

Studiengang

Master of Education: Sonderpädagogik

MASTERARBEIT

Das Bildungssystem im inklusiven Wandel

–

Die Einstellung von Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen zur inklusiven Schulentwicklung an der Sekundarstufe Niedersachsens – eine empirische Erhebung

vorgelegt von:

Tobias Kruse & Johannes Schirge

Betreuende Gutachterin:

Prof. Dr. Monika Ortmann

Zweiter Gutachter:

Dipl.-Psych. Satyam Antonio Schramm

Oldenburg, den 15. August 2011

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	6
Abkürzungsverzeichnis	9
1 Einleitung.....	10
2 Der Inklusionsbegriff als Qualitätsstufe der Behindertenpolitik und - pädagogik	16
2.1 Die qualitative Entwicklung von der Extinktion über die Exklusion zur Separation.....	17
2.2 Die qualitative Entwicklung von der Separation zur Integration.....	17
2.3 Die qualitative Entwicklung von der Integration zur Inklusion.....	20
3 Das gegenwärtige Bildungssystem und die Umsetzung sonderpädagogischer Förderung in den allgemeinbildenden Schulen	23
3.1 Statistische Angaben zur aktuellen Umsetzung der schulischen Integration in der Bundesrepublik Deutschland	24
3.2 Das gegenwärtige Bildungssystem in Niedersachsen.....	27
3.2.1 Die Förderschule.....	31
3.2.2 Die Grundschule	32
3.2.3 Die Hauptschule.....	33
3.2.4 Die Realschule	33
3.2.5 Die Oberschule	34
3.2.6 Das Gymnasium	35
3.2.7 Die Gesamtschule.....	36
3.3 Die gegenwärtige Ausbildung von Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen in Niedersachsen.....	38
3.4 Die sonderpädagogische Förderung durch das Regionale Integrationskonzept in den allgemeinbildenden Schulen Niedersachsens	39
3.4.1 Die Integrationsklassen.....	40
3.4.2 Die Kooperationsklassen	41
3.4.3 Der Mobile Dienst	41
3.4.4 Die Sonderpädagogische Grundversorgung	42
3.5 Der Nachteilsausgleich.....	43
3.6 Schulische Übergänge und Durchlässigkeit im gegenwärtigen Bildungssystem	44
4 Der aktuelle Forschungsstand zur Umsetzung schulischer Integration/Inklusion	46

4.1	Die soziale Integration und die Schulzufriedenheit von Schülern mit Beeinträchtigungen im integrativen Schulkontext	46
4.2	Die Auswirkungen auf die Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen.....	52
4.3	Die Leistungsbewertung im gemeinsamen Unterricht.....	54
4.4	Die Kooperation zwischen Förder- und Regelschullehrkräften im integrativen Schulkontext	55
4.5	Schüler mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen im gemeinsamen Unterricht	56
5	Die Auswirkungen des Übereinkommens der UN über die Rechte von Menschen mit Behinderung auf die Schulentwicklung in Deutschland.....	58
5.1	Die Förderressourcen in einem inklusiven Bildungssystem	60
5.2	Die Anforderungen an die Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem	61
5.2.1	Die Kooperation von Förder- und Regelschullehrkräften an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem	63
5.2.2	Die Kooperation mit unterschiedlichen Berufsgruppen an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem	66
5.2.3	Die Notwendigkeit einer erweiterten Lehrerbildung für die Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem	67
5.3	Die Anforderungen an einen inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem	68
5.3.1	Die Klassenzusammensetzung im inklusiven Unterricht	70
5.3.2	Schüler mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen im inklusiven Unterricht.....	71
5.3.3	Die soziale Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem.....	73
5.3.4	Die Diagnostik im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem	74
5.3.5	Die didaktische Umsetzung eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem	75
5.3.6	Die Leistungsbeurteilung an der Sekundarstufe im inklusiven Unterricht	77
6	Die wechselseitige Kritik an Integration und Inklusion	79
7	Die sozialpsychologische Einstellungsforschung.....	81
7.1	Der Einstellungsbegriff	81
7.2	Die Struktur von Einstellungen	83
7.3	Die Funktion von Einstellungen	83
8	Die Einstellung als Grundlage für ein inklusives Bildungssystem.....	85
8.1	Die Entstehung von Einstellungen zu und Reaktionen auf Menschen mit Beeinträchtigungen	85
8.2	Die Determinanten der Entstehung von Einstellungen zu Menschen mit Beeinträchtigungen und Möglichkeiten der Einstellungsänderungen	87
8.3	Der aktuelle Forschungsstand zu Einstellungen von Lehrkräften hinsichtlich schulischer Integration	90

8.3.1	Die Einstellung der Lehrkräfte zu schulischer Integration – Grundsätzliche Aspekte	90
8.3.2	Die Einstellung der Lehrkräfte zu schulischer Integration – Aspekt der Belastung	91
8.3.3	Die Einstellung der Lehrkräfte zu schulischer Integration – Aspekte der Art und des Grades von Beeinträchtigung	92
8.4	Die Kritik an der Einstellungsforschung	93
9	Die empirische Untersuchung – Darstellung der Forschung.....	94
9.1	Die erkenntnisleitenden Fragestellungen und zugrundeliegenden Hypothesen	94
9.2	Das Untersuchungsdesign	107
9.3	Das Untersuchungsinstrument	108
9.3.1	Die Vorüberlegungen zum Fragebogen.....	109
9.3.2	Der Entwurf des vorläufigen Fragebogens und die Durchführung des Pretests	110
9.3.3	Die Darstellung des finalen Fragebogens.....	111
9.3.4	Die Gütekriterien des Untersuchungsinstruments	112
9.4	Die Stichprobenkonstruktion und -gewinnung.....	115
9.5	Die Durchführung der Untersuchung und die Rücklaufquote	116
9.6	Die Reflexion der Gesamtanlage des Forschungsvorhabens und die Methodenkritik	117
9.7	Die Auswertung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse	119
9.7.1	Die Stichprobenanalyse	121
9.7.2	TIH 1 – Auswertung der Hypothese 1.1: Auseinandersetzung mit aktueller Diskussion.....	123
9.7.3	TIH 1 – Auswertung der Hypothese 1.2: Auseinandersetzung mit schulischer Integration	125
9.7.4	TIH 1 – Auswertung der Hypothese 1.3: Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten des RIK	127
9.7.5	TIH 1 – Auswertung der Hypothese 1.4: Persönliche berufliche Erfahrung	129
9.7.6	TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.1: Persönliche Betroffenheit an der Sekundarstufe	131
9.7.7	TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.2: Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems.....	132
9.7.8	TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.3a bis 2.3i: Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen.....	135
9.7.9	TIH 2 – Auswertung der Hypothesen 2.4a bis 2.4d: Sinnhaftigkeit verschiedener Integrations-/Inklusionsformen.....	140
9.7.10	TIH 2 – Auswertung der Hypothesen 2.5a bis 2.5c: Bereitschaft zur Teilnahme an verschiedenen Fortbildungsmaßnahmen	142
9.7.11	TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.6: Anspruchsniveau der Elternarbeit	145
9.7.12	TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.7: Erwartung der Zunahme sozialer Akzeptanz	147
9.7.13	TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.8: Erwartung der Zunahme nachhaltiger positiver Einstellungen	149
9.7.14	TIH 3 – Auswertung der Hypothesen 3.1a bis 3.1g: Bedeutung des Grades der Beeinträchtigung	151
9.7.15	TIH 3 – Auswertung der Hypothese 3.2: Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten an der Sekundarstufe	155
9.7.16	TIH 3 – Auswertung der Hypothese 3.3: Bereitschaft zur Kooperation.....	158

9.7.17	TIH 3 – Auswertung der Hypothesen 3.4a bis 3.4f: Bedeutsamkeit verschiedener unterrichtsbezogener Aspekte	160
9.7.18	TIH 3 – Auswertung der Hypothese 3.5a und 3.5b: Erwartung eines erhöhten Stundenaufwands und die Bereitschaft, diesen zu leisten	163
9.7.19	TIH 3 – Auswertung der Hypothese 3.6a und 3.6b: Erwartung von abnehmender Schulleistung.....	166
9.7.20	TIH 3 – Auswertung der Hypothesen 3.7a und 3.7b: Sinnhaftigkeit unterschiedlicher Leistungsbewertungssysteme	169
10	Die empirische Untersuchung – Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.....	173
10.1	Fragestellung 1 – Persönliche Auseinandersetzung	173
10.2	Fragestellung 2 – Einstellung zu inklusiver Schulentwicklung.....	176
10.3	Fragestellung 3 – Einstellung zu inklusivem Unterricht.....	188
11	Fazit und Ausblick.....	202
	Literaturverzeichnis	211
	Danksagungen	223
	Anhang.....	224
	Zuordnung der bearbeiteten Kapitel & Erklärungen	225

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 – Auswertung item_1: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	123
Abb. 2 – Auswertung item_3: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	125
Abb. 3 – Auswertung item_5: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	127
Abb. 4 – Auswertung item_6: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	129
Abb. 5 – Auswertung item_2: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	131
Abb. 6 – Auswertung item_4: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	133
Abb. 7 – Auswertung item_8.1/item_8.2/item_8.3/item_8.4: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen	141
Abb. 8 – Auswertung item_17.1/item_17.2/item_17.3: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen	144
Abb. 9 – Auswertung item_18: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	146
Abb. 10 – Auswertung item_6: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	148
Abb. 11 – Auswertung item_18: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	150
Abb. 12 – Auswertung item_9.1 bis item_9.7: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	152
Abb. 13 – Auswertung item_10: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	156
Abb. 14 – Auswertung item_11: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	158
Abb. 15 – Auswertung item_12.1 bis item_12.6: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	161
Abb. 16 – Auswertung item_13/item_14: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	164
Abb. 17 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	167
Abb. 18 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen.....	170

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 – Die Qualitätsstufen in Behindertenpolitik und -pädagogik (WOCKEN, 2011c, S. 77).....	16
Tab. 2 – Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in allgemeinen Schulen – ohne Förderschule (KMK, 2010c, S. 3; eigene Berechnung)	25
Tab. 3 – Ausmaß inklusiven Lernens in den einzelnen Förderschwerpunkten in Prozent (KLEMM, 2010b, S. 18)	26
Tab. 4 – Anzahl der Integrationsschüler in unterschiedlichen Schulformen (KMK, 2010c, S. 3; Statistisches Bundesamt, 2011a; eigene Berechnung)	26
Tab. 5 – Verteilung der Integrationsschüler an den Schulformen der Sekundarstufe in Prozent (KLEMM, 2010b, S. 21)	27
Tab. 6 – Entwicklung der Zahl der Schüler an allgemein bildenden Schulen nach Schulbereichen (Nds KM, 2010a, S. 12)	28
Tab. 7 – Verteilung der Integrationsschüler nach Förderschwerpunkten (KMK, 2010c, S. 21)	30
Tab. 8 – Schüler in Förderschulklassen nach Art der Schwerpunkte (Nds KM, 2010a, S. 25).....	31
Tab. 9 – Anzahl der an der Befragung teilnehmenden Schulen und der dazugehörigen Landkreise/Städte.....	116
Tab. 10 – Zuordnung der Beschreibungen zu den Werten.....	120
Tab. 11 Stichprobenverteilung – Schulform/Geschlecht; Fehlende Werte: 4 (1,9 %)	122
Tab. 12 Stichprobenverteilung – Alter; Fehlende Werte: 3 (1,4 %)	122
Tab. 13 – Auswertung item_1: Häufigkeitsverteilung und Prozent	123
Tab. 14 – Auswertung item_1: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	123
Tab. 15 – Auswertung item_1: Ergebnisse der Varianzanalyse	124
Tab. 16 – Auswertung Item_1: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests.....	124
Tab. 17 – Auswertung Item_1: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich).....	125
Tab. 18 – Auswertung item_3: Häufigkeitsverteilung und Prozent	125
Tab. 19 – Auswertung item_3: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	126
Tab. 20 – Auswertung item_3: Ergebnisse der Varianzanalyse	126
Tab. 21 – Auswertung Item_3: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests.....	126
Tab. 22 – Auswertung Item_3: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich).....	127
Tab. 23 – Auswertung item_5: Häufigkeitsverteilung und Prozent	127
Tab. 24 – Auswertung item_5: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	128
Tab. 25 – Auswertung item_5: Ergebnisse der Varianzanalyse	128
Tab. 26 – Auswertung Item_5: Ergebnisse des Levene-Tests.....	128
Tab. 27 – Auswertung Item_5: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich).....	129
Tab. 28 – Auswertung item_6: Häufigkeitsverteilung und Prozent	129
Tab. 29 – Auswertung item_6: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	130
Tab. 30 – Auswertung item_6: Ergebnisse der Varianzanalyse	130
Tab. 31 – Auswertung Item_6: Ergebnisse des Levene-Tests.....	130
Tab. 32 – Auswertung Item_6: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich).....	130
Tab. 33 – Auswertung item_2: Häufigkeitsverteilung und Prozent	131
Tab. 34 – Auswertung item_2: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	132
Tab. 35 – Auswertung item_2: Ergebnisse der Varianzanalyse	132
Tab. 36 – Auswertung Item_2: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests.....	132
Tab. 37 – Auswertung item_4: Häufigkeitsverteilung und Prozent	133
Tab. 38 – Auswertung item_4: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	133

Tab. 39 – Auswertung item_4: Ergebnisse der Varianzanalyse	134
Tab. 40 – Auswertung Item_4: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests	134
Tab. 41 – Auswertung Item_4: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)	134
Tab. 42 – Auswertung item_7: TOP-Liste der bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtigsten Ressourcen (Schulformunabhängig); N = 213	135
Tab. 43 – Auswertung item_7: TOP-Liste der bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtigsten Ressourcen (Schulformgegliedert)	136
Tab. 44 – Auswertung item_7.1 bis item_7.9: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	137
Tab. 45 – Auswertung item_7.1 bis item_7.9: Ergebnisse der Varianzanalyse	137
Tab. 46 – Auswertung item_7.1 bis item_7.9: Ergebnisse des Levene- und Welch-Tests	138
Tab. 47 – Auswertung item_9.1 bis item_9.7: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)	140
Tab. 48 – Auswertung item_8.1/item_8.2/item_8.3/item_8.4: Häufigkeitsverteilung und Prozent	140
Tab. 49 – Auswertung item_8.1/item_8.2/item_8.3/item_8.4: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	141
Tab. 50 – Auswertung: item_8.1/item_8.2/item_8.3/item_8.4: Ergebnisse der Varianzanalyse	141
Tab. 51 – Auswertung Item_8.1/item_8.2/item_8.3/item_8.4: Ergebnisse des Levene- und Welch-Tests	142
Tab. 52 – Auswertung item_17.1/item_17.2/item_17.3: Häufigkeitsverteilung und Prozent	143
Tab. 53: Auswertung: item_16: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	144
Tab. 54 – Auswertung item_17.1/item_17.2/item_17.3: Ergebnisse der Varianzanalyse	144
Tab. 55 – Auswertung Item_17.1/item_17.2/item_17.3: Ergebnisse des Levene- und Welch-Tests	145
Tab. 56 – Auswertung item_18: Häufigkeitsverteilung und Prozent	146
Tab. 57 – Auswertung item_18: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	146
Tab. 58 – Auswertung item_18: Ergebnisse der Varianzanalyse	147
Tab. 59 – Auswertung Item_18: Ergebnisse des Levene-Tests	147
Tab. 60 – Auswertung item_19: Häufigkeitsverteilung und Prozent	147
Tab. 61 – Auswertung item_19: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	148
Tab. 62 – Auswertung item_19: Ergebnisse der Varianzanalyse	148
Tab. 63 – Auswertung Item_19: Ergebnisse des Levene-Tests	149
Tab. 64 – Auswertung Item_19: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)	149
Tab. 65 – Auswertung item_20: Häufigkeitsverteilung und Prozent	149
Tab. 66 – Auswertung item_20: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	150
Tab. 67 – Auswertung item_20: Ergebnisse der Varianzanalyse	150
Tab. 68 – Auswertung Item_20: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests	151
Tab. 69 – Auswertung item_9.1 - item_9.7: Häufigkeitsverteilung und Prozent	152
Tab. 70 – Auswertung item_9.1 - item_9.7: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	153
Tab. 71 – Auswertung item_9.1 bis item_9.7: Ergebnisse der Varianzanalyse	153
Tab. 72 – Auswertung item_9.1 bis item_9.7: Ergebnisse des Levene- und Welch-Tests	154
Tab. 73 – Auswertung item_9.1 bis item_9.7: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)	155
Tab. 74 – Auswertung item_10: Häufigkeitsverteilung und Prozent	156
Tab. 75 – Auswertung item_10: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	156
Tab. 76 – Auswertung item_10: Ergebnisse der Varianzanalyse	157
Tab. 77 – Auswertung item_10: Ergebnisse des Levene-Tests	157
Tab. 78 – Auswertung item_10: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)	157
Tab. 79 – Auswertung item_11: Häufigkeitsverteilung und Prozent	158

Tab. 80 – Auswertung item_11: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	159
Tab. 81 – Auswertung item_11: Ergebnisse der Varianzanalyse	159
Tab. 82 – Auswertung item_11: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests	159
Tab. 83 – Auswertung item_11: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)	159
Tab. 84 – Auswertung item_12.1 bis item_12.6: Häufigkeitsverteilung und Prozent	160
Tab. 85 – Auswertung item_12.1 bis 12.6: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	161
Tab. 86 – Auswertung item_12.1 bis item_12.6: Ergebnisse der Varianzanalyse	161
Tab. 87 – Auswertung item_12.1 bis item_12.6: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests.....	162
Tab. 88 – Auswertung item_13/item_14: Häufigkeitsverteilung und Prozent	163
Tab. 89: Auswertung: item_13/item_14: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	164
Tab. 90 – Auswertung item_13/item_14: Ergebnisse der Varianzanalyse	165
Tab. 91 – Auswertung item_13/item_14: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch- Tests.....	165
Tab. 92 – Auswertung item_13/item_14: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich).....	166
Tab. 93 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Häufigkeitsverteilung und Prozent	166
Tab. 94 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	167
Tab. 95 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Ergebnisse der Varianzanalyse	168
Tab. 96 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Ergebnisse des Levene- und Welch-Tests.....	168
Tab. 97 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich).....	169
Tab. 98 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Häufigkeitsverteilung und Prozent	169
Tab. 99 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen	170
Tab. 100 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Ergebnisse der Varianzanalyse	171
Tab. 101 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Ergebnisse des Levene-Tests	171
Tab. 102 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich).....	172

Abkürzungsverzeichnis

AV	Abhängige Variable
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
EIH	Empirisch-inhaltliche Hypothese
FS	Förderschwerpunkt
FöS	Förderschule
FST	Fragestellung
GG	Grundgesetz
GS	Gesamtschule
GYM	Gymnasium
H ₀	Nullhypothese
H ₁	Alternativhypothese
HRS	Haupt- und Realschule
IGS	Integrierte Gesamtschule
KGS	Kooperative Gesamtschule
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (englisch: Organisation for Economic Co-operation and Development)
RIK	Regionales Integrationskonzept
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SV	Statistische Vorhersage
TH	Testhypothese
TIH	Theoretisch-inhaltliche Hypothese
UV	Unabhängige Variable
VDS	Verband Sonderpädagogik e.V.

1 Einleitung

Das NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTERIUM schreibt in einer Stellungnahme zum aktuellen Stand der Umsetzung der inklusiven Schulentwicklung am 7. Juli 2011:

„Im Unterschied zu anderen Bundesländern, die zunächst per Änderung der Landesschulgesetze die rechtliche Grundlage für die Öffnung der Bildungsstrukturen gelegt haben („Drop-Down-Modell“), setzt Niedersachsen auf eine behutsame Einführung der Inklusion ‚Schritt für Schritt‘. Zunächst sollen Fundamente geschaffen und die Kollegien ‚mitgenommen‘ werden, bevor Rechtsansprüche die Verhältnisse unwiederbringlich ändern“ (ebd., 2011d).

Ausgangssituation

Durch die Ratifizierung des *Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* [BRK], der sogenannten UN-Behindertenrechtskonvention, im März 2009 verpflichtete sich die Bundesrepublik Deutschland ein inklusives Bildungssystem einzurichten. Im gleichen Jahr hat die ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT [OECD] (2010) mit der *PISA-Studie* eindrucksvoll dargelegt, dass Bildungserfolg in Deutschland nachweislich mit dem sozioökonomischen familiären Hintergrund zusammenhängt. Das gegenwärtige föderale Bildungswesen ist durch eine gegliederte Struktur geprägt, durch welche das Gebot der Chancengleichheit vor allem für Schüler aus sozioökonomischen benachteiligten Milieus (S. 10) sowie für Schüler mit Beeinträchtigungen nicht in dem Maß gegeben ist (WERNING, 2010, S. 284), wie für Schüler aus sozioökonomisch begünstigenden Milieus (OECD, 2010, S.10).

Die Ratifizierung der BRK und die Ergebnisse von PISA haben eine breite länderübergreifende Diskussion über die zukünftige Ausrichtung des Bildungswesens im Sinne der Etablierung inklusiver Strukturen entfacht. Solche sind unerlässlich, um universelle Menschenrechte einzulösen (KLAUß, 2010, S. 342). In diesem Zusammenhang wird offen über die Zukunft von Förderschulen debattiert und darüber, inwieweit deren Auflösung mit einem inklusiven Bildungssystem vereinbar sei, da der gemeinsamen Beschulung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung in einem inklusiven Bildungssystem ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Vor allem während des Übergangs vom Primar- in den Sekundarbereich sind Schüler einem selektierenden Druck ausgesetzt (KLAUß, 2010, S. 342). An dieser Schnittstelle des Bildungssystems entscheidet sich, welchen bildungsbiografischen Weg die Schüler einschlagen werden (HEYER, 2009, S. 192). Gegenwärtig beschränkt sich die gemeinsame Beschulung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung überwiegend auf den Primarbereich.

KLEMM (2010b) macht deutlich, dass in Kindertageseinrichtungen noch 60 % der Kinder mit Beeinträchtigung als integrativ betreut gelten. Jedoch sinkt die Integrationsquote in der Grundschulzeit auf 34 % ab (S. 4).

Besonders der Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich gestaltet sich für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf [SPF] als schwierig. Bundesweit fällt die Integrationsquote an der Sekundarstufe auf 15 % (ebd., S. 4). Folglich ist ein deutlicher Abwärtstrend von integrativen Bildungsangeboten für beeinträchtigte Schüler im Verlauf des Bildungsweges zu erkennen. Für Schüler mit SPF ist ein inklusiver Unterricht an der Sekundarstufe hauptsächlich eine Frage der Bereitstellung von inklusiven Bildungsangeboten und -ressourcen. KLEMM (2010b) schließt aus diesen Prozentzahlen, „dass der weitere Ausbau inklusiver Bildungsangebote in allen drei genannten bildungspolitischen Stationen nötig ist. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei jedoch auf der Sekundarstufe I liegen“ (S. 4).

„[In Niedersachsen; d. Verf.] [soll] für Grundschulen [...] das Recht auf gemeinsamen Unterricht flächendeckend zum Schuljahr 2012/2013 beginnend mit dem 1. Schuljahrgang umgesetzt werden. Die Schulen des Sekundarbereichs I folgen im Schuljahr 2013/2014“ (NDS KM, 2011d).

Motivation

Die Ratifizierung der BRK hat zunächst verbindliche Vorgaben geschaffen. Neben den Schülern und Eltern sind die unterrichtenden Lehrkräfte hauptsächlich von diesem bildungspolitischen Diskurs und der sich anschließenden Umsetzung betroffen. Angehende Förderschullehrkräfte werden maßgeblich mit den inklusiven Entwicklungen in Kontakt kommen. Im Schulalltag wird die Beratung und Kooperation von Regelschullehrkräften zukünftig einen breiteren Raum als gegenwärtig einnehmen. Weiterhin gehört die konkrete Umsetzung des *Regionalen Integrationskonzepts* [RIK] zum Tätigkeitsfeld von Förderschullehrkräften. Dessen ungeachtet berücksichtigt die universitäre Ausbildung bislang kaum inklusive Lehrinhalte – trotz der zukünftig anzunehmenden praktischen Relevanz. Die BRK richtet sich außerdem nicht ausschließlich an die Sonderpädagogik; vielmehr betrifft die schulische Inklusionsentwicklung auch die anderen Lehrämter. Jedoch zeigt sich im universitären Austausch mit den Lehramtsanwärtern anderer Schulformen eine nichtvorhandene bis geringe Kenntnis der BRK oder inklusiver Bildungsinhalte. Letztlich ist vielen angehenden Lehrkräften die Tragweite der inklusiven Schulentwicklung kaum bewusst.

Weiterhin sind in der fachwissenschaftlichen Literatur konträre Auffassungen zu konstatieren, sodass nicht unbedingt von einer einhelligen Meinung zwischen den

Lehrkräften in der Praxis auszugehen ist. An dieser Stelle herrscht eine große Unklarheit. Auf welche einschlägigen Einstellungen der Regelschullehrkräfte treffen Förderschullehrkräfte in den allgemein bildenden Schulen? Welche Positionen und Rollen nehmen die verschiedenen Lehrkräfte bezüglich der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung ein? Aus dieser Motivation heraus gründet sich folgende Themenstellung der Masterarbeit:

Das Bildungssystem im inklusiven Wandel - Die Einstellung von Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen zur inklusiven Schulentwicklung an der Sekundarstufe Niedersachsens - eine empirische Erhebung

Erkenntnisinteresse

Der Wandel im Bildungssystem wird sich nicht ausschließlich auf die Förderschulen beschränken; vielmehr sind auch die weiterführenden Schulen, d. h. die Haupt- und Realschulen, die Gesamtschulen und womöglich sogar die Gymnasien von den inklusiven Veränderungen betroffen. Doch auf welche Einstellungen der Lehrkräfte wird die inklusive Schulentwicklung speziell an der Sekundarstufe treffen? Die Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen sind schließlich der umsetzende Faktor in dem einleitend beschriebenen bildungspolitischen Reformbestreben. Zur Eruiierung dieser aktuellen bildungspolitischen Thematik werden in der vorliegenden Masterarbeit die Einstellungen von Lehrkräften verschiedener Schulformen erhoben und diskutiert. Es ergeben sich folgende drei erkenntnisleitende Fragestellungen, die dieser theoretischen und empirischen Untersuchung zugrunde liegen:

Fragestellung 1:

Welche Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen bestehen in der persönlichen Auseinandersetzung mit der inklusiven Schulentwicklung in Niedersachsen?

Fragestellung 2:

Welche Einstellungsunterschiede bestehen zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen zu inklusiver Schulentwicklung an der Sekundarstufe in Niedersachsen?

Fragestellung 3:

Welche Einstellungsunterschiede bestehen zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen zu einem inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe in Niedersachsen?

Eingrenzung der Arbeit

Die Einstellungserhebung ist schulbezogen und beschränkt sich auf die Förderschulen und die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe in Niedersachsen (Haupt- und Realschulen, Gymnasien sowie Gesamtschulen). Folglich sind die Grundschulen in dieser Erhebung nicht mit einbezogen. Außerdem sind bei der empirischen Untersuchung die Einstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen nicht berücksichtigt worden.

Durch die drei erkenntnisleitenden Fragestellungen erfolgt eine inhaltliche Konzentration auf die entsprechenden Erkenntnisbereiche:

- persönliche Auseinandersetzung mit inklusiver Schulentwicklung,
- Einstellung zu inklusiver Schulentwicklung und
- Einstellung zu inklusivem Unterricht.

Sie beziehen sich auf die mögliche Umsetzung und Ausweitung des RIK an der Sekundarstufe in Niedersachsen. Ziel der Erhebung ist die Feststellung von Unterschieden zwischen den Lehrkräften mithilfe eingrenzender Hypothesen. Jedoch werden in der Arbeit keine möglichen Korrelationen zwischen den Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen statistisch ermittelt. Die Fragestellungen zielen ausschließlich auf Schüler mit SPF und schließen Schüler mit Migrationshintergrund explizit nicht mit ein. Weiterhin kann auf die Einstellungen von Schülern, Eltern sowie sonstigen im Schulkontext eingebundenen Personen aufgrund des beträchtlichen Forschungsvolumens nicht näher eingegangen werden.

Zielsetzung der Arbeit

Die Masterarbeit hat zum Ziel, ein repräsentatives Meinungsbild von den Lehrkräften verschiedener Schulformen zu erheben, sodass neben dem eigentlichen Aussagewert signifikante Einstellungsunterschiede zwischen den Lehrkräften festgestellt werden können. Insgesamt soll die Analyse der Ergebnisse eine Generalisierung auf Gesamtniedersachsen ermöglichen. Der quantitativ angelegte Fragebogen schließt ein breites Spektrum an inklusiven Aspekten ein. Trotzdem wird im Ergebnis keine vollumfängliche Beurteilung möglich sein, da bezüglich der Einstellung von Lehrkräften verschiedener Schulformen gegenüber der inklusiven Schulentwicklung keine hinreichenden Forschungsergebnisse vorliegen. Diese Arbeit kann daher nur einen ersten Überblick geben, der als Grundlage für weitere Fragestellungen und Forschungsarbeiten genutzt werden kann.

Gliederung der Arbeit

Der theoretische Teil der Masterarbeit umfasst die fachwissenschaftlichen Grundlagen und Forschungsergebnisse im Hinblick auf die inklusive Schulentwicklung. Insbesondere werden die vielschichtigen Herausforderungen an ein Bildungssystem im inklusiven Wandel thematisiert. Die Kapitel beschreiben die Rahmenbedingungen, Anforderungen und Einstellungen für Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen im inklusiven Schulkontext. Die Themenschwerpunkte der *Kapitel 2* bis *8* legen somit das Fundament für den empirischen zweiten Teil der Arbeit.

Kapitel 2 ordnet den Inklusionsbegriff anhand eines Qualitätsstufenmodells nach WOCKEN (2010c) in den historischen Kontext ein. Dieses Kapitel konkretisiert die gesellschaftspolitischen Unterscheidungsmerkmale der Extinktion, Exklusion, Separation, Integration sowie Inklusion und macht sie an konkreten Entwicklungen fest. Die Stufen sind als qualitative Werthierarchie zu verstehen.

Das *dritte Kapitel* greift die gegenwärtige Gliederung des deutschen Bildungssystems auf. An dieser Stelle erfolgt die Darstellung der Umsetzung von sonderpädagogischer Förderung in den allgemein bildenden Schulen. Weiterhin werden die Grundlagen sonderpädagogischer Förderung in Niedersachsen durch das RIK erörtert.

Kapitel 4 setzt sich mit dem aktuellen Forschungsstand zur Umsetzung schulischer Integration auseinander. Dieser Gliederungspunkt gibt den Kenntnisstand bezüglich der Schulzufriedenheit, der Auswirkungen auf die Schulleistungen, der Leistungsbewertung, der Kooperation zwischen Förderschul- und Regelschullehrkräften sowie der Unterrichtung von Schülern mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen wieder.

Im Anschluss thematisiert *Kapitel 5* die bildungspolitischen Auswirkungen auf die Schulentwicklung durch die Ratifizierung des *Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Besondere Schwerpunkte sind dabei die Bereitstellung von Förderressourcen, die Anforderungen an die Sekundarstufe sowie die Anforderungen an einen inklusiven Unterricht im inklusiven Bildungssystem.

Mit dem Inklusions- bzw. Integrationsbegriff gehen differierende Ansichten in der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung einher. *Kapitel 6* versucht daher, die wechselseitige Kritik an Integration und Inklusion in der aktuellen Diskussion wertneutral aufzuzeigen.

Damit soll zugleich eine Überleitung zum *siebten Kapitel* ermöglicht werden, das sich mit der sozialpsychologischen Einstellungsforschung beschäftigt. Es nimmt eingangs eine theoretische Einordnung und Abgrenzung des Einstellungsbegriffes vor, um im Weiteren die Struktur und die Funktion von Einstellungen zu erklären.

Auf diese Weise ist es möglich, Einstellungen als Grundlage für ein inklusives Bildungssystem in *Kapitel 8* zu thematisieren. Die Gliederungspunkte erarbeiten die Entstehung, die Reaktionen sowie die Determinanten von Einstellungen hinsichtlich Menschen mit Beeinträchtigungen heraus. *Kapitel 8* legt die bisherigen Forschungsergebnisse bezüglich der Einstellungen von Lehrkräften gegenüber schulischer Integration vor. Abschließend erfolgt die Kritik an der Einstellungsforschung.

Die *Kapitel 9 bis 11* stellen als empirischer Teil der Masterarbeit die durchgeführten empirischen Erhebungen zu Einstellungen von Lehrkräften verschiedener Schulformen im Hinblick auf die inklusive Schulentwicklung an der Sekundarstufe dar.

Kapitel 9 beschreibt den inhaltlichen Verlauf des Forschungsprozesses. Dokumentiert wird zum einen die Erarbeitung der Fragestellungen mit den angenommenen Hypothesen, die Entwicklung des Untersuchungsdesigns, die Entwicklung und Darstellung des Untersuchungsinstruments, der Pretest, die Akquise von Probanden sowie die Durchführung der Untersuchung. Zum anderen werden anschließend die Reflexion der Gesamtanlage des Forschungsvorhabens und eine Methodenkritik vorgenommen. Schließlich erfolgt im letzten Gliederungspunkt von *Kapitel 9* die Darstellung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse.

Kapitel 10 greift die Forschungsergebnisse auf. Die drei erkenntnisleitenden Fragestellungen werden beantwortet und anschließend die Forschungsergebnisse unter Bezugnahme auf die aktuelle fachwissenschaftliche Auseinandersetzung interpretiert und zur Diskussion gestellt. Die empirische Masterarbeit schließt in *Kapitel 11* mit Fazit und Ausblick. Dieses enthält eine zusammenfassende Schlussfolgerung hinsichtlich der drei erkenntnisleitenden Fragestellungen und greift auf, welche Konsequenzen sich für die Lehrkräfte verschiedener Schulformen ergeben.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit das männliche Genus benutzt. Ausgenommen sind explizite Erwähnungen weiblicher Personen oder direkte Zitate, in denen die weibliche Anrede verwendet wird.

2 Der Inklusionsbegriff als Qualitätsstufe der Behindertenpolitik und -pädagogik

Der Entstehung des Inklusionsbegriffs liegen historische und gesellschaftliche Entwicklungen zugrunde. Das Inklusionsverständnis baut auf den Erfahrungen der Integrationsbewegungen auf. Die Einordnung erfolgt anhand des theoretischen Konzepts von WOCKEN (2011c): *Der Inklusionsbegriff als Qualitätsstufe in der Behindertenpolitik und -pädagogik*. Die Bedeutung des Inklusionsbegriffs wird hierbei in Abgrenzung zu den anderen Qualitätsstufen der Integration, Separation, Exklusion und Extinktion vorgenommen. Dementsprechend können Entwicklungslinien – aber auch Brüche – in der Geschichte herausgearbeitet werden. Für WOCKEN (2011c) „[sind] die Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik [...] nicht als historische Abfolge, sehr wohl aber als eine gestufte Werthierarchie zu verstehen. Auf jeder Stufe - mit Ausnahme der Vorstufe - werden Werte realisiert, [dabei ist] das Unterscheidungskriterium für die Stufen [...] die qualitative Valenz der realisierten Werte“ (S. 76).

Stufe	Rechte	Anerkennungsform
4. Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit	Recht auf Anerkennung
3. Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe	Solidarische Zustimmung
2. Separation	Recht auf Bildung	Pädagogische Unterstützung
1. Exklusion	Recht auf Leben	Emotionale Zuwendung
0. Extinktion	Keine Rechte	Keine Anerkennung

Tab. 1 – Die Qualitätsstufen in Behindertenpolitik und -pädagogik (WOCKEN, 2011c, S. 77)

WOCKEN (2011c) hält fest, dass jede Stufe - ausgenommen die Extinktion – „eine angemessene Wertschätzung“ im Hinblick auf den historischen Kontext verdient, sodass in diesem Betrachtungszusammenhang „eine kompromisslose, despektierliche Traktierung der 'unteren Stufen' [...] nicht gerechtfertigt [ist], weil die dort geleistete 'Wertarbeit' nicht gesehen und nicht gewürdigt wird“. Die Stufen weisen auf die notwendigen Qualitätssteigerungen hin und respektieren die Errungenschaften der Exklusion und Separation. Insgesamt wird ein höheres Rechtsgut angestrebt; ergo basieren höhere Rechtsgüter auf der vorangegangenen Stufe. Der „Gütertransfer“ ist eine unabdingbare Notwendigkeit für die Zuerkennung einer Höherwertigkeit. Wocken versucht die rechtstheoretische Qualifizierung

behindertenpolitischer und -pädagogischer Arbeit mit einem axiomatischen Postulat des Wertetransfers zu verknüpfen. (ebd., S. 76f.)

2.1 Die qualitative Entwicklung von der Extinktion über die Exklusion zur Separation

Auf der (Vor-)stufe der Extinktion werden Menschen mit Behinderungen keine Rechte zugestanden. Ihnen wird das Recht abgesprochen, überhaupt zu existieren. Während der Zeit des Nationalsozialismus von 1933 bis 1945 äußerte sich dieser Umstand auf tragische und verbrecherische Weise. Die betroffenen Menschen wurden in einem ersten Schritt gezielt aus der Gesellschaft ausgeschlossen. Sie galten in der Ideologie des Nationalsozialismus als *lebensunwert*. In einem zweiten Schritt erfolgte während des Zweiten Weltkrieges ihre systematische Ermordung zu Tausenden. (WOCKEN, 2011c, S. 77)

Die Qualitätsstufe der Exklusion schließt hingegen das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit ein. Menschen werden nicht aufgrund ihrer Beeinträchtigung getötet. Ihre Tötung wird strafrechtlich verfolgt und geahndet. Für WOCKEN (2011c) ist „das Recht auf Leben [...] das erste und fundamentalste Recht, das sich aus der unantastbaren Menschenwürde aller ableitet“. Das Recht auf Leben schließt aber nicht automatisch die Partizipation von Menschen mit Beeinträchtigungen am gesellschaftlichen Leben ein. Sie sind in externen Einrichtungen untergebracht und erhalten jedoch dort emotionale Zuwendung. Außerdem wird ihnen das Recht auf einen Schulbesuch verwehrt. (S. 75ff.)

Für SPECK (2010) erstreckt sich die jahrhundertelange Tradition der Ausgrenzung in Deutschland auch auf das Bildungssystem. Er betont, dass nach dem Zweiten Weltkrieg nur wenige Hilfs- und Sonderschulen für blinde und gehörlose Schüler in Deutschland errichtet worden sind (S. 10f.). Vor allem Schüler mit geistigen Beeinträchtigungen galten bis zum systematischen Aufbau des Sonderschulwesens in den 1960-er Jahren als bildungsunfähig.

2.2 Die qualitative Entwicklung von der Separation zur Integration

Die Qualitätsstufe der Separation schließt die Partizipation am Bildungswesen von Menschen mit Beeinträchtigungen ein. Es gibt spezielle Förderschulen, die das Recht auf Bildung ermöglichen. Die Separation erbringt hierbei den Beweis der Bildungsfähigkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen. Sie erhalten pädagogische

Unterstützung, die ihnen vormals nicht zugestanden worden ist. (WOCKEN, 2011c, S. 75)

In den 1960-er Jahren herrschte eine gesamtgesellschaftliche Distanz gegenüber Menschen mit Behinderungen vor. Ausdruck hierfür war, dass in der Nachkriegsgesellschaft das beherrschende Prinzip der Separation prägend und allgegenwärtig war (SCHNELL, 2003, S. 5). In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in der Bundesrepublik Deutschland der Aufbau eines eigenständigen Sonderschulwesens vorangetrieben. Die Neuorientierung legte allerdings keinen Wert auf eine gesellschaftliche oder schulische Integration (SPECK, 2010, S. 10). Dementsprechend besuchten Schüler mit Behinderungen die Sonderschulen; wohingegen Schüler ohne Behinderung in die allgemein bildenden Schulen gingen (SCHNELL, 2003, S. 11). In dieser Periode sah die Öffentlichkeit keine andere Möglichkeit, als die Kinder außerhalb in auf sie speziell ausgerichteten Systemen zu fördern. Die Persönlichkeitsbildung und die Förderung der individuellen Kompetenzen sollten in einer geschützten Lernumgebung stattfinden. (SPECK, 2010, S. 9)

SPECK (2010) zufolge konnte sich das öffentliche Bewusstsein „erst allmählich und gegen tradierte gesellschaftliche Vorurteile und Ausgliederungsgewohnheiten von der existenziellen Bedeutung sozialer Eingliederung und Zugehörigkeit der bisher ausgegrenzten Menschen und der damit verbundenen komplexen und pädagogischen und gesellschaftlichen Aufgabe durchsetzen“. Die Eltern der betroffenen Kinder nahmen die Ausgrenzung ihrer Kinder nunmehr nicht mehr als selbstverständlich hin und gründeten u. a. Elterninitiativen. Ziel der Separationskritiker war der Abbau institutioneller sowie gesellschaftlicher Barrieren gegenüber Menschen mit Behinderungen. (S. 9)

Die Qualität des Integrationsbegriffes wurde nachhaltig durch das Normalisierungsprinzip geprägt. Es fordert die physische und soziale Integration von Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen in allen gesellschaftlichen Bereichen. Dieser Anspruch möchte das Persönlichkeitsrecht stärken, wobei bewusst eine Emanzipation vom fremdbestimmten Schutzprinzip zur Selbstbestimmung angestrebt wird. (SPECK, 2010, S. 16)

Der Integrationsprozess in den deutschen Bundesländern erhielt durch die *Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates* im Jahr 1973 zusätzlichen Auftrieb. Dieser erkannte die Möglichkeit einer gemeinsamen Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern zum ersten Mal offiziell an. Visionär erschien dabei die

Forderung, dass eine schulische Integration vor einer schulischen Separation erfolgen sollte. Die Umsetzung dieser Vorschläge hätte somit eine strukturelle Neuorientierung der allgemeinen Schule zur Folge gehabt. Jedoch scheuten die bildungspolitischen Entscheider die unmittelbaren Konsequenzen, sodass keine umfassenden und flächendeckenden schulischen Integrationsangebote geschaffen wurden. (SPECK, 2010, S. 17)

Die Integrationsbestrebungen haben ihre Ursprünge in den Debatten der 1970-er Jahre (WERNING, 2010, S. 284). SPECK (2010) merkt zusätzlich an, dass diese Entwicklung in Deutschland „vergleichsweise spät in Gang gekommen“ (S. 10) sei. Im Zuge dieser Überlegungen entstanden bundesweit integrative Schulangebote. In den 1980-er Jahren wurden die ersten Gesamtschulen ins Leben gerufen, in denen Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeinsam lernten. Die Herausforderungen an einen gemeinsamen Unterricht brachten auch neue Unterrichtsformen und -methoden hervor. Die progressiven Impulse gelangten von der Grundschule sukzessive an die Gesamtschule und wurden dort an die Bedürfnisse der Sekundarstufe angepasst. (SCHNELL, 2003, S. 219)

In Niedersachsen existieren seit 1977 Integrationsangebote, wobei Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit 1986 integrativ beschult werden konnten (WACHTEL, 2003, S. 97-100). Dennoch stieß der Integrationsprozess zuweilen auf Widerstand, da er als Gefahr für das Fortbestehen sonderpädagogischer Einrichtungen gedeutet wurde (HAUSOTTER, 2009, S. 478).

Die Integration von Menschen mit Behinderung schließt die Ebenen von Ethik, Pädagogik, Politik, Rechtsprechung, Bildungspolitik, Schulorganisation und Professionalität ein (SCHNELL, 2003, S. 12). Für MÖCKEL (2009) liegt Integration vor, wenn Kinder mit Behinderung öffentlich beachtet, als Schüler akzeptiert und in öffentlich zugänglichen Schulen unterrichtet werden. Er macht darauf aufmerksam, dass in integrativen Systemen derzeit noch integrierte und nicht integrierte Gruppen von Kindern mit Behinderungen allgegenwärtig sind. (S. 80)

Dabei postuliert der Integrationsbegriff für HEYER und MEYER (2009) eine „prinzipielle Annahme der Heterogenität“ (S. 448). Durch § 68 erlaubt das Niedersächsische Schulgesetz [NSchG], dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt [FS] Geistige Entwicklung auch in anerkannten Tagesbildungsstätten außerhalb von Förderschulen oder allgemein bildenden Schulen unterrichtet werden können. Diese Einrichtungen sind ausschließlich in Niedersachsen vorzufinden (Nds KM, 2011a, S. 50). Die parallelen schulischen Angebote von Tagesbildungsstätte, Förderschule und Integrationsschule verdeutlichen, dass innerhalb des Bildungssystems unterschiedliche Qualitätsstufen nebeneinander existieren.

2.3 Die qualitative Entwicklung von der Integration zur Inklusion

Dieser Gliederungspunkt gibt einen Überblick über die unterschiedlichen theoretischen Vorstellungen von Integration und Inklusion, um sie qualitativ voneinander abzugrenzen. Für WOCKEN (2011c) umfasst die Qualitätsstufe der Integration das Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe sowie die solidarische Zustimmung der Gesellschaft. Die Inklusionsstufe geht über diese Zielsetzungen hinaus und postuliert das Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit sowie das Recht auf gesellschaftliche Anerkennung (S. 77).

FEUSER (2009) deklariert Integration als „die gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener“, wobei die integrative Pädagogik auf die individuellen Förderbedürfnisse aller Kinder Rücksicht nimmt (S. 280). Für BEGEMANN (2009) zeichnet sich Integration dahin gehend aus, „dass jeder Mensch in seiner Originalität akzeptiert wird und lernen bzw. sich so begaben kann, dass er an unserer Gesellschaft in allen Bereichen gleichwertig teilnehmen kann [...] ohne diskriminiert zu werden“. Dieses Konstrukt umfasst alle sozialen Lebensbereiche eines Menschen. Daher ist es erforderlich, verschiedene theoretische und institutionelle Bedingungen und Barrieren zu verändern. (S. 126) Kennzeichnend für WOCKEN (2010a) ist, dass „Integration [...] von den Behinderten eine weitgehende Anpassung an übliche Normalitätsstandards [erwartet]. Wenn Menschen mit Behinderung nicht die minimalen Erwartungen von Normalität erfüllen könnten, sei auch ihre Integrationsfähigkeit in Frage gestellt“. (S. 214)

In der jüngeren Geschichte erhielt der Integrationsgedanke durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz [KMK] 1994 und die abgegebene Erklärung von Salamanca 1994 entscheidende Impulse. Die Bestimmungen der KMK unterschieden sich im Vergleich zu den Salamanca-Erklärungen in der Sichtweise auf die Schüler mit Beeinträchtigungen und den Forderungen nach einer Beseitigung des gegliederten Schulsystems (BEGEMANN, 2009, S. 128ff.). Ferner verwendet die Salamanca-Erklärung in der englischen Fassung den Begriff der *inclusion*, während es in der deutschen Übersetzung *Integration* heißt. In der Folge wurde und wird der Bedeutungsgehalt beider Begrifflichkeiten kontrovers diskutiert (SANDER, 2004, S. 240). Großen Einfluss auf das deutsche Bildungswesen hatte die 1994 verankerte Erweiterung des Art. 3 Abs. 3 Satz 2 Grundgesetz [GG], in dem verfassungsrechtlich zugesichert wurde, dass *Niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf*. 2003 weist SCHNELL darauf hin, dass in vielen Bundesländern der gemeinsame Schulbesuch gesetzlich möglich ist. Dennoch

merkt sie an, dass den Schülern mit SPF die Teilnahme an einem gemeinsamen Unterricht „nicht ebenso selbstverständlich zugestanden [wird] wie Kindern ohne Behinderung“ (S. 13).

Vorreiter des aktuellen Inklusionsbegriffes im deutschsprachigen Raum sind u. a. HINZ 2002, FEYERER und PRAMMER 2003, REISER 2003 sowie SANDER 2004. (WERNING, 2010, S. 284). Für die Inklusionsvertreter geht das Anliegen von Inklusion generell über jenes der Integration hinaus (WERNING, 2010, S. 284; WOCKEN, 2010a, S. 211; BIELEFELDT, 2010, S. 67). Der Terminus Inklusion entspringt ursprünglich einem soziologischen Hintergrund und beschreibt „die verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten und -schwierigkeiten des Individuums in der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft“ (SPECK, 2010, S. 60). Für Sander (2004) äußert sich eine inklusive Pädagogik in der Weiterentwicklung einer integrativen Pädagogik – im Hinblick auf Länder, die über eine gewachsene integrative Erfahrung verfügen. Inklusion sei eine „rückbesinnende, von Fehlformen bereinigte, optimierte Integration“ (S. 240 ff.). HINZ (2007) greift den Gedanken Sanders auf. Auch für ihn basiert Inklusion auf dem Fundament von Integration. Bei der Inklusion stünde nicht mehr die Zusammenführung von Personen im Zentrum. Vielmehr entfallen Etikettierungsmuster und ein Jeder besitzt die „Anerkennung von Individualität von Gemeinschaft“ (GEW 2003, zit. n. HINZ, 2007, S. 12). In letzter Konsequenz bedeutet das eine grundlegende Neugestaltung der deutschen Bildungslandschaft und Lehrerausbildung sowie die damit verbundene Abschaffung des gegliederten Schulsystems. Die Sonderpädagogik würde in der heute bekannten Form überflüssig werden. (ebd., S. 12)

Der VERBAND SONDERPÄDAGOGIK [VDS] (2010) versteht Inklusion „als gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen in benachteiligten und marginalen Positionen am Leben in der Gesellschaft [...] Inklusion bezieht sowohl Gender-, Glaubens- und Migrationsaspekte als auch Bedingungen von Armut und Behinderung ein“ (S. 1). BEGEMANN (2009) übersetzt Inklusion mit *Einbeziehung*. Eine Aussonderung von bestimmten Schüler- bzw. Personengruppe findet zu keinem Zeitpunkt statt. So finden sich – in Abgrenzung von Integration – keine separaten Einrichtungen. Daher betont BEGEMANN, dass es sich hierbei in erster Linie um organisatorische Lösungen handelt (S. 126). WERNING (2010) verweist auf die Erkenntnisse der britischen Autoren AINSCOW, BOOTH, DYSON et al. Für diese ist die Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion nicht abhängig von der Ausrichtung des Inklusionsverständnisses. Zentral sei vielmehr die gemeinsame

Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung (S. 284). Abschließend fasst WOCKEN (2010a) zusammen:

„Wenn es allein um die Heterogenitätsdimension Behinderung geht, dann gibt es keinen prinzipiellen Unterschied zwischen Integration und Inklusion noch zwischen inklusiver und integrativer Didaktik. Will man in der Inklusionsdebatte die Dimension Behinderung in den Focus rücken, sind die Begriffe Integration, integrativer Unterricht usw. völlig legitim und ausreichend“ (S. 212).

Deutschland betritt mit der BRK am 26. März 2009 eine neue Stufe in der Entwicklung von separierenden über integrativen zu inklusiven Lebensräumen. Zweck der Konvention ist es, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS], 2009, S. 4). Artikel 24 erkennt das Recht und die Gewährleistung von Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen in einem „integrative[n] Bildungssystem auf allen Ebenen“ (ebd., S. 18) an. Die Bundesregierung leitet mit dem nationalen Aktionsplan „*einfach machen*“ – *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft* die Umsetzung der BRK auf Bundesebene ein. Hierin heißt es: „Entsprechend den Vorgaben der Behindertenrechtskonvention findet Bildung von Anfang an gemeinsam statt. Inklusives lebenslanges Lernen ist eine Selbstverständlichkeit“ (BMAS, 2011, S. 41).

Die BRK wird einen weitreichenden Einfluss ausüben, weil „[sich] die ratifizierenden Staaten verpflichten, ihre Gesetzgebung so zu gestalten, dass eine vollständige Partizipation an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen für Menschen mit Behinderung möglich wird“ (LÜTJE-KLOSE, 2009, S. 16). RUX (2009) verweist darauf, dass sich die Unterzeichnerstaaten verständigt haben, für 80 bis 90 % aller Kinder ein inklusives Bildungssystem zu schaffen (S. 220). BIELEFELDT (2010) betont die rechtliche Verbindlichkeit der BRK, wodurch das Bildungssystem vor einschneidenden strukturellen Veränderungen steht.

3 Das gegenwärtige Bildungssystem und die Umsetzung sonderpädagogischer Förderung in den allgemeinbildenden Schulen

An den Verfassungsvorgaben des Grundgesetzes haben sich das gesellschaftliche Leben und dessen rechtliche Ausgestaltung auszurichten. Das Grundgesetz manifestiert die Bundesrepublik Deutschland mit seinen 16 Bundesländern als einen demokratischen und sozialen Rechtsstaat, in dem die Kompetenzen zwischen Bund und Ländern aufgeteilt sind. Es fixiert allgemeinverbindliche Grundrechte, auf die sich jeder Bürger berufen kann, die zugleich jedoch auch den Staat gewährleistend verpflichten. Den allgemeinen Maßstab setzen hierfür insbesondere Art. 1, 2 und 3, wobei letzterer den allgemeinen Gleichheitsgrundsatz verankert. Ein bereits hieraus abzuleitender durch die Verfassung gebotener Aspekt ist der Anspruch, allen Kindern den gleichen Zugang und die gleichen Chancen in der Schule zu garantieren. Art. 7 Abs. 1 GG besagt, dass das gesamte Schulwesen der Aufsicht des Staates unterliegt. (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2011, S. 1ff.)

Die KMK (2010a) unterscheidet zwischen *allgemeinbildenden Schulen* (alle Schularten der Primarstufe, Sekundarstufe I und II, einschließlich Förder- bzw. Sonderschulen) und *allgemeinen Schulen* (allgemeinbildende und berufsbildende Schule ohne Förderschulen oder Förderzentren) (S. 2). Die einzelnen Staaten sind bestrebt, durch länderübergreifende Konferenzen der Kultusminister ihre Bildungspolitik aufeinander abzustimmen. Die im GG verankerten Rechte und Pflichten haben demzufolge unmittelbare Auswirkungen auf die Bildungspolitik der Bundesländer. Das betrifft auch die Regelung der sonderpädagogischen Förderung von Schülern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen in den allgemeinen Schulen außerhalb der Förderschule.

In den vergangenen Jahrzehnten sind Möglichkeiten zur schulischen Integration geschaffen worden. Dennoch verbleibt der größte Teil der Schüler mit Beeinträchtigungen von der Aufnahme bis zum Ende der Pflichtschulzeit an Förderschulen (KLEMM, 2010a, S. 173). Die Bereitstellung von Ressourcen spielt hierbei eine wesentliche Rolle. Jedoch ist es für DIETZE (2009) nicht ausschließlich in erster Linie eine Frage von finanziellen und personellen Ressourcen, sondern vielmehr „das unterschiedliche professionelle Verständnis zu Möglichkeiten und Wegen der Integration [...] und den damit verbundenen Rechtsfragen“ (S. 165). Dabei erweist sich eine „praktische Integration [...] als wesentlich schwieriger als eine theoretische“ (SPECK, 2010, S. 47), weil das Gelingen integrativer bzw.

inklusive Erziehung an ein Bündel organisatorischer, didaktischer, professioneller und systematischer Bedingungen geknüpft ist (WOCKEN, 2011c, S. 9).

Für WOCKEN (2011c) stellt die allgemeine Pädagogik die größte Barriere für die inklusive Schulentwicklung dar. Sie sei in den Ketten des gegliederten Bildungssystems gefangen und habe sich der Logik der Selektion unterworfen. Er verweist hierbei auf die nur wenigen Arbeiten in den Fachveröffentlichungen der Erziehungswissenschaften. Der traditionellen Sonderpädagogik attestiert er zwar keinen offenen Widerstand, dennoch diagnostiziert er ein distanziertes Verhältnis im Umgang mit Inklusion. (S. 54)

3.1 Statistische Angaben zur aktuellen Umsetzung der schulischen Integration in der Bundesrepublik Deutschland

Bundesweit besuchten im Schuljahr 2009/2010 insgesamt 387.792 Schüler die Förderschulen. Im gleichen Zeitraum werden von der KMK (2010c) insgesamt 97.626 sogenannte Integrationsschüler an den allgemeinbildenden Schulen gezählt. (S. 3)

Insgesamt werden 15,7 % der Schüler mit SPF im bundesweiten Durchschnitt in integrativen Settings unterrichtet (KLEMM 2010a, S. 174; SPECK, 2010, S. 34). Im Vergleich zur Quote anderer Industrienationen belegt Deutschland mit diesem Wert einen der hinteren Ränge (BIELEFELDT, 2010, S. 66). In Bremen gelten 44,0 % der Schüler mit SPF als Integrationsschüler, während es in Niedersachsen nur 4,7 % sind (KLEMM, 2010a, S. 174). SPECK (2010) stellt hierbei fest, dass der Anteil der Integrationsschüler an der Gesamtschülerzahl seit 1999 stetig abgenommen hat. Er verzeichnet einen erheblichen und stabilen Rückgang um 17,0 % auf 3,4 % (S. 40). SPECK (2010) macht darauf aufmerksam, dass in einem Zeitraum von 1998 bis 2006 zugleich die Förderschulbesuchsquote von 4,4 % auf 4,9 % angestiegen ist. Auffällig sind vor allem die schwankenden Angaben zwischen den einzelnen Bundesländern. In Mecklenburg-Vorpommern haben 10,9 % der Schüler einen anerkannten SPF, während es in Rheinland-Pfalz 4,4 % sind. Ein Unterschied zeigt sich allgemein im Vergleich zwischen den alten und neuen Bundesländern. Der statistische Durchschnitt liegt in den alten Ländern bei 4,3 %, während im Osten Deutschlands annähernd 7,7 % der Schüler einen diagnostizierten SPF haben. Für SPECK (2010) erklären sich die Unterschiede im historischen Kontext. Zum einen war der Integrationsgedanke in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) nicht so stark ausgeprägt wie in der Bundesrepublik Deutschland.

Zum anderen besaßen Förderschulen in der DDR eine breitere Akzeptanz in der Öffentlichkeit. (S. 31)

Die Tabellen 2 bis 5 geben im Folgenden einen aktuellen Überblick über das statistische Ausmaß bundesweiter schulischer Integration im Schuljahr 2009/2010. Tab. 2 zeigt die Anzahl und die prozentuale Verteilung der Integrationsschüler in den unterschiedlichen Förderschwerpunkten [FS]. Schüler mit dem FS Lernen (43.340) stellen mit 44,4 % nahezu die Hälfte aller Integrationsschüler (97.626). Der FS Emotionale und Soziale Entwicklung ist mit 22.605 Schülern (23,2 %) vertreten. Mit einem wesentlich geringeren Ausmaß folgen die FS Körperliche und Motorische Entwicklung (6.714; 6,9 %), Hören (4.085; 4,2 %), Geistige Entwicklung (3.514; 3,6 %), Sehen (1.998; 2,1 %), Schüler mit übergreifendem FS (413; 0,4 %), Kranke (362; 0,4 %) sowie diejenigen, denen kein FS zugeordnet (22) werden kann. (KMK, 2010c, S. 3)

Förderschwerpunkt	Integrationsschüler (Anzahl / Prozent)	
Lernen	43.340	44,4
Emotionale und Soziale Entwicklung	22.605	23,2
Körperliche und Motorische Entwicklung	6.714	6,9
Hören	4.085	4,2
Geistige Entwicklung	3.514	3,6
Sehen	1.998	2,1
Kranke	362	0,4
Übergreifend	413	0,4
Nicht zugeordnet	22	0,0
GESAMT	97.626	100,0

Tab. 2 – Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischer Förderung in allgemeinen Schulen – ohne Förderschule (KMK, 2010c, S. 3; eigene Berechnung)

Tab. 3 gibt das Ausmaß inklusiven bzw. integrativen Lernens nach KLEMM (2010b) an. KLEMM (2010b) misst die höchste Inklusionsquote für den FS Emotionale und Soziale Entwicklung. Sie liegt bei 35,9 %. Jeweils über ein Viertel der Schüler mit sonderpädagogischer Förderung im Bereich Sehen (27,1 %) und Hören (27,0 %) gelten als inklusiv beschult. Annähernd jeder fünfte Schüler mit dem FS Körperliche und Motorische Entwicklung wird in inklusiven Settings unterrichtet (19,9 %). Der FS Geistige Entwicklung besitzt mit einer Quote von 3,3 % das geringste Ausmaß inklusiven Lernens. (S. 18)

Förderschwerpunkt	Ausmaß inklusiven Lernens in Prozent
Emotionale und Soziale Entwicklung	35,9
Sehen	27,1
Sprache	27,0
Hören	26,3
Körperliche und Motorische Entwicklung	19,9
Lernen	18,9
Geistige Entwicklung	3,3
übergreifend	2,6
Kranke	1,4

Tab. 3 – Ausmaß inklusiven Lernens in den einzelnen Förderschwerpunkten in Prozent (KLEMM, 2010b, S. 18)

Tab. 4 veranschaulicht die bundesweite Gesamtzahl der Schüler und die Anzahl der Integrationsschüler an den unterschiedlichen Schulformen sowie deren prozentuale Verteilung. Insgesamt liegt die Quote der Integrationsschüler an der Gesamtanzahl der Schüler an den allgemein bildenden Schulen bei 1,16 %. Dabei besuchen von 97.626 Integrationsschülern insgesamt 55.028 die Grundschule. Die Hauptschule verzeichnet von den weiterführenden Schulen die quantitativ höchste Anzahl von Integrationsschülern (15.621); das entspricht 2,04 % der gesamten Schüleranzahl. Jedoch besuchen anteilmäßig die meisten Schüler des Sekundarbereichs die Gymnasien (2.475.371) und Realschulen (1.221.053). Dennoch haben diese Schulformen eine vergleichsweise geringe Quote von Integrationsschülern (Gymnasien 0,08 % und Realschulen 0,15 %). Die KMK (2010c) registriert an Integrierten Gesamtschulen 6.489 Integrationsschüler. Weiterhin gibt die KMK (2010c) das Ausmaß gemeinsamen Lernens für die Orientierungsstufe (5./6. Klasse) (4.004), Schularten mit mehreren Bildungsgängen (7.373) und Freie Waldorfschule (2.450) an. Bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler erreichen die Orientierungsstufe mit 3,60 % sowie die Freie Waldorfschule mit 3,06 % die höchsten Anteile an Integrationsschülern. (S. 3)

Schulform	Gesamtanzahl der Schüler	Integrationsschüler (Anzahl / Prozent)	
Grundschule	2.914.858	55.028	1,89
Hauptschule	767.258	15.621	2,04
Integrierte Gesamtschule	530.846	6.489	1,22
Gymnasium	2.475.371	2.010	0,08
Realschule	1.221.053	1.777	0,15
Freie Waldorfschule	80.101	2.450	3,06
Orientierungsstufe	111.160	4.004	3,60
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	329.827	7.373	2,24
GESAMT	8.430.474	97.626	1,16

Tab. 4 – Anzahl der Integrationsschüler in unterschiedlichen Schulformen (KMK, 2010c, S. 3; Statistisches Bundesamt, 2011a; eigene Berechnung)

KLEMM (2010b) ergänzt die quantitativen Zahlen der KMK. Tab. 5 informiert über die prozentuale Verteilung der Integrationsschüler in den Schulformen der Sekundarstufe. Insgesamt lernen 32.211 Schüler mit SPF im gemeinsamen Unterricht an der Sekundarstufe in Deutschland. Das statistisch größte Ausmaß integrativen Lernens wird in Hauptschulen (45,3 %) registriert. Die Gesamtschule hat einen Anteil von 15,8 %. Im bundesweiten Durchschnitt ist das geringste Ausmaß gemeinsamen Lernens an den Realschulen (4,5 %) sowie den Gymnasien (4,9 %) vorhanden. KLEMM (2010b) gibt für die Klassen der Orientierungsstufe 11,2 % und für die Schularten mit mehreren Bildungsgängen 18,0 % an, wobei letztere nicht differenziert dargestellt werden. (S. 21)

Schulform	Verteilung der Integrationsschüler an der Sekundarstufe in Prozent
Hauptschule	45,3
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	18,0
Gesamtschule	15,8
Orientierungsstufe¹	11,2
Gymnasium	4,9
Realschulen	4,5

Tab. 5 – Verteilung der Integrationsschüler an den Schulformen der Sekundarstufe in Prozent (KLEMM, 2010b, S. 21)

Die Angaben verdeutlichen, dass mit Abschluss des Primarbereichs der Anteil von Integrationsschülern an der Sekundarstufe zurückgeht. Im fortführenden Sekundarbereich findet in Deutschland gemeinsames Lernen hauptsächlich an Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen statt. In einem weitaus geringeren Maße konzentrieren sich Integrationsschüler auf die Schulformen des Gymnasiums und der Realschule. Für MAIKOWSKI (2009) ist keine kontinuierliche Entwicklung gemeinsamen Unterrichts an der Sekundarstufe ersichtlich. Er schätzt die Gesamtentwicklung als „quantitativ noch sehr gering“ (S. 202) ein.

3.2 Das gegenwärtige Bildungssystem in Niedersachsen

In Bezug auf den verfassungsrechtlichen Grundsatz des Art. 7 Abs. 1 GG steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. In diesem Rahmen üben die Bundesländer eigenständig die Kulturhoheit aus. Das niedersächsische Bildungssystem ist durch das NSchG gesetzlich geregelt. Es organisiert die

¹ In die Orientierungsstufen sind auch die 5. und 6. Klassen Berlins und Brandenburgs eingeschlossen

öffentlichen Schulen und die Schulen in freier Trägerschaft. Der Bildungsauftrag der Schule ist durch § 2 NSchG festgelegt.

Die öffentlichen Schulen sollen

„die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen. (Nds KM, 2011a, S. 4f.)

Das Schulwesen in Niedersachsen ist gegliedert in Schulformen und Schulbereiche. Die Schulbereiche setzen sich aus dem Primarbereich sowie dem Sekundarbereich I und II zusammen. Schulformen der allgemein bildenden Schulen sind:

- die Grundschule,
- die Hauptschule,
- die Realschule,
- die Oberschule,
- das Gymnasium,
- die Gesamtschule,
- das Abendgymnasium,
- das Kolleg und
- die Förderschule. (Nds KM, 2011a, S. 6f.)²

Im Schuljahr 2009/2010 besuchen 940.622 Schüler 3.082 niedersächsische Schulen. Tab. 6 verdeutlicht die Entwicklung der Schülerzahlen von 2001 bis 2015. In allen Schulbereichen rechnet das Kultusministerium mit einem Rückgang der Schulbesuchszahlen, die zum Jahr 2015 aller Voraussicht nach bei 822.676 Schülern liegen werden. Das bedeutet einen Rückgang um 161.231 Schüler im Vergleich zum Jahr 2001. Diese Zahl entspricht einem Wert von 16,4 %. (Nds KM, 2010a, S. 12)

Jahr	Gesamt	Primarbereich	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
2001	983.907	368.192	512.492	65.019
2009	940.622	310.162	478.874	115.073
2015	822.676	274.073	412.233	96.075

Tab. 6 – Entwicklung der Zahl der Schüler an allgemein bildenden Schulen nach Schulbereichen (Nds KM, 2010a, S. 12)

² Es besteht weiterhin ein breites Angebot an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. Jedoch wird aus inhaltlichen Gründen nicht näher auf diese Schulformen im Verlauf der Arbeit eingegangen (Nds KM, 2011a, S. 7).

Derzeit beträgt die durchschnittliche Klassenfrequenz an der Sekundarstufe I 21,2 Schüler je Klasse (ebd., S. 7). Im Durchschnitt werden 15,8 Schüler von einer Lehrkraft unterrichtet (ebd., S. 8). Zum Schuljahr 2009/2010 sind 2.749 Schullistenten und pädagogische Mitarbeiter an den allgemein bildenden Schulen Niedersachsens angestellt (ebd., 65).

Das NSchG gibt der gemeinsamen Beschulung von Schülern mit SPF in allgemein bildenden Schulen gegenüber einem separaten Förderschulbesuch den Vorzug. Die Rahmenbedingungen hierfür sind in § 4 NSchG festgeschrieben:

„Schülerinnen und Schüler, die einer sonderpädagogischer Förderung bedürfen (§ 14, Abs. 2 Satz 1), sollen an allen Schulen gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern erzogen und unterrichtet werden, wenn auf diese Weise dem individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler entsprochen werden kann und soweit es die organisatorischen, personellen und sächlichen Gegebenheiten erlauben“ (ebd., S. 6).

Das NDS KM legt im *Erlass Sonderpädagogik* von 2005 den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs wie folgt fest:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf umschreibt individuelle Förderbedürfnisse im Sinne erzieherischer und unterrichtlicher Erfordernisse, deren Einlösung eine spezielle sonderpädagogische Unterstützung oder Intervention erfordert. Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei den Schülerinnen und Schülern gegeben, die in ihren Entwicklungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht zusätzliche sonderpädagogische Maßnahmen benötigen“ (S. 50).

Der Erlass weist darauf hin, dass sonderpädagogischer Förderbedarf differenziert zu betrachten sei. Der Diagnostizierung liegt eine ganzheitliche Sichtweise zugrunde. Folgende Förderschwerpunkte können bestehen:

- Emotionale und Soziale Entwicklung,
- Geistige Entwicklung,
- Hören,
- Körperliche und Motorische Entwicklung,
- Lernen,
- Sehen,
- Sprache. (ebd., S. 50)

Weiterhin betont der Erlass, dass es

„vorrangiges Ziel ist [...], dem sonderpädagogischen Förderbedarf einer Schülerin oder eines Schülers zu entsprechen. Dabei ist als Förderort die zuständige allgemeine Schule anzustreben. Wenn die pädagogischen Maßnahmen und Möglichkeiten der allgemeinen Schule für eine angemessene individuelle Förderung nicht hinreichen, sind Fördermaßnahmen in Zusammenarbeit mit einer Förderschule durchzuführen“ (ebd., S. 52).

Insofern liegt als gesetzliche Vorgabe das Primat der sonderpädagogischen Förderung bei der allgemeinen Schule. Trotz dieser gesetzlich erklärten Absicht die schulische Integration zu fördern, rangiert Niedersachsen mit einer Integrationsquote von 4,7 % auf den hinteren Plätzen im Vergleich zwischen den 16 Bundesländern (KLEMM, 2010a, S. 174). Die KMK weist für das Schuljahr 2009/2010 insgesamt 2.840 Integrationsschüler in Niedersachsen aus. In Tab. 7 sind sie nach den Förderschwerpunkten untergliedert dargestellt.

Förderschwerpunkt	Integrationsschüler (Anzahl / Prozent)	
Lernen	786	27,7
Körperliche und Motorische Entwicklung	614	21,6
Hören	493	17,4
Emotionale und Soziale Entwicklung	453	16,0
Geistige Entwicklung	318	11,2
Sehen	132	4,7
Sprache	44	1,6
GESAMT	2840	100,0

Tab. 7 – Verteilung der Integrationsschüler nach Förderschwerpunkten (KMK, 2010c, S. 21)³

Im Zuge der aktuellen Inklusionsentwicklung strebt das Land Niedersachsen ein inklusives Bildungssystem an. Derzeit besteht aber noch keine gesetzliche Grundlage für Inklusion (Stand: August 2011). Dem Niedersächsischen Landtag soll von der aktuellen Landesregierung zum Herbst 2011 eine Gesetzesnovelle vorgelegt werden (NDS KM, 2011d). Das NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTERIUM (2011d) strebt „im Unterschied zu anderen Bundesländern, die zunächst per Änderung der Landesschulgesetze die rechtliche Grundlage für die Öffnung der Bildungsstrukturen gelegt haben [...] eine behutsame Einführung der Inklusion ‚Schritt für Schritt‘ [an]“. Im Primarbereich soll der inklusive Unterricht zum Schuljahr 2012/2013 flächendeckend eingeführt werden. Die weiterführenden Schulen des Sekundarbereichs I setzen die inklusiven Reformbestrebungen zeitversetzt zum Schuljahr 2013/2014 um. Hierbei stellt die Niedersächsische Landesschulbehörde entsprechend der Richtlinien des Kultusministeriums Ressourcen zur Verfügung und begleitet die inklusive Entwicklung mit Service- und Beratungsangeboten. Hierbei sollen die Lehrkräfte vor Einführung der Rechtsansprüche auf die schulischen Inklusionsanforderungen durch Fort- und Weiterbildungen vorbereitet werden, die in drei Stufen erfolgt. In der ersten Stufe wurden bereits 60 Lehrkräfte zu sog. Teamern ausgebildet. Derzeit werden in der

³ Die KMK konnte für das Schuljahr 2009/2010 die Angaben zur sonderpädagogischen Förderung in allgemeinen Schulen Niedersachsens (ohne Förderschulen) nicht nach Schularten differenziert angeben. Daher erfolgt die Darstellung der zugrunde liegenden Ergebnisse in der Gesamtsumme.

zweiten Stufe über 800 Lehrkräfte des Landes Niedersachsen von 30 Tandems im Verlauf von drei Modulen hinsichtlich inklusiver Aspekte bis zum Frühjahr 2012 fortgebildet. Für die Lehrkräfte des Sekundarbereichs I beginnen die Schulungen im Herbst/Winter 2012. (ebd., 2011d)

3.2.1 Die Förderschule

Der *Erlass Sonderpädagogische Förderung* legt fest, dass in Förderschulen:

„Schülerinnen und Schüler unterrichtet und erzogen [werden], die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben und die entsprechende Förderung nicht in einer allgemeinen Schule erhalten können. Förderschulen unterscheiden sich nach der Art ihrer sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, nach dem Angebot an Bildungsgängen und nach deren Dauer“. (Nds KM, 2005, S. 53)

Der Besuch einer Förderschule ist darauf ausgelegt, dass die Schüler auf einen Übergang in die allgemeine oder berufsbildende Schule vorbereitet sowie dabei begleitet werden sollen. Die Förderschule hat den Anspruch, eine durchlässige Schule zu anderen Schulformen zu sein. Die Schüler mit dem entsprechenden SPF gehen in die Förderschule mit dem jeweiligen Schwerpunkt⁴. Weiterhin führt der Erlass aus, dass eine Förderschule in dem Fall einen geeigneten Förderort darstellt, wenn die Fördermöglichkeiten an der allgemeinen Schule ausgeschöpft sind. Sonderpädagogische Förderung findet als Unterricht sowie als Unterstützungs- und Beratungsangebot im schulischen und außerschulischen Umfeld statt. In den Zuständigkeitsbereich gehört gleichfalls die Kooperation mit allen am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Institutionen und Personen. (ebd., S. 52ff.)

Im Schuljahr 2009/2010 werden in Niedersachsen 36.437 Schüler an Förderschulen unterrichtet. Dies entspricht einer Förderschulbesuchsquote von 3,9 % (Nds KM, 2010a, S. 10). Im Durchschnitt besuchen 8,9 Schüler eine Klasse, wobei das Schüler-Lehrer-Verhältnis 6,1:1 beträgt (ebd., S. 7f.). Tab. 8 zeigt die Anzahl der Schüler in Förderschulklassen nach Art der Schwerpunkte und deren Anteil in Prozent (ebd., S. 10).

Förderschule mit dem Förderschwerpunkt	Anzahl	Prozent
Lernen	19.033	52,2
Geistige Entwicklung	6.945	19,1
Sprache	3.819	10,5
Emotionale und Soziale Entwicklung	3.305	9,1
Körperliche und motorische Entwicklung	2.135	5,9
Hören	921	2,5
Sehen	279	0,8

Tab. 8 – Schüler in Förderschulklassen nach Art der Schwerpunkte (Nds KM, 2010a, S. 25)

⁴ Im Erlass *Sonderpädagogische Förderung* sind u. a. die spezifischen Definitionen, Ziele und Aufgaben sowie die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung für die jeweiligen Förderschwerpunkte ausführlich dargestellt.

Die Förderschule in Niedersachsen vergibt prinzipiell alle potenziellen Schulabschlüsse bis zum Ende des 10. Schuljahres. Dennoch erreichen viele Schüler keinen oder ausschließlich den Abschluss der Förderschule Lernen. Im Schuljahr 2008/2009 erlangen von 3.318 Schülern mit dem FS Lernen:

- 1.830 (55,2 %) Schüler einen Abschluss der Förderschule Lernen,
- 500 (15,1 %) Schüler keinen Schulabschluss und
- 988 (29,8 %) Schüler einen Hauptschulabschluss. (Nds KM, 2010a, S. 42)

471 Schüler mit dem FS Geistige Entwicklung absolvieren im Schuljahr 2008/2009 die Abschlussstufe. Dabei verlässt jeder Schüler die Schule entweder ohne ein oder mit einem geringer als einem Hauptschulabschluss zu bewertenden Zeugnis. An den sonstigen Förderschulen erhalten:

- 142 Schüler den Abschluss der Förderschule Lernen,
- 240 Schüler keinen Schulabschluss,
- 269 Schüler den Hauptschulabschluss und
- 72 Schüler den Realschulabschluss oder den erweiterten Abschluss der Sekundarstufe I. (ebd. S. 42)

3.2.2 Die Grundschule

Die Grundschule ist nach § 5 NSchG eine Schulform im Primarbereich. Sie umfasst nach § 6 NSchG die Schuljahrgänge 1 bis 4. Die Rechtsgrundlage legt fest, dass die Grundschule im Dialog mit den Erziehungsberechtigten nach Ende des vierten Schuljahrgangs eine Empfehlung über den weiterführenden Schulbesuch ausspricht (Nds KM, 2011a, S. 6ff.).

Die Umsetzung des § 6 NSchG erfolgt durch den Erlass *Die Arbeit an der Grundschule* (Nds KM, 2004). Das Schulangebot umfasst mindestens fünf Stunden am Tag. Im Primarbereich erfolgt die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen in Bezug auf die Lernentwicklung und das Lernverhalten. Den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht kommt dabei eine tragende Rolle zu. Die Grundschule bahnt zudem erste Erfahrungen mit natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern an. Sie erzieht und bildet die Kinder in der Auseinandersetzung mit Medien sowie Informations- und Kommunikationstechniken. Weiterhin sind psychomotorische und musisch-ästhetische Ausdrucks- und Gestaltungsformen elementarer Bestandteil des Unterrichts. Die Schüler sollen in ihrem individuellen Lernprozess angeregt werden, um Lern- und Leistungsbereitschaft zu fördern. Die Grundschule kooperiert mit externen Einrichtungen und Personen, so bspw. mit dem Kindergarten, Elternhaus,

anderen Schulen (insbesondere den Förderschulen) sowie Ärzten und Ämtern. (NDS KM, 2006, S. 8)

Im Schuljahr 2008/2009 besuchten in den niedersächsischen Landkreisen insgesamt 303.719 Schüler die Grundschule (NDS KM, 2010a, S. 1). Die durchschnittliche Klassenfrequenz betrug 20,6 Schüler je Klasse (ebd., S. 7). Die Schüler-Lehrer-Relationen sind vom NDS KM mit 18,7 Schülern pro Lehrer angegeben (ebd., S. 8).

3.2.3 Die Hauptschule

Die Hauptschule ist nach § 5 NSchG eine Schulform im Sekundarbereich I (NDS KM, 2011a, S. 6f.). § 9 NSchG legt fest, dass die Hauptschule den Schülern „eine grundlegende Allgemeinbildung [vermittelt], die sich an lebensnahen Sachverhalten ausrichtet“. Der Unterricht ist von handlungsbezogenen Formen des Lernens geprägt. Die Hauptschule hat den Anspruch, Schüler in ihrer individuellen Leistungsfähigkeit zu fördern. Überdies werden Akzente für die berufliche Orientierung gesetzt und Grundfertigkeiten, Arbeitshaltungen, elementare Kulturtechniken sowie selbstständiges Lernen gestärkt. Weiterhin legt das NSchG fest, dass die Hauptschule vom 5. bis zum 9. Schuljahrgang besucht werden kann sowie die Einrichtung einer 10. Jahrgangsstufe möglich ist. (ebd., S. 8f.)

Die Umsetzung des § 9 NSchG vollzieht sich durch den Erlass *Die Arbeit an der Hauptschule* (NDS KM, 2010c). Der Erlass setzt den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule um. Dieser besagt u. a., dass ein gemeinsamer Unterricht mit der Realschule nach schulformspezifischen Curricula stattfinden kann. In der Hauptschule werden zur Förderung der Lernleistung sowie der Persönlichkeitsentwicklung von Schülern verschiedene Förder- und Differenzierungsmaßnahmen angewendet. (ebd., S. 2f.)

Im Schuljahr 2008/2009 betrug die durchschnittliche Klassenfrequenz an der Hauptschule 18,3 Schüler pro Klasse. Aus den statistischen Erhebungen des NDS KM (2010a) geht hervor, dass die Schüler-Lehrer-Relation bei 12,4 Schülern pro Lehrer lag. (S. 7f.)

3.2.4 Die Realschule

Die Realschule ist nach § 5 NSchG eine Schulform im Sekundarbereich I (NDS KM, 2011a, S. 6f.). § 10 NSchG legt die gesetzlichen Grundlagen für die Realschule fest. Er besagt, dass die Realschule den Schülern „eine erweiterte Allgemeinbildung [vermittelt], die sich an lebensnahen Sachverhalten ausrichtet sowie zu deren

vertieftem Verständnis und deren Zusammenschau führt“. In die Realschule werden Schüler vom 5. bis zum 10. Schuljahrgang unterrichtet. Die Realschule hat den Anspruch, Schüler in ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechend ihrer Neigungen zu fördern. Schwerpunkte in der Unterrichtsauseinandersetzung sind z. B. die Berufsorientierung, Fremdsprachen, Wirtschaft, Technik, Gesundheit und Soziales. (ebd., S. 9)

Die Umsetzung des § 10 NSchG erfolgt durch den Erlass *Die Arbeit an der Realschule* (Nds KM, 2010d). Der Erlass untersetzt den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Hier ist u. a. festgelegt, dass die Realschule gemeinsamen Unterricht mit der Hauptschule nach schulformspezifischen Curricula organisieren kann. In der Realschule werden zur Förderung der Lernleistung sowie der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler verschiedene Förder- und Differenzierungsmaßnahmen angewendet, sodass sich kognitive sowie soziale und humane Aspekte ergänzen und bedingen. (ebd., S. 2f.)

Im Schuljahr 2008/2009 betrug die durchschnittliche Klassenfrequenz an der Realschule 25,2 Schüler pro Klasse. Aus den statistischen Erhebungen des niedersächsischen Kultusministeriums geht hervor, dass die Schüler-Lehrer-Relation bei 18,7 Schülern pro Lehrer lag. (Nds KM, 2010a, S. 7f.)

3.2.5 Die Oberschule

Seit dem 1. August 2011 ist die Oberschule als Schulform im niedersächsischen Bildungswesen rechtlich geregelt eingeführt. Die Oberschule ist nach § 5 NSchG eine Schulform im Sekundarbereich I (Nds KM, 2011a, S. 6f.). Der § 10a NSchG legt die gesetzlichen Grundlagen für die Oberschule fest. Schüler zwischen dem 5. und 10. Schuljahrgang können die Oberschule besuchen. Sie hat den Auftrag, den Schülern „eine grundlegende, erweiterte oder vertiefte Allgemeinbildung [zu vermitteln] und [den Schülern] im Sekundarbereich I den Erwerb derselben Abschlüsse wie an den in den §§ 9, 10 und 11 genannten Schulformen [zu ermöglichen]“. Die Schüler können in dieser Schulform ihre Selbstständigkeit, Grundfertigkeiten und Neigungen festigen. Weiterhin ist die Oberschule angehalten, intensiv mit dem Berufsbildungsbereich zu kooperieren. Der Gesetzgeber hält darüber hinaus fest, dass innerhalb der Oberschule „die Hauptschule und die Realschule als aufeinander bezogene Schulzweige geführt [werden] oder [...] nach Schuljahrgängen gegliedert“ wird. (Nds KM, 2011a, S. 10)

In der Oberschule kann ein gymnasiales Angebot als Erweiterung des Profils mit Zustimmung des für das Gymnasium zuständigen Schulträgers bereitgestellt werden. Die Oberschule ist als teilgebundene oder offene Ganztagschule konzipiert. Dabei beträgt die Schülerzahl pro Klasse maximal 28. (Nds KM, 2011b, S. 3)

3.2.6 Das Gymnasium

Das Gymnasium ist nach § 5 NSchG eine Schulform im Sekundarbereich I und II (Nds KM, 2011a, S. 6f.). § 11 NSchG legt die gesetzlichen Grundlagen für das Gymnasium fest. Er bestimmt, dass das Gymnasium den Schülern „eine breite und vertiefte Allgemeinbildung [vermittelt] und [...] den Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit [ermöglicht]“. Das Gymnasium hat den Anspruch, Schüler in selbstständigem Lernen und in der wissenschaftspropädeutischen Beschäftigung zu fördern. Im Gymnasium werden die Schuljahrgänge 5 bis 12 unterrichtet. Vor allem legt das Gymnasium auf sprachliche, natur- oder gesellschaftswissenschaftliche Unterrichtsinhalte Wert. Weiterhin können Gymnasien musisch-künstlerische oder sportliche Schwerpunkte setzen. In der Qualifikationsphase werden fächerübergreifendes, vernetztes und selbstständiges Denken und Lernen der Schüler gefördert. Diese können nach der gymnasialen Oberstufe die Abiturprüfung ablegen, sodass sie nach bestandener Leistungsnachweis die Allgemeine Hochschulreife erhalten. (ebd., S. 10f.)

Die Umsetzung des § 11 NSchG erfolgt durch die Erlässe:

- *Die Arbeit in den Schuljahrgänge 5 bis 10 des Gymnasiums,*
- *Verordnung und Ergänzende Bestimmungen zur gymnasialen Oberstufe,*
- *Verordnung und Ergänzende Bestimmungen über die Abschlüsse in der gymnasialen Oberstufe, im Fachgymnasium, im Abendgymnasium und im Kolleg,*
- *Rahmenrichtlinien für den Sekundarbereich I des Gymnasiums und für die gymnasiale Oberstufe und*
- *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung.* (NDS KM, 2011c)

Im Schuljahr 2008/2009 betrug die durchschnittliche Klassenstärke an den Gymnasien 28,2 Schüler pro Klasse. Aus den statistischen Erhebungen des niedersächsischen Kultusministeriums geht hervor, dass die Schüler-Lehrer-Relation bei 16,5 Schülern pro Lehrer lag. (Nds KM, 2010a, S. 7f.)

3.2.7 Die Gesamtschule

Die Gesamtschule ist nach § 5 NSchG eine Schulform im Sekundarbereich I und II (Nds KM, 2011, S. 6f.). § 12 NSchG fixiert die gesetzlichen Grundlagen für die Gesamtschule. Die Gesamtschule vermittelt „eine grundlegende, erweiterte oder breite und vertiefte Allgemeinbildung und ermöglicht [den Schülern] eine individuelle Schwerpunktbildung entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Neigungen“. Die Gesamtschule hat den Anspruch, die Schüler in selbstständigem Lernen und in der wissenschaftspropädeutischen Beschäftigung zu fördern. An der Gesamtschule werden die Schuljahrgänge 5 bis 12 unterrichtet. Nach Ende des 10. Schuljahrganges ist die Einrichtung einer gymnasialen Oberstufe möglich. Dennoch kann eine Gesamtschule auch ohne die Schuljahrgänge 11 und 12 bestehen. (ebd., S. 11f.)

Gesamtschulen in Niedersachsen werden zum einen als Kooperative Gesamtschule [KGS] und zum anderen als Integrierte Gesamtschule [IGS] geführt. Die Umsetzung des § 12 NSchG für den Sekundarbereich I erfolgt durch die Erlasse *Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Kooperativen Gesamtschule* (Nds KM, 2010f) und *Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule* (Nds KM, 2010e). In Niedersachsen existieren zum Schuljahr 2009/2010 insgesamt 35 KGS und 46 IGS (Nds KM, 2010a, S. 1). Im Schuljahr 2008/2009 beträgt die durchschnittliche Klassenstärke 21,5 Schüler pro Klasse an der Sekundarstufe der IGS⁵ (ebd., S. 7). Aus den statistischen Erhebungen des niedersächsischen Kultusministeriums (2010a) ergibt sich eine Schüler-Lehrer-Relation von 14,2 an der Sekundarstufe I und 13,9 an der Sekundarstufe II (S. 8).

Der wesentliche Unterschied zwischen IGS und KGS besteht darin, dass bei der KGS Haupt- und Realschule sowie Gymnasium zu einer Organisationseinheit gehören – mit der Einschränkung, dass sie nebeneinander existieren. Die Unterrichtung der Schüler erfolgt nach den jeweiligen Kerncurricula der Schulzweige. Es findet nur in bestimmten Fächern ein schulzweigübergreifender Unterricht statt. Durch die KGS sollen schulische Übergänge in andere Schulformen leichter fallen. Erfolgt gemeinsamer Unterricht mit Integrationsschülern, muss durch zieldifferente Unterrichtung die Kerncurricula der jeweiligen Förderschule angewendet werden. (Nds KM, 2010f, S. 2ff.)

An der IGS sind Schüler mit unterschiedlichen Schullaufbahneempfehlungen bis zur 10. Jahrgangsstufe in einem festen Klassenverband zusammengesetzt und werden

⁵ Separate Werte sind für die KGS in Niedersachsen nicht in der Statistik enthalten.

nach den unterschiedlichen Kerncurricula unterrichtet. Gemeinsames Lernen nimmt einen größeren Raum ein. Häufig ist eine IGS als Ganztageschule konzipiert. (Nds KM, 2010e, S. 2f.)

Die KGS hat u. a. zum Ziel,

„gemeinsame Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen [zu vermitteln] und [...] soziales Lernen vor allem durch schulzweigübergreifenden Unterricht und durch ein gemeinsames Schulleben [zu fördern]“. (Nds KM, 2010f, S. 2)

Die IGS erklärt u. a. als zentrales Ziel,

„die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich auch in Verantwortung für die künftigen Generationen sachgerecht und aktiv für den Erhalt der natürlichen Umwelt einzusetzen sowie für gute Beziehungen und Toleranz unter den Menschen verschiedener Nationen, Religionen und Kulturkreisen einzutreten. Außerdem ist die Gleichberechtigung der Geschlechter durch eine Erziehung zu partnerschaftlichem Verhalten zu fördern, dass einseitigen Rollenorientierungen in Familie, Beruf und Gesellschaft entgegenwirkt“. (Nds KM, 2010e, S. 2)

3.3 Die gegenwärtige Ausbildung von Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen in Niedersachsen

Die Ausbildung von angehenden Lehrkräften in Niedersachsen ist in drei Abschnitte gegliedert. Die erste Phase ist das Bachelorstudium mit 180 Kreditpunkten. Die Regelstudienzeit beträgt sechs Semester. Anknüpfend an den Bachelorabschluss folgt das Masterstudium. Für Studierende der Sonderpädagogik und des Gymnasiums sind vier Semester Studienzeit vorgesehen, während die Lehrämter für Grund-, Haupt- und Realschule einen zweisemestrigen Master mit einem Umfang von 60 Kreditpunkten absolvieren. (NDS KM, 2007, S. 3-7)

Während des Studiums müssen die Studierenden der unterschiedlichen Lehrämter forschungsorientierte Praktika mit einer Gesamtdauer von 18 Wochen nachweisen. Für das NDS KM (2007) „dienen [diese] der berufsfeldbezogenen Orientierung und Profilierung in der Lehramtsausbildung und sollen den Studierenden eine Selbsteinschätzung zur getroffenen Berufswahl ermöglichen sowie eine Fremdeinschätzung geben“ (S. 10). Die Lehramtsausbildung hat zum Ziel, dass den Studierenden schulformübergreifende bildungswissenschaftliche Kompetenzen und Standards in den Bereichen Unterricht, Erziehung, Beurteilen, Beraten und Fördern sowie Entwicklung von Schulqualität vermittelt werden. Weiterhin sind schulform- und fächerspezifische Standards in den Ausbildungsrichtlinien festgelegt. (ibd., S. 14-18)

Der Mastergrad oder ein gleichwertiger Abschluss und die Beherrschung der deutschen Sprache sind die Voraussetzungen zur Zulassung zum Vorbereitungsdienst, dem sog. Referendariat. Dieses erfolgt in nach Lehrämtern differenzierender Weise, wobei der jeweilige Kompetenzerwerb in einem engen Bezug zur Schulpraxis steht. Die angehenden Lehrkräfte sollen während des Referendariats die Befähigung erlernen, „Schülerinnen und Schüler individuell so zu fordern und zu fördern, dass diese ihr Leben eigenverantwortlich gestalten und in Gesellschaft und Beruf Verantwortung für sich und andere übernehmen können“. Die letzte Phase der Ausbildung gliedert sich in drei Ausbildungshalbjahre, in der die Referendare intensiv auf ihre pädagogische Profession u. a. durch theoretische Seminare, Ausbildungsunterricht und Unterrichtsbesuche vorbereitet werden. Durch die Ablegung einer Staatsprüfung mindestens mit der Gesamtnote ‚ausreichend‘ (4) wird der Vorbereitungsdienst erfolgreich abgeschlossen. (NDS KM, 2010b, S. 288-292)

3.4 Die sonderpädagogische Förderung durch das Regionale Integrationskonzept in den allgemeinbildenden Schulen Niedersachsens

Die Umsetzung von § 4 NSchG zur schulischen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt seit 1998 durch die Konzeption *Lernen unter einem Dach*. Das *Regionale Integrationskonzept* stellt hierbei das zentrale Kernstück dar. Das RIK besagt, dass durch die regional verschiedenen Bedingungen in den Landkreisen „keine einheitliche landesweite Entwicklung verordnet werden kann, sondern dass die Veränderungen vor Ort an den vorhandenen Strukturen und Inhalten abknüpfen“ (NDS KM, 1998, S. 13) sollen. Sonderpädagogische Förderung soll „planvoll gesteuert und qualitativ verändert werden“ (ebd., S. 13). Die Förderschulen koordinieren und organisieren als Förderzentren den schulischen Integrationsprozess. Sie sind u. a. für die Zuweisung und den Einsatz der Förderschullehrkräfte und weiterer Betreuungskräfte, die Fortbildung sowie die materielle und mediale Ausstattung zuständig. Die Schulbehörden begleiten und unterstützen die Umsetzung (ebd., S. 4). Die Arbeit mit dem RIK zielt auf eine bedürfnisorientierte und präventive Förderung der Schüler mit SPF. Das RIK setzt sich aus folgenden integrativen Organisationselementen zusammen:

- die Integrationsklasse,
- die Kooperationsklasse,
- der Mobile Dienst und
- die Sonderpädagogische Grundversorgung. (ebd., S. 16-19)

Das NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTERIUM schlägt 1998 in seinem Grundsatzpapier *Lernen unter einem Dach* vor, dass für den Bereich Geistige Entwicklung Integrationsklassen oder Kooperationsklassen am geeignetsten seien; während für die FS Körperliche und Motorische Entwicklung, Sehen sowie Hören die Umsetzung von schulischer Integration mithilfe von Kleingruppenmodellen, Einzelintegration oder des Mobilen Dienstes erfolgen soll (ebd., S. 23).

Das RIK ist auch auf eine sonderpädagogische Förderung im Sekundarbereich ausgelegt. Jedoch ist das System der Sonderpädagogischen Grundversorgung in seiner ursprünglichen Konzeption ausschließlich auf die Grundschulen beschränkt. Deshalb kommt das NDS KM (1998) zu dem Schluss, dass „sonderpädagogische Förderung für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Sehen und Hören, mit einer Körper- oder geistigen Behinderung [...] im Sekundarbereich I keine anderen Formen erfordern [wird] als in der Grundschule, d. h. Integrationsklassen

oder Förderung durch den Mobilen Dienst“ (ebd., S. 24). Für die anderen Förderschwerpunkte führt das NDS KM aus:

„Für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, im sozial-emotionalen Verhalten sowie in der Sprache und beim Sprechen wird die Form der sonderpädagogischer Grundversorgung nicht in den Sekundarbereich I übertragen werden können. Beeinträchtigungen in der Sprache und beim Sprechen werden im Regelfall im Primarbereich behoben. Diese Schülerinnen und Schüler besuchen ohne weiter vorhandenen Förderbedarf die allgemeine Schule. Alle anderen benötigen im Sekundarbereich I umfanglichere und spezifischere Förderung.“ (ebd., S. 24)

Anzumerken ist, dass die ursprüngliche Konzeption *Lernen unter einem Dach* aus dem Jahr 1998 seit Juni 2011 nicht mehr aktuell ist (NDS KM, 2011e). Weiterführende Hinweise zu einem Nachfolgekonzept sind bislang durch das Niedersächsische Kultusministerium nicht öffentlich bekannt gemacht worden (Stand August 2011).

3.4.1 Die Integrationsklassen

In einer Integrationsklasse „[werden] Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf [...] ziendifferent in einer Klasse einer allgemeinen Schule mit Unterstützung durch eine Sonderschullehrkraft unterrichtet und erzogen“ (NDS KM, 1998, S. 27). Sonderpädagogische Grundversorgung sei insgesamt den Integrationsklassen vorzuziehen, da

„eine Weiterführung der Integrationsklassen [...] bei der Einführung sonderpädagogischer Grundversorgung für Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten nicht erforderlich [ist]. Integrationsklassen werden künftig dort geführt werden, wo kooperative Formen zwischen Schulen für geistig Behinderte und allgemeinen Schulen nicht eingeführt sind oder nur mit sehr weiten Fahrwegen für die Schülerinnen und Schüler erreicht werden können“. (ebd., S. 18)

§ 23 NSchG befasst sich mit der *besondere Organisation allgemeinbildender Schulen* und legt hierzu explizit die Möglichkeit zur Einrichtung von Integrationsklassen vom 1. bis zum 10. Schuljahrgang in den allgemein bildenden Schulen fest, wenn die betroffenen Schüler den Leistungsanforderungen der unterschiedlichen Lernfähigkeit der Schüler entsprechen. (NDS KM, 2011a, S. 17f.)

Die Zahl der Integrationsklassen stieg in Niedersachsen in den Jahren 2005 bis 2009 von 255 auf 408 an. Insgesamt hatten bis zum Jahr 2009 211 Schulen Integrationsklassen eingerichtet. Die steigende Nachfrage wird anhand der Förderschullehrkraftstunden ersichtlich. Im gleichen Zeitraum erhöhte sich die Stundenanzahl von 2.616 auf 3.631. Insgesamt besuchten 786 Schüler mit dem FS Lernen und 318 mit dem FS Geistige Entwicklung im Schuljahr 2009/2010 Integrationsklassen. (Nds KM, 2010a, S. 32)

3.4.2 Die Kooperationsklassen

In einer Kooperationsklasse „[wird] eine Klasse einer Sonderschule [...] in enger Kooperation im Gebäude einer allgemeinen Schule mit dem Ziel einer weitgehend integrativen Praxis in Schulleben und Unterricht geführt“ (Nds KM, 1998, S. 27). Die Kooperationsklasse ist aus der Diskussion um die Weiterführung von Integrationsklassen nach dem Primarbereich entwickelt worden, um die pädagogische Zusammenarbeit zwischen Förderschule und allgemein bildender Schule aufrechtzuerhalten (ebd., S. 19). Für MÜHL (2007) zeichnen sich Kooperationsklassen dahin gehend aus, dass die beteiligten Klassen als eigenständige Organisationseinheiten der beteiligten Schulen bestehen. Gemeinsamer Unterricht wird nur in wenigen Fächern vollzogen – im Kontrast zu den Integrationsklassen (S. 196). Das hat zur Folge, dass „[...] sich unterschiedliche Anknüpfungs- und Entwicklungsmöglichkeiten [ergeben], die dazu beitragen, wohnortnah angemessene sonderpädagogische Förderangebote zu sichern“ (Nds KM, 2005, S. 53).

Nach WACHTEL (2003) wird eine wechselseitige Interaktion von Schülern mit und ohne Förderbedarf angestrebt, um so „mehr Selbstverständlichkeit im Umgang miteinander“ (S. 101) aufzubauen, wobei jedoch Integration nicht zwangsläufig stattfindet. Für WACHTEL (2003) fördern Kooperationsklassen die Durchlässigkeit des Schulsystems und den gemeinsamen Unterricht. Er hebt die Schonräume hervor, die – wie an einer Förderschule – existieren. Weiterhin dienen die Kooperationsklassen auch als Ausgleich für fehlende sonderpädagogische Angebote in Niedersachsen (S. 101). MÜHL (2007) erkennt – trotz pädagogischer Vorbehalte hinsichtlich des tatsächlichen Nutzens – positive Auswirkungen auf die Akzeptanz von Schülern mit SPF (S. 196).

3.4.3 Der Mobile Dienst

Bei der Organisationsform des Mobilen Dienstes „[fördern] Sonderschullehrkräfte [...] Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen und körperliche Entwicklung in der allgemeinen Schule und beraten deren Lehrkräfte“ (Nds KM, 1998, S. 27). Die Schüler entsprechen den Lernanforderungen der allgemeinen Schule, benötigen aber zur Bewältigung ihres Unterrichtsalltages spezifische Hilfen in ihrem Förderschwerpunkt (ebd., S. 17).

Im *Erlass Sonderpädagogische Förderung 2005* ist der Mobile Dienst

„einerseits eine Verknüpfung der sonderpädagogischen Möglichkeiten mit den unterrichtlichen und erzieherischen Anforderungen der allgemeinen Schule. Andererseits trägt der Mobile Dienst dazu bei, die Tragfähigkeit der zuständigen allgemeinen Schule für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu steigern“ (Nds KM, 2005, S. 52).

Der Mobile Dienst zielt auf den Einsatz von präventiven Maßnahmen zur frühzeitigen Erkennung und Hemmung sonderpädagogischen Förderbedarfs ab (ebd., S. 52).

Der Mobile Dienst wurde in Niedersachsen innerhalb der letzten Jahre ausgebaut. Der steigende Bedarf wird anhand der Förderschullehrkraftstunden ersichtlich. Sie entwickelten sich in den Jahren 2005 bis 2009 von 1.268 auf 1.752 Stunden. Im gleichen Zeitraum erhöhte sich die Anzahl der Beratungsstunden von Förderschullehrkräften von 1.406 auf 2.725. Im Schuljahr 2009/2010 betreut der Mobile Dienst insgesamt 1.736 Schüler in einem zielgleichen Unterricht. (NDS KM, 2010a, S. 32)

3.4.4 Die Sonderpädagogische Grundversorgung

Durch die Sonderpädagogische Grundversorgung erhält eine Grundschule

„ein verlässliches Kontingent für die sonderpädagogische Förderung in den Förderschwerpunkten Lernen, Verhalten, Sprache sowie Sprechen. Der rechnerische Wert liegt [...] bei etwa zwei Sonderschullehrerstunden pro Klasse. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den o.g. Förderschwerpunkten werden nicht an die entsprechenden Sonderschulen überwiesen“ (Nds KM, 1998, S. 28).

Die Sonderpädagogische Grundversorgung beschränkt sich bislang ausschließlich auf den Primarbereich (ebd., S. 24). Ziel ist es, sowohl präventiv als auch integrativ zu wirken, wobei die Schüler in der wohnortnahen Grundschule verbleiben sollen (ebd., S. 15). Die Förderschullehrerstunden sind in den vergangenen Jahren ausgeweitet worden. 2005 beträgt deren Anzahl 5.667 Stunden, während die Gesamtstundenzahl zum Schuljahr 2009/2010 nahezu auf 9.695 verdoppelt worden ist. (Nds KM, 2010a, S. 32)

3.5 Der Nachteilsausgleich

Die gesetzliche Grundlage des Nachteilsausgleichs bildet das Benachteiligungsverbot Art. 3 Grundgesetz. Der Nachteilsausgleich stellt ein Grundprinzip von integrativem Unterricht dar. Dieser wird durch Prüfungskommissionen, Klassenkonferenzen oder Schulbehörden gewährt. (BEHRENS & WACHTEL, 2008, S. 1ff.)

Die KMK stellt in ihren Empfehlungen (2010a) fest:

„Nachteilsausgleiche dienen dazu, Einschränkungen durch Beeinträchtigungen oder Behinderungen auszugleichen oder zu verringern. Sie sollen ermöglichen, individuelle Leistungen mit anderen zu vergleichen. Der Nachteilsausgleich soll auch den Zugang des Kindes oder Jugendlichen zur Aufgabenstellung und damit die Möglichkeit ihrer Bearbeitung gewährleisten.“ (S. 11)

Das NDS KM (2005) hält hinsichtlich seiner allgemein bildenden Schulen fest, dass „für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Beeinträchtigungen in der Sprache, in der Motorik, in der Sinneswahrnehmung und mit umfänglichen physisch-psychischen und sozialen Belastungen [...] die äußeren Bedingungen für mündliche, schriftliche oder praktische Leistungsfeststellungen verändert werden [können]“ (S. 54). BEHRENS und WACHTEL (2008) verweisen darauf, dass im Vorfeld der Bewilligung ein sonderpädagogischer Förderbedarf anerkannt sein muss und ausschließlich eine Orientierung am Einzelfall erfolgt. Weiterhin führen sie aus, dass „mit dem Nachteilsausgleich [...] keine Herabsetzung des Anforderungsprofils der Aufgabenstellung verbunden [ist, da] die Kompensierung der Benachteiligung Einzelner [...] keine Benachteiligung anderer sein [darf]“ (S. 2f.). Für die KMK (2010a) ist „eine Leistung, die mit Maßnahmen eines Nachteilsausgleichs erbracht worden ist, [...] eine gleichwertige, zielgleiche Leistung“ (S. 12).

Die Verstärkung und Ausweitung des Nachteilsausgleichs ist für BEHRENS und WACHTEL (2008) aufgrund der steigenden zielgleichen integrativen Förderung in den allgemeinen Schulen und des zunehmenden Einflusses individueller schulischer Bildungsgänge erforderlich (S. 1).

3.6 Schulische Übergänge und Durchlässigkeit im gegenwärtigen Bildungssystem

Die Förderschule ist in ihrer ursprünglichen Konzeption als Übergangsschule gedacht. Dem Besuch soll eine zeitliche Begrenzung und Durchlässigkeit zugrunde liegen. In dieser Schulform wird die persönliche Stabilisierung der Schüler mit dem Ziel angestrebt, dass eine Rück- und Umschulung des Schülers mit SPF in die allgemeinbildenden Schulen sowie eine Eingliederung in den Berufsbildungsbereich gelingt. (NDS KM, 2005, S. 54)

Dennoch stellt die gegliederte Struktur des Bildungssystems nach der Grundschule eine Hürde für die weitere gemeinsame Beschulung von Schülern mit und ohne Behinderung dar (MAIKOWSKI, 2009, S. 202). KLEMM (2010b) attestiert den 16 Bundesländern in diesem Bereich akuten Nachholbedarf (S. 19).

Die Grundschulen verfügen im Gegensatz zu den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe über relativ hohe Inklusionsanteile. Für KLEMM (2010b) äußert sich dieser Umstand daran, dass „sie kaum Eingangsselektivität kennen [...] und deutlich fortgeschrittener als [...] Schulen des Sekundarbereiches – wenn auch auf jeweils unterschiedlichem Niveau“ (S. 19) sind. Vor allem verringere sich mit Beginn der achten Klassenstufe gemeinsamer Unterricht erheblich. Grund sei u. a. die „Umwidmung“ bzw. die Aberkennung des Förderbedarfs Lernen besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler“ (LEHMANN & HOFFMANN, 2009 zit. n. KLEMM, 2010b, S. 25).

In der Folge entstehen Brüche in den Bildungsbiografien von Schülern mit SPF beim Übergang von der Grundschule an den Sekundarbereich (KLEMM, 2010b, S. 28). Auch MAIKOWSKI (2009) sieht zahlreiche Problemfelder. Für ihn birgt die neue Klassenzusammensetzung ferner ein soziales Konfliktpotenzial unter den Schülern. Er schlägt aus diesem Grund vor, die Kerngruppe einer Integrationsklasse von der Grundschule auch an der Sekundarstufe zu belassen. Dies helfe den Schülern, sich zu orientieren. Zudem verbinden sich für manche Schüler die Lehrerwechsel zwischen Grundschule und weiterführender Schule mit zusätzlichen Belastungen. Um Kontinuität in den Bildungsbiografien zu wahren, könnten Grundschullehrer an der Sekundarstufe unterrichten, während Lehrkräfte der Sekundarstufe Lehraufträge im Primarbereich wahrnehmen. (S. 204f.)

Es existieren nicht ausschließlich innerschulische Widerstände gegen eine gemeinsame Beschulung; oftmals treffen schulische Integrationsprojekte an der

Sekundarstufe auf Ablehnung seitens der Eltern – aus unterschiedlicher Motivation heraus. MAIKOWSKI (2009) führt als Beispiel die Gesamtschule an, die bildungspolitisch nicht flächendeckend durchzusetzen war. Auf der einen Seite denken viele Eltern mit Kindern ohne SPF, dass ihr Kind durch einen gemeinsamen Schulbesuch infolge Unterforderung seiner Leistungsfähigkeit beeinträchtigt wird. Infolgedessen favorisieren sie einen Gymnasial- anstelle eines integrativen Gesamtschulbesuchs (S. 202). Auf der anderen Seite befürchten zuweilen Eltern von Schülern mit sonderpädagogischer Förderung, dass ihr Kind an einer weiterführenden Schule nicht ausreichend seinen individuellen Bedürfnissen entsprechend gefördert und unterrichtet werden kann. So sind bisweilen gegensätzliche Elterninitiativen auszumachen. WOCKEN (2010a) greift hierbei das Beispiel Hamburgs auf, bei dem sich Eltern 2010 unter dem Banner „Wir wollen lernen“ in einer Volksentscheid gegen längeres gemeinsames Lernen ausgesprochen und letztendlich die politischen Reformbestrebungen gemeinsamen Lernens auch nach einer sechsjährigen Grundschulzeit verhindert haben. Für WOCKEN (2010a) ist daher der Elternwille oft politisch beliebig, willkürlich und interessengeleitet. (S. 187)

Auch deshalb erfordern die bildungspolitischen Herausforderungen neue Unterrichtskonzepte, die dem gesellschaftlichen Pluralismus- und Individualisierungsgebot besser entsprechen (MAIKOWSKI, 2009, S. 202). Für KÖBBERLING (2009) sind umfassende Untersuchungen im Hinblick auf die Entwicklungen von Schülern an der Sekundarstufe nötig, weil der Übergang vom Primarbereich in die Sekundarstufe I – vor allem in integrativer Hinsicht – von pädagogischen Widersprüchen geprägt ist, woraus sich zwangsläufig Konflikte ergeben (S. 210). KLEMM (2010b) hält abschließend fest, dass

„die vom Statistischen Bundesamt und auch die von der Kultusministerkonferenz aufbereiteten Statistiken [...] keine wirkliche Auskunft darüber [geben], in welchem Umfang Kindern und Jugendlichen in den einzelnen Förderschwerpunkten der Wechsel aus einer Förderschule in eine allgemeine Schule gelingt. Da das Ausmaß einer derartigen Durchlässigkeit – neben den verfügbaren Quoten der an Förderschulen erreichten Schulabschlüsse – ein wichtiger Indikator für den Erfolg sonderpädagogischer Förderung in separierenden Einrichtungen ist, wären eine in dieser Frage verbesserte Schulstatistik und darauf aufbauende Studien zur Durchlässigkeit von großer Wichtigkeit.“ (S. 30)

4 Der aktuelle Forschungsstand zur Umsetzung schulischer Integration/Inklusion

Als erstes Bundesland etablierte das Saarland 1986 rechtsförmlich den gemeinsamen Unterricht. Forschungstätigkeiten im Bereich der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen begleiten die Integrationsentwicklung im deutschsprachigen Raum von Beginn an, jedoch zunächst primär auf Basis von Auftragsforschungen (PREUSS-LAUSITZ, 2009, S. 459). Dabei wurden insbesondere die Auswirkungen auf die soziale Integration, die Schulzufriedenheit sowie die Persönlichkeitsentwicklung untersucht. Zahlreiche Studien beschäftigten sich mit der Frage, welche Folgen der gemeinsame Unterricht für die Schulleistungen von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen hat und welche Leistungsbewertungssysteme im integrativen Schulkontext sinnvoll eingesetzt werden können.

LINDSAY (2007) kritisiert die Qualität entsprechender englischsprachiger Studien. Bei einer Analyse von 1.373 veröffentlichten Fachartikeln zwischen 2001 und 2005 konnten lediglich 14 Studien (1 %) identifiziert werden, die statistisch nachweisbare Effekte im inklusiven Unterricht mittels eines Gruppenvergleichs gemessen haben. Für Deutschland ist bislang noch keine vergleichbare Studie durchgeführt worden. Jedoch ist ein ähnliches Ergebnis zu erwarten. Forschungsbedarf besteht zudem vor allem bezüglich der Kooperation von Förderschul- und Regelschullehrkräften. Weiterhin fehlen wissenschaftliche Erkenntnisse zur integrativen Beschulung von Schülern mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen. Im Folgenden wird ein zusammenfassender Überblick zu den verschiedenen Forschungsfeldern gegeben.

4.1 Die soziale Integration und die Schulzufriedenheit von Schülern mit Beeinträchtigungen im integrativen Schulkontext

Erfolgreiche schulische Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen ist in den Fällen gegeben, in denen diese Schüler mit ihrer individuellen Persönlichkeit sozial integriert und in der Lage sind, im integrativen Kontext ein Selbstwertkonzept sowie eine eigene Identität zu entwickeln (MARKOWETZ, 2007, S. 251). Es liegen zahlreiche deutschsprachige Untersuchungen vor, die sich mit dem Gelingen der sozialen Integration sowie der Schulzufriedenheit von Schülern mit Beeinträchtigungen beschäftigen. HUBER (2009) merkt an, dass in einem Großteil

dieser Studien Modellversuche analysiert werden, während die reale Integrationspraxis bisher in einem geringen Maße erforscht sei. Dies ist nach HUBERS Einschätzung kritisch zu sehen, da die Ergebnisse aus Modellversuchen oftmals nicht mit den Praxiserfahrungen übereinstimmen. (S. 242)

Bereits 1987 führt WOCKEN (zit. n. MARKOWETZ, 2007) eine Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen durch. Hierbei stellt er fest, dass sich diese Schüler in integrativen Settings wohlfühlen und akzeptiert werden. „Dennoch wird bei jedem fünften Kind eine problematische soziometrische Situation festgestellt; die Kinder selbst empfinden dies subjektiv günstiger“ (S. 251). Diese Tendenz wird durch eine von HAEBERLIN, BLESS, MOSER und KLAGHOVER (1999) durchgeführte Studie sowie einer Sekundäranalyse des Forschungsstandes zwischen den Jahren 1950 und 2000 bestätigt.

Auch jüngere Studien von HUBER (2008) und KÖBBERLING (2009) (Schüler mit SPF allgemein) sowie GRÜNING (2011) (Schüler mit einer geistigen Beeinträchtigung) kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Die Befunde bestätigen, dass Schüler mit Beeinträchtigungen innerhalb des Klassenverbandes selten die Rolle des beliebten oder anerkannten Schülers einnehmen. Weitaus häufiger bekleiden sie die Position des unauffälligen, unbeliebten Schülers oder des Außenseiters. Insbesondere Schüler mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten werden oft den letztgenannten Rollenbildern zugeordnet. Im Vergleich zwischen den einzelnen Beeinträchtigungsarten werden sie am stärksten abgelehnt (MAIKOWSKI & PODLESCH, 2009, S. 228; WOCKEN, 1987, zit. n. MARKOWETZ, 2007, S. 251).

HAEBERLIN et al. (1999) stellen in der durchgeführten Sekundäranalyse einen Zusammenhang zwischen der Unbeliebtheit von Schülern mit Beeinträchtigungen im Bereich Lernen mit Merkmalen wie störendem Verhalten oder unattraktivem Äußeren fest (S. 327). KÖBBERLING und SCHLEY (2000) ermitteln weniger ausgeprägte Abgrenzungserscheinungen. Sie postulieren, dass die Schüler sich trotz ihrer sozialen Randstellung „oftmals nicht als ‚behindert‘, (S. 171f.) erleben und auch von den anderen Schülern als „normale“ Schüler akzeptiert werden (ebd., S. 168).

HUBER (2008) resümiert anhand der Ergebnisse seiner Studie, dass der gemeinsame Unterricht womöglich nicht in dem Maße zu sozialer Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen beiträgt, wie die Theorie der Integrationspädagogik es vermuten lässt. Für HUBER (2008) ergibt sich eine Korrelation zwischen Behinderung und Ablehnung. Dem gegenüber schließt KÖBBERLING (2009) aus unterschiedlichen Untersuchungen an der Sekundarstufe, dass sich die integrative

Schule bewährt hat und zu einem Ort des gemeinsamen Unterrichts geworden ist, weil sich die Schüler mit Beeinträchtigungen angenommen und akzeptiert fühlen (S. 219f.). Auch SCHUMANN (2009) sieht aufgrund ihrer Studie zur Belastung von Schülern, die eine Förderschule besuchen, Vorteile in einer integrativen Beschulung von Schülern mit Beeinträchtigungen. SCHUMANN (2009) hebt hervor

„dass die Überweisung zur Sonderschule eine institutionelle Beschämung für fast alle SonderschülerInnen darstellt. Sie wird begleitet von informellen Beschämungen durch MitschülerInnen, Gleichaltrige und anderen Akteuren im Umfeld. Auch LehrerInnen und Freunde werden zu den Personen gezählt, von denen Beschämungen ausgehen“ (S. 144).

Die Beziehungen zwischen Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen

Das Gefühl der Akzeptanz und des Wohlfühlens in einer Klasse hängt u. a. von dem unmittelbar bestehenden Beziehungsnetz ab. Die Schulzufriedenheit von Schülern mit Beeinträchtigungen steht in einem engen Zusammenhang mit der Akzeptanz von Integration in den Integrationsklassen. Ohne Weiteres bedingen sich Schulzufriedenheit und Integration gegenseitig (MAIKOWSKI & PODLESCH, 2009, S. 233f.).

Der Aufbau von Beziehungen zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Schülern wird – je nach Art der Beeinträchtigung – erschwert. SARIMSKI (2006) betont, dass „Freundschaften und feste Spielpartner zu haben, [...] für Kinder mit geistiger Behinderung keine Selbstverständlichkeit [ist]“. Das trifft insbesondere auf ältere Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen zu, die weniger Freunde haben als Gleichaltrige. SARIMSKI (2006) sieht das Gelingen von Freundschaften im Kontext von Bedingungen und Einstellungen, unter denen Jugendliche mit einer geistigen Behinderung aufwachsen. Bei Kindern mit einer Lernbeeinträchtigung oder mit einer geistigen Beeinträchtigung entwickeln sich z. B. die Fähigkeiten der Selbstkontrolle oder Wünsche des Interaktionspartners zu beachten wesentlich später oder unvollständig im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne besonderen Förderbedarf. Diese Aspekte führt SARIMSKI (2006) auf eine Beeinträchtigung in der Wahrnehmung und Interpretation sozialer Signale zurück. Gleichwohl bemühen sich die Kinder mit SPF um soziale Kontakte und weisen Kooperationsbereitschaft auf. Diese seien jedoch nicht von Ausdauer geprägt. (S. 3-9).

Sofern Freundschaften aufgebaut werden, fühlen sich die Integrationsschüler als Teil der Klasse und beschreiben das Klassenklima als positiv; wobei der Wunsch nach einer größeren Qualität von Freundschaft vorhanden ist (KÖBBERLING, 2009, S. 217f.). Die Integration an der Sekundarstufe ist ab der 7. Klasse zunehmend Differenzierungsprozessen unterworfen, die sich im schulischen und sozialen Bereich niederschlagen. Unterschiedliche Interessengruppen bilden sich heraus und

die sozialen Kontakte zwischen den Schülern mit und ohne Beeinträchtigung sind rückläufig. Dennoch reißen durch offene Unterrichtsformen, Projekte und schulische Exkursionen die gemeinsamen Beziehungen zwischen den Schülern nicht ab. Zum Ende der Schulzeit beschäftigen sich die Schüler untereinander wieder mehr und können auf die geschaffene Basis von Gemeinsamkeiten aufbauen. (ebd., S. 219)

„Nach den Selbstdarstellungen ihres sozialen Beziehungsnetzes erleben sich nur einzelne SchülerInnen am Ende der Schulzeit als 'einsam', ohne Freunde und in die Klasse nicht integriert“ (KÖBBERLING & SCHLEY, 2000, S. 171f.). Es ist insbesondere bei Schülern mit geistiger bzw. mehrfacher Beeinträchtigung festzuhalten, dass längerfristige persönliche Freundschaften zwischen Schülern mit und ohne Beeinträchtigung selten entstehen (ebd., S. 171), diese Schüler aber beispielsweise „häufiger unter den ‚Lieblingen‘ im anderen Geschlecht vertreten [sind]“ (MARKOWETZ, 2007, S. 251).

MAIKOWSKI und PODLESCH unterstreichen 2009 zwar, dass Schüler mit dem FS Lernen ihr eigenes schulisches Wohlbefinden an Förderschulen positiver einschätzen als in Integrationsklassen; dennoch plädieren MAIKOWSKI und PODLESCH (2009) dafür, „die schulischen integrativen Organisationsformen dahin gehend zu verändern, dass sich die soziale und emotionale Integration von Schülern mit den Förderschwerpunkten Lernen und Verhalten verbessert“ (S. 228).

In der Gesamtheit lassen die Ergebnisse der Studien zwei zentrale Schlussfolgerungen zu. Einerseits ist die soziale Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen erschwert. Andererseits erweist sie sich als grundsätzlich möglich.

Die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern mit Beeinträchtigungen

In der Untersuchung von KÖBBERLING und SCHLEY (2000) sind Pädagogen bezüglich ihrer Erfahrungen mit schulischer Integration auch in Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen in integrativen Kontexten befragt worden. Mit vereinzelt Ausnahmen sind sich die Pädagogen einig, dass eine positive Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit möglich ist. Insbesondere werden im gemeinsamen Unterricht Entwicklungschancen für folgende Bereiche gesehen:

- Selbstwahrnehmung,
- Selbstakzeptanz,
- Selbstsicherheit,
- Lernmotivation,

- selbstständiges Arbeiten,
- Erwerb sozialer Kompetenzen und
- Umgang mit Heterogenität. (ebd., S. 168)

Darüber hinaus wurden bei vielen Jugendlichen mit Beeinträchtigung die kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten „in besonders eindrucksvoller Weise“ (ebd., S. 168) sowie ein klares Selbstbewusstsein entwickelt (ebd., S. 169).

Die Analyse englischsprachiger gruppenvergleichsbasierter Studien durch LINDSAY (2007) kann diese positiven Einschätzungen gar nicht oder nur in Ansätzen bestätigen. Im Bereich sozialer Kompetenzen bekunden mehrere Studien keine oder lediglich geringe positive Effekte durch eine inklusive Beschulung. Im Bereich Selbstkonzept treten keine oder sogar negativen Effekte auf (S. 9).

KÖBBERLING und SCHLEY (2000) stellen ebenfalls fest, dass Jugendliche negative Erfahrungen insbesondere bei der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen sich und anderen Jugendlichen erleben. „Konflikthafte innerpsychische Auseinandersetzungen und Abstimmungsprozesse zwischen Selbst- und Fremdbild“ können die Folge sein (S. 170). SAUER et al. (2007) bestätigt, dass das leistungsbezogene Selbstkonzept bei Integrationsschülern mit dem FS Lernen geringer ausgeprägt ist, da sie mit den Leistungen ihrer nicht beeinträchtigten Mitschüler konfrontiert sind (S. 140). HAEBERLIN et al. (1999) bestimmen, dass „vergleichbare schwächere Schüler [...] in einer Hilfsschulklasse ein etwas besseres subjektives Befinden zu haben [scheinen] als in Regelklassen mit oder ohne Heilpädagogische Schülerhilfe“ (S. 329).

Manche Jugendliche werden wegen ihres „Soseins“ abgelehnt, abgewertet oder auch angegriffen. Dies führt bei einigen Jugendlichen zu einem „Grundgefühl der Verletzlichkeit und des Bedrohtseins“, welches die positive Identitätsentwicklung nachhaltig erschwert. Die Autoren führen einschränkend an, dass Entwicklungs- und Identitätskrisen mit ähnlichen Gefühlen und Erfahrungen ein Teil jeder Adoleszenz sein können. (KÖBBERLING & SCHLEY, 2000, S. 170)

Die Auswirkungen auf Schüler ohne Beeinträchtigungen

Für eine gelingende Integration ist die Bereitschaft der Schüler ohne Beeinträchtigung zur Offenheit und Akzeptanz gegenüber den Schülern mit Beeinträchtigung bedeutsam. KÖBBERLING und SCHLEY stellen in ihrer Studie aus dem Jahr 2000 fest, dass die Integrationserfahrungen der Schüler einen entscheidenden Einfluss auf die Befürwortung des gemeinsamen Lernens ausüben (ebd., S. 168). WOCKEN (1993) bestätigt ein höheres Maß an Toleranz und

„Akzeptanz von ‚Andersartigkeit‘ bei Schülern, die eine Integrationsklasse besuchen“ (zit. n. MARKOWETZ, 2007, S. 251).

PREUSS-LAUTSITZ (2009) führt in Bezug auf das Verhältnis zwischen Integrations- und Parallelklassen eine Studie von SCHÄFER und DUMKE aus dem Jahr 1987 an. Die Untersuchung eruiert eine positive Einstellungsveränderung der Parallelklasse gegenüber den Schülern mit Beeinträchtigungen – bedingt durch „die räumlich-soziale Nähe“ (S. 464) zu den Integrationsklassen. Zudem gehen im Vergleich zu den Parallelklassen Schüler einer Integrationsklasse lieber zur Schule. Sie bewerten sowohl die Schule, den Unterricht als auch die Lehrkräfte vergleichsweise positiver als die Schüler der Parallelklasse (MAIKOWSKI & PODLESCH, 2009, S. 233f.; MARKOWETZ, 2007, S. 251; WOCKEN, 1993, zit. n. FEYERER, 1998, S. 146). Trotz der gleichbleibenden psychischen Belastung durch die Schule wird eine erhöhte Schulzufriedenheit erreicht. Hieraus lässt sich der Rückschluss ableiten, dass die gemeinsame Unterrichtung weder einen Be- noch einen Entlastungsfaktor darstellt (FEYERER, 1998, S. 146).

Auch bei der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern mit dem FS Emotionale und Soziale Entwicklung sind keine negativen Tendenzen bezüglich des Klassenklimas erkennbar. Für TEXTOR (2010) fühlen sich die Schüler

„in Klassen mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung also ganz ähnlich wohl und werden ihrer Wahrnehmung nach ganz ähnlich häufig oder selten geärgert. Außerdem gehen sie ganz ähnlich gerne zur Schule wie in Parallelklassen und lehnen nicht mehr (aber auch nicht weniger) Kinder ab – und das, obwohl die Lehrkräfte in diesen Klassen mehr Kinder als ‚stark verhaltensauffällig‘ kategorisieren als in den Parallelklassen“ (S. 199).

Schüler ohne Beeinträchtigungen besitzen in Integrationsklassen zudem ein größeres Selbstwertgefühl und fühlen sich tendenziell wohler als Schüler in Regelklassen. Integrationsklassen bewirken demnach ein positiveres Klassenklima. Die Schüler schätzen vor allem die Veränderung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, welches in Integrationsklassen nicht hierarchisch, sondern partnerschaftlich geprägt ist (MAIKOWSKI & PODLESCH, 2009, S. 233f.). Die positiven Befunde bezüglich des Selbstkonzeptes und des Wohlbefindens der nicht beeinträchtigten Schüler in Integrationsklassen führt FEYERER (1998) auf eine für die Schüler günstigere Schulumwelt zurück. Dabei sind der geringere soziale Druck, die größeren Möglichkeiten der Selbstbestimmung, die größere Vertrautheit mit den Lehrern, das größere Maß an Schülerzentriertheit, der geringere Leistungsdruck sowie das bessere Klassenklima in den Integrationsklassen die entscheidenden einflussnehmenden Faktoren. (ebd., S. 165)

4.2 Die Auswirkungen auf die Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen

In der Schule soll die Bildung auf die Förderung der individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler ausgerichtet sein, bei der jeder Schüler sein individuelles Leistungspotenzial ausschöpfen kann. Aufgrund der begrenzt zur Verfügung stehenden Ressourcen und der durch die integrative bzw. inklusive Beschulung entstehenden Anforderungen an die Lehrkräfte und die Schüler ist die Frage zu beantworten, ob und inwiefern die integrative bzw. inklusive Unterrichtung die Schulleistungen von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen beeinflusst.

Die Auswirkungen auf die Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht von Schülern mit Beeinträchtigungen

In einem Forschungsüberblick zu den Auswirkungen des integrativen Unterrichts auf die Schulleistung der Schüler mit Beeinträchtigungen stellen PÜTZ und TEXTOR (2010) fest, „dass die schulischen Leistungen der Schüler, die eine Regelschule besuchen, im gemeinsamen Unterricht deutlich höher sind als die Schulleistungen von Schülern mit ähnlichen kognitiven Grundvoraussetzungen, die eine Förderschule besuchen“ (S. 101). Zusätzlich bestätigen internationale Studien aus Norwegen und der Schweiz diese Ergebnisse (MYKLEBUST, 2006; RIEDO, 2000 zit. n. KLEMM, 2010a, S. 174).

HAEBERLIN et al. (1999) konkretisieren, dass sich positive Leistungsunterschiede „besonders stark im mathematischen, tendenziell aber auch im sprachlichen Bereich [zeigen]“. Zudem kommen die Autoren zu dem Urteil, dass die Anwesenheit einer unterstützenden heilpädagogischen Schülerhilfe keinen Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler mit Beeinträchtigungen hat. „Trotz tieferer Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und des subjektiven Befindens sind die Schulleistungsfortschritte schulleistungsschwacher Schüler in Regelschulen mit oder ohne Heilpädagogische Schülerhilfe besser als in Sonderschulen“. (S. 329)

Auch SAUER et al. (2007) konnten diesen Effekt durch ihre Untersuchungen verzeichnen. PREUSS-LAUSITZ (2009) hebt in seiner Forschungsübersicht hervor, dass diese Ergebnisse nicht ausschließlich für den Grundschulbereich gelten. Auch die Schüler an der Sekundarstufe I profitieren vom gemeinsamen Unterricht. LINDSAY (2007) führt in seinem Forschungsüberblick zwei vergleichsgruppenbasierte Studien im Bereich der Sekundarstufe an und diagnostiziert gleichbleibende, jedoch keine positiven Effekte auf die Schulleistungen (S. 9). Es sind nur eingeschränkte Aussagen bezüglich der

Auswirkungen der integrativen Beschulung auf die Schulleistungen von Schülern mit geistiger und schwerer sowie mehrfacher Beeinträchtigung möglich, da hier keine Leistungstests angewendet werden können. Jedoch hält PREUSS-LAUSITZ (2009) die gemeinsame Unterrichtung an der Sekundarstufe für durchführbar. Hier zeigen sich „individuell sehr unterschiedliche Entwicklungen, teilweise dramatische Lernsprünge und auch Phasen der Stagnation“ (BIL BERLIN, 1999 zit. n. PREUSS-LAUSITZ, 2009, S. 462) im gemeinsamen Unterricht.

Die Auswirkungen auf die Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht von Schülern ohne Beeinträchtigungen

FEYERER (1998) fasst den Forschungsstand bis zum Jahr 1995 zum Thema Schulleistungsvergleich von Integrationsklassen mit Nichtintegrationsklassen zusammen. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass „die nichtbehinderten Kinder in integrativen Klassen im Vergleich zu ihren Kolleginnen in den Parallelklassen (oder zur Eichstichprobe des jeweiligen Schulleistungstests) mindestens gleich gute Leistungen erbrachten“. Selbst bei überdurchschnittlich begabten Schülern sei kein signifikanter Leistungsunterschied festzustellen (S. 102).

Anhand internationaler Vergleiche aus Ländern mit einem inklusiven Bildungssystem (z. B. Schweden, Finnland, Kanada, Australien, Spanien) konnten keine negativen Rückwirkungseffekte auf die Leistungen der Schüler ohne Beeinträchtigungen beobachtet werden (LÜTJE-KLOSE, 2009, S. 21f.).

PÜTZ und TEXTOR (2010) führen diese positiven Ergebnisse auf eine stärkere Abstimmung hinsichtlich einer heterogeneren Schülerschaft im gemeinsamen Unterricht zurück (S. 102). Die Untersuchungsergebnisse beschränken sich jedoch auf Erhebungen von dem ersten bis zum sechsten Schuljahrgang. PÜTZ und TEXTOR (2010) fassen darüber hinaus weitere Forschungsergebnisse zur Schulleistung an der Sekundarstufe zusammen:

„Dabei kommen Studien, die die Schulleistungen unterschiedlich leistungsstarker Schüler in unterschiedlichen Settings vergleichen, zu dem Schluss, dass leistungsstarke Schüler zwar von homogenen Gruppen profitieren; dieser Effekt ist aber geringer als der positive Effekt, den heterogene Gruppen auf die Schulleistungen durchschnittlich leistungsstarker oder leistungsschwacher Schüler haben“ (S. 102).

4.3 Die Leistungsbewertung im gemeinsamen Unterricht

Eine heterogene Schülerschaft im inklusiven Schulkontext erfordert differenzierte Methoden der Leistungsbewertung. Dabei rückt vor allem die Kritik am herkömmlichen Ziffernnotensystem in den Fokus der Betrachtung und die Frage, inwieweit die Vergabe von Ziffernnoten mit einem inklusiven Verständnis vereinbar ist. Die Kritiker führen diesbezüglich aus, dass Schüler mit unterschiedlichen Grundvoraussetzungen nicht nach einem einheitlichen Standard für ihre erbrachten Leistungen benotet werden können. STRAKA-PREISS und SAMAC (2007) stellen die Existenz eines einheitlichen Standards bei der Notengebung generell in Frage. Sie fassen den aktuellen Forschungsstand hierzu zusammen und bemerken ausdrücklich, dass Ziffernnoten die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität nicht erfüllen und durch zahlreiche unkontrollierbare Faktoren beeinflusst werden (u. a. Kontrasteffekt, Welleneffekt, Erwartungen, Wahrnehmungsverzerrungen, soziale Vorurteile, Stereotype). Zudem haben Ziffernnoten eine demotivierende Wirkung auf die Schüler und stellen eine psychische Belastung dar. (ebd., S. 24)

LIENHARD-TUGGENER, JOLLER-GRAF und METTAUER (2011) stimmen den Schlussfolgerungen STRAKA-PREISS und SAMACS (2007) zu. Sie fassen ergänzend zusammen:

- „Die effektive Leistung von Schülern wird durch die Schulnoten wenig objektiv abgebildet.
 - Die unterschiedlich häufige Zuweisung von Schülern in Sonderklassen, Förderschulen deutet darauf hin, dass die zugrundeliegenden Kriterien zu unscharf sind.
 - Je nach Wohnort bestehen bei gleicher Leistung höchst unterschiedliche Chancen, nach der Grundschule in einen höheren Schultypus eingeteilt zu werden.
 - Schüler mit Migrationshintergrund sind bei gleicher Leistung besonders gefährdet, von den erwähnten Benachteiligungen betroffen zu werden“.
- (S. 29)

Aus diesen Gründen sprechen sich STRAKA-PREISS und SAMAC (2007) für alternative Formen der Leistungsbewertung aus und zwar für:

- kommentierte direkte Leistungsvorlagen (Sammlung von Arbeitsergebnissen),
- Portfolios,

- Lernzielkataloge bzw. Pensen- oder Studienbücher sowie
- Bildungs- bzw. Fortschrittsdokumentationen und Leistungsentwicklungsberichte. (24f.)

Als verbale Leistungsbeschreibung wird an der Sekundarstufe I am häufigsten der Entwicklungsbericht eingesetzt (FEYERER, 2003, zit. n. STRAKA-PREISS & SAMAC, 2007, S. 25).

4.4 Die Kooperation zwischen Förder- und Regelschullehrkräften im integrativen Schulkontext

Ein weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld stellt die qualitative Messung von Kooperation im gemeinsamen Unterricht dar. Die Forschung muss hierbei klären, wie Kooperation in der Praxis funktioniert und welche Rollen die beteiligten Förder- und Regelschullehrkräfte jeweils einnehmen. Eine gelingende Kooperation zwischen den beteiligten Fachkräften ist unerlässlich für die erfolgreiche Umsetzung eines integrativen Unterrichts. Überdies stellt die Zusammenarbeit hohe Anforderungen an sowohl an die Förder- als auch an die Regelschullehrkräfte.

LÜTJE-KLOSE et al. (2005) haben im Rahmen einer Pilotstudie die Aussagen von Sonderpädagogen, die in niedersächsischen RIK tätig sind, qualitativ ausgewertet, um „die Dimensionen integrativen sonderpädagogischen Handelns in der Sonderpädagogischen Grundversorgung aus der Perspektive der betroffenen [...] Sonderpädagogen zu erheben“ (S. 83). Aus den gewonnenen Informationen haben LÜTJE-KLOSE et al. (2005) drei *Leitmuster des integrativen Handelns in der Sonderpädagogischen Grundversorgung* entwickelt:

Leitmuster 1

- primäre Umsetzung externer Förderung,
- äußere Differenzierung wird als effizienteste Form angesehen und bevorzugt,
- intensiver Austausch und enge Absprachen zwischen den im RIK tätigen Sonderpädagogen,
- gute Kooperation mit Grundschullehrkräften und Eltern wird angestrebt,
- Hauptziel: Betreuung der Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf,
- durch das Leitmuster wird eine starke sonderpädagogische Berufsidentität gefördert und gefordert.

Leitmuster 2

- innere Differenzierung im Kontext offener Unterrichtsformen wird bevorzugt,
- Ergänzung der inneren Differenzierung durch externe Förderung in Einzel- oder Kleingruppensettings,
- Betreuung der Kinder mit SPF und Förderung der Lernprozesse aller Kinder,
- pädagogische Kooperation im gemeinsamen Unterricht wird angestrebt,
- durch das Leitmuster liegt bei den Sonderpädagogen eine hohe professionelle Identität vor.

Leitmuster 3

- äußere Differenzierung ist die häufigste Arbeitsform,
- integrative sonderpädagogische Arbeit wird hauptsächlich individuell angegangen,
- eine Kooperation mit Grundschullehrkräften findet in der Regel nicht statt,
- durch das Leitmuster haben die Sonderpädagogen keine eindeutigen Vorstellungen von ihrer Rolle und zeigen Unsicherheiten in ihrer Berufsidentität. (ebd., S. 85)

In weiteren Forschungsarbeiten muss überprüft werden, welches der drei identifizierten Leitmuster in der Praxis am gebräuchlichsten ist und welche langfristigen Auswirkungen die Leitmuster auf die beteiligten Lehrkräfte haben. Auch gilt es festzustellen, welche Einflussfaktoren für eine gelingende Kooperation zwischen Regel- und Förderschullehrkräften vorhanden sein müssen. In der Pilotstudie geben die befragten Sonderpädagogen an, dass die zeitliche Dimension bei der Kooperationsentwicklung bedeutsam ist. In Einrichtungen, in denen schon länger gemeinsam mit Sonderpädagogen gearbeitet wird, sind die Grundschullehrkräfte offener gegenüber dem Mitwirken und der Einflussnahme durch Sonderpädagogen (LÜTJE-KLOSE et al., 2005, S. 87).

4.5 Schüler mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen im gemeinsamen Unterricht

Quantitative Forschungsergebnisse im Bereich der Integration von Schülern mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen fehlen (LIENHARD-TUGGENER et al., 2011, S. 50). Die Problematik lässt sich unter anderem durch die sehr heterogenen

Beeinträchtigungsbilder erklären, die unter diesen Begriff gefasst werden. Eine Vielzahl von Erfahrungsberichten und Einzelfallstudien lassen nach MARKOWETZ (2007, S. 264f.) den Schluss zu, dass Schüler mit einer schweren und mehrfachen Beeinträchtigung vom gemeinsamen Unterricht profitieren. Dies zeige sich durch einen höheren Grad an Wachheit und Aufmerksamkeit. Sofern die individuellen Bedürfnisse der Schüler (u. a. Therapiestunden, Pflege, Einzelförderung) berücksichtigt werden, ist eine Teilhabe am Klassengeschehen und am Unterricht (in Form von basalen Lernmöglichkeiten am gleichen Lerngegenstand) realisierbar. Bei vielen Einzelintegrationen bestehen zudem Schwierigkeiten und Unsicherheiten, den spezifischen therapeutischen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Positiv wird die Interaktion zwischen Schülern ohne Beeinträchtigungen und solchen mit schwerer und mehrfacher Beeinträchtigung bewertet, da erstere anregend auf die Schüler mit schwerer und mehrfacher Beeinträchtigung einwirken. Der Kontakt stärkt und erleichtert die interpersonellen Fähigkeiten (Kommunikation auf nichtsprachlicher Ebene, Empathie, etc.) der Schüler ohne Beeinträchtigung sowie die Akzeptanz von Andersartigkeit. (ebd., S. 264f.)

Eine pädagogische und emotionale Herausforderung für Schüler und Lehrkräfte gleichermaßen stellen im inklusiven Schulsystem der Umgang und die Beschäftigung mit progredient erkrankten Schülern dar. Themenschwerpunkte in der Auseinandersetzung können hierbei u. a. Coping-Strategien sowie die Bewältigung von Tod und Trauer sein, die „die Forderung nach einer angemessenen qualifizierenden Vorbereitung der Lehrkräfte aller Schulformen auf den pädagogischen Umgang mit progredient erkrankten Schülern und den ökosystemischen Begleit- und Folgeerscheinungen ableiten [lässt]“ (ORTMANN, 1997, S. 36).

Die Integration von Schülern mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen an der Sekundarstufe ist oftmals problematisch, „weil die äußeren Umstände der weiterführenden Schulen nicht ausreichend kompatibel mit den Grundsätzen und Prinzipien von Integration [...] sind“ (MARKOWETZ, 2007, S. 264f.).

5 Die Auswirkungen des Übereinkommens der UN über die Rechte von Menschen mit Behinderung auf die Schulentwicklung in Deutschland

Mit der Ratifizierung des *Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* [BRK] besteht ein Rechtsanspruch auf inklusive Erziehung und Bildung. Hierdurch wird dem Besuch einer Regelschule gegenüber einer Förderschule ein „grundsätzlicher Vorrang“ (RIEDEL, 2010, S. 5 zit. n. FICKENSCHER, KANNEWISCHER & WAGNER, 2010, S. 255) eingeräumt. Dennoch ist

„von der Frage der rechtlichen Geltung [im Hinblick auf] die Frage der rechtlichen Anwendbarkeit [zu unterscheiden]. Vollumfänglich anwendbar wird die Konvention erst dann sein, wenn Bund und Länder Gesetze erlassen, durch die der mit der Konvention gesetzte neue Standard in konkrete innerstaatliche Rechtsnormen hinein übersetzt wird“ (BIELEFELDT, 2010, S. 68).

Ziel der UN-Konvention ist u. a., „die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche auszuweiten und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln“ (KMK, 2010, S. 3f.). Aus diesem Grund plädiert RUX (2009) für eine bundesweite Vereinheitlichung der Rechtsprechung, sodass die erklärten Zielsetzungen effizient eingelöst und überprüft werden können (S. 227).

Schulische Integrationsangebote werden gegenwärtig in unterschiedlichen Organisationsformen bereitgestellt. Dazu zählen Einzelintegration, Integrationsklassen oder Integrationsschulen. (WOCKEN, 2011c, S. 8). SCHOR (2010) konstatiert, dass diese „zahlreiche[n] Modell- und Schulversuche [...] zum Ergebnis [führten], dass dem gemeinsamen Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten im bestehenden Bildungsgefüge enge Grenzen gesetzt“ sind. Auf der einen Seite soll vom gesetzlichen Anspruch her dem individuellen SPF möglichst auch an allgemeinen Schulen entsprochen werden; während auf der anderen Seite Vorbehalte gegen eine gemeinsame Beschulung in den unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe fortbestehen. (S. 149)

In der gegenwärtigen schulischen Praxis sind die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten oftmals noch schwer miteinander vereinbar, da es zu häufig an der für erfolgreiche Integration erforderliche Infrastruktur, vor allem an flächendeckenden Angeboten für den Sekundarbereich fehlt. Vielfach haben es die Gesetzgeber in den

einzelnen Bundesländern versäumt, entsprechende gesetzliche Verpflichtungen für den Ausbau von integrativen Settings auszuarbeiten. (RUX, 2009, S. 225)

SCHOR attestiert dem deutschen Bildungssystem des Jahres 2010 einen fortwährenden bedächtigen und zögerlichen Umgang in der Umsetzung der BRK (S. 147). Die Bundesländer müssten deutlich bedarfsorientierter agieren (RUX, 2009, S. 224). SPECK (2010) erkennt vor allem bei den allgemeinen Schulen einen akuten Handlungsbedarf. Sie seien der primäre Adressat der Erklärung. Zunächst einmal müssten für die Schulen die notwendigen rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den Schulen erlauben, die benötigten externen Ressourcen in ihr Schulkonzept implementieren können (S. 112).

Im Jahr 2011 wird Deutschland den Vereinten Nationen einen ersten Bericht zum aktuellen Stand der Umsetzung der BRK vorlegen (BIELEFELDT, 2010, S. 69). Deutschland wird darin u. a. Auskunft darüber geben müssen, welche Reichweite und Konstanz es effektiver inklusiver Bildung beimisst (SCHOR, 2010, S. 149). Einerseits hat die KMK die Tragweite der Konvention anerkannt und sieht diesbezüglich in ihren Empfehlungen von 2010 ohne Einschränkungen vor, dass „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen [...] gemeinsam mit anderen unterrichtet und erzogen werden [sollen]“ (S. 8). Andererseits reichen die Kapazitäten derzeit für eine inklusive Beschulung bei weitem nicht aus – das erkennt RUX (2009) an den vergleichsweise niedrigen Inklusionsquoten in Deutschland (S. 223). Inklusion ist somit eine strategische Frage der Schulentwicklung, an deren Ende letztlich die institutionell verankerte sogenannte *Schule für alle Kinder* stehen soll. Dem Vorbehalt, dass die Inklusionsbestrebungen die generelle Abschaffung des Förderschulwesens zur Folge hätten, können FICKENSCHER et al. (2010) sowie SPECK (2010) nicht folgen, vielmehr werde dem Kindes- und Elternwunsch entgegengekommen (S. 255; S. 86). Für WERNING (2010) manifestiert sich die Frage der Inklusion an der Institution und nicht am jeweiligen Schüler (S. 285). KLEMM (2010a) ergänzt, dass die Kosten eines inklusiven Bildungssystem geringer seien als die Koexistenz paralleler Systeme (S. 174).

5.1 Die Förderressourcen in einem inklusiven Bildungssystem

Die Bereitstellung ausreichender Ressourcen stellt ein wesentliches strukturelles Qualitätsmoment inklusiver Bildung dar. Förderangebote bzw. -ressourcen erfassen begrifflich alle materiellen und personellen Mittel, die einem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugesprochen werden. Förderressourcen müssen (rechtlich) legitimiert und (sozial) gerechtfertigt sein. (WOCKEN, 2011c, S. 12f.).

Für KLEMM (2010b) muss zuvorderst an der Sekundarstufe mehr schulische Inklusion möglich gemacht werden, um eine den gegebenen Rahmenbedingungen geschuldete Rückführung von zuvor in der Primarstufe inklusiv unterrichteten Schülern in separierende Settings verhindern zu können. Dazu bedarf es der Entwicklung verlässlicher Standards zur Ressourcensicherung. Diese soll die notwendige personelle, sächliche und räumlichen Ausstattung gewährleisten. Zur Qualitätssicherung soll die Ressourcenzuteilung über eine Budgetierung der für die einzelne Schule verfügbaren Mittel erfolgen, statt der bisherigen Kopplung der Haushaltsmittel an die Anzahl der zu fördernden Schüler. (S. 10f.)

Nach KLEMM (2010b) sollte dabei die Förderquote der jeweiligen Region die Grundlage für die Budgetberechnung bilden, um den Aufwand einer zusätzlichen Feststellung von SPF als Voraussetzung für die Zuteilung von Ressourcen – sowie die damit verbundene Etikettierung – zu vermeiden. Für die Schule würde sich der Grad an Flexibilität in der individuellen Förderung der Schüler erhöhen. (S. 29)

SPECK (2010) erachtet die Bereitstellung folgender Ressourcen für die Umsetzung inklusiver Schulentwicklung als zwingend notwendig:

- Größe der Lerngruppe und des Klassenzimmers,
- barrierefreie Räumlichkeiten,
- fachpersonelle Bedingungen,
- offizielle curriculare Auflagen,
- administrative Regelungen,
- Spielräume in der Umsetzung,
- Kooperation und Zusammenarbeit im Lehrerkollegium,
- Einstellungen und Mentalitäten im Umfeld der Schule,
- politischer Kurs und
- wirtschaftliche Maßgaben. (S. 29)

5.2 Die Anforderungen an die Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem

Die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems im Sekundarbereich ist – wie bereits dargelegt – auch immer eine strategische Frage der Schulentwicklung. FEUSER (2010) identifiziert hierbei zwei unterschiedliche Herangehensweisen. Zum einen können inklusive Bildungsräume durch eine *äußere Reform* organisiert werden. In diesem Fall wird an einer Regelschule anhand unterschiedlicher Lehrpläne zieldifferent unterrichtet, wobei das gegliederte Schulsystem in seiner Form erhalten bleibt. Zum anderen entwickeln sich inklusive Bildungsangebote durch eine *innere Reform*. Sie impliziert, dass sich alle Schüler mit und ohne Beeinträchtigung in einer Lerngemeinschaft Wissen durch kooperatives Lernen aneignen. Zurzeit bestehe in Deutschland ein Verhältnis von 99:1 zwischen den beiden Ansätzen. (S. 65)

Für DYSON (2010) sind vier Punkte für das Prädikat inklusive Schule zentral:

1. die Bedeutung der Schulkultur,
2. Leitung und Mitbestimmung,
3. inklusive Strukturen und Praktiken sowie
4. die Unterstützung durch die Bildungspolitik. (S. 118)

Der *schulkulturelle Aspekt* erfasst zunächst die Vermittlung von Werten und Normen, die die Anerkennung und Würdigung von Heterogenität beinhalten. Außerdem sind weitere Gesichtspunkte angesprochen: Die Schule bietet mannigfaltige pädagogische Angebote, greift auf ein kooperierendes Kollegium zurück, fördert die Zusammenarbeit zwischen den Schülern, dem Schulpersonal und den Eltern. Der zweite Punkt *Leitung und Mitbestimmung* verdeutlicht den für den Erfolg unerlässlichen kooperativen Charakter, ohne die klare Leitungsverantwortung unterschätzen zu dürfen. DYSON setzt deshalb auf starke Führungspersönlichkeiten, die die schulische Inklusion forcieren. Inklusive Schulen benötigen ferner *organisatorisch inklusive Strukturen und Praktiken*, die offene Unterrichtsformen schaffen. Der vierte Aspekt umfasst *die Unterstützung durch die Bildungspolitik*. Sie erleichtert oder erschwert die konkrete pädagogische Arbeit vor Ort. DYSON (2010) kommt zu folgendem Ergebnis:

„Wenn man unter Inklusion grundsätzlich die gemeinsame Bildung aller Kinder versteht, so ist es nicht überraschend, dass der Schlüssel für die Entwicklung inklusiver Schulen nicht in der Übernahme bestimmter Praktiken und Unterrichtsformen gesehen wird, sondern in der Entwicklung einer spezifischen Schulkultur und in dem Vorhandensein einer starken, prinzipientreuen Schulleitung“. (S. 118f.)

Für KLAUß (2010) ist es vor allem „didaktisches know how über die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen“, die inklusive Schulen haben müssen, weil sie „Menschen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen den Zugang zur Bildung eröffne[n]“ (S. 369). Inklusive Bildungsangebote innerhalb der Sekundarstufe müssen somit auch sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für Schüler bereitstellen, „deren Art und Umfang im Zusammenhang mit der Gesamtheit von Erfordernissen für eine individuell erfolgreiche Teilnahme am Unterricht zu ermitteln sind“ (KMK, 2010, S. 7). Für inklusive Schulen sollen die Art und der Grad der Beeinträchtigung unwesentlich sein, da der Schulbildung die jeweiligen Bildungsstandards und Lehrpläne zugrunde liegen (ebd., S. 9). Um diese zu erfüllen, plädiert RUX (2009) für einen erweiterten Nachteilsausgleich. Die betroffenen Schüler können durch dieses Instrument den Nachweis erbringen, dass sie über diejenigen Kompetenzen verfügen, „die ihnen durch den jeweiligen Bildungsbedarf attestiert werden sollen“. Dabei entspräche die Rechtslage „durchgängig den Anforderungen der BRK – was wohlgemerkt nicht bedeutet, dass diesen Anforderungen in der Praxis in jedem Einzelfall Genüge getan würde“. (S. 226f.)

Zusammenfassend und ergänzend sind folgende Anforderungen an die Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem von Bedeutung:

- Kooperation auf Ebene des Bundes, der Länder und der Kommunen,
- Kultus- und Schulverwaltungen richten strukturellen Rahmenbedingungen ein und orientieren sich in ihren Entscheidungen am Kindeswohl,
- die Schulleitung unterstützt die inklusive Schulentwicklung,
- Kooperation zwischen Lehrkräften, Therapeuten, pädagogischen Mitarbeitern und Sozialpädagogen,
- die Entwicklung inklusiver Schulkonzepte,
- qualifizierte Lehrkräfte mit inklusiv förderlichen Einstellungen und Kompetenzen,
- Beratung von Eltern beeinträchtigter und nichtbeeinträchtigter Schüler,
- Schüler ohne SPF unterstützen inklusiven Unterricht
- verringerte Klassengröße und begrenzter Anteil von beeinträchtigten Schülern,
- zusätzliche Lehrperson in einem Zweilehrersystem,
- ein barrierefreier Zugang zu allen Räumlichkeiten,
- die Bereitstellung behinderungsspezifischer Lehr- und Lernmaterialien,

- zusätzliche Angebote im Schulalltag (z. B. Assistenz, Therapie, Förderung) und
- eine Didaktik des kooperativen Lernens. (SPECK, 2010, S. 47f.; VDS, 2010, S. 2)

5.2.1 Die Kooperation von Förder- und Regelschullehrkräften an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem

Der Kooperation von Förder- und Regelschullehrkräften kommt in einem inklusiven Bildungsräumen eine tragende Rolle zu. Für WOCKEN (2011b) „[ist] die Erziehung und Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe [...] eine Aufgabe, die nicht mehr durch einen einzigen Lehrer geleistet werden kann“ (S. 108). WOCKEN (2010c) kommt zu dem Schluss, dass die

„inklusive Unterrichtung einer vielfältigen Kindergruppe [...] in hergebrachter Art mit einem Klassenlehrer als Solisten völlig undenkbar [ist]. Inklusion braucht die Mitarbeit mehrerer pädagogischer Professionen, damit für die differenten Unterstützungsbedarfe auch passende pädagogische Kompetenzen zur Verfügung stehen“. (S. 206)

Dabei ist die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Lehrkräften im Rahmen erfolgreichen integrativen Unterrichts das Fundament (KREIE, 2009, S. 410). So lassen sich die bestehenden integrativen Maßstäbe auch auf einen inklusiven Kontext beziehen, wobei in der praktischen Zusammenarbeit weiterhin gemeinsame pädagogische Grundpositionen und Zielsetzungen ausgehandelt werden müssen. Dabei ist die berufliche Ausbildung von nachrangiger Bedeutung. (EBERWEIN & KNAUER, 2009, S. 424)

Soll Kooperation gelingen, ist die Teamfähigkeit eine zentrale Lehrerkompetenz. Hierdurch wird der inklusive Unterricht „komplexer, öffentlicher, kritisierbarer, aber auch differenzierbarer und damit befriedigender“. (PREUSS-LAUSITZ, 2009, S. 464f.)

Eine möglichst selbstbestimmte Zusammensetzung des Teams sollte nach persönlicher Übereinstimmung und Sympathie erfolgen. Dies erleichtert es, die spezifischen Rollenerwartungen und Vorstellungen offen miteinander austauschen und diskutieren zu können. In der engen Zusammenarbeit mit anderen treten unweigerlich persönliche Stärken wie Schwächen zu Tage. Lehrkräfte müssen diesen „Verlust an Autonomie“ akzeptieren. Als Voraussetzung hierfür werden Offenheit, Toleranz, Kritik- und Kompromissfähigkeit deklariert. Die Klärung, „wer wann wofür zuständig und verantwortlich ist“, ist eine Grundvoraussetzung für erfolgreiche Kooperation im Unterricht. Lehrkräfte müssen die veränderte Form der Unterrichtsplanung und -methodik annehmen und ihre Tätigkeit stetig analysieren, bewerten und hinterfragen. (EBERWEIN & KNAUER, 2009, S. 429f.)

Für die Umsetzung inklusiven Unterrichts im Tandem ist eine „hochqualifizierte sonderpädagogische Kompetenz notwendig“ (VDS, 2010, S. 5). In der Regel führt die Förderschullehrkraft keine eigene Klasse mehr, sondern ist nur stundenweise innerhalb des Klassenverbandes anwesend (EBERWEIN & KNAUER, 2009, S. 424). „Die unabdingbare Teamarbeit bedeutet nicht, dass in jeder Unterrichtsstunde immer ein zweiter Pädagoge anwesend sein muss“ (WOCKEN 2011b, S. 108). KORNMANN (2010) hält ein Modell für sinnvoll, bei dem Förderschullehrkräfte sechs bis zehn Stunden in einer festen Klasse agieren. Sie sind gleichzeitig in die Planung und die Unterrichtung fest eingebunden (S. 253). Den Schwerpunkt stellt der gemeinsame Einigungsprozess dar. Schließlich und endlich ist die Kooperation zwischen den verschiedenen Lehrkräften „ein Prozess der gegenseitigen Annäherung und Abgrenzung auf Basis der Wertschätzung der Individualität des anderen“ (KREIE, 2009, S. 407).

Doch nicht an jeder Schule funktioniert die Kooperation im Lehrerteam. 25 % der Teams brechen wegen unterschiedlicher Vorstellungen auseinander. Es bestünden Hemmungen in der deutschen Lehrerschaft, zu zweit zu unterrichten – basierend auf der tradierten Struktur der einen Lehrkraft pro Klasse. Durch die Kooperation zwischen Regel- und Förderschullehrkräften werden die differierenden beruflichen Identitäten ersichtlich. Letztere richteten ihre Tätigkeit eher auf das einzelne Kind mit sonderpädagogischer Förderung, während die Regelschullehrkraft sich eher der gesamten Klasse und dem Lehrplan verpflichtet fühle. Förderschullehrkräfte unterliegen in der Zusammenarbeit mit einer Regelschullehrkraft den größten Veränderungen, weil sie ihr Handlungsverständnis neu definieren müssen. EBERWEIN und KNAUER (2009) identifizieren eine Verunsicherung der Förderschullehrkräfte, weil auf ihnen eine gesteigerte Erwartungshaltung bezüglich ihrer Fachkompetenz lastet. Sind Förderschullehrkräfte nur stundenweise in der Klasse präsent, können sie Unterrichtsabläufe aus eigenem Erleben schwerer beurteilen. (S. 424-430)

KREIE (2009) registriert in diesem Zusammenhang eher eine Duldung als eine tragende Zustimmung für die Tätigkeit von Förderschullehrkräften an integrativen Schulen. Ein weiteres Problemfeld eröffnet sich für Förder- und Regelschullehrkräfte wegen fehlender bewährter Vorbilder und Musterkooperation, sodass sie „[...] sich das nötige Wissen für integrativen Unterricht oft in mühevoller Praxis aneignen [müssen]“. (S. 406)

Die Skizzierung der aufgeführten Schwierigkeiten macht deutlich, dass für die Lehrkräfte vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten vorhanden sein müssen, um die

Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung zu bewältigen – gerade wegen der meist fehlenden Erfahrungen. Basierend auf den Erkenntnissen mit der schulischen Integration können Supervision und Beratung helfen, Konflikte und Widerstände bezüglich inklusiver Schulentwicklung innerhalb bestimmter Institutionen zu lokalisieren, zu klären oder auszuräumen. Supervision versucht Ressourcen in der zwischenmenschlichen Interaktion zu aktivieren, wobei persönliche Haltungen, individuelle Einstellungen, Beziehungs- und Kontaktmuster der Mitwirkenden reflektiert werden, um etwaige Konflikte zu klären. ZIBARTH (2009) hat für die Supervision der Integrationspädagogik folgende Handlungsfelder lokalisiert:

- Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern,
- Schwierigkeiten in der Elternarbeit und
- Kooperationsprobleme unter Kollegen. (S. 438ff.)

Die professionelle Beratung stellt ein zentrales Instrument zur Bewältigung von Konflikten, Anforderungen o. ä. dar. MUTZEK (2008) definiert Beratung als

„eine spezifische Interaktions- und Kommunikationsform zwischen einem Ratsuchenden und einem Berater. Beratung wird strukturiert, planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt. Sie beruht auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis. Beratung ist freiwillig. Damit grenzt sie sich gegenüber einer Informationsvermittlung und einem Alltagsgespräch ab“. (S. 9 zit. n. POPP & METHNER, 2010, S. 6)

Kennzeichnend für die Beratung sind sowohl ihr rehabilitativer, präventiver als auch zukunftsorientierter Charakter. Beratung fungiert als vermittelndes Element zwischen verschiedenen Positionen und Systemen. Um Beratung erfolgreich im Praxisbezug anzuwenden, bedarf es Erfahrungen und internalisierter Kenntnisse seitens des Beraters. Beratung kann somit sinnvoll in pädagogische Prozesse integriert werden, um die Qualität schulischer Arbeit nachhaltig zu verbessern. Beratung kann am Einzelfall, in der Gruppe, im Team oder mit einer Institution umgesetzt werden. (ebd., S. 4-11)

Förderschullehrkräften wird im inklusiven Unterricht zwangsläufig die Rolle des externen wie auch internen Beraters hinsichtlich sonderpädagogischer Förderung zukommen. Gleichfalls sollen Regelschullehrkräfte im inklusiven Bildungsprozess ihr spezifisches Wissen an ihre Kollegen von der Förderschule weitergeben (FEUSER, 2010, S. 57). Der kollegialen Beratung zwischen den Lehrkräften wird in inklusiven Kontexten folglich eine bedeutende Rolle beigemessen (SCHLIERF, 2011, S.100).

5.2.2 Die Kooperation mit unterschiedlichen Berufsgruppen an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem

In einem inklusiven Bildungssystem ist die Kooperation zwischen der Schule und externen Dienstleistern unabdingbar. Die Kooperation „erfordert mehr und differenzierter qualifiziertes Personal“ (SPECK, 2010, S. 50), aufgrund der Ausweitung von Klassen, in denen gemeinsames Lernen geschieht. Daher benötigt eine inklusive Pädagogik zur professionellen, qualitativ ansprechenden Erziehung und Bildung der Schüler mit Beeinträchtigungen neben dem lehrenden Personal auch nicht lehrendes Personal. Hierzu zählen u. a. Sozialpädagogen, Therapeuten, Pfleger oder Assistenten. Die Bereitschaft zur Kooperation der involvierten Berufsfelder ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines inklusiven Unterrichts (KMK, 2010, S. 21). Zusätzlich misst SPECK (2010) den erforderlichen sonderpädagogischen Zusatzqualifikationen für die am Lehrbetrieb beteiligten Personen eine herausragende Bedeutung zu (S. 50).

Dabei verlangt eine pflegerische Tätigkeit konsequenterweise andere Kompetenzen als die unterrichtende Profession. Hierbei kann durchaus pädagogisches Laienpersonal (z. B. Schulbegleiter, Integrationshelfer oder Eltern) schulische Assistenz oder kurative Dienste übernehmen. WOCKEN (2011b) sieht neben dem steigenden quantitativen Bedarf an Fachpersonal auch die Notwendigkeit einer qualitativ gehaltvollen Zusammenarbeit. Er macht darauf aufmerksam, dass

„es [...] nicht allein darauf an[kommt], dass da noch eine weitere Person mehr an Bord ist und auch mit anpackt, sondern wichtig ist, dass die inklusive Unterrichtsarbeit als eine gemeinsame Aufgabe verstanden wird, die nur in Kooperation zu leisten ist und auch kooperativ durchgeführt wird. Das Missverständnis von Inklusion als eine Addition von Regelpädagogik und Sonderpädagogik ist leider weit verbreitet“. (S. 108)

Die Kooperation zwischen externen Dienstleistern und der weiterführenden Schule im inklusiven Bildungssystem erstreckt sich nicht ausschließlich auf die Zusammenarbeit im Schulgebäude. WOCKEN (2011b) erkennt darüber hinaus die relevante Bedeutung einer sozialräumlichen Vernetzung von Bildungsprozessen. Dazu zählen u. a. Eltern- und Fördervereine, Träger der Jugendhilfe, Schul- und Sozialbehörden, Verkehrspolizei, lokale Presse, Sport- und Freizeitvereine, vorschulische Einrichtungen, Berufsschulen und Ausbildungsbetriebe, Kinderärzte sowie therapeutische Dienste. Dies sei der „Gütemaßstab eines inklusiven Unterrichts“. (S. 109)

5.2.3 Die Notwendigkeit einer erweiterten Lehrerbildung für die Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem

Durch die Anforderungen der schulischen Integrations- bzw. Inklusionsentwicklung fordern HEYER und MEYER (2009) eine Mentalitätswende in der Lehrerbildung. Vor allem soll in der universitären Ausbildung von Regelschullehrkräften mehr Raum für inklusive Pädagogik geschaffen werden. Dazu gehören u. a. die Auseinandersetzung mit einer gesteigerten Heterogenität im Klassenzimmer, die Einführung in die Diagnose von Lehr- und Lernproblemen oder der Einsatz von differenzierenden und individualisierenden Unterrichtsformen. (S. 448-451)

Überdies fordert MEYERING (2009) eine stärkere Kooperation und Vernetzung zwischen den Lehramtsstudiengängen und der Sonderpädagogik. Die Sonderpädagogik soll demnach als verpflichtendes Zweitfach mit den FS Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung für die allgemeinen Lehrämter eingeführt werden. Die Ausbildungsgänge sollten MEYERINGS (2009) Meinung nach nicht mehr fächerbezogen sondern stufenbezogen strukturiert sein, in denen die Studierenden zusätzliche Erfahrungen durch Praktika in Klassen mit gemeinsamer Beschulung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung sammeln. (S. 12)

Durch die inklusiven Veränderungen ändert sich das Berufsbild der Förderschullehrkräfte – und damit zukünftig auch die Ausbildungsstruktur. Die Beratung von Schulen und Lehrkräften wird eine größere Rolle als bisher spielen, der Anteil an verbleibender effektiver Unterrichtszeit wird zurückgehen. SPECK (2010) bewertet diese Änderung durchaus kritisch, da lange Fahrtzeiten und beschränktes Schülererleben die Folge seien. Die Konsequenz sei ein Verlust an pädagogischer Kompetenz. (S. 132)

SPECK (2010) fragt, ob eine Erweiterung des Lehramtsstudiums überhaupt durchsetzbar sei, da „Sonderpädagogen [...] nach allgemeiner Einschätzung unentbehrlich sein [werden]“. Bisher wagen sich nur einzelne Universitäten (z. B. Bremen oder Bielefeld), inklusive Pädagogik in die Lehramtsstudiengänge für die Sekundarstufe zu implementieren und mit der Sonderpädagogik zu koppeln. Für SPECK ist absehbar, dass eine generelle Auflösung der Sonderpädagogik nicht beabsichtigt wird. Bisher gäbe es für eine inklusive Lehramtsausbildung in den Kultusministerien keine konkreten Pläne. Vielmehr sei die Situation von Ratlosigkeit geprägt. Forderungen nach einer veränderten Ausbildung „[[lösen] keine Diskussion aus [...], was wohl darauf schließen ließe, dass sie keine Lehrerguppe ernst nimmt“. (S. 13ff.)

5.3 Die Anforderungen an einen inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem

Die größte Herausforderung für einen inklusiven Unterricht besteht in einem ausgewogenen Verhältnis, fachbegrifflich als sog. Passung bezeichnet, zwischen der individuellen Förderung des einzelnen Schülers und der Gruppe. Gruppenbedürfnisse dürfen nicht hinter Einzelbedürfnissen zurückstehen (WOCKEN, 1987, S. 75, zit. n. WOCKEN, 2011a, S. 46). Inklusiver Unterricht erhebt den Anspruch, Bildungsungerechtigkeit entscheidend zu reduzieren und abzubauen (WOCKEN, 2011b, S. 106).

Doch was meint der Begriff des inklusiven Unterrichts explizit und welche Merkmale liegen ihm zugrunde? Zuvorderst bemängelt WOCKEN (2010c), dass die Bezeichnung *inklusive Unterricht* nicht klar definiert sei und - je nach individueller Zielsetzung - von Pädagogen und Politikern unterschiedlich genutzt würde. Dennoch identifiziert er drei grundsätzliche Dimensionen, die für einen inklusiven Unterricht gelten sollen. Dieser zeichne durch die

- Vielfalt der Kinder,
- Vielfalt des Unterrichts und
- Vielfalt der Pädagogen aus. (S. 203f.)

WOCKEN (2011b) präzisiert diese erste Einordnung, wonach:

„alle Kinder einer unausgelesenen und ungeteilten Lerngruppe sich allgemeine Bildung nach individuellem Vermögen, nach individuellen Bedürfnissen in vielfältigen Lernprozessen mit gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen unter Nutzung förderlicher Ressourcen ohne behindernde Lernbarrieren und ohne diskriminierende und exkludierende Praxen sowie mit entwicklungsorientierter Lernevaluation aneignen können, und zwar mit aktiver Unterstützung von kooperierenden Pädagogen und sozialen Netzwerken“. ⁶ (S. 110)

Die Vielfalt der Kinder bedingt und erfordert in methodischer und didaktischer Hinsicht unterschiedliche Lernprozesse. Diese „unterscheiden sich nach Lerntempo und Lernzeit, nach präferierten Lernwegen, nach Lernmotiven und Lernvoraussetzungen, nach dem Ausmaß der Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Selbstreflexion“ (WOCKEN, 2011a, S. 45). Diese Ausgangslage bringt eine Vielfalt des Unterrichts mit sich. Ein Unterricht, der auf der Annahme einer homogenen Lerngruppe basiert und auf zielgleiche Lerninhalte abzielt, widerspricht einem inklusiven Unterrichtsverständnis. Daher „[berücksichtigt] inklusiver Unterricht [...] einerseits die Standards und Zielsetzungen für allgemeine schulische

⁶ WOCKEN (2011b) weist darauf hin, dass diese Definition keine Vollständigkeit beansprucht und um weitere Kriterien ergänzt werden könnte.

Abschlüsse und andererseits die individuellen Kompetenzen der Lernenden“ (KMK, 2010, S. 10). Ohne Zieldifferenz kann Inklusion nicht funktionieren“ (WOCKEN, 2011a, S. 44). Dabei wird die Qualität des inklusiven Unterrichts durch erfolgreiche bzw. erschwerte Kooperation des beteiligten pädagogischen Personals maßgeblich beeinflusst (ebd., S. 109).

Ziele des inklusiven Unterrichts seien die Emanzipation und die selbstständige Realitätskontrolle der Schüler (FEUSER, 2009, S. 287). SPECK (2010) sieht im Aufbau eines soliden Selbstkonzepts, in der Ausbildung und Stabilisierung von Kommunikationsfähigkeiten sowie bei den Sozialkompetenzen zentrale Intentionen im inklusiven Erziehungskontext. Primär sei es eine pädagogische Aufgabe „integrative Einstellungen und aktive Bereitschaften zur gegenseitigen Annäherung und Solidarität bzw. zur Überwindung sozialer Vorurteile und Verfremdung“ (S. 30) innerhalb der Klassengemeinschaft zu schaffen. Für den VDS (2010) drückt sich inklusiver Unterricht durch die Umsetzung von Selbstbestimmung, Aktivität und Teilhabe der Schüler im Unterricht aus (S. 3f.). Im Folgenden sind die erforderlichen Bedingungen für einen inklusiven Unterricht zusammenfassend und ergänzend dargestellt:

- Orientierung an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler
- zieldifferentes Lernen am gleichen Unterrichtsgegenstand durch Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung,
- Anwendung didaktisch-methodischer Unterrichtskonzepte zur Gewährleistung von Aktivität und Teilhabe in einem barrierefreien Unterricht für alle Schüler,
- Elementarisierung von Unterrichtsinhalten,
- zusätzliche personelle Unterstützung (s. o.),
- zusätzliche oder spezielle Lehr- und Lernmitteln, Informationsmaterialien sowie Medien, die den Bedürfnissen der Schüler mit Beeinträchtigung entsprechen (s. o.),
- begleitende pädagogische Diagnostik am Lernprozess,
- Dokumentation der Lernentwicklung durch individuelle Förderplanung,
- ausdifferenzierte und genügend große Klassenräume,
- einsehbare Gruppenarbeitsräume und Außenflächen zum Lernen und
- Anpassung räumlicher Strukturen und des Lernumfeldes für Bewegungsangebote, individuelle Förderformen, Rückzugsmöglichkeiten und Einzelbetreuung (VDS, 2010, S. 3f.; WOCKEN, 2011a, S. 44; KMK 2010, S. 10f.)

5.3.1 Die Klassenzusammensetzung im inklusiven Unterricht

Im inklusiven Verständnis sind ausnahmslos alle Kinder mit und ohne Beeinträchtigung in den Unterricht im Klassenverband eingeschlossen. (PRASCHAK, 2010, S. 380). Die Schule verzichtet hierbei auf exkludierende und selektierende Maßnahmen zur Rekrutierung ihrer Schülerschaft. Für WOCKEN (2011b) ist daher „eine Schule, die systematisch exkludiert, [...] nicht inklusiv“. In Bezug auf die Klassenzusammensetzung sind bestimmte herkömmliche (Verwaltungs)Praktiken ohne Belang und werden nicht vollzogen. Das betrifft die Zurückstellung bei der Einschulung, das Sitzenbleiben, den Schulverweis auf eine andere Schule, die Sortierung nach Schulformen sowie die Rückstufung der ‚falschen‘ Schüler in niedrigere Schulformen. (S. 106)

Möchte inklusiver Unterricht als solcher verstanden werden, so ist die

„Vielfalt der Kinder [...] das alles entscheidende und unterscheidende Konstitutionsmoment der Inklusionspädagogik. Während viele Pädagogiken sich immer auf bestimmte Klientele (Gymnasiasten, Sonderschüler, Hauptschüler usw.) beziehen und damit eigentlich 'Sonderpädagogiken' sind, ist Inklusionspädagogik prinzipiell nicht auf eine bestimmte Klientel fixiert und festgelegt. Deshalb muss 'Vielfalt der Kinder' auch als die erste und fundierende Dimension gelten“. (WOCKEN, 2010c, S. 205).

Die gesteigerte Heterogenität ist für alle beteiligten Lehrkräfte, Erzieher und Schüler eine Herausforderung. Dazu bedarf es konkreter Überlegungen in den Schulkonzepten, wie die Rahmenbedingungen flexibel an die jeweilige Ausgangssituation angepasst werden können (KORNMAN, 2010, S. 264). Die Klassenzusammensetzung hat unmittelbare Auswirkungen auf den inklusiven Unterricht und die Lehrkräfte. WOCKEN (2010c) spricht von einer „doppelten Passung“, die hergestellt werden muss. Auf der einen Seite sind die Lernbedürfnisse der Kinder und die pädagogischen Angebote der Schule zu berücksichtigen, während auf der anderen Seite den Lernbedürfnissen der Kinder und den Kompetenzen der Pädagogen Rechnung getragen werden muss. (S. 206)

KORNMAN (2010) spricht sich für eine verkleinerte Klassenstärke von 18 bis 22 Schülern aus (S. 253). MAIKOWSKI (2009) berichtet, dass sich eine Anzahl von 22 Schülern je Integrationsklasse bewährt hätte, wovon zwei bis drei Schüler unterschiedliche FS aufweisen sollten (S. 205). Ähnlich sieht es WOCKEN (2011c), der sich für 15 bis 20 Kinder in der Klasse ausspricht, wovon zwei bis vier Kinder eine Beeinträchtigung haben (S. 9). PREUSS-LAUSITZ (2009) mahnt zusätzlich an, „nur ein bis zwei Kinder mit aggressiven Verhaltensauffälligkeiten in die Klasse“ (S. 464) aufzunehmen.

5.3.2 Schüler mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen im inklusiven Unterricht

Im inklusiven Unterricht sollen alle Schüler mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam unterrichtet werden. Doch inwieweit lässt sich dieses Postulat auch in der Praxis für Schüler mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen umsetzen? Zuallererst sieht KLAUß (2010) keine generelle Selbstverständlichkeit in der gesellschaftlichen Inklusion von Menschen mit mehrfachen und schweren Beeinträchtigungen. Sie sind vielfach von Partizipation und Teilhabe ausgeschlossen, indem ihr Leben von „Ausgrenzung, Ausschluss, Sonderbehandlung und Nichtwahrgekommenwerden bedroht“ (S. 344) ist. In gleicher Weise sind Kinder mit mehrfachen und schweren Beeinträchtigungen vielfach nicht gedanklich eingeschlossen, wenn es um die inklusive Beschulung geht (SPECK, 2010, S. 55). Die „Selektionspraxis führt bei Kindern mit einem umfänglichen sonderpädagogischen Förderbedarf schon in der frühen Kindheit häufig zu dauerhaften Formen der Aussonderung“. Je länger der selektive Zeitraum fortwährt, desto schwieriger gestaltet sich die soziale Integration zu anderen nicht beeinträchtigten Schülern. (PRASCHAK, 2010, S. 379)

Bei dieser Personengruppe handelt es sich um „Menschen mit schweren und schwersten Behinderungen [, die] in fast allen Lebensbereichen von Hilfe und Unterstützung anderer Menschen abhängig [sind]. Trotz dieser Abhängigkeit haben sie ein Recht und auch die grundsätzlichen Möglichkeiten, sich zu entwickeln, ihre Fähigkeiten zu entfalten und vor allem am Leben der sozialen Gemeinschaft zu partizipieren“. (KONFERENZ DER GEISTIGBEHINDERTENPÄDAGOGIK 1999, zit. n. FRÖHLICH, 2003, S. 671)

Nach FRÖHLICH & MOHR (2003) haben Menschen mit einer schweren und mehrfachen Beeinträchtigung besondere Bedürfnisse, die auch im schulischen Kontext Berücksichtigung finden müssen. Sie „brauchen

- viel körperliche Nähe, um direkte Erfahrungen machen zu können,
- körperliche Nähe, um andere Menschen wahrnehmen zu können,
- Menschen, die ihnen die Umwelt auf einfachste Weise nahe bringen,
- Menschen, die Fortbewegung und Lageveränderung ermöglichen,
- Menschen, die sie auch ohne Sprache verstehen,
- sie zuverlässig versorgen und pflegen.“ (S. 343f.)

Bisher verbringt diese Schülergruppe ihren schulischen Alltag oftmals in Förderschulen. Der Schwerpunkt liege in diesen Einrichtungen originär in einer

guten Betreuung, die durch Pflege und Wohlfühlen charakterisiert wird. Die Vermittlung schulischer Bildung stelle kein primäres Unterrichtsziel dar. Für diese Personengruppe birge schulische Inklusion an der allgemeinen Schule ein Risiko – bedingt durch reduzierte oder ungenügende Ressourcen. Die Folge sei eine verstärkte Isolation in homogenisierten Heimen sowie eine Reduzierung und Entqualifizierung des Personals. Zudem wird zuweilen die Angemessenheit bzw. Zweckmäßigkeit der Aufbringung finanzieller und personaler Kosten für Schüler mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen in Frage gestellt. (KLAUß, 2010, S. 344f.)

Die Zusammenfassung von Schülern mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen nach schädigungsspezifischen und leistungsorientierten Merkmalen innerhalb von homogenen Lerngruppen ist nach Meinung PRASCHAKS in Förderschulen weit verbreitet. Dieser Konzentration liege ein häufig willkürlich und intransparent verlaufender Ordnungsversuch zugrunde. Durch diese Maßnahmen erhoffen sich die Beteiligten eine optimale und bedürfnisorientierte Förderung. Jedoch wird diese „Restgruppe“ von ihren Mitschülern letztendlich abgegrenzt. Diese Praxis steht daher im Widerspruch zu den Prinzipien eines inklusiven Unterrichts. Für PRASCHAK (2010) ist schulische Inklusion überhaupt erst zu gewährleisten, wenn in einem ersten Schritt die Homogenisierungstendenzen von bestimmten Schülergruppen innerhalb der Förderschulen beendet werden. In der Folge findet in einem zweiten Schritt die Inklusion der betroffenen Klientel in eine Schule für alle Kinder mit und ohne Beeinträchtigung statt. (S. 375-380)

Die Gestaltung von inklusiven Unterrichtsformen, die Teilhabe und Partizipation am Unterrichtsgeschehen für diese Schülergruppe gewährleisten sollen, ist eine Herausforderung. Doch welche Konzepte und Vorstellungen liegen hierfür für Schüler mit mehrfachen und schweren Beeinträchtigungen überhaupt zugrunde? Bisher beschränkt sich die inklusive Didaktik auf das Modell des kooperativen Lernens. KLAUß (2010) bemängelt, dass „die Hinweise auf didaktisches Vorgehen sehr unscharf“ sind. Vor allem erschöpft sich die Diskussion in der Frage nach den Einstellungen von beteiligten Lehrkräften. Jedoch liegen das tatsächlich benötigte Wissen und die erforderlichen Fähigkeiten von Lehrkräften für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts nicht im vordergründigen Interesse der Betrachtung, obwohl didaktische Defizite bei den Lehrkräften festzustellen sind. (S. 348)

Mithin muss die inklusive Pädagogik erst im Zuge ihrer praktischen Umsetzung nachweisen, inwieweit sie ihre eigenen Ansprüche erfüllen kann oder aber doch

hinter ihren Erwartungen zurückbleibt. Die Totalforderung nach einer *Schule für alle Kinder* – dies impliziert die vollständige Auflösung des Systems Förderschule – erhalte durch die Nichteinlösung einer inklusiven Beschulung für alle Schüler eine unglaubliche Prägung. (SPECK, 2010, S. 55)

5.3.3 Die soziale Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem

Der sozialen Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen wird ein großer Stellenwert in einem inklusiven Bildungssystem beigemessen. Diese Schüler sollen fester Bestandteil der Klassengemeinschaft sein und an Klassenaktivitäten beteiligt werden (KLAUß, 2010, S. 347f.). Die Umsetzung in der Realität ist jedoch hoch komplex und von vielschichtigen Bedingungen abhängig. Soziale Integration setzt sich zum Ziel, die Gemeinschaftlichkeit und das Wohlbefinden von beeinträchtigten Schülern zu erreichen bzw. zu stärken. Für SPECK (2010) reicht damit die pädagogische Aufgabe der Integrationshilfe über den Unterricht hinaus und besitzt eine sozialpolitische Dimension, weil „jegliche Erziehung behinderter Kinder [...] deshalb auch als Integrationshilfe verstanden werden [kann]“. Für ihn ist die soziale Integration nicht ausschließlich auf einen schulischen Kontext beschränkt.

Die soziale Integration umfasst für SPECK (2010)

- die Initiierung integrativer Kontakte und praktische Gemeinsamkeiten
- die Verteidigung der Teilhaberechte von Menschen mit Beeinträchtigung am gemeinsamen Leben gegenüber Ausschlusstendenzen,
- die Öffentlichkeitsarbeit zur Situation von beeinträchtigten Menschen,
- die Anregung zu solidarischen Bereitschaften und Aktionen sowie
- die Einflussnahme auf Planung und Entscheidungsprozesse im rechtlich-administrativen Bereich zur Sicherung der Rechte und Lebenserfordernisse von Menschen mit Beeinträchtigung. (S. 29f.)

Zwar gebe es die Gefahr, dass diese Schüler während des Unterrichts „nur so mitlaufen“ (KLAUß, 2010, S. 347f.), dennoch ermöglichen Maßnahmen individualisierter Förderung soziale Integration. Die soziale Eingliederung in einem inklusiven Klassengefüge ist umso erfolgreicher, je mehr der einzelne Schüler für sich persönliche Lerngewinne verbuchen kann. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich hierbei um Schüler mit oder ohne Beeinträchtigung innerhalb eines Klassenverbandes handelt. (SPECK, 2010, S. 30)

Die soziale Integration ist Aufgabe der gesamten Klasse. Hierzu zählen die Lehrkräfte, Erzieher, Sozialpädagogen, Therapeuten sowie die Schüler selbst.

5.3.4 Die Diagnostik im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem

Die sonderpädagogische Diagnostik im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe erfordert eine am Schüler orientierte Herangehensweise unter Zugrundelegung seines individuellen Förderbedarfs. Ein inklusives pädagogisches Verhältnis von sonderpädagogischer bzw. individueller Förderung „unterscheidet sich nicht unbedeutend“ vom bisherigen konventionellen Ansatz. Bislang sei „sonderpädagogische Förderung [...] eher durch ein Misstrauen in die Entwicklungskräfte behinderter Kinder geprägt; sie meint deshalb, die Initiative ergreifen und die Steuerung der Lernprozesse übernehmen zu müssen“. (WOCKEN, 2011b, S. 107f.)

Die Diagnostik im inklusiven Unterricht darf nicht primär auf eine syndromspezifische Klassifikation ausgelegt sein, sondern muss die Entwicklung eines personenbezogenen Fähigkeitsprofils zur Aufgabe haben. Auf dieses Fähigkeitsprofil bauen sich anerkannte Erziehungs- und Bildungsprogramme auf, die die persönlichen Therapie- und Pflegebedürfnisse des Schülers einbeziehen. (PRASCHAK, 2010, S. 380)

Die zugrundeliegende Diagnostik und das darauf basierende Unterrichtskonzept müssen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder abgestimmt sein. Die konzeptionelle Umsetzung des Unterrichts obliegt den beteiligten Lehrkräften. Für den inklusiven Unterricht ist die Erhebung von schülerbezogenen Daten bedeutsam, da diese Informationen helfen, das Fähigkeitsprofil zu präzisieren und die Erziehungs- und Unterrichtsziele sorgfältig festzulegen. Eine sonderpädagogische Diagnostik im inklusiven Unterricht zieht zwangsläufig die Kooperation mit anderen am pädagogischen Prozess beteiligten Berufsgruppen nach sich. In die individuelle Förderplanung fließen die jeweiligen Kompetenzen von u. a. Therapeuten, Ärzten oder Sozialarbeitern ein. Die Zusammenarbeit ist relevant, um bei während des Unterrichts unvorhergesehen eintretenden Verläufen, Ereignissen oder Effekten gezielte interdisziplinäre Analysen erstellen zu können. Der allein auf sich gestellte Lehrer könnte an dieser Stelle ggf. schnell überfordert sein. Die Analysen sind in der Förderplanung sowie Unterrichtsgestaltung nachfolgend zu berücksichtigen. Die zentrale Fragestellung ist hierbei: Wird den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten der Schüler mittels der Lernangebote durch die Lehrkräfte Rechnung getragen? Selbstverständlich muss die Lehrkraft in diesem Sinne den Prozess schulischer Inklusion begleiten, umsetzen und beständig reflektieren. (KORNMANN, 2010, S. 263-269)

5.3.5 Die didaktische Umsetzung eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe im inklusiven Bildungssystem

Die Didaktik eines inklusiven Unterrichts kann nicht hinter den Grundsätzen der BRK zurückstehen. Sie muss die Inhalte aufgreifen und „diesen umfassenden Bildungsanspruch“ (KLAUB, 2010, S. 353) in didaktische und methodische Unterrichtskonzepte überführen. Ein inklusiver Unterricht „zeichnet sich durch eine breite Variation von Lehr- und Lernformen aus, er ist nicht zur ziel- und inhaltsdifferent, sondern auch wegdifferent“ (WOCKEN, 2011a, S. 45). Vor allem sollen Formen des offenen Unterrichts eingesetzt werden (z. B. Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Morgen- und Abschlusskreise sowie Projektarbeit) (PREUSS-LAUSITZ, 2009, S. 461). Für WOCKEN (2011a) „[sind] alle Formen einer äußeren Differenzierung [...] in einem inklusiven Konzept eher grenzwertig“ (S. 46).

Dabei orientiert sich inklusiver Unterricht an einer entwicklungslogischen Didaktik. „Die Durchdringung und Vermengung unterschiedlicher Aneignungsniveaus sind deshalb keine Ausnahme sondern die Regel“. Folgerichtig ist die didaktische Umsetzung nicht als lineares Konstrukt zu verstehen; vielmehr vollzieht sich inklusiver Unterricht je nach individuellem Anforderungsniveau auf der

- basal-perzeptiven,
- konkret-gegenständlichen,
- anschaulichen und/oder
- abstrakt-begrifflichen Ebene. (KLAUB, 2010, S. 353-358)

Für die didaktische Umsetzung eines inklusiven Unterrichts lehnt sich WOCKEN (2011a) an die bildungstheoretische Didaktik von KLAFKI an. Diese beinhaltet die drei elementaren Zielsetzungen einer

- allseitigen Entfaltung,
- grundlegenden Bildung und
- existenziellen Bildung. (S. 43)

Die allseitige Entfaltung hat in einem inklusiven Unterricht nicht allein den Erwerb von kognitiven Kompetenzen zum Ziel, sondern macht sich die Entfaltung aller menschlichen Fähigkeiten zur Aufgabe. Neben der Förderung kognitiver Intelligenz muss ebenso die emotionale, soziale, praktische und moralische Intelligenz gefördert werden. Die ganzheitliche Ausrichtung dieses Anspruchs wird durch die Zielvorstellung einer grundlegenden Bildung erfüllt. Die inklusive Schule verfolgt mit der Vermittlung einer existenziellen Bildung das Ziel, die Schüler auf ein selbstbestimmtes, mitbestimmtes, solidarisches und erfülltes Leben vorzubereiten. (ebd., S. 43)

Ein inklusiver Unterricht ist nicht ausschließlich durch zieldifferentes Lernen gekennzeichnet. Daneben ist ein inhaltldifferentes Lernen gleichermaßen Bestandteil (ebd., S. 45). Die didaktisch-methodische Umsetzung des inklusiven Unterrichts soll mithilfe des kooperativen Lernens vollzogen werden (WERNING & LÖSER, 2010, S. 110; KLAUß, 2010, S. 348). Hierin liegt ein zentrales Element einer inklusiven Didaktik. KLAUß (2010) hat die wichtigsten Merkmale kooperativen Lernens zusammengetragen. Dabei orientiert sich die didaktische Umsetzung an einem konkreten zeitlichen Raster:

1. Vier bis sechs Schüler erhalten ineinander greifende Aufgabenstellungen und bilden eine Lerngruppe,
2. die Lerngruppe setzt sich aus unterschiedlichen Leistungsniveaus zusammen,
3. alle Gruppenmitglieder halten bestimmte Gruppenregeln ein,
4. alle Gruppenmitglieder beteiligen sich an der Erörterung der Grundproblematik,
5. anschließend erfolgt ein Austausch im Tandem,
6. sodann wird innerhalb der leistungsheterogenen Gruppe beraten, um
7. unterschiedliche Gruppenaufgaben zuzuteilen (z. B. Vorlesen der Aufgaben, Materialbesorgung, Protokollierung der Arbeitsprozesses, Präsentation der Arbeitsergebnisse oder Zeit nehmen). (S. 348)

Durch diese didaktisch-methodische Vorgehensweise verbessert sich das funktionelle Können eines jeden Schülers, weil der Unterricht sich an den unterschiedlichen Leistungsniveaus orientiert. Weiterhin ist eine Steigerung des Selbstwertgefühls des einzelnen Schülers innerhalb der Lerngruppe zu beobachten. Kooperatives Lernen stärkt zudem die soziale Zugehörigkeit und das Gemeinschaftsgefühl innerhalb des Klassenverbandes. (SPECK, 2010, S. 30)

Die Gefahr einer Verfestigung von Zuständigkeiten oder Rollen innerhalb des Klassengefüges durch kooperatives Lernen scheint nicht von der Hand zu weisen zu sein, sodass kooperatives Lernen sinnvoll und reflektiert in den Unterrichtsprozess einbezogen werden muss (KLAUß, 2010, S. 348). KLAUß merkt ferner an, dass Schüler mit unterschiedlichen Begabungsniveaus in letzter Konsequenz nicht dasselbe lernen, da sich für jeden einzelnen Schüler verschiedene Bedeutungsmuster und -zugänge durch persönlich-biografische Kontexte und Neigungen ergeben (ebd., S. 361).

5.3.6 Die Leistungsbeurteilung an der Sekundarstufe im inklusiven Unterricht

Die Leistungsbeurteilung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung im inklusiven Unterricht ist Gegenstand zahlreicher Veröffentlichungen in der Fachliteratur. Dabei steht im besonderen Fokus, inwieweit die konventionelle Leistungsbeurteilung anhand von Ziffernnoten einem inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe entspricht und welche alternativen Modelle der Leistungsbeurteilung für inklusive Settings geeignet sind.

Für die KMK (2010a) ist „grundsätzlich [...] jede erbrachte Leistung individuelles Ergebnis einer Bewältigung von Anforderungen. Alle Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben in einem inklusiven Unterricht Anspruch auf Würdigung ihrer individuellen Leistungs- und Entwicklungsfortschritte“ (S. 12). Der Vergleich von Schülerleistungen tritt hinter das Prinzip individualisierter Leistungsbewertung zurück. Aus diesem Grund hält WOCKEN (2011b) das System von Ziffernnoten im inklusiven Unterricht für ungeeignet, da es „ungerecht [sei], die Leistungen verschiedener Kinder nach dem gleichen Maßstab zu bewerten“. (S. 107)

Auch PÜTZ und TEXTOR (2010) sprechen sich gegen eine „Leistungsrückmeldung in Form von Ziffernnoten“ aus. Dieses Instrument zur äußeren Differenzierung in unterschiedlichen Schulformen stelle kein geeignetes Mittel „im Sinne einer verantwortungsvollen Demokratieerziehung“ dar. Sie präferieren differenzierte Benotungssysteme, in denen die Schülerleistungen systematisch nach interindividuellen Entwicklungen dokumentiert und bewertet werden. (S. 106)

Als mögliche Rückmeldeformen nennen PÜTZ und TEXTOR (2010) die Selbstbewertung nach MONTESSORI, die Berichtszeugnisse nach PETERSEN sowie die Dokumentation nach FREINET (S. 105f.). WOCKEN (2011b) favorisiert zum einen Berichtszeugnisse, die eine schülerbezogene Leistungsbewertung ermöglichen. Zum anderen erkennt er in Portfolios ein Potenzial, weil sie fast gänzlich auf eine Fremdbewertung der Schüler verzichten (S. 107). MAIKOWSKI und PODLESCH (2009) ergänzen, dass verbale Beurteilungen ein Abfedern normativer Effekte in der Leistungsbewertung bewirken (S. 230).

Eine weitere Möglichkeit stellt deshalb die kombinierte Vergabe von Noten und verbalen Beurteilungen dar. Jedoch kann sich diese Form der Leistungsbewertung nur in seltenen Fällen im Sekundarbereich durchsetzen. Allgemein lässt sich feststellen, dass alternative Leistungsbewertungssysteme selten das Ziffernnotensystem an der Sekundarstufe ersetzen. (MAIKOWSKI, 2009, S. 206)

Wenn das Leistungsprinzip im inklusiven Unterricht eine zu starke Ausprägung erfährt, können sich innerhalb der Lerngruppe „konkurrierende Einstellungen und Intentionen“ herausbilden. Schließlich und endlich müssen „Leistungslernen und soziales Lernen [...] aufeinander abgestimmt sein“. Dabei ist darauf zu achten, dass die individuelle sonderpädagogische Unterstützung, die ein beeinträchtigter Schüler braucht, für alle Mitglieder der Lerngruppe akzeptabel ist und nicht aus Gründen sozialer Intentionen vernachlässigt wird. (SPECK, 2010, S. 30f.)

6 Die wechselseitige Kritik an Integration und Inklusion

SPECK (2010) berichtet von kontroversen Auseinandersetzungen zwischen sogenannten Integrations- und Inklusionspädagogen, wobei die Integrationsvertreter „als Schuldige am bisherigen Scheitern ihres Ansatzes angeklagt“ (S. 56) werden. KREIE (2009) konstatiert ein Scheitern der Integrationspädagogik in der Praxis (S. 404).

Die Kritik der Inklusion an der Integration geschieht vor allem auf intentioneller Ebene (HINZ, 2007, S. 13). SPECK (2010) stellt diesbezüglich nüchtern fest, dass die Diskussion in Deutschland vornehmlich ideologisch geführt wird (S. 104). Erschwert wird die Auseinandersetzung durch fehlende festgelegte Definitionen (SPECK, 2010, S. 58; WOCKEN, 2010a, S. 205). Jedoch bedeute ein neuer Wortgebrauch „nichts weiter als ein[en] Fassadenwechsel, der die schadhafte Bausubstanz nicht ausbessern würde“ (WOCKEN, 2010a, S. 209). Für WOCKEN (2010a) ist das Optimierungsanliegen der Inklusion aner kennenswert und unterstützungswürdig; gleichwohl sei das gewählte Mittel einer begrifflichen Kosmetik ein Missgriff (S. 209).

WOCKEN (2010a) bemerkt, dass sich die Inklusion letztlich mit der konkreten Integrationspraxis unzufrieden zeige, weil das alte segregierende und das neue integrierende System nicht miteinander vereinbar seien. So seien faule Kompromisse und halbherzige Lösungen unvermeidlich (S. 207f.). Außerdem stehe Integration unter dem Generalverdacht einer unterdrückten Anpassung von Menschen mit Beeinträchtigungen an die Normen der nichtbehinderten Bevölkerungsmehrheit (ebd., S. 214ff.).

WOCKEN (2010a) identifiziert Vorhaltungen gegenüber der Integration. Dabei komme es in der praktischen Ausübung zur Bildung von zwei Gruppen – Schüler mit und Schüler ohne Beeinträchtigungen (S. 206). Für SPECK (2010) steht fest, dass „nach wie vor [diese] zwei Gruppen von Schülern kategorial unterschieden [würden]“ (S. 58). Dabei konzentriere sich schulische Integration zu sehr auf die beeinträchtigten Schüler und lasse die Bedürfnisse des Klassenverbandes mithin außen vor (SANDER, 2004, S. 241). Der zweite Vorwurf befasst sich mit der Assimilationstendenz durch die Integration. Hierbei sei es mittels des Normalisierungsprinzips das Ziel, die Menschen mit Beeinträchtigung an die äußere Umwelt anzupassen. Der dritte Vorwurf bemängelt eine defizitäre Integrationspraxis,

da sie „vielfach verflacht, halbherzig, segregierend und kritikwürdig [sei]“. (WOCKEN, 2010a, S. 206)

SCHOR (2010) fordert aus diesem Grund, dass die Fehlformen einer integrativen Pädagogik frühzeitig erkannt und beseitigt werden müssten, weil der Integration von vorneherein der Blickwinkel „der unbedingten Gleichwertigkeit aller Individuen“ (S. 147) fehle.

SPECK (2010) bezieht Stellung zu diesen Vorwürfen und macht darauf aufmerksam, dass die inklusive Sichtweise einerseits spezifische gesellschaftliche Bedingungen und Zwänge ausblendet sowie andererseits die Versuche nicht anerkennt, den Problemstellungen entgegenzuwirken oder sie zu überwinden. Geschehe die Umsetzung von Integration aber durch „bloßes Eingliedertwerden in eine allgemeine Schule oder bloßes Kooperieren zweier Systeme, [bestehe die Gefahr] das Integrationskonzept zu verformen bzw. zu konterkarieren“. (S. 57-60)

WERNING und LÖSER (2010) sehen vor allem in der Umstellung der Input- zur Outcome-Steuerung sowie der Steuerung und Inspektion von Qualitätsentwicklung in den Schulsystemen praktische Problemfelder für die Inklusionsbestrebungen. Der hieraus entstehende Leistungsdruck und das Konkurrenzdenken erschweren zusätzlich die Etablierung von inklusiven Bildungsangeboten in allgemeinen Schulen. Folglich bedarf es im inklusiven Bildungssystem umfangreicher Unterstützungssysteme, sonst wirke Inklusion für alle Beteiligten als Überforderung. (S. 108)

Die Forderung nach einer „Vollinklusion“ mit den gleichen Möglichkeiten für jedes Gesellschaftsmitglied lehnt SPECK (2010) ab, weil „die entsprechenden Ansprüche an die Gesellschaft im Gegensatz zur gesellschaftlichen Realität stehen“. Dementsprechend nimmt SPECK (2010) an, dass Inklusion „nicht überall und für jeden in gleicher Weise möglich und sinnvoll“ sei, sodass der inklusive Begriff schließlich und endlich relativ sei. Leitsprüche – wie z. B. *Alle sind willkommen* oder *Jeder wird individuell gefördert* – täuschten über die lebensweltliche Realität hinweg. Außerdem stellt es für SPECK (2010) einen Eingriff in die persönliche Freiheit und Selbstbestimmung dar, wenn die Gemeinschaft dem Individuum von außen her vorgibt, welche Aspekte der Terminus Inklusion beinhaltet. Die Nichtbeachtung von individuellen Schonbedürfnissen ist somit „eine Anmaßung gegen die Selbstbestimmung“. (S. 65)

7 Die sozialpsychologische Einstellungsforschung

Der Wissenschaftsbereich der Sozialpsychologie beschäftigt sich mit dem „Versuch zu verstehen und zu erklären, wie Denken, Fühlen und Verhalten von Individuen durch die tatsächliche, vorgestellte oder implizite Anwesenheit anderer beeinflusst werden“ (ALLPORT, 1968, zit. n. WERTH & MAYER, 2008, S. 4). Die Einstellungsforschung stellt einen Bereich der Sozialpsychologie dar.

Im folgenden Kapitel werden eine kurze Übersicht zur sozialpsychologischen Einstellungsforschung und ein Überblick über die Begriffsbestimmung, die Struktur und die Funktion von Einstellungen gegeben.

7.1 Der Einstellungsbegriff

In der über einhundertjährigen Geschichte der Einstellungsforschung sind zahlreiche Definitionen und Erklärungsmodelle zur Einstellungsthematik entwickelt worden (KREUZ, 2002, S. 34).

Nach der Definition von KRECH, CRUTCHFIELD und BALLACHEY (1962, zit. n. CLOERKES, 2007) ist „eine »Einstellung« [...] ein stabiles System von positiven oder negativen Bewertungen, gefühlsmäßigen Haltungen und Handlungstendenzen in bezug auf ein soziales Objekt“ (S. 104).

WERTH und MAYER definieren in ihrem Lehrbuch Sozialpsychologie von 2008 Einstellung „als eine mentale Repräsentation, die aus einer zusammenfassenden Bewertung eines Einstellungsobjekts besteht. Einstellungsobjekte können Personen (man selbst oder andere), Sachverhalte (z. B. Verhalten, Ereignis), Objekte, Ideen und vieles mehr sein“ (S. 206).

Viele Einstellungsdefinitionen beinhalten jedoch ähnliche Komponenten von Einstellungen, die nach ANTONAK und LIVNEH (1991, zit. n. KREUZ, 2002) zusammenfassend dargestellt werden:

- Attitudes are learned through experience and interaction with other people, social objects, and environmental events, rather than being inately [sic!] determined.
- Attitudes are complex, multicomponent, and multidimensional structures.
- Attitudes are relatively stable (even rigid) as evidenced by their resistance to change.

- Attitudes have specific social objects as referents (f.e. people, situations, events, ideas).
- Attitudes display differing degrees of motivating force (intensity or strength) and direction (toward, against, away from the referent).
- Attitudes are manifested through behaviors when the individual encounters the attitude referent. (S. 36)

Einstellungen sind folglich komplexe, multidimensionale Strukturen, die sich durch Erfahrungen und Interaktionen mit der Umwelt entwickeln und sehr resistent gegenüber Änderungen sind. Die auf ein konkretes Einstellungsobjekt bezogenen Einstellungen haben motivationale Funktionen mit einem unterschiedlichen Stärke- und Intensitätsgrad, weisen eine bestimmte Richtung auf und zeigen sich durch beobachtbare Verhaltensweisen bei Begegnungen mit dem Einstellungsobjekt.

Der Begriff der Einstellung steht in enger Verbindung zu den verwandten Bezeichnungen Wert, Vorurteil und Stigma. An dieser Stelle werden diese definiert und vom Einstellungsbegriff abgegrenzt.

Die Begriffsbestimmung von Wert

Werte sind Einstellungen zu „symbolischen oder abstrakten Konzepten“ und bilden die Basis für die Einstellungen zu sozialen Objekten, die mit diesen Konzepten verbunden sind. Die Werthaltungen einer Person zu übergeordneten Konzepten wie Selbstbestimmung, Teilhabe oder Gesundheit können z. B. die Einstellung zu einer Person mit Beeinträchtigung beeinflussen. (CLOERKES, 2007, S. 103).

Die Begriffsbestimmung von Vorurteil

Nach ALLPORT (1954, zit. n. PETERSEN & SIX, 2008) werden Vorurteile definiert als „ablehnende oder feindselige Haltung gegenüber einer Person, die zu einer Gruppe gehört und deswegen dieselben zu beanstandenden Eigenschaften haben soll, die man der Gruppe zuschreibt“ (S. 109). CLOERKES (2007) sieht Vorurteile als „extrem starre, irrationale und negative Einstellungen, die sich weitgehend einer Beeinflussung widersetzen“ (S. 104).

Die Begriffsbestimmung von Stigma

„Ein »Stigma« ist der Sonderfall eines sozialen Vorurteils und meint die Zuschreibung bzw. die negative Definition eines Merkmals oder einer Eigenschaft“ (CLOERKES, 2007, S. 104) einer Person. Personen mit einem Stigma weichen von der sozialen Norm ab. Das Stigma rückt in den Vordergrund der Betrachtung und Bewertung. Wenn das – ursprünglich wertneutrale - Stigma eine negative Zuschreibung erhält, führt dies zu Ablehnung und Ausgrenzung. (ebd., S. 169)

7.2 Die Struktur von Einstellungen

Die meisten Einstellungstheoretiker unterscheiden drei Komponenten einer Einstellung, die hier nach CLOERKES (2007) dargestellt werden:

- Die »kognitive« oder »Wissenskomponente« bezieht sich darauf, dass das Einstellungsobjekt in ganz spezifischer Weise wahrgenommen wird; sie zeigt sich in den Vorstellungen, Überzeugungen und bewertenden Urteilen des Individuums gegenüber einem Einstellungsobjekt.
- Die »affektive« oder »Gefühlskomponente« umschreibt den emotionalen Aspekt, die (positiven oder negativen) Gefühle und subjektiven Bewertungen des Individuums gegenüber einem Einstellungsobjekt.
- Die »konative« oder »Handlungskomponente« hebt auf die Verhaltensintentionen oder Handlungstendenzen des Individuums gegenüber einem Einstellungsobjekt ab. (S. 104)

Eine Einstellung beinhaltet alle drei Komponenten, die in verschiedenen Situationen unterschiedliche Gewichtung einnehmen können. Je nach Einstellungsobjekt kann die kognitive, die affektive oder die konative Komponente einen größeren Einfluss auf die Einstellungsbildung haben. (WERTH & MAYER, 2008, S. 207)

Die Vertreter der sozialpsychologischen Einstellungsforschung nehmen an, dass die drei Komponenten einer Konsistenzbestrebung unterliegen und folglich bei Beeinflussung einer Komponente, bei den anderen eine ähnliche Änderungstendenz festzustellen ist (TRÖSTER, 1990, S. 57f.). In einem Forschungsüberblick zum dreiteiligen Einstellungskonzept postuliert TRÖSTER (2009), dass er „die empirische Absicherung [für] wenig überzeugend“ (S. 57) hält und nur einen begrenzt praktischen Nutzen in diesem Konzept erkennt, da die Messung von Unterschieden zwischen den einzelnen Komponenten oftmals nicht möglich ist.

7.3 Die Funktion von Einstellungen

Die Existenz von Einstellungen lässt sich durch zwei wesentliche Funktionen erklären. Das menschliche Gehirn ist nur begrenzt in der Lage, Informationen zu verarbeiten. Durch Einstellungen können die zu verarbeitenden Informationen minimiert werden, da über ein Einstellungsobjekt gebildete Überzeugungen, als ein zusammenfassendes kognitives Schema abgerufen werden können (*kognitive Funktion*). Die zweite Funktion von Einstellungen bezieht sich auf das Erreichen von Zielen sowie auf die Vorhersage von Verhalten (*motivationale Funktion*). Einstellungen sind z. B. ein bedeutender Bestandteil der persönlichen als auch der sozialen Identität eines jeden Menschen und ermöglichen eine Positionierung des

Selbst in sozialen Gruppen. Zusätzlich wirkt sich das Handeln im Einklang mit den persönlichen Überzeugungen auf das menschliche Selbstwertgefühl positiv aus. (WERTH & MAYER, 2008, S. 211f.)

„Sowohl kognitive als auch motivationale Funktionen von Einstellungen bewirken, dass letztendlich einstellungskonforme Informationen bevorzugt verarbeitet und ursprüngliche Einstellungen durch einstellungskonträre Informationen nur schwer verändert oder sogar gefestigt werden“ (ebd., S. 212).

8 Die Einstellung als Grundlage für ein inklusives Bildungssystem

Im folgenden Kapitel wird zu Beginn eine zusammenfassende Übersicht zur Entstehung von Einstellungen gegeben, die sich auf Menschen mit Beeinträchtigungen beziehen. Neben der Betrachtung von einstellungsbedingten Reaktionen auf Menschen mit Beeinträchtigungen thematisiert dieses Kapitel die Möglichkeiten zur Veränderung von Einstellungen gegenüber dieser Personengruppe. Anschließend wird der aktuelle Stand zum Forschungsbereich *Einstellungen von Lehrkräften gegenüber schulischer Integration* dargestellt. Abschließend werden die wesentlichen Kritikpunkte an der Einstellungsforschung in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigungen aufgeführt.

8.1 Die Entstehung von Einstellungen zu und Reaktionen auf Menschen mit Beeinträchtigungen

Bei der Entstehung von Einstellungen und Reaktionen auf Menschen mit Beeinträchtigungen sind Sozialisationsprozesse und widersprüchliche soziale Normen als bedeutende Einflussfaktoren einzustufen.

Sozialisationsprozesse

Während des menschlichen Sozialisationsprozesses werden soziokulturelle Werte und Normen beim Aufbau eines Wertsystems verinnerlicht und beeinflussen somit die Bildung von Einstellungen (CLOERKES, 2007, S. 113). Auf Menschen mit Beeinträchtigungen trifft dieser Grundsatz folglich auch zu, da eine „Abweichung von Werten und Normen [...] die individuelle wie gesellschaftliche Stabilität [bedrohen]“ (ebd., S. 114). Die in der Gesellschaft allgemein gültigen Werte werden von Geburt an bewusst und unbewusst vermittelt; Verstöße gegen diese werden sanktioniert. Demnach wirken *Sozialisationsinhalte* auf die Kinder ein, die eine kulturelle und soziale Wirklichkeit vermitteln. Diese enthält gleichfalls Einstellungen und Werthaltungen gegenüber Menschen mit Behinderungen – die zu einem Großteil negativ assoziiert sind. Des Weiteren haben *Sozialisationspraktiken* einen entscheidenden Einfluss auf die Einstellung zu Menschen mit Behinderungen. Die durch die Gesellschaft stattfindende positive Bewertung von Gesundheit und Normalität und die negative Bewertung jeglicher Form von Krankheit wirken sich direkt oder indirekt auf die elterliche Erziehungspraxis aus. „Schließlich werden die in der frühen Kindheitssozialisation installierten *Vorstellungen vom Behinderten als*

abweichend von der Norm später kontinuierlich verstärkt“ (ebd., S. 114). Die Verstärkung setzt beispielsweise durch die mediale Vermittlung in Literatur, Fernsehen oder Kino ein. Kleine Kinder gelten bis zum dritten und vierten Lebensjahr als unbefangen und neugierig gegenüber Menschen mit Behinderungen, jedoch zeigen sich bei achtjährigen Schulkindern bereits ausgeprägte Vorurteile. (ebd., S. 114)

Widersprüchliche Normen

Soziale Normen sind für WERTH und MAYER (2008) als „allgemein geteilte Erwartungen darüber wie man, d. h. jeder in der Gruppe, sich unabhängig von seiner Rolle zu verhalten hat und welche Einstellungen erwünscht sind“ (S. 340) definiert.

Soziale Normen sind – insbesondere bezogen auf Menschen mit Beeinträchtigungen – widersprüchlich. Wie beschrieben, gibt die sich vollziehende Sozialisation vermehrt negative Einstellungen weiter (affektive Komponente). In der Gesellschaft werden dieselben negativen Einstellungen jedoch abgelehnt (kognitive Komponente). Dieser Umstand „führt zu Formen der sozialen Reaktion, die vordergründig akzeptabel sind und Entlastung von Unsicherheit versprechen, letztendlich aber Ablehnung und soziale Isolation bewirken“. Durch die widersprüchlichen Normen, die beim Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen aufeinandertreffen, entstehen Ambivalenzgefühle, Verhaltensunsicherheiten und Schuldangst. (CLOERKES, 2007, S. 118f.)

Nach CLOERKES (2007), existieren drei Arten von Reaktionen auf Menschen mit Beeinträchtigungen, wenn bei Kontakt zu ihnen ein Ambivalenzgefühl auftritt (S. 119-123).

Originäre Reaktionen

Sobald die grundlegenden Werte einer Kultur durch einen Menschen verinnerlicht sind, tritt bei der Wahrnehmung von Fremdartigkeit eine kognitive Dissonanz auf. CLOERKES (2007) bezeichnet diese Dissonanz als „originär“, da sie „ursprünglich, spontan und affektiv“ ist. Bei (kleineren) Kindern hingegen wird die originäre Reaktion häufig durch Neugierde ausgedrückt. Das daraus resultierende Anstarren, Ansprechen oder Anfassen ermöglicht die „Chance einer Normalisierung“. Ab dem Grundschulalter drückt sich die originäre Reaktion in Form von „Aggressivität auf der Grundlage unspezifischer Ängste“ aus. Offen gezeigte aggressive originäre Reaktionen sind dennoch selten zu beobachten, da sie - aufgrund der gesellschaftlichen und sozialen Unerwünschtheit – unterdrückt werden und zu Schuldgefühlen und Schuldangst führen. (S.119)

BÜRLI (2011) unterstützt die Thesen CLOERKES und postuliert, dass die Ablehnung von Fremdheit zu Unsicherheit, Angst und Misstrauen führt. „Diese unangenehmen Gefühle werden durch Geringschätzung und Verachtung zu bewältigen versucht“ (S. 32) und führen zu Stigmatisierungsprozessen.

Offiziell erwünschte Reaktionen

Neben den ursprünglichen und affektiven originären Reaktionen existieren gesellschaftlichen Normen und Vorschriften. Sie besagen, dass Menschen mit Behinderungen akzeptiert und als gleichberechtigt anerkannt werden müssen. CLOERKES (2007) sieht diese Betrachtungsweise als „bedeutsam für die Konstituierung von Einstellungen und Reaktionen“ an (S. 121); jedoch als unbedeutend in der sozialen Wirklichkeit.

Überformte Reaktionen

Überformte Reaktionen werden von CLOERKES (2007) als „ein Ausweg aus dem normativen Konflikt zwischen originärer und offiziell erwünschter Reaktion“ gesehen. Um direkte negative Reaktionen zu vermeiden, die den gesellschaftlichen Normen und Vorschriften widersprechen, werden die originären Reaktionen „ganz im Sinne der sozialen Erwünschtheit nach und nach überformt“. Mit dieser Überformung geht ein „permanenter Ambivalenzkonflikt zwischen originärer und sozial erlaubter oder überformter Haltung zum behinderten Menschen“ einher. (S. 121)

8.2 Die Determinanten der Entstehung von Einstellungen zu Menschen mit Beeinträchtigungen und Möglichkeiten der Einstellungsänderungen

Die Ergebnisse bedeutender Studien des 20. Jahrhunderts zum Thema Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen fasst CLOERKES (2007, S. 104-117) in der Veröffentlichung *Soziologie der Behinderten* zusammen, die im Folgenden dargestellt werden.

Sichtbarkeit, Art und Schweregrad der Beeinträchtigung

Die Tendenz zur Ablehnung von Menschen mit Beeinträchtigungen ist umso höher, je sichtbarer die Beeinträchtigung ist. Der Grad der Auffälligkeit der Behinderung, der Grad der ästhetischen Beeinträchtigung, der Grad der funktionalen Beeinträchtigung kommunikativer Fähigkeiten sowie der Grad der zugeschriebenen Verantwortlichkeit sind entscheidende Faktoren für die Belastung in der Interaktion. (TRÖSTER, 1990, S. 23ff.; CLOERKES 2007, S. 107)

Der Schweregrad einer Beeinträchtigung ist kein wesentlicher Faktor für die Einstellung; die Art der Beeinträchtigung hingegen spielt eine substantielle Rolle. CLOERKES (2007) folgert, dass „Abweichungen im geistigen oder psychischen Bereich [...] deutlich ungünstiger bewertet [werden] als solche im körperlichen Bereich“ (S. 105).

Einfluss sozio-ökonomischer bzw. demografischer Merkmale

Sozio-ökonomische bzw. demografische Merkmale der Einstellungsträger beeinflussen die Einstellung zu Menschen mit Behinderungen in einem geringen Maße. Für die Variable Geschlechtszugehörigkeit lässt sich festhalten, dass Frauen Menschen mit Beeinträchtigungen eher akzeptieren als Männer. Für die Variable Lebensalter zeigt sich, dass ältere Personen leicht negativer als jüngere eingestellt sind. Der Höhepunkt der Ablehnung wird mit einem Durchschnittsalter von ca. 50 Jahren angegeben. Bezüglich Bildungsgrades, des Wissens über Menschen mit Behinderungen sowie der Schichtzugehörigkeit lassen sich keine eindeutigen Aussagen machen. CLOERKES (2007) weist allerdings darauf hin, dass „ein höherer Bildungsgrad und sozio-ökonomischer Status in Verbindung mit viel Faktenwissen über Behinderte noch lange nicht eine positive Haltung zu bewirken braucht“ (S. 195). Die Variablen Beruf, ethnische Herkunft, Wohnort und Familienstand beeinflussen die Einstellung zu Menschen mit Behinderungen nicht. (ebd., S. 195)

Einfluss einzelner Persönlichkeitsmerkmale

Einzelne Persönlichkeitsmerkmale der Einstellungsträger (z. B. Angst, Aggressivität, Autoritarismus) werden bezüglich der Einflussnahme auf die Einstellung zu Menschen mit Behinderung unterschiedlich gewichtet und stellen ein weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld dar. CLOERKES (2007) nimmt an, dass „besonders ich-schwache, ängstliche, dogmatische und ambiguitätsintolerante Personen tendenziell dazu neigen, Behinderte eher abzulehnen als Personen ohne solche Eigenschaften“. BÄCHTOLD (1984, zit. n. CLOERKES, 2007, S. 105) hält zudem die Merkmale egoistische Nützlichkeitsorientierung, Autoritarismus sowie Hilfsbereitschaft für nachweisbar einflussnehmend.

Kontakt mit Menschen mit Behinderung

Frühzeitiger Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen soll die Chance auf eine positive Einstellung erhöhen. Die Kontakthypothese ist in vielen Studien der Einstellungsforschung überprüft worden. In Bezug auf Behinderungen fasst CLOERKES (2007) die Erkenntnisse in zwei Thesen zusammen:

1. Personen, die über Kontakte mit Behinderten verfügen, werden günstigere Einstellungen gegenüber Behinderten zeigen als Personen, die keine derartigen Kontakte haben oder hatten.
2. Je häufiger Kontakt mit Behinderten bestanden hat, desto positiver wird die Einstellung des Betreffenden sein. (S. 146)

CLOERKES (2007) kritisiert diese Thesenauswahl, da die Art und die Qualität des Kontaktes häufig nicht als wichtige einflussnehmende Faktoren beachtet werden.

Für CLOERKES (2007) ist

„nicht die Häufigkeit des Kontakts mit behinderten Personen [...] entscheidend, sondern seine Intensität. Nicht jeder intensive und enge Kontakt ist aber der Entwicklung positiver Einstellungen förderlich; wichtige Nebenbedingungen sind seine emotionale Fundierung und seine Freiwilligkeit“. (S. 146)

Begünstigende Faktoren sind weiterhin ein annähernd ähnlicher sozialer Status, ein Gewinn aus der sozialen Beziehung sowie das Vorhandensein gemeinsamer Ziele oder Aufgaben. Ein noch bedeutenderes Prinzip bei der Beziehung zwischen Einstellung und Kontakt sieht CLOERKES (2007) in der Tatsache, dass „eine ursprüngliche Einstellung [dazu] tendiert [...], sich bei Kontakt mit dem Einstellungsobjekt zum Extrem hin zu verstärken. Eine primär negative Einstellung kann durch Kontakt noch unterstrichen werden. Eine primär positive Einstellung wird hingegen durch Kontakterfahrungen weiter bestärkt“. (S. 146f.)

Kaum eindeutige Bestimmungsgründe

Da es neben der Art der Behinderung nur ungenügende eindeutige Bestimmungsgründe für die Einstellung zu Menschen mit Beeinträchtigungen gibt, geht CLOERKES (2007) von einer „bemerkenswert starren und sehr grundlegenden Haltung“ aus. Insbesondere der Grad der „Verletzung sozio-kulturell bedingter Standards und Werte“ kann als zentraler Aspekt bei der Einstellung zu Menschen mit Beeinträchtigungen gesehen werden. (S. 106)

Kulturelle Bedingtheit der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung

CLOERKES (2007) fasst die Ergebnisse einer explorativen Studie zur Reaktion auf Menschen mit Beeinträchtigungen im interkulturellen Vergleich zusammen.

Interkulturell einheitlich werden Behinderungen negativ bewertet, die mit starken Funktionseinschränkungen verbunden sind. Behinderungen mit leichteren

Funktionseinschränkungen werden hingegen variabel eingestuft. Neben individuellen Reaktionen, die von der Art der Beeinträchtigung abhängig sind, gibt es universelle Reaktionstendenzen, die innerhalb einer Kultur sehr einheitlich auftreten (u. a. bei körperlicher Andersartigkeit). Diese uniformen Reaktionstendenzen sind indessen nicht in jeder Kultur vorhanden und variieren bezogen auf die Behinderungsform. Generell lässt sich sagen, dass in den meisten Kulturen „ein Spektrum mehrerer möglicher Reaktionen auf Menschen mit Andersartigkeiten“ vorhanden ist und dieses Spektrum kulturabhängig variiert. (CLOERKES, 2007, S. 129-131.).

8.3 Der aktuelle Forschungsstand zu Einstellungen von Lehrkräften hinsichtlich schulischer Integration

Im Abschlussbericht der EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2003) wird die Einstellung der Lehrkräfte als eine zentrale Bedingung für die erfolgreiche Umsetzung schulischer Integration hervorgehoben. Insbesondere die Einstellung von Lehrkräften gegenüber Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die Bereitschaft, mit einer heterogenen Schülerschaft zu arbeiten und die Verschiedenheiten dabei zu berücksichtigen sind wesentliche Bedingungsfaktoren. (S. 5)

8.3.1 Die Einstellung der Lehrkräfte zu schulischer Integration – Grundsätzliche Aspekte

Es existieren zahlreiche Studien zur Einstellung von Lehrkräften zu schulischer Integration. Eine Auswahl hierzu wird im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

MARKOWETZ (2007) hat in einer Übersichtsarbeit mehrere Studien, die zwischen den Jahren 1970 und 2000 veröffentlicht worden sind, bezüglich der Integrationsbereitschaft von Lehrkräften ausgewertet. MARKOWETZ (2007) kommt zu dem Ergebnis, dass überwiegend Sonderpädagogen schulische Integration befürworten und die generelle Bereitschaft der Lehrkräfte ansteigt, wenn ein persönliches Interesse besteht (S. 258).

DUMKE, KRIEGER und SCHÄFER (1989, zit. n. REICHER, 1990, S. 542) kommen bei einer Befragung von 374 Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen zu dem Befund, dass bei den Grundschullehrkräften ca. ein Drittel, bei den Lehrkräften anderer Schulformen mehr als die Hälfte bereit wären, in einer integrativen Klasse zu arbeiten. SAMAC und WINTER (2007) haben diesbezüglich 516 Lehrkräfte (71 % Klassenlehrkräfte, 11 % Integrationslehrkräfte, 18 % Lehrkräfte für einzelne Fächer)

an niederösterreichischen Volksschulen befragt. Sie ermitteln ähnliche Werte „43 % der befragten Lehrpersonen sind für Integration. Fast die Hälfte (46 %) steht der Integration positiv gegenüber, hat jedoch auch Vorbehalte. [...] 10 % der Lehrpersonen sind gegen Integration“ (S. 6). Auch in dieser Studie zeigt sich, dass die Integrationslehrkräfte eine deutlich positivere Einstellung zu integrativem Unterricht haben, als die Regelschullehrkräfte (ebd., S. 6f.). MARKOWETZ (2007) führt als eine mögliche Ursache die Tatsache an, dass sich Regelschullehrkräfte die Umsetzung integrativen Unterrichts seltener zutrauen und Förderschullehrkräfte als diesbezüglich kompetenter erachten (S. 258).

Bei der von REICHER (1990) veröffentlichten Untersuchung zur Einstellung verschiedener Lehrergruppen (41 Integrationslehrer, 70 Lehrerkollegen an Schulen mit Integrationsklassen, 79 Volksschullehrer, 23 Lehrer an allgemeinen Sonderschulen, 49 Lehrer an speziellen Sonderschulen) zur schulischen Integration von Kindern mit Beeinträchtigung in Österreich ist festgestellt worden, dass integrativ arbeitende Lehrer sowie Lehrer an Sonderschulen „eine vergleichbare pädagogische Wertorientierung [haben], die sich von den Lehrern/innen an normalen Volksschulklassen signifikant unterscheidet“ (S. 549). Positive Erfahrungen mit Integration wirken sich offensichtlich dementsprechend förderlich auf die Einstellung zum integrativen bzw. inklusiven Unterricht aus.

8.3.2 Die Einstellung der Lehrkräfte zu schulischer Integration – Aspekt der Belastung

Integrativer Unterricht ist mit höheren Anforderungen an die Lehrkräfte verbunden und enthält ein hohes Verausgabungs- und Belastungspotenzial (HEDDERICH & HECKER, 2009, zit. n. SPECK 2010, S. 75). Insbesondere Lehrkräfte, die keine Bereitschaft zu integrativer Beschulung zeigen, empfinden nach DUMKE und EBERL (2002) „den Einstieg in den gemeinsamen Unterricht als belastend“ (S. 76). SAMAC und WINTER (2007) haben Lehrkräfte, die bis dahin nicht in integrativen Kontexten gearbeitet haben, zu deren Prognose befragt, wie sich ihre Belastung ändern könnte, wenn sie integrativ unterrichten würden. Annähernd 75 % der Lehrkräfte erwarten eine höhere Belastung, insbesondere „eine Zunahme ihrer psychischen Berufsbelastung, eine Mehrbelastung bei den Vor- und Nachbearbeitungsarbeiten sowie eine Erhöhung ihres allgemeinen Berufsstress“ (S. 8f.).

In der Studie von DUMKE und EBERL (2002) „schätzten mehr als die Hälfte der bereiten und mehr als 80 % der nicht bereiten Lehrer sowohl die nervliche als auch die zeitliche Belastung im gemeinsamen Unterricht im Vergleich zum Unterricht in der Regelklasse als wesentlich höher ein [...]“ (S. 76). In der Studie von REICHER

(1990) werden Schüler mit geistiger Beeinträchtigung von nicht integrativ arbeitenden Volksschullehrern als signifikant höhere Belastung angesehen. Zudem konnten Unsicherheiten im Kontakt zu den beeinträchtigten Schülern festgestellt werden.

Dahingehen bekunden SAMAC und WINTER (2007), dass sich integrativ unterrichtende Lehrkräfte im Hinblick auf die Stressbelastung „de facto nicht von anderen Lehrpersonen [...] unterscheiden“. Im Vergleich zu den nicht integrativ unterrichtenden Lehrkräften weisen sie sogar einen niedrigeren Stresswert auf. Die Befürchtungen vieler Lehrkräfte, dass mit der Einführung eines integrativen Unterrichts eine deutliche Mehrbelastung einhergeht, kann folglich nicht bestätigt oder zumindest nicht generalisiert werden. (S. 8f.)

8.3.3 Die Einstellung der Lehrkräfte zu schulischer Integration – Aspekte der Art und des Grades von Beeinträchtigung

Lehrkräfte sehen neben den Rahmenbedingungen insbesondere die Art sowie den Grad der Beeinträchtigung als einen wesentlichen Bedingungsfaktor für schulische Integration an. Diese Faktoren beeinflussen maßgeblich die Einstellung zur möglichen Umsetzung eines gemeinsamen Unterrichts. (MARKOWETZ, 2007, S. 258)

Der Vergleich mehrerer Studien zeigt ein relativ homogenes Bild, wenn Lehrkräfte nach ihrer Einschätzung zur möglichen Umsetzung schulischer Integration bezogen auf die unterschiedlichen Beeinträchtigungsarten befragt werden. Für Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen, Beeinträchtigungen im Bereich Sprache sowie im Bereich Lernen wird die schulische Integration unabhängig vom Schweregrad als gut umsetzbar bewertet. Bei einer leichten Ausprägung der Förderschwerpunkte Emotionale und Soziale Entwicklung, Hören sowie Sehen wird die Integration von Schülern als gut möglich, bei einem mittleren bis schweren Ausprägungsgrad als eingeschränkt möglich eingeschätzt. Die integrative Unterrichtung von Schülern mit einer geistigen Beeinträchtigung bewertet die Mehrzahl der Lehrkräfte als kaum bis gar nicht umsetzbar (DUMKE & EBERL, 2002, S. 78; GRUNEWALD, 1975 zit. n. REICHER 1990, S. 541; GRUNEWALD, HÖRL & KLEIN, 1975, zit. n. REICHER 1990, S. 541; WEISS, 1994, S. 138f.).

Generell halten die positiv eingestellten Lehrkräfte eine gemeinsame Unterrichtung von Schülern mit schweren Beeinträchtigungsgraden eher für durchführbar, als Lehrkräfte, die eine integrative Beschulung tendenziell ablehnen (DUMKE & EBERL, 2002, S. 78). Auch wird die schulische Integration für realistischer erachtet, wenn eine spezielle sonderpädagogische Betreuung gewährleistet ist (DUMKE et al., 1989,

zit. n. REICHER 1990, S. 542). Insbesondere für Schüler mit geistiger oder mehrfacher Beeinträchtigung wird eine partielle Integration bis hin zu einer Sonderbeschulung als optimale Förderungsmöglichkeit benannt. Als Gründe werden eine individuellere Betreuung und speziellere sowie optimierte Förderung gemäß den sonderpädagogischen Grundsätzen aufgeführt. (WEISS, 1994, S. 141f.; REICHER, 1990, S. 550)

8.4 Die Kritik an der Einstellungsforschung

Der Bereich der Einstellungsforschung und die daraus resultierenden Befunde sind nicht unumstritten. So bewertet CLOERKES (2007) den Nutzen von Einstellungsstudien als „außerordentlich kritisch“. Neben genereller Methodenkritik (geringe Stichprobengröße, Auswahlverzerrung, Interpretationsfehler, etc.) führt CLOERKES (2007) an, dass Studienteilnehmer häufig neutrale Antwortkategorien, Falschantworten und sozial erwünschte Antworten auswählen. (S. 111)

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Verwendung beeinträchtigungsspezifischer Begrifflichkeiten. Zwar ist – wie bereits dargelegt – das Vorhandensein von Wissen über Beeinträchtigungen kein Indiz für eine positive Einstellung. Trotzdem muss für Studien und Befragungen eine ausreichende kognitive Präsenz des Einstellungsobjektes vorhanden sein. Viele Befragte haben jedoch keine Vorstellungen über Menschen mit Beeinträchtigungen oder über die unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen und Schweregrade. Auch wird oft nicht zwischen der Einstellung oder Bewertung von Beeinträchtigungen als solche und der Einstellung zu Menschen mit Beeinträchtigungen getrennt betrachtet. Eine entsprechend differenzierende Perspektive ist jedoch relevant, da die Einstellungen gegenüber einer Beeinträchtigung als solche in der Regel negativer sind, als die Einstellung zum Menschen, der diese Beeinträchtigung aufweist. (ebd., S. 111)

Es besteht zudem ein großer Unterschied zwischen geäußelter und tatsächlicher Einstellung. „Die Tendenz, sich selbst in sozial erwünschter Weise darzustellen, ist gerade bei der Erfassung der Reaktion auf behinderte Menschen eine Fehlerquelle ersten Ranges“. So sind Rückschlüsse auf das tatsächliche Verhalten durch das Erfassen von Einstellungen nur eingeschränkt möglich. Eine Ergänzung durch zusätzlich erfasste Verhaltensdimensionen (u. a. auf qualitativer Basis) ist deshalb sinnvoll. „Was sich in den Köpfen abspielt, ist die Einstellungsebene (Einstellung, Vorurteil, Wert, Stigma). Streng davon zu trennen ist immer die Ebene des tatsächlichen Verhaltens. Zwischen beiden Ebenen besteht nur ein begrenzter Zusammenhang, der keine eindeutigen Vorhersagen erlaubt“. (ebd., S. 113).

9 Die empirische Untersuchung – Darstellung der Forschung

Zunächst werden die sich aus dem in Kapitel 1 ausführlich dargelegten Erkenntnisinteresse abgeleiteten Fragestellungen beschrieben und Hypothesen formuliert. Die konkrete Planung, Gestaltung und Durchführung der empirischen Untersuchung wird in den darauf folgenden Abschnitten erläutert. Nach einer zusammenfassenden Beschreibung des Untersuchungsdesigns wird auf die Konstruktion des Untersuchungsinstruments, die Stichprobenkonstruktion und -gewinnung sowie die Untersuchungsdurchführung eingegangen. In der anschließenden Reflexion werden sowohl die Gesamtanlage des Forschungsvorhabens als auch die angewandten Methoden diskutiert. Abschließend erfolgen die Auswertung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse.

9.1 Die erkenntnisleitenden Fragestellungen und zugrundeliegenden Hypothesen

Wie eingangs in *Kapitel 1* beschrieben, ist die Zielsetzung der Forschungsanlage, ein repräsentatives Meinungsbild von den Lehrkräften verschiedener Schulformen zur inklusiven Schulentwicklung an der Sekundarstufe in Niedersachsen zu erheben. Zwar existieren zahlreiche Untersuchungen zur Einstellung von Lehrkräften zur Integration von Schülern mit SPF, jedoch beschränken sich diese überwiegend auf den Primarbereich und basieren auf dem Fundament der Integration. Die qualitative Steigerung und die damit einhergehenden Anforderungen durch die Ansätze der Inklusionsentwicklung sind bisher nur unzureichend untersucht worden. Da Inklusion in der gesamten Schullandschaft etabliert werden soll, ist insbesondere zu erforschen, welche Einstellungen die Lehrkräfte der Sekundarstufe sowie die möglicherweise eingebundenen Förderschullehrkräfte diesbezüglich haben.

Aus der aufgezeigten Forschungslücke und der zuvor ausgeführten theoretisch-fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung ergeben sich drei grundlegende Fragestellungen (FS), die im Folgenden einzeln benannt werden. Zudem werden die sich daraus ergebenden theoretisch-inhaltlichen Hypothesen (TIHn) formuliert und begründet. Anschließend werden die TIHn in Teilaspekte aufgeschlüsselt, die die Grundlage zur Formulierung der empirisch-inhaltlichen

Hypothesen (EIHn) darstellen und der Operationalisierung der TIHn dienen. Bei den EIHn handelt es sich um quasiuniverselle Unterschiedshypothesen, d. h. es wird untersucht, ob signifikante Unterschiede zwischen der mehrstufigen unabhängigen Variable (UV) *Lehrkräfte der Schulformen* (Haupt- und Realschule (μ_{HRS}), Gesamtschule (μ_{GES}), Gymnasium (μ_{GYM}), Förderschule (μ_{F6S})) und einer abhängigen Variable (z. B. *Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten des RIK*) bestehen.

Die Unterschiedshypothesen sind als unspezifische Hypothesen formuliert. Es wird lediglich behauptet, „dass ein »irgendwie« gearteter Effekt vorliegt“ (BORTZ & DÖRING, 2006, S. 52). Es liegen noch nicht genügend Erfahrungen mit der Untersuchungsthematik und dem für dieses Forschungsvorhaben entwickelten Untersuchungsinstrumentarium vor, um Aussagen über die Richtung und die Größe eines erwarteten Unterschieds (*Effektgröße*) treffen zu können (BORTZ & DÖRING, 2006, S. 52).

Die EIHn werden in einem weiteren Schritt durch die statistisch notwendige Parametrisierung jeweils in die statistische Vorhersage (SV) überführt. Abschließend werden die SVn auf der Ebene der Testhypothesen (THn) formal in die Nullhypothese und die Alternativhypothese konkretisiert. Dieser letzte Schritt wird für sämtliche Hypothesen gemeinsam vorgenommen, da sie identisch sind. „Die Nullhypothese (H_0) postuliert die Gleichheit zwischen den Stufen der UV, die Alternativhypothese (H_1) die entsprechende Unterschiedlichkeit“. (HUSSY, SCHREIER & ECHTERHOFF, 2010, S. 109ff.)

Fragestellung 1 – Persönliche Auseinandersetzung

FST	Welche Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen bestehen in der persönlichen Auseinandersetzung mit der inklusiven Schulentwicklung in Niedersachsen?
TIH	Es bestehen Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen in der persönlichen Auseinandersetzung mit der inklusiven Schulentwicklung in Niedersachsen.

In der ersten Fragestellung wird die *persönliche Auseinandersetzung* der Lehrkräfte verschiedener Schulformen mit der inklusiven Schulentwicklung untersucht. Dabei ist von Belang, inwieweit sich die Lehrkräfte mit schulischer Inklusion sowie der aktuellen diesbezüglich Diskussion auseinandergesetzt haben. Auch die inhaltliche Beschäftigung mit dem RIK sowie die persönlichen beruflichen Erfahrungen sind Indikatoren für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik.

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung – *Persönliche Auseinandersetzung* werden folgende vier Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 1.1 – Auseinandersetzung mit aktueller Diskussion

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich der Verfolgung der aktuellen Diskussion über schulische Inklusion in Niedersachsen.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Auseinandersetzung mit aktueller Diskussion* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 1.2 – Auseinandersetzung mit schulischer Integration

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Aspekten schulischer Integration während ihres Berufslebens.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Auseinandersetzung mit schulischer Integration* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 1.3 – Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten des RIK

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich der inhaltlichen Kenntnis des RIK.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten des RIK* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 1.4 – Persönliche berufliche Erfahrung

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Arbeitserfahrung in integrativen Kontexten.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Persönliche berufliche Erfahrung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Fragestellung 2 – Einstellung zu inklusiver Schulentwicklung

FST Welche Einstellungsunterschiede bestehen zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen zu inklusiver Schulentwicklung an der Sekundarstufe in Niedersachsen?

TIH Es bestehen Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen in der Einstellung zu inklusiver Schulentwicklung an der Sekundarstufe in Niedersachsen.

Die Pädagogen setzen als ausführende Kräfte die inklusive Schulentwicklung vor Ort um. Die Einstellungen der Lehrkräfte zur inklusiven Schulentwicklung an der Sekundarstufe sind deshalb wesentlich für den Erfolg. Infolgedessen ist die individuelle Wahrnehmung der persönlichen Betroffenheit eine Grundvoraussetzung

für die Akzeptanz dieser mitgestaltenden Schlüsselposition. Wichtige Indikatoren zur Beantwortung der zweiten Fragestellung stellen die Einstellungen zur Abschaffung des Förderschulsystems als Schritt zu einer inklusiven Schullandschaft sowie die Einschätzungen, welche Ressourcen für einen inklusiven Unterricht als unentbehrlich angesehen werden, dar. In Niedersachsen wird erwogen, durch den Ausbau der Regionalen Integrationskonzepte (u. a. an der Sekundarstufe) die inklusive Schulentwicklung weiter zu etablieren. Daher ist von Interesse, wie die Lehrkräfte gegenüber den verschiedenen Integrations- bzw. Inklusionsformen des RIK eingestellt sind.

Der Kompetenzaufbau zum Umgang mit den neuen und erweiterten Herausforderungen, die mit Inklusion einhergehen, ist bedeutsam, um einer möglichen Überforderung bzw. Überlastung der Lehrkräfte entgegenzuwirken. Deshalb ist zu erfassen, ob die Pädagogen entsprechende Fortbildungsmaßnahmen als wesentliche Ressource bei der Umsetzung schulischer Inklusion ansehen und ob sie zur Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen bereit sind. Zudem ist die Frage zu stellen, ob die Lehrkräfte ein höheres Anspruchsniveau auch bezüglich ihrer Arbeit mit den Eltern erwarten, da durch die gesteigerte Heterogenität der Lerngruppe möglicherweise auch die Bedürfnisse der Eltern stärker differieren und ein höherer Beratungs- und Informationsbedarf seitens der Erziehungsberechtigten entsteht. Ziel der BRK ist eine gesteigerte soziale Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen. Daher soll geklärt werden, ob die Lehrkräfte der Meinung sind, dass durch die inklusive Beschulung die soziale Akzeptanz der Schüler mit SPF in der Sekundarstufe steigt und ob sich nachhaltig positive Auswirkungen auf die gesellschaftliche Einstellung zu Menschen mit Beeinträchtigungen ergeben.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung – *Einstellung zu inklusiver Schulentwicklung* werden folgende 21 Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 2.1 – Persönliche Betroffenheit an der Sekundarstufe	
EIH	Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass schulische Inklusion an der Sekundarstufe sie in naher Zukunft persönlich betrifft.
SV	Der Mittelwert (μ) des Items <i>Persönliche Betroffenheit an der Sekundarstufe</i> unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FÖS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.2 – Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Abschaffung des Förderschulsystems sinnvoll ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.3a – Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen: Finanzielle Ausstattung

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Ressource *Finanzielle Ausstattung* bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtig ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Finanzielle Ausstattung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.3b – Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen: Sachliche Ausstattung

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Ressource *Sachliche Ausstattung* bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtig ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Sachliche Ausstattung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.3c – Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen: Räumliche Gegebenheiten

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Ressource *Räumliche Gegebenheiten* bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtig ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Räumliche Gegebenheiten* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.3d – Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen: Vorhandensein eines inklusionsbasierten Schulkonzeptes

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Ressource *Vorhandensein eines inklusionsbasierten Schulkonzeptes* bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtig ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Vorhandensein eines inklusionsbasierten Schulkonzeptes* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.3e – Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen: Die Schulleitung unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Ressource *Die Schulleitung unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung* bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtig ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Die Schulleitung unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.3f – Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen: Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Ressource *Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung* bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtig ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.3g – Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen: Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Ressource *Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften* bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtig ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.3h – Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen: Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Ressource *Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion* bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtig ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.3i – Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen: Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Ressource *Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern* bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtig ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.4a – Sinnhaftigkeit verschiedener Integrations-/Inklusionsformen: Sonderpädagogische Grundversorgung

EIH

Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Unterrichtung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung an der Sekundarstufe in der Integrationsform der Sonderpädagogischen Grundversorgung sinnvoll ist.

SV

Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit der Integrations-/Inklusionsform: Sonderpädagogische Grundversorgung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.4 – Sinnhaftigkeit verschiedener Integrations-/Inklusionsformen: Mobiler Dienst

EIH

Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Unterrichtung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung an der Sekundarstufe in der Integrationsform des Mobilien Dienstes sinnvoll ist.

SV

Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit der Integrations-/Inklusionsform: Mobiler Dienst* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.4c – Sinnhaftigkeit verschiedener Integrations-/Inklusionsformen: Integrationsklasse

EIH

Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Unterrichtung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung an der Sekundarstufe in der Integrationsform der Integrationsklasse sinnvoll ist.

SV

Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit der Integrations-/Inklusionsform: Integrationsklasse* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.4d – Sinnhaftigkeit verschiedener Integrations-/Inklusionsformen: Kooperationsklasse

EIH

Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Unterrichtung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung an der Sekundarstufe in der Integrationsform der Kooperationsklasse sinnvoll ist.

SV

Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit der Integrations-/Inklusionsform: Kooperationsklasse* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.5a – Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen: Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen	
EIH	Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen zur Vermittlung didaktischen und methodischen Kompetenzen.
SV	Der Mittelwert (μ) des Items <i>Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen: Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen</i> unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
Hypothese 2.5b – Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen: Umgang mit einer gesteigerten Heterogenität der Lerngruppe	
EIH	Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen zum Umgang mit einer gesteigerten Heterogenität in der Lerngruppe.
SV	Der Mittelwert (μ) des Items <i>Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen: Umgang mit einer gesteigerten Heterogenität der Lerngruppe</i> unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
Hypothese 2.5c – Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen: Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen	
EIH	Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen zum Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen.
SV	Der Mittelwert (μ) des Items <i>Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen: Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen</i> unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
Hypothese 2.6 – Anspruchsniveau der Elternarbeit	
EIH	Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die Kooperation mit Eltern von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe anspruchsvoller wird.
SV	Der Mittelwert (μ) des Items <i>Anspruchsniveau der Elternarbeit</i> unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.7 – Erwartung der Zunahme sozialer Akzeptanz

EIH	Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die soziale Akzeptanz von Schülern mit Beeinträchtigung an der Sekundarstufe steigt.
SV	Der Mittelwert (μ) des Items <i>Erwartung der Zunahme sozialer Akzeptanz</i> unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 2.8 – Erwartung der Zunahme nachhaltiger positiver Einstellungen

EIH	Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass durch schulische Inklusion eine nachhaltige positive Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen entsteht.
SV	Der Mittelwert (μ) des Items <i>Erwartung der Zunahme nachhaltiger positiver Einstellungen</i> unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Fragestellung 3 – Einstellung zu inklusivem Unterricht

FST	Welche Einstellungsunterschiede bestehen zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen zu einem inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe in Niedersachsen?
TIH	Es bestehen Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen in der Einstellung zu einem inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe in Niedersachsen.

Neben den Auffassungen der Lehrkräfte zur inklusiven Schulentwicklung im Allgemeinen sind die *Einstellungen zu einem inklusiven Unterricht* an der Sekundarstufe bedeutsam. Insbesondere ist zu eruieren, inwiefern der Grad der Beeinträchtigung bei den verschiedenen Förderschwerpunkten für einen gelungenen inklusiven Unterricht eine Rolle spielt und ob überhaupt eine generelle Bereitschaft der betroffenen Lehrkräfte zur Unterrichtung von Schülern mit Beeinträchtigungen besteht.

Durch schulische Inklusion ist eine (intensivere) wechselseitige Kooperation zwischen den Regel- und Förderschullehrkräften notwendig. Daher ist zu erfragen, inwieweit die Lehrkräfte eine Bereitschaft zur Kooperation mit der jeweils anderen Profession zeigen. Von Interesse ist auch, welche unterrichtsbezogenen Aspekte für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts als besonders bedeutungsvoll angesehen werden. Zudem soll in Erfahrung gebracht werden, ob die Lehrkräfte durch die inklusiven Veränderungen einen erhöhten Stundenaufwand erwarten und inwieweit sie bereit sind, einen zeitlichen Mehraufwand zu leisten. Derzeit verfügbare Forschungsergebnisse belegen keine Leistungsverringerung bei den

Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen durch die inklusive Beschulung. Es ist von praktischer Bedeutung, inwiefern diese wissenschaftlichen Befunde von den Lehrkräften verinnerlicht und akzeptiert sind. Der Grad der Korrelation dürfte Auswirkungen auf die Einstellungen zum inklusiven Unterricht sowie auf die Leistungserwartungen an die Schüler haben.

Der inklusive Unterricht setzt eine individualisierte Form der Leistungsbewertung aufgrund der gesteigerten Heterogenität und der damit einhergehenden Lernziendifferenzierung voraus. Aus diesem Grund ist die Einstellung zu unterschiedlichen Leistungsbewertungssystemen von entscheidender Relevanz. Es ist zu klären, welchen Stellenwert die Lehrkräfte verschiedener Schulformen dem System der alternativen Leistungsbewertung bzw. dem der Ziffernnoten in einem inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe einräumen. Zur Beantwortung der dritten Fragestellung *Einstellung zu inklusivem Unterricht* werden folgende 21 Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 3.1a – Grad der Beeinträchtigung: FS GE

EIH	Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass der Grad der Beeinträchtigung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt (FS) Geistige Entwicklung (GE) eine große Rolle beim Gelingen der Umsetzung des inklusiven Unterrichts spielt.
SV	Der Mittelwert (μ) des Items <i>Grad der Beeinträchtigung: FS GE</i> unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.1b – Grad der Beeinträchtigung: FS KME

EIH	Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass der Grad der Beeinträchtigung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt (FS) Körperliche und Motorische Entwicklung (KME) eine große Rolle beim Gelingen der Umsetzung des inklusiven Unterrichts spielt.
SV	Der Mittelwert (μ) des Items <i>Grad der Beeinträchtigung: FS KME</i> unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.1c – Grad der Beeinträchtigung: FS Lernen

EIH	Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass der Grad der Beeinträchtigung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt (FS) Lernen eine große Rolle beim Gelingen der Umsetzung des inklusiven Unterrichts spielt.
SV	Der Mittelwert (μ) des Items <i>Grad der Beeinträchtigung: FS Lernen</i> unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.1d – Grad der Beeinträchtigung: FS EmSoz

EIH

Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass der Grad der Beeinträchtigung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (EmSoz) eine große Rolle beim Gelingen der Umsetzung des inklusiven Unterrichts spielt.

SV

Der Mittelwert (μ) des Items *Grad der Beeinträchtigung: FS EmSoz* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.1e – Grad der Beeinträchtigung: FS Hören

EIH

Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass der Grad der Beeinträchtigung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Hören eine große Rolle beim Gelingen der Umsetzung des inklusiven Unterrichts spielt.

SV

Der Mittelwert (μ) des Items *Grad der Beeinträchtigung: FS Hören* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.1f – Grad der Beeinträchtigung: FS Sehen

EIH

Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass der Grad der Beeinträchtigung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sehen eine große Rolle beim Gelingen der Umsetzung des inklusiven Unterrichts spielt.

SV

Der Mittelwert (μ) des Items *Grad der Beeinträchtigung: FS Sehen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.1g – Grad der Beeinträchtigung: FS Sprache

EIH

Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass der Grad der Beeinträchtigung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sprache eine große Rolle beim Gelingen der Umsetzung des inklusiven Unterrichts spielt.

SV

Der Mittelwert (μ) des Items *Grad der Beeinträchtigung: FS Sprache* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.2 – Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten an der Sekundarstufe

EIH

Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bereitschaft, Schüler mit und ohne Beeinträchtigung im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe zu unterrichten.

SV

Der Mittelwert (μ) des Items *Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten an der Sekundarstufe* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.3 – Bereitschaft zur Kooperation

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bereitschaft, im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe mit einer Förderschullehrkraft zu kooperieren.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bereitschaft zur Kooperation* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.4a – Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Positives Arbeitsverhältnis

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass ein positives Arbeitsverhältnis zwischen Regelschullehrkräften und Förderschullehrkräften für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe eine entscheidende Rolle spielt.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Positives Arbeitsverhältnis* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.4b – Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Lernziendifferenzierter Unterricht

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass ein lernziendifferenzierter Unterricht für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe eine entscheidende Rolle spielt.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Lernziendifferenzierter Unterricht* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.4c – Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Lehrkraftzentrierte Unterrichtsformen

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass lehrkraftzentrierte Unterrichtsformen für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe eine entscheidende Rolle spielen.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Lehrkraftzentrierte Unterrichtsformen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.4d – Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Offene Unterrichtsformen

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass offene Unterrichtsformen für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe eine entscheidende Rolle spielen.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Offene Unterrichtsformen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.4e – Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Unterschiedliche Ausbildung

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die unterschiedliche Ausbildung der unterrichtenden Lehrkräfte im Team für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe eine entscheidende Rolle spielt.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Unterschiedliche Ausbildung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.4f – Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Gesteigerte Heterogenität der Lerngruppe

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass die gesteigerte Heterogenität der Lerngruppe für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe eine entscheidende Rolle spielt.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Gesteigerte Heterogenität der Lerngruppe* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.5a – Erwartung eines höheren Stundenaufwands

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Erwartung, dass ein erhöhter Stundenaufwand bei der Unterrichtsplanung mit einem inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe einhergeht.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Erwartung eines höheren Stundenaufwands* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.5b – Bereitschaft zu einem höheren Stundenaufwand

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bereitschaft, einen erhöhten Stundenaufwand bei der Unterrichtsplanung eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe zu investieren.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Bereitschaft zu einem höheren Stundenaufwand* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.6a – Erwartung von abnehmender Schulleistung: Schüler ohne Beeinträchtigungen

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass durch den inklusiven Unterricht die Schulleistung von Schülern ohne Beeinträchtigungen abnimmt.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Erwartung von abnehmender Schulleistung: Schüler ohne Beeinträchtigungen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.6b – Erwartung von abnehmender Schulleistung: Schüler mit Beeinträchtigungen

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass durch den inklusiven Unterricht die Schulleistung von Schülern mit Beeinträchtigungen abnimmt.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Erwartung von abnehmender Schulleistung: Schüler mit Beeinträchtigungen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.7a – Sinnhaftigkeit von Leistungsbewertungssystemen: Alternative Leistungsbewertungssysteme

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass für die Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe der Einsatz von alternativen Leistungsbewertungssystemen sinnvoll ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit von Leistungsbewertungssystemen: Alternative Leistungsbewertungssysteme* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Hypothese 3.7b – Sinnhaftigkeit von Leistungsbewertungssystemen: Ziffernnoten

EIH Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung, dass für die Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe der Einsatz von Ziffernnoten sinnvoll ist.

SV Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit von Leistungsbewertungssystemen: Ziffernnoten* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Die aus jeder der aufgestellten SVn abgeleiteten THn (ausgenommen Hypothese 2.3) wird nach RASCH, FRIESE, HOFMANN und NAUMANN (2010), wie folgt formal dargestellt:

THn $H_0: \mu_{HRS} = \mu_{GES} = \mu_{GYM} = \mu_{Fös}$
 $H_1: \neg H_0$

9.2 Das Untersuchungsdesign

Zur Operationalisierung, d. h. der Messbarmachung der Hypothesen wird eine quantitative Befragung der Lehrkräfte verschiedener Schulformen zur inklusiven Schulentwicklung an Sekundarstufen in Niedersachsen durchgeführt. Es handelt sich um eine Querschnittstudie. Die Untersuchung ist als hypothesenprüfende

Untersuchung angelegt und kann dem nicht-experimentellen Forschungsdesign zugeordnet werden. „Hypothesenprüfende Untersuchungen testen Annahmen über Zusammenhänge, Unterschiede und Veränderungen ausgewählter Merkmale bei bestimmten Populationen“ (BORTZ & DÖRING, 2006, S. 490). Die Untersuchung beschränkt sich auf das Testen von Annahmen über Unterschiede zwischen den Einstellungen der Lehrkräfte verschiedener Schulformen gegenüber einer inklusiven Schulentwicklung. Die Datenerhebung erfolgt mittels eines für diesen Untersuchungsgegenstand ausgelegten, eigenständig entwickelten Fragebogens. Durch die Auswahl einer möglichst repräsentativen geschichteten Klumpenstichprobe können die statistischen Ergebnisse und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen für die Gesamtpopulation der Lehrkräfte in Niedersachsen verallgemeinert werden.

9.3 Das Untersuchungsinstrument

Der Fragebogen fungiert als zentrales Untersuchungsinstrument, da dieser „als Forschungsinstrument zur Erfassung von Meinungen, Einstellungen, Positionen zu Themen oder Sachverhalten eingesetzt [wird]“ (RAAB-STEINER & BENESCH, 2010, S. 62). Die Verwendung der Methode der schriftlichen Befragung mit Hilfe von Fragebogen hat gegenüber der mündlichen Befragung eine Reihe von Vor- und Nachteilen.

Ein ausschlaggebender Vorteil ist, dass auf die Bereitstellung persönlicher Interviewer verzichtet werden kann. Das ermöglicht die zeitgleiche Befragung einer deutlich größeren Stichprobe und ist unter ökonomischen Gesichtspunkten (zeitliche, personelle sowie finanzielle Ressourcen) vorzuziehen. Eine schriftliche Befragung ist zudem anonymer. Dadurch ist zu erwarten, dass die Gefahr der Antworttendenz gemäß sozialer Erwünschtheit durch die Teilnehmer geringer ausfällt. (BORTZ & DÖRING, 2006, S. 256ff.)

Jedoch wirkt sich bei der postalischen Befragung die unmögliche Kontrolle der Erhebungssituation nachteilig aus. Störfaktoren bei der Beantwortung des Fragebogens sowie falsche oder fehlende Angaben infolge von Verständnisschwierigkeiten können nicht kontrolliert bzw. ausgeschlossen werden. Zudem ist mit einer deutlich geringeren Rücklaufquote im Vergleich zu einer mündlichen Befragung zu rechnen, da die Bereitschaft der Teilnehmer Zeit zu investieren, bei einem persönlichen Kontakt in der Regel höher ist. (BORTZ & DÖRING, 2006, S. 256ff.)

Der Fragebogen dient der Operationalisierung der Merkmale, die in den oben aufgestellten Hypothesen dargelegt sind. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird ausführlich auf die Entwicklung des Fragebogens eingegangen, bei der die Hinweise zur Fragebogenkonstruktion von BORTZ und DÖRING (2006), BÜHNER (2006), PORST (2009) sowie RAAB-STEINER und BENESCH (2010) berücksichtigt worden sind.

9.3.1 Die Vorüberlegungen zum Fragebogen

Der Fragebogen soll als voll standardisiertes Untersuchungsinstrument konzipiert werden, um eine möglichst ökonomische Durchführung und Auswertung der Erhebung zu erreichen. Die Lehrkräfte sollen die unterschiedlichen Items in schriftlicher Form (Paper-Pencil-Vorgabe) beantworten. Die einzelnen Items sollen zu einem großen Teil als personalisierte Feststellungen konstruiert werden. Hierbei sollen die Lehrkräfte die Möglichkeit haben, auf einer endpunktbenannten 6-stufigen Ratingskala von z. B. *gar nicht* bis *voll und ganz* zuzustimmen. Die Ratingskala ist somit eindimensional, d. h. es sind Antworten ausschließlich in eine Richtung möglich. „[Die] Mehrstufigkeit der Skalen entspricht zum einen dem Bedürfnis befragter Personen nach differenzierter Darstellung ihrer Position, zum anderen dann aber auch dem Bedürfnis der Auswerter nach möglichst breiter Variation möglicher Auswertungsverfahren“ (PORST, 2009, S. 75). Durch die gewählte gerade Anzahl der Abstufungen sind die Teilnehmer gefordert, sich für eine Tendenz zu entscheiden (Forced-Choice); die Einnahme einer „neutralen“ und somit wenig aussagekräftigen Position wird dadurch verhindert und der Informationsgehalt erhöht (RAAB-STEINER & BENESCH, 2010, S. 55). Die optisch präsentierten Skalen verlaufen dem deutschen Kulturverständnis entsprechend von links nach rechts. Die niedrigste Zustimmung soll deswegen dem niedrigsten Wert (1) und die höchste Zustimmung dem höchsten Wert (6) entsprechen. Diese Stufung ist zudem vorteilhaft für die statistische Auswertung. Zur Erhöhung der persönlichen Identifikation des Interviewten sollen die Items in der Ich-Form formuliert werden. Die Bearbeitungsdauer darf 20 Minuten nicht überschreiten. Dadurch wird den Lehrkräften die potenzielle Möglichkeit geboten, den Fragebogen bspw. auch während der Pausenzeit bearbeiten zu können. Durch eine ansprechende, aber dennoch funktionale Gestaltung des Fragebogens soll die Motivation der Lehrkräfte zur Bearbeitung des Fragebogens erhöht werden.

9.3.2 Der Entwurf des vorläufigen Fragebogens und die Durchführung des Pretests

Die in Kapitel 9.1 aufgestellten Hypothesen wurden in Form von Feststellungen für den Fragebogen theoriegeleitet operationalisiert. Die daraus entwickelten Items wurden inhaltlich sortiert. Daraus ergaben sich drei Fragenkomplexe:

- Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion (4 Fragen)
- Die Umsetzung schulischer Inklusion – Schulentwicklung (3 Fragen)
- Inklusiver Unterricht im inklusiven Schulsystem (14 Fragen)

Einen weiteren Abschnitt sollten die Angaben zu persönlichen Daten darstellen (4 Fragen). Der Fragebogen sollte auf der letzten Seite mit einem offenen Antwortfeld abschließen. An dieser Stelle sollten die teilnehmenden Lehrkräfte (kritische) Rückmeldungen oder auch weitere Anmerkungen hinterlassen können (1 Frage).

Zur Einstimmung auf Fragebogen wurde ein prägnant formuliertes persönliches Anschreiben an die Lehrkräfte formuliert, das die gegenwärtige Relevanz der Thematik aufzeigt. Das Anschreiben klärt die teilnehmenden Lehrkräfte über den Hintergrund der Befragung auf, gibt Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens und schließt mit der Versicherung, dass eine Anonymisierung der persönlichen Daten und der Schutz der Privatsphäre für die teilnehmenden Lehrkräfte gewährleistet sind. Insgesamt soll das Anschreiben eine motivierende Wirkung erzeugen.

Auf einer zusätzlichen Seite sind Erläuterungen zu den folgenden Begriffen formuliert worden: *Sonderpädagogischer Förderbedarf*, *Regionales Integrationskonzept*, *Schulische Inklusion* und *Inklusiver Unterricht*. Abschließend erfolgte die optisch ansprechende Gestaltung des Deckblattes. Als Fragebogentitel wurde *Die Schule im inklusiven Wandel. Möglichkeiten und Grenzen des inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe* gewählt. Das Deckblatt wurde mit einer Zeichnung einer inklusiven Schule des Netzwerks *People First Deutschland e.V.* versehen. Vorab wurde die Erlaubnis für die Nutzung der Abb. bei den Verantwortlichen eingeholt. Neben unseren persönlichen Kontaktdaten sind das Logo der Universität Oldenburg sowie die Fakultäts- und die Institutsbezeichnung auf der Titelseite platziert worden. Der Fragebogenentwurf befindet sich im Anhang B.

Da ein ausgedehnter Pretest im Rahmen der Masterarbeit nicht umsetzbar war, ist der Fragebogen lediglich von einer kleinen Stichprobe ($n = 6$) vorab testweise ausgefüllt worden. Die Stichprobe setzte sich aus zwei Förderschullehrkräften, zwei Gymnasiallehrern sowie zwei Haupt- und Realschulpädagogen zusammen. Im Anschluss gaben die Beteiligten qualitative Rückmeldungen und unterbreiteten Optimierungsvorschläge. Zudem ist der Fragebogenentwurf durch die betreuenden

Erst- und Zweitprüfer inhaltlich und methodisch vorher begutachtet worden. Bei der qualitativen Bewertung des Fragebogenentwurfs sind folgende Aspekte berücksichtigt worden:

- Verständlichkeit der Fragen,
- eindeutige Zuordnung der Antworten in die vorgesehenen Antwortkategorien,
- eine übersichtliche und ansprechende Gestaltung,
- genügend Platz für offene Fragen (Item 25),
- Wertneutralität des Fragebogens,
- Dauer der Bearbeitung,
- sprachliche Angemessenheit,
- Auswertungspraktikabilität und
- Vermeidung von Tendenzen zur sozialen Erwünschtheit. (RAAB-STEINER & BENESCH, 2010, S. 59f.)

Durch die konstruktive Kritik an dem Messinstrument konnten nachträglich folgende qualitative Verbesserungen vorgenommen werden:

- in der Formulierung des Fragenkatalogs (Item 7; Item 9; Item 17; Item 22),
- in dem Anschreiben an die Lehrkräfte,
- durch die Vereinheitlichung von Begriffen (Item 7; Item 8; Item 11; Item 12),
- durch die Verdeutlichung von Begriffsbestimmungen (Item 5; Item 7; Item 8; Item 9; Item 25),
- durch die Entfernung einer inhaltsgleichen Frage in Bezug auf Item 6,
- durch die Umwandlung des 7. Items von einer Forced-Choice-Frage in eine Multiple-Choice-Frage. Die Auswertung erlaubt nunmehr eine hierarchische Aufstellung der für am wichtigsten geachteten Ressourcen für die Umsetzung schulischer Inklusion,
- durch die Entfernung der Seite mit den Begriffserläuterungen und
- durch die Integration von den Definitionen *Schulische Inklusion* und *Inklusiver Unterricht* in die entsprechenden Fragenabschnitte.

9.3.3 Die Darstellung des finalen Fragebogens

Die finale Version des Fragebogens enthält 24 Fragen und ein Rückmeldungs- und Anmerkungsfeld. Der Fragebogen ist in sechs Abschnitte gegliedert, die in diesem Abschnitt zusammenfassend dargestellt werden. Der Fragebogen befindet sich zur Ansicht im Anhang A.

Die Titelseite (Seite 1) setzt sich aus dem Logo der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, dem Titel der Fakultät und des Instituts, dem Titel des Fragebogens (*Die Schule im inklusiven Wandel. Möglichkeiten und Grenzen des inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe*), einer Abb. einer inklusiven Schule sowie unseren Kontaktdaten zusammen. Die Begrüßungs- und Informationsseite (Seite 2) enthält ein kurzes, persönlich ansprechendes Informationsschreiben zur aktuellen Inklusionsentwicklung und ist mit Hinweisen zum Ausfüllen des Fragebogens versehen. Informationen zum Datenschutz und zur Anonymität befinden sich direkt oberhalb des ersten Fragenabschnitts auf Seite 3.

Der Hauptteil des Fragebogens besteht aus den Fragenabschnitten I bis III. Der Fragenabschnitt *I: Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion* (Seite 3) leitet mit einer Definition zur schulischen Inklusion nach SANDER (2004) und WERNING (2010) ein und enthält vier Items. Der Fragenabschnitt *II: Die Umsetzung schulischer Inklusion – Schulentwicklung* (Seite 4) setzt sich aus drei Items zusammen. Der Fragenabschnitt *III: Inklusiver Unterricht im inklusiven Schulsystem* (Seiten 5-9) öffnet mit einer kurzen Definition inklusiven Unterrichts nach WOCKEN (2011b) und schließt 13 Items ein, die sich partiell in Sub-Items untergliedern. Im letzten Abschnitt *IV: Persönliche Daten* (Seite 10) werden Informationen zu Geschlecht, Alter, Dauer der Anstellung als Lehrkraft sowie Angaben zur aktuellen Schulform erhoben. Der Fragebogen schließt auf Seite 10 mit einem offenen Antwortfeld ab, in das die Lehrkräfte inhaltliche sowie themenbezogene Anmerkungen, Ergänzungen und Anregungen eintragen können.

9.3.4 Die Gütekriterien des Untersuchungsinstruments

Das Untersuchungsinstrument wurde eigens für die Befragung von Lehrkräften verschiedener Schulformen hinsichtlich ihrer Einstellungen zu inklusiver Schulentwicklung entwickelt. Daher sind in diesem psychometrischen Testverfahren Aussagen zu den Hauptgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität nur eingeschränkt möglich.

Weiterhin lassen sich Aussagen zu den Nebengütekriterien

- Normierung,
- Vergleichbarkeit,
- Ökonomie und
- Nützlichkeit

nur bedingt treffen.

Die Objektivität

Unter dem Hauptgütekriterium der Objektivität ist der „Grad, in dem die Ereignisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind“ (BÜHNER, 2006, S. 34) zu verstehen. Die Objektivität des Untersuchungsinstruments untergliedert sich in

- die Durchführungsobjektivität,
- die Auswertungsobjektivität und
- die Interpretationsobjektivität.

Die schriftliche postalische Befragung der Lehrkräfte zieht den Umstand nach sich, dass die Untersuchungsbedingungen nicht durch die Untersucher der Erhebung kontrolliert werden können. Die Durchführungsobjektivität ist der Anspruch, dass „die Durchführung eines Tests nicht von Untersuchung zu Untersuchung variieren [darf]“ und kann bezüglich der vorliegenden Erhebung somit nicht gewährleistet werden. Die Auswertungsobjektivität ist die Anforderung, dass „jeder Auswerter die gleichen Punkt- oder Leistungswerte eines Probanden ermitteln [muss]“. Dieser Faktor ist durch die Verwendung von Ratingskalen sowie die anschließende Übertragung der Rohwerte in eine Statistiksoftware gegeben. Die statistische Analyse der erhobenen Daten ermöglicht eine eindeutige Bestätigung bzw. Widerlegung der aufgestellten Hypothesen. Die Erfüllung der Interpretationsobjektivität bedeutet, dass „jeder Auswerter möglichst zur gleichen Beurteilung oder Interpretation der Testergebnisse kommen [sollte]“. Aufgrund der Zielsetzung der Arbeit und des Untersuchungsinstruments ist die Interpretationsobjektivität nicht erforderlich bzw. nicht erwünscht. (S. 34f.)

Die Reliabilität

Das Hauptgütekriterium Reliabilität beschreibt den „Grad der Genauigkeit, mit dem ein Test ein bestimmtes Merkmal misst, unabhängig davon, ob er dieses Merkmal auch zu messen beansprucht“. Über das vorliegende Untersuchungsinstrument können keine Aussagen bezüglich der Reliabilität getroffen werden. Ein Test auf Halbierungsreliabilität, Retest-Reliabilität oder Paralleltestreliabilität ist nicht durchgeführt worden. (BÜHNER, 2006, S. 35)

Die Validität

Das Hauptgütekriterium Validität ist „im eigentlichen Sinne das Ausmaß, in dem ein Test das misst, was er zu messen vorgibt“ (ebd., S. 36). Die Validität ist gegliedert in

- die Inhaltsvalidität,
- die Kriteriumsvalidität und
- die Konstruktvalidität.

Die Inhaltsvalidität ist die Absicherung, dass „ein Test oder ein Testitem das zu messende Merkmal auch wirklich bzw. hinreichend genau erfasst“ (ebd., S. 36). Es ist von einer Inhaltsvalidität aufgrund der theoriegestützten und -basierten Hypothesen und des sich ableitenden Fragebogenitems auszugehen. Eine hohe Übereinstimmung ist durch einen durchgeführten Abgleich auf inhaltliche Vollständigkeit zwischen Theorieteil, Fragestellungen, Hypothesen und Items bestätigt worden.

Das Untersuchungsinstrument erlaubt keine Aussagen in Bezug auf die Kriteriumsvalidität und die Konstruktvalidität (konvergente/diskriminierende Validität).

Die Nebengütekriterien

Das Nebengütekriterium Normierung kann nicht erfüllt werden, da keine „Angaben (Normen) vor[liegen], die als Bezugssystem für die Einordnung des individuellen Testergebnisses dienen können“. Auch über die Vergleichbarkeit lassen sich keine Aussagen treffen, da keine „Parallelformen oder Tests mit gleichen Gültigkeitsbereichen vorhanden sind“. (BÜHNER, 2006, S. 43f.)

Das Nebengütekriterium Ökonomie kann hingegen als erfüllt eingestuft werden. „Ein Test ist dann ökonomisch, wenn er (1) eine kurze Durchführungszeit beansprucht und wenig Material verbraucht, wenn er (2) einfach zu handhaben ist, wenn er (3) als Gruppentest durchführbar ist und wenn er (4) schnell und bequem auszuwerten ist“ (ebd., S. 44). Der entwickelte Fragebogen umfasst 10 Seiten mit 24 Items, die sich teilweise in Subitems untergliedern. Die Durchführungszeit kann mit 15-20 Minuten als angemessen eingestuft werden. Das Ausfüllen erfolgt unabhängig von den Testleitern und ist durch die klare inhaltliche und visuelle Strukturierung leicht praktisch handhabbar. Zur Durchführung benötigen die keine zusätzlichen Materialien. Die Auswertung erfolgt mit der Statistiksoftware PASW Statistics.

Das Nebengütekriterium Nützlichkeit misst oder sagt durch das Untersuchungsinstrument „ein Persönlichkeitsmerkmal oder eine Verhaltensweise“ voraus und gibt Aufschluss, für wen an der Untersuchung ein „praktisches Bedürfnis besteht“ (ebd., S. 44). Wie ausführlich in Kapitel 9 dargelegt, erfasst der Fragebogen einen weitgehend unbearbeiteten Forschungsbereich und trägt somit zum allgemeinen Erkenntnisgewinn bei. In Anbetracht der hohen Aktualität des Themas und vor dem Hintergrund der aktuellen schulpolitischen Diskussionen und Reformbestrebungen hierzu in allen Bundesländern ist von einer offensichtlichen Nützlichkeit für die strategischen Entscheidungsträger in der Schulpolitik auszugehen.

9.4 Die Stichprobenkonstruktion und -gewinnung

Die Stichprobe wurde aus der Grundgesamtheit der Lehrkräfte im Raum Oldenburg gezogen. Diese ist in Gruppen bezüglich des untersuchungsrelevanten Merkmals der Schulformzugehörigkeit (Förderschule, Haupt- und Realschule, Gesamtschule, Gymnasium) aufgeteilt worden. Aus jeder Schicht wurde einer Zufallsstichprobe gezogen, sodass sich eine geschichtete Klumpenstichprobe ergibt. Angestrebt wurde eine möglichst gleiche Stichprobengröße der Teilpopulationen bei einem Stichprobenumfang von $n > 30$ pro Schicht.

Auf dem Onlinebildungsportal NiBiS (www.nibis.de) des Landes Niedersachsen wurde eine Liste der verschiedenen Schulen, zunächst beschränkt auf die Stadt Oldenburg, generiert. Die Übersicht enthielt sieben Haupt- und Realschulen, sechs Gymnasien, drei Gesamtschulen sowie sechs Förderschulen mit verschiedenen Förderschwerpunkten (Lernen, Körperliche und Motorische Entwicklung, Hören, Geistige Entwicklung, Emotionale und Soziale Entwicklung).

Die Schulen wurden durch ein randomisiertes Losverfahren in eine Zufallsrangfolge gebracht, so dass eine Zufallsstichprobe gewährleistet war. Im Anschluss erfolgte die Kontaktierung der einzelnen Schulen in der Regel zunächst telefonisch. Jedoch war meist eine Kommunikation per E-Mail gewünscht, in der eine kurze Beschreibung des Forschungsvorhabens sowie der Fragebogen enthalten sein sollte.

Die Teilnahmebereitschaft und das Interesse der Schulleiter an den Haupt- und Realschulen sowie an den Förderschulen der Stadt Oldenburg können als sehr positiv beschrieben werden. Fünf von sechs der angefragten Förderschulen sowie vier von neun Haupt- und Realschulen erklärten sich zur Teilnahme bereit. Eine weitere Haupt- und Realschule konnte später zusätzlich im angrenzenden Landkreis Oldenburg gewonnen werden. Als deutlich schwieriger stellte sich die Stichprobengewinnung bei den Gesamtschulen und Gymnasien heraus. Lediglich eine von drei Gesamtschulen und zwei von sechs Gymnasien entschieden sich für eine Mitwirkung. Ein Gymnasium davon gestattete lediglich das Einsenden von zehn Fragebogen.

Zwei zentrale Absagegründe kristallisierten sich heraus. Zum einen verwiesen die Schulleiter auf die anhaltend hohe Belastung der Lehrkräfte durch das während des Untersuchungszeitraumes aktuell stattfindende Doppelabitur. Zum anderen beklagten die Schulleiter die (zu) hohe Anfragequote Studierender zur Durchführung von Fragebogenstudien.

Die Untersuchung wurde aufgrund der geringen Teilnahmebereitschaft der Gesamtschulen und Gymnasien in der Stadt Oldenburg auf das regionale Umland erweitert (auf die Landkreise Oldenburg, Diepholz, Ammerland sowie auf die Stadt Delmenhorst). Durch diese Maßnahme konnten zwei von vier angefragten Gesamtschulen gewonnen werden. Die nicht vorhandene Bereitschaft der Gymnasien führte zur Kontaktierung weiterer Gymnasien in den Landkreisen Cloppenburg und Friesland. Dennoch erklärte sich keiner der 18 kontaktierten Schulleiter zur Teilnahme bereit oder die Schulen blieben einer Antwort schuldig. Lediglich zwei Gymnasien begründeten ihre Ablehnung sehr ausführlich in schriftlicher Form.

In Tab. 9 ist die Anzahl der Schulen nach den Schulformen dargestellt, die letztendlich an der Untersuchung teilgenommenen haben. Weiterhin sind die zugehörigen Städte und Landkreise aufgeführt.

Schulform	Anzahl	Landkreise / Städte
Haupt- und Realschulen	5	Stadt Oldenburg, Landkreis Oldenburg
Gesamtschulen	3	Stadt Oldenburg, Stadt Delmenhorst, Landkreis Diepholz
Gymnasien	2	Stadt Oldenburg
Förderschulen	5	Stadt Oldenburg

Tab. 9 – Anzahl der an der Befragung teilnehmenden Schulen und der dazugehörigen Landkreise/Städte

9.5 Die Durchführung der Untersuchung und die Rücklaufquote

Die Fragebogenerhebung an den insgesamt 15 teilnehmenden Schulen wurde im Zeitraum Mai/Juni 2011 durchgeführt. Nach den ersten Zusagen wurde das benötigte Fragebogenvolumen auf 500 Stück geschätzt. Im weiteren Verlauf war der Druck von 150 zusätzlichen Fragebogen notwendig. Insgesamt sind 614 Fragebogen an den Schulen verteilt worden. Eine Förderschule und eine Haupt- und Realschule druckten die benötigten Fragebogen eigenständig aus. Insgesamt beläuft sich die Zahl der selbstgedruckten Fragebogen auf 45 Stück, so dass schließlich 659 Fragebogen an den teilnehmenden Schulen im Umlauf waren.

Ein Großteil der Fragebogen wurde in gewünschter Anzahl persönlich an die Schulen übergeben. Bei zwei Schulen erfolgte die Übergabe der Fragebogen postalisch. Mit den Schulleitern wurden Rückgabedaten vereinbart (ca. 1-2 Woche Bearbeitungszeit). Vereinzelt wurden auf Wunsch vertiefende Gespräche mit den Schulleitern über die inklusive Schulentwicklung geführt. Nach Ablauf der jeweiligen

Rückgabefrist wurden nach zuvor erfolgter Abstimmung die ausgefüllten Fragebogen – abgesehen von zwei Ausnahmen – persönlich abgeholt.

Von den insgesamt 659 ausgeteilten Fragebogen wurden 213 ausgefüllt. Daraus ergibt sich eine Rücklaufquote von 32,32 %, die unter Berücksichtigung der dargelegten Umstände als befriedigend angesehen werden kann. ROST (2007) bezeichnet Rücklaufquoten dieser Größenordnung als gering und sieht diese als problematisch an, „da keinerlei Informationen über die Lehrkräfte vorliegen, die nicht reagiert haben“ (S. 92).

9.6 Die Reflexion der Gesamtanlage des Forschungsvorhabens und die Methodenkritik

Da wir im Rahmen dieser Masterarbeit zum ersten Mal ein Forschungsprojekt dieses Umfangs in Angriff genommen haben, stellen die Reflexion der Gesamtanlage des Forschungsvorhabens sowie die Methodenkritik wichtige Bestandteile zur Evaluation unserer Arbeit dar.

Die zu Beginn des Forschungsvorhabens stattgefundene intensive Auseinandersetzung mit der Fachliteratur ermöglichte uns die Erfassung des sehr weiten und vielschichtigen Forschungsbereichs der Schulentwicklung. Die intensive Diskussion inklusiver Schulentwicklung – zumindest in sonderpädagogischen Fachliteratur – erleichterte uns die Generierung von Forschungshypothesen zu unseren zuvor festgelegten erkenntnisleitenden drei Fragestellungen. Die Entscheidung, zur Überprüfung der Hypothesen eine Fragebogenstudie durchzuführen, ist im Nachhinein als sinnvoll einzustufen. Die repräsentative Erfassung der Einstellungen der Lehrkräfte zu diesem sehr kontrovers diskutierten Thema war ausschließlich auf diesem Wege möglich.

Wir haben bei der Entwicklung des Fragebogens sowie der anschließenden Erhebung und Auswertung sehr von unserer Teamarbeit profitiert. Intensive Diskussionen haben ein umfassendes und stringentes Untersuchungsinstrument entstehen lassen. Bei der Durchführung der Fragebogenerhebung stellte die Arbeit als Tandem einen großen Entlastungs- sowie Motivationsfaktor dar. Ersterer war insbesondere aufgrund der hohen Anzahl von zu kontaktierenden und zu bearbeitenden Schulen von Bedeutung, letzterer aufgrund der zahlreich erhaltenen Absagen. Da ein Großteil der Ablehnungen mit dem im Untersuchungszeitraum stattfindenden Doppelabitur begründet wurde, wäre die Durchführung zu einem anderen Zeitpunkt günstiger, für uns jedoch nicht möglich, gewesen.

Wir haben hinsichtlich der Absprachen mit den Schulen, der Übergabe sowie Abholung der Fragebogen und der Aufgabenteilung im Team, von einem strukturierten Vorgehen profitiert. Auch die durch uns eingerichtete Wiki-Software ermöglichte eine optimale Literatur- und Strukturverwaltung sowie Aufgabenplanung und erleichterte die gemeinsame Bearbeitung des Forschungsvorhabens.

Nach Durchführung der Erhebung sowie der anschließenden Sichtung und Erfassung der Daten haben wir die Anmerkungen der Lehrkräfte zum Fragebogen und dessen Inhalten ausgewertet. Uns hat das rege Interesse und die auf mehreren Fragebogen vermerkten positiven Rückmeldungen zur Thematik und zum Fragebogen gefreut. So wurde von mehreren Teilnehmern die übersichtliche Struktur und die vollständige Erfassung des Themenbereiches gelobt. Diesbezüglich erhielten wir vereinzelt auch konträre Rückmeldungen, die eine Unübersichtlichkeit oder ungünstige Fragestellungen bemängelten. Insgesamt hielt sich die positive oder negative Kritik direkt zum Fragebogen in einem überschaubaren Rahmen. Insbesondere wurde die nicht vorhandene Differenzierungsmöglichkeit der Antworten nach den verschiedenen Förderschwerpunkten mit der Begründung kritisiert, dass eine pauschale Beantwortung über sämtliche Förderschwerpunkte hinweg nicht möglich sei. Mehrere Teilnehmer wünschten sich zusätzlich zu den Ratingskalen die Möglichkeit, ihre angekreuzten Werte ausführlich begründen zu können. Das hierfür vorgesehene freie Antwortfeld auf der letzten Seite (Item 25) wurde von einigen Teilnehmern daher intensiv genutzt.

Bei Item 4 (*Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems*) wurde mehrmals kritisiert, dass eine Beantwortung ohne Berücksichtigung von Nebenbedingungen nicht möglich sei.

Bei der Ressourcenaufzählung bei Item 7 stellten wir im Nachhinein fest, dass für die Lehrkräfte sehr bedeutende Ressourcen wie kleine Lerngruppen, personelle Ausstattung oder ein geringeres Stundenkontingent nicht enthalten waren. Für wichtige Ergänzungen wären zusätzliche freie Antwortfelder sinnvoll gewesen.

Eine überwiegende Zahl der Lehrkräfte war nicht mit den Inhalten des RIK vertraut, sodass einigen Lehrern die einzelnen Integrations-/Inklusionsformen bei Item 8 (*Sinnhaftigkeit der Integrations-/Inklusionsformen des RIK*) nicht bekannt waren (*Abschnitt 9.7.4*). Die durch uns übernommenen offiziellen Kurzbeschreibungen des NIEDERSÄCHSISCHEN KULTUSMINISTERIUMS aus dem 1998 veröffentlichten Konzept *Lernen unter einem Dach*, wurden nicht immer als ausreichende Bewertungsgrundlage angesehen. Unklar schien zudem der Bedeutungsgehalt des

Items 12.6 (*gesteigerte Heterogenität*) gewesen zu sein, zu dem sich mehrere Teilnehmer eine Erläuterung wünschten.

Nach der Itemanalyse wurde deutlich, dass bei Item 11 (*Bereitschaft zur Kooperation mit Regelschullehrkräften / Förderschullehrkräften*) im Vergleich zu den anderen Items eine höhere Anzahl von fehlenden bzw. ungültigen Werten festzustellen war. Die separate Beantwortung des Items schien trotz visueller Hervorhebung nicht für sämtliche Teilnehmer eindeutig gewesen zu sein.

Eine für die Auswertung wichtige Erkenntnis war, dass wir die zusammengelegten Haupt- und Realschulen bei der Fragebogenkonstruktion nicht berücksichtigt haben. Bei Item 24 (*Angaben zur Schulform*) war nur die Wahl zwischen Realschule oder Hauptschule vorgesehen, dennoch kreuzten hier etliche Pädagogen beide Schulformen an. Dies hatte zur Folge, dass wir die Haupt- und Realschulen bei der Datenauswertung als eine gemeinsame Schulgruppe betrachten mussten.

Abschließend lässt sich zusammenfassend sagen, dass wir mit der Planung und Durchführung unserer Forschungsarbeit sehr zufrieden sind und auch durch die teilnehmenden Lehrkräfte insgesamt ein positives Feedback zu verzeichnen ist. Die Kritik am Untersuchungsinstrument ist in den aufgeführten Punkten berechtigt und zeigt, dass einige Items des Fragebogens noch Optimierungspotenzial besitzen.

9.7 Die Auswertung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Die Datenanalyse erfolgt mittels der Statistiksoftware PASW Statistics (SPSS) Version 18. Die Daten des Fragebogenrücklaufs werden in eine angefertigte Datenmaske übertragen. Im Fragebogen sind die Haupt- und Realschulen noch als einzelne Schulformen aufgeführt. Da die befragten Lehrer zum Teil jedoch an zusammengeführten Haupt- und Realschulen tätig sind und zahlreiche Lehrkräfte ein Kreuz bei beiden Schulformen gemacht haben, werden diese Schulformen in der Auswertung als eine Kategorie behandelt.

Um die Nachvollziehbarkeit zu erleichtern, werden den einzelnen Stufen der endpunktbenannten 6-stufigen Ratingskala im Fragebogen eindeutige Bezeichnungen zugeordnet (Tab. 10). Für die statistische Auswertung werden die auf Ordinalskalenniveau ermittelten Daten als intervallskaliert behandelt, um die Anwendung parametrischer Verfahren zu ermöglichen⁷.

⁷ Diskussion hierzu siehe BORTZ und DÖRING (2006, S. 181)

Wert	Beschreibung a	Beschreibung b
1	trifft gar nicht zu	gar nicht
2	trifft überwiegend nicht zu	sehr selten
3	trifft tendenziell nicht zu	selten
4	trifft tendenziell zu	gelegentlich
5	trifft überwiegend zu	oft
6	trifft voll und ganz zu	sehr oft

Tab. 10 – Zuordnung der Beschreibungen zu den Werten

Vor Überprüfung der Hypothesen wird eine Stichprobenanalyse durchgeführt, die einen Vergleich der Stichprobe mit der Gesamtpopulation der Lehrkräfte in Niedersachsen hinsichtlich der Repräsentativität der Untersuchung beinhaltet.

Die statistische Auswertung der Items erfolgt in einem ersten Schritt deskriptiv, d. h. die Häufigkeitsverteilung wird absolut und prozentual (Prozentwerte) dargestellt. Weiterhin werden ggf. die Mittelwerte (\bar{x}) und die Standardabweichungen (s) angegeben. Die deskriptive Auswertung geschieht zunächst für die Gesamtstichprobe. Anschließend werden die Daten nach den verschiedenen Schulformen aufgeschlüsselt und in eine prozentuale Rangfolge gebracht. Die Variablen sind für eine anschauliche Darstellung in einem Balkendiagramm dichotomisiert worden. Die Werte 1-3 wurden in 0 (*Stimmen eher nicht zu*), die Werte 4-6 in 1 (*Stimmen eher zu*) umcodiert und prozentual ausgewertet.

In einem zweiten Schritt werden die zugehörigen in *Abschnitt 9.1* aufgestellten Hypothesen mittels inferenzstatistischer Methoden überprüft. „Die Inferenzstatistik dient dem Schluss von einer Stichprobe auf eine zugehörige Population. Aussagen der Inferenzstatistik gehen damit über das Beobachtbare hinaus und sind mit Unsicherheit behaftet“ (HUSSY et al., 2010, S. 172). Die aufgestellten Unterschiedshypothesen werden mit Hilfe der einfaktoriellen Varianzanalyse einem Signifikanztest unterzogen. Das Signifikanzniveau (α) ist auf 0,05 festgelegt worden. Als Voraussetzung für Interpretation der varianzanalytischen Ergebnisse ist die Normalverteilung der Rohwerte sowie die Homogenität der Varianzen zu beachten (BORTZ & DÖRING, 2006, S. 181). Die einzelnen Variablen sind mittels des *Kolmogorov-Smirnov-Tests* und des *Shapiro-Wilk-Tests* auf Normalverteilung überprüft worden. Sie sind in der Grundgesamtheit auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ nicht normalverteilt. Auch bei Betrachtung der Subgruppen liegen die Werte meist unter dem festgelegten Signifikanzniveau (detaillierte Ergebnisse siehe Anhang C). Da die Teilstichprobe der einzelnen Gruppen > 30 ist (ausgenommen die der Gymnasiallehrkräfte mit $n = 26$), kann nach BORTZ und DÖRING (2006) dennoch von einer Normalverteilung der Werte ausgegangen werden (S. 218).

Die Homogenität der Varianzen wird für jede Variable mittels des *Levene-Test* überprüft. Sofern die Varianzgleichheit verletzt ist, wird zur Absicherung der Ergebnisse der Varianzanalyse der *Welch-Test* durchgeführt. Dieser setzt – im Gegensatz zum F-Test, der bei der Varianzanalyse durchgeführt wird – die Gleichheit der Varianzen nicht voraus (JANN, 2005, S. 363).

Sofern die ermittelten Signifikanzwerte (p) unter

- $p = 0,001$ liegen, werden die Ergebnisse als *hoch signifikant* (***),
- $p = 0,01$ als *sehr signifikant* (**) und
- $p = 0,05$ als *signifikant* (*) bezeichnet (BORTZ & DÖRING, 2006, S. 740).

Neben den Signifikanzwerten wird das Maß der Effektgröße Eta-Quadrat (μ^2) berechnet, das den Anteil der Varianzaufklärung auf Stichprobenebene angibt. „Die Effektgröße drückt aus, inwiefern ein Mittelwertunterschied nicht nur statistisch, sondern auch psychologisch-inhaltlich bedeutsam (relevant) ist“ (HUSSY et al., 2010, S. 111). Nach ROST (2007) sind ermittelte μ^2 -Werte

- über 0,25 als *großer* (***),
- zwischen 0,09 und 0,24 als *mittlerer* (**) und
- zwischen 0,01 und 0,08 als *kleiner* (*) Effekt einzustufen (S. 218).

Im Zuge der Varianzanalyse werden zwei Post-Hoc-Tests durchgeführt (*Scheffé-Test*, *Tamhane-T2-Test*). Sie stellen fest, welche Beziehungen zwischen den Gruppen für das erhaltene signifikante Ergebnis ausschlaggebend sind. Der *Scheffé-Test* kann als konservativ bezeichnet werden und ist für ungleich große Gruppen geeignet. Sofern eine Varianzgleichheit vorliegt, werden die Ergebnisse des *Scheffé-Tests*, ggf. die Ergebnisse des *Tamhane-T2-Tests* interpretiert. Letzterer setzt keine Varianzgleichheit voraus und ist ebenfalls für ungleich große Gruppen geeignet (ebd., S. 368f.).

Die Darstellung der statistischen Werte und Ergebnisse beschränkt sich auf die wichtigsten Tabellen und Diagramme. Für eine vertiefende Analyse kann auf den statistischen Anhang C zurückgegriffen werden. Die Anmerkungen der Lehrkräfte zum Fragebogen sind zusammengefasst in Anhang D zu finden und werden bei der Diskussion sowie dem Fazit berücksichtigt.

9.7.1 Die Stichprobenanalyse

Die Gesamtstichprobe ($N = 213$) setzt sich aus 73 Haupt- und Realschullehrkräften (34,6 %), 26 Gymnasiallehrkräften (12,3 %), 44 Gesamtschullehrkräften (20,9 %) sowie 68 Förderschullehrkräften (32,2 %) zusammen. Zwei Lehrkräfte (0,9 %)

haben keine Schulform angegeben und werden bei den schulformbezogenen Auswertungen deshalb nicht berücksichtigt. Die Teilstichprobe der Gymnasiallehrkräfte ist mit $n = 26$ im Vergleich zu den anderen Schulformen aufgrund einer geringen Teilnahmebereitschaft deutlich geringer.

Die Geschlechterverteilung wird in Tab. 11 nach Schulform gegliedert dargestellt. Insgesamt setzt sich die Stichprobe aus 69,9 % weiblichen und 30,1 % männlichen Teilnehmern (1,9 % ohne Geschlechtsangabe) zusammen. Diese Verteilung entspricht nahezu der Geschlechterverteilung der Lehrkräfte in Niedersachsen (68,7 % / 31,3 %) im Schuljahr 2009/2010 (Nds KM, 2010a, S. 49).

Schulform	Weiblich		Männlich		Gesamt (Anzahl)
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	
Haupt- und Realschule	56	77,8	16	22,2	72
Gymnasium	14	53,8	12	46,2	26
Gesamtschule	22	51,2	21	48,8	43
Förderschule	53	79,1	14	20,9	67
GESAMT	146	69,9	63	30,1	209

Tab. 11 Stichprobenverteilung – Schulform/Geschlecht; Fehlende Werte: 4 (1,9 %)

Die Altersverteilung der Stichprobe (Tab. 12) entspricht in den unteren Altersklassen ≤ 30 sowie 31 bis 40 der Altersverteilung der Gesamtpopulation der Lehrkräfte in Niedersachsen. In der Altersklasse 41 bis 50 Jahre liegt der prozentuale Wert 13,8 % über dem tatsächlichen statistischen Anteil der Lehrkräfte in Niedersachsen. In der Altersklasse 51 bis 60 Jahre misst die Abweichung 8,2 %, in der Altersklasse ≥ 60 beträgt sie 5,5 %. (Nds KM, 2010a, S. 50)

	≤ 30 (%)	31-40 (%)	41-50 (%)	51-60 (%)	≥ 60 (%)
Stichprobe	6,7	22,9	34,3	28,6	7,6
NDS	6,2	23,2	20,5	36,8	13,1

Tab. 12 Stichprobenverteilung – Alter; Fehlende Werte: 3 (1,4 %)

Die Repräsentativität der Untersuchungsergebnisse kann somit in Bezug auf das Merkmal Alter eingeschränkt und hinsichtlich des Merkmals Geschlecht voll bestätigt werden. Aufgrund der Repräsentativität und der Stichprobengröße der einzelnen Schulformen können die Untersuchungsergebnisse zu den festgestellten Unterschieden zwischen den Lehrkräften verschiedener Schulformen auf das Bundesland Niedersachsen generalisiert werden.

9.7.2 TIH 1 – Auswertung der Hypothese 1.1: Auseinandersetzung mit aktueller Diskussion

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_1 (*Ich verfolge die aktuelle Diskussion über schulische Inklusion in Niedersachsen*) beträgt $\bar{x} = 4,09$ (Tab. 14).

Die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen ist in Tab. 13 aufgeführt.

	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	7	3,3
trifft überwiegend nicht zu	31	14,6
trifft tendenziell nicht zu	35	16,5
trifft tendenziell zu	42	19,8
trifft überwiegend zu	57	26,9
trifft voll und ganz zu	40	18,9

Tab. 13 – Auswertung item_1: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt verfolgen 66,0 % der befragten Lehrer überwiegend die aktuelle Diskussion über schulische Inklusion in Niedersachsen. Bei schulformspezifischer Betrachtung sind es 83,8 % der Pädagogen an Förderschulen ($\bar{x} = 4,88$), 70,5 % an Gesamtschulen ($\bar{x} = 4,11$), 57,7 % an Gymnasien ($\bar{x} = 3,73$) sowie 50,0 % an Haupt- und Realschulen ($\bar{x} = 3,50$) (Abb. 1, Tab. 14).

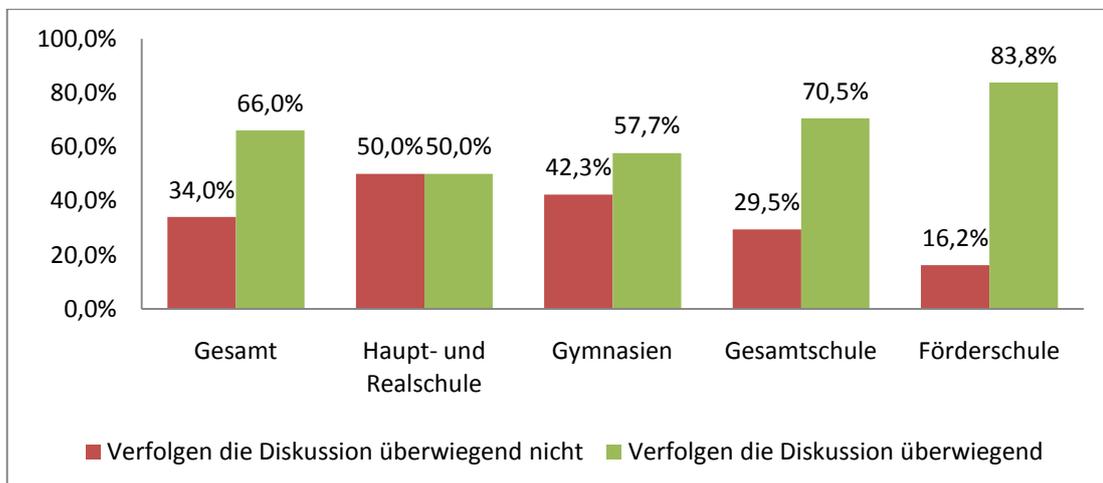


Abb. 1 – Auswertung item_1: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	\bar{x}	s
HRS	3,50	1,245
GYM	3,73	1,614
GS	4,11	1,450
Fös	4,88	1,191
GESAMT	4,09	1,440

Tab. 14 – Auswertung item_1: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Zur Untersuchung, ob ein signifikanter Mittelwertunterschied in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der aktuellen Diskussion besteht, wird eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt: die vier Gruppen von Lehrkräften unterscheiden sich auf dem 5 %-Niveau hoch signifikant ($p = 0,000^{***}$) voneinander (Tab. 15). Die errechnete Effektgröße Eta-Quadrat liegt bei $\eta^2 = 0,165$ und ist als mittlerer Effekt einzustufen. Die Differenz zwischen den unterschiedlichen Schulformen lässt sich demzufolge mit einem spezifischen Anteil von 16,5 % mit der Schulformzugehörigkeit begründen.

df	F	p	μ^2
3	13,537	0,000***	0,165**

Tab. 15 – Auswertung item_1: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der mit Varianzanalyse durchgeführte *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt einen Signifikanzwert von $p = 0,035$. Da dieser Wert kleiner als das festgelegte Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ ist, gilt die Annahme der Varianzgleichheit als verletzt und die Interpretation der Varianzanalyse kann ohne weitere Absicherung nicht durchgeführt werden. Der robustere *Welch-Test* bestätigt die Signifikanz der Unterschiede zwischen den Gruppen ($p = 0,000$), sodass die H_0 zugunsten der H_1 abgelehnt werden kann (Tab. 16).

Test	Statistik	df1	df2	p
Levene-Test	2,919	3	206	0,035
Welch-Test	15,455	3	81,586	0,000

Tab. 16 – Auswertung Item_1: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests

Die folgende SV wird aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- „Der Mittelwert (μ) des Items *Auseinandersetzung mit aktueller Diskussion* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.“

Im Zuge der Varianzanalyse ist, aufgrund der Ungleichheit der Varianzen, als Post-Hoc-Test der *Tamhane-T2-Test* ausgewählt worden, um festzustellen, welche Beziehungen zwischen den Variablen ausschlaggebend für das erhaltene signifikante Ergebnis sind. Die errechneten Vergleiche zwischen den Schulformen zeigen, dass Förderschullehrkräfte die aktuelle Diskussion über schulische Inklusion in Niedersachsen hoch signifikant intensiver verfolgen als die Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen ($p = 0,000$) und signifikant intensiver als Lehrkräfte an Gymnasien ($p = 0,013$) sowie Gesamtschulen ($p = 0,026$). Zwischen den anderen Schulformen gibt es keine signifikanten Unterschiede (Tab. 17).

Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
Fös – HRS	1,382	0,206	0,000***
Fös – GYM	1,152	0,348	0,013*
Fös – GS	0,769	0,262	0,026*

Tab. 17 – Auswertung Item_1: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.3 TIH 1 – Auswertung der Hypothese 1.2: Auseinandersetzung mit schulischer Integration

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_3 (*Ich habe mich während meines Berufslebens mit Aspekten schulischer Integration auseinandergesetzt.*) liegt bei $\bar{x} = 4,45$ (Tab. 19). In Tab. 18 sind die Häufigkeitsverteilungen dargestellt.

	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	11	5,2
trifft überwiegend nicht zu	19	8,9
trifft tendenziell nicht zu	22	10,3
trifft tendenziell zu	37	17,4
trifft überwiegend zu	59	27,7
trifft voll und ganz zu	65	30,5

Tab. 18 – Auswertung item_3: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt haben sich 75,6 % der Lehrkräfte während ihres Berufslebens tendenziell mit Aspekten schulischer Integration auseinandergesetzt. Schulformgegliedert ist der Anteil mit 97,1 % bei den Förderlehrkräften ($\bar{x} = 5,43$) am höchsten, gefolgt von den Lehrern an Gesamtschulen (79,5 %, $\bar{x} = 4,48$), Haupt- und Realschulen (64,4 %, $\bar{x} = 3,89$) sowie Gymnasien (46,2 %, $\bar{x} = 3,54$) (Abb. 2; Tab. 19).

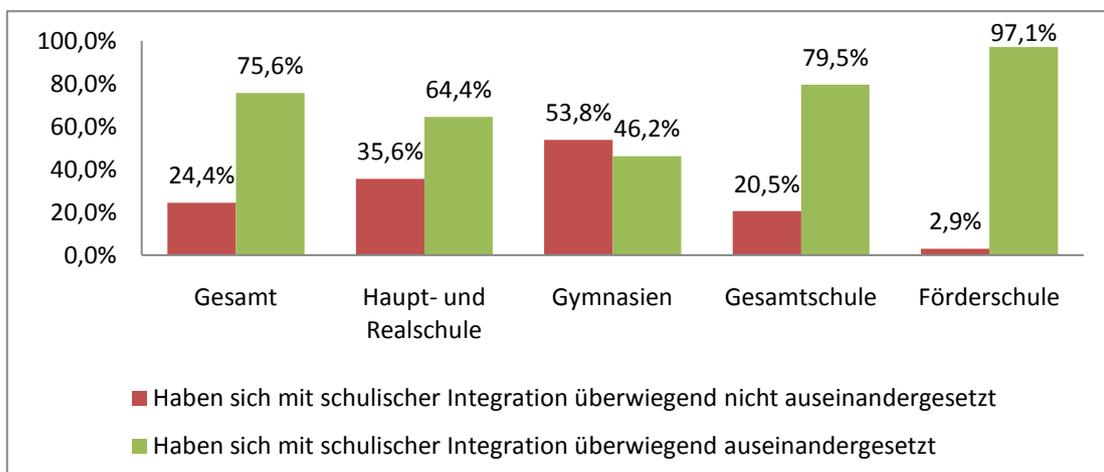


Abb. 2 – Auswertung: item_3: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	\bar{x}	s
HRS	3,89	1,560
GYM	3,54	1,476
GS	4,48	1,422
Fös	5,43	0,779
GESAMT	4,45	1,493

Tab. 19 – Auswertung item_3: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Das Ergebnis der einfaktoriellen Varianzanalyse ist auf dem 5 %-Niveau hoch signifikant ($p = 0,000$), d. h. die Gruppen von Lehrkräften unterscheiden sich voneinander. Die errechnete Effektgröße Eta-Quadrat liegt bei $\eta^2 = 0,234$ und ist demnach als mittlerer Effekt einzuordnen. Die Abweichung zwischen den verschiedenen Schulformen lässt sich somit mit einem spezifischen Anteil von 23,4 % mit der Schulformzugehörigkeit erklären (Tab. 20).

df	F	p	μ^2
3	21,112	0,000***	0,234**

Tab. 20 – Auswertung item_3: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der mit Varianzanalyse durchgeführte *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt einen Signifikanzwert von $p = 0,000$; die Annahme der Varianzgleichheit ist somit verletzt. Der zur Absicherung durchgeführte robustere *Welch-Test* bestätigt die Signifikanz der Unterschiede zwischen den Gruppen ($p = 0,000$), sodass die H_0 zugunsten der H_1 abgelehnt werden kann (Tab. 21).

Test	Statistik	df1	df2	p
Levene-Test	9,553	3	207	0,000
Welch-Test	28,716	3	77,976	0,000

Tab. 21 – Auswertung Item_3: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests

Die folgende SV wird aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- „Der Mittelwert (μ) des Items *Auseinandersetzung mit schulischer Integration* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.“

Die Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (*Tamhane-T2-Test*) zeigen, dass Förderschullehrkräfte sich hoch signifikant ($\alpha = 0,05$) intensiver mit Aspekten schulischer Integration auseinandergesetzt haben, als die Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen ($p = 0,000$), Gymnasien ($p = 0,000$) sowie Gesamtschulen ($p = 0,001$). Zwischen den anderen Schulformen sind keine signifikanten Unterschiede zu registrieren (Tab. 22).

Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
Fös – HRS	1,536	0,206	0,000***
Fös – GYM	1,888	0,304	0,000***
Fös – GS	0,949	0,234	0,001***

Tab. 22 – Auswertung Item_3: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.4 TIH 1 – Auswertung der Hypothese 1.3: Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten des RIK

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_5 (*Mir ist das Regionale Integrationskonzept (RIK) inhaltlich bekannt*) ergibt $\bar{x} = 3,16$ (Tab. 24). Die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen ist in Tab. 23 aufgeführt.

	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	74	34,9
trifft überwiegend nicht zu	29	13,7
trifft tendenziell nicht zu	15	7,1
trifft tendenziell zu	23	10,8
trifft überwiegend zu	26	12,3
trifft voll und ganz zu	45	21,2

Tab. 23 – Auswertung item_5: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt kennen 55,7 % der Lehrkräfte das RIK überwiegend nicht inhaltlich. Dabei ist es bei 80,8 % der Lehrer an Haupt- und Realschulen ($\bar{x} = 2,14$), 77,3 % an Gesamtschulen ($\bar{x} = 2,27$), 69,2 % an Gymnasien ($\bar{x} = 2,35$) sowie 10,3 % an Förderschulen ($\bar{x} = 5,10$) überwiegend inhaltlich nicht bekannt (Abb. 3; Tab. 24).

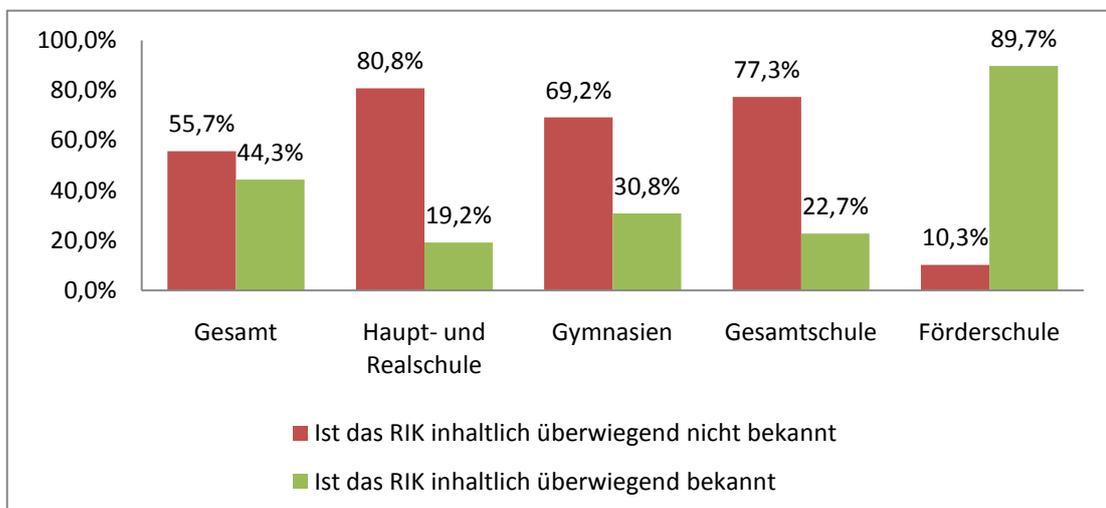


Abb. 3 – Auswertung item_5: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	\bar{x}	s
HRS	2,14	1,398
GYM	2,35	1,672
GS	2,27	1,689
Fös	5,10	1,394
GESAMT	3,16	2,009

Tab. 24 – Auswertung item_5: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt, dass sich die Gruppen von Lehrkräften in Hinblick auf die Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems auf dem 5 %-Niveau hoch signifikant ($p = 0,000$) voneinander unterscheiden. Die errechnete Effektgröße Eta-Quadrat liegt bei $\eta^2 = 0,454$ und ist als großer Effekt einzuschätzen. Die Differenz zwischen den unterschiedlichen Schulformen lässt sich insofern mit einem spezifischen Anteil von 45,4 % mit der Schulformzugehörigkeit legitimieren (Tab. 25).

df	F	p	η^2
3	57,300	0,000***	0,454***

Tab. 25 – Auswertung item_5: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt einen Signifikanzwert von $p = 0,056$ und bestätigt die Annahme der Varianzgleichheit ($\alpha = 0,05$) (Tab. 26) und ermöglichen die Interpretation der Ergebnisse: Die H_0 wird zugunsten der H_1 abgelehnt.

Test	Statistik	df1	df2	p
Levene-Test	2,559	3	207	0,056

Tab. 26 – Auswertung Item_5: Ergebnisse des Levene-Tests

Die folgende SV wird aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- „Der Mittelwert (μ) des Items *Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten des RIK* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.“

Der mit der Varianzanalyse durchgeführte Post-Hoc-Test (*Scheffé-Test*) zeigt, dass sich Sonderpädagogen hoch signifikant hinsichtlich der Auseinandersetzung mit inhaltlichen Aspekten des RIK von den Lehrkräften anderer Schulformen unterscheiden (Haupt- und Realschul- $p = 0,000$; Gymnasial- $p = 0,000$; Gesamtschullehrer $p = 0,000$). Zwischen den anderen Schulformen gibt es keine signifikanten Unterschiede (Tab. 27).

Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
Fös – HRS	2,966	0,252	0,000***
Fös – GYM	2,757	0,345	0,000***
Fös – GS	2,830	0,290	0,000***

Tab. 27 – Auswertung Item_5: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.5 TIH 1 – Auswertung der Hypothese 1.4: Persönliche berufliche Erfahrung

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_6 (*Ich habe in meinem Berufsleben bereits in integrativen Kontexten gearbeitet.*) beläuft sich auf $\bar{x} = 3,65$ (Tab. 29). Tab. 28 veranschaulicht die Häufigkeitsverteilungen.

	Häufigkeit	Prozent
gar nicht	47	22,1
sehr selten	21	9,9
selten	22	10,3
gelegentlich	37	17,4
oft	42	19,7
sehr oft	44	20,7

Tab. 28 – Auswertung item_6: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Bei Teilung der Gesamtstichprobe in zwei Hälften, haben bereits 57,7 % der Lehrer gelegentlich bis sehr oft in integrativen Kontexten gearbeitet. Bei schulformspezifischer Betrachtung haben 76,5 % der Pädagogen der Förderschule ($\bar{x} = 4,47$), 65,9 % der Gesamtschule ($\bar{x} = 3,82$), 45,2 % der Haupt- und Realschule ($\bar{x} = 3,40$) sowie 30,8 % des Gymnasiums ($\bar{x} = 2,65$) gelegentlich bis sehr oft Erfahrungen in integrativen Kontexten gesammelt (Abb. 4; Tab. 29).

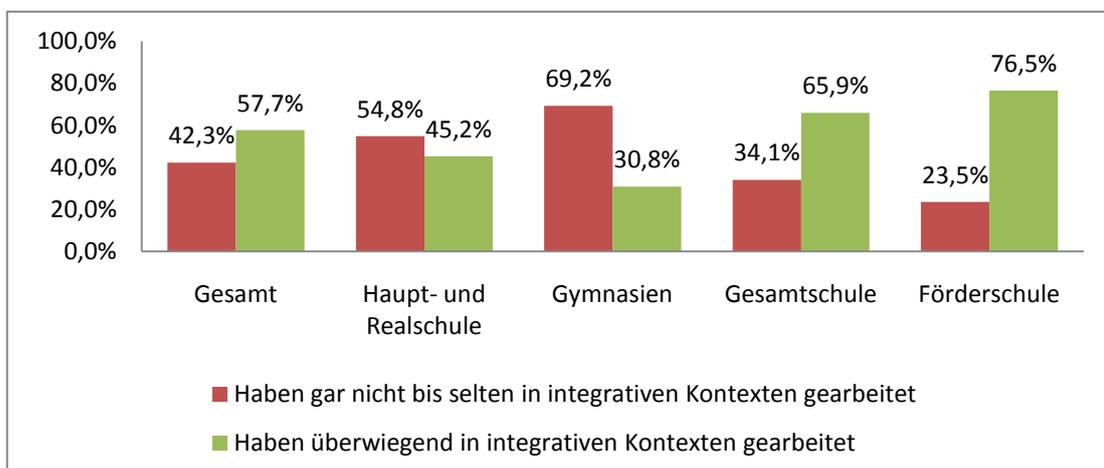


Abb. 4 – Auswertung item_6: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	\bar{x}	s
HRS	3,40	1,766
GYM	2,65	1,696
GS	3,82	1,729
Fös	4,47	1,723
GESAMT	3,65	1,844

Tab. 29 – Auswertung item_6: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt, dass sich die Gruppen von Lehrkräften in Hinblick auf die persönliche berufliche Erfahrung auf dem 5 %-Niveau hoch signifikant ($p = 0,000$) voneinander unterscheiden. Die errechnete Effektgröße Eta-Quadrat liegt bei $\eta^2 = 0,129$ und ist als mittlerer Effekt zu klassifizieren. Die Abweichung zwischen den unterschiedlichen Schulformen lässt sich mit einem spezifischen Anteil von 12,9 % mit der Schulformzugehörigkeit begründen (Tab. 30).

df	F	p	μ^2
3	10,178	0,000***	0,129**

Tab. 30 – Auswertung item_6: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt einen Signifikanzwert von $p = 0,638$ (Tab. 31). Die Annahme der Varianzgleichheit ist gegeben und lässt die Interpretation der Ergebnisse der Varianzanalyse zu: Die H_0 wird zugunsten der H_1 abgelehnt.

Test	Statistik	df1	df2	p
Levene-Test	0,566	3	207	0,638

Tab. 31 – Auswertung Item_6: Ergebnisse des Levene-Tests

Die folgende SV wird aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- „Der Mittelwert (μ) des Items *Persönliche berufliche Erfahrung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.“

Der mit der Varianzanalyse durchgeführte Post-Hoc-Test (*Scheffé-Test*) zeigt, dass Förderschullehrkräfte sich hoch signifikant ($p = 0,000$) hinsichtlich der persönlichen beruflichen Erfahrung von den Lehrkräften der Gymnasien sowie der Haupt- und Realschule unterscheiden. Zwischen den anderen Schulformen konnten keine signifikanten Unterschiede gemessen werden (Tab. 32).

Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
Fös – HRS	1,334	0,293	0,000***
Fös – GYM	1,817	0,400	0,000***

Tab. 32 – Auswertung Item_6: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.6 TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.1: Persönliche Betroffenheit an der Sekundarstufe

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_2 (*Ich denke, dass mich das Thema schulische Inklusion an der Sekundarstufe in naher Zukunft persönlich betrifft.*) beträgt $\bar{x} = 4,61$ (Tab. 34). Tab. 33 dokumentiert die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen.

	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	8	3,8
trifft überwiegend nicht zu	14	6,6
trifft tendenziell nicht zu	23	10,8
trifft tendenziell zu	36	16,9
trifft überwiegend zu	59	27,7
trifft voll und ganz zu	73	34,3

Tab. 33 – Auswertung item_2: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt denken 78,9 % der Lehrkräfte überwiegend, dass das Thema schulische Inklusion sie in naher Zukunft persönlich betrifft. Unterteilt nach Schulformen glauben 90,9 % der Gesamtschul- ($\bar{x} = 4,91$), 80,8 % der Gymnasial- ($\bar{x} = 4,42$), 76,5 % der Förderschul- ($\bar{x} = 4,66$) sowie 72,6 % der Haupt- und Realschullehrkräfte ($\bar{x} = 4,44$), dass sie in naher Zukunft von schulischer Inklusion betroffen sein werden. Bei Betrachtung der Mittelwerte erzielen die Sonderpädagogen einen höheren Wert als die Gymnasiallehrkräfte (Abb. 5; Tab. 34).

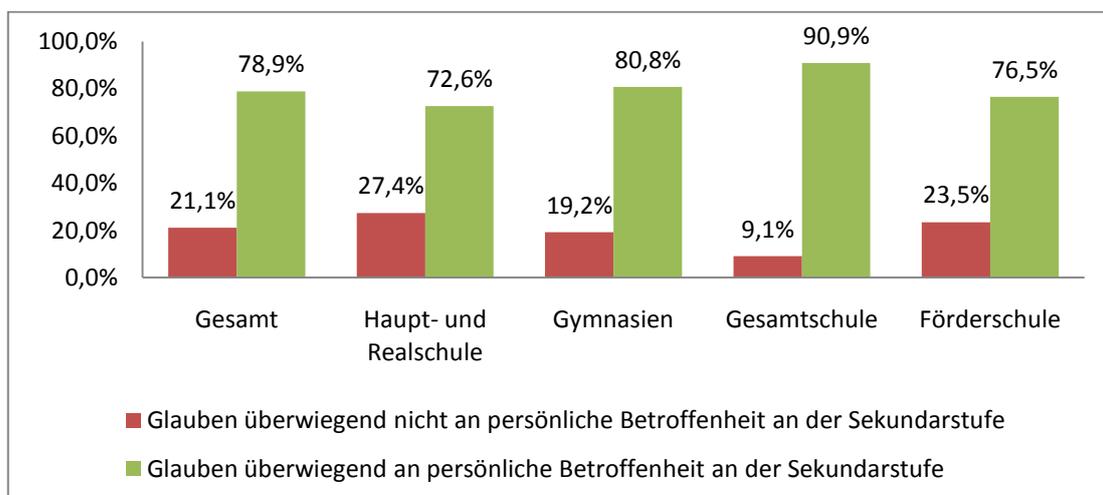


Abb. 5 – Auswertung item_2: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	\bar{x}	s
HRS	4,44	1,554
GYM	4,42	1,362
GS	4,91	1,137
Fös	4,66	1,441
GESAMT	4,61	1,412

Tab. 34 – Auswertung item_2: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt, dass sich die Gruppen von Lehrkräften in Hinblick auf die persönliche Betroffenheit an der Sekundarstufe auf dem 5 %-Niveau nicht signifikant ($p = 0,314$) voneinander unterscheiden. Die errechnete Effektgröße Eta-Quadrat liegt bei $\eta^2 = 0,017$ und ist als kleiner Effekt zu bewerten. Die Differenz zwischen den unterschiedlichen Schulformen lässt sich somit lediglich mit einem spezifischen Anteil von 1,7 % mit der Schulformzugehörigkeit begründen (Tab. 35).

df	F	p	μ^2
3	1,192	0,314	0,017*

Tab. 35 – Auswertung item_2: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der mit Varianzanalyse durchgeführte *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt einen Signifikanzwert von $p = 0,018$ ($\alpha = 0,05$). Aufgrund der verletzten Annahme der Varianzgleichheit wird zur Absicherung der robustere *Welch-Test* durchgeführt, der die nicht bestehende Signifikanz bestätigt ($p = 0,239$). Die Annahme der H_0 wird somit beibehalten (Tab. 36).

Test	Statistik	df1	df2	p
Levene-Test	3,413	3	207	0,018
Welch-Test	1,432	3	81,511	0,239

Tab. 36 – Auswertung Item_2: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests

Die folgende SV wird aufgrund der ermittelten Ergebnisse abgelehnt:

- „Der Mittelwert (μ) des Items *Persönliche Betroffenheit an der Sekundarstufe* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.“

9.7.7 TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.2: Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_4 (*Ich halte die Abschaffung des Förderschulsystems für sinnvoll.*) ergibt $\bar{x} = 2,58$ (Tab. 38). Die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen wird in Tab. 37 behandelt.

	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	70	33,3
trifft überwiegend nicht zu	51	24,3
trifft tendenziell nicht zu	32	15,2
trifft tendenziell zu	25	11,9
trifft überwiegend zu	19	9,0
trifft voll und ganz zu	13	6,2

Tab. 37 – Auswertung item_4: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt halten 72,9 % der Lehrkräfte die Abschaffung des Förderschulsystems für überwiegend nicht sinnvoll. Gegliedert nach Schulformen stellen 95,8 % der Gymnasial ($\bar{x} = 1,83$), 83,6 % der Haupt- und Realschul- ($\bar{x} = 2,21$), 65,7 % der Förderschul- ($\bar{x} = 2,81$) sowie 52,3 % der Gesamtschullehrer ($\bar{x} = 3,27$) die Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems überwiegend in Frage (Abb. 6; Tab. 38).

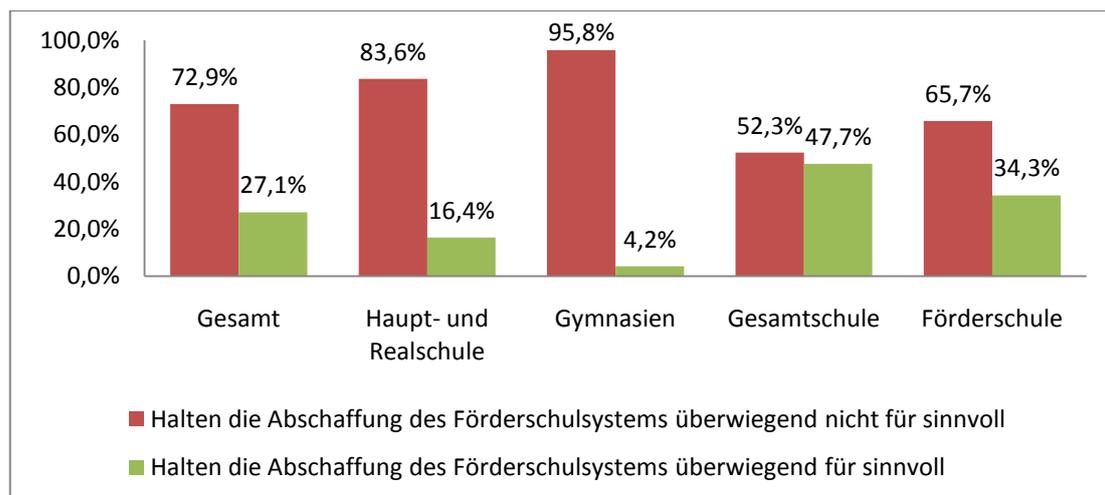


Abb. 6 – Auswertung item_4: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	\bar{x}	s
HRS	2,21	1,201
GYM	1,83	0,917
GS	3,27	1,921
FÖS	2,81	1,644
GESAMT	2,58	1,564

Tab. 38 – Auswertung item_4: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt, dass sich die Gruppen von Lehrkräften im Hinblick auf die Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems auf dem 5 %-Niveau hoch signifikant ($p = 0,000$) voneinander unterscheiden. Die errechnete

Effektgröße Eta-Quadrat liegt bei $\eta^2 = 0,095$ und ist als mittlerer Effekt zu gewichten. Die Differenz zwischen den unterschiedlichen Schulformen lässt sich demnach mit einem spezifischen Anteil von 9,5 % mit der Schulformzugehörigkeit erklären (Tab. 39).

df	F	p	η^2
3	7,111	0,000***	0,095**

Tab. 39 – Auswertung item_4: Ergebnisse der Varianzanalyse

Aufgrund der beim *Levene-Test* festgestellten Verletzung der Varianzgleichheit wird zur Absicherung der Ergebnisse der *Welch-Test* durchgeführt, welcher die bestehende Signifikanz bestätigt. Die Annahme der H_0 wird somit zugunsten der H_1 abgelehnt (Tab. 40).

Test	Statistik	df1	df2	p
Levene-Test	14,334	3	204	0,000
Welch-Test	7,873	3	87,457	0,000

Tab. 40 – Auswertung Item_4: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests

Die folgende SV wird aufgrund der ermittelten Ergebnisse abgelehnt:

- „Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.“

Der mit der Varianzanalyse durchgeführte Post-Hoc-Test (*Tamhane-T2-Test*) zeigt, dass Förderschullehrkräfte sich sehr signifikant ($p = 0,004$) hinsichtlich der Einstellung zur Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems von den Lehrkräften der Gymnasien unterscheiden. Die Einstellung der Gesamtschullehrkräfte unterscheidet sich diesbezüglich hoch signifikant von jener der Gymnasiallehrkräfte ($p = 0,001$) und sehr signifikant von den Lehrern an Haupt- und Realschulen ($p = 0,009$). Zwischen den anderen Schulformen konnten keine signifikanten Unterschiede gemessen werden (Tab. 41).

Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
Fös – GYM	0,973	0,275	0,004**
GS – HRS	1,067	0,322	0,009**
GS – GYM	1,439	0,345	0,001***

Tab. 41 – Auswertung Item_4: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.8 TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.3a bis 2.3i: Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen

Insgesamt sehen die Lehrkräfte von den in Tab. 42 aufgelisteten neun Ressourcen (Items 7.1 bis 7.9) die Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften (80,0 %), die räumlichen Gegebenheiten (69,8 %), die finanzielle Ausstattung (66,5 %), die Unterstützung der schulischen Inklusionsentwicklung durch das Kollegium (66,0 %) sowie die sachliche Ausstattung (63,2 %) als die fünf wichtigsten Ressourcen an.

TOP	Item	Ressource	Häufigkeit	Prozent
1	7.7	Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften	171	80,0
2	7.3	Räumliche Gegebenheiten	148	69,8
3	7.1	Finanzielle Ausstattung	141	66,5
4	7.6	Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung	140	66,0
5	7.2	Sachliche Ausstattung	134	63,2
6	7.8	Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion	107	50,5
7	7.4	Vorhandensein eines inklusionsbasierten Schulkonzeptes	104	49,1
9	7.5	Die Schulleitung unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung	97	45,8
9	7.9	Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern	97	45,8

Tab. 42 – Auswertung item_7: TOP-Liste der bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtigsten Ressourcen (Schulformunabhängig); N = 213

Die Übersicht in Tab. 43 sowie die vergleichende Darstellung der Mittelwerte in Tab. 44 zeigen, dass die Lehrkräfte verschiedener Schulformen ein sehr ähnliches Ressourcenranking aufgestellt haben. Lehrer der Haupt- und Realschule, der Gymnasien sowie der Gesamtschulen präferieren die *Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften* als wichtigste Ressource; bei den Sonderpädagogen ist diese auf dem zweiten Platz wiederzufinden. Jene stufen die *Unterstützung der schulischen Inklusionsentwicklung durch das Kollegium* als die wichtigste Ressource ein, die bei den verbleibenden Schulformen sehr unterschiedlich gewichtet ist. Die Ressourcen *Räumliche Gegebenheiten*, *Finanzielle Ausstattung* und *Sachliche Ausstattung* sind schulformübergreifend auf den vorderen Plätzen in der Ressourcenliste wiederzufinden. Die Ressourcen *Vorhandensein eines inklusionsbasierten Schulkonzeptes*, *Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern*, *Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion* und *die Schulleitung unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung* belegen die unteren Rangplätze in schulformspezifisch unterschiedlicher Reihenfolge.

TOP	Haupt- und Realschule	%	Gymnasium			%	Gesamtschule			%	Förderschule		%
1	Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften	77,8	Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften			92,3	Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften			86,0	Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung		76,8
2	Räumliche Gegebenheiten	69,4	Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung			84,6	Räumliche Gegebenheiten	Finanzielle Ausstattung	Sachliche Ausstattung	69,8	Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften		75,4
3	Finanzielle Ausstattung	62,5	Räumliche Gegebenheiten	Finanzielle Ausstattung	Sachliche Ausstattung	80,8					Räumliche Gegebenheiten		66,7
4	Sachliche Ausstattung	61,1									Finanzielle Ausstattung		63,8
5	Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung	58,3					Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion			55,8	Sachliche Ausstattung		55,1
6	Vorhandensein eines inklusionsbasierten Schulkonzeptes	45,8	Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion			73,1	Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung			51,2	Die Schulleitung unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung		50,7
7	Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern	44,4	Vorhandensein eines inklusionsbasierten Schulkonzeptes	Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern		65,4	Vorhandensein eines inklusionsbasierten Schulkonzeptes			51,2	Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion		46,4
8	Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion	43,1					Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern	Die Schulleitung unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung		44,2	Vorhandensein eines inklusionsbasierten Schulkonzeptes		43,4
9	Die Schulleitung unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung	37,5	Die Schulleitung unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung			61,5					Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern		40,6

Tab. 43 – Auswertung item_7: TOP-Liste der bei der Umsetzung schulischer Inklusion wichtigsten Ressourcen (Schulformgegliedert)

Schulform	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	7.8	7.9
	\bar{x} / s								
HRS	0,62 / 0,490	0,60 / 0,493	0,68 / 0,468	0,45 / 0,501	0,37 / 0,486	0,58 / 0,498	0,77 / 0,426	0,42 / 0,498	0,44 / 0,500
GYM	0,81 / 0,402	0,81 / 0,402	0,81 / 0,402	0,65 / 0,485	0,62 / 0,496	0,85 / 0,368	0,92 / 0,272	0,73 / 0,452	0,65 / 0,485
GS	0,70 / 0,462	0,70 / 0,462	0,70 / 0,462	0,50 / 0,506	0,45 / 0,504	0,50 / 0,506	0,86 / 0,347	0,55 / 0,504	0,43 / 0,501
FöS	0,63 / 0,486	0,54 / 0,502	0,66 / 0,477	0,44 / 0,500	0,50 / 0,504	0,78 / 0,418	0,75 / 0,436	0,47 / 0,503	0,41 / 0,496
GESAMT	0,66 / 0,474	0,63 / 0,484	0,69 / 0,462	0,49 / 0,501	0,46 / 0,499	0,66 / 0,476	0,80 / 0,399	0,50 / 0,501	0,46 / 0,499

Tab. 44 – Auswertung item_7.1 bis item_7.9: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Zur Untersuchung, ob sich die Lehrkräfte der Schulformen hinsichtlich ihrer Einstellung zur Bedeutsamkeit der verschiedenen Ressourcen für die Umsetzung schulischer Inklusion an der Sekundarstufe unterscheiden, ist für jede Variable eine einfaktorische Varianzanalyse durchgeführt worden.

Die Lehrkräftegruppen unterscheiden sich lediglich bei der Variable 7.6 (*Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung*) hoch signifikant (0,001) sowie bei der Variable 7.8 (*Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion*) signifikant voneinander. Die errechneten Effektgrößen (η^2) sind als keine bzw. kleine Effekte zu beurteilen (Tab. 45).

Item	df	F	p	μ^2
7.1	3	1,256	0,290	0,018*
7.2	3	2,353	0,073	0,033*
7.3	3	0,650	0,584	0,009
7.4	3	1,281	0,282	0,018*
7.5	3	1,798	0,149	0,025*
7.6	3	5,531	0,001***	0,074*
7.7	3	1,726	0,163	0,024*
7.8	3	2,645	0,050*	0,037*
7.9	3	1,618	0,186	0,023*

Tab. 45 – Auswertung item_7.1 bis item_7.9: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt auf dem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ signifikante Ergebnisse für die Variablen 7.1, 7.2, 7.3, 7.4., 7.6, 7.7 und 7.8. Da für diese Variablen die Annahme der Varianzgleichheit verletzt ist, wird zur Absicherung der *Welch-Test* durchgeführt. Dieser bestätigt die Ergebnisse der Varianzanalyse für die Variablen, ermittelt aber zusätzlich für die Variable 7.2 (*Sachliche Ausstattung*) einen signifikanten Wert. Somit kann für die Variablen 7.2,

7.6 und 7.8 die H_0 zugunsten der H_1 abgelehnt werden. In den übrigen Fällen wird die H_0 beibehalten. (Tab. 46).

Item	Test	Statistik	df1	df2	p
7.1	Levene-Test	7,845	3	207	0,000
7.1	Welch-Test	1,503	3	89,561	0,219
7.2	Levene-Test	13,341	3	207	0,000
7.2	Welch-Test	2,718	3	89,959	0,049
7.3	Levene-Test	3,779	3	207	0,011
7.3	Welch-Test	0,782	3	88,794	0,507
7.4	Levene-Test	3,134	3	207	0,027
7.4	Welch-Test	1,321	3	86,475	0,273
7.5	Levene-Test	2,190	3	207	0,090
7.5	Welch-Test	-	-	-	-
7.6	Levene-Test	20,409	3	207	0,000
7.6	Welch-Test	5,872	3	89,270	0,001
7.7	Levene-Test	8,980	3	207	0,000
7.7	Welch-Test	2,397	3	95,574	0,073
7.8	Levene-Test	9,796	3	207	0,000
7.8	Welch-Test	2,946	3	87,611	0,037
7.9	Levene-Test	1,457	3	207	0,227
7.9	Welch-Test	-	-	-	-

Tab. 46 – Auswertung item_7.1 bis item_7.9: Ergebnisse des Levene- und Welch-Tests

Die folgenden SVn werden aufgrund der ermittelten Ergebnisse abgelehnt:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Finanzielle Ausstattung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Räumliche Gegebenheiten* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Vorhandensein eines inklusionsbasierten Schulkonzeptes* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Die Schulleitung unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Die folgenden SVn werden aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Sachliche Ausstattung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit verschiedener Ressourcen: Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Als Post-Hoc-Test wird für die Variablen 7.2, 7.6 und 7.8 der *Tamhane-T2-Test* durchgeführt. Die errechneten Vergleiche zwischen den Schulformen zeigen für die Variabel 7.6 (*Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung*), dass sich die Lehrkräfte an Gymnasien sehr signifikant ($p = 0,009$) von denen der Gesamtschule sowie signifikant ($p = 0,029$) von den denen der Haupt- und Realschule unterscheiden. Bei Variable 7.6 (*Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion*) können signifikante Unterschiede zwischen den Gymnasial- und den Haupt- und Realschulpädagogen ermittelt werden ($p = 0,035$). Für die durch den *Welch-Test* als signifikant eingestufte Variable 7.2 können durch den *Tamhane-T2-Test* keine signifikanten Unterschiede zwischen den Subgruppen festgestellt werden (Tab. 47).

Item	Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
7.6	GYM – HRS	0,271	0,093	0,029*
	GYM – GS	0,346	0,105	0,009**
7.8	GYM – HRS	0,306	0,106	0,035*

Tab. 47 – Auswertung item_9.1 bis item_9.7: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.9 TIH 2 – Auswertung der Hypothesen 2.4a bis 2.4d: Sinnhaftigkeit verschiedener Integrations-/Inklusionsformen

Die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen der Variablen item_8.1 (*Sonderpädagogische Grundversorgung [SG]*), item_8.2 (*Mobiler Dienst [MD]*), item_8.3 (*Integrationsklasse [I-Klasse]*), item_8.4 (*Kooperationsklasse [K-Klasse]*) werden in Tab. 48 dargelegt.

	SG (n / %)	MD (n / %)	I-Klasse (n / %)	K-Klasse (n / %)
trifft gar nicht zu	56 / 28,0	12 / 6,0	9 / 4,4	30 / 14,6
trifft überwiegend nicht zu	38 / 19,0	22 / 11,0	27 / 13,2	43 / 21,0
trifft tendenziell nicht zu	35 / 17,5	29 / 14,5	22 / 10,7	47 / 22,9
trifft tendenziell zu	29 / 14,5	32 / 16,0	26 / 12,7	24 / 11,7
trifft überwiegend zu	24 / 12,0	50 / 25,0	55 / 26,8	38 / 18,5
trifft voll und ganz zu	18 / 9,0	55 / 27,5	66 / 32,2	23 / 11,2

Tab. 48 – Auswertung item_8.1/item_8.2/item_8.3/item_8.4: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Für die inklusive Unterrichtung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung an der Sekundarstufe halten 71,7 % der Lehrkräfte die Integrationsklasse ($\bar{x} = 4,41$), 68,5 % den Mobilen Dienst ($\bar{x} = 4,26$), 41,5 % die Kooperationsklasse ($\bar{x} = 3,32$) sowie 35,5 % die Sonderpädagogische Grundversorgung ($\bar{x} = 2,91$) für überwiegend sinnvoll. Die Sonderpädagogische Grundversorgung und die Kooperationsklasse wird folglich als Integrations- bzw. Inklusionsform durch den überwiegenden Teil der befragten Pädagogen abgelehnt (Abb. 7; Tab. 49).

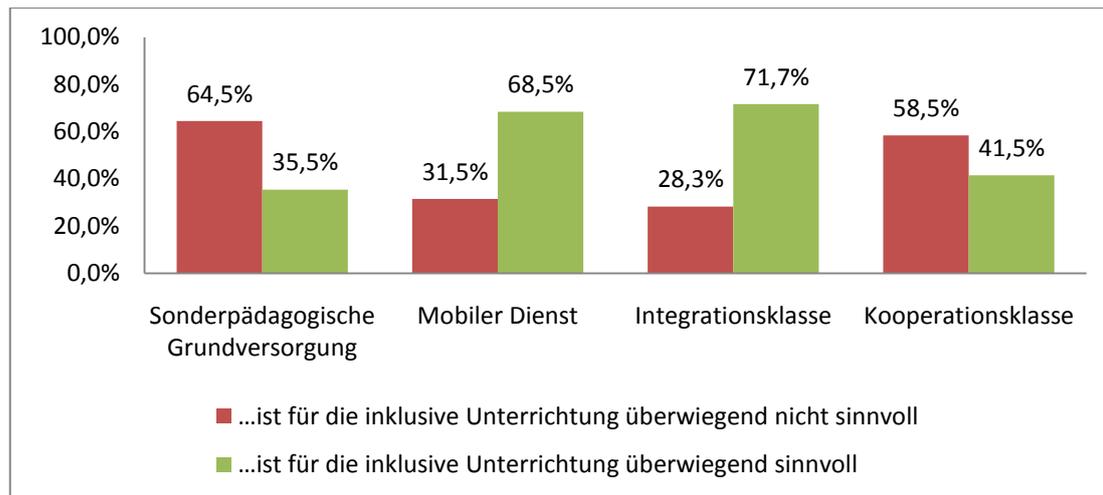


Abb. 7 – Auswertung item_8.1/item_8.2/item_8.3/item_8.4: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	SG \bar{x} / s	MD \bar{x} / s	I-Klasse \bar{x} / s	K-Klasse \bar{x} / s
HRS	2,47 / 1,417	3,95 / 1,503	4,33 / 1,541	3,40 / 1,685
GYM	2,62 / 1,675	4,48 / 1,610	3,85 / 1,617	3,27 / 1,589
GS	3,12 / 1,953	4,41 / 1,628	4,44 / 1,763	2,95 / 1,539
Fös	3,08 / 1,689	4,41 / 1,529	4,72 / 1,357	3,51 / 1,582
GESAMT	2,91 / 1,658	4,26 / 1,556	4,41 / 1,559	3,32 / 1,604

Tab. 49 – Auswertung item_8.1/item_8.2/item_8.3/item_8.4: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt, dass sich die Gruppen von Lehrkräften in hinsichtlich der Einstellung zur Sinnhaftigkeit verschiedener Integrations-/Inklusionsformen auf dem 5 %-Niveau nicht signifikant voneinander unterscheiden. Auch bei den errechneten Effektgrößen (Eta-Quadrat) können lediglich kleine Effekte festgestellt werden (Tab. 50).

Integrationsform	df	F	p	μ^2
SG	3	0,940	0,423	0,014*
MD	3	1,358	0,257	0,021*
I-Klasse	3	2,102	0,101	0,031*
K-Klasse	3	1,111	0,346	0,016*

Tab. 50 – Auswertung: item_8.1/item_8.2/item_8.3/item_8.4: Ergebnisse der Varianzanalyse

Die *Levene-Tests* auf Homogenität der Varianzen ergeben auf dem festgelegten 5 %-Niveau einen signifikanten Wert bei item_8.1 (SG) sowie item_8.3 (I-Klasse). Die Annahme der Varianzgleichheit ist bei diesen Variablen nicht gegeben, sodass zur Absicherung der Ergebnisse ein *Welch-Test* durchgeführt wird. Die Resultate

bestätigen die nicht signifikanten Ergebnisse der Varianzanalyse (Tab. 51). Für die Hypothesen 2.4a, 2.4b, 2.4c sowie 2.4d muss somit die H_0 beibehalten werden.

Integrationsform	Test	Statistik	df1	df2	p
SG	Levene-Test	4,217	3	194	0,006
SG	Welch-Test	0,921	3	81,609	0,434
MD	Levene-Test	0,535	3	194	0,659
MD	Welch-Test	-	-	-	-
I-Klasse	Levene-Test	2,694	3	199	0,047
I-Klasse	Welch-Test	2,173	3	82,361	0,097
K-Klasse	Levene-Test	0,360	3	199	0,782
K-Klasse	Welch-Test	-	-	-	-

Tab. 51 – Auswertung Item_8.1/item_8.2/item_8.3/item_8.4: Ergebnisse des Levene- und Welch-Tests

Die folgenden SVn werden aufgrund der ermittelten Ergebnisse abgelehnt:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit der Integrations-/Inklusionsform: Sonderpädagogische Grundversorgung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{FöS}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit der Integrations-/Inklusionsform: Mobiler Dienst* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{FöS}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit der Integrations-/Inklusionsform: Integrationsklasse* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{FöS}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit der Integrations-/Inklusionsform: Kooperationsklasse* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{FöS}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

9.7.10 TIH 2 – Auswertung der Hypothesen 2.5a bis 2.5c: Bereitschaft zur Teilnahme an verschiedenen Fortbildungsmaßnahmen

Die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen der Variablen item_17.1 (*Vermittlung von didaktischen und methodischen Kompetenzen*), item_17.2 (*Umgang mit einer gesteigerten Heterogenität in der Lerngruppe*), item_17.3 (*Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen*), item_17.4 (Kooperationsklasse [K-Klasse]) sind in Tab. 52 dokumentiert.

	did./meth. Kompetenzen		gesteigerte Heterogenität		Disziplin und Verhalten	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	10	4,7	10	4,7	7	3,3
trifft überwiegend nicht zu	26	12,3	20	9,5	18	8,5
trifft tendenziell nicht zu	13	6,2	18	8,5	17	8,1
trifft tendenziell zu	34	16,1	31	14,7	26	12,3
trifft überwiegend zu	59	28,0	59	28,0	64	30,3
trifft voll und ganz zu	69	32,7	73	34,6	79	37,4

Tab. 52 – Auswertung item_17.1/item_17.2/item_17.3: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Bei Betrachtung der prozentualen Verteilung sind insgesamt 80,1 % der Lehrkräfte überwiegend bereit an *Fortbildungsmaßnahmen zum Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen* teilzunehmen. Bei schulformspezifischer Betrachtung sind 92,3 % der Gymnasial- ($\bar{x} = 5,04$), 83,8 % der Förderschul- ($\bar{x} = 4,85$), 77,5 % der Haupt- und Realschul- ($\bar{x} = 4,61$) sowie 72,7 % der Gesamtschullehrkräfte ($\bar{x} = 4,48$) überwiegend bereit, sich in diesem Bereich fortzubilden.

Zur Teilnahme an Qualifizierungen *zum Umgang mit einer gesteigerten Heterogenität* sind 77,3 % der Lehrkräfte bereit. Die Lehrkräfte der Gymnasien zeigen mit 92,3 % ($\bar{x} = 5,00$) hierbei die höchste Quote, gefolgt von den Pädagogen der Förderschule (82,4 %; $\bar{x} = 4,66$), Haupt- und Realschule (71,8 %; $\bar{x} = 4,38$) sowie Gesamtschule (70,5 %; $\bar{x} = 4,45$). Bei Anordnung nach absteigendem Mittelwert lagen die Gesamtschul- vor den Haupt- und Realschullehrkräften.

Insgesamt sind 76,8 % der Lehrer überwiegend bereit, *Fortbildungsmaßnahmen zur Vermittlung von didaktischen und methodischen Kompetenzen* zu besuchen. Bei Betrachtung der Schulformen erklären sich 85,3 % der Förderschul- ($\bar{x} = 4,76$), 80,8 % der Gymnasial- ($\bar{x} = 4,62$), 72,7 % der Gesamtschul- ($\bar{x} = 4,36$) sowie 70,4 % der Haupt- und Realschullehrkräfte ($\bar{x} = 4,27$) überwiegend bereit, an diesen Fortbildungsmaßnahmen zu partizipieren (Abb. 8; Tab. 53).

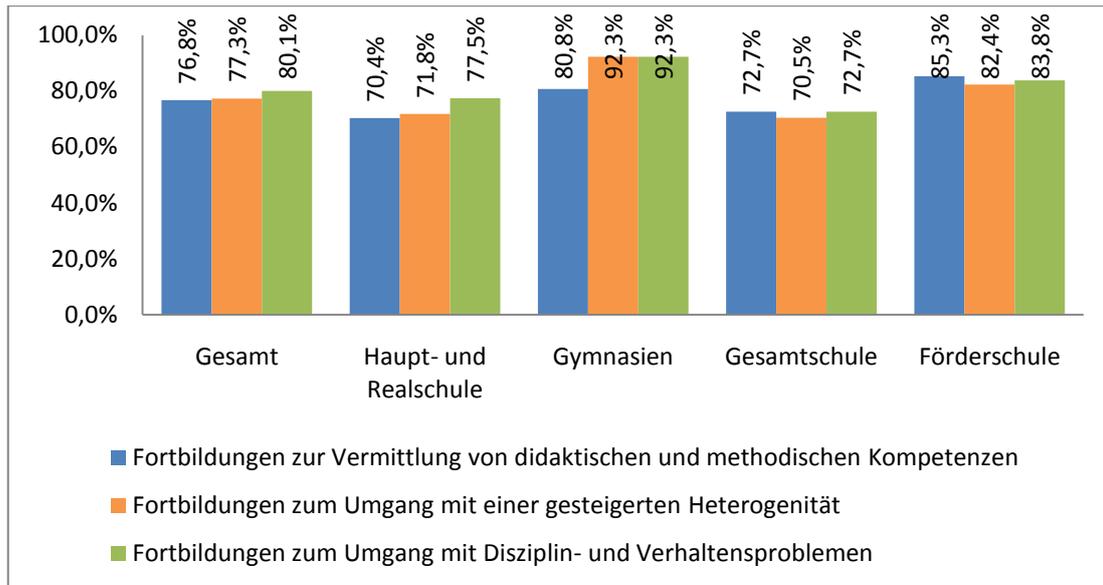


Abb. 8 – Auswertung item_17.1/item_17.2/item_17.3: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	<i>did./meth. Kompetenzen</i>		<i>gesteigerte Heterogenität</i>		<i>Disziplin und Verhalten</i>	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
HRS	4,27	1,603	4,38	1,543	4,61	1,488
GYM	4,62	1,525	5,00	1,296	5,04	1,248
GS	4,36	1,740	4,45	1,758	4,48	1,621
FöS	4,76	1,271	4,66	1,323	4,85	1,261
GESAMT	4,48	1,532	4,55	1,503	4,7	1,428

Tab. 53: Auswertung: item_16: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Zur Untersuchung, ob sich die Schulformen in Hinblick auf die Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen in den drei Bereichen signifikant unterscheiden, ist eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt worden. Die Lehrkräftegruppen unterscheiden sich bei keiner der drei Fortbildungsbereiche signifikant ($\alpha = 0,05$) voneinander. Die errechneten Effektgrößen (η^2) sind als kleine Effekte zu klassifizieren (Tab. 54).

Item	df	F	p	μ^2
<i>did./meth. Kompetenzen</i>	3	1,399	0,244	0,020*
<i>gesteigerte Heterogenität</i>	3	1,268	0,286	0,018*
<i>Disziplin und Verhalten</i>	3	1,215	0,350	0,017*

Tab. 54 – Auswertung item_17.1/item_17.2/item_17.3: Ergebnisse der Varianzanalyse

Die mit der Varianzanalyse durchgeführte *Levene-Tests* auf Homogenität der Varianzen ergeben für sämtliche Items Werte unter dem festgelegten

Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$, wodurch die Annahme der Varianzgleichheit der einzelnen Items verletzt wird. Der zur Absicherung durchgeführte robustere *Welch-Test* bestätigt fehlende Signifikanz der Unterschiede zwischen den Gruppen, sodass die H_0 der statistischen Hypothesen 2.5a, 2.5b und 2.5c angenommen und die H_1 abgelehnt werden kann (Tab. 55).

Item	Test	Statistik	df1	df2	p
did./meth. Kompetenzen	Levene-Test	3,819	3	205	0,011
	Welch-Test	1,539	3	83,662	0,210
gesteigerte Heterogenität	Levene-Test	4,493	3	205	0,004
	Welch-Test	1,433	3	86,473	0,239
Disziplin und Verhalten	Levene-Test	3,116	3	205	0,027
	Welch-Test	1,233	3	86,536	0,303

Tab. 55 – Auswertung Item_17.1/item_17.2/item_17.3: Ergebnisse des Levene- und Welch-Tests

Die folgenden SVn werden aufgrund der ermittelten Ergebnisse abgelehnt:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen: Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen: Umgang mit einer gesteigerten Heterogenität der Lerngruppe* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen: Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

9.7.11 TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.6: Anspruchsniveau der Elternarbeit

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_18 (*Ich denke, dass die Kooperation mit Eltern von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe anspruchsvoller wird.*) beträgt $\bar{x} = 4,72$ (Tab. 57).

Tab. 56 legt die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen dar.

	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	7	3,3
trifft überwiegend nicht zu	15	7,1
trifft tendenziell nicht zu	15	7,1
trifft tendenziell zu	36	17,0
trifft überwiegend zu	60	28,3
trifft voll und ganz zu	79	37,3

Tab. 56 – Auswertung item_18: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt 82,5 % der Lehrkräfte erwarten, dass die Kooperation mit Eltern von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe anspruchsvoller wird. Eingeteilt nach Schulformen glauben 92,3 % ($\bar{x} = 4,96$) der Gymnasial-, 88,6 % ($\bar{x} = 4,95$) der Gesamtschul-, 84,7 % ($\bar{x} = 4,82$) der Haupt- und Realschul- sowie 73,5 % ($\bar{x} = 4,37$) der Förderschullehrkräfte, dass das Anspruchsniveau bei der Zusammenarbeit mit den Eltern steigen wird. (Abb. 9; Tab. 57).

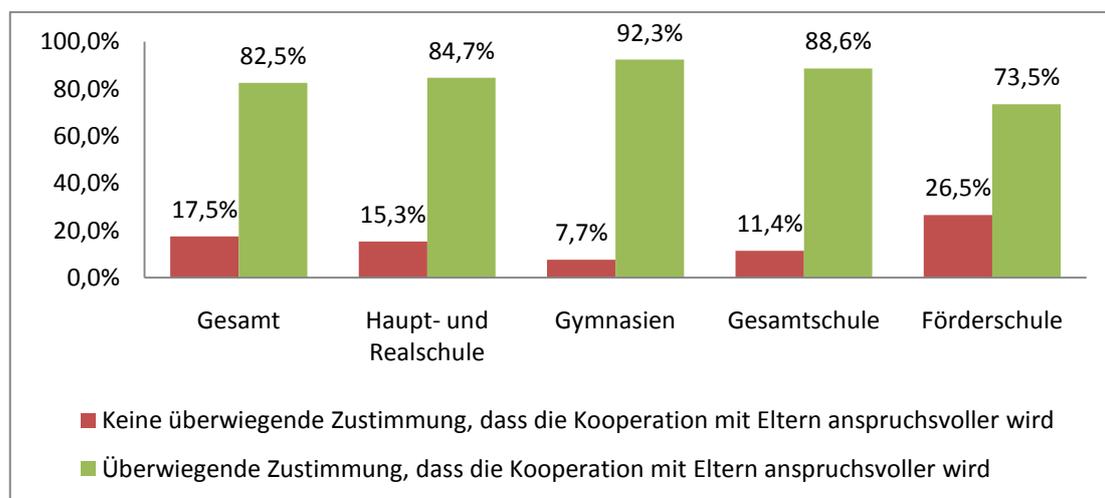


Abb. 9 – Auswertung item_18: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	\bar{x}	s
HRS	4,82	1,336
GYM	4,96	1,183
GS	4,95	1,397
FÖS	4,37	1,455
GESAMT	4,72	1,385

Tab. 57 – Auswertung item_18: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt, dass sich die Gruppen von Lehrkräften in Hinblick auf das Anspruchsniveau der Elternarbeit auf dem 5 %-Niveau nicht

signifikant ($p = 0,076$) voneinander unterscheiden. Die errechnete Effektgröße Eta-Quadrat liegt bei $\eta^2 = 0,033$ und ist als kleiner Effekt zu beurteilen. Die Differenz zwischen den unterschiedlichen Schulformen lässt sich demnach mit einem spezifischen Anteil von 3,3 % mit der Schulformzugehörigkeit erklären (Tab. 58).

df	F	p	μ^2
3	2,321	0,076	0,033*

Tab. 58 – Auswertung item_18: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der mit Varianzanalyse durchgeführte Levene-Test auf Homogenität der Varianzen ergibt einen Signifikanzwert von $p = 0,310$ (Tab. 59). Die Annahme der Varianzgleichheit ist somit gegeben und lässt die Interpretation der Ergebnisse der Varianzanalyse zu: Die H_0 wird beibehalten.

Test	Statistik	df1	df2	p
Levene-Test	1,201	3	206	0,310

Tab. 59 – Auswertung Item_18: Ergebnisse des Levene-Tests

Die folgende SV wird aufgrund der ermittelten Ergebnisse abgelehnt:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Anspruchsniveau der Elternarbeit* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{FöS}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

9.7.12 TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.7: Erwartung der Zunahme sozialer Akzeptanz

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_19 (*Ich stimme der Aussage zu, dass durch die schulische Inklusion die soziale Akzeptanz von Schülern mit Beeinträchtigung an der Sekundarstufe steigt.*) beträgt $\bar{x} = 4,78$ (Tab. 61). Die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen wird in Tab. 60 veranschaulicht.

	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	5	2,4
trifft überwiegend nicht zu	12	5,7
trifft tendenziell nicht zu	14	3,7
trifft tendenziell zu	44	21,0
trifft überwiegend zu	54	25,7
trifft voll und ganz zu	81	38,6

Tab. 60 – Auswertung item_19: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Bei Betrachtung der Ergebnisse nach prozentualer Verteilung stimmen insgesamt 85,2 % der Lehrkräfte der Aussage überwiegend zu, dass die soziale Akzeptanz von Schülern mit Beeinträchtigung an der Sekundarstufe steigt. Aufgegliedert nach Schulformen sind 90,7 % der Pädagogen an Gesamtschulen ($\bar{x} = 5,37$), 88,5 % an Gymnasien ($\bar{x} = 4,96$), 87,5 % an Haupt- und Realschulen ($\bar{x} = 4,78$) sowie 79,1 % an Förderschulen ($\bar{x} = 4,36$) überwiegend davon überzeugt, dass ein inklusiver Unterricht positive Effekte auf die soziale Akzeptanz der Schüler mit Beeinträchtigungen hat (Abb. 10; Tab. 61).

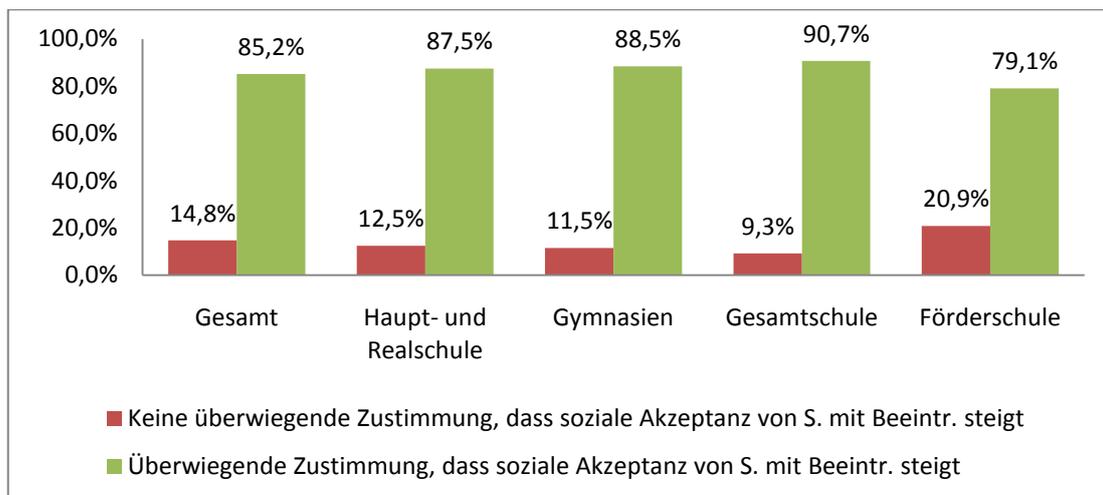


Abb. 10 – Auswertung item_6: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	\bar{x}	s
HRS	4,78	1,201
GYM	4,96	1,113
GS	5,37	1,047
FÖS	4,36	1,432
GESAMT	4,78	1,310

Tab. 61 – Auswertung item_19: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt, dass sich die Gruppen von Lehrkräften in Hinblick auf das Anspruchsniveau der Elternarbeit auf dem 5 %-Niveau hoch signifikant ($p = 0,001$) voneinander unterscheiden. Die errechnete Effektgröße Eta-Quadrat liegt bei $\eta^2 = 0,081$ und ist als kleiner Effekt einzuordnen. Die Differenz zwischen den unterschiedlichen Schulformen lässt sich folglich mit einem spezifischen Anteil von 8,1 % mit der Schulformzugehörigkeit begründen (Tab. 62).

df	F	p	μ^2
3	6,012	0,001***	0,081*

Tab. 62 – Auswertung item_19: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt einen Signifikanzwert von $p = 0,069$ (Tab. 63). Die Annahme der Varianzgleichheit ist somit gegeben und lässt die Interpretation der Ergebnisse der Varianzanalyse zu: Die H_0 wird zugunsten der H_1 abgelehnt.

Test	Statistik	df1	df2	p
Levene-Test	2,403	3	204	0,069

Tab. 63 – Auswertung Item_19: Ergebnisse des Levene-Tests

Die folgende SV wird aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Erwartung der Zunahme nachhaltiger positiver Einstellungen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Der mit der Varianzanalyse durchgeführte Post-Hoc-Test (*Scheffé-Test*) zeigt, dass Gesamtschullehrkräfte sich hoch signifikant ($p = 0,001$) hinsichtlich der Erwartung der Zunahme sozialer Akzeptanz von den Lehrkräften der Förderschulen unterscheiden. Zwischen den anderen Schulformen lassen sich keine signifikanten Unterschiede erfassen (Tab. 64).

Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
GS – Fös	1,014	0,243	0,001***

Tab. 64 – Auswertung Item_19: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.13 TIH 2 – Auswertung der Hypothese 2.8: Erwartung der Zunahme nachhaltiger positiver Einstellungen

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_20 (*Ich stimme der Aussage zu, dass durch schulische Inklusion eine nachhaltige positive Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen entsteht.*) beträgt $\bar{x} = 4,62$ (Tab. 66). In Tab. 65 wird die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen dargestellt.

	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	5	2,4
trifft überwiegend nicht zu	9	4,3
trifft tendenziell nicht zu	30	14,3
trifft tendenziell zu	35	16,7
trifft überwiegend zu	69	32,9
trifft voll und ganz zu	62	29,5

Tab. 65 – Auswertung item_20: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt erwarten 79,0 % der Lehrkräfte überwiegend, dass durch schulische Inklusion eine nachhaltige positive Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen entsteht. Unterteilt nach Schulformen erwarten 88,5 % der Gymnasial- ($\bar{x} = 4,96$), 83,7 % der Gesamtschul- ($\bar{x} = 4,91$), 83,3 % der Haupt- und Realschul- ($\bar{x} = 4,65$) sowie 68,7 % der Förderschullehrkräfte ($\bar{x} = 4,30$) derartige nachhaltige positive Effekte. (Abb. 11; Tab. 66).

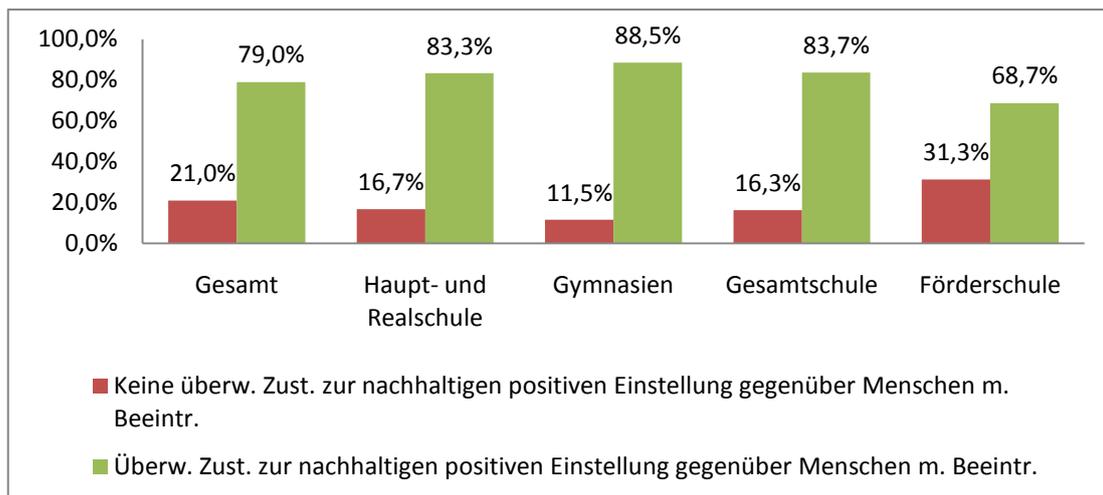


Abb. 11 – Auswertung item_18: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	\bar{x}	s
HRS	4,65	1,200
GYM	4,96	0,999
GS	4,91	1,250
Fös	4,30	1,382
GESAMT	4,62	1,289

Tab. 66 – Auswertung item_20: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt, dass sich die Gruppen von Lehrern hinsichtlich der Erwartung der Zunahme nachhaltiger positiver Einstellungen auf dem 5 %-Niveau signifikant ($p = 0,037$) voneinander unterscheiden. Die errechnete Effektgröße Eta-Quadrat liegt bei $\eta^2 = 0,041$ und ist als kleiner Effekt einzustufen. Die Differenz zwischen den unterschiedlichen Schulformen lässt sich insgesamt mit einem spezifischen Anteil von 4,1 % mit der Schulformzugehörigkeit erklären (Tab. 67).

df	F	p	μ^2
3	2,890	0,037*	0,041*

Tab. 67 – Auswertung item_20: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt einen Signifikanzwert von $p = 0,040$ ($\alpha = 0,05$). Aufgrund der verletzten Annahme der Varianzgleichheit wird zur Absicherung der robustere *Welch-Test* durchgeführt, der die bestehende Signifikanz bestätigt ($p = 0,043$). Die Annahme der H_0 wird somit zugunsten der H_1 abgelehnt (Tab. 68).

Test	Statistik	df1	df2	p
Levene-Test	2,819	3	204	0,040
Welch-Test	2,830	3	89,464	0,043

Tab. 68 – Auswertung Item_20: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests

Die folgende SV wird aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Erwartung der Zunahme nachhaltiger positiver Einstellungen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Der Post-Hoc-Test (*Tamhane-T2-Test*) liefert keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen, sodass keine Aussagen darüber getroffen werden können, welche Beziehungen zwischen den Variablen ausschlaggebend für das erhaltene signifikante Ergebnis sind.

9.7.14 TIH 3 – Auswertung der Hypothesen 3.1a bis 3.1g: Bedeutung des Grades der Beeinträchtigung

Die Verteilungen der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen der Variablen

- item_9.1 (*Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung [FS GE]*),
- item_9.2 (*Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung [FS KME]*),
- item_9.3 (*Förderschwerpunkt Lernen [FS Lernen]*),
- item_9.4 (*Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung [FS EmSoz]*),
- item_9.5 (*Förderschwerpunkt Hören [FS Hören]*),
- item_9.6 (*Förderschwerpunkt Sehen [FS Sehen]*) sowie
- item_9.7 (*Förderschwerpunkt Sprache [FS Sprache]*)

sind in Tab. 69 aufgeführt.

Förderschwerpunkte							
	GE (n / %)	KME (n / %)	Lernen (n / %)	EmSoz (n / %)	Hören (n / %)	Sehen (n / %)	Sprache (n / %)
trifft gar nicht zu	9 4,3	28 13,5	23 11,1	11 5,3	24 11,6	20 9,7	20 9,6
trifft überwiegend nicht zu	15 7,2	59 28,4	24 11,5	20 9,7	46 22,2	40 19,4	26 12,5
trifft tendenziell nicht zu	16 7,7	39 18,8	34 16,3	19 9,2	44 21,3	52 25,2	43 20,7
trifft tendenziell zu	19 9,1	30 14,4	38 18,3	36 17,4	28 13,5	36 17,5	47 22,6
trifft überwiegend zu	57 27,3	26 12,5	58 27,9	53 25,6	30 14,5	27 13,1	40 19,2
trifft voll und ganz zu	93 44,5	26 12,5	31 14,9	68 32,9	35 16,9	31 15,0	32 15,4

Tab. 69 – Auswertung item_9.1 - item_9.7: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Für die inklusive Unterrichtung von Schülern mit Beeinträchtigungen spielt der Grad der Beeinträchtigung im FS Geiste Entwicklung für 80,9 % ($\bar{x} = 4,81$), Emotionales und Soziales Verhalten für 75,8 % ($\bar{x} = 4,47$), Lernen für 61,1 % ($\bar{x} = 3,85$), Sprache für 57,2 % ($\bar{x} = 3,75$), Sehen für 45,6 % ($\bar{x} = 3,50$), Hören für 44,9 % ($\bar{x} = 3,48$) sowie Körperliche und Motorische Entwicklung für 39,4 % ($\bar{x} = 3,22$) der interviewten Lehrer eine überwiegend große Rolle für einen gelungenen inklusiven Unterricht (Abb. 12; Tab. 70).

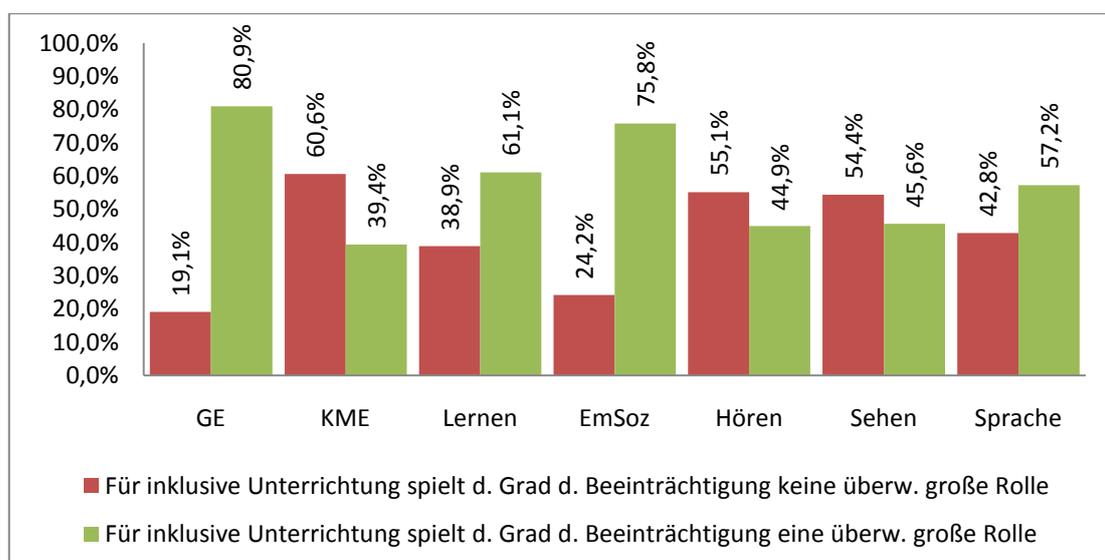


Abb. 12 – Auswertung item_9.1 bis item_9.7: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	GE	KME	Lernen	EmSoz	Hören	Sehen	Sprache
	\bar{x} / s						
HRS	4,99 / 1,315	3,40 / 1,619	4,04 / 1,356	4,74 / 1,291	3,61 / 1,497	3,77 / 1,477	3,94 / 1,261
GYM	5,20 / 1,414	3,04 / 1,567	4,76 / 1,200	4,52 / 1,531	3,08 / 1,681	2,88 / 1,333	4,32 / 1,314
GS	4,82 / 1,419	3,23 / 1,538	3,98 / 1,470	4,34 / 1,478	3,61 / 1,631	3,59 / 1,545	3,95 / 1,628
Fös	4,46 / 1,636	3,13 / 1,641	3,22 / 1,748	4,21 / 1,737	3,39 / 1,775	3,35 / 1,641	3,15 / 1,607
GESAMT	4,81 / 1,467	3,22 / 1,599	3,85 / 1,576	4,47 / 1,523	3,48 / 1,645	3,50 / 1,548	3,75 / 1,527

Tab. 70 – Auswertung item_9.1 - item_9.7: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Zur Untersuchung, ob sich die Schulformen hinsichtlich ihrer Einstellung, dass der Grad der Beeinträchtigung bei verschiedenen Förderschwerpunkten eine große Rolle für einen gelungenen inklusiven Unterricht spielt, ist für jede Variable eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt worden.

Die Lehrkräftegruppen unterscheiden sich bei den Förderschwerpunkten GE ($p = 0,089$), KME ($p = 0,711$), EmSoz ($p = 0,218$), Hören ($p = 0,495$) sowie Sehen ($p = 0,075$) nicht signifikant ($\alpha = 0,05$) voneinander. Die errechneten Effektgrößen (η^2) sind als keine bzw. kleine Effekte zu bewerten. Hoch signifikante Unterschiede sind bei den Förderschwerpunkten Lernen ($p = 0,000$) sowie Sprache ($p = 0,001$) vorzufinden. Der Eta-Quadrat-Wert ist beim Förderschwerpunkt Lernen mit $\eta^2 = 0,099$ als mittlerer und beim Förderschwerpunkt Sprache mit $\eta^2 = 0,078$ als kleiner Effekt einzustufen (Tab. 71).

FS	df	F	p	μ^2
GE	3	2,205	0,089	0,032*
KME	3	0,459	0,711	0,007
Lernen	3	7,424	0,000***	0,099**
EmSoz	3	1,493	0,218	0,022*
Hören	3	0,801	0,495	0,012*
Sehen	3	2,334	0,075	0,034*
Sprache	3	5,671	0,001***	0,078*

Tab. 71 – Auswertung item_9.1 bis item_9.7: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt auf dem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ signifikante Ergebnisse für die Variablen GE ($p = 0,024$), Lernen ($p = 0,003$), EmSoz ($p = 0,012$) und Sprache ($p = 0,017$). Da für diese Variablen die Annahme der Varianzgleichheit verletzt ist, wird zur Absicherung der *Welch-Test* durchgeführt, der die Ergebnisse der Varianzanalyse in den betroffenen Fällen

bestätigt (Tab. 72). Lediglich bei den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache kann die H_0 zugunsten der H_1 abgelehnt werden. In den übrigen Fällen wird die H_0 beibehalten.

FS	Test	Statistik	df1	df2	p
GE	Levene-Test	3,209	3	203	0,024
GE	Welch-Test	1,990	3	83,731	0,122
KME	Levene-Test	0,232	3	202	0,874
KME	Welch-Test	-	-	-	-
Lernen	Levene-Test	4,699	3	202	0,003
Lernen	Welch-Test	7,632	3	87,377	0,000
EmSoz	Levene-Test	3,738	3	201	0,012
EmSoz	Welch-Test	1,562	3	82,407	0,205
Hören	Levene-Test	1,009	3	201	0,390
Hören	Welch-Test	-	-	-	-
Sehen	Levene-Test	0,903	3	200	0,440
Sehen	Welch-Test	-	-	-	-
Sprache	Levene-Test	3,463	3	202	0,017
Sprache	Welch-Test	5,312	3	83,606	0,002

Tab. 72 – Auswertung item_9.1 bis item_9.7: Ergebnisse des Levene- und Welch-Tests

Die folgenden SVn werden aufgrund der ermittelten Ergebnisse abgelehnt:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Grad der Beeinträchtigung: FS GE* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Grad der Beeinträchtigung: FS KME* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Grad der Beeinträchtigung: FS EmSoz* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Grad der Beeinträchtigung: FS Hören* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Grad der Beeinträchtigung: FS Sehen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Die folgenden SVn werden aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Grad der Beeinträchtigung: FS Lernen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Grad der Beeinträchtigung: FS Sprache* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Als Post-Hoc-Test wird für die Variablen FS Lernen und FS Sprache der *Tamhane-T2-Test* durchgeführt. Die errechneten Vergleiche zwischen den Schulformen zeigen für die Variable FS Lernen, dass sich die Gymnasiallehrkräfte hoch signifikant ($p = 0,000$) von jenen der Förderschule unterscheiden. Ebenfalls unterscheiden sich die Haupt- und Realschullehrer von denen der Förderschule signifikant ($p = 0,016$). Bei der Variable FS Sprache können sehr signifikante Unterschiede zwischen den Pädagogen des Gymnasiums und denen der Förderschule ($p = 0,005$) sowie zwischen denen der Haupt- und Realschule und denen der Förderschule ($p = 0,010$) festgestellt werden. Zwischen den anderen Schulformen sind keine signifikanten Unterschiede zu verzeichnen (Tab. 73).

FS	Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
Lernen	HRS – FöS	0,819	0,268	0,016*
	GYM – FöS	1,536	0,321	0,000***
Sprache	HRS – FöS	0,794	0,248	0,010**
	GYM – FöS	1,171	0,328	0,005**

Tab. 73 – Auswertung item_9.1 bis item_9.7: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.15 TIH 3 – Auswertung der Hypothese 3.2: Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten an der Sekundarstufe

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_10 (*Ich bin bereit Schüler mit und ohne Beeinträchtigung im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe zu unterrichten.*) beträgt $\bar{x} = 4,32$ (Tab. 75). Tab. 74 dokumentiert die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen.

	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	18	8,5
trifft überwiegend nicht zu	15	7,1
trifft tendenziell nicht zu	27	12,8
trifft tendenziell zu	39	18,5
trifft überwiegend zu	46	21,8
trifft voll und ganz zu	66	31,3

Tab. 74 – Auswertung item_10: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt sind 71,6 % der interviewten Lehrer überwiegend bereit Schüler mit und ohne Beeinträchtigungen im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe zu unterrichten. Die Sonderpädagogen erzielen mit 85,3 % ($\bar{x} = 4,75$) den höchsten Wert, gefolgt von den Lehrkräften der Gymnasien (72,0 %, $\bar{x} = 4,32$), der Gesamtschulen (68,2 %, $\bar{x} = 4,30$) sowie der Haupt- und Realschulen (61,1 %, $\bar{x} = 3,92$). (Abb. 13; Tab. 75).

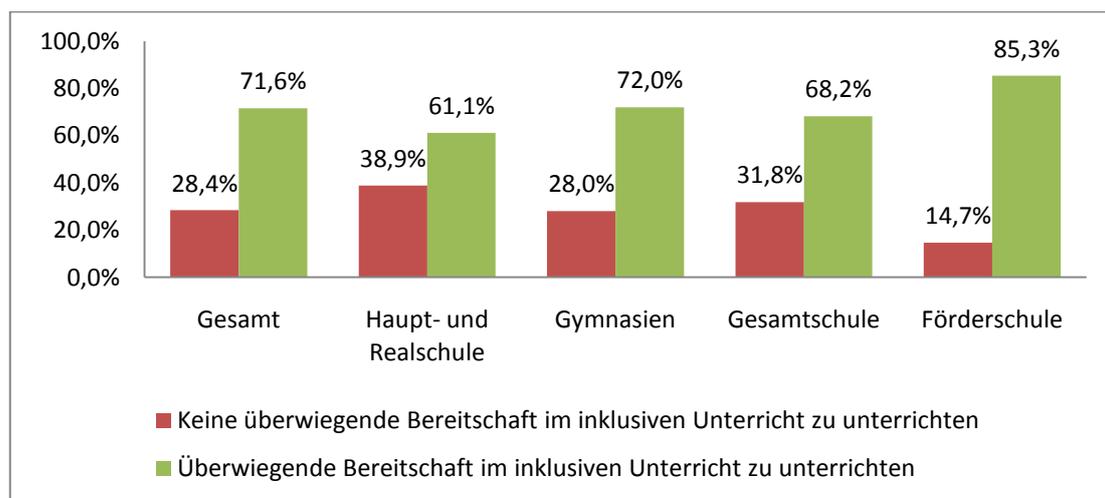


Abb. 13 – Auswertung item_10: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	\bar{x}	s
HRS	3,92	1,599
GYM	4,32	1,725
GS	4,30	1,706
FÖS	4,75	1,379
GESAMT	4,32	1,600

Tab. 75 – Auswertung item_10: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt, dass sich die Gruppen von Lehrkräften hinsichtlich der Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten an der Sekundarstufe auf dem 5 %-Niveau signifikant ($p = 0,022$) voneinander

unterscheiden. Die errechnete Effektgröße Eta-Quadrat liegt bei $\eta^2 = 0,046$ und ist als kleiner Effekt zu bezeichnen. Die Differenz zwischen den unterschiedlichen Schulformen lässt sich demzufolge mit einem spezifischen Anteil von 4,6 % mit der Schulformzugehörigkeit erklären (Tab. 76).

df	F	p	η^2
3	3,264	0,022*	0,046*

Tab. 76 – Auswertung item_10: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt einen Signifikanzwert von $p = 0,122$ und bestätigt die Annahme der Varianzgleichheit, sodass die Ergebnisse der Varianzanalyse interpretiert werden können (Tab. 77). Die Annahme der H_0 wird somit zugunsten der H_1 abgelehnt.

Test	Statistik	df1	df2	p
Levene-Test	1,953	3	205	0,122

Tab. 77 – Auswertung item_10: Ergebnisse des Levene-Tests

Die folgende SV wird aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten an der Sekundarstufe* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{Fös}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Der mit der Varianzanalyse durchgeführte Post-Hoc-Test (*Scheffé-Test*) zeigt, dass Förderschullehrkräfte sich signifikant ($p = 0,022$) hinsichtlich der Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten an der Sekundarstufe von den Lehrkräften der Haupt- und Realschulen unterscheiden. Zwischen den anderen Schulformen konnten keine signifikanten Unterschiede gemessen werden (Tab. 78).

Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
Fös – HRS	0,833	0,266	0,022*

Tab. 78 – Auswertung item_10: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.16 TIH 3 – Auswertung der Hypothese 3.3: Bereitschaft zur Kooperation

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_11 (*Ich bin bereit im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe mit Förderschullehrkräften bzw. Regelschullehrkräften zu kooperieren*) beläuft sich auf $\bar{x} = 5,28$ (Tab. 80). Die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen ist in Tab. 79 aufgeführt.

	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	2	1,1
trifft überwiegend nicht zu	10	5,3
trifft tendenziell nicht zu	8	4,3
trifft tendenziell zu	18	9,6
trifft überwiegend zu	25	13,3
trifft voll und ganz zu	125	66,5

Tab. 79 – Auswertung item_11: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt sind 87,4 % der Pädagogen überwiegend bereit, im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe mit Förderschul- bzw. Regelschullehrkräften zu kooperieren. 93,4 % der Lehrer an Förderschulen ($\bar{x} = 4,88$) sind überwiegend zur Kooperation mit ihren Kollegen der Regelschule bereit. Die überwiegende Bereitschaft mit Sonderpädagogen zu kooperieren, ist bei den Haupt- und Realschul- ($\bar{x} = 5,30$) sowie den Gymnasiallehrkräften ($\bar{x} = 5,00$) mit 90,9 % gleich hoch, gefolgt von den denen der Gesamtschulen mit 79,5 % ($\bar{x} = 4,87$) (Abb. 14; Tab. 80).

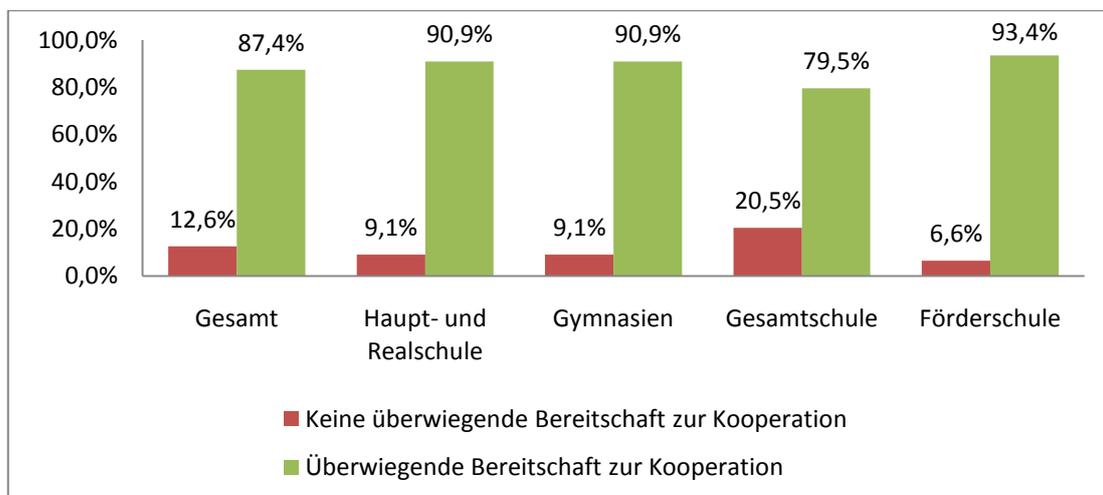


Abb. 14 – Auswertung item_11: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	\bar{x}	s
HRS	5,30	1,189
GYM	5,00	1,272
GS	4,87	1,454
Fös	5,62	1,003
GESAMT	5,28	1,228

Tab. 80 – Auswertung item_11: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Die einfaktorielle Varianzanalyse ergibt, dass sich die Gruppen von Lehrkräften in Hinblick auf die Bereitschaft zur Kooperation auf dem 5 %-Niveau signifikant ($p = 0,016$) voneinander unterscheiden. Die errechnete Effektgröße Eta-Quadrat liegt bei $\eta^2 = 0,055$ und ist als kleiner Effekt einzustufen. Die Differenz zwischen den unterschiedlichen Schulformen lässt sich insofern mit einem spezifischen Anteil von 5,5 % mit der Schulformzugehörigkeit begründen (Tab. 81).

df	F	p	μ^2
3	3,550	0,016*	0,055*

Tab. 81 – Auswertung item_11: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt einen Signifikanzwert von $p = 0,003$ ($\alpha = 0,05$). Aufgrund der verletzten Annahme der Varianzgleichheit wird zur Absicherung der robustere *Welch-Test* durchgeführt, der die bestehende Signifikanz bestätigt ($p = 0,021$) (Tab. 82). Die Annahme der H_0 wird somit zugunsten der H_1 abgelehnt.

Test	Statistik	df1	df2	p
Levene-Test	4,947	3	184	0,003
Welch-Test	3,435	3	70,703	0,021

Tab. 82 – Auswertung item_11: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests

Die folgende SV wird aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Bereitschaft zur Kooperation* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{Fös}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Der mit der Varianzanalyse durchgeführte Post-Hoc-Test (*Tamhane-T2-Test*) zeigt, dass sich Förderschullehrer signifikant ($p = 0,038$) hinsichtlich der Bereitschaft zur Kooperation von den Gesamtschullehrern unterscheiden. Zwischen den anderen Schulformen lassen sich keine signifikanten Unterschiede registrieren (Tab. 83).

Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
Fös – GS	0,751	0,266	0,038*

Tab. 83 – Auswertung item_11: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.17 TIH 3 – Auswertung der Hypothesen 3.4a bis 3.4f: Bedeutsamkeit verschiedener unterrichtsbezogener Aspekte

Die Verteilungen der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen der Variablen

- item_12.1 (*Ein positives Arbeitsverhältnis zwischen Regelschullehrkräften und Förderschullehrkräften*),
- item_12.2 (*Ein lernzieldifferenzierter Unterricht*),
- item_12.3 (*Lehrkraftzentrierte Unterrichtsformen*),
- item_12.4 (*Offene Unterrichtsformen*),
- item_12.5 (*Unterschiedliche Ausbildung der unterrichtenden Lehrkräfte im Team*) sowie
- item_12.6 (*Gesteigerte Heterogenität der Lerngruppe*)

werden in Tab. 84 dargestellt.

Förderschwerpunkte						
	12.1 (n / %)	12.2 (n / %)	12.3 (n / %)	12.4. (n / %)	12.5 (n / %)	12.6 (n / %)
trifft gar nicht zu	9 4,3	28 13,5	23 11,1	11 5,3	24 11,6	20 9,7
trifft überwiegend nicht zu	15 7,2	59 28,4	24 11,5	20 9,7	46 22,2	40 19,4
trifft tendenziell nicht zu	16 7,7	39 18,8	34 16,3	19 9,2	44 21,3	52 25,2
trifft tendenziell zu	19 9,1	30 14,4	38 18,3	36 17,4	28 13,5	36 17,5
trifft überwiegend zu	57 27,3	26 12,5	58 27,9	53 25,6	30 14,5	27 13,1
trifft voll und ganz zu	93 44,5	26 12,5	31 14,9	68 32,9	35 16,9	31 15,0

Tab. 84 – Auswertung item_12.1 bis item_12.6: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Für die inklusive Unterrichtung von Schülern mit Beeinträchtigungen spielt ein positives Arbeitsverhältnis zwischen Regel- und Förderschullehrkräften die größte Rolle (98,1 %, $\bar{x} = 5,64$), gefolgt von einem lernzieldifferenzierten Unterricht (94,3 %, $\bar{x} = 5,40$), offenen Unterrichtsformen (89,1 %, $\bar{x} = 4,91$), einer unterschiedlichen Ausbildung der unterrichtenden Lehrkräfte im Team (76,6 %, $\bar{x} = 4,48$), einer gesteigerten Heterogenität der Lerngruppe (62,3 %, $\bar{x} = 3,96$) sowie lehrkraftzentrierten Unterrichtsformen (29,5 %, $\bar{x} = 2,82$) (Abb. 15; Tab. 85).

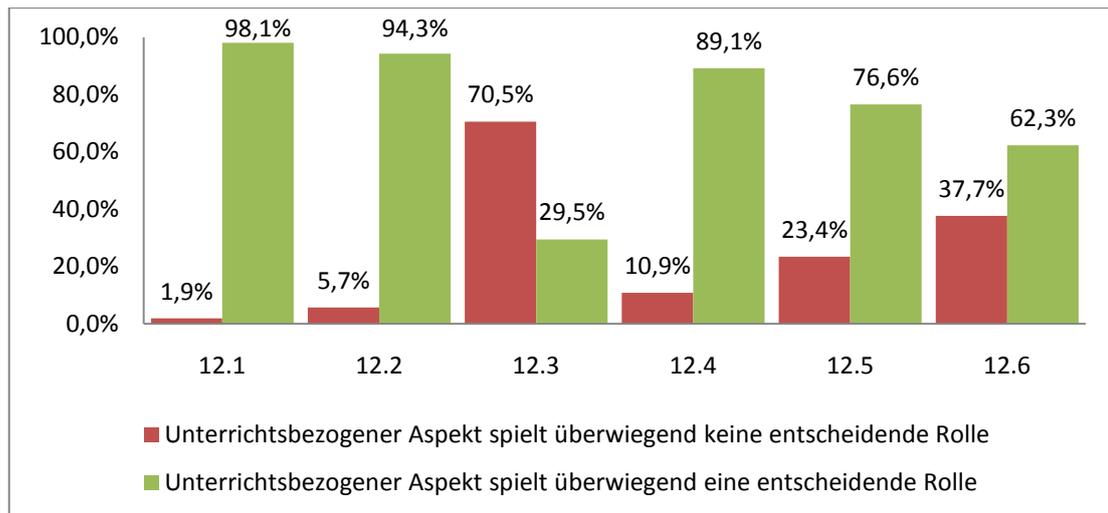


Abb. 15 – Auswertung item_12.1 bis item_12.6: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	12.1	12.2	12.3	12.4	12.5	12.6
	\bar{x} / s					
HRS	5,61 / 0,723	5,31 / 0,944	2,96 / 1,367	4,76 / 1,239	4,44 / 1,412	3,87 / 1,303
GYM	5,36 / 1,036	5,28 / 1,100	3,24 / 1,393	4,84 / 1,106	4,44 / 1,466	3,72 / 1,621
GS	5,77 / 0,565	5,61 / 0,841	2,66 / 1,656	5,00 / 0,940	4,68 / 1,567	4,34 / 1,363
Fös	5,66 / 0,614	5,44 / 0,817	2,68 / 1,202	5,07 / 0,967	4,37 / 1,412	3,91 / 1,284
GESAMT	5,64 / 0,707	5,40 / 0,917	2,82 / 1,391	4,91 / 1,096	4,48 / 1,441	3,96 / 1,358

Tab. 85 – Auswertung item_12.1 bis 12.6: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Zur Untersuchung, ob sich die Schulformen hinsichtlich ihrer Einschätzung zur Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe unterscheiden, ist für jede Variable eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt worden. Die Lehrkräftegruppen unterscheiden sich bei sämtlichen Variablen nicht signifikant ($\alpha = 0,05$) voneinander. Die errechneten Effektgrößen (η^2) sind als kleine Effekte einzuteilen (Tab. 86).

Item	df	F	p	μ^2
12.1	3	1,888	0,133	0,027*
12.2	3	1,264	0,288	0,018*
12.3	3	1,429	0,235	0,021*
12.4	3	1,056	0,356	0,016*
12.5	3	0,429	0,733	0,006
12.6	3	1,563	0,200	0,023*

Tab. 86 – Auswertung item_12.1 bis item_12.6: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt auf dem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ signifikante Ergebnisse für die Variable 12.1 ($p = 0,001$). Da für diese Variable die Annahme der Varianzgleichheit verletzt ist, wird zur Absicherung der *Welch-Test* durchgeführt. Dieser bestätigt die Ergebnisse der Varianzanalyse für Variable 12.1, sodass auch hier die Ergebnisse interpretiert werden dürfen. In sämtlichen Fällen (Item 12.1 bis Item 12.6) wird die H_0 beibehalten. (Tab. 87).

Item	Test	Statistik	df1	df2	p
12.1	Levene-Test	6,002	3	205	0,001
12.1	Welch-Test	1,367	3	80,028	0,253
12.2	Levene-Test	1,552	3	205	0,202
12.2	Welch-Test	-	-	-	-
12.3	Levene-Test	1,972	3	204	0,119
12.3	Welch-Test	-	-	-	-
12.4	Levene-Test	1,412	3	205	0,240
12.4	Welch-Test	-	-	-	-
12.5	Levene-Test	0,124	3	203	0,946
12.5	Welch-Test	-	-	-	-
12.6	Levene-Test	1,670	3	198	0,175
12.6	Welch-Test	-	-	-	-

Tab. 87 – Auswertung item_12.1 bis item_12.6: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests

Die folgenden SVn werden aufgrund der ermittelten Ergebnisse abgelehnt:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Positives Arbeitsverhältnis* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Lernzieldifferenzierter Unterricht* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Lehrkraftzentrierte Unterrichtsformen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Offene Unterrichtsformen* unterscheidet sich bei mindestens einer

Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Unterschiedliche Ausbildung* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bedeutsamkeit von unterrichtsbezogenen Aspekten: Gesteigerte Heterogenität der Lerngruppe* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

9.7.18 TIH 3 – Auswertung der Hypothese 3.5a und 3.5b: Erwartung eines erhöhten Stundenaufwands und die Bereitschaft, diesen zu leisten

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_13 (*Ich erwarte einen erhöhten Stundenaufwand bei der Unterrichtsplanung (Vor- und Nachbereitung) eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe.*) ist mit $\bar{x} = 5,41$ angegeben, der für die Variable item_14 (*Ich wäre bereit einen erhöhten Stundenaufwand bei der Unterrichtsplanung (Vor- und Nachbereitung) eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe zu investieren.*) beträgt $\bar{x} = 3,41$ (Tab. 89). Die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen ist in Tab. 88 aufgeführt.

	Erwartung		Bereitschaft	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	2	0,9	37	17,7
trifft überwiegend nicht zu	5	2,3	36	17,2
trifft tendenziell nicht zu	5	2,3	28	13,4
trifft tendenziell zu	14	6,6	44	21,1
trifft überwiegend zu	53	24,9	40	19,1
trifft voll und ganz zu	134	62,9	24	11,5

Tab. 88 – Auswertung item_13/item_14: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt erwarten 94,4 % der Lehrkräfte überwiegend, dass mit einem inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe ein erhöhter Stundenaufwand bei der Unterrichtsplanung einhergeht. 51,7 % wären überwiegend bereit, einen erhöhten zeitlichen Aufwand bei der Unterrichtsplanung eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe zu leisten. Dabei blicken 98,6 % der Haupt- und Realschul-

($\bar{x} = 5,50$), 96,2 % der Gymnasial- ($\bar{x} = 5,69$), 93,2 % der Gesamtschul- ($\bar{x} = 5,48$) sowie 89,7 % der Förderschullehrer ($\bar{x} = 5,09$) überwiegend einem erhöhten Stundenaufwand entgegen. Die höchste Bereitschaft im inklusiven Unterricht einen erhöhten Stundenaufwand zu erbringen, zeigen die Pädagogen an Förderschulen mit 69,7 % ($\bar{x} = 4,05$), gefolgt von denen an Haupt- und Realschulen (48,6 %, $\bar{x} = 3,28$), Gymnasien (40,0 %, $\bar{x} = 3,08$) sowie Gesamtschulen (38,6 %, $\bar{x} = 2,93$) (Abb. 16; Tab. 89).

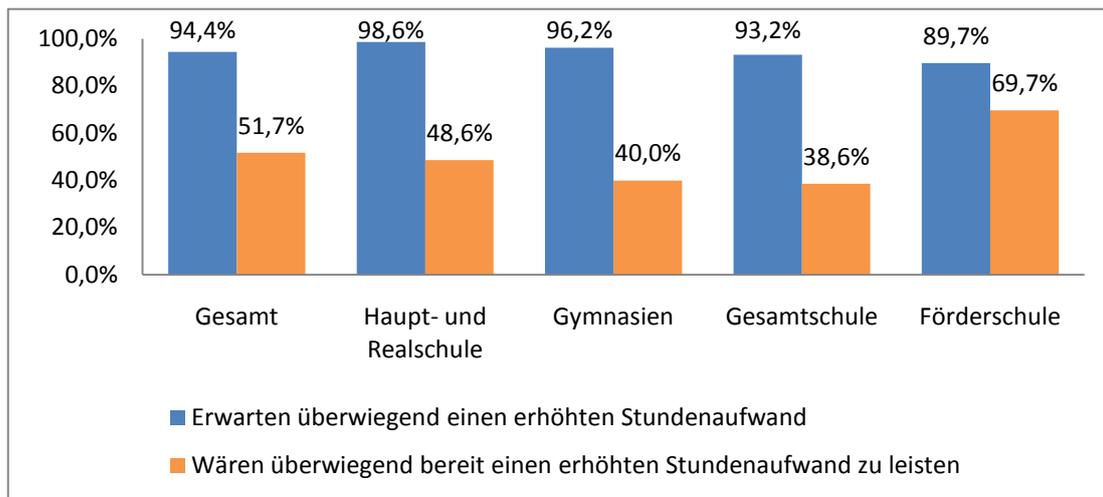


Abb. 16 – Auswertung item_13/item_14: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	Erwartung		Bereitschaft	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
HRS	5,50	0,727	3,28	1,646
GYM	5,69	0,736	3,08	1,605
GS	5,48	1,131	2,93	1,771
FÖS	5,09	1,168	4,05	1,440
GESAMT	5,41	0,994	3,41	1,653

Tab. 89: Auswertung: item_13/item_14: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Zur Untersuchung, ob sich die Schulformen hinsichtlich der Erwartung eines höheren Stundenaufwands sowie ihrer Bereitschaft zu einem höheren Stundenaufwand unterscheiden, ist für jede Variable eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt worden. Die Lehrkräftegruppen unterscheiden sich hinsichtlich der Erwartung eines höheren Stundenaufwands signifikant ($p = 0,012$) voneinander. Die errechnete Effektgröße ($\eta^2 = 0,051$) ist als kleiner Effekt einzustufen. Sehr signifikant ($p = 0,002$) unterscheiden sich die Lehrkräfte bei ihrer Bereitschaft zu einem höheren Stundenaufwand. Der Eta-Quadrat-Wert ist hier mit $\eta^2 = 0,0072$ ebenfalls als kleiner Effekt zu bewerten (Tab. 90).

Item	df	F	p	μ^2
Erwartung	3	3,724	0,012*	0,051*
Bereitschaft	3	5,249	0,002**	0,072*

Tab. 90 – Auswertung item_13/item_14: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt für die Variable Erwartung eines höheren Stundenaufwands einen Signifikanzwert von $p = 0,050$, für die Variable Bereitschaft zu einem höheren Stundenaufwand liegt der Signifikanzwert bei $0,042$. Da diese Werte kleiner als das festgelegte Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ sind, ist die Annahme der Varianzgleichheit verletzt. Zur Absicherung wird der robustere *Welch-Test* durchgeführt, der die Signifikanz in beiden Fällen bestätigt. Sowohl bei der Erwartung als bei der Bereitschaft kann die H_0 zugunsten der H_1 abgelehnt werden (Tab. 91).

Item	Test	Statistik	df1	df2	p
Erwartung	Levene-Test	2,647	3	207	0,050
	Welch-Test	3,429	3	86,183	0,021
Bereitschaft	Levene-Test	2,776	3	203	0,042
	Welch-Test	5,581	3	82,501	0,002

Tab. 91 – Auswertung item_13/item_14: Ergebnisse des Levene-Tests und Welch-Tests

Die folgenden SV werden aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Erwartung eines höheren Stundenaufwands* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Bereitschaft zu einem höheren Stundenaufwand* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , μ_{F6S}) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Als Post-Hoc-Test wird für die Variablen Erwartung und Bereitschaft der *Tamhane-T2-Test* durchgeführt. Die errechneten Vergleiche zwischen den Schulformen zeigen für die Variable Erwartung, dass sich die Gymnasiallehrkräfte signifikant ($p = 0,023$) von den Sonderpädagogen unterscheiden. Ebenfalls unterscheiden sich die Haupt- und Realschullehrkräfte von den Sonderpädagogen signifikant ($p = 0,038$). Bei der Variable Bereitschaft können sehr signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften der Förderschule und denen der Gesamtschule ($p = 0,005$) sowie signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften der Förderschule und denen

der Haupt- und Realschule ($p = 0,024$) festgestellt werden. Zwischen den anderen Schulformen sind keine signifikanten Unterschiede zu verzeichnen (Tab. 92).

Item	Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
Erwartung	HRS – FöS	0,460	0,165	0,038*
	GYM – FöS	0,604	0,202	0,023*
Bereitschaft	FöS – HRS	0,768	0,263	0,024*
	FöS – GS	0,114	0,320	0,005**

Tab. 92 – Auswertung item_13/item_14: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.19 TIH 3 – Auswertung der Hypothese 3.6a und 3.6b: Erwartung von abnehmender Schulleistung

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_15.1 (*Ich stimme der Aussage zu, dass durch den inklusiven Unterricht die Schulleistung von Schülern ohne Beeinträchtigungen abnimmt*) beträgt $\bar{x} = 2,79$, für die Variable item_15.2 (*Ich stimme der Aussage zu, dass durch den inklusiven Unterricht die Schulleistung von Schülern mit Beeinträchtigungen abnimmt*) beträgt er $\bar{x} = 2,49$ (Tab. 94). Tab. 93 legt die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen dar.

	ohne Beeinträchtigung		mit Beeinträchtigung	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	61	28,8	71	34,0
trifft überwiegend nicht zu	54	25,5	58	27,8
trifft tendenziell nicht zu	25	11,8	27	12,9
trifft tendenziell zu	28	13,2	23	11,0
trifft überwiegend zu	28	13,2	19	9,1
trifft voll und ganz zu	16	7,5	11	5,3

Tab. 93 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt erwarten 34,0 % der Lehrkräfte überwiegend, dass durch den inklusiven Unterricht die Schulleistung von Schülern ohne Beeinträchtigungen abnimmt sowie 25,4 %, dass die Schulleistung von Schülern mit Beeinträchtigungen abnimmt. Aufgeschlüsselt nach Schulformen erwarten 43,8 % der Haupt- und Realschul- ($\bar{x} = 3,23$), 40,0 % der Gymnasial- ($\bar{x} = 3,04$), 36,4 % der Gesamtschul- ($\bar{x} = 2,80$)

sowie 19,1 % der Förderschullehrkräfte ($\bar{x} = 2,27$) überwiegend eine sinkende Schulleistung von Schülern ohne Beeinträchtigungen. Für Schüler mit Beeinträchtigungen sehen diese Gefahr überwiegend 32,0 % der Lehrer an Gymnasien ($\bar{x} = 2,76$), 27,8 % an Haupt- und Realschulen ($\bar{x} = 2,71$), 23,3 % an Gesamtschulen ($\bar{x} = 2,33$) sowie 22,4 % an Förderschulen ($\bar{x} = 2,28$) (Abb. 17; Tab. 94).

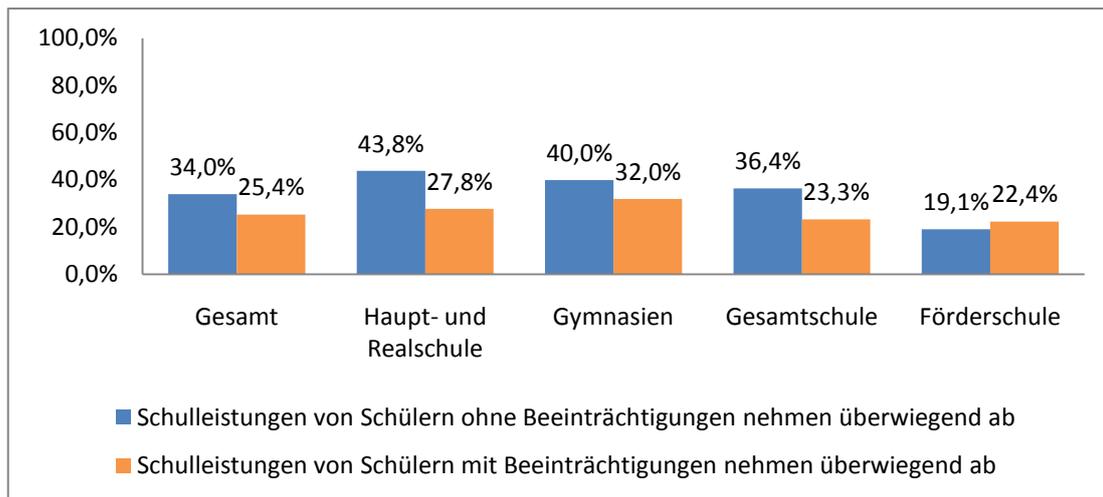


Abb. 17 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	ohne Beeinträchtigung		mit Beeinträchtigung	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
HRS	3,23	1,629	2,71	1,542
GYM	3,04	1,457	2,76	1,508
GS	2,80	1,875	2,33	1,672
FöS	2,27	1,436	2,28	1,423
GESAMT	2,79	1,648	2,49	1,529

Tab. 94 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Zur Untersuchung, ob sich die Lehrer der Schulformen hinsichtlich der Erwartung von abnehmender Schulleistung bei Schülern ohne und mit Beeinträchtigungen unterscheiden, ist für jede Variable eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt worden.

Die Lehrkräftegruppen unterscheiden sich hinsichtlich der Erwartung von zurückgehender Schulleistung bei Schülern ohne Beeinträchtigungen sehr signifikant ($p = 0,003$) voneinander. Die errechnete Effektgröße ($\eta^2 = 0,065$) ist als kleiner Effekt zu gewichten. Nicht signifikant ($p = 0,269$) unterscheiden sich die Lehrkräfte in der Einstellung zu Schülern mit Beeinträchtigungen. Der Eta-Quadrat-Wert ist hier mit $\eta^2 = 0,019$ ebenfalls als kleiner Effekt einzustufen (Tab. 95).

Item	df	F	p	μ^2
ohne Beeinträchtigung	3	4,755	0,003**	0,065*
mit Beeinträchtigung	3	1,321	0,269	0,019*

Tab. 95 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt für die Variable Erwartung von abnehmender Schulleistung bei Schülern ohne Beeinträchtigungen einen Signifikanzwert von $p = 0,008$. Da dieser Wert kleiner als das festgelegte Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ ist, ist die Annahme der Varianzgleichheit verletzt. Zur Absicherung wird der robustere *Welch-Test* durchgeführt, der die Signifikanz bestätigt. Der *Levene-Test* für die erörterte Variable bei Schülern mit Beeinträchtigungen bestätigt die Annahme der Varianzgleichheit, sodass in beiden Fällen die Ergebnisse der Varianzanalyse interpretiert werden können. Bei der Variable Schüler ohne Beeinträchtigungen kann die H_0 zugunsten der H_1 abgelehnt werden, bei der Variable Schüler mit Beeinträchtigungen wird die H_0 beibehalten (Tab. 96).

Item	Test	Statistik	df1	df2	p
ohne Beeinträchtigung	Levene-Test	4,095	3	206	0,008
	Welch-Test	5,303	3	83,751	0,002
mit Beeinträchtigung	Levene-Test	0,705	3	203	0,550
	Welch-Test	-	-	-	-

Tab. 96 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Ergebnisse des Levene- und Welch-Tests

Die folgenden SV werden aufgrund der ermittelten Ergebnisse abgelehnt:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Erwartung von abnehmender Schulleistung: Schüler mit Beeinträchtigungen* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{FÖS}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Die folgenden SV werden aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Erwartung von abnehmender Schulleistung: Schüler ohne Beeinträchtigungen* unterscheidet sich bei mindestens einer

Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{\text{FöS}}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Als Post-Hoc-Test wird für die hier besprochene Variable hinsichtlich von Schülern ohne Beeinträchtigungen der *Tamhane-T2-Test* durchgeführt. Die errechneten Vergleiche zwischen den Schulformen zeigen, dass sich die Haupt- und Realschullehrer hoch signifikant ($p = 0,001$) von den Sonderpädagogen unterscheiden. Zwischen den anderen Schulformen sind keine signifikanten Unterschiede zu registrieren (Tab. 97).

Item	Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
ohne Beeinträchtigung	HRS – FöS	0,998	0,258	0,001***

Tab. 97 – Auswertung item_15.1/item_15.2: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

9.7.20 TIH 3 – Auswertung der Hypothesen 3.7a und 3.7b: Sinnhaftigkeit unterschiedlicher Leistungsbewertungssysteme

Der Mittelwert der Stichprobe für die Variable item_16.1 (*Für die Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe halte ich für sinnvoll: Den Einsatz von alternativen Leistungsbewertungssystemen*) beträgt $\bar{x} = 4,75$. Für die Variable item_16.2 (*Für die Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe halte ich für sinnvoll: Den Einsatz von Ziffernnoten*) beträgt der Mittelwert $\bar{x} = 3,00$ (Tab. 99). Die Verteilung der Häufigkeiten der angekreuzten Stufen ist in Tab. 98 aufgeführt.

	altern. Leistungsbewertung		Ziffernnoten	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
trifft gar nicht zu	9	4,3	46	22,3
trifft überwiegend nicht zu	11	5,2	42	20,4
trifft tendenziell nicht zu	10	4,8	39	18,9
trifft tendenziell zu	38	18,1	40	19,4
trifft überwiegend zu	68	32,4	22	10,7
trifft voll und ganz zu	74	35,2	17	8,3

Tab. 98 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Häufigkeitsverteilung und Prozent

Insgesamt stimmen 85,7 % der Lehrer überwiegend der Aussage zu, dass für die Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe der Einsatz von alternativen Leistungsbewertungssystemen sinnvoll ist. Dem gegenüber stimmen 38,3 % überwiegend der Aussage zu, dass der Einsatz von Ziffernnoten sinnvoll ist. Aufgeschlüsselt nach Schulformen halten 90,9 % Pädagogen der Gesamtschule ($\bar{x} = 5,07$), 87,1 % der Haupt- und Realschule ($\bar{x} = 4,64$), 85,3 % der Förderschule ($\bar{x} = 4,87$) sowie 73,1 % des Gymnasiums ($\bar{x} = 4,15$) den Einsatz von alternativen Leistungsbewertungssystemen in ihrer Schulform für überwiegend sinnvoll. Der Einsatz von Ziffernnoten wird von 69,2 % der Lehrer an Gymnasien ($\bar{x} = 4,08$), 43,5 % an Haupt- und Realschulen ($\bar{x} = 3,28$), 29,2 % an Förderschulen ($\bar{x} = 2,68$) sowie 27,3 % an Gesamtschulen ($\bar{x} = 2,50$) als überwiegend sinnvoll erachtet (Abb. 18; Tab. 99).

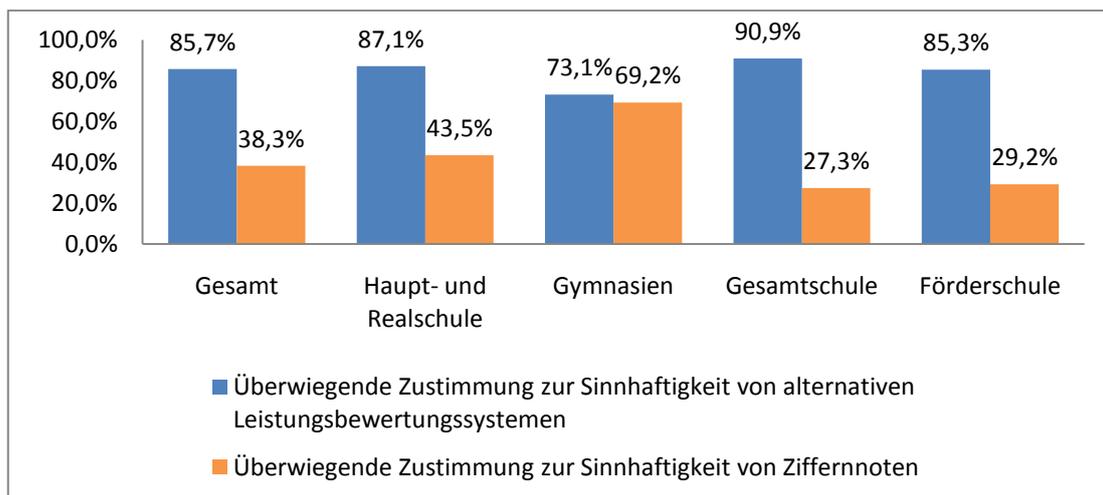


Abb. 18 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Prozentualer Vergleich der Verteilung: Gesamt/Schulformen

Schulform	altern. Leistungsbewertung		Ziffernnoten	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s
HRS	4,64	1,362	3,28	1,464
GYM	4,15	1,515	4,08	1,230
GS	5,07	1,265	2,50	1,607
FöS	4,87	1,280	2,68	1,552
GESAMT	4,75	1,351	3,00	1,573

Tab. 99 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Mittelwertvergleich: Gesamt/Schulformen

Zur Untersuchung, ob sich die Schulformen hinsichtlich Einstellung zur Sinnhaftigkeit alternativer Leistungsbewertungssysteme sowie zur Sinnhaftigkeit von Ziffernnoten unterscheiden, ist für jede Variable eine einfaktorische Varianzanalyse durchgeführt worden.

Die Lehrkräftegruppen unterscheiden sich hinsichtlich Einstellung zur Sinnhaftigkeit alternativer Leistungsbewertungssysteme signifikant ($p = 0,037$) voneinander. Die errechnete Effektgröße ($\eta^2 = 0,041$) ist als kleiner Effekt einzustufen. Hoch signifikant ($p = 0,000$) unterscheiden sich die Lehrkräfte bei ihrer Bereitschaft zu einem höheren Stundenaufwand. Der Eta-Quadrat-Wert ist hier mit $\eta^2 = 0,106$ als mittlerer Effekt einzustufen (Tab. 100).

Item	df	F	p	η^2
altern. Leistungsbewertung	3	2,883	0,037*	0,041*
Ziffernnoten	3	7,886	0,000***	0,106**

Tab. 100 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Ergebnisse der Varianzanalyse

Der *Levene-Test* auf Homogenität der Varianzen ergibt für die beiden Variablen Werte, die unter dem festgelegten Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ liegen und somit die Annahme der Varianzgleichheit bestätigen, sodass in beiden Fällen die Ergebnisse der Varianzanalyse interpretiert werden können. In beiden Fällen kann die H_0 zugunsten der H_1 abgelehnt werden (Tab. 101).

Item	Test	Statistik	df1	df2	p
altern. Leistungsbew.	Levene-Test	1,184	3	204	0,317
Ziffernnoten	Levene-Test	1,697	3	200	0,169

Tab. 101 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Ergebnisse des Levene-Tests

Die folgenden SV werden aufgrund der ermittelten Ergebnisse angenommen:

- Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit von Leistungsbewertungssystemen: Alternative Leistungsbewertungssysteme* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{FöS}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.
- Der Mittelwert (μ) des Items *Sinnhaftigkeit von Leistungsbewertungssystemen: Ziffernnoten* unterscheidet sich bei mindestens einer Schulform (μ_{HRS} , μ_{GES} , μ_{GYM} , $\mu_{FöS}$) von den Mittelwerten der anderen Schulformen.

Als Post-Hoc-Test wird für die Variablen der *Scheffé-Test* durchgeführt. Die errechneten Vergleiche zwischen den Schulformen zeigen, dass sich die Gymnasiallehrkräfte hinsichtlich der Einstellung zur Sinnhaftigkeit von Ziffernnoten hoch signifikant ($p = 0,001$) von den Lehrkräften der Förderschule sowie von den

Lehrkräften der Gesamtschule unterscheiden. Zwischen den anderen Schulformen existieren keine signifikanten Unterschiede. Der *Scheffé-Test* liefert hinsichtlich der Einstellung zur Sinnhaftigkeit von alternativen Leistungsbewertungssystemen keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen, sodass keine Aussage darüber getroffen werden kann, welche Gruppen für das signifikante Ergebnis bei der Varianzanalyse verantwortlich sind (Tab. 102).

Item	Schulformvergleich	Mittlere Differenz	Standardfehler	p
Ziffernnoten	GYM – GS	1,577	0,371	0,001***
	GYM – FöS	1,400	0,348	0,001***

Tab. 102 – Auswertung item_16.1/item_16.2: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Schulformvergleich)

10 Die empirische Untersuchung – Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die empirischen Befunde aus den Abschnitten 9.7.1 bis 9.7.20 interpretiert und diskutiert. Die gewonnenen Erkenntnisse werden im Kontext des Theorieteils für die drei Fragestellungen und die zugehörigen theoretisch-inhaltlichen Hypothesen erörtert und bewertet, sodass im Fazit eine zusammenfassende Beantwortung der drei erkenntnisleitenden Fragestellungen möglich ist.

10.1 Fragestellung 1 – Persönliche Auseinandersetzung

Fragestellung 1 – Persönliche Auseinandersetzung	
FST	Welche Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen bestehen in der persönlichen Auseinandersetzung mit der inklusiven Schulentwicklung in Niedersachsen?
TIH	Es bestehen Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen in der persönlichen Auseinandersetzung mit der inklusiven Schulentwicklung in Niedersachsen.

Auseinandersetzung mit aktueller Diskussion

Die Ergebnisse in dem *Abschnitt 9.7.2 – Auseinandersetzung mit aktueller Diskussion* zeigen, dass zwei Drittel (66 %) der interviewten Lehrkräfte in Niedersachsen das Thema schulische Inklusion aktiv verfolgt. Das belegte Interesse bei den Lehrern spiegelt die zunehmende Bedeutung der Thematik infolge rechtlicher und praktischer Umsetzungsvorgaben wieder. Die Reformbestrebungen sind wesentlich durch die Ratifizierung der BRK im März 2009, den Aktionsplan der Bundesrepublik Deutschland 2011 sowie durch die geplante Schulgesetzesänderung für das Land Niedersachsen im Herbst 2011 (Nds KM, 2011d) intensiviert worden.

Trotz allgemeiner Relevanz verfolgen die Sonderpädagogen die aktuelle Inklusionsdebatte signifikant intensiver als ihre Kollegen an den Regelschulen. Es können hoch signifikante Unterschiede zur Haupt- und Realschule sowie signifikante Unterschiede zum Gymnasium und zur Gesamtschule festgestellt werden. Obwohl die Haupt- und Realschulen mit bundesweit 2,19 % (Hauptschulanteil 2,04 %) prozentual den höchsten Anteil an Integrationsschülern im Vergleich aller teilnehmenden Schulformen aufweisen (vgl. *Abschnitt 3.1*, Tab.

4), ist nur jede zweite Haupt- und Realschullehrkraft an den aktuellen Inklusionsentwicklungen interessiert. Da Haupt- und Realschulen als bedeutende Schnittstelle bei der Inklusionsentwicklung anzusehen sind (KLEMM, 2010b, S. 28; MAIKOWSKI, 2009, S. 202; HEYER, 2009, S. 192), wirkt dieser im Vergleich zu den anderen Schulformen niedrige Wert nicht nur überraschend, sondern mit Blick auf die breite Umsetzung der Reformen durchaus erschwerend – und deshalb verbesserungswürdig, z. B. über entsprechende Fortbildungen und die Einbindung in Entscheidungsprozesse. Dass Gymnasiallehrkräfte (58 %) die Entwicklung etwas intensiver verfolgen lässt sich unter anderem mit dem sehr hohen Prozentwert der *erwarteten persönlichen Betroffenheit* (80 %) erklären (vgl. *Abschnitt 9.7.6*). Die relativ hohen prozentualen Werte für Gesamtschullehrkräfte (71 %) und insbesondere für Förderschullehrkräfte (84 %) belegen eine stärker ausgeprägte Auseinandersetzung mit der aktuellen Debatte. Bei an diesen beiden Schulformen tätigen Pädagogen dürfte das festgestellte Interesse an der inklusiven Entwicklung u. a. durch die vergleichsweise hohen Erfahrungswerte mit der Arbeit in integrativen Kontexten geprägt sein (FöS 77 %, GS 66 %) (vgl. *Abschnitt 9.7.5*).

Insbesondere für Förderschullehrkräfte geht die schulische Inklusionsentwicklung mit einer tiefgreifenden Neustrukturierung des Förderschulsystems einher. Die berufliche Perspektive wird für sie möglicherweise nicht mehr primär die Förderschule bilden; vielmehr werden sie ihrer Profession zunehmend in beratender bzw. unterstützender Funktion an der Regelschule nachgehen (SPECK, 2010, S. 130ff.). Zudem ist abzusehen, dass sich mit dieser Entwicklung die Aufgabenbereiche der Sonderpädagogen wandeln (vgl. *Abschnitt 5.2.1*). Aber auch die Lehrkräfte der Regelschulen zeigen durch das immerhin überwiegende Interesse an der aktuellen Diskussion, dass sie ein inklusives Schulsystem als allgemein präsenter werdende Entwicklung einstufen, die unweigerlich auch Auswirkungen auf den Sekundarbereich haben wird (NDS KM, 2011d).

Auseinandersetzung mit schulischer Integration

Neben der grundsätzlichen Interessiertheit stellt die theoretische *Auseinandersetzung mit schulischer Integration* während des eigenen Berufslebens einen weiteren beeinflussenden Gesichtspunkt in der persönlichen Auseinandersetzung mit der inklusiven Schulentwicklung dar. Insgesamt haben sich drei Viertel der befragten Lehrkräfte (76 %) bereits mit dem Thema schulische Integration befasst. Der hohe Prozentwert ist maßgeblich auf die Förderschullehrkräfte zurückzuführen: Bei ihnen haben sich insgesamt 97 % mit diesem Thema beschäftigt. Dabei können zu sämtlichen allgemein bildenden Schulformen hoch signifikante Unterschiede festgestellt werden. Doch auch die

hohen Prozentwerte für die Gesamtschullehrkräfte (80 %) sowie Haupt- und Realschullehrkräfte (64 %) zeigen eine intensive Befassung mit schulischer Integration während des Berufslebens (vgl. *Abschnitt 9.7.3*). Lediglich an den Gymnasien haben sich bislang weniger als die Hälfte der Lehrkräfte mit schulischer Integration auseinandergesetzt (46 %). Dieser Wert ist angesichts der mit 0,08 % sehr niedrigen deutschlandweiten Integrationsquote (vgl. *Abschnitt 3.1*, Tab. 4) und der damit einhergehenden sehr geringen persönlichen Erfahrung dennoch als hoch anzusehen.

Inhaltliche Kenntnis des RIK

Derzeit wird in Niedersachsen schulische Integration bzw. zukünftige Inklusion durch die Einrichtung von Regionalen Integrationskonzepten umgesetzt (vgl. *Abschnitt 3.4*). Somit stellt die *inhaltliche Kenntnis des RIK* ein Indiz für die Auseinandersetzung mit der schulischen Inklusionsentwicklung dar. Es ergibt sich ein eindeutiges Bild: 90 % der Sonderpädagogen ist das RIK inhaltlich bekannt. Damit unterscheiden sie sich hoch signifikant von den Lehrkräften aller anderen Schulformen. So erreichen die Haupt- und Realschullehrer mit 19 % den niedrigsten Wert, gefolgt von den Pädagogen der Gesamtschule mit 23 %. Berücksichtigt man die im vorherigen Abschnitt diskutierte geringe Auseinandersetzung mit schulischer Integration am Gymnasium, ist der Anteil derer, die das RIK inhaltlich kennen, mit 31 % erstaunlich hoch. Der hoch signifikante Unterschied zwischen Förder- und Regelschullehrkräften lässt sich am ehesten durch die bisher nicht flächendeckende Verbreitung des RIK im Sekundarbereich erklären (vgl. NDS KM, 1998, S. 24).

Der Einsatz des Mobilen Dienstes sowie das Vorhandensein von Integrations- und Kooperationsklassen stellen – trotz der statistisch erfassten Erhöhung der verfügbaren Förderschullehrkraftstunden durch das NDS KM (2010a, S. 32) – eher die Ausnahme als die Regel dar. Außerdem beschränkt sich die Sonderpädagogische Grundversorgung derzeit auf den Primarbereich (vgl. *Abschnitt 3.4*) und soll erst im Zuge der inklusiven Schulentwicklung auf die Sekundarstufe ausgeweitet werden.

Persönliche berufliche Erfahrung

Einen weiteren Erklärungsansatz hinsichtlich der Intensität in der persönlichen Auseinandersetzung liefert die aktive Einbindung von Sonderpädagogen in die RIK. Die nahezu flächendeckende Umsetzung der RIK im Primarbereich sowie die enge Kooperation zwischen den Lehrkräften der Förder- und Grundschule setzen entsprechende inhaltliche Kenntnisse voraus. Die Koordination und Organisation eines RIK geht primär von den Förderschulen als Förderzentren aus, sodass ein

Wissenstransfer zwischen Förder- und Regelschullehrkraft zumeist erst bei der aktiven Einrichtung eines RIK stattfindet.

Trotz der geringen inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem RIK hat die überwiegende Anzahl der befragten Lehrkräfte *bereits in integrativen Kontexten gearbeitet* (58 %) und somit schon eigene Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt (vgl. *Abschnitt 9.7.5*). Auch bezüglich dieser Frage existieren signifikante schulformabhängige Unterschiede. So haben 77 % der Sonderpädagogen bereits in integrativen Kontexten gearbeitet. Davon unterscheiden sich die Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen (45 %) sowie die Gymnasiallehrer (31 %) hoch signifikant. An Gesamtschulen verfügen zwei Drittel (66 %) über integrative Arbeitserfahrungen. Ungeachtet des dargelegten Gefälles lässt sich festhalten, dass – je nach Schulform – ein bis zwei Drittel der Regelschullehrkräfte der Sekundarstufe bereits in integrativen Kontexten gearbeitet haben. Folglich bestehen schon zahlreiche Einsichten in die schulische Integration. Die Einrichtung bzw. Erweiterung von inklusiven Schulstrukturen kann folglich an diese gesammelten Erfahrungen anknüpfen.

10.2 Fragestellung 2 – Einstellung zu inklusiver Schulentwicklung

Fragestellung 2 – Einstellung zu inklusiver Schulentwicklung	
FST	Welche Einstellungsunterschiede bestehen zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen zu inklusiver Schulentwicklung an der Sekundarstufe in Niedersachsen?
TIH	Es bestehen Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen in der Einstellung zu inklusiver Schulentwicklung an der Sekundarstufe in Niedersachsen.

Persönliche Betroffenheit an der Sekundarstufe

Nach SPECK (2010) ist „der eigentliche Adressat des Artikels 24 der UN-Konvention [...] die allgemeine Schule!“ (S. 86). Die zahlreichen geplanten bzw. bereits eingeleiteten inklusiven Umstrukturierungen im niedersächsischen Bildungssystem verdeutlichen, dass sich sämtliche Schulformen der Sekundarstufe I in naher Zukunft mit der inklusiven Thematik auseinandersetzen müssen (vgl. *Abschnitt 3.2*). Über drei Viertel (79 %) der befragten Lehrkräfte glauben, dass sie *persönlich von schulischer Integration an der Sekundarstufe betroffen* sein werden (vgl. *Abschnitt 9.7.6*).

Aus statistischer Sicht ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Pädagogen. Die prozentuale Verteilung an den verschiedenen Schulen ist ähnlich hoch. Dennoch lehnen 27 % der befragten Haupt- und Realschullehrkräfte tendenziell die Aussage ab, dass sie persönlich von schulischer Inklusion betroffen sein werden. Deutschlandweit erreichen – wie bereits dargelegt – die Haupt- und Realschulen mit 2,19 % die höchste Integrationsquote und sind somit ein zentraler Adressat inklusiver Beschulung (vgl. *Abschnitt 3.1*, Tab. 4). Gesamtschulen, bei denen nur 9 % der Lehrkräfte dieser Aussage nicht zustimmen, stellen sog. Integrationsschüler einen Prozentwert von 1,22 % der Gesamtzahl der Schüler (vgl. *Abschnitt 3.1*, Tab. 4). Unerwartet hoch ist der Anteil der Gymnasiallehrkräfte, die von einer persönlichen Betroffenheit ausgehen (81 %). Diese Daten verwundern im ersten Moment, insbesondere mit Blick auf andere (relativ geringe) Werte, wie bei der *Verfolgung der aktuellen Diskussion* (58 %) (vgl. *Abschnitt 9.7.2*), der *Auseinandersetzung mit schulischer Inklusion* (46 %) (vgl. *Abschnitt 9.7.3*) sowie mit *den Inhalten des RIK* (31 %) (vgl. *Abschnitt 9.7.4*). Diese Diskrepanz lässt sich offenbar nur dadurch erklären, dass mit der (erwarteten) Betroffenheit die perspektivische Prognose abgefragt wird, während die anderen Fragestellungen eher rückschauenden oder gegenwärtigen Charakters sind. Auch den Gymnasiallehrern ist das zunehmende, auch sie betreffende Anforderungsprofil hinsichtlich Integration/Inklusion damit durchaus bewusst.

Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems

Trotz des überwiegenden Glaubens an eine *persönliche Betroffenheit* durch die inklusiven Schulentwicklung (vgl. *Abschnitt 9.7.6*) und der insgesamt hohen *Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten* (vgl. *Abschnitt 9.7.15*), lehnen fast drei Viertel der interviewten Lehrer (73 %) die pauschale Frage nach der *Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems* ab (vgl. *Abschnitt 9.7.7*). Keine der befragten Schulformen hält die Abschaffung des Förderschulsystems für überwiegend sinnvoll, wobei sich die ablehnenden und zustimmenden Tendenzen bei den befragten Gesamtschullehrkräften nahezu decken. Zu berücksichtigen ist, dass die Rahmenbedingungen für diese Fragestellung in der Realität einem multimodalen Bedingungsgefüge unterworfen sind und die Beantwortung der Frage somit von mehreren Faktoren beeinflusst wird. Die Frage nach der *Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems* verfolgt insbesondere die Zielstellung, eine vorläufige grundlegende Tendenz bei den Lehrern verschiedener Schulformen zu ermitteln und abzubilden. Bedingende Faktoren und Voraussetzungen sowie eine Differenzierung nach Förderschwerpunkten sind bei dieser Fragestellung nicht berücksichtigt worden; gerade wegen der beträchtlichen Komplexität.

Dennoch existieren signifikante Einstellungsunterschiede zwischen den Lehrkräften zu dieser vielschichtigen Thematik. Es sind sehr signifikante Abweichungen zwischen Gesamtschullehrkräften (52 %) und Lehrkräften der Haupt- und Realschulen (84 %) festzustellen. Mit einer Ablehnungstendenz von 96 % unterscheiden sich die Gymnasiallehrkräfte hinsichtlich ihrer Einstellung hoch signifikant von den Pädagogen der Gesamtschulen (52 %) und sehr signifikant von den Förderschullehrkräften (66 %). Die Gymnasiallehrer präsentieren sich mit diesem eindeutigen Prozentwert als entschiedene Befürworter des Förderschulsystems und seines Erhalts. Bei der derzeitigen gesetzlichen Zielsetzung, dass das Gymnasium „eine breite und vertiefte Allgemeinbildung [vermitteln] und [...] den Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit [ermöglichen]“ (Nds KM, 2011a, S. 6f.) soll, stellt die Inklusion sämtlicher Förderschwerpunkte eine nicht zu unterschätzende, äußerst anspruchsvolle Herausforderung gerade für diese Schulform dar.

Derzeit sind die Förderschulen als entlastender Faktor für die Regelschulen anzusehen, weil letztere zumeist keine adäquaten Konzepte für bestimmte Schülergruppen anbieten (BEGEMANN, 2009, S. 138). Zudem sind die baulichen, technischen und organisatorischen Bedingungen an Förderschulen besser auf die Bedürfnisse der Schüler mit SPF angepasst (DIETZE, 2009, S. 167). Jedoch muss in erster Linie hinsichtlich der unterschiedlichen Förderschwerpunkte differenziert werden. Wie bereits in *Abschnitt 8.3.3 Die Einstellung der Lehrkräfte zu schulischer Integration* dargelegt, sehen viele Lehrkräfte für Schüler mit geistigen oder mehrfachen Beeinträchtigungen eine partielle Integration oder eine Unterrichtung an der Förderschule als optimale Lösung an, da dieser Förderort eine individuellere und bedürfnisorientiertere Förderung im Vergleich zur Regelschule gewährleistet (WEISS, 1994, S. 141f.; REICHER, 1990, S. 550). Auch die in *Abschnitt 9.7.14 Bedeutung des Grades der Beeinträchtigung* ermittelten Prozentwerte bekunden – schulformübergreifend – dass insbesondere der Grad der Beeinträchtigung bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine große Rolle für die Umsetzung eines gelungenen inklusiven Unterrichts spielt.

Beachtenswert erscheint auch die schulpolitische Orientierung, den Elternwillen für die Wahl der weiterführenden Schulen verstärkt zu berücksichtigen (Nds KM, 2011f). Es ist nicht auszuschließen, dass die inklusive Schulentwicklung durch die Eltern beeinträchtigter Schüler explizit abgelehnt wird. Nach SPECK (2010, S. 114) fordern vor allem die Eltern von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aktuell die traditionelle Förderschulform noch nachhaltig ein und unterstützen diesen spezialisierten Förderort weitestgehend. SCHOR (2010) sieht die

radikale Beseitigung bestehender Schulstrukturen als nicht sinnvoll an, „ohne ein realitätsbezogenes, machbares Alternativ-Konzept anbieten zu können“ (S. 149) und hält die Kooperation zwischen den Lehrkräften sämtlicher Schulformen sowie einen Dialog über das gemeinsame Lernen für „unerlässlich“ (ebd., S. 148). Die im Vergleich zu anderen Schulformen relativ hohe Zustimmung zur *Sinnhaftigkeit der Abschaffung des Förderschulsystems* bei den Lehrkräften der Gesamtschule könnte darauf zurückgeführt werden, dass durch den bedeutenden Anteil an *beruflicher Erfahrung mit Integration* (66 %) (vgl. *Abschnitt 9.7.5*) die Auffassung verstärkt wird, dass schulische Inklusion möglich ist. Demgegenüber lehnen Sonderpädagogen trotz starker beruflicher Integrationserfahrung (77 %) die Abschaffung des Förderschulsystems mit 66 % überwiegend ab. Dies spricht dafür, dass sie ihre Schulform für einen Großteil der Klientel als erfolgreich und sinnvoll erleben.

Bedeutsamkeit unterschiedlicher Ressourcen

Zweifelsohne sehen die Lehrkräfte schulformübergreifend die *Bereitstellung verschiedener Ressourcen* als außerordentlich essenziell für die Umsetzung schulischer Inklusion an. Dabei schwankt der generelle Zustimmungswert zwischen 46 % (*Die Schulleitung unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung; Zusammenarbeit mit externen Dienstleistern*) und 80 % (*Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften*). Insgesamt konnten die Lehrer aus neun unterschiedlichen Ressourcen (*Item 7.1 bis 7.9*) jene bestimmen, die sie als die wichtigsten erachten. Die Ergebnisse dokumentieren zunächst, dass nachhaltige Ressourcen generell eingefordert werden. Keine der aufgezählten Ressourcen werden für das inklusive Schulsystem als unwichtig erachtet.

In der Gewichtungsskala belegt die *Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften* (80 %) als personelle Ressource deutlich den ersten Rang. Die Bereitstellung (geeigneter) *räumlicher Gegebenheiten* nimmt mit 70 % den zweiten Platz ein. Außerdem sehen ca. zwei Drittel der Befragten die Ressourcen *finanzielle Ausstattung* (67 %), *das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung* (66 %) und (hinreichende) *sachliche Ausstattung* (63 %) als wesentliche Faktoren in der Umsetzung an (vgl. *Abschnitt 9.7.8*). Für die Lehrkräfte ist die Bereitstellung räumlicher, finanzieller und sachlicher Ressourcen grundlegend für ein inklusives Bildungssystem. Die zahlreichen Hinweise in *Item 25* belegen die Forderung nach umfassenden und ausreichenden Rahmenbedingungen. Lehrkräfte aller Schulformen erteilen somit möglichen Kosteneinsparungen durch die schulische Inklusion eine merkliche und nicht zu ignorierende Ablehnung. Vielmehr hoffen sie auf eine spürbare Entlastung u. a. durch die Einstellung von zusätzlichem Personal

oder durch ein reduziertes Stundenkontingent, um den Herausforderungen und Bedürfnissen der Schüler gerecht werden zu können.

GABITOW und SALDERN (2010) bemerken, dass in Deutschland bundesweit bereits mehr unterstützende Lehrkräfte in den Schulen tätig sind als im internationalen Vergleich. Jedoch differiert die personelle Ausstattung schulformspezifisch. So weisen Förderschulen (ca. 3,7:1) und Grundschulen (4,2:1) ein günstigeres Verhältnis zwischen Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitern auf als Gymnasien (43,3:1), Realschulen (13,8:1) oder Hauptschulen (9,4:1). (S. 25-38).

Vielleicht helfen diese Angaben zu verstehen, warum die Lehrkräfte verschiedener Schulformen der Bereitstellung von personellen Ressourcen im inklusiven Bildungssystem eine außerordentliche Relevanz beimessen und sich entschieden gegen etwaige Kürzungspläne im Bildungsbereich aussprechen. Schließlich fußt das inklusive Verständnis auf eine bestmögliche Förderung der Schüler, wobei gleichwohl die Entlastung, Unterstützung und Gesundheit von Lehrkräften gewährleistet bleiben muss (vgl. *Abschnitt 5.1* und *Abschnitt 5.3*).

Trotz einer ähnlichen Ressourcenverteilung zwischen den Schulformen ergeben sich bei einzelnen Items auffällige Differenzen zwischen den Bildungseinrichtungen. Insbesondere Item 7.6 – *Das Kollegium unterstützt die schulische Inklusionsentwicklung* verdeutlicht sehr signifikante Unterschiede zwischen den Lehrkräften des Gymnasiums und der Gesamtschule sowie signifikante Abweichungen zu den Pädagogen aus der Haupt- und Realschule. Die Lehrer des Gymnasiums halten eine gesamtkollegiale Unterstützung der inklusiven Schulentwicklung für einen wesentlichen Faktor – noch vor den räumlichen Gegebenheiten sowie der finanziellen und sachlichen Ausstattung.

Die Erkenntnisse DYSONS (2010) unterstützen die Einstellung der Gymnasiallehrkräfte. Auch er betont, dass ein kooperierendes Kollegium eine weitreichende Bedeutung für die Schulkultur darstellt und somit einen entscheidenden Einfluss auf die Umsetzung inklusiver Praktiken ausübt (S. 118). Jedoch messen die hier interviewten Lehrer verschiedener Schulformen der *Unterstützung durch die Schulleitung* (46 %) und dem *Vorhandensein eines inklusionsbasierten Schulkonzepts* (49 %) einen wesentlich geringeren Einfluss bei. Diese Notwendigkeiten werden von den befragten Pädagogen nicht in dem Ausmaß gesehen, wie es bspw. DYSON (2010) oder SPECK (2010) tun (vgl. *Abschnitt 5.2*).

Die Lehrer negieren jedoch keinesfalls den Einfluss der beiden Faktoren. Deshalb muss es der Anspruch der Schulleitung sein, den Inklusionsprozess in der Schule

zu begleiten, zu steuern und zu unterstützen. Sie ist die Schnittstelle zwischen den Vorgaben der Schulbehörden und dem Kollegium und übt einen entscheidenden Einfluss auf die tatsächliche und qualitativ anforderungsgerechte Umsetzung inklusiver Praktiken innerhalb des Schulbetriebs aus. Beschränkt sich bspw. das Engagement nur auf das Lehrerkollegium, während die Schulleitung der Inklusion distanziert oder abwartend gegenübersteht, werden die inklusiven Bemühungen erheblich erschwert.

Darüber hinaus weist Item 7.8 – *Fort- und Weiterbildungsangebote zu Themen schulischer Inklusion* signifikante Unterschiede zwischen den Gymnasiallehrkräften und den Haupt- und Realschullehrkräften auf. Wegen kaum vorhandenem Kontakt mit inklusiven Bildungsinhalten und der zu erwartenden persönlichen Betroffenheit (vgl. *Abschnitt 9.7.6*) sehen die Lehrer an Gymnasien einen erhöhten Bedarf an zusätzlichen Qualifizierungsmaßnahmen zur Erfüllung der an sie herangetragenen Erwartungen.

Die an den Regelschulen tätigen Pädagogen sehen die *Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften* als wichtige personelle Ressource an (80 %). Die Zahlen belegen den Bedarf an qualifiziertem sonderpädagogischen Fachpersonal im inklusiven Bildungssystem. Sie erteilen somit der Befürchtung, dass Sonderpädagogen in Zukunft nicht mehr gebraucht werden, eine unmissverständliche Absage. Der unübersehbare hohe Zustimmungsgrad weist auf die wichtigen Kompetenzen der Sonderpädagogen hin, die sie u. a. in der Beratung, dem Team-Teaching, der Förderplanung, der Diagnostik und dem Wissenstransfer inne haben (vgl. *Abschnitt 5.2.1*). Dabei ist die Bereitschaft zur gegenseitigen Kooperation zwischen den Lehrkräften verschiedener Schulformen durchweg stark ausgeprägt (vgl. *Abschnitt 9.7.16*).

Wie *Abschnitt 8.3.3* aufgezeigt hat, wird die Durchführung (erfolgreicher) schulischer Integration als realistischer beurteilt, wenn spezielle sonderpädagogische Unterstützungsangebote sichergestellt sind (DUMKE et al., 1989, zit. n. REICHER, 1990, S. 542). Auch in Zukunft wird sonderpädagogische Professionalität in den allgemeinen Schulen gefragt sein, um erfolgreiche Inklusion zu gewährleisten (SCHOR, 2010, S. 148). Nicht nur die *Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften* ist von Bedeutung; knapp 50 % der Befragten erachten darüber hinaus die *Zusammenarbeit und Kooperation mit externen Dienstleistern* als erforderlich und bestätigen somit die in *Abschnitt 5.3.3* getroffenen Aussagen.

Wie die Niedersächsische Landesregierung mit dem derzeit noch in § 4 NSchG verankerten Ressourcenvorbehalt zukünftig umgehen wird, bleibt abzuwarten. Jedenfalls existiert mit der Ratifizierung der BRK eine völkerrechtliche Verbindlichkeit in der Schaffung inklusiver Bildungsräume für die Landesregierungen. Das Land Niedersachsen bringt im Herbst 2011 eine Gesetzesnovelle in den Landtag ein, die dieser Verbindlichkeit einen rechtlichen Rahmen verleihen wird (NDS KM, 2011d). BIELEFELDT (2010) hält bezüglich der Rechtsgrundlage fest, dass eine detaillierte Begründung für die Nichtdurchführung von inklusiven Maßnahmen seitens des Gesetzgebers vorliegen muss, um sich auf finanzielle Engpässe zu berufen. Weiter führt er aus, dass grundsätzlich die „Karten neu gemischt und die Argumentationslasten – zugunsten der Inklusion Behinderter – generell neu verteilt“ (S. 69) werden.

Sinnhaftigkeit verschiedener Integrations-/Inklusionsformen

In Niedersachsen besteht seit 1998 das Konzept der Regionalen Integrationskonzepte, die die Grundlage für die integrative Beschulung von Schülern mit SPF darstellen. Für LÜTJE-KLOSE (2009) können sie als Ausgangspunkt für den Ausbau inklusiver Strukturen dienen (S. 17). Fast 60 % der befragten Lehrkräfte haben schon in integrativen Kontexten gearbeitet (vgl. *Abschnitt 9.7.5*). Die Pädagogen favorisieren für eine inklusive Beschulung die Organisationsformen der Integrationsklasse (72 %) und des Mobilen Dienstes (69 %). Die Kooperationsklassen und die Sonderpädagogische Grundversorgung werden in ihrer derzeitigen Struktur kritisch gesehen und erreichen Zustimmungswerte von 42 % bzw. 36 %. Demzufolge hält ein überwiegender Teil der Lehrer diese beiden Strukturen als Elemente für ein inklusives Bildungssystem als ungeeignet. Trotz der hochgradig unterschiedlichen inhaltlichen Kenntnis des RIK zwischen Förder- (90 %) und Regelschullehrkräften (24 %) (vgl. *Abschnitt 9.7.4*) ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen.

Auf den ersten Blick überrascht das schlechte Abschneiden der Sonderpädagogischen Grundversorgung. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass diese integrative Organisationsform an der Sekundarstufe nicht vorhanden ist – über eine Einführung wird im NDS KM gegenwärtig diskutiert. Es muss also davon ausgegangen werden, dass sich viele Lehrkräfte der Sekundarstufe womöglich nur ein ungefähres Bild über den tatsächlichen Nutzen machen können. Demgegenüber steht die inhaltliche Kenntnis bei Sonderpädagogen, die in einem größeren Ausmaß mit dem Konzept der Sonderpädagogischen Grundversorgung u. a. in den Grundschulen befasst sind.

Schulformübergreifend wird die bereitgestellte Förderschullehrkraftstundenanzahl in der Sonderpädagogischen Grundversorgung bemängelt. Diese sei viel zu gering angesetzt und somit auch nicht effektiv (vgl. *Item 25*). Diese Meinung erklärt wiederum die ähnlichen Einstellungswerte. Obwohl die Sonderpädagogische Grundversorgung innerhalb der letzten Jahre ausgebaut worden ist, stieg nicht die Anzahl der bereitgestellten zwei Stunden pro Klasse und Woche (vgl. *Abschnitt 3.4.4*). Die niedrigen Zustimmungsergebnisse können als Indiz gelten, dass die derzeitige Umsetzung für die (zukünftig) betroffenen Lehrkräfte nicht als zufriedenstellend bezeichnet werden kann. SPECK (2010, S. 112) und LÜTJE-KLOSE (2009, S. 17) bestätigen diese Einschätzung und beklagen ebenfalls das niedrige Niveau.

Die geringe Zustimmung für die Kooperationsklassen liegt möglicherweise in ihrer Organisationsstruktur begründet. Sie wurden ehemals als (begrenzte) integrative Beschulungsmöglichkeit für den Primar- und Sekundarbereich konzipiert (vgl. *Abschnitt 3.4.2*) und entsprechen im eigentlichen Sinn keinem inklusiven Schulverständnis. Kooperationsklassen werden kontrovers diskutiert und gelten als separierendes Hindernis für schulische Inklusion, weil sie eine Trennung u. a. zwischen Regel- und Kooperationsklasse zur Folge haben (SANDER, 2004, S. 241).

Dahingegen wird für den Mobilen Dienst ein deutlicher Zustimmungswert (69 %) registriert. Wie *Abschnitt 3.4.3* dokumentiert, ist der Mobile Dienst innerhalb der letzten Jahre massiv ausgebaut worden. Das zeigt sich anhand des Anstiegs der Förderschullehrkrafts- und der abgeleiteten Beratungsstunden, die um 100 % erhöht worden sind. Die empirischen Daten können als Anzeichen für die positive Einstellung und den weiteren Bedarf an Beratung sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gesehen werden (vgl. *Abschnitt 9.7.10*). In diesem Zusammenhang wird gleichfalls die Ausweitung des Nachteilsausgleichs für Schüler mit SPF an allgemeinen Schulen gefordert. Der Mobile Dienst stellt u. a. die Umsetzung zielgleicher integrativer Förderung sicher. Weiterhin wird die Anzahl der betroffenen Schüler an allgemeinen Schulen und der Einfluss individueller schulischer Bildungsgänge steigen (BEHRENS & WACHTEL, 2008, S. 1).

Für die Organisationsform der Integrationsklasse wird ebenfalls ein hoher schulformübergreifender Zustimmungswert (72 %) ermittelt. Der Begriff der Integrationsklasse scheint den Lehrkräften in Niedersachsen überwiegend bekannt zu sein, da das Angebot an Integrationsklassen in Niedersachsen schon seit über 20 Jahren besteht. Weiterhin ist die Anzahl der Integrationsklassen innerhalb der letzten Jahre merklich angestiegen (vgl. *Abschnitt 3.4.1*). Hierdurch könnten Teile

der Lehrerschaft bereits positive Erfahrungen gemacht haben. Durch die gesteigerte Heterogenität bieten Integrationsklassen für Schüler mit SPF eine breitere Orientierung an Vorbildern (SEELIG, 2009, S. 243), wodurch die inklusive Beschulung die Chance erhält, die soziale Integration von dieser Schülergruppe im Klassengefüge zu ermöglichen (vgl. *Abschnitt 5.3.3*).

LÜTJE-KLOSE (2009) merkt für das Bundesland Niedersachsen bezüglich des FS Lernen an, dass trotz der Einführung der RIK, keine Reduzierung der Schülerzahlen in den Förderschulen Lernen erfolgte. Sie schlussfolgert anhand ihrer Erkenntnisse, dass zwar „eine Ausweitung sonderpädagogischer Förderung stattgefunden [habe], nicht etwa eine Verlagerung in die Regelschulen“ (S. 17).

SCHOR (2010) hält letzten Endes fest, dass die dargestellten Integrations- bzw. Inklusionsformen ein Schritt in die richtige Richtung seien. Durch sie sei es gelungen, die Aussonderungstendenzen der letzten Jahrzehnte aufzuhalten und den Austausch zwischen Förderschule und Allgemeiner Schule zu erleichtern (S. 148).

Bereitschaft zur Teilnahme an verschiedenen Fortbildungsmaßnahmen

Die Lehrer sind schulformübergreifend überwiegend bereit an verschiedenen Fortbildungsmaßnahmen hinsichtlich inklusiver Aspekte teilzunehmen. Dabei ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen. Generell kann von einer hohen Bereitschaft ausgegangen werden (70 % bis 92 %). In allen drei Fortbildungsbereichen ergeben sich dabei ähnlich hohe Akzeptanzwerte.

Diese lassen sich u. a. mit der für den Primarbereich zum Schuljahr 2012/2013 und für den Sekundarbereich 2013/2014 geplanten flächendeckenden Einführung des inklusiven Unterrichts begründen (NDS KM, 2011d). Die Lehrkräfte fordern zur erfolgreichen Umsetzung qualitative Fortbildungsangebote ein.

Den größten Zuspruch in der Studie erhalten *Fortbildungsmaßnahmen zum Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen* (80 %), dicht gefolgt von den *Fortbildungen zum Umgang mit einer gesteigerten Heterogenität* (77 %) und zur *Vermittlung von didaktischen und methodischen Kompetenzen* (77 %). Demzufolge erkennen über drei Viertel der befragten Lehrkräfte die Notwendigkeit an, Pädagogen speziell für die inklusive Befähigung zu qualifizieren. Knapp 50 % sehen Fort- und Weiterbildungsangebote als sehr wichtige Ressource für die Umsetzung schulischer Inklusion an (vgl. *Abschnitt 9.7.8*). Weiterhin ergeben sich aus *Abschnitt 9.7.17 – Bedeutsamkeit verschiedener unterrichtsbezogener Aspekte* zusätzliche Hinweise für den Bedarf an didaktischen und methodischen

Fortbildungsmaßnahmen. Hier erklären 62 % der Lehrkräfte, dass *eine gesteigerte Heterogenität*, 94 % *ein lernzieldifferenzierter Unterricht* und 89 % *offene Unterrichtsformen* entscheidende Bedeutsamkeit im inklusiven Unterricht haben.

Der geforderte hohe Bedarf an Fortbildung *zum Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen* verwundert nicht, wenn drei Viertel der befragten Lehrer die Einstellung haben, dass der Grad der Beeinträchtigung für den FS Emotionales und Soziales Verhalten eine große Rolle spielt (vgl. *Abschnitt 9.7.14*). Diese Schülergruppe stellt bundesweit nach dem FS Lernen (43.340 = 44 %) die zweitgrößte Gruppe an Integrationsschülern (22.605 = 23 %) (vgl. *Abschnitt 3.1, Tab. 2*). Hinzukommend gelten aktuell schon 36 % dieser Schüler als integrativ beschult (vgl. *Abschnitt 3.1, Tab. 3*). Außerdem hat ZIEBARTH (2009) den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern als ein zentrales Handlungsfeld integrativer Pädagogik beschrieben (vgl. *Abschnitt 5.2.1*). GAGARINA und SALDERN (2010) bestätigen den hohen Bereitschaftsgrad von Lehrkräften an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen. Nach ihren Erfahrungen wünschen sich 60 % der Lehrkräfte mehr Fortbildung, wobei sich „der Mehrbedarf an Fortbildungen [...] vor allem auf das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen und auf Disziplin- und Verhaltensprobleme [bezieht]“ (S. 49).

Im Zuge der flächendeckenden Einführung des inklusiven Unterrichts führt das NDS KM derzeit Schulungen für 800 Lehrkräfte durch. Zum Herbst/Winter 2012 beginnen die Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrkräfte des Sekundarbereichs (2011d) (vgl. *Abschnitt 3.2*).

Anspruchsniveau der Elternarbeit

Insgesamt teilen 83 % der Lehrkräfte die Einstellung, dass das Anspruchsniveau der Arbeit und Kooperation mit den Eltern durch die inklusiven Strukturen zunehmen wird. Zwischen den Lehrkräften verschiedener Schulformen bestehen hierzu keine signifikanten Unterschiede. Jedoch befürchten 92 % der Gymnasiallehrkräfte einen zusätzlichen Mehraufwand. Immerhin ein Viertel der Pädagogen an Förderschulen scheint diese Auffassung nicht zu teilen und sieht keine wesentlichen Änderungen durch die inklusiven Entwicklungen auf sich zukommen. Dennoch darf die festgestellte mehrheitliche Erwartung der Lehrkräfte nicht ignoriert werden. Für einige Lehrer gehen spürbare Entlastungen während der Berufsausübung mit der Bereitschaft in inklusiven Kontexten zu unterrichten Hand in Hand (vgl. *Item 25*). Sie müssen nicht ausschließlich eigene Ängste und Befürchtungen überwinden (vgl. *Abschnitt 5.2.1*), sondern auch den Eltern von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen im inklusiven Schulalltag beratend zur Seite stehen (z. B.

Besorgnis bei Leistungsabfall oder sozialen Problemen). Der Elternarbeit wird im inklusiven Schulkontext eine erhebliche Bedeutung zukommen; wobei ZIEBARTH (2009, S. 440) und SPECK (2010, S. 47) der Elternarbeit schon in der Integrationspädagogik einen gewichtigen Stellenwert einräumen (vgl. *Abschnitt 5.2.1*).

Erwartung der Zunahme sozialer Akzeptanz

85 % der Lehrkräfte nehmen schulformübergreifend überwiegend an, dass die soziale Akzeptanz von Schülern mit Beeinträchtigungen an der Sekundarstufe durch die inklusive Schulentwicklung steigt. Trotz dieses außerordentlich großen Wertes ergibt sich zwischen Gesamtschule und Förderschule ein hoch signifikanter Unterschied. Die Lehrkräfte der Gesamtschule bejahen zu 91 % diese Aussage, während lediglich 79 % der Förderschullehrkräfte die gleiche Einstellung haben. Für die Lehrkräfte der Haupt- und Realschule sowie des Gymnasiums sind mit 85 % bis 91 % ebenfalls sehr hohe Zustimmungswerten ermittelt worden.

Dass gerade die Pädagogen an Förderschulen die Hypothese mit 21 % am häufigsten ablehnen, ist auffallend. Die Forschungslage ist nicht eindeutig zu dieser Thematik (vgl. *Abschnitt 4.1*). Aus diesem Grund ist die positive Erwartung eines mutmaßlichen Anstiegs sozialer Integration hervorzuheben, da letztendlich vor allem die Lehrkräfte die durchführenden Akteure in der Initiierung integrativer bzw. inklusiver Kontakte sind (vgl. *Abschnitt 5.3.3*: SPECK, 2010, S. 29f.). WERNING (2010) sieht durch das Inklusionsverständnis die Möglichkeit, dass Diskriminierungen bestimmter Risikogruppen in den Schulen überwunden werden können. Hierzu zählen auch Schüler mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Schüler (S. 284). Daher stimmen die Befunde zur sozialen Akzeptanz optimistisch und zuversichtlich.

Erwartung der Zunahme nachhaltiger positiver Einstellungen

Überdies geht die soziale Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen über die schulische Lebenswelt hinaus. Die soziale Integration besitzt auch immer eine gesamtgesellschaftliche Dimension. Mehr als drei Viertel der befragten Lehrkräfte (79 %) stimmen der Aussage zu, dass durch die inklusive Schulentwicklung eine nachhaltig positive Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen entsteht.

Insgesamt sind hohe Zustimmungswerten bei den Lehrkräften des Gymnasiums (89 %), der Gesamtschule (84 %) und der Haupt- und Realschule (83 %) zu verzeichnen. Lediglich die Lehrkräfte der Förderschule fallen mit einem Wert von

69 % gegenüber den anderen Schulformen ab. Trotz der Feststellung eines signifikanten Unterschieds, können auf dem festgelegten Signifikanzniveau keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen eruiert werden. Gleichwohl sind die vergleichsweise geringen Zustimmungswerte der Sonderpädagogen zu diskutieren. Wenn dem Gedanke der Kontakthypothese gefolgt wird (vgl. *Abschnitt 8.2*), kann durch den intensiven Kontakt im gesellschaftlich-inklusive Kontext eine positive Einstellungsentwicklung entstehen. Trotz der höchsten prozentualen Ergebnisse bei der *Auseinandersetzung mit der aktuellen Diskussion* (84 %), der *Auseinandersetzung mit schulischer Integration* (97 %) und der *beruflichen Erfahrung* (77 %) erreichen die Lehrkräfte an Förderschulen in dieser Beziehung den niedrigsten positiven Wert. Dies mag an der mehrheitlich noch gegebenen gesellschaftlichen Separierung durch die Förderschulsituation und dem damit verbundenen geringeren Vertrauen in die breite soziale Interaktion liegen.

Wie in *Abschnitt 2.3 – Der Inklusionsbegriff als Qualitätsstufe der Behindertenpolitik und -pädagogik* dargelegt, gilt eine inklusive Gesellschaft als erstrebenswerte Anerkennungsform von Menschen mit Beeinträchtigungen. Durch die grundsätzlich positive Einstellung der Lehrkräfte wird das Erreichen dieser inklusiven Bestrebungen ‚greifbar‘. Die Lehrkräfte verschiedener Schulformen messen der inklusiven Schulentwicklung folglich gesamtgesellschaftliche Auswirkungen bei. Die Schule fungiert als Hort und Indikator inklusiver Sozialisationsprozesse. Sie initiiert die inklusiven Strukturen, in dem sie hilft, bestehende Berührungspunkte abzubauen und wechselseitige Kontakte anzubahnen. Infolgedessen kann sie positive Auswirkungen auf die Einstellungsentwicklung von Schülern, Eltern und Lehrkräften für das gesellschaftliche Miteinander haben. Die vielversprechenden Aussagen und Einschätzungen der Lehrkräfte werden u. a. durch den von der schwarz-gelben Bundesregierung vorgelegten nationalen Aktionsplan unterstrichen, der die Etablierung von inklusiven Gesellschaftsstrukturen zum Ziel hat (BMAS, 2011).

10.3 Fragestellung 3 – Einstellung zu inklusivem Unterricht

Fragestellung 3 – Einstellung zu inklusivem Unterricht	
FST	Welche Einstellungsunterschiede bestehen zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen zu einem inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe in Niedersachsen?
TIH	Es bestehen Unterschiede zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen in der Einstellung zu einem inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe in Niedersachsen.

Bedeutung des Grades der Beeinträchtigung

Im inklusiven Unterricht sollen möglichst alle Schüler mit und ohne Beeinträchtigung zieldifferent am gleichen Unterrichtsgegenstand lernen. Dabei erfolgt die Einbindung der Schüler unabhängig vom Grad der Beeinträchtigung. Ein inklusiver Unterricht schließt somit keine Kinder aus (vgl. *Abschnitte 5.2 und 5.3.1*).

Trotz dieser theoretischen Grundannahmen offenbaren die Einstellungen der Lehrkräfte ein differenziertes Bild bezüglich der unterschiedlichen Förderschwerpunkte. Dabei spielen nach Meinung der Pädagogen bei den FS Geistige Entwicklung (81 %), Emotionale und Soziale Entwicklung (76 %), Lernen (61 %) und Sprache (57 %) *der Grad der Beeinträchtigung überwiegend eine große Rolle*. Hingegen bewerten die Lehrer diesen bei den FS Körperliche und Motorische Entwicklung (39 %), Hören (45 %) und Sehen (46 %) als nicht überwiegend ausschlaggebend. Diese differenzierte Sichtweise könnte darauf beruhen, dass die Lehrkräfte gerade bei den FS mit einem hohen Zustimmungsgrad mit höheren Anforderungen an sich selbst und die erforderlichen Lernbedingungen, damit auch mit Mehrbelastungen, in Abhängigkeit vom Grad der Beeinträchtigung rechnen. MARKOWETZ (2007) unterstreicht diesen Gedanken, indem er konstatiert, dass die Einstellungen der Lehrkräfte zu schulischer Integration maßgeblich vom Grad der Beeinträchtigung und den Rahmenbedingungen beeinflusst werden (S. 258).

Die Befunde aus *Abschnitt 9.7.14 – Bedeutung des Grades der Beeinträchtigung* dokumentieren zusätzlich hoch signifikante Unterschiede für den FS Lernen zwischen Lehrkräften des Gymnasiums und der Förderschule sowie signifikante Unterschiede zwischen Haupt- und Realschullehrkräften und den Pädagogen an der Förderschule. Weiterhin ergeben sich bei der Variable FS Sprache signifikante Unterschiede in der gleichen Konstellation. In diesem Fall sind sehr signifikante Abweichungen zwischen Lehrkräften des Gymnasiums und der Förderschule vorzufinden sowie zwischen denen der Haupt- und Realschule und Lehrkräften der Förderschule.

Doch wie lässt sich dieses differenzierte Einstellungsbild erklären?

Zunächst halten Lehrkräfte mit positiven Einstellungen zur schulischen Integration die Unterrichtung von Schülern mit schweren Beeinträchtigungsgraden für leichter realisierbar als jene, die einer integrativen Beschulung tendenziell ablehnend gegenüberstehen (DUMKE & EBERL, 2002, S. 78). Die Forschungsergebnisse in *Abschnitt 8.3.3* legen dar, dass insbesondere der Schweregrad der Beeinträchtigung bei Schülern mit dem FS Körperliche und Motorische Entwicklung, Sprache und Lernen als nicht maßgeblich angesehen wird. Diese können somit gut in integrative bzw. inklusive Settings eingebunden werden. Für die FS Emotionale und Soziale Entwicklung, Hören und Sehen gelten die Herausforderungen bei leichter Ausprägung als leicht bis mittel; bei schwerer Beeinträchtigung als eingeschränkt möglich. Hingegen wird die schulische Integration von Schülern mit dem FS Geistige Entwicklung für die meisten Lehrkräfte als kaum bis gar nicht durchführbar angesehen (vgl. *Abschnitt 8.3.3*). Diese Erkenntnisse werden auch durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie nachdrücklich bekräftigt: 62 % der befragten Pädagogen billigen dem unterrichtsbezogenen Aspekt *Gesteigerte Heterogenität* eine entscheidende Rolle zu (vgl. *Abschnitt 9.7.17*). Insbesondere beim FS Geistige Entwicklung wird der Beeinträchtigungsgrad als ausgesprochen relevant betrachtet.

Die Ergebnisse unserer Studie unterstützen damit die bisherigen Einstellungserkenntnisse zum FS Geistige Entwicklung. Die inklusive Beschulung wird von den Lehrkräften schulformübergreifend vorherrschend kritisch beurteilt. In einem inklusiven Unterricht soll – wie eingangs betont – zieldifferenter Unterricht erfolgen. Dieser ist jedoch im aktuellen Bildungssystem derzeit noch nicht flächendeckend verbreitet und gewollt. Vor allem Integrierte Gesamtschulen und Förderschulen arbeiten zieldifferent. Bei den Gymnasien ist bspw. diese Form der Unterrichtung nicht vorgesehen (vgl. *Abschnitt 3.2.6*), da diese Schulform „den Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit [ermöglicht]“ (NDS KM, 2011a, S. 10). Eine Einbeziehung von Schülern mit einer geistigen Beeinträchtigung ist vornehmlich nicht geplant. Dennoch beweist ein Pilotprojekt an einem Gymnasium in Bad Harzburg die Machbarkeit schulischer Integration und zieldifferenter Unterrichtung auch von geistig beeinträchtigten Schülern (SCHÖLER, 2009b). Die benötigte allseitige Bereitschaft zur Umsetzung, das von sämtlichen Beteiligten eingeforderte hohe Engagement sowie die Aufbringung von zusätzlichen Ressourcen zeigt jedoch, dass die inklusive Unterrichtung von Schülern mit einer geistigen Beeinträchtigung am Gymnasium im derzeitigen Bildungssystem problematisch ist

und – wenn überhaupt – es genereller struktureller und personeller Erweiterungen bedarf.

SPECK (2010) kann in der aktuellen Diskussion die Inklusionsansprüche für den FS Geistige Entwicklung nicht nachvollziehen. Er findet es befremdlich, dass „sogar die Schule für geistig Behinderte in Frage gestellt [wird]: Deren Schüler könnten keinen Abschluss machen, der ihnen den Zugang zu berufsbildenden Maßnahmen ermöglicht“. Folglich werde auf diese Weise die „Lebensrealität schlichtweg ignoriert“ (S. 113). Außerdem bedürfen Regelschulen eines umfänglichen Ressourcenpools, um den individuellen Förderbedürfnisse dieser Schülergruppe gerecht werden zu können. Das ist durch einen bisher im Schulgesetz verankerten Ressourcenvorbehalt weitgehend nicht gewährleistet (NSchG § 4). Für KLAUB (2010) sind weitere Bedingungen notwendig, um Schüler mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen inklusiv zu beschulen. Dazu zählt er u. a. die Förderung bzw. Ermöglichung von Kommunikation und Beziehung sowie die Integration von Angeboten im Bereich Pflege und Therapie in den Unterrichtsalltag (S. 368f.).

Ähnlich kritisch gewichten die Lehrer verschiedener Schulformen die Bedeutung des Beeinträchtigungsgrades beim FS Emotionale und Soziale Entwicklung (76 %). Für ZIBARTH (2009) ist der Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen von Schülern Gegenstand vieler Auseinandersetzungen innerhalb des Schulbetriebes (S. 438ff.). Dennoch sind 80 % der befragten Lehrkräfte bereit, an *Fortbildungen zu Aspekten von Disziplin- und Verhaltensproblemen* teilzunehmen (vgl. *Abschnitt 9.7.10*).

Die Inklusionsbestrebungen betreffen in einem großen Ausmaß den FS Lernen. Gegenwärtig stellt diese Schülergruppe den größten Anteil an Integrationsschülern in Niedersachsen (27,7 %) (vgl. *Abschnitt 3.2*, Tab. 7). Die Ratifizierung der BRK hatte kontroverse Diskussionen über die Zukunft der Förderschule Lernen zur Folge – bis hin zu Forderungen nach einer umfassenden Auflösung. So plädiert KLEMM (2010b) hinsichtlich des FS Lernen für „so viel Inklusion wie möglich“, weil diese Schüler bei inklusiver Schulbildung „deutlich bessere Lernergebnisse erzielen“ (S. 6). Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass für 61 % der Schweregrad der Beeinträchtigung beim FS Lernen eine tragende Rolle spielt. Vor allem die Lehrkräfte an Gymnasien sowie Haupt- und Realschulen bewerten die inklusiven Bestrebungen für den FS Lernen im Gegensatz zu ihren Kollegen von der Förderschule weitaus kritischer. An dieser Stelle sei auf die bereits zur Begründung

herangezogene unterschiedliche curriculare Grundausrichtung der jeweiligen Schulformen im gegliederten Bildungssystem verwiesen (vgl. *Abschnitt 3.1*).

LÜTJE-KLOSE (2009) spricht sich für eine deutliche Ausweitung der inklusiven Beschulung des FS Sprache aus. Für sie tritt in dem Fall der Erfolg ein, wenn sich Unterricht und Sprachförderung einander ergänzen (S. 21). Damit hat LÜTJE-KLOSE (2009) eine ähnliche Einstellung zum FS Sprache wie die befragten Förderschullehrer. Demgegenüber heben sich die Einstellungen der Lehrkräfte von Gymnasien sowie Haupt- und Realschulen sehr signifikant ab. Die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK – LANDESGRUPPE NIEDERSACHSEN [DGS] sieht indes gravierende Probleme in der inklusiven Beschulung des FS Sprache. Der DGS (2011) kritisiert in einem aktuellen Positionspapier die derzeitigen Inklusionsbestrebungen des NDS KM (2011d) als unzureichend, da „das gegliederte Schulsystem [weder] in Frage gestellt noch [...] ernsthafte Rahmenbedingungen bis auf den Startzeitpunkt mit dem Schuljahresbeginn 2012/13 benannt worden [sind]“ (S. 1). Der DGS (2011) beklagt sich über die Arbeitsbedingungen von Sonderpädagogen und die unzureichenden Rahmenbedingungen der Sonderpädagogischen Grundversorgung, die „an vielen Orten Niedersachsen schon längst gescheitertes Modell der Integration [ist und] womöglich flächendeckend erhalten [soll], um Inklusion zu realisieren“ (ebd., S. 1f.). Für die Interessenvertretung der sprachbeeinträchtigten Menschen steht zweifelsohne fest, dass „fast alle [...] Eltern mit der Förderung in den genannten Organisationsformen (Förderschule bzw. Förderzentrum; d. Verf.) nicht nur einverstanden, sondern sogar sehr zufrieden sind“ (ebd., S. 3).

Viele der befragten Pädagogen äußerten in *Item 25* die Ansicht, dass der Inklusionserfolg bei den unterschiedlichen FS differenziert nach dem Grad der Beeinträchtigung mit den entsprechend bereitgestellten Ressourcen sowie Rahmenbedingungen korrespondiert. Diese Feststellung betrifft das gesamte Spektrum an FS in Niedersachsen. Dennoch darf nicht vergessen werden, dass fast drei Viertel der gesamten Lehrkräfte (72 %) grundsätzlich bereit sind, im inklusiven Unterricht förderschwerpunktübergreifend zu unterrichten (vgl. *Abschnitt 9.7.15*) und sich inklusionsspezifisch fortzubilden (vgl. *Abschnitt 9.7.10*).

Aus diesen Gründen stellt sich folgende Frage: Inwieweit haben die Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen die Befürchtung, dass die gesteigerte Heterogenität einer Lerngruppe zwar ein entscheidender Aspekt inklusiven Unterrichts ist (62 %) (vgl. *Abschnitt 9.7.17*), jedoch zu einer Verringerung der Lernleistung der Schüler ohne Beeinträchtigung führt? Einen ersten Hinweis hierzu gibt der *Abschnitt 9.7.19*

– *Erwartung von abnehmender Schulleistung.* Interessanterweise stimmen in unserer Untersuchung 40 % der Gymnasial- und 44 % der Haupt- und Realschullehrer der Aussage zu, dass die Schulleistungen von Schülern ohne Beeinträchtigungen durch eine inklusive Beschulung sinken werden. Bei den Förderschullehrkräften sind es lediglich 19 %. Diese Erwartungshaltung lässt sich anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse nicht bestätigen (vgl. *Abschnitt 4.2*). Dessen ungeachtet scheint bei weiten Teilen der Lehrerschaft die Einstellung vorherrschend zu sein, dass sich die Schulauswahl nach der individuellen kognitiven Leistungsfähigkeit richten sollte. Die daraus resultierende Unterrichtung in möglichst homogenen Leistungsgruppen prägt gegenwärtig weite Teile der gegliederten Bildungslandschaft in Deutschland.

Abschließend lässt sich festhalten, dass für die Pädagogen der Beeinträchtigungsgrad einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den inklusiven Unterricht hat. Dabei ergibt sich zwischen den Förderschwerpunkten ein zweigeteiltes Bild. Insofern scheint der Grad der Beeinträchtigung bei den FS Körperliche und Motorische Entwicklung, Hören und Sehen für die Lehrkräfte nicht in dem Ausmaß entscheidend zu sein, wie es bei den FS Geistige Entwicklung, Lernen, Emotionales und Soziales Verhalten sowie Sprache der Fall ist.

Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten an der Sekundarstufe

Insgesamt sind annähernd drei Viertel der befragten Lehrkräfte (72 %) bereit im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe zu unterrichten. Die Pädagogen aus der Förderschule erreichen mit einer Zustimmung von 85 % den höchsten Wert, gefolgt von den Lehrkräften der Gymnasien (72 %), Gesamtschulen (68 %) sowie Haupt- und Realschulen (61 %). Dabei besteht einzig in der Einstellung zwischen Förder- sowie Haupt- und Realschullehrkräften ein signifikanter Unterschied. Zur Begründung der Unterschiede können die empirischen Ergebnisse aus Fragestellung 1 – *Persönliche Auseinandersetzung* herangezogen werden. Die Sonderpädagogen verfügen schulformvergleichend über die höchsten Prozentwerte bei der *Auseinandersetzung mit der aktuellen Diskussion* (vgl. *Abschnitt 9.7.2*) und *schulischen Integration* (vgl. *Abschnitt 9.7.3*) sowie über die größte *persönliche berufliche Erfahrung* (vgl. *Abschnitt 9.7.4*). Da liegt die begründete Vermutung nahe, dass hohe Werte in diesen Bereichen die Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten an der Sekundarstufe fördern.

Nach MARKOWETZ (2007) lässt sich die Bereitwilligkeit bei den Förderschullehrkräften dadurch erklären, dass diese Berufsgruppe überwiegend schulische Integration befürwortet. Außerdem steigt die grundsätzliche Bereitschaft

der betroffenen Lehrer an, wenn ein persönliches Interesse besteht (S. 258) (vgl. *Abschnitt 8.3.1*). DUMKE, KRIEGER und SCHÄFER (1989, zit. n. REICHER, 1990, S. 542) ergänzen hinsichtlich der Regelschulpädagogen, dass sich mehr als die Hälfte bereit erklären, in integrativen bzw. inklusiven Kontexten zu arbeiten (vgl. *Abschnitt 8.3.1*). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen bezüglich der Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten an der Sekundarstufe somit einen deutlichen Positivtrend erkennen.

Neben der Bereitschaft ist eine nachhaltige Motivation entscheidend. Lernziele werden von Schülern mit SPF oftmals in kleinen Schritten erarbeitet, wobei die Bearbeitungsdauer und die Qualität der Aufgaben nicht mit denen von Schülern ohne Beeinträchtigung gleichgesetzt werden darf und kann. Diesen Aspekt müssen die betroffenen Lehrer bei ihrer Unterrichtsvorbereitung und -durchführung berücksichtigen. Trotz der vielfältigen inklusiven Herausforderungen ist für SPECK (2010) nur eine geringere Innovationsbereitschaft seitens der Lehrkräfte zu beobachten. Für ihn neigen sie im Allgemeinen dazu, eine „konkrete Effizienz“ anzustreben. Dadurch würde die Vermittlung von Werten und Normen in den Hintergrund gerückt, so dass die Pädagogen für den reibungslosen Unterrichtsverlauf oftmals „kurzfristigen technischen, z. B. psychopharmakologischen Möglichkeiten [den Vorzug gegenüber] langwierigen interpersonalen, nicht immer wirksamen Therapien und Erziehungsbemühungen“ (S. 43) geben. Für die Einstellung und Motivation der Lehrkräfte sind – wie wiederholt dargelegt – hinreichend bereitgestellte Ressourcen und günstige Rahmenbedingungen ausschlaggebend (vgl. *Abschnitt 9.7.8; Item 25*).

Bereitschaft zur Kooperation

Von den Interviewten erklären sich 87 % bereit, mit Regel- bzw. Förderschullehrkräften zu kooperieren. Die Pädagogen der Förderschule (93 %), des Gymnasiums (91 %) sowie der Haupt- und Realschule (91 %) weisen ähnlich hohe Bereitschaftswerte auf. Lediglich die an Gesamtschulen tätigen Lehrer fallen auf hohem Niveau mit knapp 80 % etwas ab. Damit unterscheiden sie sich einzig von den Lehrkräften der Förderschule signifikant in ihrer Einstellung; ergo lehnt ein Fünftel die Kooperation mit den Sonderpädagogen überwiegend ab. Dieser Wert ist im Vergleich zu den anderen Regelschullehrkräften überraschend, da vor allem die Gesamtschule von vielfältigen Erfahrungen mit schulischer Integration berichten kann (vgl. *Abschnitt 9.7.5*).

Insgesamt gibt es in jeder Schulform einen verbleibenden, wenn auch sehr geringen, Anteil von Lehrkräften, der nicht bereit ist, mit den Kollegen von der

Regel- bzw. Förderschule zu kooperieren. Letztendlich sind die generellen Zustimmungswerte von annähernd 90 % jedoch sehr beachtlich. Diese Einstellungen basieren wahrscheinlich auch auf bereits gewonnenen positiven Erfahrungen in der Wechselwirkung zwischen den Lehrkräften. Vor allem sind in inklusiven Schulkontexten zwangsläufig kooperierende Strukturen vorzufinden, sodass diese Ergebnisse für die zukünftige Zusammenarbeit zuversichtlich stimmen.

Dennoch beantwortet dieser Zustimmungswert nicht automatisch die Frage nach der tatsächlich organisierten Kooperation zwischen den Lehrkräften. Auffällig ist vor allem die Diskrepanz zwischen den durchschnittlichen Werten bei der *Bereitschaft zur Unterrichtung in inklusiven Kontexten an der Sekundarstufe* (vgl. *Abschnitt 9.7.15*) und den um 15 % höheren Werten bei der *Bereitschaft zur Kooperation* (vgl. *Abschnitt 9.7.16*) unter den verschiedenen Lehrkräften.

Angestrebtes Ziel des inklusiven Unterrichts ist ein Wissenstransfer zwischen Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften sowie der damit einhergehende gegenseitige Kompetenzaustausch. Jedoch besteht die Gefahr, dass es zu einer sog. traditionellen Rollenverteilung kommt, bei der die Förderschullehrkraft die alleinige Förderung der Schüler mit SPF beibehält und die Regelschullehrkraft sich für die Schüler ohne Beeinträchtigungen verantwortlich zeigt. Auf diese Weise rückt der ursprüngliche inklusive Grundgedanke in den Hintergrund (vgl. *Abschnitt 5.2.1*). Allerdings bedingen sich beide Professionen einander. Für LÜTJE-KLOSE (2009) können die Pädagogen der Regelschule ohne umfangreiche Nachqualifizierungsmaßnahmen den Förderbedürfnissen der Schüler nur begrenzt entsprechen (S. 21). Daher sind grundlegende kooperative Strukturen für die Arbeit mit dem RIK förderlich, die „klare Strukturen, klare Standards, klare Qualitätsmaßstäbe“ (LÜTJE-KLOSE, 2005, S. 93) setzen. Eine (nicht)gelungene Kooperation schlägt sich somit auf die Arbeitszufriedenheit nieder, die wiederum negativ bzw. positiv auf die Effektivität des inklusiven Unterrichts ausstrahlen kann.

Bedeutsamkeit verschiedener unterrichtsbezogener Aspekte

Der inklusive Unterricht wird von mehreren Faktoren beeinflusst. Dabei sehen die Lehrer verschiedener Schulformen *ein positives Arbeitsverhältnis zwischen Regel- und Förderschullehrkräften* als besonders bedeutsam an. Nahezu die gesamte befragte Lehrerschaft ist der Meinung (98 %), dass Harmonie unter den Kollegen am Arbeitsplatz einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen des inklusiven Unterrichts hat. Dieses Ergebnis bestätigt die hohe Bereitschaft der Pädagogen zur Kooperation untereinander (vgl. *Abschnitt 9.7.16*). Da vor allem die

Förderschullehrkräfte von inklusiven Veränderungen betroffen sein werden, ist der auf diese Berufsgruppe bezogene positive Befund besonders hervorzuheben (vgl. *Abschnitt 5.2.1*). Auch in diesem Fall kann von einer gegenseitigen Wechselwirkung und einem beiderseitigen Interesse der Lehrkräfte verschiedener Schulformen ausgegangen werden.

Die Studieninhalte für die angehenden Sonderpädagogen und Regelschullehrer zeigen gegenwärtig noch deutlich unterschiedliche inhaltliche und methodische Ansätze. Bislang beschränkt sich die inklusive Studiausbildung auf entsprechende Forderungen von Bildungswissenschaftlern oder wenige Modellversuche von Universitäten. Die flächendeckende Einführung von inklusiven Lehramtsstudiengängen scheint aktuell noch in weiter Ferne zu liegen (vgl. *Abschnitt 5.2.3*). Die unterschiedlichen Studien- und späteren Arbeitserfahrungen wirken sich dementsprechend auch auf die Praxis aus. Dabei attestieren die Lehrer schulformübergreifend der *unterschiedlichen Ausbildung der unterrichtenden Lehrkräfte im Team* zu drei Vierteln (77 %) eine maßgebliche Rolle. Solange jedoch keine gemeinsamen inklusiven Lehrinhalte existieren, ist die unterschiedliche Ausbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf den wünschenswerten Wissens- und Kompetenztransfer notwendig und unentbehrlich. Es ist in der beruflichen Praxis weiterhin unabdingbar, dass die unterrichtenden Lehrkräfte ihre spezifischen individuellen Kompetenzen in die Klassenführung einbringen. Obwohl das Aushandeln von gemeinsamen Grundpositionen und Zielsetzungen Kooperationsvoraussetzung ist, wird EBERWEIN und KNAUER (2009) zufolge der unterschiedlichen Ausbildung kein nachteiliger Stellenwert beigemessen (S. 424).

Weiterhin schreiben die Pädagogen einem *lernzieldifferenzierten Unterricht* eine ähnlich hohe Bedeutung zu (94 %). Einen offenen Unterricht halten 89 % der Befragten für außerordentlich wichtig. Für knapp zwei Drittel (62 %) ist die *gesteigerte Heterogenität der Lerngruppe* bedeutsam. Mit deutlichem Abstand halten 30 % *lehrkraftzentrierte Unterrichtsformen* im inklusiven Unterricht für angemessen. Die Ergebnisse der Befragung ergeben keinen signifikanten Einstellungsunterschied bei den genannten Aspekten.

In der einschlägigen Fachliteratur werden offene Unterrichtsformen mit einhergehendem lernzieldifferenzierten Unterricht als besonders entscheidend für das Gelingen eines inklusiven Unterrichts angesehen (vgl. *Abschnitt 5.3.5*). Ein lernzielgleicher Unterricht kann bei einer gesteigerten Heterogenität der Lerngruppe nicht funktionieren, wenn man den Lernbedürfnissen aller Schüler gerecht werden möchte, weil gerade die Vielfalt der Kinder das entscheidende Inklusionskriterium ist

und sich unmittelbare Auswirkungen auf den Unterricht ergeben (vgl. *Abschnitt 5.3.1*). Gleichzeitig gibt SPECK (2010) zu bedenken, dass „[sich] nicht jede Vielfalt [...] in erfolgreiches Lernen umsetzen [lässt]“ (S. 73).

Aktuell wird überwiegend der sog. lehrerzentrierte Frontalunterricht in deutschen Klassenzimmern praktiziert. Er eignet sich insbesondere für die Unterrichtung homogener Lerngruppen und ist somit Ausdruck der gegliederten Struktur des Bildungssystems (WERNING, 2010, S. 286). Der Einsatz von offenen Unterrichtsformen hat zwar innerhalb der letzten Jahre zugenommen, spielt aber dennoch eine untergeordnete Rolle im Unterrichtsalltag (BOHL, 2006, S. 36). Für die Pädagogen im inklusiven Unterricht hat das weitreichende Konsequenzen. Sie müssen versuchen, eine didaktische Passung zwischen der heterogenen Vielfalt der Schüler und den angewandten Methoden zu finden. Dabei ist es schwierig, allen Schülern eine individuelle bedürfnisorientierte Förderung zu ermöglichen. Die dem Unterricht zugrundeliegenden Sach- und Vermittlungsstrukturen müssen stetig an die klassenspezifischen Rahmenbedingungen angepasst werden (z. B. wenn ein Schüler mit Beeinträchtigung neu in den Klassenverbund aufgenommen wird) (KORNMAN, 2010, S. 264).

Lehrerzentrierte Unterrichtsformen sind aus diesem Grund nicht mehr in dem Ausmaß entscheidend wie früher; offene Unterrichtsformen werden zukünftig an Bedeutung gewinnen werden. Als bislang einziges didaktisches Konzept für einen inklusiven Unterricht steht das kooperative Lernen zur Verfügung. Aufgrund der akuten Notwendigkeiten besteht ein konkreter Bedarf an weiteren didaktischen Modellen und Instrumentarien, die den Lehrern bei der Umsetzung helfen (vgl. *Abschnitt 5.3.5*).

Es sollte jedoch nicht der Fehler gemacht werden, lehrerzentrierte Unterrichtsformen als unzeitgemäß oder rückständig zu geißeln. Auch sie müssen weiterhin angesichts bestimmter Unterrichtssituationen oder Vermittlungswege im sinnvollen Maße Bestandteil der Unterrichtsgestaltung sein. Außerdem eignen sie sich gerade für Schülergruppen, die sich mit offenen Formen des Lernens überfordert zeigen. Entscheidend sind letztendlich die tatsächliche Wirksamkeit und der persönliche Lerngewinn für die Schüler durch die angewendeten Unterrichtsverfahren (SWANSON & SACHSE-LEE, 2000, zit. n. GRÜNKE, 2006, S. 247).

Erwartung eines erhöhten Stundenaufwands und die Bereitschaft diesen zu leisten

Einerseits rechnen 94 % der Interviewten mit einem erhöhten Stundenaufwand durch den inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe. Insgesamt zeigt sich

zwischen den Schulformen ein übereinstimmendes zustimmendes Meinungsbild (90 % bis 99 %). Andererseits sinkt die Bereitschaft, mehr Arbeitszeit für einen inklusiven Unterricht zu investieren, auf durchschnittlich 52 % ab. Insbesondere die Lehrkräfte an Förderschulen (70 %) sind mit deutlichem Abstand vor den Regelschullehrkräften (HRS 49 %, GYM 40 %, GS 39 %) gewillt, zusätzlich in die Vor- und Nachbereitungszeit zu investieren. Wie ersichtlich, ergeben sich in der Erwartungshaltung zwischen der Förderschule sowie der Haupt- und Realschule und dem Gymnasium signifikante Differenzen, während Förderschullehrkräfte bei der Bereitschaft gegenüber Lehrern von der Haupt- und Realschule sowie der Gesamtschule signifikante Einstellungsunterschiede aufweisen.

Doch wie sind diese differenzierten Einstellungen zwischen Förderschul- und Regelschullehrern zu erklären? Sicherlich sind erstgenannte in einem größeren Ausmaß bereits mit binnen- und lernzieldifferenziertem sowie individualisiertem Unterricht konfrontiert. Deshalb sehen sie die zukünftigen Herausforderungen an einen inklusiven Unterricht nicht in solch intensivem Umfang wie ihre Kollegen. Vielleicht erhoffen sie sich durch die inklusive Beschulung die Aufhebung der verbreiteten institutionellen Stigmatisierung ihrer Klientel durch den Förderschulbesuch (SCHUMANN, 2009, S. 144). Vor allem *Abschnitt 9.7.12* gibt hierauf einen Hinweis. Dort stimmen 79 % der Sonderpädagogen der Aussage zu, dass durch die inklusive Beschulung die soziale Akzeptanz von Schülern mit Beeinträchtigungen zunehmen wird.

In allen Schulformen sehen sich bereits gegenwärtig viele Lehrkräfte vielfältigen Belastungen ausgesetzt. Vor allem verwiesen die Schulleitungen des Öfteren während der Erhebungsdurchführung auf diese Problematik (vgl. *Abschnitt 9.4*). Die unterrichtenden Pädagogen merken vor allem eine große persönliche Inanspruchnahme im Schulalltag an (vgl. *Item 25*). Deshalb fordern nicht wenige der Befragten eine deutliche Arbeitsentlastung durch die Schulbehörden – und sprachen sich ausdrücklich gegen weitere Belastungsfaktoren aus. Vergegenwärtigt man sich dieses Stimmungsbild, ist ein Wert von 52 % Zustimmung beachtlich und anerkennungswürdig. Diese Einstellungen können als positives Signal angesehen werden, da viele Lehrkräfte trotz vielfältiger Beanspruchungen und teilweiser Überlastung bereit sind, die inklusive Schulentwicklung an der Sekundarstufe aktiv mitzugestalten und dafür einen größeren Arbeitsaufwand in Kauf nehmen wollen. Gleichwohl ist zwischen den Erwartungen und der Bereitschaft eine Diskrepanz von annähernd 42 % festzustellen.

Basierend auf den integrativen Erfahrungen stellen DUMKE und EBERL (2002) in einer Studie zum gemeinsamen Lernen von Schülern mit und ohne Beeinträchtigung fest, dass „[...] mehr als die Hälfte der bereiten und mehr als 80 % der nicht bereiten Lehrer sowohl die nervliche als auch die zeitliche Belastung im gemeinsamen Unterricht im Vergleich zum Unterricht in der Regelklasse als wesentlich höher ein[schätzten]“ (S. 76) (vgl. *Abschnitt 8.3.2*). BAUER (2004) erkennt gravierende Belastungsmomente von Lehrern an Gymnasien, von denen insgesamt 30 % über berufliche Überlastung klagen. GABITOW und SALDERN (2010) kommen zu ähnlichen Ergebnissen, wonach „die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, gemessen an ihrem Stundenaufwand, [...] überdurchschnittlich hoch ist. Der Aufwand für Planung und Vorbereitung der Stunden fällt dabei sehr unterschiedlich aus“ (S. 25).

In einer Studie zur allgemeinen Lehrerbelastung stellt SCHAARSCHMIDT (2002) heraus, dass „ohne Frage [...] Lehrer und Lehrerinnen einen stark beanspruchenden Beruf aus[üben] [...] Nicht selten bestimmen Ärger und Frustration [ihr] tagtägliches Erleben mehr als Erfolgsmeldungen und Anerkennungen des Geleisteten“ (S. 8). Dabei identifiziert er komplexe und oftmals widersprüchliche sozial-kommunikative, emotionale und motivationale Anforderungen an Pädagogen. Als wesentliche Belastungsfaktoren identifiziert SCHAARSCHMIDT (2002)

- das Verhalten schwieriger Schüler,
- die Klassenstärke und
- die Stundenanzahl.

„So wird die große Klasse eben besonders dann zum Belastungsfaktor, wenn sich damit auch der Wirkungsgrad störenden Verhaltens erhöht. Und wenn auf diese Weise jede Unterrichtsstunde einen enormen Kraftakt bedeutet, fällt auch die Stundenanzahl als Belastungsgröße besonders ins Gewicht“ (S. 11f.).

In der vorliegenden Untersuchung forderten die betroffenen Lehrer ernsthafte Anstrengungen zur Entlastung durch die Landesregierung ein. SCHAARSCHMIDT (2002, S. 12f.) schlägt für die Arbeitserleichterung folgende Interventionsmöglichkeiten vor:

- die Beseitigung defizitärer Arbeitsbedingungen,
- die Einrichtung zumutbarer Klassen,
- die Schulleitung schafft ein Klima der Offenheit und des gegenseitigen Vertrauens,
- ein kooperativ unterstützender Leitungsstil,
- eine qualifizierte Schulleitung und
- eine gelungene Zusammenarbeit im Kollegium.

Erwartung von abnehmender Schulleistung

Circa ein Drittel (34 %) der befragten Pädagogen vermutet *tendenziell eine abnehmende Schulleistung von Schülern ohne Beeinträchtigung* durch den inklusiven Unterricht. Dabei stimmen prozentual weitaus mehr Lehrer der Regelschule (HRS 44 %, GYM 40 %, GS 36 %) als Sonderpädagogen (19 %) der Annahme zu, dass die Schulleistung von Schülern ohne Beeinträchtigung durch den inklusiven Unterricht sinken wird. Die errechneten Vergleiche zwischen den Schulformen zeigen, dass sich ausschließlich zwischen Haupt- und Realschullehrkräften sowie Lehrkräften der Förderschule ein hoch signifikanter Unterschied hinsichtlich der Erwartung der Schüler ohne Beeinträchtigung ergibt. Für Schüler mit Beeinträchtigungen ergibt sich diesbezüglich ein einheitlicheres Bild (GYM 32 %, HRS 28 %, GS 23 % sowie FöS 22 %). Insgesamt schließt ein Viertel bei *Schülern mit Beeinträchtigung* auf abfallende Schulleistungen.

In beiden Fragenkategorien weisen die Sonderpädagogen die optimistischste Einstellung auf. Da bisherige Studien gleichbleibende oder gering positive Effekte bei Schülern mit Beeinträchtigungen postulieren (vgl. *Abschnitt 4.2*) und auch bezüglich der Schüler ohne Beeinträchtigungen keine negativen Rückwirkungseffekte festgestellt worden sind, ist eine Aufklärung in den Lehrerkollegien über den aktuellen Forschungsstand und die sich daraus ableitenden Konsequenzen für den inklusiven Unterricht notwendig.

Um Befürchtungen entgegenzuwirken, ist ferner die Ausarbeitung und Evaluierung von konkreten (didaktischen und methodischen) Konzepten für die Lehrkräfte zwingend erforderlich. Wird der Besorgnis der Lehrkräfte nicht Rechnung getragen, könnte das grundsätzlich positive Stimmungsbild über schulische Inklusion schnell ins Gegenteil umschlagen. Kein Lehrer – gleichgültig ob an Regel- oder Förderschule tätig – hat Interesse an potenziell abnehmender Leistung seiner Schüler.

Sinnhaftigkeit unterschiedlicher Leistungsbewertungssysteme

Im inklusiven Unterricht wird *alternativen Leistungsbewertungssystemen* ein großer Stellenwert beigemessen (vgl. *Abschnitt 5.3.6*). Die befragten Lehrer sprechen sich insgesamt mit einer beträchtlichen Zustimmung (86 %) für die Sinnhaftigkeit dieser Form der Leistungsbeurteilung an der Sekundarstufe aus (GS 91 %, HRS 87 %, FöS 85 % und GYM 73 %). Zwar ist bei den Gymnasiallehrern – trotz des generell hohen Prozentwertes – eine etwas geringere Zustimmungquote im Vergleich zu den anderen Schulformen zu verzeichnen, jedoch ergeben sich keine weiteren signifikanten Unterschiede.

Demgegenüber stimmen in der Gesamtheit 38 % der Interviewten der Aussage zu, dass der Einsatz von *Ziffernnoten im inklusiven Unterricht an der Sekundarstufe* überwiegend sinnvoll ist. Dabei unterstützen die Lehrkräfte des Gymnasiums prozentual das Ziffernotensystem (69 %) am stärksten. Knapp die Hälfte der Haupt- und Realschullehrer (44 %) hält diese Form der Leistungsbewertung mit inklusiven Settings für vereinbar. Eine deutlich geringe Zustimmung ist unter den Sonderpädagogen (29 %) und Gesamtschullehrkräften (27 %) zu verzeichnen. Deswegen ergeben sich hinsichtlich des Ziffernotensystems jeweils zwischen den Gymnasien sowie den Förder- und Gesamtschulen hoch signifikante Einstellungsunterschiede.

Alternative Leistungsbewertungssysteme sind bisher nicht in dem Ausmaß an deutschen Schulen etabliert wie Ziffernnoten. Diese traditionelle Form der Leistungsbewertung wird in unserem Kulturkreis häufig für Leistungsvergleiche unter den Schülern herangezogen (z. B. Mitarbeit während des Unterrichts, Klassenarbeiten, Zentralabitur, zentrale Abschlussprüfungen etc.). Wie *Abschnitt 4.3 Die Leistungsbewertung im gemeinsamen Unterricht* darlegt, können durch das Ziffernotensystem die individuellen Kompetenzen und Lernfortschritte der Schüler nur bedingt berücksichtigt werden. Sie entsprechen nicht den Gütekriterien und ziehen weitere nachteilige Wirkungen nach sich (vgl. *Abschnitt 4.3; Abschnitt 5.3.6*). Alternative Leistungsbewertungssysteme sollen zwar eine größere Objektivität der Schülerleistungsbewertung gewährleisten, sie haben jedoch den Nachteil einer deutlichen Mehrbelastung der Lehrkräfte (vgl. *Abschnitt 9.7.18*).

Für die KMK (2010) „[muss sich] die Leistungsbewertung [...] bei Abschlüssen wegen des grundgesetzlich vorgegebenen Gleichbehandlungsgebots, insbesondere im Hinblick auf die freie Wahl von Beruf und Ausbildungsstätte, nach einheitlichen Kriterien richten“ (S. 13). Dennoch ist der pädagogische Leistungsbegriff für die Schüler mit SPF differenziert zu nutzen (PREUSS-LAUSITZ, 2009, S. 466). Die zugrundeliegende Zieldifferenz darf dabei zu keiner Verschlechterung des Unterrichts führen (MÖCKEL, 2009, S. 8).

Die Ergebnisse der Erhebung bestätigen die Annahme, dass sich Leistungsbewertung in Form von Ziffernnoten und alternativen Systemen nicht gegenseitig ausschließen. Jedoch werden für einen inklusiven Unterricht sowohl von fachwissenschaftlicher Seite als auch in der Sichtweise der Lehrkräfte alternative Leistungsbewertungssysteme als sinnvoller für einen inklusiven Unterricht erachtet, weil das herkömmliche Ziffernotensystem mit einer gesteigerten Heterogenität der Lerngruppe nicht ausreichend kompatibel ist. Bei Lernentwicklungsberichten,

Portfolios etc. stehen hingegen die individuellen Lernfortschritte im Zentrum der Bewertung. Weiterhin beinhaltet der inklusive Unterricht einen angemessenen Nachteilsausgleich für Schüler mit SPF während der Prüfungsphase. Dieser wird anerkannt,

„wenn durch die Behinderung allein der Nachweis des Leistungsstands, also die technische Umsetzung durchaus vorhandener Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, erschwert ist und wenn die Beeinträchtigung durch Hilfsmittel ausgeglichen werden kann“ (KMK, 2010, S. 13).

Abschließend halten BEHRENS und WACHTEL (2008) fest, dass „letztlich [...] das Einlösen eines individuellen Nachteilsausgleichs ein Schritt zu einem Unterricht [ist], in dem die Verschiedenheit der Kinder und deren angemessene pädagogische Berücksichtigung selbstverständlich sind“ (S. 5).

11 Fazit und Ausblick

Abschließend werden anhand der diskutierten Studienergebnisse zusammenfassende Schlussfolgerungen in Bezug auf die schulischen, gesellschaftlichen und politischen Auswirkungen gezogen. Zudem werden zukünftige inklusive Entwicklungslinien und die damit verbundenen Chancen und Risiken aufgezeigt.

Beträchtliche Unterschiede in der persönlichen Auseinandersetzung

Hinsichtlich der persönlichen Auseinandersetzung mit der schulischen Inklusionsentwicklung an der Sekundarstufe sind signifikante Einstellungsunterschiede zwischen Förder- und Regelschullehrkräften festzustellen. Diese umfassen die theoretische Beschäftigung mit der aktuellen Diskussion und schulischen Integration, die Inhalte des RIK sowie die praktische Auseinandersetzung durch berufliche Erfahrungen.

Dennoch ist hervorzuheben, dass die Relevanz der Inklusionsentwicklung auch bei den meisten Regelschullehrkräften in den Fokus gerückt ist. „Inklusion ist nicht mehr – wie vordem Integration – in sozialen, humanen oder karitativen Motiven begründet, sondern ein Recht“ (WOCKEN, 2010, S. 219), das durch die geplanten Gesetzesänderungen in Niedersachsen zu einer Verbindlichkeit erhoben wird. Es ist zu erwarten, dass sich die Pädagogen in Zukunft deutlich intensiver mit inklusiver Schulentwicklung und den daraus resultierenden Konsequenzen für die praktische Arbeit auseinandersetzen werden und müssen. Dreiviertel der befragten Lehrkräfte sind bereits für inklusive Schulentwicklung sensibilisiert, so dass insgesamt ein positiver Trend festzustellen ist.

Es wird u. a. die Aufgabe der Sonderpädagogen sein, die Regelschulen bei dem Brückenschlag von (nicht) vorhandener Integration zur Inklusion zu begleiten. Vorhandenes Wissen und Erfahrungswerte müssen auf beiden Seiten als Anknüpfungspunkte verstanden werden, auf deren Grundlage die Anbahnung eines effektiven Kompetenz- und Wissenstransfers ermöglicht werden kann. Insbesondere die Integrationserfahrungen der Förder- und Gesamtschullehrkräfte können als Ausgangspunkt für die Entwicklung inklusiver Schulkonzepte dienen. Es kann jedoch nicht erwartet werden, dass Förderschullehrkräfte vorgefertigte Lösungen an die Sekundarstufen herantragen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sämtliche Lehrkräfte an der Entwicklung, Erprobung und Evaluation tragfähiger Inklusionskonzepte beteiligt sein werden und sich die Lehrer gemeinsam auf den

Weg zu einer inklusiven Schule machen. Dabei sollten sie wechselseitig von ihren jeweiligen Kompetenzen profitieren.

Auch für die Förderschullehrkräfte ist Inklusion an der Sekundarstufe – trotz der intensivsten Auseinandersetzung – oftmals ein neues Arbeitsfeld mit veränderten Aufgabenbereichen und Arbeitsschwerpunkten. Die bisherige Ausbildung der Sonderpädagogen ist auf die Unterrichtung in speziellen Förderschulen ausgerichtet. Daher ist, ebenso wie bei den Lehrkräften der Regelschulen, eine intensive Vorbereitung in Form von Fort- und Weiterbildungen sowie eine Heranführung an die sich verändernden Rollen notwendig. Die Bereitschaft an Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen, erreicht bei den interviewten Teilnehmern durchgängig Zustimmungswerte von mehr als 75 %. Dieser erfreuliche Wert zeigt aber gleichzeitig den intensiven Beratungsbedarf für die Lehrkräfte auf. Ferner sollten bereits bei der zukünftigen Lehramtsausbildung schulformübergreifend inklusive Bildungsinhalte implementiert werden, sodass alle Lehrämter auf einen Fundus sonderpädagogischer Kompetenzen zurückgreifen können.

Ähnliche Einstellungswerte gegenüber der inklusiven Schulentwicklung an der Sekundarstufe

Knapp 80 % der befragten Lehrkräfte gehen davon aus, in naher Zukunft persönlich von schulischer Inklusion an der Sekundarstufe betroffen zu sein. Insgesamt sind hierzu keine schulspezifischen Einstellungsunterschiede festzustellen. Jedoch wird den sich anbahnenden schulpolitischen Veränderungen mit einem geteilten Einstellungsbild entgegen getreten. Eine vollständige Abschaffung des Förderschulsystems wird größtenteils abgelehnt. Insbesondere können hinsichtlich dieses Aspekts signifikant höhere Ablehnungstendenzen bei Lehrkräften des Gymnasiums gegenüber ihren Kollegen der Gesamt-, Förder sowie Haupt- und Realschule festgestellt werden. Den Anmerkungen der Lehrkräfte zufolge, kann die sukzessive Auflösung des Förderschulsystems – wenn überhaupt – nur mit der Bereitstellung zahlreicher Ressourcen an den allgemeinen Schulen einhergehen und darf nicht für Kosteneinsparungen bei der Förderung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen missbraucht werden.

Die Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften als personelle Ressource wird als wichtigste Bedingung für ein inklusives Bildungssystem noch vor den räumlichen Gegebenheiten, der finanziellen Ausstattung, der Unterstützung der Inklusionsentwicklung durch das Kollegium u.v.m. angesehen. WOCKEN (2010) geht davon aus, dass „[Deutschland] mit einem kompletten Systemwechsel zu einer inklusiven Schullandschaft ohne Sonderschulen und ohne Gymnasien [...] wohl das

restliche 21. Jahrhundert beschäftigt sein [wird]“ (S. 227). Für STRÖMER (2011) läuft die Veränderung der Bildungslandschaft auf ein Zweisäulenmodell hinaus, bei der das Gymnasium und eine weitere Schulform den Abschluss der Hochschulreife anbieten (S. 6). Der Versuch die inklusiven Reformbestrebungen in ein bestehendes und teilweise inkompatibles Schulsystem zu pressen, wäre zudem ein Schritt in die falsche Richtung. Es erfordert eine nachhaltige finanzielle Unterstützung durch die Politik, Regelschulen wichtige Ressourcen zugänglich zu machen und Zeit, die noch zu entwickelnden tragfähigen Konzepte in die Praxis zu überführen.

„Die Inklusion muss sich der Verwaltungsseite von Schule stellen und für die organisations- und verwaltungstechnischen Fragen konkrete Lösungsmuster anbieten. Bislang verhält sich die Inklusionspädagogik in schulkonzeptionellen Fragen sehr bedeckt bis völlig abstinent“ (WOCKEN, 2010, S. 228). Eine Vielzahl der befragten Pädagogen befürchtet zudem, dass die Landesregierung in Niedersachsen im gleichen Atemzug mit der Einführung von inklusiven Schulstrukturen die Bildungsausgaben verringern oder zumindest nicht erhöhen wird. So würde der inklusive Schulgedanke zu einem Sparmodell verkommen, welches letzten Endes an den Bedürfnissen der Schüler mit und ohne Beeinträchtigung, der Lehrer sowie der Eltern vorbeigeht.

SPECK (2010) weist darauf hin, dass ein inklusives Schulsystem keineswegs günstiger als das derzeitig bestehende Doppelsystem sein wird, weil durch das „ersatzweise aufzubauende schulinterne Lernstützsystem an den allgemeinen Schulen“ (S. 128) immense Kosten entstehen werden. Jede Regelschule wird personelle, räumliche und sachliche Ressourcen benötigen, die für eine qualitativ gleichwertige Beschulung und Betreuung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nötig sind. Eine „Minderung der heilpädagogischen Förderungsqualität“ (ebd., S. 128) darf nicht die Folge eines inklusiven Schulsystems sein.

Derzeit sind die Ressourcen an den Förderschulen auf die speziellen Bedürfnisse des jeweiligen Förderschwerpunktes ausgerichtet. Eine inklusive Schule wird – sofern eine vollständige Umsetzung Realität werden sollte – mit den Schülern sämtlicher Förderschwerpunkte konfrontiert sein. Diese bedürfen logischerweise jeweils einer individuellen bedürfnisorientierten Förderung. Folglich muss jede Schule auf die förderschwerpunktspezifischen Erfordernisse der Schüler eingestellt sein. Auch wenn Niedersachsen zwischen 1995 und 2008 die öffentlichen Bildungsausgaben pro Schüler um 8,9 % von 4500 € auf 4900 € erhöht hat, ist es im Ländervergleich vom vierten auf den achten Platz gefallen und findet sich somit am unteren Ende dieses Rankings wieder (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2011b, S. 10).

Für ein qualitativ hochwertiges inklusives Schulsystem ist daher eine deutliche Aufstockung der öffentlichen Aufwendungen notwendig.

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung schulischer Inklusion gewichten die befragten Lehrkräfte die Integrationsformen des RIK für ein inklusives Schulsystem an der Sekundarstufe unterschiedlich. Großen Zuspruch erhalten mit ca. 70 % die Integrationsklasse sowie der Mobile Dienst. Das Zwei-Lehrer-System ist daher als ein zukunftsfähiges Modell anzusehen. Die Sonderpädagogische Grundversorgung sowie die Kooperationsklassen werden überwiegend abgelehnt. Den Kommentaren der befragten Pädagogen zufolge ist bei der Sonderpädagogischen Grundversorgung die derzeitige Zuteilung von zwei durch eine sonderpädagogische Fachkraft geleisteten Förderstunden pro Woche und Klasse eindeutig zu gering, als dass eine ausreichende Betreuung gewährleistet werden könnte. Das Modell der Kooperationsklasse wird kritisch beurteilt, weil es dem Inklusionsgedanken nicht entspricht. Das derzeitige RIK muss demzufolge an die Bedürfnisse eines inklusiven Schulsystems angepasst und im Sekundarbereich ausgebaut werden.

Unabhängig von der Inklusionsform sind generelle Unsicherheiten seitens der Eltern angesichts der inklusiven Beschulung zu erwarten. Aufgrund dessen und der zu erwartenden gesteigerten Heterogenität gehen sämtliche befragten Lehrkräfte von einem erhöhten Anspruchsniveau in der Elternarbeit aus. Eine transparente Beratungs- und Aufklärungsarbeit ist von essenzieller Bedeutung, um die Unterstützung der Eltern zu erhalten und sie angemessen zu begleiten. Insbesondere auf die Unterstützung der Erziehungsberechtigten der Kinder mit Beeinträchtigungen ist das inklusive Bildungssystem angewiesen, da ihnen ein Wahlrecht hinsichtlich des Förderortes zusteht und sie sich somit eigenständig für oder gegen eine inklusive Beschulung entscheiden können.

Insgesamt vertreten 85 % der Lehrkräfte die Einstellung, dass durch ein inklusives Bildungssystem die soziale Akzeptanz der Schüler mit Beeinträchtigungen steigt. Weiterhin äußern 79 % die Meinung, dass eine nachhaltige positive Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen innerhalb der Gesellschaft entstehen wird. Interessant ist die Tatsache, dass die interviewten Sonderpädagogen bei beiden Fragestellungen zwar hohe Prozentwerte erreichen, jedoch die verhaltendste Position im Vergleich zu den anderen Schulformen einnehmen.

Bei der Frage zur sozialen Akzeptanz können signifikante Unterschiede zwischen Förder- und Gesamtschullehrkräften festgestellt werden. Anscheinend sehen die Lehrer an Förderschulen tendenziell geringere Chancen, Stigmatisierungs- und Ausgrenzungseffekten mit Hilfe eines inklusiven Bildungssystems

entgegenzuwirken. Ob und inwieweit sich nachhaltig positive Effekte ergeben, bleibt abzuwarten. Jedoch postuliert BIELEFELDT (2010), dass durch die Entstehung von Würde und deren Aufrechterhaltung, Einstellungen und Strukturen zugunsten von Menschen mit Behinderungen aufgebaut werden können (S. 67).

Differenzierte Einstellungsunterschiede gegenüber eines inklusiven Unterrichts an der Sekundarstufe

Für die KMK (2010)

„[setzt] ein inklusiver Unterricht [...] beim lehrenden und nicht lehrenden Personal entsprechende Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten voraus bzw. trägt dazu bei, diese zu entwickeln. Dies bezieht sich vor allem auf die Akzeptanz von Vielfalt und die Wahrnehmung von Verschiedenheit als Bereicherung und Herausforderung für eine erfolgreiche individuelle Entwicklung aller im Unterricht und im Schulleben“ (21f.).

Dieses Postulat der KMK hinsichtlich einer gesteigert heterogenen Schülerschaft ist zugleich ein hehrer Anspruch und erstrebenswerte Grundlage für einen inklusiven Unterricht. Die Einstellungswerte der Lehrkräfte offenbaren bei den unterschiedlichen FS schulformübergreifende ähnliche Bewertungen zur Auswirkung des Beeinträchtigungsgrades auf den inklusiven Unterricht. Dabei sehen die Pädagogen bei den FS Körperliche und Motorische Entwicklung, Sehen und Hören den Umfang der Beeinträchtigung als überwiegend nicht entscheidend für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts an, während sie die Rolle des Beeinträchtigungsgrades für die FS Geistige Entwicklung, Emotionales und Soziales Verhalten, Lernen und Sprache als ausschlaggebend bewerten.

Zusätzlich ergeben sich betreffend der FS Lernen und Sprache Einstellungsunterschiede zwischen den Lehrern des Gymnasiums und der Haupt- und Realschule sowie jenen der Förderschule. Womöglich sehen letztere insgesamt weniger beeinträchtigungsspezifische Schwierigkeiten in der Unterrichtung von Schülern, die einer intensiven Betreuung bedürfen, weil sie für den Umgang mit herausfordernden Problematiken ausgebildet wurden.

Gerade das Aufeinandertreffen von verschiedenen FS innerhalb eines Klassenverbandes bringt vielfältige Herausforderungen für die beteiligten Lehrpersonen mit sich. „Lehrer [...] werden zukünftig stärker als bisher ihre Blicke auf die Lernebenen der Bildungshaltungen der Schülerinnen und Schüler richten müssen, um ein geeignetes Fundament an Wissensvermittlungsprozesse überhaupt erst zu schaffen“ (SCHLIERF, 2011, S. 101).

Sonderpädagogen sind in der Regel nur in zwei Förderschwerpunkten ausgebildet. Doch welche Konsequenzen ergeben sich für den inklusiven Unterricht, wenn Regel- und Förderschullehrkraft auf ‚unbekanntes Terrain‘ stoßen? Eine individuelle

bedürfnisorientierte Förderung wird nicht sofort zu leisten sein, denn dazu müssen die Pädagogen sich in einem langwierigen Prozess die benötigten Kompetenzen erst aneignen (z. B. Gebärdensprache oder Brailleschrift). Hierzu bedarf es dringender handlungsorientierter Konzepte für die betroffenen Lehrpersonen. Dabei scheint der zu beschreitende Weg für die KMK (2010) bereits vorgezeichnet:

„Die Lehrkräfte eignen sich zunehmend notwendige spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten für die angemessene Unterstützung der Kinder und Jugendlichen mit einem Bedarf an Unterstützung an und werden dabei von sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften unterstützt“ (S. 23).

In welchem Zeitraum, in welcher Form und in welchem Umfang diese Aneignungsprozesse stattfinden sollen, scheint jedoch weitgehend unklar und wird sich wahrscheinlich erst bei der praktischen Umsetzung konkretisieren.

Unsere Befunde weisen auf eine grundsätzlich günstige Einstellungsgrundlage zur Unterrichtung in inklusiven Settings an der Sekundarstufe hin. Einzig zwischen Haupt- und Real- sowie Förderschullehrkräften können signifikante Einstellungsunterschiede zur Bereitschaft gemessen werden. Diese generell positive Grundeinstellung der Lehrkräfte darf nicht verspielt werden. Eine kompetente Begleitung der Pädagogen muss während des Inklusionsprozesses gewährleistet sein. Vor allem könnte ihre Bereitschaft durch die Einleitung von Maßnahmen nachhaltig ansteigen, wenn damit eine Passung zwischen der gesteigerten Heterogenität und den hierfür bereitgestellten Ressourcen einhergeht.

Hinsichtlich der Frage nach der Kooperation von Förder- bzw. Regelschullehrern weichen nur die Gesamtschullehrkräfte von den Sonderpädagogen signifikant in ihrer Meinung ab. Die Ergebnisse zeigen, dass die Zeit des geschlossenen Klassenraums mit einem Lehrer als Solisten, vorüber ist. Offensichtlich sehen die befragten Lehrkräfte keine Schwierigkeiten in einer interaktiven Kooperation; ganz im Gegenteil! Der vielfach in der Fachliteratur vorgebrachte Vorwurf, Lehrer scheuten sich vor kooperativen Strukturen wie z. B. dem Team-Teaching, kann anhand dieser eindeutigen Zustimmungswerte negiert werden. Die positiven Befunde zeugen vielmehr von einem schulformübergreifenden, wechselseitig kooperativen Verständnis und der Erkenntnis des Aufeinanderangewiesenseins.

In unserer quantitativen Erhebung konnten bei der Bedeutsamkeit unterrichtsbezogener Aspekte keine auffälligen Einstellungsunterschiede festgestellt werden. Dieses Ergebnis verweist somit auf das Vorherrschen ähnlicher Betrachtungsweisen gegenüber den abgefragten inklusiven Unterrichtsaspekten. Die teilnehmenden Lehrer bewerten insbesondere ein positives Arbeitsverhältnis zwischen den Professionen und einen lernzieldifferenzierten Unterricht als

wesentlich an. Im inklusiven Unterricht nimmt zudem die offene im Vergleich zur lehrerzentrierten Form einen höheren Stellenwert ein.

Die Pädagogen der Gymnasien sowie der Haupt- und Realschule erwarten einhergehend mit der Einführung inklusiver Strukturen einen signifikant höheren Stundenaufwand als ihre Kollegen von der Förderschule. Letztere sind außerdem signifikant gewillter, mehr Arbeitszeit für die Umsetzung inklusiver Unterrichtspraktiken zu investieren als die Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen. Konkret lassen diese Befunde zwei Aussagen zu. Zum einen fühlen sich die befragten Pädagogen schon aktuell überlastet und sind nicht bereit, zusätzliches Engagement in den inklusiven Unterricht einzubringen. Zum anderen fordern sie eine spürbare Arbeitsentlastung durch die an sie herangetragenen Herausforderungen. Diese Botschaften der Lehrkräfte sollten von den politischen Entscheidungsträgern ernst genommen und im inklusiven Konzeptionalisierungsprozess berücksichtigt werden.

Von einigen Lehrern wird die Befürchtung geäußert, dass ein inklusiver Unterricht abnehmende Schülerleistungen zur Folge haben kann. Lediglich Haupt- und Realschullehrer vertreten bezüglich der Schüler ohne Beeinträchtigungen diese These signifikant häufiger als Sonderpädagogen. Dennoch konnten hinsichtlich des gleichen Aspekts bei Schülern mit Beeinträchtigungen schulformübergreifend keine differierenden Überzeugungen festgestellt werden. Die vorliegenden Forschungsergebnisse widersprechen der Auffassung nach sinkenden Schulleistungen. Deshalb ist es dringend erforderlich, diesem weitverbreiteten Vorbehalt mit Aufklärung entgegenzutreten. Die Einstellungsbildungen hinsichtlich der Auswirkungen auf die Lernleistungen der Schüler sind – wie sämtliche Einstellungsentwicklungen – einem Prozesscharakter unterworfen und können nicht von außen festgelegt werden. Letztendlich müssen die beteiligten Lehrkräfte anhand persönlicher Erfahrungen ihre Haltung stetig reflektieren.

Der Aspekt der Schulleistung hängt eng mit dem Einsatz von Leistungsbewertungssystemen im inklusiven Schulkontext zusammen. Alternative Formen werden im inklusiven Unterricht bei den befragten Lehrkräften durchgängig als sinnvoller erachtet. Lediglich die Gymnasien stufen das Ziffernnotensystem als ähnlich sinnvoll ein. Die Lehrkräfte an Gymnasien sind signifikant überzeugter vom Nutzen der Ziffernnoten in inklusiven Schulkontexten als Förder- und Gesamtschullehrer. Leistungsbewertungssysteme haben insgesamt den Anspruch effektiv zu sein, die Schülerleistungen objektiv widerzuspiegeln und sich gleichzeitig für umfassende qualitative Vergleiche zu eignen. Obwohl auch alternative Leistungsbewertungssysteme diesen Ansprüchen generell gerecht werden können,

ist ihr Einsatz im Schulalltag kaum zu beobachten. Sie sind mit zusätzlichem Aufwand für die Lehrkräfte verbunden. Außerdem ist eine internationale Vergleichbarkeit bei Berichtszeugnissen mit festgelegten Leistungskriterien nicht gegeben. Schulvergleichsarbeiten und Zentralabitur orientieren sich bisher ausschließlich an den gesellschaftlich weit anerkannten Ziffernnoten. Diese können jedoch individuelle Leistungsfortschritte und erworbene Kompetenzen nur unzureichend transparent darstellen. Bei einer Schülerschaft mit sehr heterogenen Lernvoraussetzungen und -leistungen spielen diese Faktoren jedoch eine entscheidende Rolle.

Vielleicht liegt in der Kombination von alternativen und traditionellen Formen der Leistungsbewertung die Zukunft. Ungeachtet dessen treten mit zunehmendem Alter die Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse deutlich zu Tage. Insbesondere bei Erreichen der Abschlüsse werden die curricularen Zielsetzungen differenzierter und Formen der äußeren Differenzierung nehmen in höheren Schulformen zu. Der inklusive Unterricht darf sich nicht ausschließlich auf modifizierte Bildungs- und Lehrpläne beschränken. Eine inklusive Schule muss mithilfe geeigneter didaktischer Konzepte den unterschiedlichen kognitiven Lernniveaus gerecht werden. Dabei „[lässt] die Praxisorientierung [...] in der Inklusion wie auch in der Integration sehr zu wünschen übrig“ (WOCKEN, 2010, S. 229). Letzten Endes sind in der Einstellung zu inklusivem Unterricht schulformspezifische Unterschiede zu erkennen, die jedoch keinen durchgängigen Charakter haben.

Schulische Inklusion ja – aber nur wenn ...

Die KMK (2010) sieht bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems vor, dass „nach Möglichkeit [...] die zusätzlichen besonderen Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zeitlich befristet vorgehalten werden [sollen]“ (S.23). Das angestrebte Ziel, *eine Lehrkraft für Alle an einer Schule für Alle* zu schaffen, bedarf einerseits der vollständigen Umstrukturierung des gesamten Schul- und andererseits des Ausbildungssystems der Lehrkräfte. Wie bereits oben postuliert, ist schulische Inklusion kein kurzfristig zu erreichendes Ziel, sondern ein „evolutiver Prozess“ (SPECK, 2010, S. 135), der sich über die nächsten Jahrzehnte hinweg erstreckt.

Sonderpädagogische Kompetenzen können im derzeit bestehenden Bildungssystem nicht binnen Kurzem von den Förder- an die Regelschullehrkräfte transferiert werden. Im gegenwärtigen Schulsystem kann schulische Inklusion nur durch eine dauerhafte Zusammenarbeit beider Professionen funktionieren, wenn das Ziel des inklusiven Unterrichts eine qualitativ gleichbleibende oder höherwertige Förderung sämtlicher Schüler sein soll. Der Kultusministerkonferenz ist daher

dringend zu raten, ihre Position zur geplanten zeitlichen Befristung von ‚zusätzlichen besonderen Hilfen‘ zu überdenken. Stattdessen müssen realitätsnahe schüler- sowie lehrerorientierte Maßnahmen zur Umsetzung schulischer Inklusion entwickelt werden. Dabei ist es sinnvoll „zwischen praktikablen Nahzielen und ideologischen Fernzielen zu unterscheiden“ (SPECK, 2010, S. 109). Unsere Studienergebnisse legen eindeutig den Bedarf an sonderpädagogischen Kompetenzen im inklusiven Unterricht offen. Aus diesem Grund darf mit der Inklusionsentwicklung kein (insgeheimer) Abbau von sonderpädagogischen Lehramtsstellen einhergehen. Diese Besorgnis ist angesichts der „chronische[n] Vernachlässigung der Bildungsausgaben“ (SPECK, 2010, S. 42) nicht gänzlich von der Hand zu weisen.

Wie das die Arbeit einleitende Zitat beschreibt, strebt Niedersachsen keinen übereilten Kurs bei der Umsetzung inklusiver Bildungsstrukturen an. Vielmehr verfolgt das NDS KM einen Reformprozess der sukzessiven Realisierung, in dem die betroffenen Lehrkräfte nach und nach auf die inklusiven Herausforderungen vorbereitet sowie inklusive Schulstrukturen geschaffen werden. Jedoch stellt sich die Frage, welche Auswirkungen der im NschG § 4 manifestierte inklusionshemmende Ressourcenvorbehalt zukünftig haben wird. Dieser ist mit einer inklusiven Schulentwicklung schwer vereinbar, sofern nicht ausreichende finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden. Es bedarf folglich einer Weiterentwicklung der Schulgesetze, die den Ansprüchen der BRK gerecht werden.

Die in dieser Arbeit erfassten Lehrereinstellungen bilden nur einen kleinen Ausschnitt aus dem komplexen Bedingungsgefüge inklusiver Schulentwicklung ab. Die Ergebnisse können jedoch als Grundlage für weitergehende und vertiefende Untersuchungen dienen.

Abschließend ist festzuhalten, dass wir in unserer Studie insgesamt sehr positive Einstellungswerte hinsichtlich schulischer Inklusionsentwicklung an der Sekundarstufe bei den befragten Lehrkräften in Niedersachsen ermittelt haben. Diese grundsätzlich inklusionsbefürwortende Sichtweise ist als Bestandteil eines tragfähigen Fundaments zu sehen. Die unterrichtenden Lehrkräfte verstehen sich als Element der inklusiven Schulentwicklung. Gleichzeitig betonen sie aber, dass sie nicht gewillt sind, bei der sich verändernden niedersächsischen Schullandschaft unzureichende bzw. zusätzlich belastende Bedingungen auf sich zu nehmen.

Es bleibt zu hoffen, dass das Potenzial der Inklusionsbestrebungen gesamtgesellschaftlich erkannt wird, sodass der eingeleitete Reformprozess zu einer qualitativen Weiterentwicklung des Bildungssystems führen kann.

Literaturverzeichnis

- Bauer, J. (2004). *Die Freiburger Schulstudie*. Zugriff am 18. Juli 2011 unter:
<http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/schulstudiedeutsch.pdf>
- Behrens, U. & Wachtel, P. (2008). *Nachteilsausgleich in der Schule: Schulverwaltungsblatt*. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). Zugriff am 07. Juli 2011 unter: <http://www.mk.niedersachsen.de/download/5790>
- Begemann, E. (2009). Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der „inclusion“. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 126-139). Weinheim: Beltz.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, S. 66-69.
- Bohl, T. (2006). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht (Neu ausgestattete Sonderausgabe). In E. Jürgens (Hrsg.), *Studententexte für das Lehramt*. Weinheim: Beltz.
- Bortz, J & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2009). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter: <http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention>
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2011). „einfach machen“. Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zugriff am 07. Juli 2011 unter:
http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/2011_06_15_nap.pdf
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte Auflage). München: Pearson.
- Bürli, A. (2011). Behinderung als Fremdheit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, S. 27-37.

- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Heidelberg: Winter.
- Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik – Landesgruppe Niedersachsen e.V. (2011). Inklusion in Niedersachsen – konturlos, planlos, haltlos?!. Zugriff am 27. Juli 2011 unter: http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/niedersachsen/pdf-files/Newsletter/dgs-Mitgliederbrief_Inklusion_Februar_2011.pdf
- Dietze, L. (2009). Integrationspädagogik im Kontext (schul-)rechtlicher Aspekte. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 164-175). Weinheim: Beltz.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1, S. 71-83.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven in England. *Die Deutsche Schule*, 2, S. 115-129.
- Eberwein, H. & Knauer S. (2009). Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 422-432). Weinheim: Beltz.
- European Agency for Development in Special Needs Education (Hrsg.) (2003). *Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht*. Zugriff am 07. Juli 2010 unter: http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-de.pdf/at_download/file
- Feuser, G. (2009). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 280-294). Weinheim: Beltz.
- Feuser, G. (2010). Die UN-Konvention und deren Relevanz für die Integration und Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 1, S. 53-72.
- Feyerer, E. (1998). Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1. In M. Schratz & H. Altrichter (Hrsg.), *Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik* (Band 21). Innsbruck: Studienverlag.
- Fickenscher, F., Kannevischer, S. & Wagner, M. (2010). Gemeinsamer Unterricht oder Förderschule? Schule für Kinder und Jugendliche mit überwiegend

- sonderpädagogischem Förderbedarf Geistige Entwicklung aus der Elternperspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, S. 255-260.
- Fröhlich, A. (2003). Mehrfache Schädigungen und schwerste Behinderungen. In A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik : Bildung - Erziehung – Behinderung* (S. 661-683). Weinheim: Beltz.
- Fröhlich, A. & Mohr, L. (2003). Blick in die Zukunft: Die Einrichtung von Kompetenzzentren für Entwicklungsförderung und Lebensbegleitung kognitiver und schwerster Behinderung. In E. Fischer (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung*. Lehren und Lernen mit behinderten Menschen (Band 8). Oberhausen: Athena.
- Füssel, H. (2009). „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Die schulrechtlichen Rahmenbedingungen für eine integrative Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 158-163). Weinheim: Beltz.
- Gabitow, S. & Saldern, M. (2010). Profil der Lehrkräfte, der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Schulen. In M. Demmer & M. Saldern (Hrsg.), *„Helden des Alltags“. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland* (S. 25-48). Münster: Waxmann.
- Gagarina, L. & Saldern, M. (2010). Professionalisierung der Lehrkräfte. In M. Demmer & M. Saldern (Hrsg.), *„Helden des Alltags“. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland* (S. 49-63). Münster: Waxmann.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG), in der Fassung von September 2010, zuletzt geändert durch Art. 91 e des Gesetzes vom 21. Juli 2010 (BGBl. I S. 944).
- Grüning, E. (2011). Emotionales Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung im schulischen Kontext unter inklusiven und segregativen Bedingungen. *Heilpädagogische Forschung*, 1, S. 13-22.
- Grünke, M. (2006). Fördermethoden. Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 4, S. 239-254.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghover, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3., unveränderte Auflage). Bern: Haupt.

- Hausotter, A. (2009). Entwicklungen und Trends integrativer Erziehung in Europa. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 471-484). Weinheim: Beltz.
- Heyer, P. & Meier, R. (2009). Zur Lehrerbildung für eine integrationspädagogische Arbeit an Schulen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 191-200). Weinheim: Beltz.
- Hinz, A. (2007). Inklusive Qualität von Schule. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1, S. 10-21.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs. Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 1, S. 2-14.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischen Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, S. 242-248.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Jann, B. (2005). *Einführung in die Statistik* (2., bearbeitete Auflage). München: Oldenbourg.
- Klauß, T. (2010). Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. *Behindertenpädagogik*, 4, S. 341-374.
- Klemm, K. (2010a). Hoher Einsatz – wenig Perspektiven. Lernen in Förderschulen. *Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, 6, S. 173-176.
- Klemm, K. (2010b). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.). Zugriff am 07. Juli 2011 unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32811_32812_2.pdf
- Köbberling, A. (2009). Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in Integrationsklassen der Sekundarstufe. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 209-225). Weinheim: Beltz.

- Köbberling, A. & Schley, W. (2000). Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim: Juventa.
- Kornmann, R. (2010). Inklusiv orientierte Unterrichtsgestaltung und Aufgaben der Pädagogischen Diagnostik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, S. 252-270.
- Kreie, G. (2009). Integrative Kooperation. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 404-411). Weinheim: Beltz.
- Kreuz, A. (2002). Einstellungen gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung. Analyse und Weiterentwicklung von Einstellungsinstrumenten. In Universität Wien (Hrsg.), *Dissertationen der Universität Wien* (Band 85). Wien: WUV.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern: Haupt.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 1, S. 1-24.
- Lütje-Klose, B. (2009). Stellungnahme zum Gesetzesentwurf Drucksache 16/796 im Rahmen der Anhörung im Kultusausschuss am 29.5.2009: „Gesetz zur Verwirklichung des Rechts auf Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schule“, *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, 2, S. 16-25.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten, *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, S. 82-94.
- Maikowski, R. (2009). Gemeinsames Lernen in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 201-208). Weinheim: Beltz.
- Maikowski, R. & Podlesch, W. (2009). Zur Sozialentwicklung von Kindern mit und ohne Behinderung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 226-238). Weinheim: Beltz.

- Markowetz, R. (2007). Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, S. 207-278). Heidelberg: Winter.
- Meyering, H. (2009). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehren [sic!] vor dem Hintergrund der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, 2, S. 11-15.
- Möckel, A. (2009). Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 80-90). Weinheim: Beltz.
- Mühl, H. (2007). Kooperationsklassen. In G. Theunissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.), *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (S. 196). Stuttgart: Kohlhammer.
- Myklebust, J. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 2, S. 76-81.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (1998). Lernen unter einem Dach. Niedersachsen macht Schule. Rahmenplanung für die Fortführung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.nibis.de/~infosos/ftp/doc/lued.doc>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2004). *Die Arbeit in der Grundschule*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/servlets/download?C=45156872&L=20>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005). *Erlass Sonderpädagogische Förderung*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/download/4431>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006). *Unser Schulwesen in Niedersachsen – auf einen Blick*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/download/4720>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2007). *Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds.MasterVO-Lehr)*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/download/5024>

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2010a). *Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen. Stand 2009/2010*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/download/52759>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2010b). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr)*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/download/50301>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2010c). *Die Arbeit in der Hauptschule*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/download/28616>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2010d). *Die Arbeit in der Realschule*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/download/28617>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2010e). *Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Integrierten Gesamtschule (IGS)*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/download/35845>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2010f). *Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 der Kooperativen Gesamtschule (KGS)*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/download/35844>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011a). *Niedersächsisches Schulgesetz. Gesetz zur Neuordnung der Schulstruktur in Niedersachsen vom 16. März 2011*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/download/5738>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011b). *Zukunftsfeste Schulstruktur für Niedersachsen mit der neuen Oberschule*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.mk.niedersachsen.de/download/56777>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011c). *Gymnasium*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=1973&article_id=6319&psmand=8
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011d). *Inklusive Bildung – eine gemeinsame Herausforderung - Stand der Umsetzung*. Zugriff am 17. Juli 2011 unter: <http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/aktuelles/inklusion/inklusive-bildung-2013-eine-gemeinsame-herausforderung-stand-der-umsetzung-07.07.2011>

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011e). *Lernen unter einem Dach*. Zugriff am 25. Juli 2011 unter <http://www.nibis.de/~infosos/lued-0.htm>
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011f). Regierungserklärung von Herrn Minister Dr. Bernd Althusmann: „Die Weichen für Niedersachsens Schulen richtig stellen!“. Zugriff am 7. August 2011 unter: <http://www.mk.niedersachsen.de/download/52423>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (Hrsg.) (2010). Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern: Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen. Zugriff am 19. Juli 2011 unter <http://www.oecd.org/dataoecd/35/13/46580802.pdf>
- Petersen, L. & Six, B. (Hrsg.) (2008). *Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz.
- Popp, K. & Methner, A. (2010). Professionelle Beratung im schulischen Kontext – eine Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, S. 4-12.
- Porst, R. (2009). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Praschak, W. (2010). Gemeinsames Lernen für wirklich alle Kinder! Warum sich eine inklusive Schule auch für Schülerinnen und Schüler mit einer schwersten Behinderung öffnen muss. *Behindertenpädagogik*, 4, S. 375-383.
- Preuss-Lausitz, U. (2009). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 458-470). Weinheim: Beltz.
- Pütz, T. & Textor, A. (2010). „Und dann trennten sich unsere Wege...“ - Integration und Desintegration als Folge von Leistungsbeurteilung. In S. Beutel & W. Beutel (Hrsg.), *Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Politik und Bildung* (Band 58, S. 96-110). Schwalbach: Wochenschau.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2010). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung* (2., aktualisierte Auflage). Wien: Facultas.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. (Band 2, 3., erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Reicher, H. (1990). Zur schulischen Integration behinderter Kinder. *Erziehung und Unterricht*, 1, S. 540-551.

- Rost, D. (2007). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Rux, J. (2009). Kein Handlungsbedarf oder Anlass für eine bildungspolitische Revolution? – Zur innerstaatlichen Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. *Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberziehung*, 2, S. 220-228.
- Samac, K. & Winter, F. (2007). Stressbelastung bei Lehrerinnen und Lehrern in der Integration: eine empirische Studie. *heilpädagogik*, 4, S. 1-10.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, S. 240-244.
- Sarimski, K. (2006). Freundschaften und soziale Ablehnung von Kindern mit geistiger Behinderung in ihrer Peer-Group. *Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, 1, S. 2-14.
- Sauer, S., Ide, S. & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, 3, S. 135-141.
- Schaarschmidt, U. (2002). Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. *Pädagogik*, 7-8, S. 8-13.
- Schlierf, B. (2011). Die Inklusive Schule – Anforderungen und Ressourcen. Veränderungs- und Professionalisierungsprozesse im Regelschulbereich. *Zeitschrift für Schulverwaltung und Schulaufsicht*, 4, S. 100-103.
- Schnell, I. (2003). Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim: Juventa.
- Schöler, J. (2009). „Geistig Behinderte“ am Gymnasium - Integration an der Schule für „Geistig Behinderte“. In: *Behinderung Inklusion Dokumentation*, Zugriff am 27 Juli 2011 unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-gymnasium.html>
- Schor, B. (2010). Inklusive Bildung – wenn nicht jetzt, wann dann? Ein Plädoyer, die UN-Konvention zur Inclusive Education rasch zu realisieren. *Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, 5, S. 147-150.
- Schumann, B. (2009). Die Scham über den Sonderschulstatus: eine empirische Studie zur Belastungswahrnehmung und zum Bewältigungsverhalten von

- Schülerinnen und Schülern der Sonderschule für Lernbehinderte sowie von Eltern. In S. Börner, A. Glink, B. Jäpelt, D. Sanders & A. Sasse (Hrsg.), *Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven* (S. 139-147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seelig, G. (2009). Erziehungspsychologische Überlegungen zur Aussonderung und Integration von Schülern. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 239-244). Weinheim: Beltz.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010a). *Entwurf zur Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Anhoerungstext-Entwurf-2010-12-03-205-AK.pdf>
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/2010*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2009.pdf
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010c). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2009/2010*. Zugriff am 07. Juli 2011 unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2009.pdf
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Praxis*. München: Ernst Reinhardt.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2011a). *Allgemeinbildende Schulen. Schüler/innen nach Schularten*. Zugriff am 14. Juli 2011 unter <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/Content75/AllgemeinbildendeSchulenSchulartenSchueler,templateId=renderPrint.psml>
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2011b). *Bildungsausgaben. Ausgaben je Schüler/-in 2008*. Zugriff am 9. August 2011 unter <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/AusgabenSchueler5217109087004,property=file.pdf>

- Straka-Preiss, H. & Samac, K. (2007). Leistungsbeurteilung in Niederösterreichs Integrationsklassen: eine empirische Studie. *Heilpädagogik*, 3, S. 22-27.
- Textor, A. (2010). Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Belastung oder Bereicherung. In A. Stein, S. Krach & I. Niedek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 191-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tröster, H. (1990). Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung. Bern: Huber.
- Verband Sonderpädagogik e.V. (2010). *Handlungskonzept Inklusive Bildung auf der Grundlage des vds-Positionspapiers*. Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.). Zugriff am 07. Juli 2011 unter http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/meldungen/Handlungskonzept_zur_Umsetzung_eines_inklusiven_Bildungssystems_-_Stand_01-10-2010.pdf
- Wachtel, P. (2003). Regionale Integrationskonzepte als Grundlage der Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Niedersachsen. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen* (S. 97-105). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiss, M. (1994). Wie stehen künftige Hauptschullehrer zur Integration behinderter Kinder?. *Erziehung und Unterricht*, 1, S. 138-142.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, S. 284-291.
- Werning, R. & Löser, J. (2010). Inklusion: aktuelle Diskussionen, Widersprüche und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 2, S. 103-114.
- Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Berlin: Springer.
- Wocken, H. (2010a): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: A. Stein, S. Krach & I. Niedek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204-235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2010b). Elternwahlrecht!? Über Dienstbarkeit; Endlichkeit und Widersinn des Elternwillens. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, S. 186-195.
- Wocken, H. (2010c). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. *Gemeinsam leben*, 4, S. 203-208.

- Wocken, H. (2011a). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. Teil II. *Gemeinsam leben*, 1, S. 41-49.
- Wocken, H. (2011b). Was ist Inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. Teil III. *Gemeinsam leben*, 2, S. 105-111.
- Wocken, H. (2011c). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen, Baupläne, Bausteine. Hamburg: Feldhaus.
- Zibarth, F. (2009). Supervision und ihre Bedeutung im Praxisfeld einer Integrationsschule. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7., durchgesehene und neu ausgestattete Auflage, S. 433-447). Weinheim: Beltz.

Danksagungen

Wir bedanken uns herzlich bei allen teilnehmenden Lehrkräften sowie den Schulleitern, die die Durchführung unserer Fragebogenerhebung trotz der vielfältigen Belastungen im Schulalltag ermöglicht haben. Nur durch diese Unterstützung konnten wir die Einstellungen von Lehrkräften zur inklusiven Schulentwicklung an der Sekundarstufe in Niedersachsen in dem vorliegenden Umfang erheben und somit einen Beitrag zu dieser aktuellen sowie vielschichtigen Thematik leisten.

Ein großer Dank gilt Prof. Dr. Monika Ortmann und Dipl.-Psych. Satyam Antonio Schramm, die uns bei der Durchführung dieses umfassenden Forschungsprojektes intensiv inhaltlich als auch methodisch begleitet und unterstützt haben.

Zudem zeigen wir uns allen Lehrenden, Kommilitonen, Freunden und Verwandten verbunden, die durch ihre konstruktiven Anregungen und hilfreichen Hinweise einen wertvollen Beitrag zu der vorliegenden Arbeit geleistet haben.

Abschließend bedanken wir uns bei unserem Förderer, der uns die Finanzierung des Forschungsprojektes ermöglicht hat.

Anhang

- Anhang A Der im Rahmen dieser Masterarbeit entstandene Fragebogen (zusätzlich auf der beiliegenden CD-ROM zu finden)
- Anhang B Der im Rahmen dieser Masterarbeit entstandene Fragebogenentwurf (ausschließlich auf der beiliegenden CD-ROM)
- Anhang C Die detaillierte statistische Datenanalyse (ausschließlich auf der beiliegenden CD-ROM)
- Anhang D Zusammenfassung der Anmerkungen der Lehrkräfte zum Fragebogen (Item 25) (ausschließlich auf der beiliegenden CD-ROM)

Zuordnung der bearbeiteten Kapitel & Erklärungen

Kapitel 1: Johannes Schirge & Tobias Kruse

Kapitel 2: Tobias Kruse

Kapitel 3: Tobias Kruse

Kapitel 4: Johannes Schirge

Kapitel 5: Tobias Kruse

Kapitel 6: Tobias Kruse & Johannes Schirge

Kapitel 7: Johannes Schirge

Kapitel 8: Johannes Schirge

Kapitel 9: Tobias Kruse & Johannes Schirge

Kapitel 10: Tobias Kruse & Johannes Schirge

Kapitel 11: Tobias Kruse & Johannes Schirge

Erklärung: Tobias Kruse

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichungen, wie sie die Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Ort, Datum

Tobias Kruse

Erklärung: Johannes Schirge

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichungen, wie sie die Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Ort, Datum

Johannes Schirge