

Inklusive Bildung in Niedersächsischen Grundschulen – erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Rolf Werning, Katja Mackowiak
Antje Rothe, Carina Müller

Agenda

- Aufbau der Studie
- Ausgewählte Ergebnisse
- Diskussion

Aufbau der Studie

Hintergrund der Studie

Kooperation zwischen dem MK und der LUH

⇒ **Wissenschaftliche Begleitung der inklusiven schulischen Bildung in Niedersachsen**
(Dauer: 2015 bis 2017)

Ziele:

- Flächendeckende Analyse zum aktuellen Stand der inklusiven schulischen Bildung in Niedersachsen
- Untersuchung der Wirksamkeit der sonderpädagogischen Grundversorgung in ausgewählten Grundschulen (Identifikation von Stärken und Herausforderungen)
- Ableitung von Empfehlungen für die Optimierung der inklusiven schulischen Bildung in Niedersachsen

Aufbau

Die Erhebung ist methodisch in drei Teilstudien geplant:

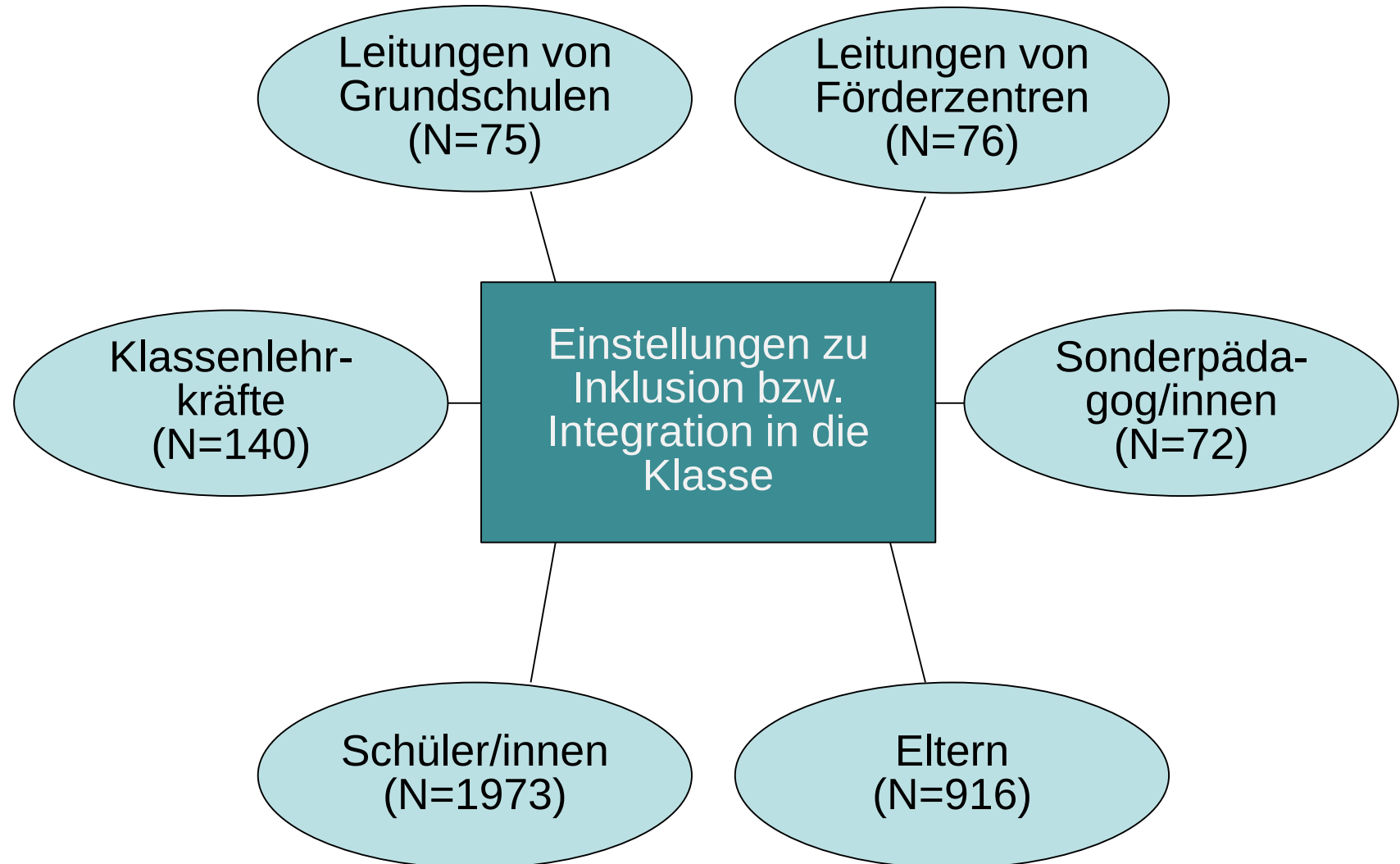
- **Teilstudie 1:** Flächendeckende Online-Erhebung zur aktuellen Umsetzung der inklusiven Bildung mit 600 öffentlichen Grundschulen Niedersachsens
- **Teilstudie 2:** Repräsentativer Längsschnitt zur Umsetzung der inklusiven Bildung und deren Wirksamkeit in 70 Grundschulen
- **Teilstudie 3:** Qualitative Analyse ausgewählter Integrationskonzepte (9 Grundschulen/ Förderzentren) hinsichtlich der Gelingensbedingungen inklusiver schulischer Bildung

Erhebungsphasen an den Schulen

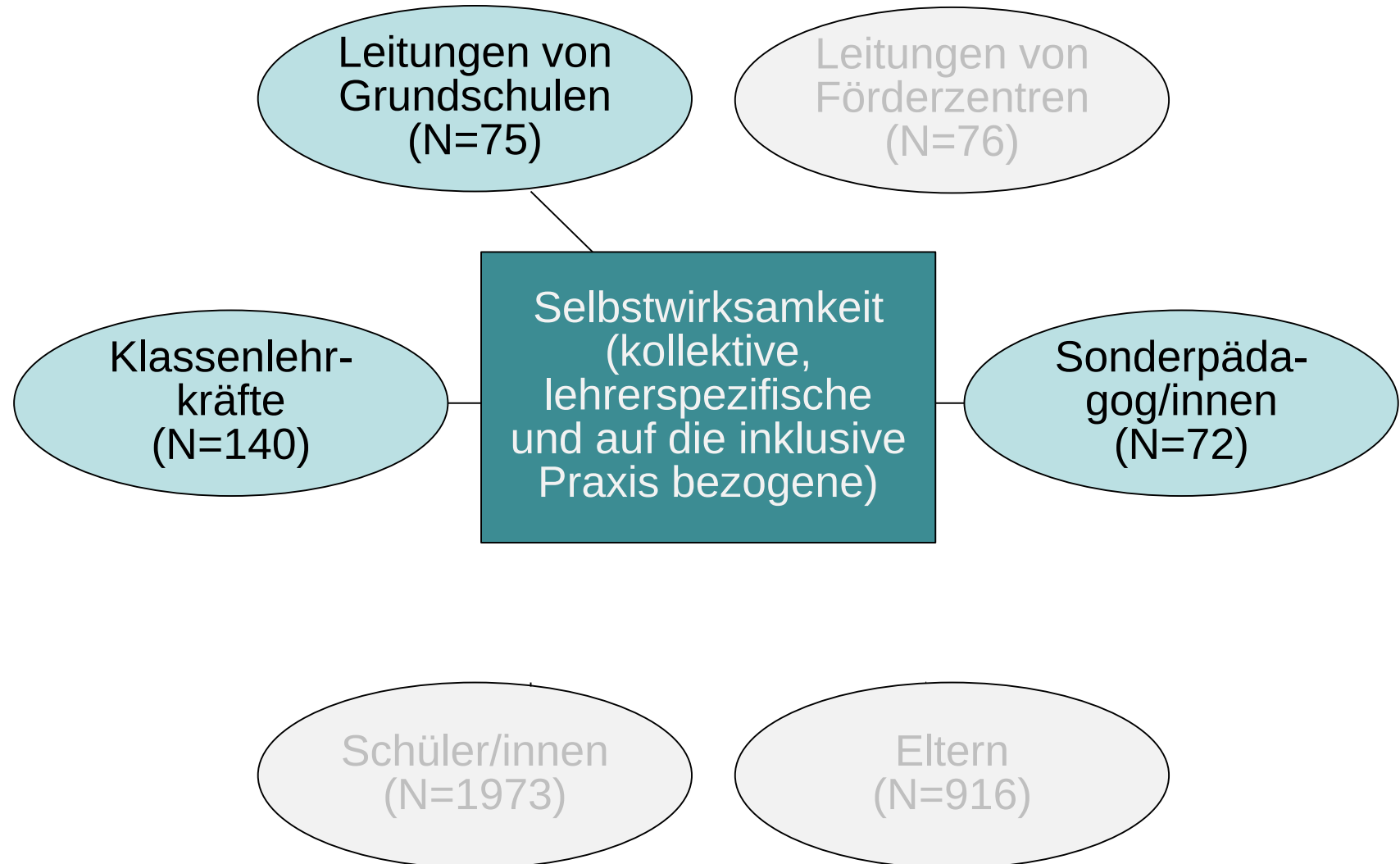
Teilstudien	Zeitplanung
Zeitpunkt 1 (2015)	
Durchführung der Teilstudie 1 (EVALTOOL)	April bis Mai 2015
Durchführung der Teilstudie 2: quantitative Erhebung	Sep 2015 bis Jan 2016
Durchführung der Teilstudie 3: qualitative Erhebung	Juli 2015 bis Jan 2016
Zeitpunkt 2 (2016/ 2017)	
Durchführung der Teilstudie 2: quantitative Erhebung	März bis Juni 2017
Durchführung der Teilstudie 3: qualitative Erhebung	Sep bis Dez 2016

TEILSTUDIE 2

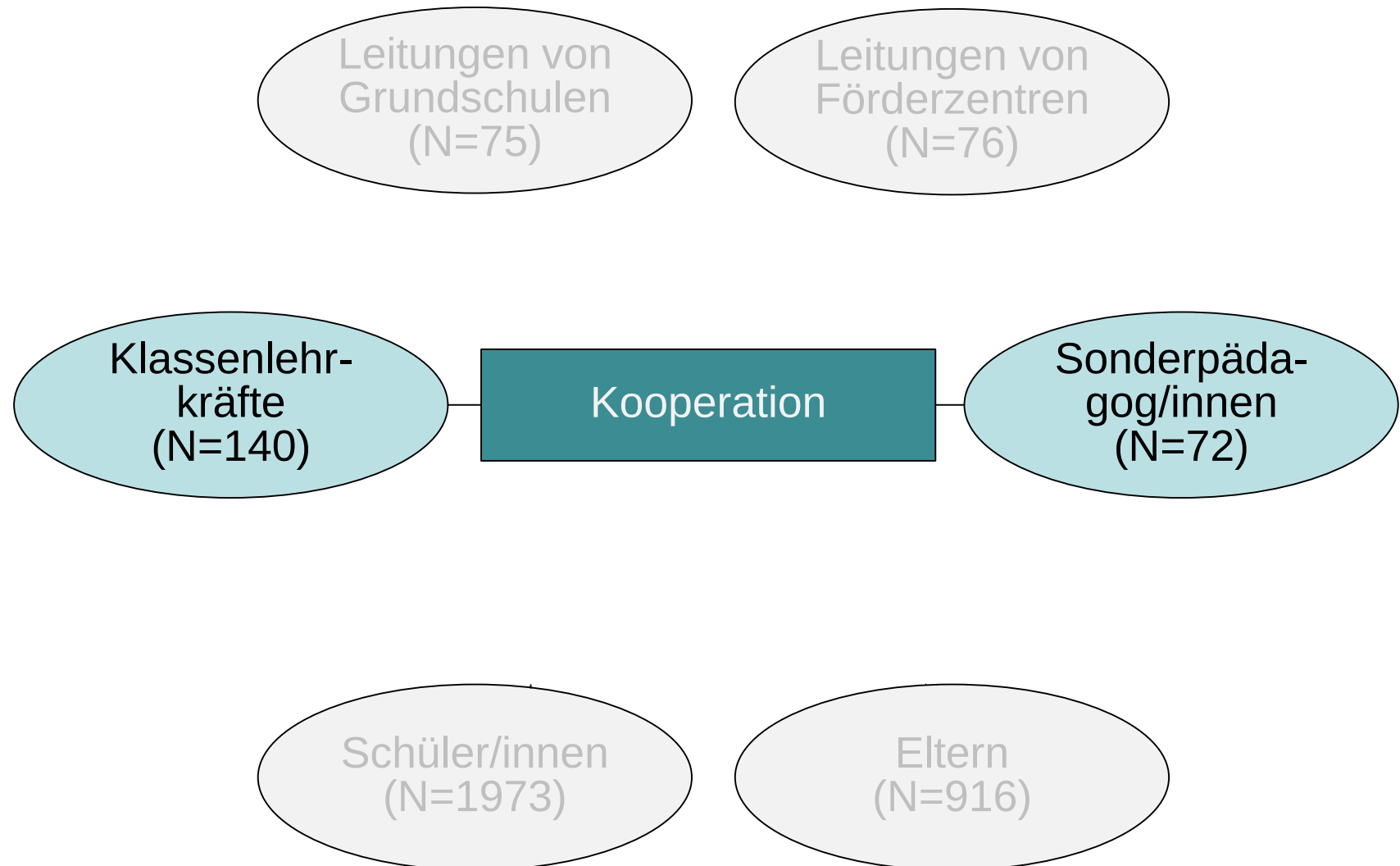
Zielgruppen und Themenschwerpunkte



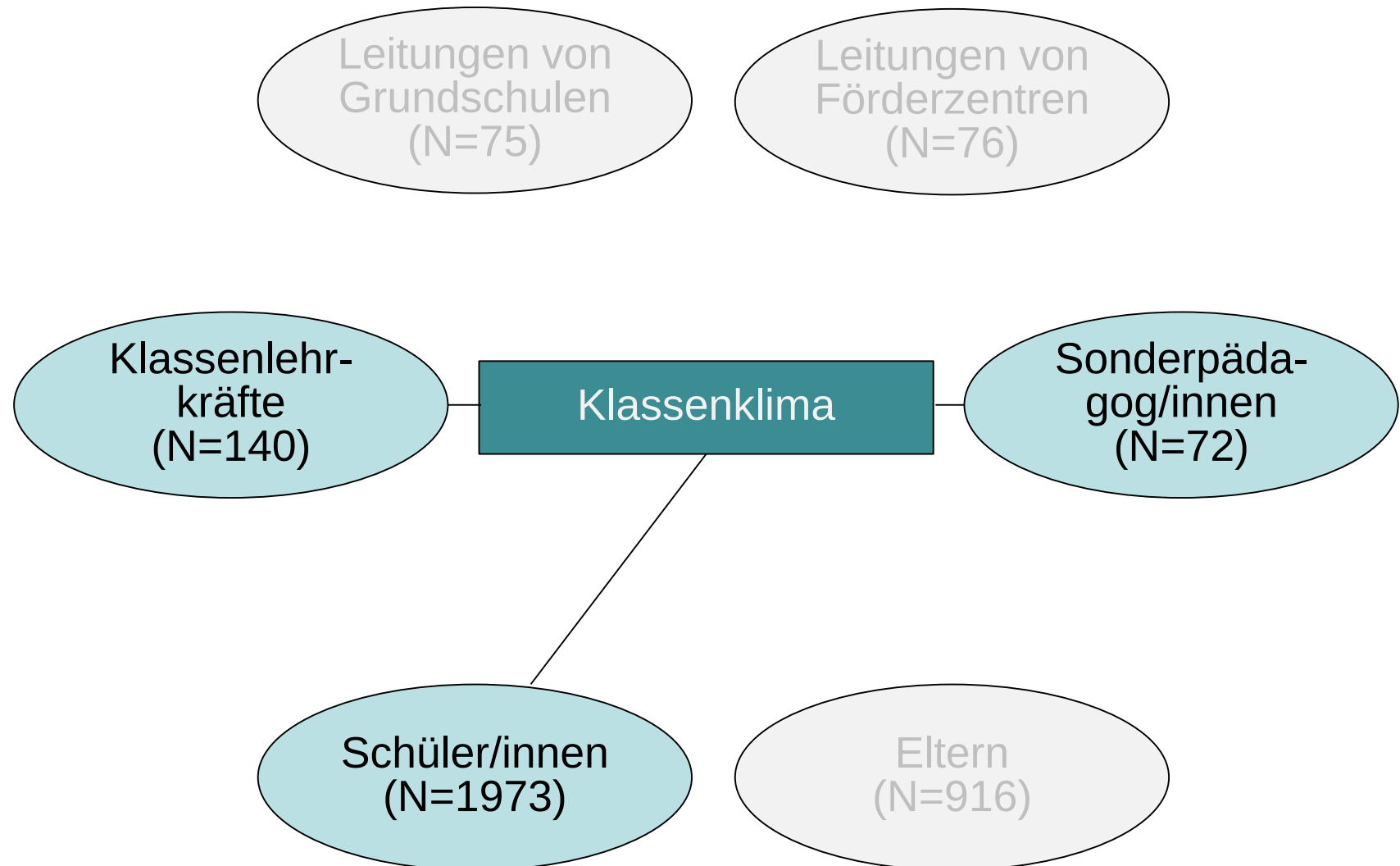
Zielgruppen und Themenschwerpunkte



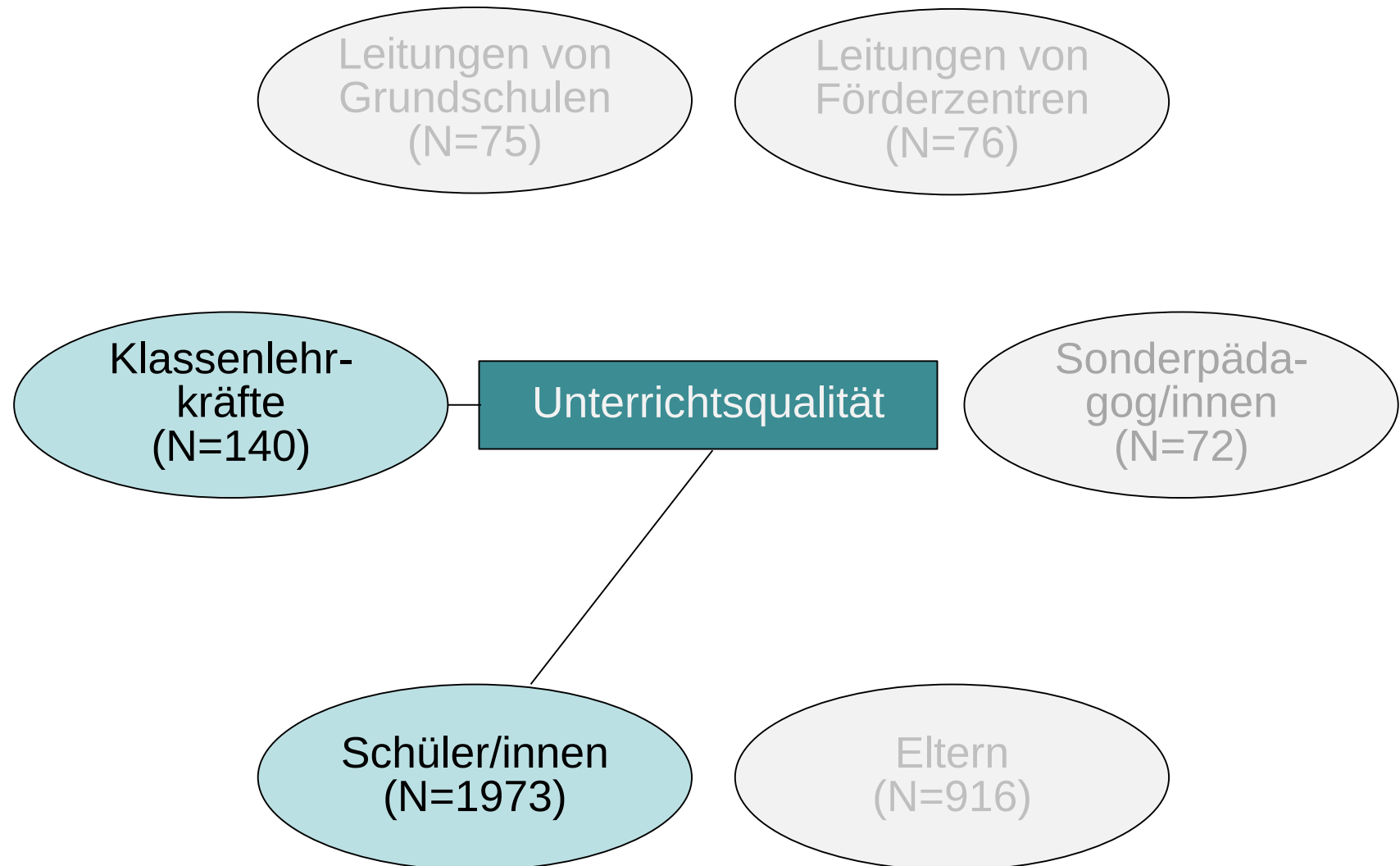
Zielgruppen und Themenschwerpunkte



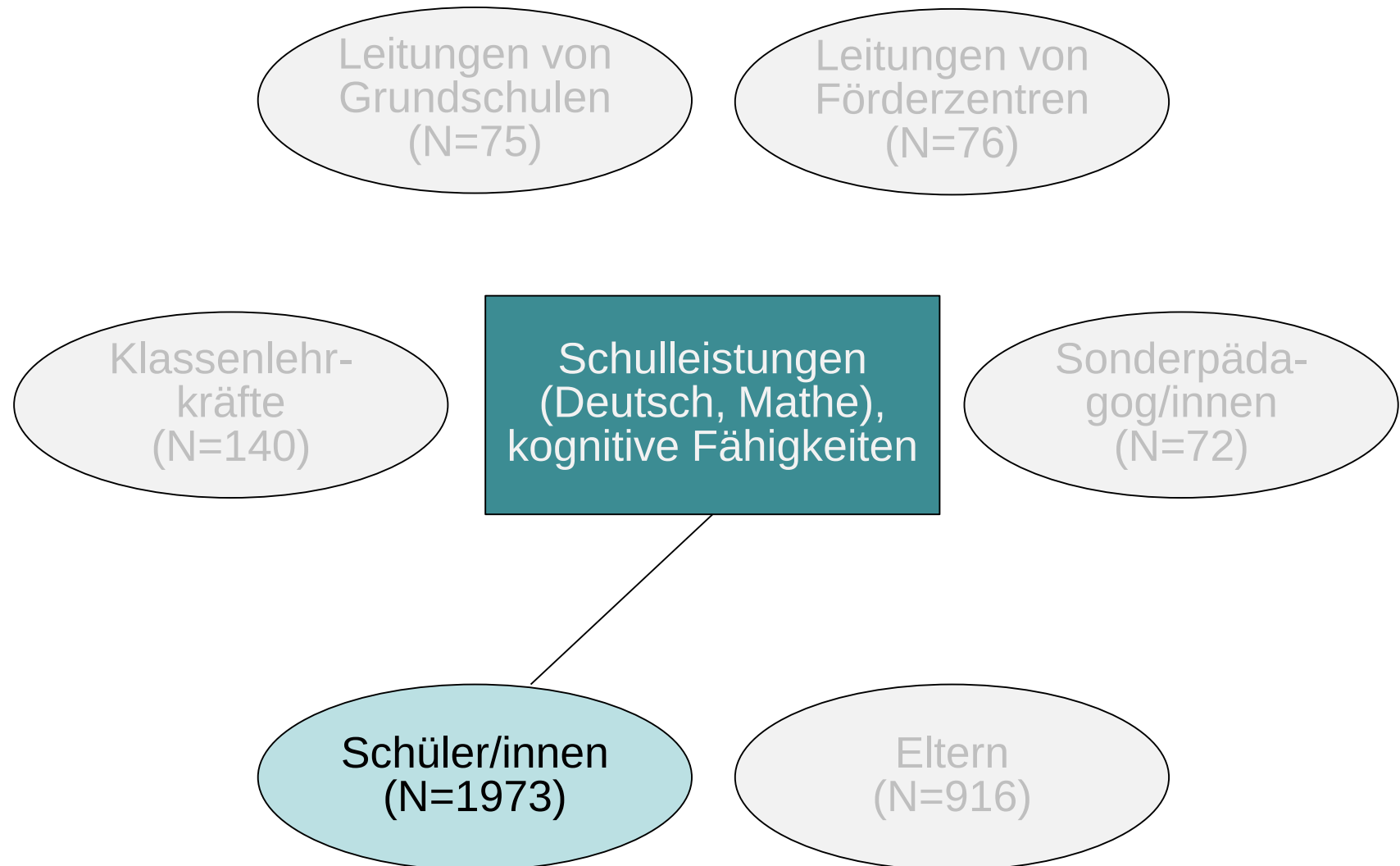
Zielgruppen und Themenschwerpunkte



Zielgruppen und Themenschwerpunkte

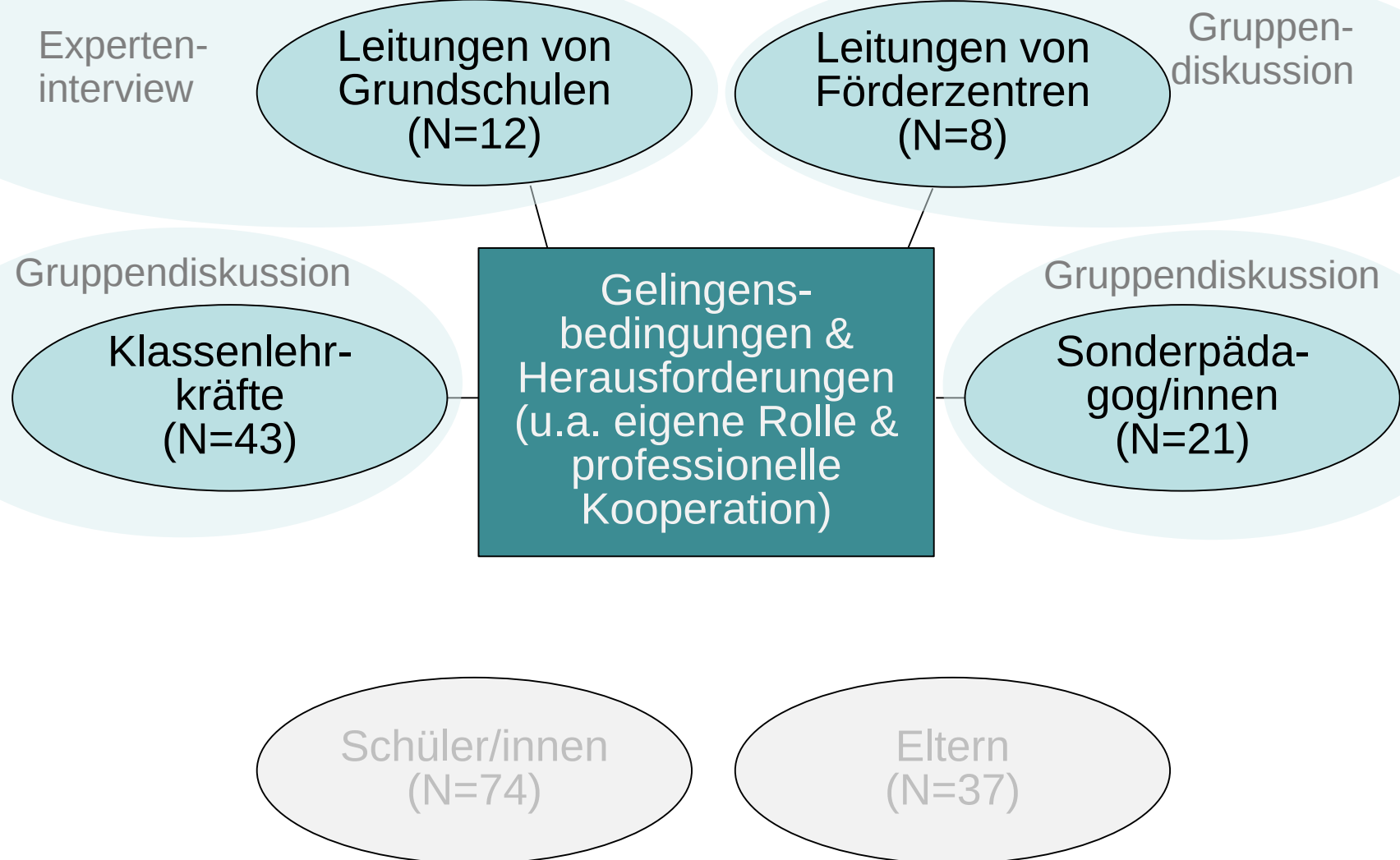


Zielgruppen und Themenschwerpunkte

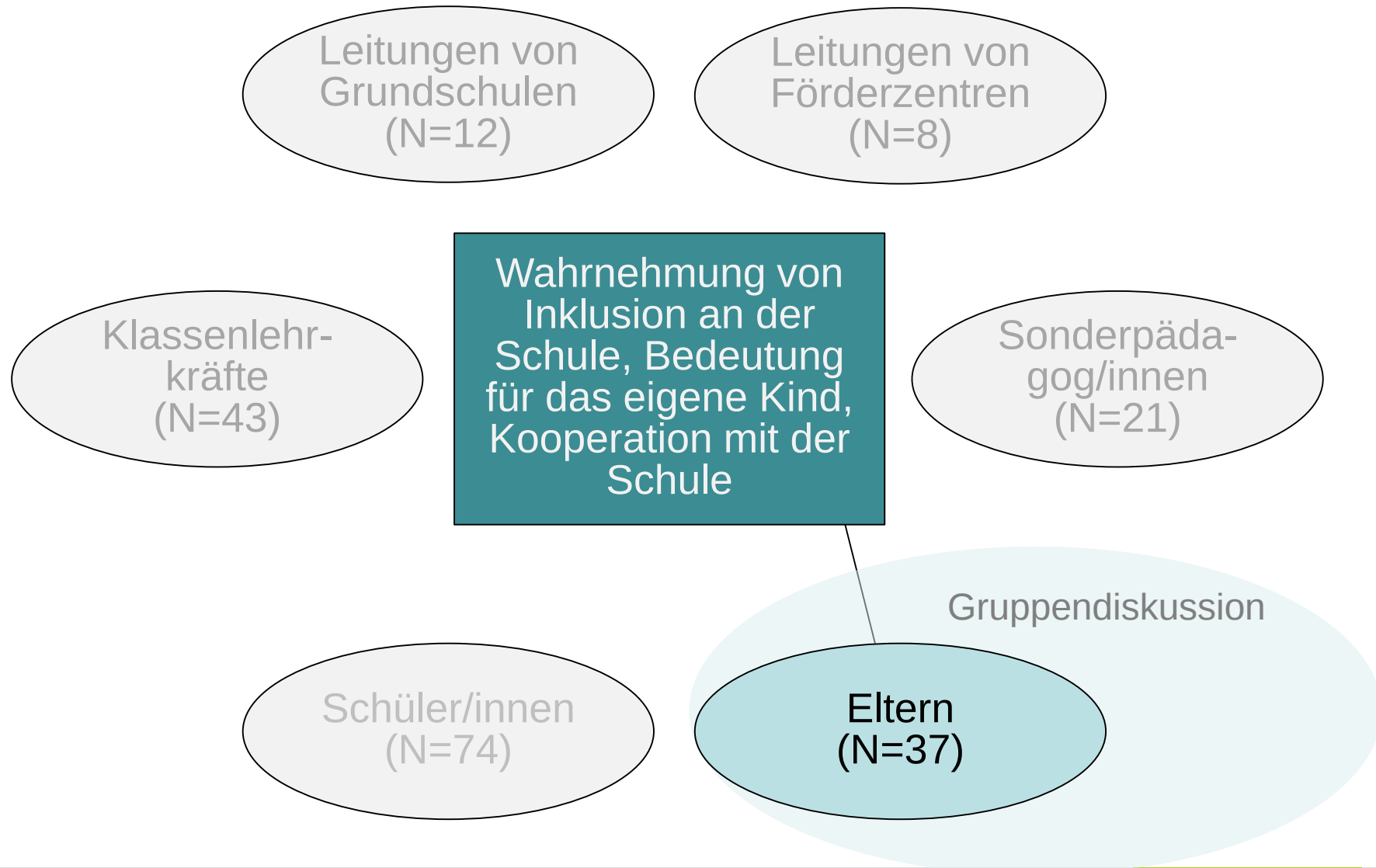


TEILSTUDIE 3

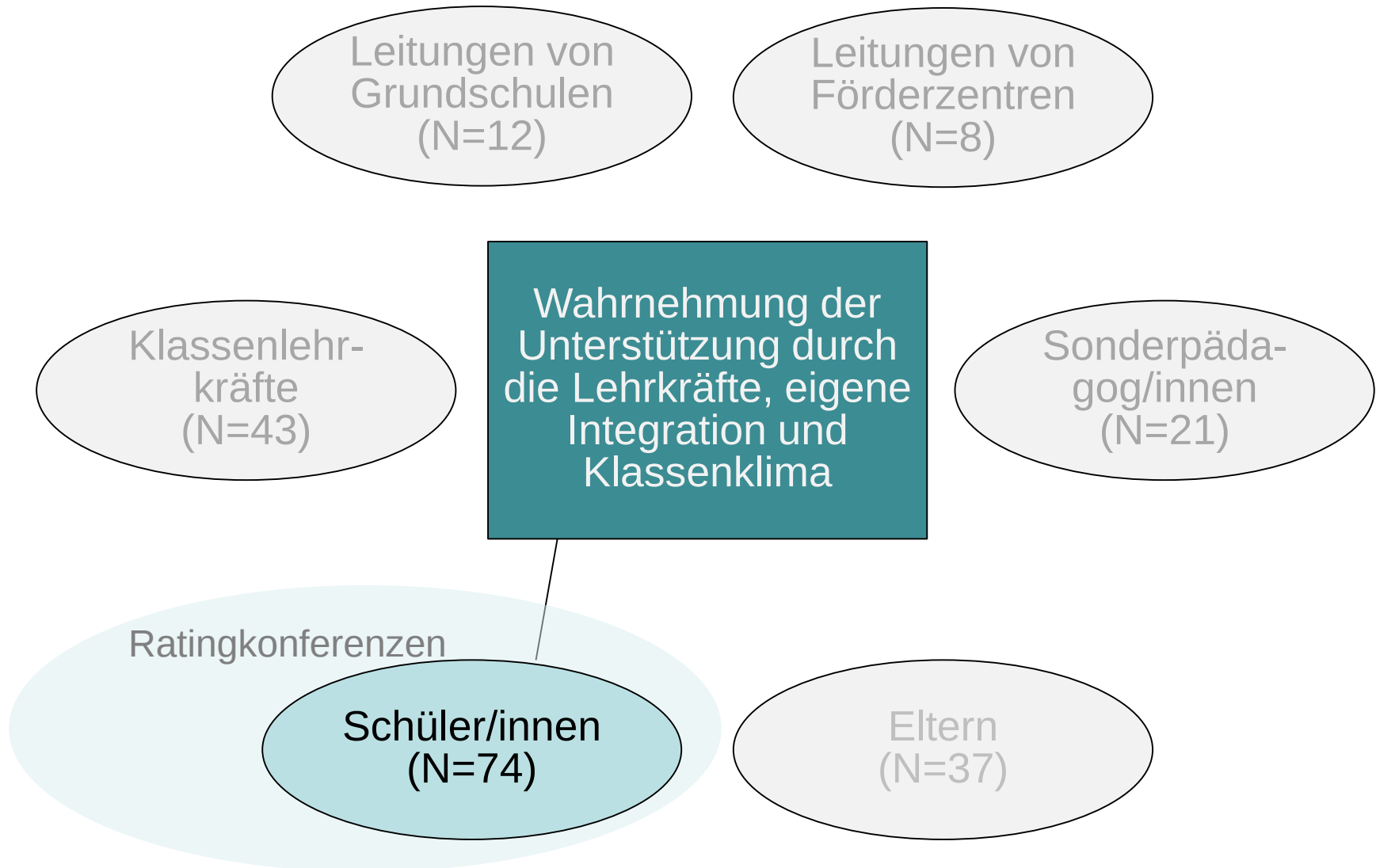
Zielgruppen und Themenschwerpunkte



Zielgruppen und Themenschwerpunkte



Zielgruppen und Themenschwerpunkte



Erste Ergebnisse aus Teilstudie 2

Instrumente

Vierstufige Antwortskala (1: stimmt nicht bis 4: stimmt (ganz) genau)

- **Kollektive Selbstwirksamkeit (K-SWK)**
(Schwarzer & Schmitz, 1999)
- **Lehrerbezogene Selbstwirksamkeit (L-SWK)**
(Schwarzer & Jerusalem, 1999)
- **Kooperation** (<http://www.evaltool.ch>)
- **Klassenklima** (IQ Hessen, 2010)
- **Unterrichtsqualität** (IQ Hessen, 2010)
- **Wahrnehmung eigener Integration (KFDI)** (Venetz et al., 2014)

Sechsstufige Antwortskala (1: stimme/ trifft nicht zu bis 6: stimme/ trifft voll zu)

- **Einstellungen zur Integration (EZI)** (dt. Kunz et al., 2010)
- **Teacher Efficacy of Inclusive Practice (TEIP)**
(dt. Feyerer et al., 2014)

Vergleich der Mittelwerte zwischen den Zielgruppen

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

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

Vergleich der Mittelwerte zwischen den Zielgruppen

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

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

Vergleich der Mittelwerte zwischen den Zielgruppen

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

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

Zusammenhänge zwischen den Instrumenten KLASSENLEHRKRÄFTE UND SONDERPÄDAGOG/INNEN

N=138 N=70	EZI	K-SWK	L-SWK	TEIP	Koope- ration	Klima	Qualität
EZI		.426**	.130	.178	.412**	.297*	-
K-SWK	.475**		.524**	.384**	.446**	.270*	-
L-SWK	.368**	.519**		.645**	.286*	.136	-
TEIP	.474**	.463**	.643**		.322**	.134	-
Koope- ration	.228**	.218*	.101	.258**		.551**	-
Klima	.368**	.315**	.394**	.563**	.125		-
Qualität	.197*	.278**	.486**	.699**	.226**	.530**	

■ KLASSENLEHRKRÄFTE ■ SONDERPÄDAGOG/INNEN

Zusammenhänge zwischen den Instrumenten KLASSENLEHRKRÄFTE UND SONDERPÄDAGOG/INNEN

N=138 N=70	EZI	K-SWK	L-SWK	TEIP	Koope- ration	Klima	Qualität
EZI		.426**	.130	.178	.412**	.297*	-
K-SWK	.475**		.524**	.384**	.446**	.270*	-
L-SWK	.368**	.519**		.645**	.286*	.136	-
TEIP	.474**	.463**	.643**		.322**	.134	-
Koope- ration	.228**	.218*	.101	.258**		.551**	-
Klima	.368**	.315**	.394**	.563**	.125		-
Qualität	.197*	.278**	.486**	.699**	.226**	.530**	

■ KLASSENLEHRKRÄFTE ■ SONDERPÄDAGOG/INNEN

Zusammenhänge zwischen den Instrumenten KLASSENLEHRKRÄFTE UND SONDERPÄDAGOG/INNEN

N=138 N=70	EZI	K-SWK	L-SWK	TEIP	Koope- ration	Klima	Qualität
EZI		.426**	.130	.178	.412**	.297*	-
K-SWK	.475**		.524**	.384**	.446**	.270*	-
L-SWK	.368**	.519**		.645**	.286*	.136	-
TEIP	.474**	.463**	.643**		.322**	.134	-
Koope- ration	.228**	.218*	.101	.258**		.551**	-
Klima	.368**	.315**	.394**	.563**	.125		-
Qualität	.197*	.278**	.486**	.699**	.226**	.530**	

■ KLASSENLEHRKRÄFTE ■ SONDERPÄDAGOG/INNEN

Zusammenhänge zwischen den Instrumenten KLASSENLEHRKRÄFTE UND SONDERPÄDAGOG/INNEN

N=138 N=70	EZI	K-SWK	L-SWK	TEIP	Koope- ration	Klima	Qualität
EZI							-
K-SWK							-
L-SWK							-
TEIP						.134	-
Koope- ration							-
Klima				.563**			-
Qualität							

■ KLASSENLEHRKRÄFTE ■ SONDERPÄDAGOG/INNEN

Zusammenhänge zwischen den Instrumenten KLASSENLEHRKRÄFTE UND SONDERPÄDAGOG/INNEN

N=138 N=70	EZI	K-SWK	L-SWK	TEIP	Koope- ration	Klima	Qualität
EZI							-
K-SWK							-
L-SWK							-
TEIP							-
Koope- ration						.551**	-
Klima					.125		-
Qualität							

■ KLASSENLEHRKRÄFTE ■ SONDERPÄDAGOG/INNEN

Zusammenhänge zwischen den Instrumenten KLASSENLEHRKRÄFTE UND SONDERPÄDAGOG/INNEN

N=138 N=70	EZI	K-SWK	L-SWK	TEIP	Koope- ration	Klima	Qualität
EZI							-
K-SWK							-
L-SWK							-
TEIP							-
Koope- ration							-
Klima							-
Qualität				.699**			

■ KLASSENLEHRKRÄFTE ■ SONDERPÄDAGOG/INNEN

Vergleich der Mittelwerte zwischen Kindern mit und ohne erhöhten Unterstützungsbedarf

oUB: Schüler/innen ohne erhöhten Unterstützungsbedarf mUB: Schüler/innen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf	oUB MW (SD)	mUB MW (SD)	df	F	p	η^2
Klima	2.76 (0.53)	2.62 (0.51)	(1;1128)	14.452	0.000	0.013
Qualität	3.58 (0.39)	3.53 (0.52)	(1;1131)	2.966	0.085	0.003
KFDI	3.37 (0.50)	3.15 (0.54)	(1;1136)	39.140	0.000	0.033

Effektstärke η^2 : 0.01: kleiner Effekt - 0.06: mittlerer Effekt - 0.14: großer Effekt

Zwischenfazit

- Bei der Umsetzung von inklusiver Bildung rekurren die Grundschullehrkräfte stark auf ihre individuelle und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit.
- Die SonderpädagogInnen betonen insbesondere die Bedeutung der Kooperationsbedingungen an den Grundschulen für die Umsetzung von inklusiver Bildung
- Schülerinnen und Schüler mit und ohne Unterstützungsbedarf unterscheiden sich in der Einschätzung des Unterrichtsklimas und der wahrgenommenen Integration. Die Unterschiede sind jedoch sehr gering und haben kaum eine praktische Relevanz.

Qualitative Ergebnisse zu Rolle der Grundschullehrkräfte und der SonderpädagogInnen

ROLLE DER GRUNDSCHULEHRKRAFT

Gestiegene Anforderungen

- Fühlen sich hauptverantwortlich
- Führt zu Mehrbelastung
 - Viel Verantwortung für Gelingen der Inklusion
 - Gewachsene Aufgaben
 - Veränderte Rolle
 - Belastete Arbeitssituation*
- Wunsch nach Anerkennung
 - Durch Entlastung
 - Finanzielle Anerkennung
- Auswirkungen: unterschiedlicher Umgang damit
 - Neubewertung der Ziele und Ansprüche, die als erreichbar eingeschätzt werden
 - Dies geht z. T. großer Unzufriedenheit einher (s. Zitat)

„also eigentlich tragen wir die inklusion“
(Grundschullehrkraft, Schule 5)

„im moment schaff ich es nicht oder ich merke eben, dass das was ich tue reicht nicht und das ist kein schönes gefühl“
(Grundschullehrkraft, Schule 4)

Fachliche Unsicherheit

- Fachliche Unsicherheit (Unterschiede im Belastungserleben)
- Unterschiedliche Bewertung der Kooperation
- In einigen Fällen:
 - Sonderpädagogische Beratung als Bereicherung im Umgang mit fachlicher Unsicherheit
- In Einzelfällen:
 - Zu wenig Entlastung
 - Empfinden, zu hoher Erwartung durch SonderpädagogInnen
 - Wunsch nach Aufgabenklärung

ROLLE DER SONDERPÄDAGOG/INNEN

Abhängigkeit der sonderpäd. Rolle von spezifischen Rahmenbedingungen

- Einige Sonderpädagog/innen weisen auf Bedeutung der Schulleitung hin
 - Vereinzelt genannte Aspekte: Strukturen des Austauschs, Freiräume und Vertrauen, Sensibilisierung des Kollegiums für Inklusion
- Haltung/ Einstellung des Kollegiums
 - In Abhängigkeit davon: Große Bandbreite der eigenen Rolle: von Inklusionsbeauftragter/m bzw. "Kämpfer für Inklusion" (441, S, 41) bis hin zu „Entwicklung eines gemeinsamen Blicks und einer gemeinsamen Verantwortung“ (98, 441)
- Bereitschaft/ Kapazitäten zur Kooperation einzelner Regelschullehrkräfte
 - Beziehungsklärung noch vor Arbeit mit dem Kind (Voraussetzung)
 - Aufgabe der Sonderpädagog/in: ‚kleinsten gemeinsamen Nenner finden‘ (1S01, 441)
- Hohe Anforderung an die sonderpädagogische Rolle: Proaktive und selbstständige Ausdifferenzierung der eigenen Rolle

Bedeutung der Rahmenbedingungen für Prävention

- Überwiegend positive Einstellung gegenüber systembezogener Zuweisung von Ressourcen
- Versorgung wird jedoch als viel zu gering eingeschätzt
- Wird eher für präventive Aufgaben als geeignet angesehen → Präventionsgedanke der sonderpädagogischen Grundversorgung
- Aber: sonderpädagogische Grundversorgung zielt auch auf Unterstützungsbedarfe in den drei Förderschwerpunkten
- Prävention gefährdet, wenn mehr SuS mit Unterstützungsbedarf (in den drei Förderschwerpunkten) vorhanden sind
- Betrifft besonders Schulen mit schwierigeren Ausgangslagen

Art des Mehrbedarfs an personellen Ressourcen

- Art der personellen Ressourcen abhängig von Anforderungen der Praxis:
- *Begleitung und Unterstützung**
 - Bedarf an qualifizierten pädagogischen Fachkräften
 - Kontinuierliche Lernbegleitung einzelner SuS (z. B. Unterstützungsbedarf Lernen, GE)
 - Plötzliche Unterrichtsstörung, z. B. bei betreuungsintensivem sozial-emotionalen Unterstützungsbedarf
- *Unterricht und Beratung*
 - Aufgaben der Förderschullehrkräfte in der Inklusion:
 - Differenzierung im Unterricht, Diagnostik**, vor allem Lern- und Fördermaterialien vorbereiten,
 - Zeit für gemeinsame Unterrichtsplanung und -nachbereitung
 - Großer Bedarf an sonderpädagogischer Beratung

Fokus: Anforderungsniveau der Schulen und Inklusion

Anforderungsniveau der Schulen

Kriterien zur Einschätzung des Anforderungsniveaus:

1. Anteil von DaZ-Kindern pro Schule (Angabe der Schulleitung)
 2. Anzahl von Kindern mit Unterstützungsbedarf (UB in den Bereichen Lernen, Verhalten, Sprache; Einschätzung der Klassenlehrkraft)
 3. Kognitive Grundfertigkeiten der Schüler/innen (durchschnittlicher CFT-T-Wert aller teilnehmenden Kinder pro Schule)
- ⇒ Z-Transformation aller Kriterien
- ⇒ Bildung von Extremgruppen (oberes und unteres Terzil)

Ergebnisse: Anforderungsniveau

Pädagog/innen	N	Anford. gering	Anford. hoch	df	F	p	η^2
LSWK ^a	64/ 52	2.87 (0.32)	2.84 (0.29)				
KSWK ^a	86/ 73	3.07 (0.55)	2.75 (0.48)	(1;157)	14.742	0.000	0.086
KOOP ^a	66/ 54	2.93 (0.52)	2.56 (0.59)	(1;118)	12.653	0.001	0.097
KLIMA ^a	63/ 54	3.18 (0.35)	3.12 (0.39)				
QUAL ^a	47/ 36	3.38 (0.27)	3.45 (0.32)				
EZI ^b	86/ 75	4.29 (0.88)	3.80 (0.92)	(1;159)	11.846	0.001	0.069
TEIP ^b	65/ 55	4.80 (0.48)	4.81 (0.56)				

^a: 4stufige Skala; ^b: 6stufige Skala; signifikante Unterschiede zwischen Zielgruppen sind fett gedruckt;
Effektstärke η^2 : ab 0.01: kleiner Effekt; ab 0.06: mittlerer Effekt; ab 0.14: großer Effekt

Ergebnisse: Anforderungsniveau

KINDER	N	Anford. gering	Anford. hoch	df	F	p	η^2
KLIMA ^a	361/ 607	2.64 (0.56)	2.74 (0.50)	(1;966)	7.820	0.005	0.008
QUALITÄT ^a	362/ 612	3.46 (0.51)	3.56 (0.46)	(1;966)	9.807	0.002	0.010
KFDI ^a	364/ 612	3.22 (0.55)	3.31 (0.52)	(1;966)	5.708	0.017	0.006
HRT (T-Wert)	323/ 540	50.60 (10.45)	50.50 (10.13)	(1;966)			
ELFE (T-Wert)	303/ 498	48.98 (8.61)	47.30 (8.32)	(1;966)	7.442	0.007	0.009

^a: 4stufige Skala; ^b: 6stufige Skala

Effektstärke η^2 : ab 0.01: kleiner Effekt; ab 0.06: mittlerer Effekt; ab 0.14: großer Effekt

Kontrastierender Vergleich von zwei Schulen

Schule A

(hohes Anforderungsprofil)

- Gemeinde in Ballungsraum
- 2 Jahre Erfahrung in der Umsetzung von Inklusion
- Akute Herausforderung: Unterversorgung von Sonderpädagog/innen
- Schwierigkeiten bei der Beantragung von Schulbegleitungen (25 Stunden pro Woche)

Schule B

(geringeres Anforderungsprofil)

- Mittelgroße Stadt
- 7 Jahre Erfahrung in der Umsetzung von Inklusion
- Viele Schüler/innen mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten
- Kooperationen mit psychologischen Diensten, Wohngruppen/ Pflegefamilien
- Schulbegleitung: 232 Stunden pro Woche)

Positive Einstellung mit geringen Unterschieden bezüglich der Frage ihrer Umsetzung: Grundschulleitungen

Schule B

diese bedingungen, dass sie alle eher beschult werden können, erfüllen wir in soweit, dass wir uns [...] alle im kollegium darauf einlassen. das heißt von der inneren einstellung her wird das akzeptiert. (G1, B, 12)

Schule A

wir haben wirklich jetzt/ wir haben diese gute tolle breite mischung von allen kindern, [...] und für alle ein möglichst individuelles angebot vorzuhalten, [...] das [ist] ne ungemein anspruchsvolle arbeit. (G1, A, 15)

Gemeinsamkeit der fachlichen Verunsicherung und der Wahrnehmung unzureichender Ressourcen bei einer positiven Einstellung zur Inklusion: Regelschullehrkräfte

Schule B

einerseits finde ich es gut, dass die kinder zusammen lernen können, [...] aber auf der anderen seite, es is schon sehr schwierig, [...] ich bin alleine in dieser klasse, ich habe sehr viel kinder, die auch unterschiedlich sind.
(2L01, B, 15)

Schule A

die inklusion läuft leider nicht so, wie ich mir das vorgestellt hab, [...] ich finde das kind gehört in die klasse. es ist zwei bis vier stunden nicht in der klasse, verliert dadurch den kontakt zur klasse. (1L01, 152, 18)

- Zentrale Gemeinsamkeiten der Schulen hinsichtlich der Einstellung zur Inklusion
 - Systembezogener Inklusionsgedanke wird grundsätzlich befürwortet
 - Hoher Anspruch an die Umsetzung
 - Unzureichende Ressourcen werden als größtes Hindernis erlebt

Deutliche Unterschiede in der Kooperation - Schulleitung

Schule B

die zusammenarbeit klappt gut, sind [die SP] auch integriert im kollegium. das ist auch ganz wichtig. die sind nicht so fremdkörper, würde ich sagen, in diesem kollegium. (G1, B, 18)

Schule A

es fehlt auch der austausch. [...] und dann heißt es, „wieso habt ihr nicht dies? wieso habt ihr nicht das?“ und wir sagen, „hilf uns doch mal da“. es fehlt einfach komplett dieser übergang, dass man sich wirklich mal gemeinsam hinsetzt [...] das man wirklich mal intensiv über die einzelnen bereiche auch spricht. (G2, A, 82)

Zwischen Gelegenheit individueller Professionalisierung und Diskrepanz gegenseitiger Erwartung: Regelschullehrkräfte

Schule B

I2: welche aspekte erleben sie als positiv in der zusammenarbeit mit den förderschullehrkräften?

L1: eine erweiterung des horizons, ganz klar für mich, überhaupt das wissen um solche kinder [...] also quasi, sich zu professionalisieren mehr in richtung förderschul-lehrerin, das erlebe ich als sehr positiv. (1L01, B, 113f.)

Schule A

Zumal von der förderschullehrkräften dann aber auch so forderungen [...] an uns herangetragen werden, die teilweise nicht für uns leistbar sind: „ja dann musst du für den und den noch das und das basteln oder das und das noch machen“. (1L01, A, 65)

Bedeutung der Schulleitung für die Kooperation - Sonderpädagogen

Aspekt: Bedeutung der Flexibilität in der Verwaltung sonderpädagogischer Stunden

Schule B

auch von schulleitung her, [...] wir sind von der gestaltung sehr frei. also wir können auch mal kurzfristig, wenns in einer klasse brennt, [...] also da wird uns kein stein in den weg gelegt. (1/2/3S01, B, 117)

Schule A

wir haben n festen stundenplan, also das is so auch gefordert hier, das wir eigentlich genau aufschreiben müssen, wo wir wann sind. also für mich ist das n problem. (1S01, A, 51)

Unterschiede in der kollektiven Selbstwirksamkeit

Schule B

wir arbeiten sehr eng zusammen und auch meine erfahrung ist, dass die kinder unterschiedliche bedürfnisse mitbringen. Und diese bedürfnisse können wir förderschullehrer nicht alleine abdecken, sondern wir sind darauf angewiesen zum einen mit den regelschulkollegen ganz gut zusammenzuarbeiten, ich glaub das gelingt uns hier wirklich gut. (XS01, B, 12)

Schule A

- ich finde die stimmung im kollegium leidet auf jeden fall drunter. (4L01, A, 87)

Fazit: Differenzen zwischen Schule A und Schule B

- Gemeinsamkeiten der Sichtweisen an den Schulen vor allem hinsichtlich grundlegender Einstellung zur Inklusion
- Jedoch: Hinweise auf Überforderungssituation an Schule A
- Mögliche Gründe für Unterschiede
 - Anforderungsprofil / Ressourcen
 - Kooperationspraxis
 - Erfahrungen
 - Bedeutung der Schulleitung

Resume

- Einstellung zur Inklusion ist grundsätzlich positiv
- Ressourcen werden als unzureichend betrachtet
- Anforderungsprofil an Schulen wirkt sich auf die Umsetzung von Inklusion aus
- Interne Bedingungen – insbesondere die Kooperation von Grundschullehrkräften und SonderpädagogInnen - von Schulen haben Einfluss auf die Umsetzung der Inklusion
- Rolle der Schulleitung für die Umsetzung inklusiver Bildung wird hervorgehoben
- Bei der personellen Ausstattung ist zwischen Aufgaben der Begleitung und Unterstützung und der Unterrichtung und Beratung zu differenzieren

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt

Kontakt: Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik

Abteilung Pädagogik bei
Lernbeeinträchtigungen

Prof. Dr. Rolf Werning
Tel.: 0511/ 762-17375
Mail: rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

Antje Rothe
Tel.: 0511/ 762-17361
Mail: antje.rothe@ifs.uni-hannover.de

Abteilung Sonderpädagogische
Psychologie

Prof. Dr. Katja Mackowiak
Tel.: 0511/ 762-17568
Mail: katja.mackowiak@ifs.uni-hannover.de

Carina Müller
Tel.: 0511/ 762-17372
Mail: carina.mueller@ifs.uni-hannover.de