerke im Rahmen des Gesamtprozesses der Pluralisierung und Individualisierung (Keupp 1998). Auch wenn immer wieder von der sog. Wohlstandsverwahrlosung berichtet wird, besonders stark im Fokus ist die Gruppe der sozial Deklassierten und von sozialer Teilhabe weitgehend Entkoppelten, die in Armut und Abhängigkeit leben und exkludiert werden, weil sie vieles von dem nicht aufweisen, was in der heutigen Gesellschaft als normativer Mindeststandard gilt (vgl. Herz 2011). Der immense Bedarf an schulischer und außerschulischer Erziehungshilfe ist ein Ausdruck dieser sozialen Verwerfungen und Desintegrationsprozesse. Eine sich differenzierende, in normativer Hinsicht pluralisierende und dabei an den Rändern exkludierende Gesellschaft, die an innerem Halt verliert und immer weniger in der Lage oder willens ist soziale Randgruppen zu tolerieren und zu integrieren, läuft dem Ansinnen schulischer Inklusion zuwider.

Vor diesem Hintergrund finden sich Kinder und Jugendliche in der schulischen Erziehungshilfe ein, die beträchtlichen Fehlentwicklungen unterworfen und stets von Marginalisierungsgefahren betroffen sind. Die deviante soziale und emotionale Entwicklung, häufig verbunden mit unterdurchschnittlichen Schulleistungen bis hin zu völligem Schulversagen (Underachiever), führt zu entsprechenden schulischen Selektionsprozessen (vgl. Schröder & Wittrock 2002; Ricking 2005). So fällt in der schulischen Erziehungshilfe seit Jahren der starke Anstieg der Zahl der Schüler mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf in dem Schwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung in Deutschland deutlich ins Auge (vgl. Willmann 2005; Wachtel 2010). In der Zeit von 1998 bis 2011/12 ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler bundesweit von 23.488 auf 62.645 (Förderquote ca. 0,9 %) gestiegen (vgl. KMK 2003; KMK 2010; Klemm 2013). Hinter den Zahlen verbergen sich Heranwachsende, die oft im Kontext dysfunktionaler Erziehungsprozesse in ihren Umweltbeziehungen wie auch in ihrer personalen Integration erhebliche Störungen zeigen und komplexer Förderarrangements unter Berücksichtigung der Jugendhilfe sowie pädagogisch-therapeutischer Hilfen und mitunter medizinischer Therapie bedürfen.

Interessant erscheinen in diesem Zusammenhang auch die aktuell berichteten Förder- und Inklusionsquoten im Bundesländervergleich, die Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung analysierte (Klemm 2013). Zusammenfassend lässt sich danach eine positiv ansteigende Inklusionsquote konstatieren. Aus der aktuellen Bildungsstatistik von Klemm (2013) wird deutlich, dass 43,2 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit diesem Förderschwerpunkt die Allgemeine Schule im Bundesdurch-

schnitt im Schuljahr 2011/12 besuchten (vgl. Klemm 2013 13). Allerdings steigt auch die Förderquote – insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung.

„Betrachtet man die Entwicklung der Jahre 2000/01 bis 2011/12, so zeigt sich: Deutschlandweit ist die Förderquote in diesem Zeitraum angestiegen – von 5,3 Prozent bis hin zu aktuell 6,4 Prozent. (...) Während es bei der Förderquote den beschriebenen Anstieg gab, ist die Entwicklung der Exklusionsquote – zumindest seit 2005/06 – durch Stagnation gekennzeichnet: Sie liegt seither bei 4,8 Prozent. Im gleichen Zeitraum stieg die Inklusionsquote an: Von 2001/02 bis 2005/06 nur ganz schwach von 0,7 auf 0,8 Prozent; danach verdoppelte sie sich von 0,8 (2005/06) auf 1,6 Prozent (2011/12). Für Deutschland insgesamt kann daher festgestellt werden, dass das vermehrte inklusive Unterrichten nicht zu einem Rückgang des Unterrichts in Förderschulen geführt hat.“ (Klemm 2013, 15)

**Sonderpädagogische Unterstützungsformen.** Während die Förderquote in Deutschland eher als Mangel betrachtet wird und die Inklusionsquote die neue anzustrebende „Währung“ darstellt, gestaltet sich etwa die Situation in skandinavischen Ländern wie Finnland völlig anders. Hier wird zeitnahe und strukturierte sonderpädagogische Förderung als Qualitätsmerkmal schulischer Unterstützung verstanden. In Finnland erhalten ca. 21% aller Schüler im Laufe ihrer Schulzeit sonderpädagogische Förderung, in Deutschland dagegen sind es aktuell 6,4%. Die Förderung findet in Finnland überwiegend in der Allgemeinen Schule statt und konzentriert sich auf die ersten Schuljahre, in Deutschland verhält es sich genau umgekehrt. Betrachtet man sich als Orientierungshilfe erfolgreiche internationale inklusive Organisationsformen, so fällt auch hier auf, dass trotz einer deutlich höheren Inklusionsquote auch in diesen Ländern wie die Abbildung 1 zeigt, eine zeitweise Unterrichtung und Förderung in special classes und auch special schools stattfindet (vgl. Lindsay 2007). Besonderes Kennzeichen ist jedoch in diesem Modell die hohe Durchlässigkeit in den Organisationseinheiten. Im Gegensatz zur nur sehr geringen Durchlässigkeit in Deutschland, wo man sich zu der Aussage hinreißen lassen kann: einmal Förderschule – immer Förderschule! Die Durchlässigkeit insbesondere an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, gemessen an der Rückführungsquote zurück in die Allgemeine Schule, liegt in NRW und Niedersachsen bei ca. 10%, wobei im Primarbereich deutlich höhere Erfolge als im Sekundarstufenbereich erzielt wurden (vgl. Ricking & Henneemann 2008).



Abbildung 1. Durchlässigkeit in einem gestuften Schul- und Fördersystem nach Lindsay (2007).

In inklusionserfahrenen Ländern wie Kanada am Beispiel der Provinz Quebec finden sich sehr weit ausdifferenzierte Organisationsformen einer bestmöglichen Unterstützung von Kindern und Jugend-

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“



lichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Über allem stehen jedoch – trotz der vorhandenen organisatorischen Differenzierungsmöglichkeiten - die verstärkten Bemühungen einer weitreichenden schulischen Inklusion (vgl. Gouvernement du Quebec 2011).

Obwohl zwar jedem Kind und Jugendlichen grundsätzlich in der Provinz Quebec ein inklusives Angebot in einer regulären Klasse hier gemacht werden sollte, gibt es auch deutlich formulierte Einschränkungen, etwa wenn es die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes nicht zulassen oder wenn die Rechte der Mitschüler beeinträchtigt werden. Trotz der formulierten Einschränkungen besuchen bis zu 85% aller Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Regelschulen (vgl. Hobbs 2011): eine Integrationsquote, die in etwa von Klemm und Preuss-Lausitz (2011) in ihrem Gutachten für die NRW als anzustrebende Zielmarke formuliert wurde.

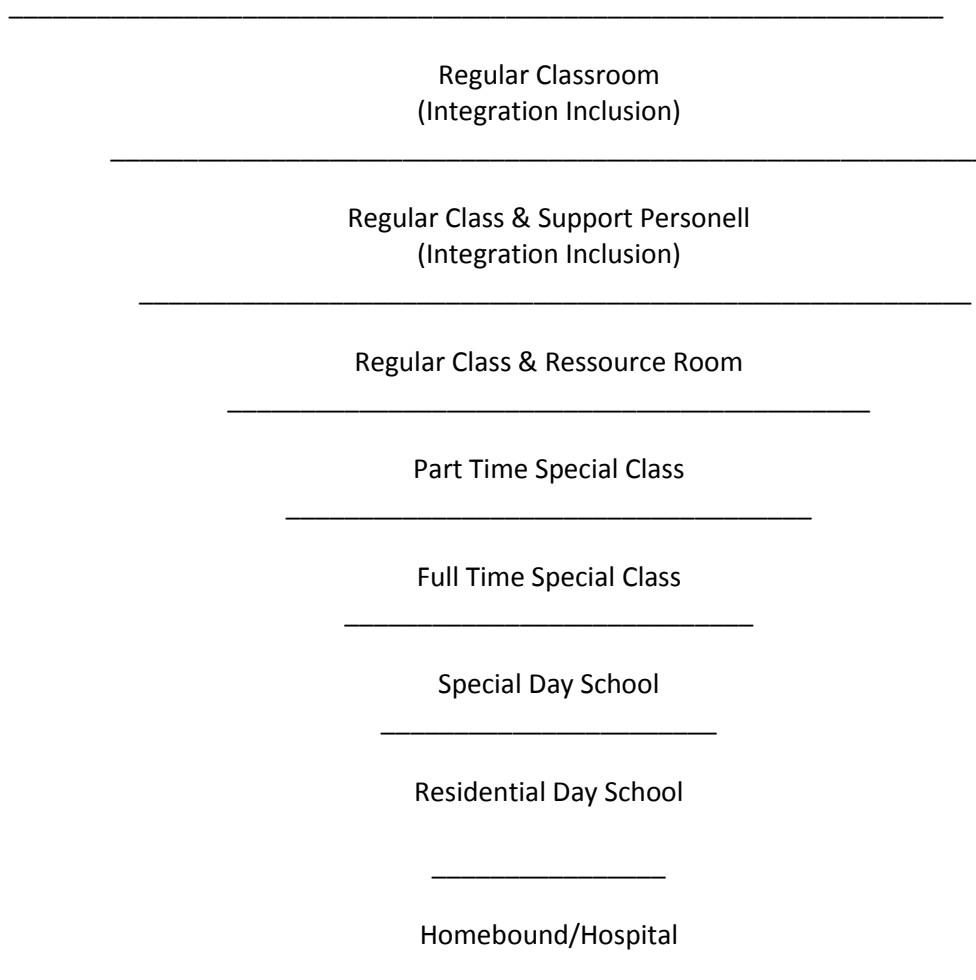


Abbildung 2. Ausdifferenziertes Förderangebot am Beispiel des Cascade Models in der Provinz Quebec Kanada (Winzer 1999).

**Empirisch gelegte Gelingensbedingungen für die schulische Inklusion.** Neben zahlreichen Uneindeutigkeiten empirischer nationaler wie auch internationaler Befunde zur Evidenz inklusiver Beschulung von Schülern mit und ohne Förderbedarf, lassen sich letztlich auch einige eindeutige Gelingensbedingungen darstellen, die in der nachfolgenden Abbildung 3 nach Christian Huber (2011) und nach Lindsay (2007) dargestellt werden. Die Abbildung macht deutlich, wie zentrale eine gemeinsame, interdisziplinär angelegte Problemlösung (etwa in Form regelmäßiger Fallkonferenzen) dabei für das Gelingen der Inklusion erscheint, die sich wiederum in gut funktionierender Teamarbeit sowie einer inklusiven Unterrichtsplanung widerspiegelt. Zudem lassen sich die Bedeutung einer positiven Einstellung zur Inklusion der Lehrkräfte sowie eine inklusive Schulidentität daraus ableiten. Nicht zuletzt weisen zahlreiche Studien zur Wirksamkeit von Inklusion in diesem Kontext auf die herausragende Bedeutung effektiven Classroom Managements, einer hohen Fachexpertise der Lehrkräfte in den Bereichen Diagnostik, Lern- und Entwicklungsstörungen (Ätiologie, Diagnostik, Prävention und Intervention) sowie auf ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit hin, was sich wiederum auch durch den Grad des Unterstützungsempfindens der Lehrkräfte bei der Bewältigung der komplexen Aufgabenstellungen im Unterricht durch Teamstrukturen, verlässliche sonderpädagogischen Unterstützung oder andere Formen der Assistenz ausdrückt.

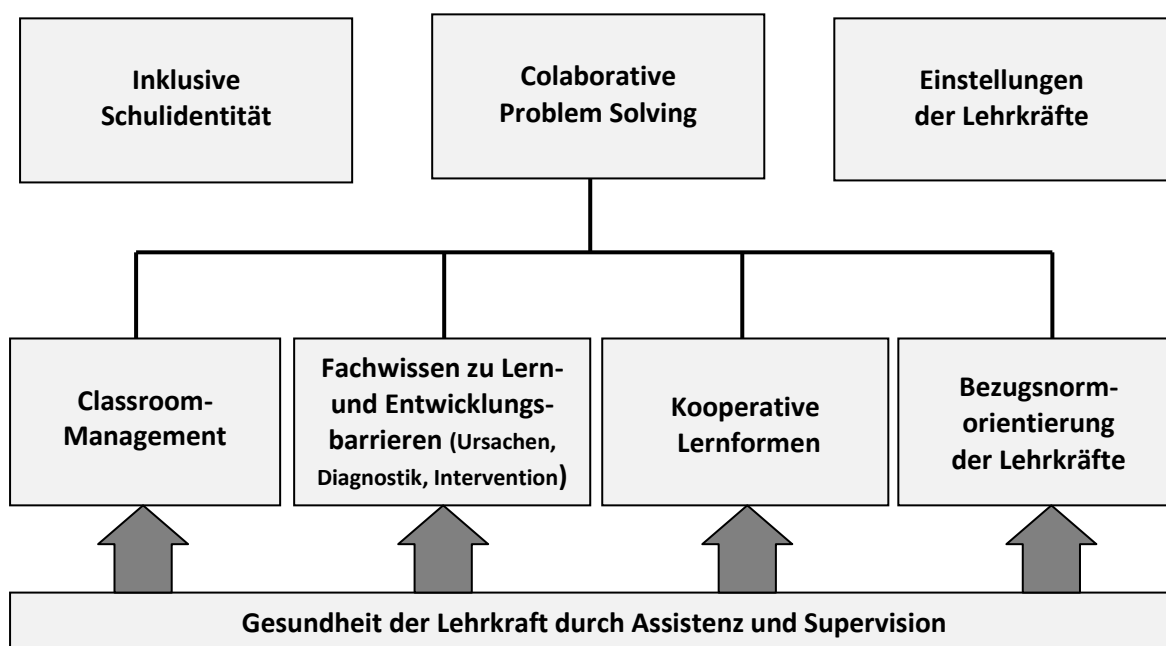


Abbildung 3. Gelingensbedingungen der Inklusion (nach Huber 2011).

### 3. Qualifizierungsmaßnahme

Im Zeitraum von 2010 bis 2011 wurden 32 Inklusionsmoderator/innen (darunter auch zwei Schulpsychologinnen und zwei Sozialpädagoginnen) im Kreis Mettmann ausgebildet, die – immer in einem Tandem – als Sonderpädagoge/in gemeinsam mit einer Kolleg/in aus der Grundschule in insgesamt neun Modulen qualifiziert wurden. Die Qualifizierungsmaßnahme richtet sich insbesondere an die Lehrkräfte im Kreis Mettmann und umfasste zehn Monate. Nach der erfolgreichen Qualifizierung bieten die Inklusionsmoderator/innen in Tandems ihre Fortbildungen über die sechs Kompetenzzentren im Kreis Mettmann an. Die Tandems bestehen in der Regel immer aus 1 Grundschulkolleg/in und 1 Sonderschulkolleg/in.

Für die Multiplikatoren stellte die wissenschaftliche Begleitung Material zur Gestaltung der schulhausinternen Fortbildungen zur Verfügung. Über eine geschützte Online-Plattform (fronter) können die Teilnehmer Materialien zur Qualifizierung herunterladen und dann in den Fortbildungen einsetzen. Zur Vertiefung leitet die wissenschaftliche Begleitung die Einrichtung von regionalen Austauschgruppen der Multiplikatoren an, die nach der Methode der Kooperativen Beratung sich gegenseitig in der Durchführung der Fortbildungen in den Schulen unterstützen. Ein wichtiges Qualitätsmerkmal stellt zudem eine enge prozessbegleitende Evaluation dar.

Begleitend bestand das Angebot zur Beantwortung inhaltlicher und methodischer Fragen über eine regelmäßige Beratung vor Ort, Telefonsprechstunde oder Mail-Kontakt.

#### Ziele der Qualifizierung

##### 1. Schulung der Multiplikatoren:

- Kompetenzen bleiben nachhaltig im Kreis Mettmann
- Kompetenzen werden langfristig in das Bildungssystem vermittelt
- Lernziele eindeutig nach Bedarfen der Schulen definieren
- Moderationsstrategien und –kompetenzen vermitteln

##### 2. Multiplikatoren auf die Fortbildungen in den Schulen vorbereiten:

- 2010/11: Lehrkräfte der zukünftigen Klassen 1 & 2, Erzieherinnen, Mitarbeiter des Jugendamtes
- Seit 2011/12: Lehrkräfte von Grund- und Förderschulen, OGS-Mitarbeiter/innen, Erzieher/innen von Kitas, Mitarbeiter des Jugendamtes

Tabelle 2.

Überblick über die zentralen Lerninhalte der Qualifizierungsmodule (2010- 2011).

	<b>Modulbeschreibung</b>
<b>Modul 1</b> <b>Grundlegende Einführung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegende Informationen über „Inklusion“: rechtliche Rahmenbedingungen, Auftragsklärung im Kreis Mettmann, Überblick über empirische Befunde</li> <li>• Auseinandersetzung mit der Rolle als Inklusionsmoderator/in</li> <li>• Weiterentwicklung der eigenen Moderationskompetenzen</li> </ul>
<b>Modul 2</b> <b>Kooperative Beratung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoretische Grundlagen der Kooperativen Beratung: Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Menschenbild, Bausteine der Kooperativen Beratung nach Mutzeck</li> <li>• Erweiterung der eigenen Gesprächsführungskompetenzen: Elemente der Gesprächsführung im geschützten Rahmen trainieren und deren Anwendung reflektieren</li> <li>• Erweiterung der eigenen Kompetenzen zur Gestaltung von schwierigen Gesprächssituationen im Praxisfeld Schule</li> </ul>
<b>Modul 3</b> <b>Diagnostik &amp; Förderplanung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostik bei Lern-, Verhaltens- und Sprachstörungen: Grundlagen der Diagnostik</li> <li>• Ressourcenorientierte Diagnostik: Überblick über verschiedene diagnostische Verfahren für die Altersgruppe 4-7 Jahre</li> <li>• Kennenlernen und selbständige vertiefende Erarbeitung exemplarischer Testverfahren</li> <li>• Förderplanung: Grundlagen, Qualitätskriterien, Förderplanschemata, Arbeit mit Zielerreichungsbögen</li> </ul>
<b>Modul 4</b> <b>Classroom Management</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoretische Grundlagen zum Thema „Guter Unterricht als wirksame Prävention von Unterrichtsstörungen“</li> <li>• Kennenlernen zentraler Prinzipien effektiver Klassenführung als Vorbeugung von Unterrichtsstörungen</li> <li>• Konkrete kollegiale Erarbeitung praxisnaher Verfahrensweisen und Materialien für die Prinzipien „Strategien für potentielle Probleme“ und „Konsequenzen bei unangemessenem Schülerverhalten“</li> </ul>
<b>Modul 5</b> <b>Prävention bei Verhaltensstörungen (I)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegender theoretischer Überblick zur Entstehung und Prävention von Verhaltensstörungen</li> <li>• Überblick über die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Kindern</li> <li>• Einführung und eigenständige, vertiefende Erarbeitung des Lubo-Schultrainings: Theoretische Grundlagen, Rahmenhandlung, die drei Trainingsbausteine, exemplarische Stundenerarbeitung, Übungen zu den Förderzielen</li> <li>• Einführung und eigenständige, vertiefende Erarbeitung des KlasseKinderSpiels</li> <li>• Konkrete Schritte zum Transfer der Maßnahmen und zur Einbettung der Präventionsprogramme in den Schulalltag</li> </ul>
<b>Modul 6</b> <b>Prävention und Intervention bei Lernstörungen (I)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegender theoretischer Überblick zur Entstehung und Prävention von Lernstörungen</li> <li>• Kennenlernen zentraler Komponenten beim Erwerb effektiver Lernstrategien</li> <li>• Einführung und eigenständige, vertiefende Erarbeitung von Lernförderprogrammen in Bereichen kognitive Entwicklung, gezielte Förderung bei Rechenschwäche und Leserechtschreibschwäche für den vorschulischen Bereich und die Klassen 1 &amp; 2</li> </ul>

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

<b>Modul 7</b> <b>Basiswissen Sprachförderung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegender theoretischer Überblick zur Entstehung und Prävention von Sprachstörungen</li> <li>• Kennenlernen des ungestörten Sprachstandes bei der Einschulung</li> <li>• Überblick über sprachliche Einschränkung bei der Einschulung durch Spracherwerbsstörungen oder unzureichende Deutschkenntnisse im Wortschatz, Sprachverständnis, Grammatik und Aussprache</li> <li>• Einführung und eigenständige, vertiefende Erarbeitung von Maßnahmen für einen sprachförderlichen inklusiven Unterricht</li> </ul>
<b>Modul 8</b> <b>Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen (II)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertiefung der in Modul 5 erworbenen Kompetenzen.</li> <li>• Die Entwicklung eines präventiven Schulkonzepts bildet den Schwerpunkt dieses Qualifizierungsbausteins.</li> <li>• Auf der Grundlage bereits bekannter effektiver Vorgehensweisen werden fallbezogene Handlungspläne zum Umgang mit schwierigen Schülern erarbeitet.</li> <li>• Zudem erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer detaillierte Informationen zu verschiedenen Verhaltensstörungen (Symptome, Ursachen, Fördermöglichkeiten).</li> </ul>
<b>Modul 9</b> <b>Prävention und Intervention bei Lernstörungen (II)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertiefung der wissenschaftlichen Grundlagen einer effektiven Lernförderung.</li> <li>• Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Lernschwierigkeiten (bspw. LRS, Dyskalkulie; Ursachen, Diagnosekriterien, Prävention und Intervention).</li> <li>• Auf der Grundlage der aus Modul 7 bekannten Förderkonzepte werden fallbezogene Förderpläne zur Unterstützung lernschwacher Schülerinnen und Schüler von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entwickelt.</li> <li>• Zudem werden konkrete Möglichkeiten zur Förderung von Motivation und Lernfähigkeit thematisiert und der Transfer entsprechender Methoden in den Unterricht vorbereitet.</li> </ul>

### Jedes Qualifizierungsmodul enthält

1. Einführung/Sensibilisierung für die Relevanz der Modulthematik bezogen auf inklusive Beschulung.
2. Kompakte Vermittlung der Theoriegrundlagen der Modulthematik.
3. Herstellung des Theorie-Praxistransfers für inklusive Beschulung.
4. Angebot eines Praxismoduls zum direkten Einsatz
5. Trainings- und Reflexionsphase

### Methodische-didaktische Akzentsetzung

Wichtig zu Beachten ist die besondere Situation der Teilnehmer/innen. Einerseits sollen sie die jeweiligen Theoriegrundlagen des Modulthemas kennenlernen/auffrischen, andererseits auch schon Hilfen bzw. Vorlagen für die didaktisch methodische Umsetzung erhalten. Sinnvoll erscheint es daher, in das Modul eine Trainingsphase zu integrieren, in der die Teilnehmer/innen Einzelelemente ihrer späteren Moderatorentätigkeit exemplarisch erproben und reflektieren können.

### Ressourcen: aufbereitete Qualifizierungsinhalte

- Bereitstellung aller PPP des eigenen Fortbildungsmoduls als pdf. (Autorenrechte werden gewahrt)
- Definition operationalisierter Lernziele für den jeweiligen Themenbereich
- Ablaufplanung & PPP für 3- und 6-stündige Fortbildungsveranstaltungen
- Literaturstellen als Vertiefungsliteratur
- Hinweise für Vermittlungsstrategien
- Vorbereitung auf kritische Rückmeldungen (FAQ's)

### Prozessbegleitende Evaluation der Qualifizierungsmaßnahme

Die Moderator/innen führten während der Qualifizierung bis heute mittlerweile über 120 Einzelfortbildungen (Stand Oktober 2013) in den Grund- und Förderschulen im Kreis Mettmann durch mit einem bislang guten Erfolg (Mittelwert: 1,7), was die nachfolgende Abbildung 4 belegt. Die teilnehmenden Lehrkräfte aus den Grund- und Förderschulen beurteilten die Fortbildungsmodule wie folgt:

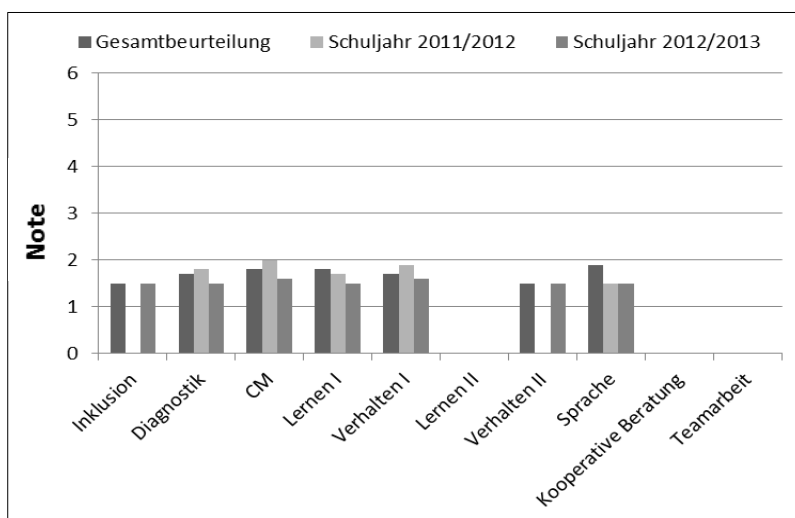


Abbildung 4. Evaluation der bisherigen Modulinhalte aus der Sicht der fortgebildeten Lehrkräfte im Kreis Mettmann (Stand Oktober 2013).

Aufgrund der Rückmeldungen der teilnehmenden Lehrkräfte sowie der Moderator/innen selbst werden prozessbezogen weitere Fortbildungsbedarfe ermittelt. Aus diesen Bedarfen werden weitere Qualifizierungsmodule entwickelt. Zwei weitere Vertiefungsmodule wurde Ende 2012 zum Thema „Teamarbeit“ und im November 2013 zum Thema „Inklusive Unterrichtsplanung“ umgesetzt. Auch in den folgenden Jahren sind weitere Ergänzungsmodule von den Moderator/innen gewünscht.

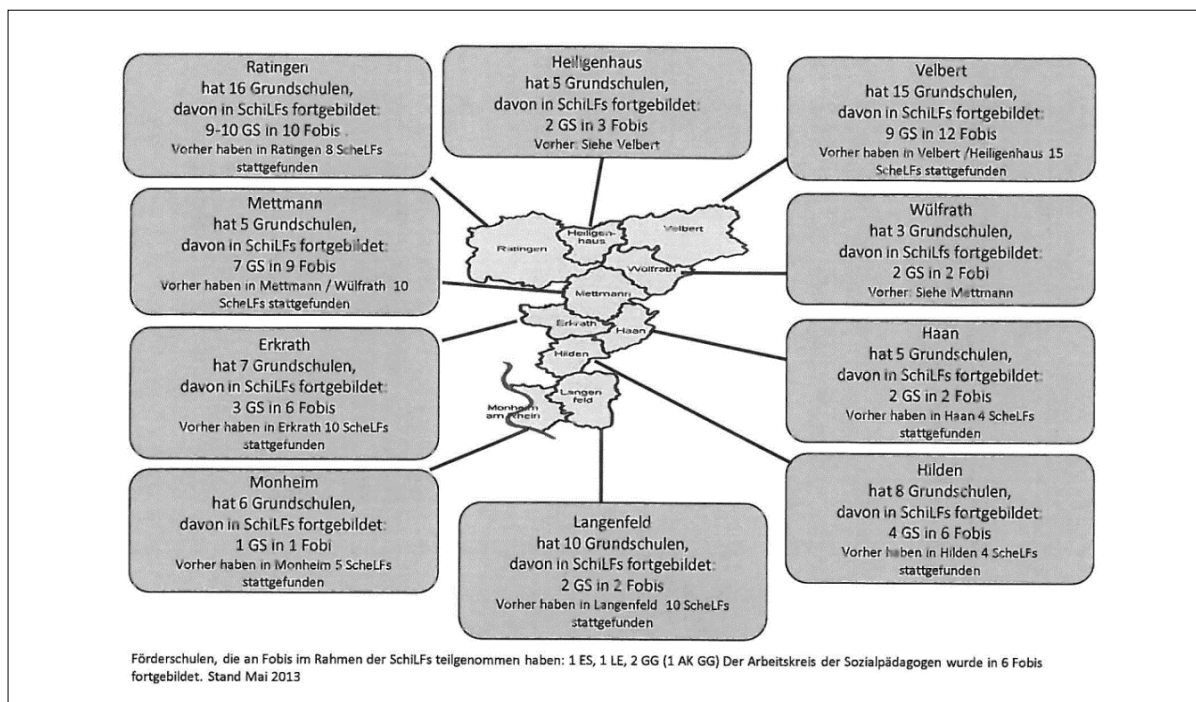


Abbildung 5. Kreisweiter Überblick über die bis Mai 2013 durchgeführten Fortbildungen.

Das vom Kreis Mettmann initiierte Qualifizierungsmodell wurde aufgrund der vorliegenden Evaluationserfahrungen auf Wunsch des MSW NRW nunmehr auch auf Landesebene mit der Erweiterung für den Sekundarstufenbereich übertragen und seit 2011 umgesetzt.

Um das Fortbildungsangebot kontinuierlich zu verbessern, finden prozessbezogen jährliche Austauschtreffen mit den Moderator/innen gemeinsam mit der universitären Arbeitsgruppe sowie der Schulaufsicht des Kreises Mettmann statt. Hier werden die gemachten Erfahrungen sowie die resultierenden Bedarfe aus Sicht der Moderator/innen sowie der beteiligten Schulen eruiert. Die Inklusionsmoderatoren begleiten zum Teil schon seit Beginn der Qualifizierung und Moderationstätigkeit einzelne Schulen fortlaufend im Prozess der Konzeptentwicklung und Erprobung. Das lässt den Rückschluss zu, dass diese Schulen sich kontinuierlich mit der Umsetzung beschäftigen und weiterentwickeln.

Neben den insgesamt positiven Einschätzungen der Lehrkräfte zur Qualifizierungsmaßnahme im Kreis Mettmann, hat die prozessbezogene Fortbildung in den teilnehmenden Schulen auch einen nachweisbaren positiven Einfluss auf die Einstellung zur Inklusion sowie auf die Reduktion der emotionalen Erschöpfung der befragten Lehrkräfte. So konnte etwa nachgewiesen werden, dass eine häufigere Teilnahme an den Fortbildungen mit einer positiveren Einstellung zur Inklusion einhergingen (siehe hierzu auch Kapitel 6 „Ergebnisdarstellung“).

#### 4. Konzeption der wissenschaftlichen Begleitstudie zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann (Mehrebenenanalyse 2010 – 2012)

In diesem Kapitel werden das Untersuchungsdesign und Forschungsmodell, die zugrundeliegenden Fragestellungen und Hypothesen, die eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie die Untersuchungsdurchführung der wissenschaftlichen Begleitstudie näher dargestellt.

In der begleitenden wissenschaftlichen Untersuchung ist – insbesondere auf der Basis der beschriebenen Gelingensfaktoren der bisherigen empirischen Forschung - das folgende Rahmenmodell (Abb. 6) unter Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen handlungsleitend. Zentrales Anliegen der Studie ist es, die verschiedenen Ebenen im Rahmen der schulischen Inklusion im Prozess mit einzu beziehen, um so Veränderungen in der Schullandschaft im Kreis Mettmann sensibel analysieren zu können und um objektivierbare Hinweise für daraus resultierende, notwendige Optimierungen zu erhalten.

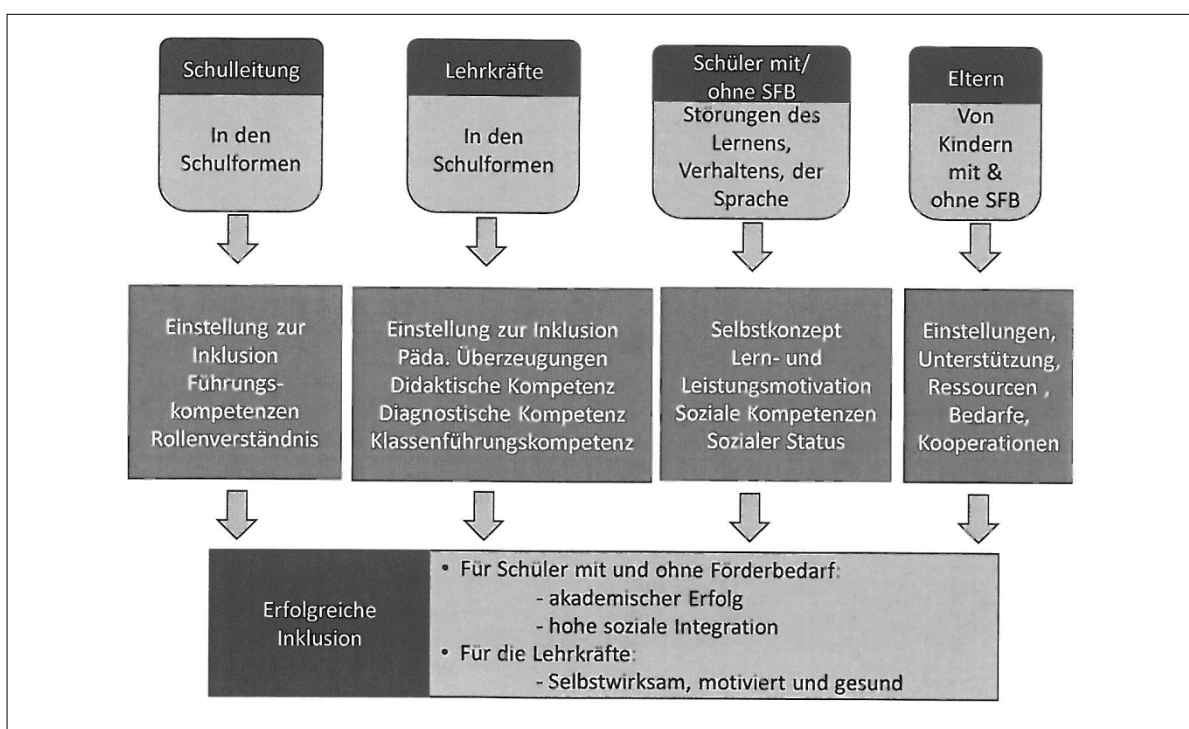


Abbildung 6. Mehrebenen Rahmenmodell der wissenschaftlichen Begleitstudie.

In diesem Modell werden Kriterien einer erfolgreichen Inklusion aus einer pädagogisch-psychologischen, wissenschaftlichen Perspektive beschrieben. Es werden die einzelnen Akteure aufgestellt und deren Einflussfaktoren auf das Erreichen einer gelungenen Inklusion dargelegt.

Erfolgreiche Inklusion ist in unserem Verständnis gekennzeichnet durch positive Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne erhöhten Förderbedarf im Hinblick auf ihren akademischen Lernerfolg und ihre soziale Eingebundenheit in den Klassenverband. Eine gelungene schulische Inklusion kann aber nur dann erreicht werden, wenn die tätigen Lehrkräfte selbstwirksam, motiviert und gesund ihrem Beruf nachgehen können.



Die zentralen Akteure im Hinblick auf den Unterrichtsprozess sind die Schüler (mit und ohne erhöhten Förderbedarf), die Lehrkräfte (mit unterschiedlicher Spezifizierung), die Schulleitungen und die Eltern. Auf der Seite der Schülerinnen und Schüler sind es die sozial-emotionalen und kognitiven Kompetenzen, die diese mitbringen, die den Erfolg der Inklusion medieren. Im Hinblick auf die Lehrkräfte sind es deren didaktische Kompetenzen, diagnostischen Kompetenzen und Klassenführungs-kompetenzen einerseits sowie ihre Einstellungen und pädagogischen Überzeugungen andererseits, die das Gelingen einer Inklusion bedingen. Schulleitungen beeinflussen den Prozess neben ihren grundsätzlichen Einstellungen und Überzeugungen zur Inklusion und der pädagogischen Arbeit auch durch ihre Führungskompetenzen und den Führungsstil in ihrer Leitungsfunktion. Schließlich sind die Eltern der Schülerinnen und Schüler maßgeblich am Gelingen der Inklusion beteiligt. Dies betrifft nicht nur die Einstellungen, Kooperationserwartungen und Ressourcen zur Unterstützung schulischer Arbeit der Eltern von Schulkindern mit Förderbedarf, sondern ebenso auch die Eltern der Kinder ohne erhöhten Förderbedarf.

Eine umfassende Sicht auf die Inklusion und ein Verständnis der sich entwickelnden Prozesse in einem Schulsystem muss all diese Zielkriterien Personengruppen und Einflussfaktoren betrachten. Das dies nicht erschöpfend geschehen kann ist offensichtlich. Das Rahmenmodell dient aber zum ersten dazu, die einzelnen Erkenntnisse und Befunde in einem größeren Wirkgefüge zu betrachten und zweitens, alle Aspekte stets im Blick zu behalten.

Nach umfangreicher Recherche stellen die Autoren fest, dass ein solch komplexes Studiendesign im Bereich der Inklusion wie im Kreis Mettmann umgesetzt, bislang sowohl in NRW als auch bundesweit einzigartig ist.

## 5. Wissenschaftliche Studie

### 5.1 Fragestellungen und Hypothesen

#### 5.1.1 Schüler/innenebene

Die Studien zu sozialer Ausgrenzung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen stützen sich überwiegend auf eine soziometrische Befragung der Klassengemeinschaft. Um die Analyse nicht lediglich auf die Perspektive der Klassengemeinschaft zu begrenzen, wird zusätzlich die subjektive Wahrnehmung der sozio-emotionalen Schulerfahrung der Kinder untersucht. Hieraus ergibt sich eine erste Forschungsfrage: Wie schätzen Schülerinnen und Schüler mit SFB ihre eigene soziale und emotionale Situation in der ersten Klasse ein?

Aus der oben dargestellten Befundlage werden folgende Hypothesen abgeleitet:

- Bereits in der ersten Klasse sind Schülerinnen und Schüler mit SFB häufiger sozial ausgegrenzt als ihre Mitschüler ohne SFB.
- Bereits in der ersten Klasse lassen sich soziale Ausgrenzungsprozesse durch die subjektiv empfundene emotionale und soziale Schulerfahrung der Schülerinnen und Schüler mit SFB nachweisen.

Zudem wird explorativ der Frage nachgegangen, ob sich die einzelnen Schulklassen und Schulen im Hinblick auf die Sichtweise der Klassengemeinschaft und auf die subjektive Sichtweise der einzelnen Schülerinnen und Schüler voneinander unterscheiden.

Darüber hinaus wurden auch die Lernleistungen sowie das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten untersucht. Hierbei steht im Mittelpunkt der Untersuchung die Frage nach der Spezifität schulischer Leistungsprobleme und der Eindeutigkeit des Förderbedarfs. Im Detail soll der Frage nachgegangen werden, in welchem Ausmaß schulische Lern- und Leistungsprobleme einerseits und Probleme im Sozial- und Arbeitsverhalten andererseits einhergehen. Sollten diese Zusammenhänge gefunden werden, wäre dies ein Argument dafür, Förder- und Präventionsmaßnahmen in den Bereichen Lernen und Verhalten nicht getrennt voneinander, sondern in Kombination durchzuführen.

Aufbauend auf den bisherigen Forschungsbefunden zur Komorbidität von Lern- und Verhaltensproblemen erwarten wir auch in der vorliegenden Studie einen solchen Zusammenhang vorzufinden. Darüber hinaus sollte sich im Anschluss an die Studie von Huber und Wilbert (2012) ein negativer Zusammenhang zwischen der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern einerseits und Lern- und Verhaltensproblemen andererseits finden.

#### 5.1.2 Lehrer/innenebene und Schulleiter/innenebene

Ziel der vorliegenden Studie ist es zu untersuchen, ob sich die Kollegien einzelner Schulen bezogen auf die Einstellung zur Integration<sup>1</sup>, die Selbstwirksamkeit und die kollektive Wirksamkeit sowie das Belastungserleben unterscheiden. In einem weiteren Schritt wird dann betrachtet, inwieweit sich die Kollegien und die Schulleitungen hinsichtlich ihrer Einstellung zur Integration, ihrer (Selbst-) Wirk-

---

<sup>1</sup> Bei dem verwendeten Fragebogen handelt es sich um eine Übersetzung des Fragebogens „Teacher Attitudes Toward Inclusion“ (TATI). (Stanley, Grimbeek, Bryer & Beamish, 2003; Bryer, Grimbeek, Beamish & Stanley 2004). Hier wird der ursprüngliche verwendete Begriff Inklusion in Integration übersetzt, was strenggenommen auch dem Sprachgebrauch des Fragebogens entspricht, da hier von Kindern mit Förderbedarf gesprochen wird.

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

samkeit und ihrem Belastungserleben ähneln. Da bei der vorliegenden Untersuchung Wirkfaktoren auf zwei Ebenen betrachtet werden, Schulleitungen und deren Kollegien, wird als messtheoretisches Modell eine Mehrebenenanalyse zugrunde gelegt.

Angenommen wird, dass sich sowohl signifikante Unterschiede hinsichtlich der Einstellung zur Integration, der Selbstwirksamkeit, der kollektiven Wirksamkeit und dem Belastungserleben zwischen den einzelnen Kollegien ausmachen lassen, welche im Zusammenhang mit der Einstellung zur Integration, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und dem Belastungserleben der jeweiligen Schulleitung stehen.

### 5.1.3 Elternebene

Um ein möglichst umfassendes Bild auf die inklusive Bildungslandschaft im Kreis Mettmann zu erhalten, wurden zudem die Eltern der Grundschulen im Kreis in die Befragung miteinbezogen. In diesem Kontext wurden die Eltern hinsichtlich ihrer Einschätzung zur Inklusion sowie zu ihrem Grad der Informiertheit über die Veränderungsprozesse im Kreis befragt. Zudem sollte den Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeiten gegeben werden, ihre subjektiven Befürchtungen zur Inklusion und Chancen einer inklusiven Beschulung ihrer Kinder mitzuteilen.

## 5.2 Erhebungsinstrumente

Zur Beantwortung dieses oben skizzierten, sehr komplexen Forschungsmodells wurden auf der Lehrer/innen-, Schulleiter/innen- und Schüler/innenebene unterschiedliche Erhebungsinstrumente zu mehreren Messzeitpunkten sowie auf der Elternebene zu einem Messzeitpunkt bislang eingesetzt. Im Folgenden werden zunächst die eingesetzten Verfahren auf Schülerebene, anschließend auf Lehrer/innen- und Schulleiter/innenebene und abschließend auf Elternebene beschrieben.

### 5.2.1 Schüler/innenebene

Wie im Forschungsüberblick bereits näher skizziert, stellt sich im Rahmen einer inklusiven Schullandschaft die zentrale Frage nach der sozialen Integration sowie der subjektiven sozialen und emotionalen Schulerfahrung der Kinder insbesondere unter erhöhtem Förderbedarf. Darüber hinaus gilt es zu klären, wie die akademischen Lernerfolge insbesondere der Kinder unter erhöhtem Förderbedarf sich in der inklusiven Schule darstellen.

**Soziale Integration.** Auf der Grundlage von Morenos (1967) Arbeiten und der bisherigen Integrationsforschung (Dumke & Schäfer 1993; Haeberlin et al. 1999; Huber 2006; Wocken 1987) wird die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler durch eine soziometrische Befragung, im Sinne eines Normierungsverfahrens ohne Begrenzung der Wahlmöglichkeiten, operationalisiert. Dabei beruht die Erhebung auf folgenden vier Wahlkriterien: *Sitznachbar*, *Arbeitspartner*, *Teilnahme am Unterricht* sowie *Hilfe*, jeweils unter Berücksichtigung der sozialen Wahl z.B. „Mit welchen Kindern arbeitest du am liebsten zusammen?“ und der sozialen Ablehnung z.B. „Mit welchen Kindern arbeitest du nicht so gerne zusammen?“ (Dollase 1976; Petillon 1978). Jene, daraus resultierenden acht Items geben einen umfassenden Überblick über die in der Klassengemeinschaft herrschenden Zuneigungen und Ablehnungen zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schüler. Die Reliabilitätskoeffizienten soziometrischer Verfahren liegen im Bereich zwischen  $r = .75$  (Asher et al. 1979) und  $r = .8$  (Bukowski Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

& Newcomb, 1984), was nach Weise (1975) als mittelmäßig einzustufen ist. Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1997) verweisen in diesem Zusammenhang auf eine höhere Reliabilität bei Grundschulkindern im Vergleich zu jüngeren und älteren Altersgruppen. Nach Weise (1975) gelten die vorliegenden Validitätskoeffizienten zwischen  $r = .45$  und  $r = .8$  (Gottlieb et al. 1986) als mittelmäßig bis hoch. Besonders zu Beginn der Grundschulzeit erfolgt die Einschätzung des sozialen Status eines Kindes aus Sicht der Klassengemeinschaft recht zuverlässig (Gasteiger-Klicpera & Klicpera 1997).

**Subjektive soziale und emotionale Schulerfahrung.** Das weitere Erhebungsinstrument, auf das sich diese Untersuchung stützt, ist der von Rauer & Schuck (2004) entwickelte Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2). Es erfasst die psychologisch bedeutsamen und pädagogisch relevanten Sichtweisen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen von Grundschulkindern (Rauer & Schuck 2004). Anhand der Skalen *Selbstkonzept der Schulfähigkeit*, *Klassenklima* sowie *Gefühl des Angenommenseins*, wird die subjektive soziale und emotionale Situation der Kinder ermittelt. Eine Beantwortung der Items kann nur mit den zur Auswahl stehenden Möglichkeiten ‚stimmt‘ oder ‚stimmt nicht‘ erfolgen. Ein neutraler Mittelweg zählt nicht als gültige Aussage. Die internen Konsistenzen und Kennwerte der Skalen liegen bei  $\alpha = .78$ ;  $M = 12.4$ ;  $SD = 2.6$  (*Selbstkonzept der Schulfähigkeit*),  $\alpha = .63$ ;  $M = 8.5$ ;  $SD = 2.0$  (*Klassenklima*) und  $\alpha = .83$ ;  $M = 10.5$ ;  $SD = 2.9$  (*Gefühl des Angenommenseins*).

**Erfassung des akademischen Lernerfolgs.** Zur Bestimmung des akademischen Lernerfolgs wurden zwei neue Messinstrumente entwickelt, die auf Einschätzungen der Lehrkräfte basieren. Solche Beurteilungen zeigten in vergangenen Untersuchungen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften grundsätzlich das Manko einer fehlenden Reliabilität und Validität (u.a. Spinath 2005). Um diesen Problem entgegenzuwirken wurde auf simple Ratingverfahren verzichtet (z.B. der Einstufung der Orthographischen Kompetenz auf einer Stufe von eins bis fünf). Stattdessen wurden kriteriale Beurteilungsaufgaben anhand standardisierter curricularer Testverfahren entwickelt. Dabei werden konkrete Aufgabentypen vorgestellt und die Lehrkraft soll beurteilen, in welchem Maß ein Schulkind die Kompetenz besitzt, Aufgaben dieses Typs zu lösen. Für den Bereich Mathematik wurde auf Grundlage des DEMAT 1 (Krajewski, Küspert, Schneider & Visé 2002) der KLM1 (Kriteriale Lehrereinschätzung Mathematik für die erste Klasse) und auf Basis des ELFE (Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler, Lenhard & Schneider 2006) und der HSP (Hamburger Schreibprobe, May 2012) der KLD1 (Kriteriale Lehrereinschätzung Deutsch für die erste Klasse) entwickelt. Beide Verfahren weisen mit einer sehr hohen internen Konsistenz (Alpha = .93 bzw. .94) sowie einer klaren Dissoziation der Items zu den Leistungsbereichen Deutsch und Mathematik im Rahmen einer explorativen Faktorenanalyse eine gute Eignung nach.

**Erfassung des Sozial- und Lernverhaltens. Erfassung von Verhaltensstörungen.** Prosoziales Verhalten und Verhaltensstörungen wurden mit dem Screeningverfahren Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman 1997) erfasst. Der SDQ umfasst 25 Items, die fünf Skalen (Emotionale Probleme, Hyperaktivität, Probleme mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten, Prosoziales Verhalten) und den übergeordneten Faktor „Gesamtwert“ abbilden.

Erfassung emotional-sozialer Kompetenzen sowie Kompetenzen des Lern- und Arbeitsverhaltens. Die hier eingesetzte Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) wurde von Petermann und Petermann (2006) veröffentlicht. In der LSL wird das Sozialverhalten von Schülern auf insgesamt sechs Skalen von ihren Lehrkräften beurteilt: Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle,

Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, Angemessene Selbstbehauptung, Sozialkontakt. Zudem wird das Lernverhalten auf vier Skalen eingeschätzt: Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen und Sorgfalt beim Lernen.

Zur Identifikation von Kindern mit Risikofaktoren wurden Anhand der jeweiligen Normdaten des SDQ und LSL drei Kategorien gebildet: „normal“ beschreibt Schüler mit einem Prozentrang von 20% oder höher im Vergleich zur Normierungsstichprobe, „grenzwertig“ für Schüler im Prozentrang zwischen 10 und 20% und „auffällig“ für Schüler mit einem Prozentrang von 10% oder geringer.

### 5.2.2 Lehrer/innenebene und Schulleiterebene

Im Rahmen der Studie wurden mittels einer standardisierten Befragung die Einstellung zur Integration (EZI-D, Kunz et al. 2010), die Lehrer-Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem 1999) und die kollektive Wirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem 1999) erhoben. Des Weiteren wurde zur Erhebung des Belastungserlebens der MBI-D (im Original Maslach & Jackson 1986; Maslach, Jackson & Leiter 1996) in einer von Schwarzer und Jerusalem (1999) modifizierte Version der deutschsprachigen Übersetzung des MBI-D nach Enzmann und Kleiber (1989) eingesetzt.

Auch wurden die Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM, Schaarschmidt & Fischer 2008) von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Schulleiterinnen und -leitern an Grund- und Förderschulen erhoben.

Der EZI-D erfasst mit der Skala schulische Förderung und Unterstützung (EZI-SFU) sowie der Skala soziale Integration (EZI-SI) von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf anhand von elf Fragen die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zur Integration. Die Skala schulische Förderung und Unterstützung bildet ab, inwieweit eine Unterstützung und individuelle Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in integrativen Klassen möglich ist. Ein Beispielitem dazu wäre: „Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Allgemeinen Schule verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.“ Ergänzend dazu bezieht sich die Skala soziale Integration auf die sozialen Kontakte sowie die soziale Akzeptanz von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse. Diese Skala beinhaltet beispielsweise das folgende Item: „Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Allgemeinen Schule verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.“ Die Einschätzung der Lehrkräfte in diesem Bereich wurde mittels einer fünfstufigen Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ erhoben. Mit den Daten der vorliegenden Studie ergaben sich zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen der Skalen (Cronbachs  $\alpha$  EZI-SFU = .85; Cronbachs  $\alpha$  EZI-SI = .74).

Die Skala zur individuellen Lehrer-Selbstwirksamkeit (WL) umfasst zehn Items, welche diese auf einer vierstufigen Skala („stimmt genau“ bis „stimmt nicht“) ermittelt. „Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.“ stellt beispielsweise ein Item zur Erfassung der Lehrerselbstwirksamkeit dar. Die kollektive Wirksamkeit (WK) wird anhand von zwölf Fragen, die auf einer vierstufigen Skala („stimmt genau“ bis „stimmt nicht“) eingeschätzt werden sollen, erhoben, beispielsweise durch das folgende Item: „Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können“. Beide Skalen weisen unter Betrachtung der Daten der vorliegenden Studie zufriedenstellende bis sehr gute interne Konsistenzen auf (Cronbachs  $\alpha$  WL = .78; Cronbachs  $\alpha$  WK = .92).

Das Maslach Burnout Inventory (MBI-D) erfasst anhand von 22 Items auf drei Dimensionen die Emotionale Erschöpfung (EE) (z.B. „Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.“), die Depersonalisierung (DP) (z.B. „Seit ich Lehrer bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.“) und den von einer Person empfundenen Leistungsmangel (LA) (z.B. „Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe.“ (negativ gepolt) auf einer vierstufigen Skala von „stimmt genau“ bis „stimmt nicht“. Im Rahmen der vorliegenden Studie, weisen die Skalen des MBI-D zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen auf (Cronbachs  $\alpha_{EE} = .85$ ; Cronbachs  $\alpha_{DP} = .68$ ; Cronbachs  $\alpha_{LA} = .77$ ).

Der Fragebogen Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmustern (AVEM) erfasst in der hier genutzten Kurzversion anhand von 44 Items die Bereiche Arbeitsengagement (ArEn) beispielsweise mit dem Item: „Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.“ sowie Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz (WiBe) z.B. mit dem Item: „Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.“ Der Bereich Emotionen (Emo) wurde mit folgendem Beispielitem: „Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.“ erhoben. Die Erfassung erfolgt auf einer fünfstufigen Skala von „trifft völlig zu bis trifft überhaupt nicht zu“. Unter Betrachtung der Daten der vorliegenden Studie weisen die Skalen zufriedenstellende bis sehr gute interne Konsistenzen auf (Cronbachs  $\alpha_{ArEn} = .91$ ; Cronbachs  $\alpha_{WiBe} = .77$ ; Cronbachs  $\alpha_{Emo} = .87$ ).

Des Weiteren wurden die folgenden deskriptiven Daten erfasst: Geschlecht, Alter, Berufserfahrung und Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht (GU) von Kindern mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Beantwortung des Fragebogens sowie die Auswertung erfolgten anonymisiert.

### 5.2.3 Elternebene

Die Eltern der Schüler/innen der 1. Klassen wurden 2012 ebenfalls mit dem standardisierten Fragebogen *EZI-D Eltern* befragt. Der EZI-D erfasst mit der Skala schulische Förderung und Unterstützung (EZI-SFU) sowie der Skala soziale Integration (EZI-SI) von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf anhand von elf Fragen die Einstellung von Eltern zur Integration. Die Skala schulische Förderung und Unterstützung bildet ab, inwieweit eine Unterstützung und individuelle Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in integrativen Klassen möglich ist. Ein Beispielitem dazu wäre: „Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Allgemeinen Schule verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.“ Ergänzend dazu bezieht sich die Skala soziale Integration auf die sozialen Kontakte sowie die soziale Akzeptanz von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse. Diese Skala beinhaltet beispielsweise das folgende Item: „Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Allgemeinen Schule verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.“ Die Einschätzung der Eltern in diesem Bereich wurde mittels einer fünfstufigen Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ erhoben.

## 5.3 Untersuchungsdurchführung

Die gesamte wissenschaftliche Begleitstudie fand in dem Zeitraum von 2011 bis 2012 statt. In diesem Zeitraum wurden zum einen zu zwei Zeitpunkten Schüler/innen der 1. Grundschulklassen in Einzelin-

terviews befragt. Zudem fand auf der Ebene der Schüler/innen eine Beurteilung durch die jeweiligen Klassenlehrer/innen der 1. Klassen im Hinblick auf die Leistungsentwicklung sowie dem Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten statt. Zum anderen wurden zu zwei Messzeitpunkten die Lehrer/innen und Schulleiter/innen aller Grund- und Förderschulen gebeten, sich an einer Fragebogenerhebung zu beteiligen. Darüber hinaus fand eine Elternbefragung der Kinder der 1. Grundschulklassen 2012 statt. Die Teilnahme an den verschiedenen Befragungen fand grundsätzlich freiwillig statt. Die Erhebungsinstrumente sowie die Durchführungsform wurden sowohl mit der Schulaufsicht als auch mit den Hauptpersonalräten Förderschule und Grundschule vorab beraten. Alle erhobenen Daten wurden streng anonymisiert ausgewertet. Um dem Datenschutz hinreichend gegenüber den einzelnen Schulen und auch Städten gerecht zu werden, wurde – abweichend zur Auftragsbeschreibung – in Absprache mit der Schulaufsicht und der Schulverwaltung auf eine Auswertung auf Städte- oder Schulebene verzichtet.

## 5.4 Beschreibung der Stichproben

Insgesamt lässt sich die teilgenommene Stichprobe wie in Tabelle 3 beschreiben. Insbesondere muss hier auf den deutlichen Dropout in der Beteiligung der Lehrkräfte an der Befragung in 2012 im Vergleich zu 2011 hingewiesen werden. Dieser Dropout lässt sich auf einen geringeren Rücklauf innerhalb der einzelnen Schulen zurückführen, während die absolute Anzahl der beteiligten Schulen einen deutlich geringeren Ausfall aufzeigt.

Tabelle 3.

*Beschreibung der Stichproben 2011 und 2012.*

Befragungsgruppe	Erhebung	
	2011	2012
<b>Grundschullehrkräfte</b>	N = 498 (66 Schulen) Alter: M = 43.8 (SD = 11.3) Berufserfahrung: M = 16.6 (SD = 11.7) 96% Frauen, 4% Männer	N = 296 (59 Schulen) Alter: M = 43.5 (SD = 11.2) Berufserfahrung: M = 16.3 (SD = 11.5) 97% Frauen, 3% Männer
<b>Förderschullehrkräfte</b>	N = 128 (13 Schulen) Alter: M = 45.3 (SD = 10.5) Berufserfahrung: 17.8 (SD = 10.7) 79% Frauen, 21% Männer	N = 65 (11 Schulen) Alter: M = 43.4 (SD = 10.9) Berufserfahrung: 16.4 (SD = 10.3) 88% Frauen, 12% Männer
<b>Schüler Soziometrie</b>	N = 773 (16 Schulen, 38 Klassen) Alter: M = 6.7 (SD = 0.5) 53% Jungen, 47% Mädchen	N = 3089 (76 Schulen, 149 Klassen) Alter: M = 6.5 (SD = 0.5) 51% Jungen, 49% Mädchen
<b>Lehrer-Schüler-Kompetenrating</b>	-	N = 1120 (47 Schulen, 58 Klassen) 49% Jungen, 51% Mädchen
<b>Schulleitung</b>	N = 69 Alter: M = 52.5 (SD = 7.8) Berufserfahrung: Median 7.5 Jahre (IQR = 10.8) 86% Frauen, 14% Männer	N = 50 Alter: M = 52.5 (SD = 7.7) Berufserfahrung: Median 6.0 Jahre (IQR = 9.0) 82% Frauen, 18% Männer
<b>Eltern</b>	-	N = 1324 (54 Schulen)

## 6. Ergebnisse

Aufgrund der Komplexität der Befunde sowie der ausstehenden weiteren Erhebungszeiträume in 2013 werden an dieser Stelle die zentralen Ergebnisaussagen dargestellt. Erste Zwischenergebnisse wurden im Januar 2013 den interessierten Schulleitungen, Lehrkräften sowie der Schulaufsicht in Velbert vorgestellt.

Um eine Nachvollziehbarkeit der Befunde nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu gewährleisten, werden im Folgenden deren Darstellung (Kapitel 6.1 bis 7) und Interpretation (Kapitel 8) weitgehend getrennt behandelt. Diese Vorgehensweise ermöglicht es zum einen, den methodischen Gehalt der Ergebnisse nachvollziehen zu können und andererseits, bei der Rezeption eine eigene Interpretation der Sachverhalte zu erleichtern. Gerade in den Kapiteln zu der Ergebnisdarstellung werden auch komplexere statistische und analytische Kennwerte aufgeführt. Es handelt sich dabei aus wissenschaftlich-empirischer Sicht um notwendige Informationen. Diese sind von Bedeutung, um die Güte der gewählten Verfahren und die aus den Ergebnissen abgeleiteten Schlussfolgerungen zu begründen.

Es werden zunächst die Befunde auf Basis schülerbezogener Daten dargestellt (Kapitel 6.1). Dem folgen die Auswertungen zu den Lehrkraftdaten (Kapitel 6.2) und den Schulleitungsdaten (Kapitel 6.3). In Kapitel 6.4 werden Analysen über die von den Eltern erhobenen Daten vorgestellt, in Kapitel 6.5 folgen die Limitationen der Studie und schließlich werden die Ergebnisse in Kapitel 7 nochmals zusammengefasst. Eine breitere Diskussion und Interpretation der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 8.

### 6.1 Schüler/innenebene

#### 6.1.1 Ergebnisse der Schülerbefragungen zur sozialen Integration und zur emotionalen und sozialen Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler

Im Rahmen der soziometrischen Erfassung der sozialen Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler in den Verband der Mitschüler wurde die zentrale Frage gestellt, ob Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem sonderpädagogischem Förderbedarf weniger sozial integriert sind als ihre Peers ohne Förderbedarf. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die soziometrischen Werte von Schülerinnen mit und ohne erhöhten Förderbedarf miteinander verglichen. Als Maß für die Differenz wurde die Effektstärke  $d$  (berechnet auf Basis der gepolten Standardabweichungen) berechnet. Dieses Maß erlaubt es, die Größe eines Unterschiedes nach seiner praktischen Bedeutsamkeit zu beurteilen. Der Indikator  $d$  lässt sich nach gängigen Konventionen so interpretieren, dass Werte bis 0.2 einen zu vernachlässigenden Unterschied abbilden, Werte zwischen 0.2 und 0.5 einen kleinen Effekt aufzeigen, Werte zwischen 0.5 und 0.8 einen mittleren Effekt und Werte ab 0.8 einen großen Effekt darstellen. Dabei gibt das Vorzeichen die Richtung des Effektes an, so dass z.B.  $d = -0.9$  einen starken negativen Effekt beschreibt. Negativ und positiv bilden in diesem Zusammenhang keine Bewertung oder Interpretation ab, sondern stehen rein mathematisch für eine höhere oder geringere Ausprägung des untersuchten Merkmals.

In Abbildung 7 sind die Ergebnisse des Vergleichs der soziometrischen Daten dargelegt. Dabei werden Kinder mit unterschiedlichen Förderbedarfen im Lernen, Verhalten und der Sprache getrennt aufgeführt.



Mit dem Blick auf Kinder mit erhöhtem Förderbedarf im Verhalten ist zu erkennen, dass diese seltener als Sitznachbarn gewählt wurden und deutlich häufiger die Mitschüler und Mitschülerinnen sie als Sitznachbar explizit ablehnten. Ebenso werden diese Schülerinnen und Schüler in hohem Maß als gemein angesehen und, im Rahmen eines kleinen bis mittleren Effektes als wenig hilfsbereit.

Die Werte für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen im Bereich Lernen und Sprache stellen sich gleichförmig da. Beide Gruppen werden seltener als Sitznachbarn gewählt und häufiger, im Bereich eines kleinen bis mittleren Effektes, als Sitznachbarn explizit abgelehnt. Beide Schülergruppen werden nicht substantiell häufiger als „gemein“ angesehen als ihre Peers ohne Förderbedarf. Dennoch werden sie als weniger hilfsbereit betrachtet.

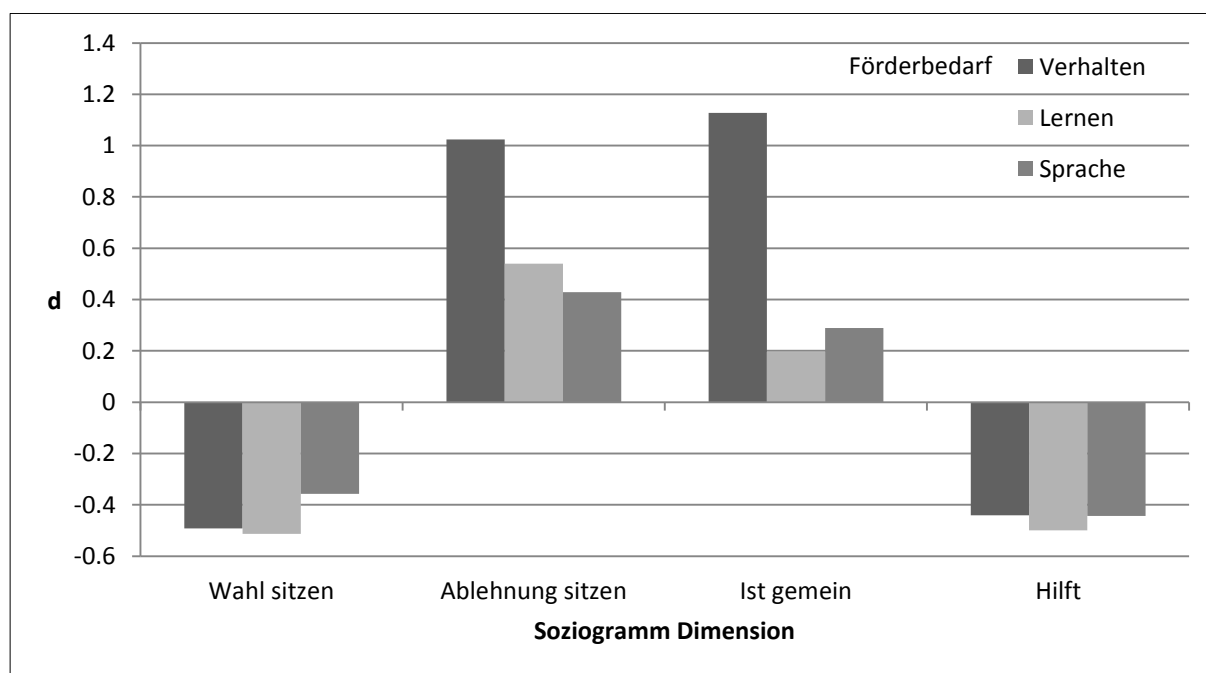


Abbildung 7. Soziometrische Position von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Peers ohne Förderbedarf (Daten 2012). Negative Werte weisen dabei auf eine geringere Häufigkeit bei Kindern mit Förderbedarf hin, positive Werte auf eine höhere Häufigkeit.

In der Gesamtsicht ist deutlich zu erkennen, dass Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf eine deutlich ungünstigere soziometrische Position aufzeigen. Die hier aufgeführten Maße gelten als bedeutende Indikatoren für die soziale Integration der Schulkinder. Womit sich folgern lässt, dass bereits in der ersten Klasse zum zweiten Halbjahr die Schülerinnen und Schüler durch ihre Peers sozial ausgeschlossen werden. Dies trifft insbesondere auf die Kinder mit Verhaltensproblemen zu.

In der weitergehenden Betrachtung wurde die subjektive Sichtweise der Schülerinnen und Schüler einbezogen. Aus den Aspekten der emotional-sozialen Schulerfahrung wurden das Klassenklima, das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft und das schulische Selbstkonzept in den Fokus genommen. Abbildung 8 stellt erneut den Vergleich zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf in diesen Dimensionen dar. Auch hier werden Differenzwerte als Effektstärkenmaß  $d$  angegeben, die in ihrer Größe wie zuvor zu interpretieren sind.

Hinsichtlich des Klassenklimas finden sich in allen Förderbereichen Unterschiede, die sich aber im Rahmen kleiner oder zu vernachlässigender Effekte darstellen. Substanziellere Effekte zeigen sich hinsichtlich des Gefühls des Angenommenseins. In allen drei Förderbereichen fühlen die Kinder sich im Mittel weniger angenommen durch Ihre Lehrkraft als ihre Peers ohne Förderbedarf. Ebenso finden sich in den drei Gruppen negative Abweichungen im akademischen Selbstkonzept. Diese sind am deutlichsten bei den Kindern mit erhöhten Förderbedarfen im Lernen und der Sprache zu finden und im Rahmen eines kleinen Effektes bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Verhalten.

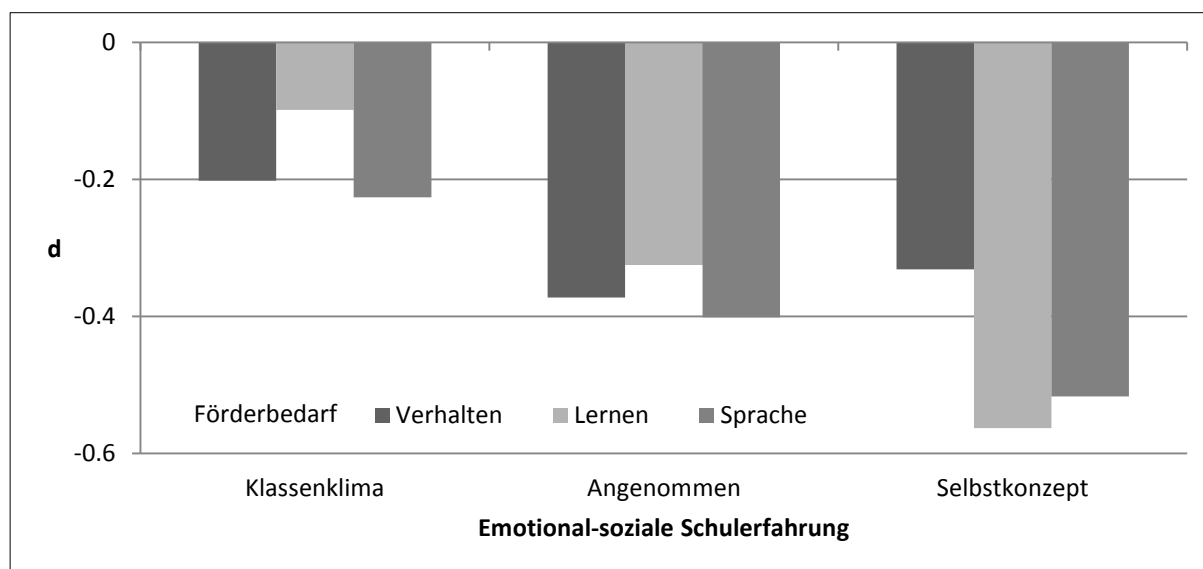


Abbildung 8. Emotional-soziale Schulerfahrung von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf im Vergleich zu ihren Peers ohne Förderbedarf. Angegeben sind die Werte als Effektstärke  $d$ .

Die bis hierhin dargestellten Ergebnisse lassen sich nicht kausal interpretieren. Lediglich kann ein gemeinsames Auftreten sozialer Ausgrenzung und eines Förderbedarfs im Sinne einer Korrelation konstatiert werden. Es bleibt hingegen offen, ob beide Aspekte in einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang stehen. Dies bedeutet, dass sich nicht feststellen lässt, ob ein erhöhter Förderbedarf – etwa im Verhalten – zu einer sozialen Ausgrenzung führt oder aber umgekehrt, die soziale Ausgrenzung in unangepasstem Verhalten mündet. Während erstere Kausalkette einem geläufigen Deutungsmuster entspricht, wäre die letztere aus pädagogischer Sicht bedeutsam, da sich hieraus Interventionsstrategien und pädagogische Maßnahmen begründen lassen.

Um dennoch Hinweise auf einen möglichen Kausalzusammenhang zu finden, wurde die Entwicklung der Daten der Schulkinder aus den Erhebungszeitpunkten 2012 betrachtet, die 2013 ebenfalls an einer Untersuchung teilgenommen haben. Dies entspricht einer Teilstichprobe von 974 Schüler und Schülerinnen. Für diese Kinder wurde einerseits geschaut, wie sehr sich anhand des Förderbedarfs in der ersten Klasse die Ausgrenzung in der zweiten Klasse vorhersagen ließ und umgekehrt, wie sehr der Förderbedarf in der ersten Klasse die soziale Ausgrenzung in der zweiten Klasse prognostiziert (die Analyseverfahren wird als Cross-lag-Panel Analyse bezeichnet).

Abbildung 10 gibt die Ergebnisse dieser Analyse für erhöhten Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich und Lernen wieder. Es zeigt sich für den Förderbedarf ES, dass ein Förderbedarf in der ersten Klasse zu einer stärkeren Ausgrenzung in der zweiten Klasse führt. Umgekehrt zeigt sich aber auch,

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

dass eine soziale Ausgrenzung in der ersten Klasse zu einem erhöhten Risiko eines Förderbedarfs in der zweiten Klasse führt. Letztere Wirkrichtung ist dabei signifikant stärker ausgeprägt als erstere.

Mit Blick auf den Förderbedarf Lernen lassen sich diese Zusammenhänge nicht nachweisen: Es findet sich kein Effekt des Förderbedarfs auf ein erhöhtes Risiko sozialer Ausgrenzung im folgenden Jahr, noch führt eine erhöhte soziale Ausgrenzung in der ersten Klasse zu einem erhöhten Risiko der Entwicklung eines Förderbedarfs im Lernen.

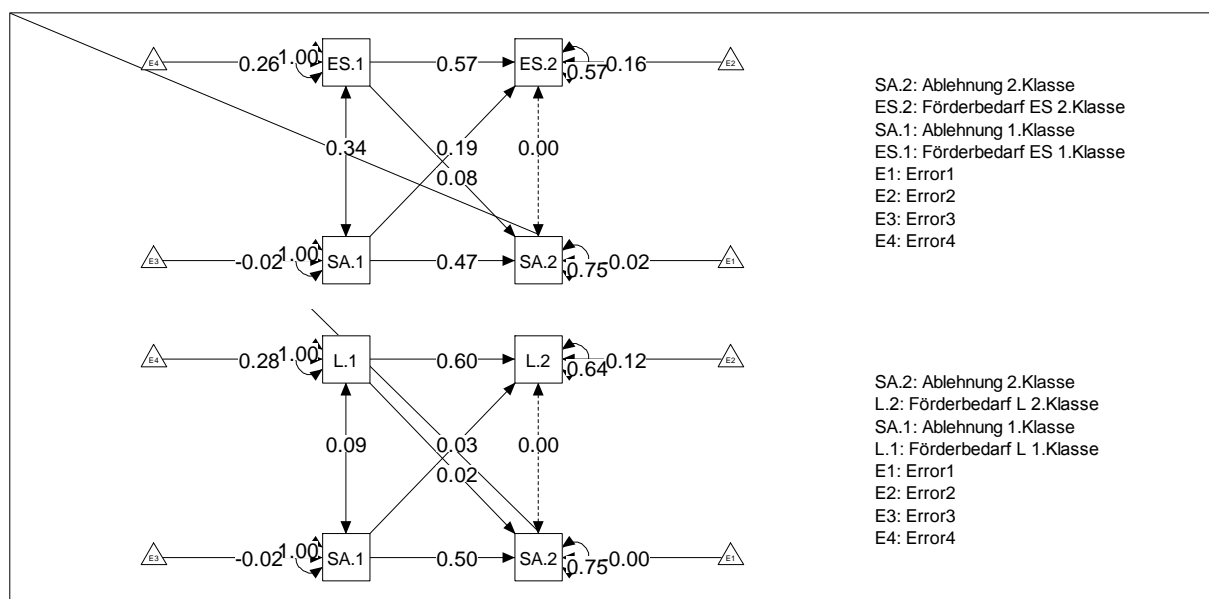


Abbildung 9. Zusammenhang zwischen Förderbedarf und sozialer Ausgrenzung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich (obere Grafik) und mit erhöhtem Förderbedarf im Lernen (untere Grafik). Dargestellt sind zwei Pfadmodelle.

### 6.1.2 Ergebnisse des Lehrer-Schüler-Kompetenzratings

Die Erfahrungen und Kenntnisse, die die jeweiligen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer über die Schülerinnen und Schüler haben, sind ein wichtiges Moment, um den Schulerfolg im weiteren Sinne dokumentieren zu können. Die in Anlehnung an standardisierte Verfahren erstellten vierseitigen Kompetenzbögen erfassen folgende Inhalte:

- Lesen, Schreiben
- Rechnen
- Verhalten

Die Erste Analyse befasste sich mit der Frage, ob erhöhter Förderbedarf in den drei betrachteten Förderschwerpunkten mit einer geringeren Schulleistung einhergeht. In Abbildung 10 sind diese Zusammenhänge dargestellt. Abgetragen wurden die Differenzen in den Leistungen von Schulkindern mit dem entsprechenden Förderbedarf zu ihren Peers ohne erhöhten Förderbedarf (auch hier ausgedrückt im Maß der Effektstärke  $d$ ). Die Resultate zeigen, dass alle drei Förderbedarfe mit einem erheblichen Leistungsrückstand bereits im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahrs einhergehen, dies sowohl im Hinblick auf mathematische als auch schriftsprachliche Kompetenzen. Bei Schülerinnen mit Förderbedarf im Lernen scheint dies selbstverständlich zu sein. Dennoch zeigt sich mit einer Abweichung von  $d < -1.6$  ein so erheblicher Rückstand, dass davon ausgegangen werden muss, dass Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

diese Kinder im Bereich der Vorläuferkompetenzen bereits mit Eintritt in die Schule deutliche Leistungsschwächen aufzeigten.

Des Weiteren zeigen auch die Kinder mit mutmaßlich sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Verhalten und Sprache erheblich geringere Leistungen in den Schulfächern. Der Leistungsrückstand ist auch hier gravierend.

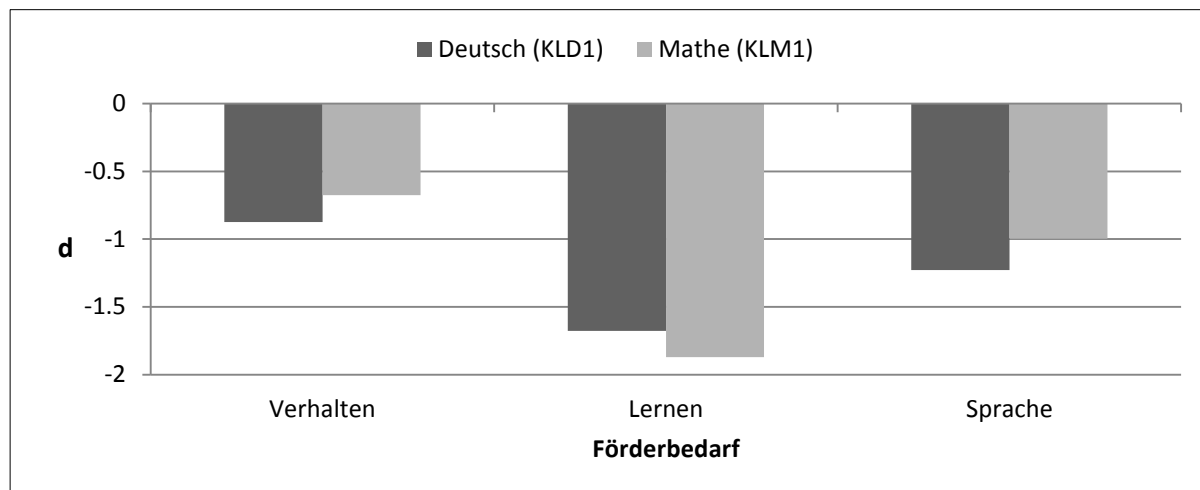


Abbildung 10. Mathematik und Deutsch Leistung von Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf zum Ende des ersten Schuljahres im Vergleich zu ihren Peers ohne Förderbedarf (Kohorte 2012).

Als weiterführende Analyse wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Integration in den Klassenverband einerseits und der gezeigten Schulleistung und möglichen Verhaltensproblemen andererseits bestimmt. Mögliche Zusammenhänge würden darauf hinweisen, dass sich eine geringe Lernleistung, Verhaltensprobleme und soziale Ausgrenzung nicht isoliert voneinander betrachten lassen, ebenso wie eine hohe Lernleistung, angepasstes Verhalten und soziale Integration.

Tabelle 3 stellt diesen Zusammenhang in Form einer Korrelationsmatrix dar. Korrelationen geben die Stärke eines Zusammenhangs zwischen zwei Variablen an und können zwischen -1 und +1 variieren. Dabei weist ein Wert von 0 darauf hin, dass kein Zusammenhang besteht. Ein Wert von +1 verweist auf einen perfekten gleichgerichteten Zusammenhang (je größer die eine Variable ausgeprägt ist, desto größer die andere) und ein Wert von -1 verweist auf einen perfekten gegenläufigen Zusammenhang (je größer die eine Variable ausgeprägt ist, desto kleiner die andere). Sozialwissenschaftliche Merkmale sind aber fast nie perfekt korreliert. Zwischen Werte (z.B. 0.7) verweisen darauf, dass zwei Variablen zwar zusammenhängen, aber sich nicht wechselseitig determinieren – es gibt noch weitere Faktoren die die Ausprägung der Variablen bestimmen (z.B. sind Schulleistung und Intelligenz deutlich positiv korreliert, aber auch nicht perfekt). Zu den Stärken der Korrelationen wird auch angegeben, ob diese wahrscheinlich das Produkt zufälliger Schwankungen sind, oder aber der Zusammenhang groß genug ist, dass es unwahrscheinlich ist, dass alleine der Zufall diesen erklärt. In der Statistik wird letzteres als ein signifikanter Zusammenhang bezeichnet. Solche Werte werden häufig mit einem bis drei Sternchen \* gekennzeichnet (je nach Wahrscheinlichkeitsniveau).

In der Korrelationsmatrix (Tabelle 4) ist zu sehen, dass eine schwache Schulleistung deutlich mit geringer sozialer Integration einhergeht (Korrelationswerte zwischen  $-.08$  und  $.32$ ). Stärker sind darüber hinaus der Zusammenhang zwischen Verhaltensproblemen und sozialer Integration (Korrelationswerte zwischen  $-.25$  und  $.37$ ) sowie der Zusammenhang zwischen Lernverhalten und sozialer Integration (Korrelationswerte zwischen  $-.25$  und  $.24$ ).

Tabelle 4.

*Zusammenhang (Korrelationsmatrix) zwischen sozialer Integration, Lernverhalten, Lernleistung und Verhaltensproblemen von Schülerinnen und Schülern.*

	Wahl Sitz- nachbar	Ablehnung Sitznachbar	Wahl Ge- mein	Wahl Hilft
Gesamt- problemwert	-0.25***	0.37***	0.30***	-0.26***
Selbstkonzept	0.08*	-0.24***	-0.25***	0.13***
Selbständigkeit	0.18***	-0.23***	-0.14***	0.24***
Sorgfalt	0.13***	-0.27***	-0.21***	0.15***
KLM_1	0.13***	-0.12**	-0.08*	0.23***
KLD_1	0.11**	-0.10**	n.s.	0.17***
Schulleistung	0.20***	-0.15***	-0.10**	0.32***

*Anmerkung.* n.s.= nicht signifikant; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

## 6.2 Lehrerebene

Die Befragung der Lehrkräfte wurde umfangreich durchgeführt. Es wurde die Einstellung zur Inklusion in zwei Dimensionen, die schulische Selbstwirksamkeit (individuell und kollektiv), die Erfahrung im gemeinsamen Unterricht und Maße zum Belastungserleben sowie Burn-Out Risiko anhand standardisierter Verfahren erfasst. Darüber hinaus wurde die von den Lehrern subjektiv eingeschätzte Unterstützung und Kooperation durch diverse Institutionen und Fragen nach den zur erfolgreichen Inklusion notwendigen Ressourcen erhoben.

Abbildung 11 stellt den Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Inklusion und der Erfahrung im gemeinsamen Unterricht dar. Es zeigt sich, dass Erfahrung mit gemeinsamem Unterricht mit einer optimistischeren Einstellung zur Inklusion in beiden untersuchten Dimensionen einhergeht. Ein eindeutiger kausaler Zusammenhang kann an dieser Stelle nicht postuliert werden. So ist neben der naheliegenden Annahme, dass Erfahrung im GU eine positive Einstellung zur Inklusion bewirkt auch die umgekehrte Wirkrichtung denkbar, nach der Personen mit einer positiveren Einstellung zur Inklusion eher die Erfahrung im gemeinsamen Unterricht aufsuchen. Aufgrund des recht hohen Dropouts

in der folgenden Befragung lässt sich keine der beiden Alternativen in einer Längsschnittanalyse ausschließen.

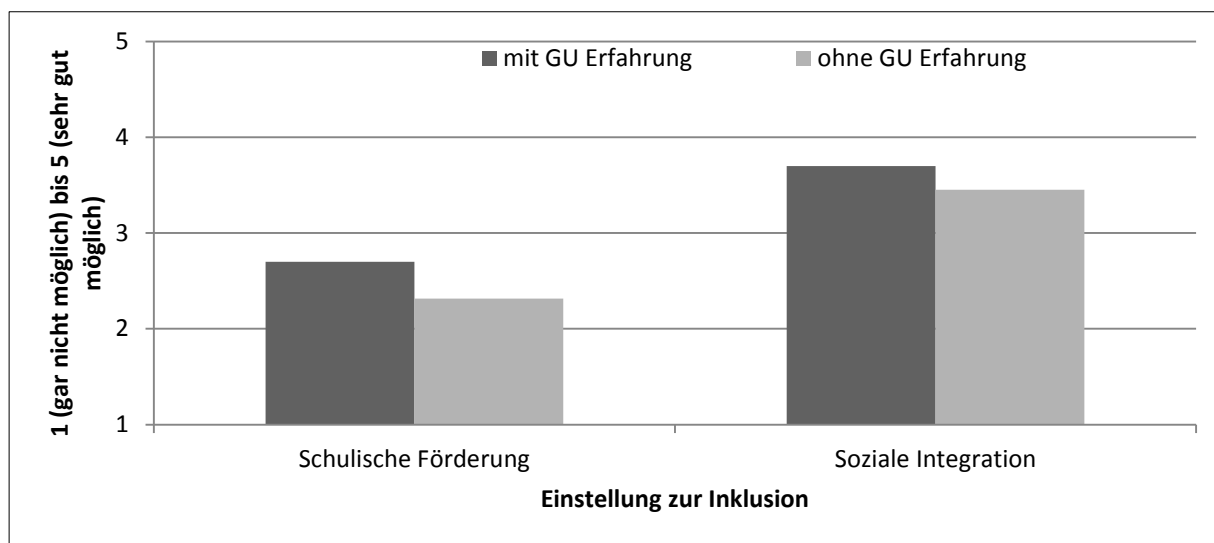


Abbildung 11. Zusammenhang zwischen der Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht und der Einstellung zur Inklusion.

Der Zusammenhang zwischen Erfahrungen und Wissen über Inklusion und einer positiveren Einstellung zeigt sich auch in dem in Abbildung 12 dargelegten Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Besuchs von Fortbildungsmodulen zur Inklusion (Qualifizierungsmaßnahme des Kreises Mettmann) und der Einstellung zur Inklusion. Für beide Dimensionen ist ein leichter positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Modulbesuchen und einer optimistischen Einstellung zur Inklusion zu erkennen.

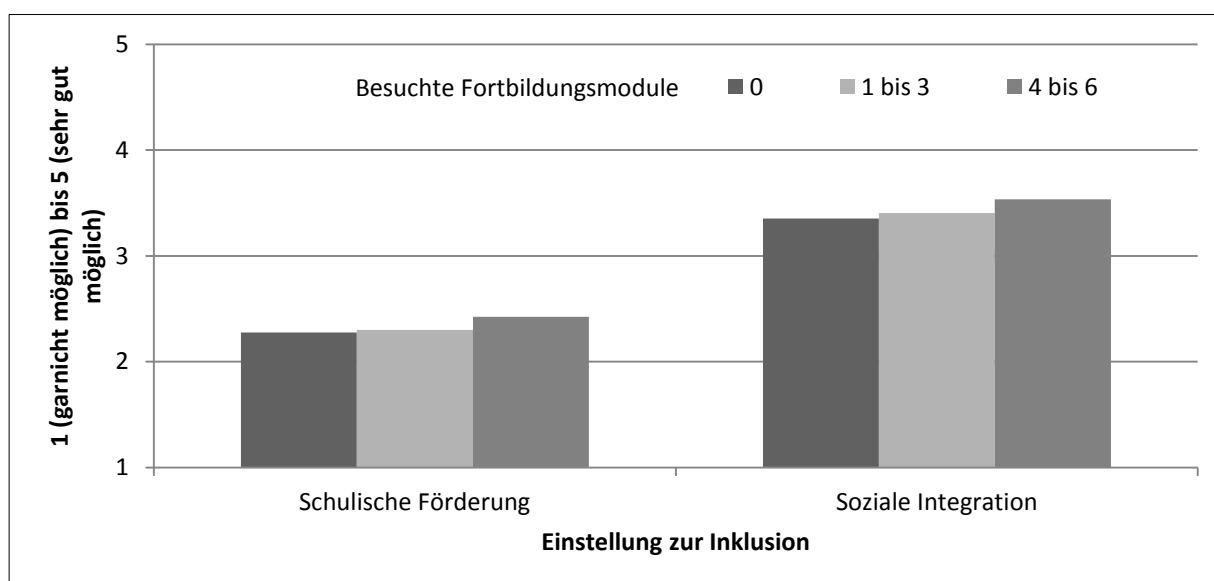


Abbildung 12. Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungsmodulen und Einstellung zur Inklusion.

Auch im Hinblick auf die erlebten Arbeits- und Verhaltensmuster ergeben sich Zusammenhänge zur Einstellung zur Inklusion. Abbildung 13 gibt einen Überblick über die Höhe dieser Zusammenhänge in Form von Korrelationen. Werte größer 0.1 (bzw. kleiner -0.1) können als beachtenswert interpretiert werden. In der Gesamtsicht zeigt sich ein kleiner, aber über die Maße hinweg stabiler Zusammenhang in Richtung eines positiven Arbeitserlebens und einer positiven Einstellung zur Inklusion.

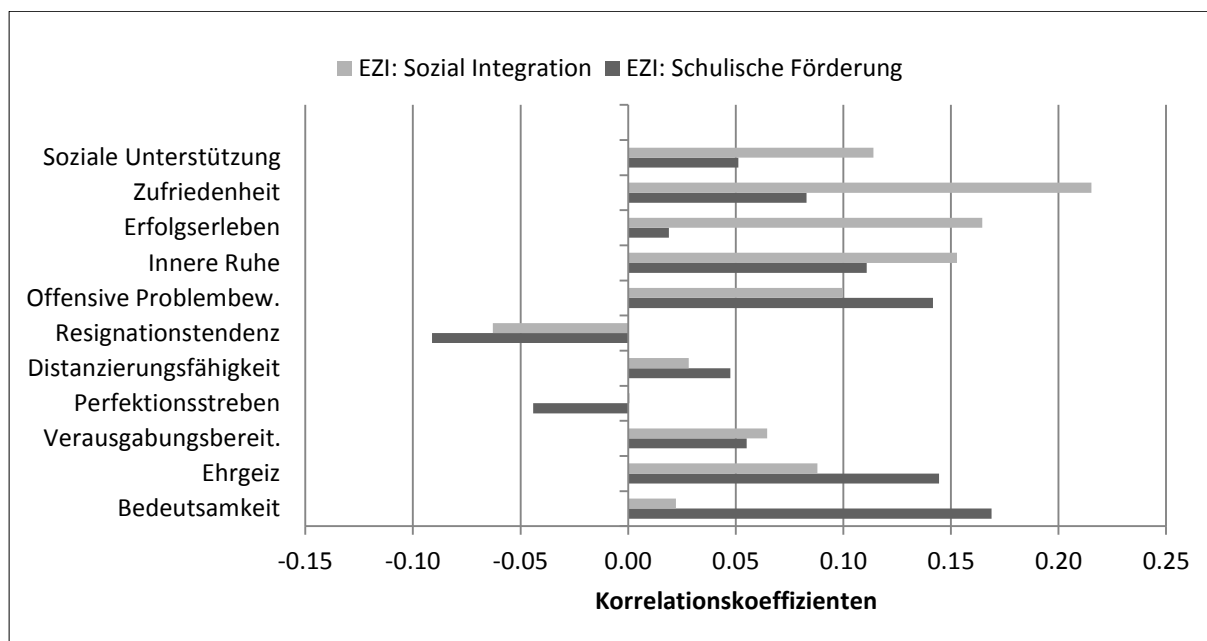


Abbildung 13. Zusammenhang zwischen Dimensionen des Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM) und der Einstellung zur Inklusion.

### 6.2.1 Ergebnisse der Selbstwirksamkeit und kollektiven Wirksamkeit

Individuelle Selbstwirksamkeit und kollektive Wirksamkeit sind zwei Maße die die Zuversicht einer Person beschreiben, die anstehenden Aufgaben zu bewältigen. In der hier durchgeführten Studie wurde dies auf die Herausforderungen des beruflichen Alltags einer Lehrkraft bezogen. Abbildung 14 gibt einerseits einen Eindruck darüber, wie stark die Selbstwirksamkeit in der Gruppe der untersuchten Lehrkräfte ausgeprägt ist und andererseits in welchem Ausmaß diese durch Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich Inklusion verbessert werden kann. Zur Beurteilung des absoluten Niveaus der Selbstwirksamkeit in den zwei beschriebenen Maßen wurden die Ergebnisse in Relation zu der Normierungsgruppe aus den Daten der Studie von Schwarzer und Jerusalem (1999) gesetzt. Die Werte lassen sich entsprechend der weiter oben verwendeten und beschriebenen Effektstärke  $d$  einordnen.

Es zeigen sich Effektstärken im mittleren Bereich bei sowohl einer geringeren individuellen Selbstwirksamkeit als auch bei einer geringeren kollektiven Wirksamkeit. Die individuelle Selbstwirksamkeit war bei Lehrkräften, die vier bis sechs Fortbildungsmodulen besucht hatten, bedeutsam geringer ausgeprägt, blieb aber dennoch gering. Ein gleichartiger Zusammenhang konnte für die kollektive Wirksamkeit der Lehrkräfte nicht festgestellt werden.

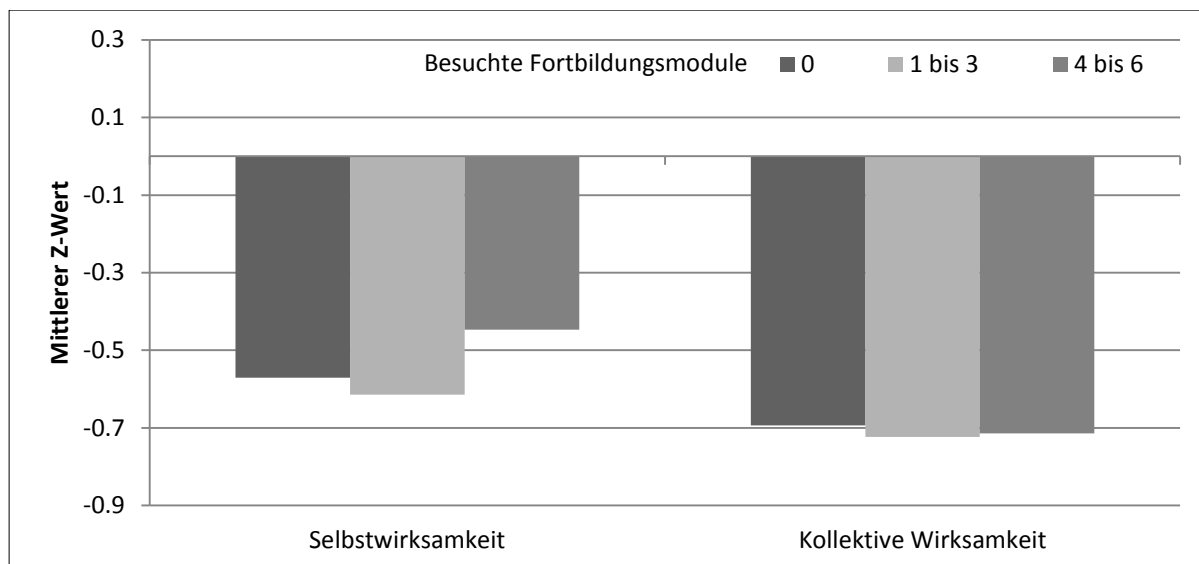


Abbildung 14. Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungsmodulen und der empfundenen beruflichen Wirksamkeit.

Die folgende Analyse geht der Frage nach, ob die untersuchten Merkmale rein individuelle Einstellungen und Haltungen der einzelnen Lehrkräfte darstellen oder aber im Kontext des jeweiligen Lehrerkollegiums sich als Einstellungen und Haltungen des Teams abbilden. Hierzu wurden sog. Intra-klassenkorrelationen (ICC) und die Beurteilungsübereinstimmung innerhalb der Kollegien hinsichtlich der Befragten Variablen berechnet (siehe Tabelle 5). Die ICC gibt an, zu wie viel Prozent die Unterschiede in den Einstellungen und Merkmalen von Lehrkräften sich dadurch erklären lassen, dass sie zu einem gemeinsamen Lehrerkollegium gehören (z.B. ICC = 0.30 entspricht 30% Aufklärung). Je höher die ICC, desto stärker sind die jeweiligen Merkmale etwas, das nicht nur die einzelne Lehrkraft betrifft, sondern das ein jeweiliges Kollegium auszeichnet. Auch hier wird wie zuvor erläutert durch \* gekennzeichnet, dass die gefundenen Zusammenhänge wahrscheinlich nicht das Ergebnis eines Zufalls sind.

Dabei zeigt sich, dass ein erheblicher Anteil der Unterschiede in den Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte sich dadurch erklären lässt, dass diese in ihren jeweiligen Kollegien arbeiten (ICCs zwischen 0.07 und 0.31). Darüber hinaus zeigt auch die hohe Übereinstimmung in den Urteilen innerhalb der Lehrerkollegien (mittlere Übereinstimmung zwischen 0.68 und 0.82), dass diese eine homogene und gemeinsam geteilte Position tragen. Insgesamt verweisen die Ergebnisse darauf, dass die hier untersuchten Merkmale sich vor allem als Merkmale abbilden, die vom gesamten Lehrerkollegium einheitlich getragen werden, die also mehr ein Klima innerhalb einer Schule abbilden, als persönliche und individuelle Präferenzen der einzelnen Kollegen.



Tabelle 5.

*Intraklassenkorrelationen der Untersuchungsvariablen und Übereinstimmung innerhalb der Level 2 Gruppen (Kollegien).*

<i>Variable</i>	Mittlere Übereinstimmung $r_{wg}^{1)}$	<i>ICC</i>
GU	-	0.31**
WL	0.82	0.07**
WK	0.68	0.18**
EZI	0.80	0.29**

<sup>1)</sup> Within-group agreement nach James, Demaree & Wolf (1984); ICC = Interklassenkorrelation, Anteil erklärter Varianz durch die Gruppierung; \*\*  $p < .01$ ; EZI = Einstellung zur Integration; GU = Erfahrung im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf; WL= Selbstwirksamkeit Lehrkräfte; WK= kollektive Wirksamkeit.

In einer tiefergehenden Analyse sollte der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Inklusion (des Kollegiums und der einzelnen Lehrkraft), der Selbstwirksamkeit und der Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht untersucht werden. Auf Grundlage eines statistischen Modells (ein sog. hierarchisch-lineares Regressionsmodell, siehe Tabelle 6) wurde geprüft, ob sich die Einstellung zur Inklusion der einzelnen Lehrkraft und des Lehrerkollegiums anhand der Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht sowie der Selbstwirksamkeit vorhersagen lässt. Dabei ergab sich, dass sich die individuelle Einstellung zur Inklusion durch die jeweilige Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft erklären lässt. Der durch das Kollegium erklärte Anteil der Einstellung wiederum ergibt sich aus einem Zusammenspiel aus den Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht innerhalb des Kollegiums und der kollektiven Wirksamkeit des gesamten Kollegiums angesichts der anstehenden pädagogischen Herausforderungen. Auch hier findet sich erneut der Hinweis, dass die Einstellung zur Inklusion als ein Merkmal des Lehrerkollegiums begriffen werden muss.

Tabelle 6.

*Hierarchisch-lineares Regressionsmodells zur Einstellung zur Inklusion der einzelnen Lehrkraft und des Lehrerkollegiums. Mit jeder Zeile wurde ein Regressor in das Modell eingefügt und es wurde das komplexere Modell gegen das einfachere Modell getestet (mittels Likelihood-Ratio Test).*

<i>Variable</i>	<i>Erklärung der Einstellung der einzelnen Lehrkraft</i>	<i>Erklärung der Einstellung des Kollegiums</i>
Selbstwirksamkeit der Lehrkraft	11%	16%
+ Erfahrung GU der Lehrkraft	11%	36%**
+ Kollektive Wirksamkeit des Kollegiums	11%	44%**
+ Erfahrung im GU des Kollegiums	12%	64%**

*Anmerkung.* \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

### 6.2.2 Ergebnisse des Belastungsempfindens

Die folgende Analyse soll nochmals das Belastungserleben, hier in Form des Burn-Out-Risikos der Lehrkräfte in den Fokus stellen. Einerseits soll das absolute Belastungsniveau betrachtet werden und andererseits das Ausmaß, in dem dieses durch den Besuch von Fortbildungsmodulen positiv beeinflussbar ist. In Abbildung 15 ist zu sehen, dass die emotionale Erschöpfung und der Leistungsmangel (beides Kernsymptome eines Burn-Out) sich auf durchschnittlichem Niveau von Lehrkräften (hier im Vergleich mit den Normdaten aus Schwarzer und Jerusalem, 1999; die abgetragenen Werte lassen sich als Effektstärken  $d$  interpretieren) befinden und aus dieser Sicht unauffällig sind. Der Faktor der Depersonalisierung ist darüber hinaus in der hier betrachteten Lehrkräftegruppe auffällig gering ausgeprägt. Insgesamt zeigt sich ein unauffälliges bis günstiges Belastungserleben. Im Hinblick auf den Einfluss des Besuchs der Fortbildungsmodule findet sich ein leichter Effekt hinsichtlich einer Verringerung der emotionalen Erschöpfung und des Leistungsmangels. Die Depersonalisierung, die bereits auf einem niedrigen Niveau ist, verringert sich nicht weitergehend.

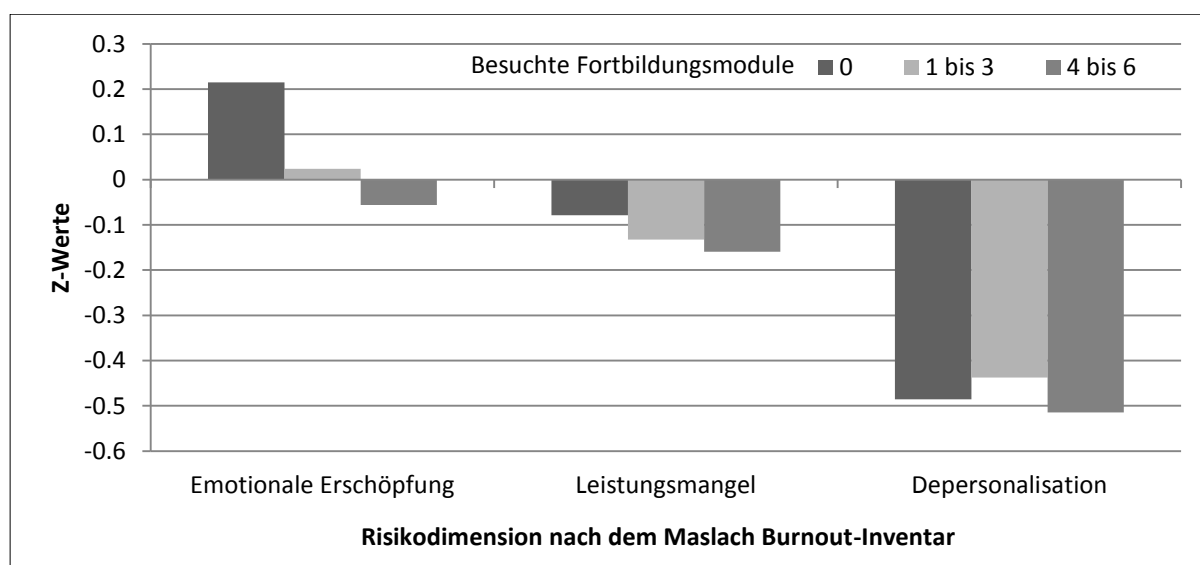


Abbildung 15. Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungsmodulen und der beruflichen Belastung im Sinne eines Burn-out Risikos.

### 6.2.3 Ergebnisse zur Kooperation und Kommunikation

In den Erhebungswellen 2011 und 2012 wurden die Lehrkräfte um ihre Einschätzung der Unterstützung in ihrer Arbeit durch verschiedene Institutionen gebeten. Die Abbildungen 16 und 17 geben die Entwicklung dieser Einschätzungen für Grundschul- und Förderschullehrkräfte wieder.

Zunächst ist zu erkennen, dass die Unterstützungsstrukturen 2011 als gering eingeschätzt werden. Dieser Eindruck verschärft sich mit dem Erhebungsjahr 2012. Beide Lehrkräftegruppen geben hier eine gleichförmige Schätzung ab.

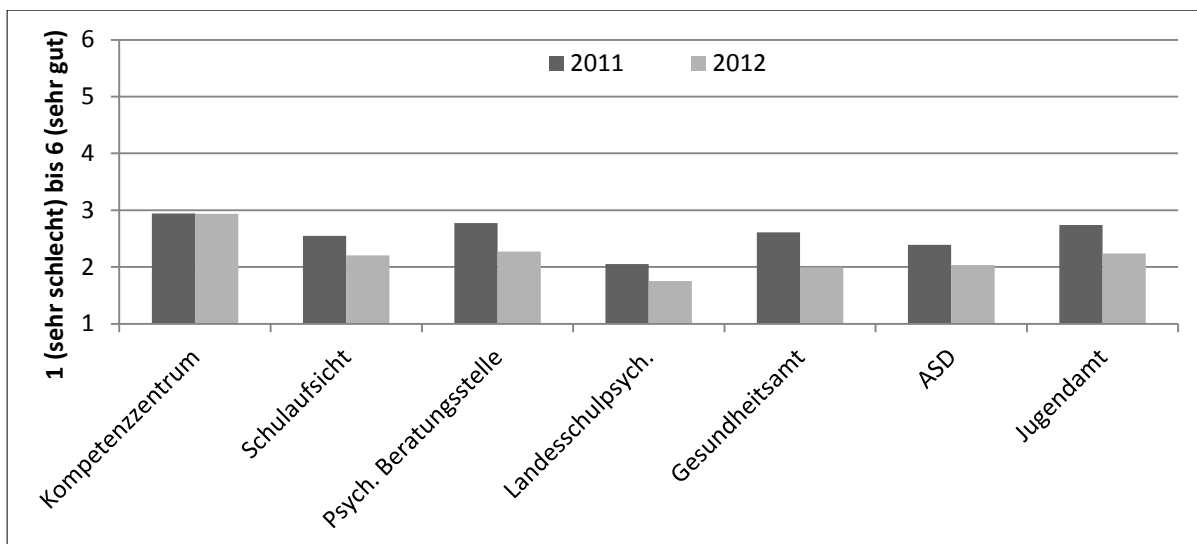


Abbildung 16. Durch Grundschullehrkräfte eingeschätzte Unterstützung durch jeweilige Institutionen im Vergleich 2011/2012.

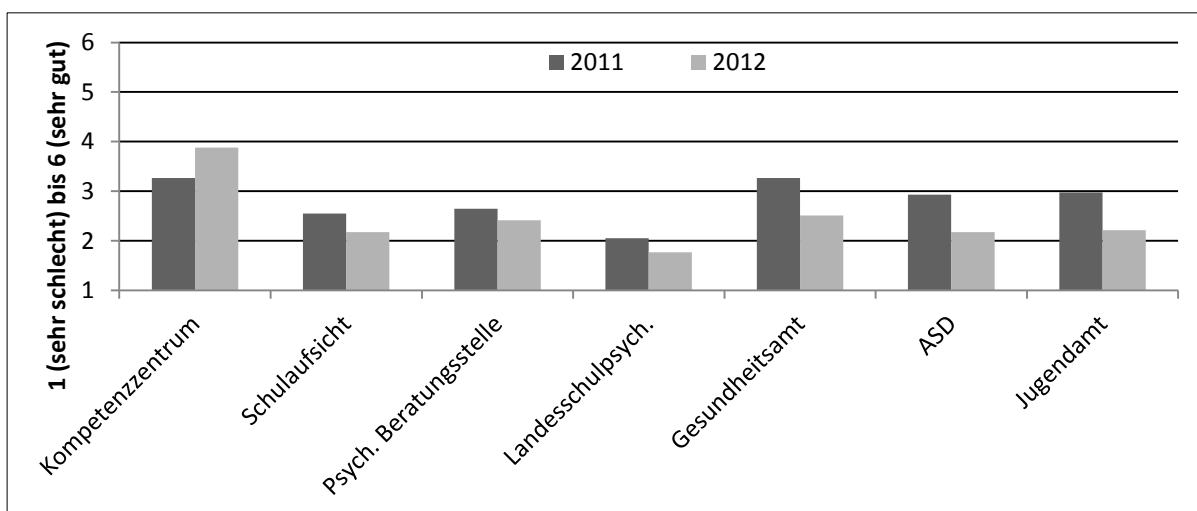


Abbildung 17. Durch Förderschullehrkräfte eingeschätzte Unterstützung durch jeweilige Institutionen im Vergleich 2011/2012.

Die Abbildungen 18 und 19 sind analog aufgebaut und geben den Grad der Informiertheit über den Weg zur Inklusion im Kreis, das Vorhandensein von Ressourcen zur erfolgreichen Gestaltung von Inklusion sowie die Kooperation mit den Kompetenzzentren und Kindertagesstätten wieder.

Beide Lehrkraftgruppen zeigen ein sehr ähnliches Beurteilungsprofil und können gemeinsam besprochen werden. Dabei finden wir einen mittleren Grad an Informiertheit bei den Lehrkräften, der im Vergleich von 2011 zu 2012 sich leicht erhöht. Als deutlich zu gering werden die räumlichen, sächlichen und personellen Ressourcen eingeschätzt, die zur Realisierung der Inklusion notwendig sind. Auch diese Einschätzung bleibt zwischen 2011 und 2012 stabil. Die Kooperation mit den Kompetenzzentren wird als mittelmäßig eingestuft und die Kooperation mit den Kindertagesstätten als leicht über dem Mittelmaß. Hinsichtlich beider Kooperationseinschätzungen zeigt sich eine leicht absteigende Tendenz von 2011 nach 2012.

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

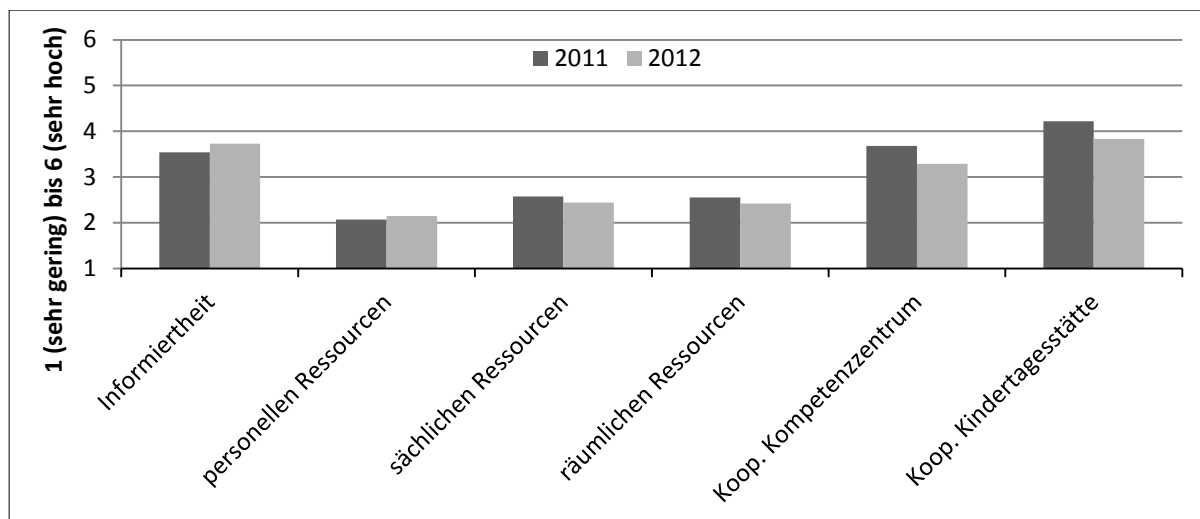


Abbildung 18. Grad der Informiertheit, vorhandene Ressourcen und Kooperationen aus Sicht der Grundschullehrkräfte im Vergleich 2011/2012.

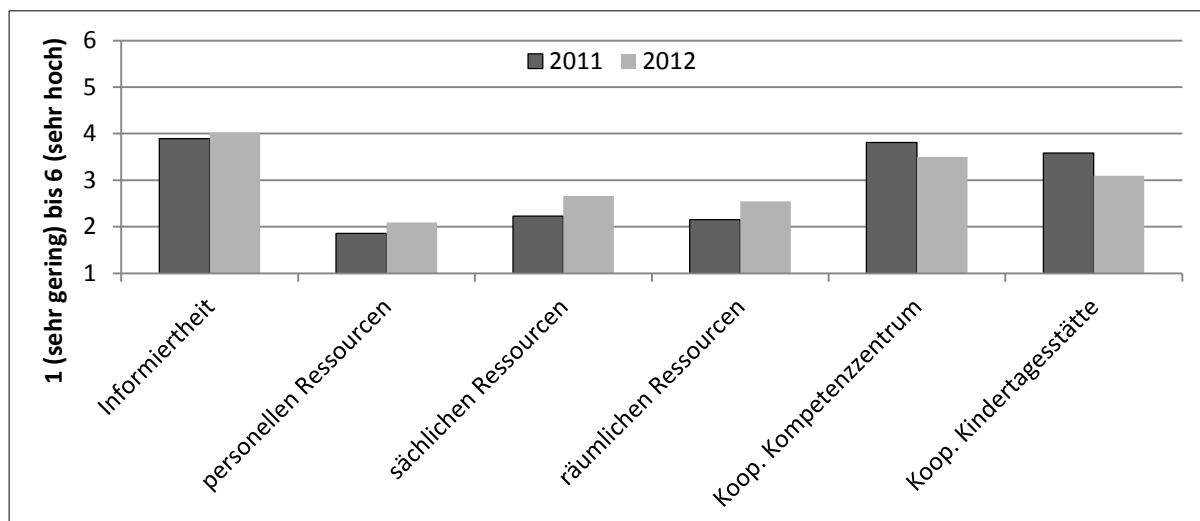


Abbildung 19. Grad der Informiertheit, vorhandene Ressourcen und Kooperationen aus Sicht der Förderschullehrkräfte im Vergleich 2011/2012.

### 6.3 Schulleiterebene

In beiden Erhebungswellen wurden Schulleitungen einbezogen, die mit im Vergleich zu den Lehrkräften sehr ähnlichen oder identischen Instrumenten befragt wurden. Dabei wurden u.a. die Einstellung zur Inklusion, die Dimensionen der Selbstwirksamkeit (hier bezogen auf die Tätigkeit als Schulleitung), die Arbeitsbelastung, das Burn-Out-Risiko, die Erfahrung im gemeinsamen Unterricht standardisiert erfasst. Zusätzlich wurden auch die Fragen zu der Einschätzung der Ressourcen, den Kooperationen, Unterstützungsstrukturen sowie der Informiertheit bezüglich der Inklusion gestellt.

Zunächst beschreibt Abbildung 20 die Einstellung zur Inklusion im Vergleich der Erhebungsjahre und des Schultyps, differenziert nach akademischen und sozialen Aspekten (Förderung und Integration).

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

Dabei zeigt sich mit Blick auf den Aspekt der Möglichkeit der Förderung im inklusiven Unterricht eine Verringerung der Werte beider Schulleitungstypen im Vergleich 2012 mit 2011. Dies bedeutet, dass sich der verhaltene Optimismus über ein Gelingen der Förderung im inklusiven Setting in 2012 eingetrübt hat. Im Blick auf die Möglichkeit zur sozialen Integration ist bei den Grundschulleitungen eine Verringerung der Werte im Vergleich 2012/2011 zu beobachten (also eine pessimistischere Einschätzung). Bei den Förderschulleitungen ist dieser Trend nicht zu sehen.

Im Vergleich der Schultypen zueinander ist auffällig, dass Förderschulleitungen im Vergleich zu Grundschulleitungen optimistischer sind, dass eine adäquate Förderung der Schülerinnen und Schüler in der Inklusion gelingen kann, während im Hinblick auf die Möglichkeit der sozialen Integration die Grundschulleitungen optimistischer sind als die Förderschulleitungen.

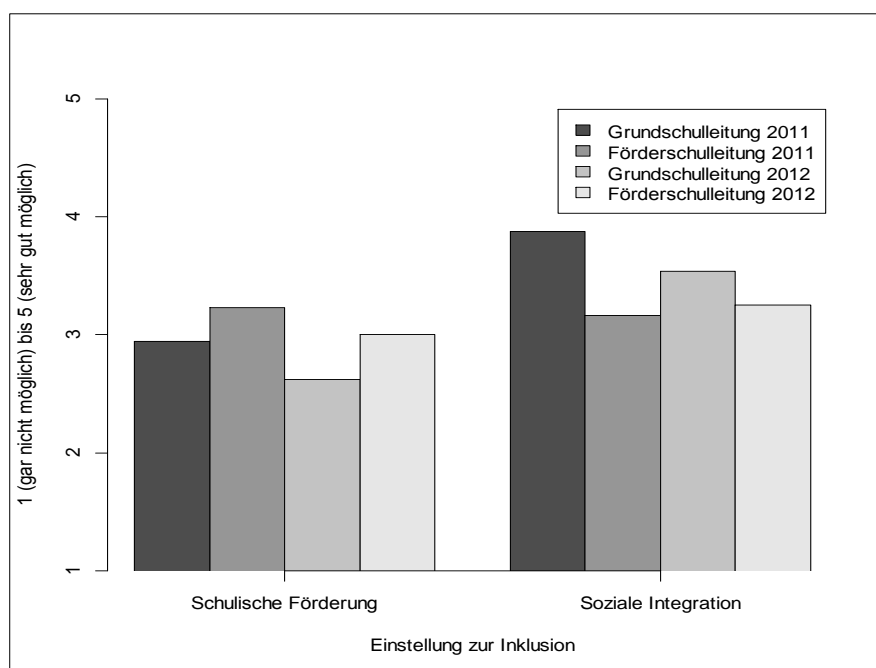


Abbildung 20. Einstellung zur Inklusion der Schulleitungen im Vergleich 2011/2012.

In einer weitergehenden Analyse sollte der Zusammenhang der Einstellung und Haltung von Schulleitungen und den jeweiligen Einstellungen und Haltungen ihres Kollegiums untersucht werden. Hierbei stand also die Hypothese im Mittelpunkt, dass die untersuchten Merkmale bei den Lehrkräften und Kollegien maßgeblich durch die Schulleitung beeinflusst werden. Die Analyse erfolgte über eine Reihe statistischer Modelle (hierarchisch-linearer Regressionen), bei der über die Einstellung der Schulleitungen jeweils die korrespondierenden Einstellungen des Kollegiums und der einzelnen Lehrkraft vorhergesagt wurden. In Tabelle 7 sind die Ergebnisse dieser Analysen zusammengefasst. Es zeigen sich hinsichtlich der Einstellung zur Inklusion (akademisch und sozial), der kollektiven Wirksamkeit und der Erfahrung im GU die erwarteten Zusammenhänge in deutlicher Ausprägung (Achtung: Die Werte lassen sich nicht wie Effektstärken  $d$  oder Korrelationen interpretieren). Bedeutsame Werte (statistisch signifikant, also wahrscheinlich kein Ergebnis des Zufalls) sind durch ein \* gekennzeichnet. Hinsichtlich der Arbeitsbelastung und des Burn-Out-Risikos konnte keine Korrespondenz zwischen Lehrkräften und Schulleitung festgestellt werden.

Tabelle 7.

Effekte der Level 2 Variablen der Schulleitung auf die Level 1 Variablen der Lehrkräfte.

Variable	Stärke des Zusammenhangs b
Einstellung schulische Förderung	0.29**
Einstellung soziale Integration	0.40**
Lehrer-Selbstwirksamkeit	0.13
Kollektive Wirksamkeit	0.23*
Emotionale Erschöpfung	0.01
Depersonalisierung	0.01
Empfundener Leistungsmangel	0.04
Arbeitsengagement	0.10
Bewältigungskompetenz	0.02
Emotionen	0.10
Erfahrung GU	0.39**

Anmerkung.  $\beta$  = Standardisiertes Gewicht des Regressionspfads; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

In einer weiteren Analyse zeigen beide Schulleitergruppen in Bezug auf Einschätzung notwendiger vorhandener Ressourcen für eine gelingende Inklusion ein sehr ähnliches Beurteilungsprofil und können gemeinsam besprochen werden. Als deutlich zu gering werden – ganz ähnlich wie auch die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte - die räumlichen, sächlichen und personellen Ressourcen eingeschätzt, die zur Realisierung der Inklusion notwendig sind (Abbildung 21).

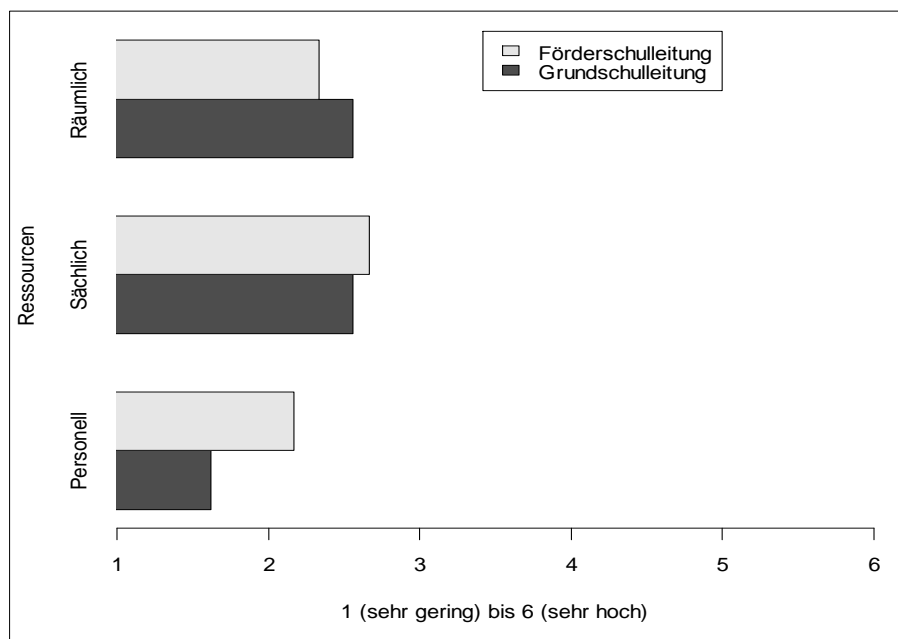


Abbildung 21. Ressourcen aus Sicht der Schulleitung 2012.

Im Blick auf die Unterstützungsstrukturen durch diverse Institutionen (Abbildung 22) werden ähnlich zu der Befragung bei den Lehrkräften die Kompetenzzentren als unterstützend wahrgenommen (sowohl von Seiten der Förder- als auch der Grundschulleitung). Weitergehend fällt auf, dass Förderschulleitungen die Unterstützung als höher einschätzen als die Kolleginnen und Kollegen aus der Grundschule. Hier sind die Schulaufsicht, das Gesundheitsamt und die psychologischen Beratungsstellen mit relativ positiven Werten hervorzuheben. In der Gesamtschau finden sich eher Werte im unteren Bereich, was auf eine niedrige Einschätzung der Unterstützung hinweist.

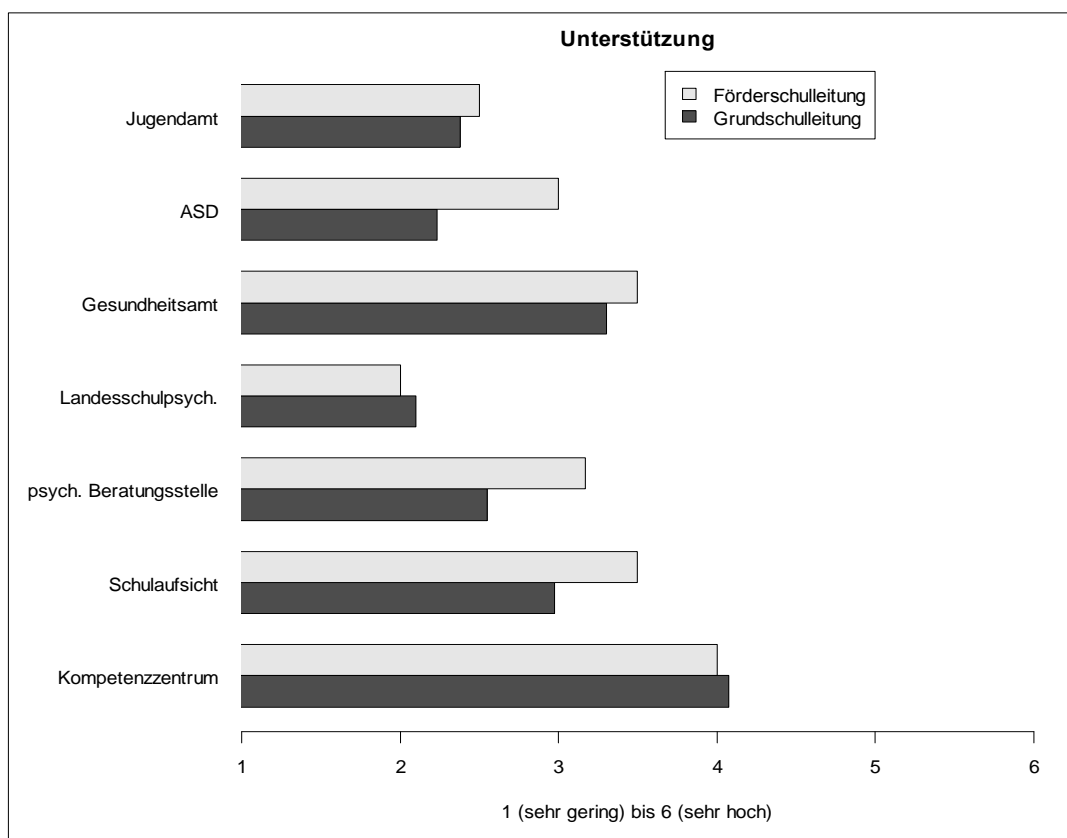


Abbildung 22. Unterstützung aus Sicht der Schulleitung durch verschiedene Institutionen (Daten 2012).

Die analog zu Abbildung 22 aufgebaute Abbildung 23 beschreibt das eingeschätzte Ausmaß an Beratung, Informiertheit und Kooperation aus Sicht der Schulleitungen. Förderschulleitungen schätzen ihre Informiertheit hinsichtlich des Themas Inklusion als sehr hoch ein. Der Wert der Grundschulleitungen liegt niedriger, allerdings immer noch im Bereich einer hohen Informiertheit. Die Kooperation zwischen Grundschule und Kompetenzzentren wird von beiden Schulleitungsgruppen als hoch eingestuft. Die Kooperation zu den Kindertagesstätten wird von den Grundschulleitungen als hoch eingestuft, von den Förderschulleitungen allerdings deutlich niedriger im mittleren Bereich. Die Beratungsmöglichkeiten bzgl. des Inklusionsprozesses in der Region werden von den Förderschulleitungen als hoch eingestuft und von den Grundschulleitungen etwas niedriger im Bereich zwischen mittel und hoch.

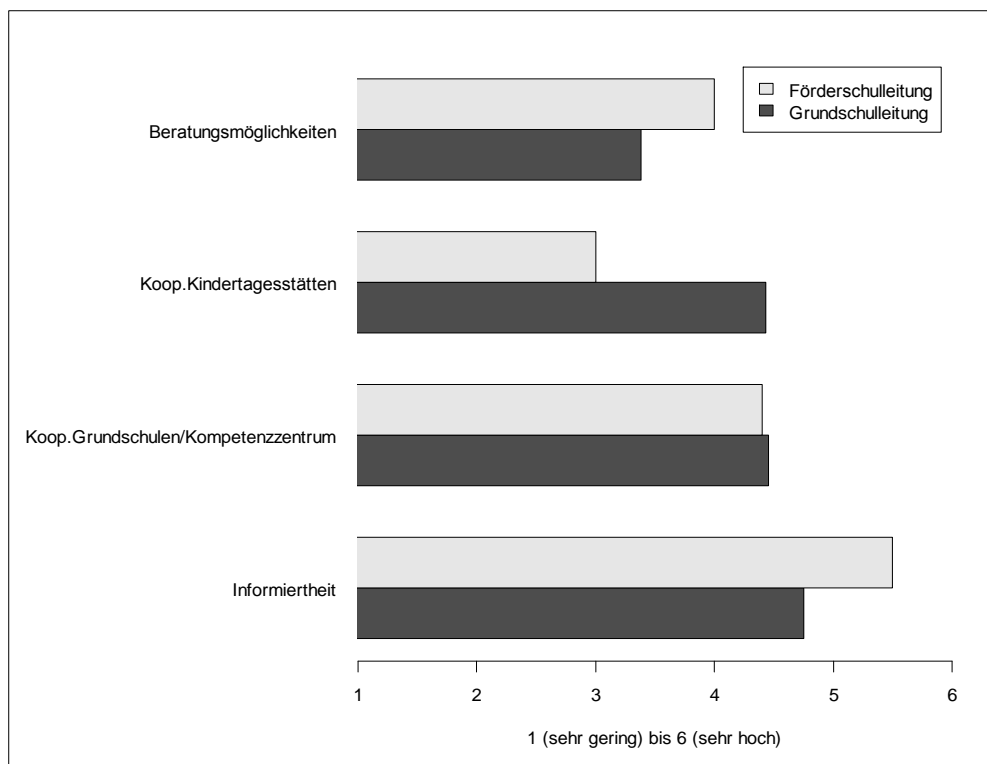


Abbildung 23. Beratungsmöglichkeiten über Inklusion in der Region, Kooperationen und Informiertheit über Inklusion (Daten 2012).

## 6.4 Elternebene

In der Erhebung 2012 wurden auch Eltern befragt. Dabei wurde aus Gründen der Anonymisierung lediglich die Schulzugehörigkeit erfasst, nicht aber die Zuordnung zu einer Klasse. In der Befragung wurde die Einstellung zur Inklusion erfasst, sowie das Ausmaß in dem sich die Eltern über Inklusion informiert fühlen.

Zur Beurteilung der Einstellung zur Inklusion durch die Eltern werden deren mittlere Werte in den zwei Skalen zur Förderung und sozialen Integration zusammen mit den Werten der Lehrkräfte und der Schulleitungen dargestellt (Abbildung 24). Es ist zu erkennen, dass in diesem Vergleich die Eltern hinsichtlich der Chance einer adäquaten Förderung der Kinder eine optimistische Einstellung aufweisen (ähnlich hoch wie die Förderschulleitungen). Hinsichtlich der Möglichkeit der sozialen Integration in einer inklusiven Schule stellen sich die Eltern aber deutlich pessimistischer dar als die Befragten Lehrkräfte und Schulleitungen.



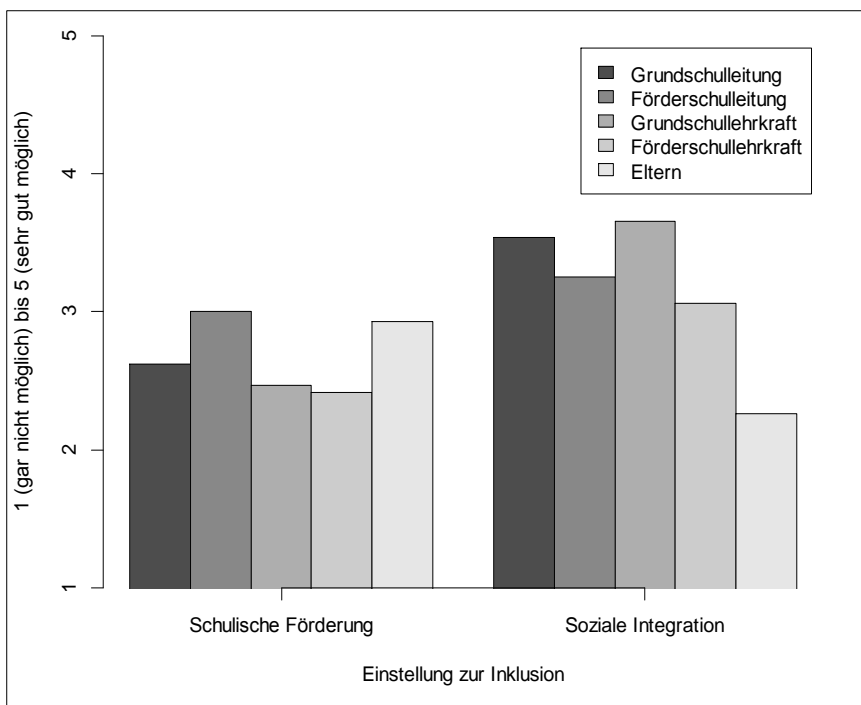


Abbildung 24. Einstellung von Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern zur Inklusion in Abhängigkeit der Schulform (Daten 2012).

Zur Darstellung des Ausmaßes der Informiertheit der Eltern werden diese Ergebnisse in Abbildung 25 nach Schule differenziert dargestellt. Der niedrigste Wert liegt bei 3.3 und der höchste Wert bei 5.6 auf einer Skala zwischen 1 (sehr niedrig) und 6 (sehr hoch). Im Mittel ergibt sich eine Informiertheit von 4.4. Damit liegt in keiner Schule ein niedriges Ausmaß an Informiertheit vor und in 74% der Schulen liegt das Mittel über 4.0. Dies spricht insgesamt für eine gute Informiertheit zum Themenbereich Inklusion der Eltern.

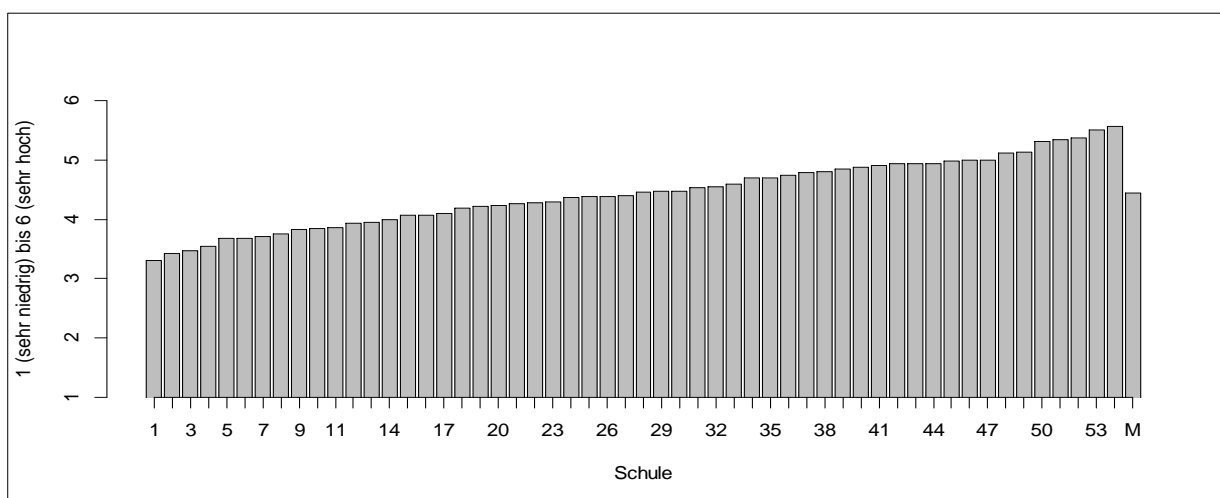


Abbildung 25. Informiertheit der Eltern nach Schule. Der letzte Balken „M“ beschreibt das Mittel über alle Schulen hinweg.

## 6.5 Limitationen der Studie

Die vorliegende Studie weist eine Reihe von Limitationen auf. Diese gilt es zu benennen, damit die dargestellten Resultate adäquat bewertet werden können.

- **Wissenschaftstheoretische Grenzen.** Die hier durchgeführte Studie fand aufgrund des prozessbegleitenden Charakters überwiegend in Form einer formativen Begleitevaluation statt. Zwischenergebnisse wurden kontinuierlich in den Prozess zurückgemeldet, was wiederum zu einer Veränderung der untersuchten Variablen selbst führte. Weitergehend kann sogar die Evaluation selbst als Teil des Prozesses der Transformation zur Inklusion begriffen werden. Dies hat zur Folge, dass Ursache- und Wirkungsgefüge sich nur sehr unzureichend oder gar nicht bestimmen lassen. Vielmehr wird ein sich im Wandel befindendes Gesamtsystem beleuchtet. Eindeutige Wenn-Dann-Zusammenhänge lassen sich so schwer ableiten und begründen. Um Erkenntnisse über solche Beziehungen zu generieren, wären experimentelle Studien notwendig, die aber im vorliegenden Kontext nicht durchführbar und nicht Gegenstand des Auftrages der Studie sind.
- **Methodische Mehrdeutigkeiten.** Im Verlauf der Erhebungen von 2011 nach 2012 hat ein erheblicher Teil der befragten Lehrkräfte nicht mehr teilgenommen. Ein so deutlicher Dropout bringt zwei zentrale Probleme mit sich: Einerseits kann der Wegfall systematischer Natur sein. Dies wäre der Fall, wenn besonders engagierte Lehrkräfte nur ein zweites Mal an der Erhebung teilgenommen hätte oder auch umgekehrt besonders kritische, die ihrer Unzufriedenheit Gehör verschaffen wollten. In beiden Fällen würde es schnell zu einer Verzerrung der Daten kommen, was die Gefahr fehlerhafter Schlüsse und Ursachenzuschreibungen deutlich erhöhen könnte. Aus diesem Grund wurde in den meisten Fällen auf Vergleiche zwischen den Erhebungswellen und darauf aufbauende Analyseverfahren verzichtet. Das zweite Problem des Dropouts ergibt sich daraus, dass nur noch eine geringe Gruppe von Lehrkräften tatsächlich an beiden Erhebungen teilgenommen hat und nicht nur an einer der Beiden. Die daraus resultierende geringe Stichprobe erlaubt es in vielen Fällen nicht mehr die notwendige Testpower für die zuverlässige Analyse komplexerer Zusammenhänge vorzuhalten.
- **Inhaltliche Einschränkungen.** Durch den primären Einsatz von Fragebögen und Selbstauskünften wurden vor allem die subjektiven Sichtweisen der Beteiligten erfasst. Hier lässt sich die Meinung vertreten, dass dadurch zu deutlich soziale Konstrukte und soziale Erwünschtheit repliziert werden. So sind etwa Einstellungen mehr als nur eine bewertende kognitive Haltung wie sie in der Beantwortung von Fragebögen zu Tage tritt. Darüber haben Einstellungen immer einen emotionalen Aspekt, der sich eher konnotativ ausdrückt und eine handlungsbezogene Wirkung, die sich erst in konkreten Situationen zeigt. Konkret bedeutet dies, dass ein positives Bekenntnis zur Inklusion nicht zwingend bedeutet, dass eine Lehrkraft in konkreten spontanen Unterrichtssituationen sich auch entsprechend verhält. Eine gleichförmige Kritik lässt sich mit Blick auf die Befragungen zum Belastungserleben und der Selbstwirksamkeit anwenden.  
Im Hinblick auf die Einschätzung der Leistung der Schülerinnen und Schüler ergibt sich eine ähnliche Schwierigkeit. Einerseits sind hier die Beurteilungen von Lehrkräften besonders bedeutsam, da die Lehrkräfte eine hohe Expertise hierin besitzen. Andererseits lassen sich systematische Verknüpfungen etwa von Einstellungen und Leistungsbeurteilungen nicht mehr aufschlüsseln. In besonderem Maß gilt dies auch für die Erfassung des Förderbedarfs durch die Urteile der Lehrkräfte. Die Kriterien und die Güte dieser Einschätzungen bleiben unbekannt. Wohlmöglich ergeben sich hier aber wichtige Hinweise und zentrale zu lösende Aufgaben hinsichtlich der Frage

nach einer pädagogisch sinnvollen und fairen Strategie zur Verhaltens- und Leistungsbeurteilung in inklusiven Klassen.

- Zuletzt sei auch noch darauf verwiesen, dass eine tiefe Widersprüchlichkeit darin liegt Förderbedarf als ein stabiles Merkmal zu definieren, das ein einzelnes Kind überdauernd beschreibt (im Sinne von: dieses Kind hat eine Lern- oder Verhaltensstörung/-beeinträchtigung) und andererseits im Kontext von Inklusion Konzepte der Prävention und individualisierten Förderung sowie des Verzichtes auf sonderpädagogische Zuschreibungsverfahren zu implementieren. Letzteres setzt ein dynamisches und deutlich temporäreres Verständnis von schulischen Lern- und Entwicklungsproblemen voraus.

## 7. Zusammenfassende Darstellung der zentralen Ergebnisse

An dieser Stelle werden die aus Sicht der Autorengruppe zentralen Befunde der wissenschaftlichen Begleitstudie der Umsetzung zur inklusiven Schule sowie die Erfahrungen mit dem Qualifizierungskonzept im Kreis Mettmann zusammengefasst:

### **Säule 1: Qualifizierungsmaßnahme von Multiplikator/innen**

- **Entwicklung, Implementation und Evaluation eines Konzeptes zur Qualifizierung der (pädagogischen) Fachkräfte.** Die Ergebnisse der prozessbezogenen Evaluation der vom Kreis Mettmann initiierten Qualifizierung auf Ebene der Moderator/innen und auf Ebene der weiterqualifizierten Lehrkräfte in den Schulen des Kreises fallen überaus positiv aus. Zentrales Anliegen der Qualifizierungsmaßnahme stellt der grundsätzlich angelegte präventive Charakter dar. Hierbei erfolgt ein deutlicher Kompetenztransfer zur Unterstützung der Lehrkräfte im alltäglichen Unterrichtsalltag zur gezielten evidenzbasierten Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Lernen, Verhalten und Sprache. Die Inklusionsmoderatoren begleiten zum Teil schon seit Beginn der Qualifizierung und Moderationstätigkeit einzelne Schulen fortlaufend im Prozess der Konzeptentwicklung und Erprobung. Dies lässt den Rückschluss zu, dass diese Schulen sich kontinuierlich mit der Umsetzung beschäftigen und weiterentwickeln. Dabei melden die beteiligten Schulen eine durchweg positive Resonanz auf das Fortbildungsangebot zurück. Die zurückgemeldeten weiteren Fortbildungsbedarfe der Schulen werden auch nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme als weitere Qualifizierungsmodule gemeinsam mit den Moderator/innen aufbereitet und fließen kontinuierlich als unterstützende Inhalte in der Begleitung und Beratung der Schulen zurück. Konkret wurden aus den Bedarfen der Schulen die Vertiefungsmodule „Teamarbeit“ und „inklusive Unterrichtsplanung“ bereits in 2012 und 2013 umgesetzt. Die enge Koordination von Moderator/innen, Kompetenzteamleitung, Schulaufsicht und universitärer Begleitung ist hier als besonderes Qualitätsmerkmal hervorzuheben.

Das Konzept der Qualifizierungsmaßnahme im Kreis Mettmann wurde mittlerweile auch als Vorlage für die landesweite Qualifizierung von Moderator/innen aller 53 Kompetenzteams durch das MSW NRW übertragen. Die im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme des Kreises ausgebildeten Moderator/innen für Inklusion gehen mit dem Schuljahr 2014/15 in das Kompetenzteam über und setzen ihre Fortbildungstätigkeit dann innerhalb der staatlichen Lehrerfortbildung fort. Auf diesem Wege bleibt das Professionswissen – wie bereits in der Grundkonzeption geplant – innerhalb des Kreises und findet hier vor Ort in den Schulen des Kreises seine weitere Verbreitung.

**Säule 2: Prozessbegleitung, -evaluation und –dokumentation auf Kreis- und Schulebene** durch eine umfassende, mit den verantwortlichen Entscheidungsträgern im Kreis Mettmann abgestimmte Evaluation auf Ebene der Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern, deren Ergebnisse in verschiedenen Veranstaltungen regional wie auch überregional präsentiert und diskutiert wurden:

- **Sozial-emotionale Situation der Schülerinnen und Schüler.** Die Ergebnisse konnten zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf bereits zum Ende der ersten Klasse von ihren Peers sozial ausgegrenzt werden. Dies trifft insbesondere auf solche Kinder zu, denen aus Sicht der Lehrkräfte Verhaltensprobleme zugeschrieben werden.

Diese Situation spiegelt sich auch im subjektiven Erleben der Kinder mit Förderbedarf wider. Sie fühlen sich weniger von der Klassenlehrkraft angenommen als Peers ohne Förderbedarf und sie

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

zeigen ein geringes Selbstkonzept im Hinblick auf schulische Leistungsansprüche als ihre Peers. Auch hier lohnt eine differenziertere Unterscheidung nach Förderschwerpunkten. So weisen Kinder mit dem Förderbedarf Lernen ein besonders geringes Selbstkonzept auf.

Die Auswertung der Längsschnittdaten weist nach, dass eine geringe soziale Integration in den Klassenverband mit einem erhöhten Risiko der Entwicklung eines sozial-emotionalen Förderbedarfs einhergeht.

- **Akademische Leistung der Schülerinnen und Schüler.** In den Fächern Deutsch und Mathematik zeigen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im zweiten Halbjahr der ersten Klasse bereits deutlich ausgeprägte Leistungsrückstände. Dies betrifft auch solche mit einem erhöhten Förderbedarf im Verhalten und der Sprache. Der Leistungsrückstand der Kinder mit Förderbedarf Lernen ist erwartungsgemäß so stark, dass ohne weitere gezielte individualisierte Förderung ein hohes Risiko für eine negative Schulkarriere besteht.

Die Befunde zeigen deutlich, dass die sozial-emotionale Situation und die akademische Leistung sich deutlich wechselseitig beeinflussen. Soziale Ausgrenzung durch Peers tritt besonders häufig bei Kindern mit niedrigen Schulleistungen, ungünstigem Lernverhalten und ausgeprägten Verhaltensproblemen auf. Erfolgreiche präventive Unterrichtsmaßnahmen und Interventionen sollten daher stets beide Aspekte explizit adressieren und schon bereits durch gezielte evidenzbasierte vorschulische Maßnahmen im Kindergarten verstärkt und konsequent in der Grundschule weitergeführt werden. Darüber hinaus ziehen soziale Ausgrenzungen ein Risiko zur Entwicklung einer Verhaltensproblematik nach sich. Im Hinblick auf eine präventive pädagogische Arbeit sollten hier frühzeitig negative sich verstärkende Prozesse verhindert oder zumindest abgemildert werden.

- **Einstellung zur Inklusion.** Eine positive Einstellung zur Inklusion ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass eine Transformation des Schulsystems hin zur Inklusion gelingen kann, wie dies zahlreiche internationale Studien bereits bestätigen. Gegen den Willen und die Überzeugung der Einzelnen lässt sich dieser Weg nicht erfolgreich gehen.

Alle untersuchten Gruppen (Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen) äußern sich in den untersuchten Jahren 2011 und 2012 zurückhaltend im Hinblick auf die Möglichkeiten einer erfolgreichen Förderung und Unterstützung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im inklusiven Schulsetting. Ein wenig günstiger sehen Lehrkräfte und Schulleitungen die Situation im Hinblick auf die Möglichkeit sozialer Integration. Dies muss jedoch vor dem Hintergrund eines sehr umfangreich stattfindenden Change Management Prozess in der gesamten Bildungslandschaft gesehen werden, der in den verschiedenen Bildungskontexten mit Unsicherheiten sowie Überforderungserleben einhergeht. Auch dies lässt sich in den Ländern, die diese Schritte zur Inklusion bereits vor Jahrzehnten vollzogen haben, in der Phase des Übergangs ähnlich abbilden.

Dabei zeigt sich, dass diese Einstellungen als kollektive Haltungen im Sinne eines Klimas einer Schule verstanden werden müssen. Zudem lässt sich die Bedeutung des Einflusses der Schulleitung in diesem Prozess deutlich ausmachen. Die einzelnen handelnden Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern sind in ihren Einstellungen deutlich von dem Lehrerteam und der Schulleitung geprägt und prägen dies wiederum. Maßnahmen zur Entwicklung und Förderung einer positiven Haltung zur Inklusion „inklusive Schulidentität“ müssen demnach immer das Kollegium und Team an einer Schule inklusive der Schulleitung in der Gesamtheit einbeziehen. Isolierte Arbeit an der Haltung einzelner Personen hat deutlich geringere Aussichten auf Erfolg.

Aus den Befunden lassen sich Hinweise dazu finden, was eine positive Einstellung zur Inklusion befördern könnte. Hier sind vor allem Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht, eine subjektive und kollektiv empfundene Wirksamkeit sowie ein Vermeiden von negativen Haltungen zur Arbeit und Arbeitsüberlastung zu benennen. Konkret kann dies durch die Vermittlung von Handlungskompetenzen für gemeinsamen Unterricht in Kombination mit Strategien im Umgang mit belastenden Arbeitssituationen (Supervision, kollegiale Beratung, salutogenetische Copingstrategien) bearbeitet werden, was erfreulicherweise empirisch durch eine hohe Teilnahme an den angebotenen Qualifizierungsmodulen bestätigt werden konnte, die der Kreis Mettmann für seine Bildungsinstitutionen bereitgestellt hat.

- **Ressourcen und Unterstützung.** Neben den zuvor genannten pädagogischen und psychologischen Faktoren sind materielle Ressourcen und prozessbegleitende, verlässlich spürbare Unterstützungen von großer Bedeutung für die Umsetzung der Inklusion.

In der (subjektiven) Einschätzung aller befragten Gruppen werden die vorhandenen Ressourcen sächlicher, personeller und räumlicher Art als ausnehmend unzureichend gesehen. Ein ähnliches Bild zeigt sich für die empfundene Unterstützung durch außerschulische Institutionen.

Dabei ist die Frage der Ressourcen und der Unterstützung nicht unabhängig von der empfundenen Arbeitssituation der Lehrkräfte und Schulleitungen. Die Befunde weisen nach, dass die Empfindung zu geringer Ressourcen mit geringer Erfahrung im gemeinsamen Unterricht einhergeht. Darüber hinaus findet sich bei Lehrkräften, die ein höheres Burn-Out Risiko haben und sich wenig selbstwirksam fühlen ebenfalls verstärkt die Ansicht wieder, dass die vorhandenen Ressourcen zu niedrig sind. Auch für die empfundene Unterstützung trifft zu, dass diese umso geringer ist, je höher das Burn-Out Risiko ist und je weniger selbstwirksam die Akteure sich und ihr Kollegium empfinden.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle auch, die von den Grundschulleitungen und ihren Lehrkräften als positiv wahrgenommene Kooperation und Unterstützung durch die KsF-Strukturen im Kreis Mettmann. Die Schulen treffen zunehmend positivere Aussagen zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, d.h. insbesondere die kollegiale und konzeptionelle Einbindung der Sonderpädagoginnen in das System Grundschule. Die Kooperationen erfahren seit einiger Zeit eine deutliche Weiterentwicklung in allen Bereichen (Diagnostik, Unterricht, Prävention, Beratung), was sich durch die qualitativen Daten der Studie bestätigen lässt.

## 8. Diskussion und Ausblick

Die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem ist unumkehrbar, insbesondere nach der eindeutigen gesetzlichen Positionierung, die durch das Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes faktisch Realität geworden ist. Insofern sind diesbezüglich spürbare schulpolitische sowie schulpraktische Veränderungen landesweit und damit auch im Kreis Mettmann zu erwarten, die selbstredend nicht nur die Förderschulen betreffen. Sowohl aus den in Kapitel 2 skizzierten empirisch belegten Gelingensbedingungen (vgl. Lindsay 2007, Huber 2011) als auch auf der Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Studie im Kreis Mettmann lassen sich abschließend zentrale Aufgaben auf dem Weg hin zu einem qualitativ hochwertigen inklusiven Bildungssystem formulieren. Eine diesbezügliche eindeutige Zuständigkeitsklärung in zu erfüllende Aufgaben des Landes und Aufgaben der Kreise, Städte und Kommunen ist unumgänglich.

### Zukünftige Aufgaben

Aus den aufgeführten Limitationen und Desideraten leiten sich auch wünschenswerte Schritte für die weitere schulbasierte Forschung in diesem Gebiet ab. Nach der ersten sehr fruchtbaren explorativen Phase, die für Theorie und Praxis gewinnbringende Ideen hervorbringen konnte, sollten in einem folgenden Schritt diese Ideen konkretisiert und in mehreren kleineren Teilprojekten umgesetzt und evaluiert werden. Dazu wäre es sinnvoll mit jeweils engagierten Kooperationsschulen intensiv pädagogisch und wissenschaftlich zusammen zu arbeiten und in einem positiven Verständnis experimenteller Wissenschaft Maßnahmen zu implementieren und längerfristig zu evaluieren.

Mögliche Themenfelder wären:

- Implementierung eines früheinsetzenden, mehrbenen Präventions- und Förderkonzeptes (z.B. Response-to-Intervention), das auch die Kitas sowie die Jugendhilfe mit einschließt mit der Zielsetzung die Lehrkräfte besonders in einer konsequenten und evidenzbasierten Förderung und Unterrichtung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsstörungen im inklusiven Kontext zu unterstützen.
- Umsetzung von Konzepten zur Lern- und motivationsförderlichen Leistungsrückmeldung (Individuelle und kriteriale Bezugsnormen in der Leistungsbewertung).
- Gezielter Einsatz von Lehrkraftfeedback zur Steigerung der sozialen Integration in der Klasse
- Systematischer Einsatz des Classroom Managements.
- Einsatz regelmäßiger Lernverlaufsdiagnostik zur besseren Binnendifferenzierung in zunehmend Leistungsheterogenen Klassen.
- Einsatz unterschiedlicher Modelle des Peer-Tutoring zur Vermittlung von Lese- und Rechenkompetenzen in heterogenen Schülergruppen.
- Einsatz von systematischer Teambildung und Supervision/ kollegialer Fallberatung in Lehrergruppen (kann hier ein positiver Effekt auf die Arbeitsbelastung, Arbeitsmotivation, Selbstwirksamkeit und Einstellung zur Inklusion erreicht werden?)

Betrachtet man nunmehr abschließend die bisherigen Erkenntnisse der Begleitstudie im Kreis Mettmann im Erhebungszeitraum 2011 und 2012 und setzt dies in einen Gesamtkontext mit den Erfahrungen eines inklusiven Wandels im internationalen Vergleich, so ist der Aufbau von inklusiven Strukturen durch die Lösung von mindestens zwei zentralen bildungspolitischen Problembereichen vorbereitet worden, die auch als Leitideen für ein inklusives Bildungssystem im Kreis Mettmann weiterhin zu empfehlen sind, jedoch ebenfalls (insbesondere b) zunächst eine eindeutige Landesaufgabe darstellen (Huber & Hennemann 2013):

#### **a) Lösung des Wait-to-Fail-Problems (WtFP).**

Das WtFP beschreibt die Tendenz von Bildungssystemen, Unterstützungsleistungen für Schülerinnen und Schüler erst zu gewähren, wenn die Problementwicklung schon sehr stark fortgeschritten ist. Interventionen werden dabei erst eingeleitet, wenn die Wahrnehmungsschwelle oder die Belastungsgrenze der verantwortlichen Lehrkraft überschritten ist. Zu diesem Zeitpunkt sind Probleme häufig chronifiziert und nur noch mit einem erheblichen pädagogischen, psychologischen, therapeutischen und vor allem finanziellen Mehraufwand zu lösen. Auf diese Weise belastet das WtFP das Schulsystem und bindet wertvolle personelle und finanzielle Ressourcen, die für die Inklusion dringend benötigt werden. Nahezu alle der im Inklusionsprozess fortgeschrittenen Nationen (z.B. Finnland, Kanada, Schweden, USA, Australien) haben daher zu Beginn des inklusiven Wandels mit der Lösung des WtFP durch den Aufbau von Präventionsstrukturen begonnen.

#### **b) Lösung des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas.**

Als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma wird ein Phänomen in Bildungssystemen bezeichnet, nach dem zusätzliche Ressourcen im Bildungssystem nur durch Etikettierungsprozesse (z.B. die Feststellung einer Behinderung) gewährt werden. Dieses Phänomen wird aus inklusionspädagogischer Perspektive als Widerspruch zu einem inklusiven Wandel betrachtet, da Inklusion immer mit dem Versuch der De- oder Entkategorisierung und der Vermeidung von Etikettierungen einhergeht. Mit Blick auf das WtFP sind Etikettierungsprozesse (z.B. Diagnosen, Verfassen von Gutachten) zudem mit einem erheblichen Zeitbedarf verbunden. Hierdurch wird eine frühzeitige Intervention oft erschwert.

Beide Problembereiche sind direkt miteinander verknüpft. Es wird dringend empfohlen, zur Lösung beider Problembereiche konkrete Maßnahmen einzuleiten. Im Folgenden werden jeweils konkrete Maßnahmen empfohlen, die auch andere Nationen eingeleitet haben, die im Inklusionsprozess weiter vorangeschritten sind (z.B. Finnland und Schweden sowie Kanada, USA, Australien und Neuseeland) als die Bundesrepublik Deutschland im Allgemeinen. Diese Empfehlungen lassen sich in vier Teilbereiche untergliedern:

#### **I. Prävention konsequent ausbauen**

Das WtFP kann nur durch eine konsequente Präventionspolitik gelöst werden. Mit Prävention ist dabei (insbesondere mit Blick auf die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Sehen) nicht gemeint, primäre Schädigungen zu verhindern, sondern die sekundären Folgen einer Behinderung oder einer sozialen Benachteiligung möglichst früh zu erkennen und abzufedern. So geht es beim Ausbau von präventiven Strukturen z.B. nicht darum, die Entstehung des Down-Syndroms zu verhindern, sondern bei Kindern mit Down-Syndrom möglichst frühzeitig Probleme (z.B. im Lese-Rechtschreib-Prozess) zu erkennen und ihnen trotz ihrer Behinderung einen möglichst barrierefreien Zugang zur Bildung zu ermöglichen.

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“



Ebenso intendiert eine konsequente Prävention bei Verhaltensstörungen, bereits vorhandene Risiken zu mildern oder sich bereits anbahnende negative Entwicklungstendenzen zu unterbrechen. Dies ist bei allen Kindern (unabhängig von ihrem sonderpädagogischem Förderbedarf) nur der Fall, wenn Problementwicklungen frühzeitig erkannt werden. Beim Ausbau von Präventionsstrukturen geht es somit nicht um eine Normalisierung von Kindern mit Behinderung, sondern um eine Reduzierung von zusätzlichen Lern- und Entwicklungsbarrieren. Finnland hat mit dieser Zielsetzung bereits in den 1970er Jahren begonnen, neben dem Förderschulsystem ein sogenanntes „Part-Time-Special-Education-System“ aufzubauen. Ziel dieses Systems in Finnland war und ist es, durch einen massiven präventiven Einsatz von Sonderpädagogen im Primarbereich in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung allen Kinder einen guten Einstieg in das Bildungssystem zu ermöglichen und einen barrierefreien Zugang zur Bildung zu schaffen.

Eine der in diesem Kontext am drängendsten diskutierten Fragen stellt die qualitativ hochwertige pädagogische Förderung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung dar. Diese im Übrigen sowohl international wie auch national hoch brisante Herausforderung in inklusiven Kontexten lässt sich auch aus den Befragungen der pädagogischen Akteure im Kreis Mettmann abbilden.

Insbesondere ein interdisziplinär angelegtes, frühzeitig ansetzendes evidenzbasiertes Präventionskonzept, das sowohl auf die Begleitung und Unterstützung aller Akteure mittels Qualifizierungsmaßnahmen (wie im Kreis Mettmann initiiert) als auch auf verlässliche personelle sonderpädagogische und sozialpädagogische Ressourcen der Allgemeinen Schule sowie auch – je nach individuellem Förderbedarf einzelner Kinder und Jugendlicher – auf spezialisierte Förderorte, die in den bestehenden Förderschulen oder mit Hilfe konsequenter dezentraler Erziehungshilfe basieren, sind wichtige Erfolgssäulen im effektiven Umgang mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Hier hat sich der Kreis Mettmann sowohl durch die Unterstützung der Kompetenzzentren als auch mit Hilfe der Initiative zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und (zunächst) Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung eindeutig in den letzten drei Jahren in seiner Förderstruktur präventiv ausgerichtet. Die parallel angebotenen Qualifizierungsinhalte sowie die Angebote der Landeschulpsychologie (etwa in den Bereichen Schulentwicklung, Teamentwicklung, Begleitung bei der Umsetzung des RTI-Ansatzes), flankieren die konsequente Prävention bei Lern- und Entwicklungsstörungen des Kreises und sollten kreisweit umgesetzt werden.

## **II. Dezentralisierung sonderpädagogischer Unterstützung und Ressourcen**

Neben dem Ausbau der Lern- und Entwicklungsverlaufsdiagnostik ist auch die Dezentralisierung von sonderpädagogischen Unterstützungsangeboten ein wichtiger Eckpfeiler zur Lösung des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas. Dabei werden sonderpädagogische Angebote von zentral organisierten Förderschulen auf Allgemeine Schulen verlagert und somit dezentralisiert. In Kanada (insbesondere in der Provinz Alberta) wurden auf diese Weise alle Förderschulen aufgelöst und im Gegenzug „departments for special education“ an allgemeinen Schulen aufgebaut. Finnland hat bereits in den 1970er Jahren die Anzahl der Förderschulen reduziert und im Gegenzug ein „part-time-special-education-system“ aufgebaut.

### III. Ausbau von Lern- und Entwicklungsverlaufsdagnostik

In vielen Nationen, in denen der inklusive Wandel bereits erkennbar fortgeschritten ist, wurde die Klassifikationsdiagnostik zunehmend durch eine Lernverlaufsdagnostik ergänzt. Die Lernverlaufsdagnostik dient dabei vor allem drei Zielen:

- Kinder mit Unterstützungsbedarf sollen frühzeitig erkannt werden.
- Die Qualität der Förderung (und damit der Lehrperson) soll durch eine regelmäßige Lern- und Entwicklungsverlaufsdagnostik evaluiert werden.
- Unwirksame Förderungen sollen im Zuge einer kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsverlaufsdagnostik erkannt und optimiert werden.

Hierzu wurden insbesondere im englischen Sprachraum eine Vielzahl von Diagnoseinstrumenten (sog. „curriculum based measurements“ oder „behavior assessments“) entwickelt und allen Lehrkräften zur Verfügung gestellt. Die Entwicklung solcher Instrumente gilt in der nationalen und internationalen Inklusions- und Unterrichtsforschung als zentrale Voraussetzung für eine effektive Individualisierung von Unterricht und Förderung. Bis heute liegen solche Instrumente für den deutschen Sprachraum nur für sehr wenige Bereiche vor, wie etwa im Bereich Lesen.

### IV. Gelingensbedingungen für eine qualitativ hochwertige Inklusion und deren prozessbezogene Evaluation

Nationale wie auch internationale Befunde zur Integration/Inklusion weisen auf einige übereinstimmende Gelingensbedingungen hin, die insbesondere bei einer erfolgreichen Inklusion von Schüler/innen mit Lern- und Entwicklungsstörungen zu berücksichtigen sind. Die Gelingensbedingungen lassen sich auf vier Ebenen zusammenfassen:

#### ***Ebene 1: Einstellungen zur Inklusion beeinflussen ihre Wirksamkeit.***

Internationale und nationale Studien zeigen, dass die Einstellungen zur Inklusion direkt die Wirksamkeit von inklusivem Unterricht beeinflussen (Anderson, Klassen & Georgiou 2007; Huber 2011; Jordan, Glenn & McGhie-Richmond 2010; Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond 2009; Jordan & Stanovich 2001; Lindsay 2007; Stanovich & Jordan 1998; Urton, Wilbert & Hennemann 2014). Haltungsfragen scheinen dabei sowohl mit sozialen Faktoren (z. B. soziale Integration und Klassenklima) als auch kognitiven Faktoren (z. B. Lernentwicklung) verbunden zu sein. Dieser Zusammenhang zeigt sich auf Ebene der Schulleitung, der Lehrkräfte und der Eltern (Jordan et al. 2010; Urton et al. 2014). Erste Studien deuten darauf hin, dass die Einstellungen zur Inklusion unter anderem durch ein fundiertes Fachwissen zu inklusionspädagogisch relevanten Themenbereichen, professionelle Möglichkeiten zur Reflexion, die Einbindung in multiprofessionelle Teamstrukturen und ausreichende personelle Ressourcen günstig beeinflusst werden können (Jordan et al. 2009; Urton et al. 2014). Da Inklusion letztlich nur durch gesunde und motivierte Lehrkräfte umgesetzt werden kann, muss dringend darauf geachtet werden, die Belastungen der Lehrkräfte im Blick zu behalten.

#### ***Ebene 2: Förderung von qualitativ hochwertigem Unterricht.***

Internationale und nationale Studien zeigen, dass die Leistungsentwicklung und die psychosoziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf immer dann besonders günstig war, wenn der Unterricht bestimmte Kriterien erfüllt. Zentrale Kriterien sind in diesem Zusammenhang vor allem ein professionelles Classroom Management, ein fundiertes Wissen der Lehrkräfte über Lern- und Entwicklungsbarrieren und ihre Veränderbarkeit, ein fundiertes diag-

Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014:

Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

nostisches Wissen sowie ein Wissen über kooperative Lernformen (Jordan et al. 2009; Jordan et al. 2010). Eine kontinuierliche qualitativ hochwertige, sich an den Ergebnissen der Unterrichtsforschung (vgl. Helmke 2009; Hattie 2013) orientierte Unterrichtsentwicklung, in der ein kompetenzorientierter Ansatz für den Unterricht und Förderung heterogener Lerngruppen im Mittelpunkt steht, sollten daher ebenfalls zukünftig für alle Schulformen vorgehalten werden.

***Ebene 3: Die psychosoziale Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler in inklusiven und integrativen Lerngruppen.***

Mit der Einführung einer flächendeckenden Inklusion geht auch ein Schutzraum für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verloren. Zahlreiche nationale und internationale Studien zeigen insbesondere für schulleistungsschwache Schülerinnen/Schüler Probleme bei der sozialen Akzeptanz und der Entwicklung eines gesunden akademischen Selbstkonzepts (Huber 2008; Kavale 1999; Kavale & Forness 1996; Lindsay 2007; Mikami, Griggs, Reuland & Gregory 2012). Die Sicherstellung einer fairen sozialen Integration für alle Schülerinnen und Schüler ist mit zahlreichen pädagogischen und psychologischen Faktoren verbunden (insbesondere Haltungsfragen, Lehrkraftfeedback, soziale Vergleichsprozesse, Lernformen, didaktische Aspekte). Damit die Inklusion nicht zu einer inneren Exklusion führt, benötigen Lehrkräfte der allgemeinen Schule für diese Bereiche dringend zuverlässige und professionelle Beratungs- und Reflexionsangebote.

***Ebene 4: Klassenzusammensetzungen.***

Internationale Studien deuten darauf hin, dass eine ausgewogen heterogene Zusammensetzung einer Schulklasse einen günstigen Einfluss auf die Lern- und Verhaltensentwicklung aller Schülerinnen und Schüler nehmen könnte. Dies gilt insbesondere für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Mikami et al. 2012; Müller 2010; Müller, Begert, Hofmann & Studer in Druck). Einzelne engagierte Schulformen, Schulen oder Klassen können und dürfen daher nicht die alleinige Last des inklusiven Wandels tragen, während sich andere Schulen und Schulformen nur sehr zurückhaltend beteiligen.

Die Schulen auf dem Weg zur Inklusion benötigen in der Konsequenz mehr fachliche und personelle Ressourcen, die durch Kompetenz und der Bereitschaft sich den neuen Schülergruppen zu öffnen Handlungsfähigkeit schaffen. Um diesen Prozess zu unterstützen, haben Mobile Dienste innerhalb einer komplexen Förderstruktur eine entscheidende Funktion in Bezug auf die konkrete Fallarbeit wie auch auf den nötigen Kompetenztransfer. Die flächendeckende Einführung einer weitgehenden gemeinsamen Beschulung von nichtbehinderten und behinderten Kindern und Jugendlichen im Rahmen gestufter Systeme würde aller Wahrscheinlichkeit nach die sonderpädagogische Förderquote erkennbar steigen lassen, was in Ländern mit inklusivem Schulsystem gut zu beobachten ist (Herz & Kuorelahti 2005). Eine solche Entwicklung würde zwar die Kosten der sonderpädagogischen Förderung nicht senken, insgesamt jedoch für mehr Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Schulsystem sorgen.

Dabei werden international wie national insbesondere geeignete – das Schulsystem und seine Akteure nicht überfordernde – umfassende pädagogische Konzeptionen benötigt, mit deren Hilfe Kinder und Jugendliche mit individuellen Förderbedarfen angemessen gefördert und unterrichtet werden können. Gerade die allgemeinen Schulen verfügen in der Fläche noch über unzureichende pädagogische Optionen z.B. um Schüler/innen mit Verhaltensstörungen effektiv zu fördern. Dies zeigt sich bereits in einigen Bundesländern wie Schleswig-Holstein, Bremen oder Berlin sehr deutlich, durch Hennemann, Hillenbrand & Wilbert 2014: Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis ME“

den schrittweisen Abbau von Förderschulstandorten. Schon jetzt erfolgt eine deutlich spürbare Auflösung der Förderschulen Lernen, die ohne eine sichtbare konkrete Absicherung eines äquivalenten sonderpädagogischen Förderangebots in der Allgemeinen Schule kontraindiziert gegenüber eines erfolgreichen inklusiven Bemühens stehen könnte. Auch pädagogisch ist dieser Schritt nur schwer nachvollziehbar, da hiermit ggf. Kindern eine individuell erforderliche Unterstützung verwehrt wird.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Begleitstudie im Kreis Mettmann, die als aktuelle Momentaufnahme zu betrachten sind, sollten daher als wichtige Parameter auf dem Weg der Weiterentwicklung hin zu einem qualitativ hochwertigen inklusiven Bildungssystem genutzt werden und keineswegs als Legitimation für einen Stillstand der Bemühungen bzw. einer Prozessverzögerung. Die bisherigen Ergebnisse weisen alle beteiligten Akteure auf Herausforderungen hin, die es gilt engagiert und mit sorgfältiger und prozessbegleitender Unterstützung anzugehen und keineswegs auf unüberwindliche Hindernisse. Zu empfehlen wäre abschließend auch landesweit diesen einzigartigen Changemanagement Prozess „Auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem“ ebenfalls wissenschaftlich evaluieren zu lassen.

Schon jetzt zeigt sich auf der Grundlage fortlaufender Gespräche und der qualitativen Auswertung eine erfreuliche deutliche Akzentverschiebung der Aufgaben- und Verantwortungsübernahme hin zum gemeinsamen Lernen durch die Allgemeinen Schulen, insbesondere der in dieser Studie besonders fokussierten Grundschulen.

## 9. Literatur

- Asher, S.R., Singleton, L.C. Tinsley, B.R. & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for pre-school children. *Developmental Psychology*, 15 (4), 443-444.
- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M. & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. *School Psychology International*, 28 (2), 131–147.
- Bielefeld, H. 2010. Menschenrechte auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, 66-69.
- Biewer, G. (2005). „Inclusive Education“ – Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56 (3), 101-108.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Huber.
- Borchert, J. (2007): Sonderpädagogische Grundfragen. In J. Borchert (Hrsg.), *Einführung in die Sonderpädagogik*. S. 1-38. München: Oldenburg.
- Bryer, F., Grimbeek, P., Beamish, W. & Stanley, A. (2004). How to use the Parental Attitudes to Inclusion scale as a teacher tool to improve parent-teacher communication. *Issues. Educational Research*, 14, 105-120.
- Bukowski, W.M. & Newcomb, A.F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology*, 20 (5), 941-952.
- Deutsche Unesco Kommission (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK).
- Dollase, R. (1976). *Soziometrische Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Dumke, D. (1993). *Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten*. 2. Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen: Einstellungen, soziale Beziehungen, persönlichkeitsmerkmal und Schulleistungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Durlak, J.A., Weissberg, P.P., Dymnicki, A.B., Taylor, A.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *DDS*, 102 (2), 115-129.

- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 85-109.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Asanger, Heidelberg.
- Farell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallanough, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 131-145.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung der Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25, 234-246.
- Goetze, H. (1990). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktion und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41, 832-840.
- Goetze, H. (1991). Konzepte zur integrierten Unterrichtung von Schülern mit Verhaltensstörungen – dargestellt an Ergebnissen der amerikanischen Mainstreamforschung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 60, 6-17.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Göppel, R. (2007). *Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit - Probleme des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gottlieb, B. W., Gottlieb, J., Berkell, D. & Levy, L. (1986). Sociometric status and solitariness play of LD boys and girls. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 619-622.
- Gouvernement du Quebec (2011). *Loi sur l'instruction publique (Education Act)*. Verfügbar unter: [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3\\_A.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3_A.html) (Englische Version), zuletzt abgerufen am 19.10.2013.
- Haeberlin, U., Bless, G. & Moser, U. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klanghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. 3. Aufl., Stuttgart: Paul Haupt.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hegarty, S. (2001). Inclusive Education – a Case to Answer. *Journal of Moral Education*, 30 (3), 243-249.

- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik –Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (2), S. 44-54.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herz, B. (2011). "Chancengleichheit" ist heute purer Zynismus. *Forum für Kinder- und Jugendarbeit*, 27, 25-27.
- Herz, B. & Kuorelahti, M. (2005). Integrative Förderung in Finnland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56 (9), 330-334.
- Hildes Schmidt, A. (1998). IntegrationsschülerInnen – Schulabschlüsse und erste Schritte nach der Schule. Hildes Schmidt, A. & Schnell, I. (Hrsg.), *Inklusionspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. S. 315-330. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hinz, A. (2008). Dekategorisierung in der Inklusion und Fallarbeit in der Erziehungshilfe – wie passt das zusammen? *Behindertenpädagogik*, 47 (1), 98-109.
- Hobbs, J. (2011). *Lessons from Quebec's English Sector*. In Education Canada. Web Exclusive. Verfügbar unter: <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/web-exclusive-inclusive-education-lessons-quebec-s-english-sector>, zuletzt abgerufen am 12.09.2013.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?!*. Marburg: Tectum.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht - Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung* (1), 2–14.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (7), 242-248.
- Huber, C. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (3), 20–36.
- Huber, C. & Hennemann, T. (2013). *Stellungnahme zum 9. Schulrechtsänderungsgesetz. Öffentliche Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung*. Verfügbar unter: <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-794.pdf>, zuletzt abgerufen am 17.02.2014.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 226-237.

- Jordan, A., Glenn, C. & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), 259–266.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 535–542.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2001). Patterns of Teacher-Student Interaction in Inclusive Elementary Classrooms and Correlates with Student Self-Concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (1), 33–52.
- Kauffman, J. & Hallahan, D. (2005). *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Austin: Pro-Ed.
- Kavale, K. A. (1999). Effectiveness of special education. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology (3rd ed.)*, (pp. 984–1024). New York: Wiley.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226–237.
- Keupp, H. (1998). *Der Mensch als soziales Wesen*. München: Piper.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Verfügbar unter: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9FE1D608-39300339/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_37485\\_37486\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9FE1D608-39300339/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf), zuletzt abgerufen am 15.08.2013.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Verfügbar unter: [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06\\_SondPaed/Studie\\_Klemm\\_Preuss-Lausitz\\_NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf), zuletzt abgerufen am 18.02.2014.
- KMK (2003). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2003. Dokumentation Nr. 170*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dok170.pdf>, zuletzt abgerufen ab 01.04.2013.
- KMK (2010). *Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2008. Dokumentation Nr. 189*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok\\_189\\_SoPaeFoe\\_2008.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf), zuletzt abgerufen am 02.11.2010.
- Krajewski, K., Küspert, P. & Schneider, W. (2002). *Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (DE-MAT 1+)*. Göttingen: Hogrefe.



- Kreis Mettmann (2010). *Niederschrift zur Sitzung des Kreistages von 22.03.2010*. Verfügbar unter: <https://kis.kreis-mettmann.de/bis/ydocstart.asp>, zuletzt aufgerufen am 19.03.2014.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). *Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 59-75.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (5), 83-94.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Lindmeier, C. (2009). Sonderpädagogische Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (10), 416-427.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive educational mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. 2nd Ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- May, P. (2012). *Hamburger Schreib-Probe 1-10*. 6. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50, 95–112.
- Moreno, J.L. (1967). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. 3. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, C. M. (2010). Negative peer influence in special needs classes - a risk for students with problem behavior? *European Journal of Special Needs Education*, 25, 431–444.
- Müller, C. M., Begert, T., Hofmann, V. & Studer, F. (in Druck). Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten: Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“ und der persönlichen Freunde? *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler: Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten*. Braunschweig: Westermann.

- Preuss-Lausitz, U. (2005). Zur Dynamik der sozialen Beziehungen in der Schule. Das Verhältnis der „schwierigen“ Kinder zu den Gleichaltrigen. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*, (S. 159-185). Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. & Textor, A. (2006). Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (1), 2-8.
- Rauer, W. & Schuck, K.D. (2004). *FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, H. (2005). Zum „Overlap“ von Lern- und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 35 (4), 235-248.
- Ricking, H. & Hennemann, T. (2008). Stillstand oder Innovationen? Tendenzen in der Didaktik und Methodik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*, (S. 361-370). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riedel, E. (2010). *Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem*. Verfügbar unter: [www.gemeinsam-leben.nrw.de/sites/default/files/Gutachten\\_Zusammenfassung\\_o.pdf](http://www.gemeinsam-leben.nrw.de/sites/default/files/Gutachten_Zusammenfassung_o.pdf), zuletzt abgerufen am 14.02.2014.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM –Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. London: Pearson.
- Schröder, U. & Wittrock, M. (Hrsg.) (2002). *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht*. Reinhardt: München.
- Speck, O. (2011). Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (3), 84-91.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer/innen und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 85-95.
- Stanley, A., Grimbeek, P. Bryer, F. & Beamisch, W. (2003). Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI meets TATI. In B. Bartlett, F. Bryer, & D. Roebuck (Eds.), *Reimagining practice – Researching chang*, (S. 62-69). Brisbane: Griffith University.

- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (1998). Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. *Elementary School Journal*, 98 (3), 221.
- Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (9), 324-336.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (in Druck). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 3-16.
- Wachtel, P. (2010). Situation und Perspektiven des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung. In: H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.), *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung*. (S. 14-28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Herausforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (8), 284-291.
- Willmann, M. (2005). Schulen für Erziehungshilfe - Survey 2004/05. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (11), 442-455.
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests*. Göttingen: Hogrefe.
- Winzer, M. (1999). *Children with exceptionalities in Canadian classrooms*. Scarborough, Ontario: Prentice Hall Allyn & Bacon Canada.
- Wocken, H. (1987). Soziale Integration behinderter Kinder. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen*, (S. 203-275). Solms: Jarick Oberbiel.

## Glossar

### A

**Allgemeinbildende Schule:** Alle Schulformen (inklusive Förderschulen), die nicht mit einem Berufsabschluss enden.

**AO-SF:** Reichen die Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule nicht aus, kann für ein Kind ein Verfahren zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach der AO-SF (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) beantragt werden.

### B

**Belastungsempfinden:** Positive oder negative Reaktion einer Person auf berufsbezogene Umweltfaktoren.

**Burn-Out:** Langfristige Beanspruchungsfolgen; Burn-out ist ein psychologisches Syndrom, welches durch die Symptome emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und ein Gefühl verminderter Leistungsfähigkeit gekennzeichnet ist.

### C

**Copingstrategie:** Auch Bewältigungsstrategie. Art des Umgangs mit einem als bedeutsam und schwierig empfundenen Lebensereignis bzw. Lebensphase.

**Curriculum based measurements:** Methode, um den kontinuierlichen Entwicklungsverlauf von Schülerinnen und Schülern in den Kulturtechniken und im Bereich Verhalten zu ermitteln.

### D

**Depersonalisation:** Bestimmte Form von psychischer Störung (Verlust bzw. Vermeidung des Persönlichkeitsgefühls) hinsichtlich der eigenen Person oder der hinsichtlich Personen und Objekte innerhalb der Umwelt.

**Desiderat:** Ein Gegenstand wurde bislang nicht ausreichend erforscht. Da seine Erforschung jedoch für notwendig erachtet wird, ist eine Untersuchung in diesem Gebiet besonders wünschenswert.

**Drop-Out:** Teilnehmer/in einer wissenschaftlichen Studie, der/die vor Beendigung der Untersuchung ausscheidet.

### E

**Effektstärke:** Bezeichnet ein standardisiertes statistisches Maß, das die (relative) Größe eines Effektes angibt.

**Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma:** Als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma wird ein Phänomen in Bildungssystemen bezeichnet, nach dem zusätzliche Ressourcen im Bildungssystem nur durch Etikettierungsprozesse (z. B. die Feststellung einer Behinderung) gewährt werden.

**Evaluation:** Überprüfung der Wirksamkeit einer Intervention anhand empirischer Messinstrumente. Man unterscheidet zwischen summativer (Überprüfung des Endergebnisses einer Maßnahme) und formativer (Verlauf der Intervention in einer Evaluationsstudie) Evaluation.

**Evidenz:** Empirisch erbrachter Nachweis über die Wirksamkeit einer Maßnahme.

**F**

**Faktorenanalyse, explorativ:** Multivariate Methode, die zahlreiche wechselseitig korrelierte Variablen in wenigen Faktoren zusammenfasst. Die Faktoren werden induktiv aus dem Datensatz erstellt.

**Förderquote:** Anteil der Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogisch gefördert wurden.

**G**

**Gefühl des Angenommenseins:** Gilt als Prädiktor für das Klassenklima und meint das Verhältnis zwischen Kindern und ihrer Lehrperson.

**Gelingsbedingungen:** Faktoren, die zum Erfolg einer Sache beitragen.

**Gemeinsamer Unterricht:** Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förder- und Unterstützungsbedarf.

**H**

**Heterogenität, schulisch:** Beschreibt die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich verschiedener Merkmale, die als lernrelevant eingeschätzt werden.

**I**

**Integrationsquote, Inklusionsquote:** Anteil der Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen.

**Interne Konsistenz:** Wechselseitige Zusammenhänge der Beantwortung des einzelnen Items eines Fragebogens oder Tests. Eine hohe interne Konsistenz gibt einen Hinweis auf eine hohe Genauigkeit der erzielten Messwerte.

**Item:** Frage oder Aussage in einem Fragebogen bzw. Aufgabe in einem Test.

**K**

**Klassenklima:** Meint Verhältnis zueinander, den Umgang miteinander sowie die kollektive Einstellung und Verhaltensbereitschaften von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern innerhalb der Lernumgebung.

**Klassenkomposition:** Eine Klasse durch die Zusammensetzung einzelner Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer sowie ihrer Merkmale bestimmt.

**Korrelation:** Bezeichnung zur Beschreibung von Zusammenhängen zwischen Variablen.

**Korrelationskoeffizient:** Quantitatives Maß für Enge und Richtung des Zusammenhangs von mindestens zwei Variablen.

**Komorbidität:** Auch Begleiterkrankung genannt und wird als zu einer Grunderkrankung vorliegendes, diagnostisch abgrenzbares Krankheits- oder Störungsbild bezeichnet.

**Kompetenz:** Fähigkeit und Fertigkeit, in Gebieten Probleme zu lösen, sowie die Bereitschaft, dies auch zu tun.

**Kompetenzrating:** Einschätzung, Einstufung, Bewertung von Fertigkeiten und Fähigkeiten in einem genannten Bereich.

**Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung:** Förderschulen werden zu Kompetenzzentren ausgebaut. Diagnostik, Beratung, Prävention und Unterricht zählen zu ihren zentralen Aufgabenbe-

reichen mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf wohnortnah in der Regelschule zu unterrichten.

**Korrelation:** Bezeichnung zur Beschreibung von Zusammenhängen zwischen Variablen.

**Korrelationskoeffizient:** Quantitatives Maß  $r$  für Enge und Richtung des Zusammenhangs von mindestens zwei Variablen.

**Kriteriale Beurteilung:** Leistungsbewertung anhand einer sachlichen Bezugsnorm als Maßstab.

## L

**Längsschnittanalyse:** Die wiederholte Untersuchung hinsichtlich derselben Variablen. Hierbei sind Trenduntersuchungen (aufeinanderfolgende Untersuchung unterschiedlicher Stichproben aus derselben Population) von Paneluntersuchungen (Untersuchung derselben Stichprobe über einen längeren Zeitraum hinweg) zu unterscheiden.

**Lern- und Entwicklungsstörungen:** Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten.

## M

**Mehrebenenanalyse:** Gruppe multivariater statistischer Verfahren zur Analyse hierarchisch strukturierter bzw. gruppierter Daten.

**Metaanalyse:** Zusammenfassung der Ergebnisse mehrerer Studien zum selben Thema, um zu einer Gesamtschätzung des untersuchten Effekts zu gelangen.

**Multiplikator/in:** Person, die erlangtes Wissen und Informationen weitergibt und zu deren Verbreitung beiträgt.

**Multiprofessionelles Team:** Zusammenarbeit einer festen Anzahl von Personen aus mehreren Disziplinen/Berufsgruppen und Professionen.

## N

**Neuntes Schulrechtsänderungsgesetz:** Durch das 9. Schulrechtsänderungsgesetz (9. SchRÄG) hat das Land Nordrhein-Westfalen den Auftrag der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) umgesetzt und die ersten Schritte auf dem Weg zur inklusiven Bildung an allgemeinen Schulen in NRW gesetzlich verankert. Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung soll grundsätzlich immer ein Platz an einer allgemeinen Schule angeboten werden. Den Eltern wird jedoch das Recht eingeräumt, ihr Kind weiterhin auf einer Förderschule beschulen zu lassen.

**Normwert:** Normwerte dienen dazu, die Ausprägung der Eigenschaften eines Individuums in Bezug zur Ausprägung der Gesamtheit aller Individuen einzuordnen. Bei der Ermittlung von Normwerten ist eine Messung mit ausreichend großer Stichprobe von besonderer Relevanz, um die Eigenschaftsausprägung einer Grundgesamtheit möglichst genau wiederzugeben.

## P

**Peergroup:** Bezugsgruppe, Gruppe von Gleichaltrigen

## Q

**Querschnittstudie:** Die einmalige Untersuchung einer Stichprobe zum selben Zeitpunkt.

**Qualifizierungsmaßnahme:** Maßnahme, die dazu dient, Arbeitskräfte höhere Qualifikationen zu vermitteln.

## R

**Randomisiertes Kontrollgruppendesign:** In einer Untersuchung werden die Versuchspersonen per Zufall den Experimental- und Kontrollgruppen zugelost, um personengebundene Störgrößen gleichmäßig zu verteilen.

**Regelschule:** Auch allgemeine Schule. Alle allgemeinbildenden Schulformen, exklusive Förderschule.

## S

**Screening:** Testverfahren, das eingesetzt wird, um innerhalb eines festgelegten Prüfbereichs Elemente herauszufiltern, die bestimmte Eigenschaften aufweisen.

**Selbstkonzept der Schulfähigkeit:** Enthält auf die eigene Person bezogenen Informationen, wie zum Beispiel das Wissen über die eigenen Fähigkeiten, Vorlieben, Überzeugungen und Absichten in schulischen. Es besteht aus einer kognitiven und einer emotionalen Komponente.

**Signifikantes Ergebnis:** Ein Ergebnis wird als statistisch signifikant bezeichnet, wenn die Wahrscheinlichkeit bei Gültigkeit der Nullhypothese kleiner als das zuvor bestimmte Signifikanzniveau ist. Abstrahiert formuliert bedeutet es, dass die Chance, dass dieses Ergebnis zufällig entstanden ist, gering ist.

**Sozialer Status:** Soziale Position innerhalb einer sozialen Struktur.

**Soziometrische Befragung:** Erhebt die sozialen Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klassengemeinschaft.

## **Subjektive soziale und emotionale Schulerfahrung**

**Supervision:** Form der Beratung für Mitarbeiter/innen in psychosozialen Berufen.

## T

**Testpower:** Wahrscheinlichkeit, mit der eine richtige Alternativhypothese durch einen Signifikanztest entdeckt wird.

## U

**UN-Behindertenrechtskonvention:** Das 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedete und 2008 in Kraft getretene Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit ist ein von 138 Staaten und der EU abgeschlossener völkerrechtlicher Vertrag, der Menschenrechte für die Lebenssituation behinderter Menschen konkretisiert, um ihnen die gleichberechtigte Teilhabe bzw. Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

**Underachievement:** Die tatsächliche Leistung eines Kindes oder Jugendlichen ist auffällig diskrepant zu der Leistung, die an sich aufgrund der vorliegenden Begabung zu erwarten wäre.

## V

**Verlaufsdiagnostik:** Untersucht dasselbe Kind oder Jugendlichen zu mehreren Messzeitpunkten, um mögliche Veränderungen (beispielsweise aufgrund einer Fördermaßnahme) zu erfassen.

**Vorläuferkompetenzen:** Mit Vorläuferkompetenzen sind Erfahrungen gemeint, die notwendig sind, um den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Aufgabe der Frühpädagogik ist es sie aufzu-

bauen und damit den Grundstock aller Kompetenzen, also erworbener Fähigkeiten, die auf andere Aufgaben und Probleme übertragbar, zu entwickeln.

### W

**Wait-to-Fail-Problem:** Das Wait-to-Fail-Problem beschreibt die Tendenz von Bildungssystemen, Unterstützungsleistungen für Schülerinnen und Schüler erst zu gewähren, wenn die Problementwicklung schon sehr stark fortgeschritten ist.

**Wirksamkeit, individuelle:** Überzeugungen, von der eigenen Fähigkeit schwierige Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können.

**Wirksamkeit, kollektive:** Überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer bestimmten Bezugsgruppe.