



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

WB ERINA

Der Schulversuch ERINA (2012-2017)

Befunde aus den wissenschaftlichen Begleitstudien zur Erprobung von Ansätzen inklusiver Beschulung im Freistaat Sachsen.

Teil 2 – Lehrkräfte, Eltern und Regionalkoordinatoren als Akteure im Schulversuch

Katrin Liebers, Stefan Kolke, Christin Schmidt (Hrsg.)

Die wissenschaftliche Begleitung wurde gefördert durch das

STAATSMINISTERIUM
FÜR KULTUS



Impressum

Die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs ERINA wurde von 2012 bis 2017 aus Mitteln des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus gefördert.

Leitung der wissenschaftlichen Begleitung:

Prof. Dr. Katrin Liebers

Universität Leipzig
Institut für Grundschulpädagogik
Marschnerstr. 31
04109 Leipzig

katrin.liebers@uni-leipzig.de

+49.341.97.31441

Zuwendungsempfänger: Universität Leipzig

Projektnummer: 1512-0196/, TG 53, KS 151211

Vorhabenbezeichnung: WB ERINA

Herausgeber:

Katrin Liebers, Stefan Kolke, Christin Schmidt

© WB ERINA/Universität Leipzig, März 2018

Unter Mitarbeit von Parissa Chokrai, Maria Bergau, Julia Bockisch, Alexander Piske, Janine Mehner und Silvana Braun.

Inhalt

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Inklusion im Schulversuch aus der Perspektive von Lehrkräften | 6 |
| 1.1 | <i>Theoretischer Hintergrund zur Professionsentwicklung in inklusiven Settings.....</i> | 6 |
| 1.1.1 | Inklusionsbezogene Überzeugungen | 7 |
| 1.1.2 | Allgemeine und spezifische Unterrichtskompetenzen | 13 |
| 1.1.3 | Rahmenbedingungen | 22 |
| 1.2 | <i>Forschungsfragen für die Teilstudie 4</i> | 23 |
| 1.3 | <i>Methode</i> | 24 |
| 1.3.1 | Design und Stichprobe | 24 |
| 1.3.2 | Erhebungsinstrument Lehrerfragebogen..... | 25 |
| 1.3.3 | Rücklaufquote und Stichprobenmerkmale | 28 |
| 1.4 | <i>Darstellung der Ergebnisse.....</i> | 34 |
| 1.4.1 | Inklusive Überzeugungen | 34 |
| 1.4.2 | Allgemeine Unterrichtskompetenzen | 40 |
| 1.4.3 | Umgang mit heterogenen Lerngruppen | 42 |
| 1.4.4 | Diagnostik, Förderplanung und Leistungsbewertung | 45 |
| 1.5 | <i>Diskussion.....</i> | 48 |
| 2 | Inklusion im Schulversuch aus der Perspektive der Eltern..... | 54 |
| 2.1 | <i>Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand.....</i> | 54 |
| 2.1.1 | Akzeptanz von Inklusion als zentrale Kategorie..... | 54 |
| 2.1.2 | Inklusive Überzeugungen (Verständnis, Erwartungen, Befürchtungen) | 56 |
| 2.1.3 | Einschätzung der schulischen und unterrichtlichen Situation | 58 |
| 2.1.4 | Rahmenbedingungen, Elternmitwirkung und Kooperation mit den Lehrkräften | 58 |
| 2.1.5 | Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen, dem Wohlbefinden, der Schule und der Klasse des eigenen Kindes | 59 |
| 2.2 | <i>Forschungsfragen für die Teilstudie 5</i> | 60 |
| 2.3 | <i>Methode</i> | 61 |
| 2.3.1 | Durchführung der Elternbefragung..... | 61 |
| 2.3.2 | Rücklaufquote und Stichprobenmerkmale | 66 |
| 2.4 | <i>Darstellung der Ergebnisse.....</i> | 73 |
| 2.4.1 | Inklusive Überzeugungen | 73 |
| 2.4.2 | Einschätzung der schulischen Situation | 78 |
| 2.4.3 | Professionalität der Lehrkräfte und Vertrauen zu ihnen | 80 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 2.4.4 | Kooperation mit den Lehrkräften | 82 |
| 2.4.5 | Zufriedenheit mit den Schulleistungen und dem Wohlbefinden des Kindes | 84 |
| 2.4.6 | Zufriedenheit mit der Schule und der Klasse des Kindes | 87 |
| 2.5 | <i>Diskussion</i> | 93 |
| 3 | Inklusive Entwicklungen in den Modellregionen | 100 |
| 3.1 | <i>Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand</i> | 100 |
| 3.2 | <i>Forschungsfragen für die Teilstudie 6</i> | 104 |
| 3.2.1 | Fragestellungen Messzeitpunkt 1 | 104 |
| 3.2.2 | Fragestellungen Messzeitpunkt 2 | 105 |
| 3.3 | <i>Methode</i> | 105 |
| 3.3.1 | Design und Stichprobe | 105 |
| 3.3.2 | Die Datenerhebungsmethode Gruppendiskussion mit den Regionalkoordinatoren als eine spezifische Variante des Experteninterviews | 106 |
| 3.3.3 | Durchführung der Datenerhebung | 108 |
| 3.4 | <i>Ergebnisse</i> | 110 |
| 3.4.1 | Ausgestaltung der regionalen Netzwerke im zweiten Schulversuchsjahr 2013 | 110 |
| 3.4.2 | Ausgestaltung der regionalen Netzwerke am Ende des Schulversuchs 2017 | 114 |
| 3.4.3 | Ergebnisse des Vergleichs der Entwicklung in den Netzwerken in den Jahren von 2013 bis 2017 | 120 |
| 3.5 | <i>Zusammenfassung</i> | 123 |
| | Literatur | 127 |
| | Abbildungsverzeichnis | 134 |
| | Tabellenverzeichnis | 136 |

Kapitel 1

Inklusion im Schulversuch aus der Perspektive von Lehrkräften

Katrin Liebers, Christin Schmidt

Mitarbeit an der Erstellung des Fragebogens:
Julia Bockisch, Parissa Chokrai, Alexander Piske

Mitarbeit am Bericht und Statistik:
Parissa Chokrai

Mitarbeit an Grafiken und Redaktion:
Silvana Braun

Dieses Kapitel enthält den weitgehend unveränderten und bislang unveröffentlichten Forschungsbericht zur Lehrkräftebefragung von 2014.

1 Inklusion im Schulversuch aus der Perspektive von Lehrkräften

Die Befragung der Lehrkräfte lässt sich im Gesamtprojekt im Bereich der summativen Evaluation einordnen und stellt eine Ersterhebung bezüglich der Professionsentwicklung der Lehrkräfte im ersten Schulversuchsjahr 2012/ 2013 dar. Die Lehrkräftebefragung bezieht sich in erster Linie auf die intrapersonale Ebene des für den Schulversuch entwickelten Mehrebenenmodells (vgl. Teil 1, Kap. 3), streift aber ebenso Aspekte der Meso-Ebene sowie der intermediären Ebene.

Im Folgenden werden die Studie und ihre Ergebnisse aus dem ersten Schulversuchsjahr dargestellt, dabei wird der 2014 erstellte Forschungsbericht weitgehend unverändert wiedergegeben.

1.1 Theoretischer Hintergrund zur Professionsentwicklung in inklusiven Settings

Für die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen in inklusiven Settings wird auf zwei Referenztheorien Bezug genommen. So gibt es einerseits in der Lehr- und Lernforschung sowie der Kompetenzforschung zahlreiche Versuche, die Professionalität des Lehrerberufs zu konzeptualisieren (vgl. hierzu die zusammenfassenden Beiträge von Bastian et al., 2002; Böllert & Gogolin, 2000; Helsper, 2004; Reh, 2004; Tenorth, 2006; Baumert & Kunter, 2006). Andererseits gibt es in der Inklusionsforschung intensive Diskussionen, spezifische Professionsaspekte zu bestimmen, die für inklusive Settings benötigt werden (vgl. u.a. Moser, 2013).

Im Hinblick auf Kompetenzen, welche für die Lehrkräfte an inklusiven Schulen notwendig sind, hat die European Agency for Development in Special Needs Education mit dem Projekt „Inklusionsorientierte Lehrerbildung“ (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (EADSNE), 2011) einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung eines Orientierungsrahmens für die inklusive Lehrerbildung geleistet. Das entwickelte „Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“ (2012, S. 13) beinhaltet folgende vier für Unterricht und Lernen zentrale Aspekte:

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen.
2. Unterstützung für alle Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden.
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte.
4. Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.

Allerdings stehen die Forschungen zur Professionsentwicklung für inklusive Settings noch ganz am Anfang und es existieren nur sehr wenige empirisch gestützte Befunde dazu

(Moser, 2013). Auch im Hinblick auf die Professionsforschung insgesamt lässt sich konstatieren, dass bislang empirisch erst in Anfängen erforscht ist, welche beruflichen Anforderungssituationen klassifiziert werden können (Oelkers & Oser, 2001; Arnold, 2007), über welche Kompetenzen Lehrkräfte insgesamt (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006) und speziell auch Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen verfügen müssen.

Ein kompetenztheoretisches Professionalisierungsmodell, welches über primär wissensbasierte Kompetenzmodelle des Lehrerhandelns hinausgeht und eine mehrdimensionale Perspektive einnimmt, ist das heuristische Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006, vgl. auch Kunter et al., 2011). Dieses Modell umfasst neben dem Professionswissen auch Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten (ebd.). Zentrale Komponenten des professionellen Wissens und Könnens sind u.a. die didaktische und diagnostische Kompetenz, wobei die diagnostische Kompetenz insbesondere im inklusiven Kontext an Bedeutung gewinnt.

Als relevante Kompetenzen für das Lehrerhandeln in inklusiven Settings und im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ERINA wurden folgende Bereiche bestimmt:

1. Inklusionsbezogene Überzeugungen
2. Allgemeine Unterrichtskompetenzen
3. Differenzierender Umgang mit heterogenen Lerngruppen
4. Diagnostische Kompetenzen, Förderplanung und Leistungsbewertung
5. Teamarbeit und Kooperation

Im Folgenden werden zu diesen fünf ausgewählten Bereichen die dahinterliegenden Modelle konzeptualisiert und der Forschungsstand dargestellt.

1.1.1 Inklusionsbezogene Überzeugungen

Überzeugungen (teacher beliefs) stellen einen Kompetenzbereich professionellen Handelns von Lehrkräften dar und zeichnen sich u.a. durch einen intentionalen Gegenstandsbezug, ein Zusammenspiel mit anderen Überzeugungen, affektive Aufladung und Wertbindungen aus. Zugleich handelt es sich um verinnerlichte Einstellungen, die zum Teil kollektiv mit anderen Systemzugehörigen geteilt werden (vgl. Post et al., 2013).¹ Darüber, dass die Überzeugung der beteiligten Lehrkräfte im Hinblick auf Inklusion eine zentrale Variable für die erfolgreiche Implementierung inklusiver Praktiken ist, herrscht mittlerweile weitgehend Konsens in der Inklusionsforschung (vgl. Avramidis & Norwich, 2002; Bless, 1995). Avramidis und Norwich

¹ In der Literatur werden Überzeugungen und Einstellungen häufig synonym verwendet, da eine trennscharfe Unterscheidung der Begriffe kaum möglich ist. Ortenburger (2010, S. 94) schlägt hingegen eine Unterscheidung der drei Konstrukte Attitudes/Einstellungen (als rein affektives Konstrukt), Knowledge/Wissen (als kognitives Konstrukt) und Beliefs/Überzeugungen (als Konstrukt mit kognitiven und affektiven Anteilen) vor.

(2002, S. 130) halten hierzu fest: „[A] key element in the successful implementation of the policy [of inclusion/integration²] is the views of the personnel who have the major responsibility for implementing it, that is the teachers.“ Heinrich et al. (2013, S. 86) verweisen in ihrem Literaturüberblick darauf, dass Lehrkräfte, die die „Unterrichtung von Schüler/inne/n mit besonderem Förderbedarf als Teil ihrer professionellen Rolle ansehen, qualitativ höherwertigen und effektiveren Unterricht in inklusiven Lerngruppen realisieren können“. Moser (2013, S. 142) verweist unter Bezugnahme auf Hattie (2009) und weitere der o.g. Studien darauf, dass „die Überzeugungen der Lehrkräfte [...] einen bedeutsamen Einfluss auf das Lernergebnis von Schüler/inne/n haben“ und eine wesentliche Einflussgröße für gelingenden inklusiven Unterricht darstellen. Dabei ist jedoch zu konstatieren, dass diese Effekte für inklusive Settings bislang empirisch nur in Ansätzen untersucht sind.

Positive Überzeugungen erweisen sich nicht nur deshalb als bedeutsam, weil sie das didaktische Handeln im Unterricht und das Klassenklima positiv beeinflussen können (Cook, 2002; Silverman, 2007), sondern auch deshalb, weil negative Einstellungen inklusives Denken und inklusive Praktiken mitunter behindern können. Dabei sind sowohl explizite als auch implizite Einstellungen in den Blick zu nehmen: So stellte sich z.B. in den Untersuchungen von Geiling und Kollegen (2008; Geiling & Söllner, 2008) heraus, dass in den weitgehend inklusiven FLEX-Klassen in Brandenburg, die auf eine eher hohe Akzeptanz bei den involvierten Pädagoginnen treffen, „eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach mehr Separierung („versteckter Selektion“) und tatsächlich gelebter Praxis im inklusiven Setting besteht“ (Geiling et al., 2008, S. 242). Die Befunde deuten die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Herausbildung inklusiver Einstellungen an. Bezogen auf die realisierten Handlungspraxen konnte durchaus eine „geteilte Verantwortung“ für alle Kinder der Lerngruppe beobachtet werden. Umorientierungen in den pädagogischen Überzeugungen waren jedoch nicht durchgängig identifizierbar. Z.B. zeigten sich 30 Prozent der Grundschullehrkräfte und 44 Prozent der Förderschullehrkräfte als ausgesprochene Befürworter separierender Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (spF). Dies ist insofern nicht verwunderlich, weil Überzeugungen als eher stabil und resistent gegenüber Umstrukturierungen betrachtet werden können und etliche Forschungsbefunde zeigen, dass inklusionsbezogene Einstellungsänderungen in allen drei Phasen der Lehrerbildung nur schwierig zu erzielen sind und dass sich durch Fortbildungs- und Lehrmodule allein die emotionale Dimension der Einstellung nur minimal verändern lässt (vgl. dazu den Überblick in Hillenbrand et al., 2013 sowie Heinrich et al., 2013).

² Der Begriff „Integration“ findet im vorliegenden Bericht Verwendung, wenn auf Studien verwiesen wird, die diesen Terminus zugrunde legen. Ansonsten wird sich an die vom SMK gewählte Trennung der Begriffe angeschlossen. Das SMK spricht von Integration bei Sachverhalten, die Migrationsprozesse beschreiben, und von Inklusion bei Sachverhalten, die das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schüler mit und ohne spF betreffen.

In dem vergleichenden Review „Teachers’ attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature“, welcher die europäischen Länder sowie die USA berücksichtigt, kommen Avramidis und Norwich (2002, S. 142) zu dem Ergebnis, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer insgesamt eine eher positive Einstellung zur schulischen Inklusion haben. Zu den zentralen Faktoren, die eine inklusionsförderliche Einstellung begünstigen, zählt u.a. die praktische Erfahrung bzw. der soziale Kontakt mit Schülerinnen und Schülern mit spF. Laut Rakapab (2010, S. 6) belegen verschiedene, nach 1995 in den USA entstandene Studien, dass inklusive Praktiken von Lehrerinnen und Lehrern stärker befürwortet werden, wenn sie bereits aktiv inklusiv arbeiten und/oder Erfahrungen damit haben. Allerdings zeigte sich in einer Pilotstudie von Moser (2012), dass sich Förderschullehrkräfte unabhängig davon, ob sie eher inklusions- oder selektionsorientiert sind, durch ein spezifisches Professionsprofil auszeichnen, welches aus „individuell-förderbezogenen, Lebenslagen-bezogenen und psychiatrisch-therapeutisch orientierten Überzeugungen besteht“ (Moser 2012, S. 24).

Verschiedene Studien deuten darauf hin, dass die Einstellung zur Inklusion von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, welche unter Umständen miteinander verknüpft sein können (vgl. Avramidis & Norwich 2002, S. 134). Diese Determinanten lassen sich in Anlehnung an das Klassifikationsmodell von Salvia und Munson (1986 zit. n. Avramidis & Norwich 2002, S. 134) zusammenfassen als „teacher-related variables“ (Lehrerbezogene Variablen), „child-related-variables“ (kindbezogene Variablen) und „educational environment-related variables“ (schulbezogene Variablen/Rahmenbedingungen). Insgesamt können damit neben den inklusionsorientierten Überzeugungen auch fallbezogene und kognitiv generierte Entscheidungen das Handeln prägen.

Außerdem wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer die Grundidee der Inklusion besonders dann befürworten, wenn damit nur geringe Veränderungen des Unterrichtsgeschehens verbunden sind. Wenn es allerdings darum geht, selbst in der eigenen Klasse inklusiv tätig zu werden, zeigen sich deutliche Vorbehalte und Einschränkungen. Insofern ist es notwendig, neben der Einstellung auch die konkrete Bereitschaft zur Inklusion zu erfassen, da, wie Befunde aus der Einstellungs- und Verhaltensforschung belegen, von der Verhaltensintensivierung (Handlungsbereitschaft) eine höhere Handlungsrelevanz ausgeht als von der Einstellung (vgl. Amrhein, 2011, S. 58; Eberl, 2000).

Allgemeine Einstellung

In der Befragung von 259 Sekundarstufenlehrkräften (überwiegend Hauptschullehrkräfte) in Nordrhein-Westfalen kommt Bettina Amrhein (2011, S. 135) zu dem Ergebnis, dass 45 Prozent der Befragten der Einrichtung einer integrativen Lerngruppe³ eher positiv

³ Seit 2005 besteht in NRW die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler mit spF an Regelschulen in der Sekundarstufe I in sogenannten integrativen Lerngruppen zu unterrichten. I.d.R. sollten hier nicht weniger als fünf

gegenüberstehen. Die Lehrkräfte, die in den integrativen Klassen eingesetzt sind (und sich dafür freiwillig entschieden haben), zeigen erwartungsgemäß eine deutlich positivere Einstellung gegenüber der integrativen Maßnahme als Nicht-Integrationslehrkräfte, obwohl beide Gruppen zum Befragungszeitpunkt kaum über Erfahrung mit der integrativen Beschulung verfügten.

Bereitschaft zur Inklusion

Nach Dumke (1989) hängt die Bereitschaft zum inklusiven Unterricht (ähnlich wie die Einstellung) von den drei Aspekten Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler sowie Rahmenbedingungen an der Schule ab. Hinsichtlich der konkreten Bereitschaft zur Inklusion zeigt sich, dass knapp die Hälfte der von Eberl (2000: 289) befragten Grundschullehrkräfte und ein Drittel der Förderschullehrkräfte zur Inklusion bereit ist. 1989 waren es in der Untersuchung von Dumke (1989) noch doppelt so viele Förderschullehrkräfte. Von den in der Untersuchung von Amrhein (2011, S. 135) befragten Sekundarstufenlehrkräften zeigt sich ebenfalls ein Drittel bereit für den Unterricht in der integrativen Lerngruppe, wobei ein hoch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen allgemeiner Einstellung und Bereitschaft festgestellt werden konnte.

Beurteilung der Förderschule

Einer der Hauptaspekte der Einstellung zur schulischen Inklusion ist die Beurteilung der Förderschule. Nach Reicher (1990, S. 545) gilt sie als signifikanter Prädiktor für die Bereitschaft zur Inklusion. Meise (2000, S. 357) beurteilt die Haltung gegenüber der Förderschule sogar als wichtigsten Indikator für die Inklusionseinstellung. Generell ist davon auszugehen, dass Inklusionsbefürworter Förderschulen für weniger notwendig erachteten als es Ablehner tun (vgl. Reicher, 1990; Meise, 2000; Dumke et al., 1998). So sehen 64 Prozent der von Meise befragten Lehrkräfte das Vorhandensein der Förderschule für einige Behinderungsarten als berechtigt an, während nur 5 Prozent Förderschulen völlig ablehnen. Auch ein Großteil der von Dumke und Eberl (vgl. Dumke et al. 1998, S. 396) befragten Förderschullehrkräfte hält die Förderschule für den günstigeren Lernort für Schülerinnen und Schüler mit spF. 58 Prozent der Sekundarstufenlehrkräfte in der Untersuchung von Amrhein (2011, S. 156) schätzen die Förderschule als den besseren Förderort für Schülerinnen und Schüler mit spF ein, unabhängig davon, ob die Lehrkräfte in IL-Klassen tätig sind oder nicht, während inklusionserfahrene Grundschullehrkräfte bei Preuss-Lausitz (1997, S. 132) eher gegenteiliger Ansicht sind. Die deutliche Mehrheit (37 %) der von Amrhein (2011) Befragten ist der Meinung, dass sich Schülerinnen und Schüler mit spF an der Förderschule wohler fühlen, da sie dort unter Schülerinnen und Schülern mit ähnlichen Schwierigkeiten sind und nur 29 Prozent stimmen der Aussage zu, dass die Schülerinnen und Schüler an der

Schülerinnen und Schüler mit spF gemeinsam mit nicht behinderten Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden.

Förderschule nur eingeschränkte Erfahrungen sammeln können. Von einer späteren sozialen Isolation durch den Förderschulbesuch geht ein Drittel der Befragten aus. Dieses Meinungsbild führt Amrhein (2011, S. 157) u.a. auf eine zu Grunde liegende „Schonraum-These“ zurück, welche von Schumann (2007) jedoch eindeutig widerlegt werden konnte, indem sie zeigte, dass der Besuch der Förderschule langfristig nicht zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes beitragen konnte.

Auswirkung auf Schülerinnen und Schüler ohne spF

Doris Eberl (2000, S. 302) konstatiert in ihrer Untersuchung, dass die Einschätzung der Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts auf die Schülerinnen und Schüler als wichtige Determinante der Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht gelten kann.

Für die Gruppe der Sekundarstufenlehrkräfte zeigt Amrhein (2011), dass diese den Vorteil von Inklusion vor allem im sozialen Bereich sehen (55 bzw. 69 %) und zugleich eine Unterforderung der Regelschülerinnen und Regelschüler (28 %) befürchten. Damit bestätigen sich die Befunde von Dumke (1989, S. 137) von vor 20 Jahren. 56 Prozent der Befragten befürchten außerdem, dass die Schülerinnen und Schüler mit spF im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unverhältnismäßig viel Zeit der Lehrkraft beanspruchen. Ebenso zeigt sich in den Untersuchungen von Eberl (2000, S. 303) und Preuss-Lausitz (1997, S. 130), dass auch Grundschullehrerinnen und -lehrer insbesondere im sozial-emotionalen Bereich positive Auswirkungen für die Schülerinnen und Schüler ohne spF annehmen.

Bezüglich der adäquaten Förderung äußern sich die Lehrkräfte allerdings kritischer und befürchten Benachteiligung und Unterforderung. Ähnlich verhält es sich in der Untersuchung von Dumke (1989), in der die Regelschullehrkräfte viele Vorteile hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ohne spF sehen, Förderungsmöglichkeiten jedoch kritisch betrachten. Förderschullehrerinnen und -lehrer gehen in Eberls (2000, S 206) Befragung von günstigeren Auswirkungen der Inklusion auf die Schülerinnen und Schüler ohne spF aus. Nur gelegentlich werden bei Eberl (2000) Befürchtungen hinsichtlich der Erreichung von Unterrichtszielen geäußert. 61 Prozent der Förderschullehrerinnen und -lehrer sind der Ansicht, dass die Inklusion für Schülerinnen und Schüler ohne spF sogar vorteilhaft sein kann. Weiterhin sind 83 Prozent der Förderschullehrerinnen und -lehrer der Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler ohne spF durch die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit spF lernen, individuelle Unterschiede zwischen Menschen besser zu akzeptieren. Mehrheitlich abgelehnt werden die Annahmen, dass das Verhalten behinderter Schülerinnen und Schüler für die

nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler kein gutes Beispiel darstellt (79 %) bzw. dass es schwieriger sei, die Ordnung aufrechtzuerhalten, wenn behinderte Schülerinnen und Schüler zu einer Klasse der allgemeinen Schule gehören (59 %).

Etwas kritischer werden die Auswirkungen beurteilt, die die schulischen Leistungen betreffen. Fast ein Viertel ist der Ansicht, dass die besondere Aufmerksamkeit, die Schülerinnen und Schüler mit spF brauchen, zur Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler ohne spF führt und mehr als ein Drittel befürchtet eine Unterforderung der normal- und hochbegabten Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht. Die inklusionserfahrenen Grundschullehrkräfte in der Studie von Preuss-Lausitz (1997, S. 130) befürchten allerdings wesentlich seltener (18 %), dass die Schulleistungen durch die Inklusion beeinträchtigt werden könnten oder dass die Schülerinnen und Schüler ohne spF zu kurz kommen könnten (3 %).

Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler mit spF

Bei Eberl (2000, S. 260) sehen 41 Prozent der befragten Grund- und Förderschullehrkräfte Vorteile für die Schülerinnen und Schüler mit spF hinsichtlich der sozialen Integration. 18 Prozent sind der Ansicht, dass sich schulische Inklusion positiv auf die Lernleistung und Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Nur 12 Prozent gehen von einer Steigerung der sozialen Kompetenz bei den Inklusionsschülerinnen und -schüler aus. Beim Vergleich der Aussagen der Förder- und Grundschullehrkräfte zeigen sich bei Eberl (2000, S. 300) die Förderschullehrkräfte skeptischer als ihre Grundschulkolleginnen und -kollegen. Sie befürchten Verhaltensauffälligkeiten oder soziale Isolation und äußern Bedenken, dass den speziellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler mit spF nicht nachgekommen werden kann. Weiterhin sind Grund- und Förderschullehrkräfte übereinstimmend eher der Ansicht, dass sich Schülerinnen und Schüler mit spF an der Förderschule wohler fühlen als an der Regelschule.

Auch inklusionserfahrene Grundschullehrkräfte (Preuss-Lausitz 1997, S. 130) rechnen überwiegend mit Vorteilen auf der sozialen (78 %) und individuell-emotionalen (64 %) Ebene, während nur 35 Prozent Vorteile hinsichtlich der Schulleistungen erwarten. Die Sekundarstufenlehrkräfte in der Studie von Amrhein (2011, S. 147) schätzen die Inklusionsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit spF in die weiterführende Schule insgesamt sehr kritisch ein. 78 Prozent halten Schülerinnen und Schüler mit spF im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ für nicht „inklusionsfähig“ und auch die Förderschwerpunkte „Sehen“ (66 %) und „Hören“ (60 %) erhalten hohe Ablehnungswerte. Die größte Zustimmung erfahren die Schwerpunkte „körperlich-motorische Entwicklung“ (43 %), „Lernen“ (32 %) und „Sprache“ (28 %). Nur 12 Prozent nehmen an, dass sich Schülerinnen und Schüler mit spF im Förderschwerpunkt „emotionale-soziale Entwicklung“ gut inkludieren lassen. Im Vergleich zur Einschätzung der Inklusionsmöglichkeiten an der

Grundschule wird die Inklusion an der weiterführenden Schule deutlich problematischer eingestuft.

Kompetenz- und Belastungserleben

Das Kompetenzerleben oder auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beinhalten Selbstbilder bezüglich der „Verfügbarkeit von Mitteln und Kompetenzen, die zur Umsetzung von notwendigen Handlungen zur Realisierung eines definierten Ziels benötigt werden, selbst wenn die Ausgangsbedingungen, z.B. die Klassensituation, schwierig sind“ (Post, 2013, S. 153).

Es gibt einige Hinweise darauf, dass die Kompetenzen und das Kompetenzerleben der Lehrkräfte wesentliche Determinanten des Lernerfolgs (vgl. Nesse, 2012; Hattie, 2009, Avramidis & Norwich, 2002) und der Bereitschaft zur Inklusion (vgl. Amrhein, 2011, S. 59) darstellen. So konstatieren Florian und Black-Hawkins (2010), dass Lehrerinnen und Lehrer sich im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft kompetent fühlen müssen, wenn Inklusion effektiv funktionieren soll.

Dass die wahrgenommene eigene Qualifikation und Kompetenz als ein Hauptprädiktor für inklusive Überzeugungen gelten kann, zeigten bereits Dumke et al. (1998, S. 359). In Bezug auf das Kompetenzerleben von Sekundarstufenlehrkräften konstatiert Amrhein (2011, S. 153), dass diese sowohl ihr theoretisches Wissen über das Konzept des gemeinsamen Unterrichts als auch ihre praktische Erfahrung als sehr gering einschätzen. Hier bestätigt sich der Befund von Dumke et al. (1998, S. 359), bei dem ebenfalls eine Korrelation zwischen Selbsteinschätzung der Kompetenz für den gemeinsamen Unterricht und der allgemeinen Einstellung festgestellt werden konnte.

Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass nicht nur das Kompetenz-, sondern auch das Belastungserleben die Bereitschaft zur Inklusion beeinflusst (vgl. Amrhein 2011, S. 59). Amrhein (2011, S. 154) kommt diesbezüglich zu dem Ergebnis, dass die Sekundarstufenlehrkräfte in den IL-Klassen im Vergleich zum Unterricht in anderen Klassen mit einer deutlich höheren Belastung rechnen - insbesondere zeitlich aber auch psychisch-emotional. Umgekehrt wird dem Kompetenzerleben auch ein protektiver Faktor vor Burnout und ein Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit zugeschrieben (vgl. Post, 2013).

1.1.2 Allgemeine und spezifische Unterrichtskompetenzen

Für einen inklusiven Unterricht gelten alle Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung zu gutem Unterricht und erfolgreichem Lernen gleichermaßen und es gibt bislang keine Hinweise darauf, dass es einer speziellen Didaktik für inklusive Lerngruppen bedarf (Begemann, 2002; Rehle & Thoma, 2009). Zu den gut gesicherten Erkenntnissen (vgl. Kunter/Klusmann 2010) gehört, dass Lernen eine auf Verständnis abzielende Aktivität ist, der sich Schülerinnen und Schüler bewusst widmen müssen. Unterricht kann dabei als eine Gelegenheit zum Lernen

betrachtet werden, bei der in einer konstruktiven Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden Lernprozesse angeregt und begleitet werden können. Ein gelingender Unterricht umfasst weniger bestimmte Strategien oder Methoden, sondern bedarf vielmehr einer umsichtigen Choreografie, „bei der die Lehrenden verschiedene Methoden und Ansätze situationsgerecht auswählen und adaptiv verwenden“ (Kunter & Klusmann, 2010, S. 209). Hierbei verweisen die Ergebnisse aus der MARKUS-Studie darauf, dass es weniger um ein Maximum verschiedener Methoden als vielmehr um ein Optimum an Methoden geht, wobei im Mathematikunterricht diejenigen Klassen, bei denen neben dem Klassenunterricht zwei bis vier weitere Methoden zum Einsatz kamen, am erfolgreichsten lernten (Helmke, 2012, S. 270). Und nach den Studien von Florian und Black-Hawkins (2010) sowie Nesse (2012) gelten Lehrkräfte, die differenzierende Unterrichtsmethoden flexibel einsetzen können, als erfolgreich bei der Gestaltung einer inklusiven Lernumgebung.

Die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse i.e.S. wird dabei sowohl von der Strukturierung des Unterrichts mit dem Ziel einer effektiven Nutzung der Unterrichtszeit als auch vor allem durch die zwei „Tiefenmerkmale“ kognitive Aktivierung sowie Unterstützung der Lernprozesse durch individuelle Lernbegleitung (Kunter & Klusmann, 2010; Hattie, 2009) bestimmt.

Beide Punkte unterstreichen die Notwendigkeit einer Anpassung des Lernangebots an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden im Sinne des adaptiven Unterrichtens, wobei adaptive Instruktion als Sammelbezeichnung für unterrichtlichen Umgang mit interindividuellen Differenzen gesehen wird (Wellenreuther, S. 2011; Bohl, 2012) und eine Voraussetzung dafür darstellen, dass eine kognitive Aktivierung erfolgen kann. Dies erfordert einen differenzierenden oder auch individualisierenden Unterricht, der mit variablen Angeboten auf die verschiedenen Voraussetzungen eingeht, wobei es bereits bewährte „Grundmuster der Unterrichtsorganisation und -methodik [gibt], die für das Lernen in heterogenen Gruppen gut geeignet sind und die dazu dienen, die Verschiedenheit der Kinder als Vorteil für das individuelle und gemeinsame Lernen zu nutzen.“ (Rehle, 2009, S. 183). Dabei gilt als eine bedeutende Voraussetzung für gelingenden Unterricht, dass die Lehrkräfte über entsprechendes fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen (Kunter et al., 2010), jedoch liegen über „die Modalitäten und Bedingungen der Verknüpfung von fachlichem, fachdidaktischem und sonderpädagogischem Wissen für die Planung und Umsetzung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts in inklusiven Lerngruppen [...] bisher keine fundierten Forschungsergebnisse vor“ (Heinrich et al., 2013, S. 85). Ebenso fehlen Befunde im Hinblick auf ein Classroom-Management in inklusiven Lerngruppen.

Zu den Unterrichtskonzepten bzw. „Grundmustern der Unterrichtsorganisation und -methodik“⁴, auf die Lehrkräfte zurückgreifen können, um differenzierende, kooperative oder

⁴ Unterrichtsformen (Gudjons, 2008) oder auch Unterrichtskonzepte werden hier nach Jank und Meyer (2011) definiert als „Gesamtorientierungen methodischen Handelns, in denen explizit ausgewiesene oder implizit vorausgesetzte Unterrichtsprinzipien, allgemein- und fachdidaktische Theorieelemente und Annahmen über die

individualisierende Lerngelegenheiten zu schaffen, gehören beispielsweise das handlungsorientierte Lernen, kooperatives Lernen, freie Arbeit, Wochenplanarbeit und diverse reformpädagogische Ansätze (Gudjons, 2008; Wenzel, 2008; Jank & Meyer, 2011; Bohl, 2012). Diese sind in den Grundschulen relativ weit verbreitet und in vielen inklusiven Settings werden regelmäßig spezifische Formen der Öffnung mittels täglicher Zeiten für freie Arbeit und Tages- bzw. Wochenplanarbeit genutzt (Carle & Metzgen, 2008). In der Sekundarstufe zeigte die DESI-Studie der KMK, dass beispielsweise Freiarbeit von 13-17 Prozent der Lehrkräfte, Wochenplan von 7-10 Prozent, Stationenlernen von 4-5 Prozent sowie Projektlernen von 5-8 Prozent der Lehrkräfte je nach Fach zum Einsatz gebracht werden (Helmke, 2012, S. 269).

Zudem bedarf es für die Gestaltung adaptiver Unterrichtskonzeptionen eines abgestimmten Wechselspiels der verschiedenen Sozialformen von Klassenunterricht sowie Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit. Hier zeigen frühere Untersuchungen insbesondere für die Sekundarstufe, dass der Klassenunterricht fast die gesamte Unterrichtszeit einnimmt und nur wenig Spielraum für Partner- oder Gruppenarbeit besteht (Hage et al., 1985; Roeder & Sang, 1991, zitiert nach Jank & Meyer, 2011). In einer neueren Untersuchung von Bohl (2000) nutzen nur 20 Prozent der Lehrkräfte in der Sekundarstufe die Gruppenarbeit nicht, 50 Prozent setzen sie ein bis drei Stunden wöchentlich ein und weitere 20 Prozent noch häufiger. In der DESI-Studie sind es 51 bzw. 54 Prozent der Lehrkräfte, welche die Arbeit in Kleingruppen in den Fächern Englisch und Deutsch ermöglichen (Helmke, 2012, S. 269). Wischer (2009) stellt fest, dass in den letzten Jahren zunehmend ein schüleraktivierender Unterricht Verbreitung findet, jedoch komplexere Elemente, die eine differenzierte Passung ermöglichen, nach wie vor seltener zu beobachten sind.

Differenzierender Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Differenzierungsformen allein geben noch keine Garantie, dass das Lernen dadurch erfolgreicher wird (Hattie, 2009), aber sie schaffen den Rahmen für einen Einsatz lernförderlicher adaptiver Maßnahmen. Darauf verweisen auch Florian und Black-Hawkins (2010) sowie der Nese-Bericht (2012), wenn die Lehrkräfte in inklusiven Settings, welche den unterschiedlichen Lernwegen der Schülerinnen und Schülern entgegenkommen und starre Schülergruppierungen vermeiden, am erfolgreichsten eingeschätzt werden. Weinert (1997, S. 5f., hier zitiert nach Helmke 2012, S. 251) hat vier Grundformen des Umgangs mit Heterogenität identifiziert:

- 1. Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede (passive Reaktionsform):** Es erfolgt eine Orientierung an einem realen oder fiktiven Durchschnittsschüler, dessen Fortschritte zum Maß des Fortschreitens im Unterricht wird.

2. **Anpassung der Schülerinnen und Schüler an die Anforderungen des Unterrichts (substitutive Reaktionsform):** Neben schulorganisatorischen Maßnahmen zur Homogenisierung von Schulklassen gibt es Maßnahmen zur Intelligenzförderung, Motivationssteigerung etc. mit dem Ziel, die Lernvoraussetzungen leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler zu verbessern (allerdings mit geringer Wirkung).
3. **Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern (aktive Reaktionsform):** Mithilfe einer differenziellen Anpassung der Lehrstrategien soll ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte bei möglichst vielen Schülerinnen und Schülern erzielt und auch leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern die subjektive Überzeugung persönlicher Selbstwirksamkeit vermittelt werden.
4. **Gezielte Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler durch adaptive Gestaltung des Unterrichts (proaktive Reaktionsform):** Diagnostik von Lernpotenzialen und Leistungsgrenzen mit dem Ziel, differenzielle Lernziele und mithilfe eines adaptiven Lernstils einen bestmöglichen Wissenserwerb für möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Je nach Literatur lassen sich unterschiedliche Systematisierungen der inneren Differenzierung finden. Klafki und Stöcker (1976) unterscheiden die möglichen Maßnahmen einer Differenzierung nach Aufgaben, nach dem Maß an Zuwendung sowie nach Zugängen, Interessen und Lernstilen. Nestle (1980) führt sechs didaktische Variablen auf, nach denen der Unterricht differenziert werden kann: Soziale Organisation, Stoff/Inhalt/Thema des Unterrichts, Handlungsformen (enaktiv, ikonisch, symbolisch), Präsentationsformen und –mittel, Lernziele und Lernzeit und Leutner (1992) schlägt eine Differenzierung mittels der Anpassung des Lernziels, der Lehrmethode und der Zeit vor.

Helmke (2012) verweist unter Bezugnahme auf die IGLU-Studie darauf, dass nach wie vor ca. zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit den gleichen Aufgaben am gleichen Material arbeiten und schlussfolgert daraus, dass Differenzierung und Individualisierung an deutschen Schulen wenig verbreitet sind. Auch in VERA zeigte sich, dass Differenzierung vor allem für leistungsschwächere und ggf. leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler bereitgestellt werden, „während aufwändigere und vorbereitungsintensivere Maßnahmen wie leistungsdifferenzierte Gruppenarbeit mit jeweils gesonderten Aufgaben und leistungshomogenen Kleingruppen deutlich seltener eingesetzt werden“ (Helmke, 2012, S. 261). Der Zustand dürfte sich in der Sekundarstufe in inklusiven Settings nicht viel anders darstellen.

Dass es nach wie vor eine große Kluft zwischen den gut begründeten Forderungen nach mehr Differenzierung resp. Individualisierung und der tatsächlichen Unterrichtspraxis gibt, begründet Wischer (2009, o.A.) wiederum auch mit den Überzeugungen und Einstellungen

der Lehrkräfte. Einen Einstellungswandel sieht sie als voraussetzungsreich an, gilt es doch bisherige Denk- und Sichtweisen zu revidieren, ein entsprechendes Können zu unterstützen und institutionelle Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass deren Funktionslogik nicht im Widerspruch zu einer positiven Wahrnehmung von Heterogenität steht.

Diagnostische Kompetenzen, individuelle Förderplanung und Leistungsbewertung

Lernprozesse im Unterricht zu beobachten und Schülerinnen und Schülern Feedback dazu zu geben, zählt in den internationalen Metastudien zu den einflussreichsten Faktoren für gelingenden Unterricht (Hattie, 2009) und eine entsprechende diagnostische Kompetenz, die sowohl methodisches, prozedurales als auch konzeptuelles Professionswissen umfasst, wird ebenso in der deutschsprachigen Diskussion seit längerem als zentrale Basiskompetenz betrachtet (Weinert, 2000; Helmke, 2012).

Um Unterricht und individuelle Unterstützungsangebote bzw. Lernbegleitung auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler in inklusiven Settings zuschneiden zu können, bedarf es zudem diagnostischer Strategien für ein inklusives Assessment (vgl. dazu Liebers & Seifert, 2012), die auch die Evaluation der Effektivität der gewählten Strategien für den Lernerfolg einschließen. Ein solcher Unterricht hat unter pädagogischer Perspektive die Förderung der Persönlichkeit des Kindes und seiner Leistungsentwicklung im Blick, aus didaktischer Perspektive ergibt sich daraus eine Orientierung an den Leistungsständen jedes einzelnen Kindes. Das Konzept eines an der Entwicklung orientierten Unterrichts nimmt die jeweiligen Lernvoraussetzungen, das Wissen und die Strategien von Kindern in den Blick, um darauf aufbauend Lernangebote bereitzustellen, die individuell passfähig sind.

Ein besonderer Aspekt der Diagnosekompetenz liegt in der Bereitschaft von Lehrkräften, das Vorwissen von Schülerinnen und Schülern zu erfassen und konstruktiv-unterstützend für die Unterrichtsgestaltung und die Lernprozesse zu nutzen (Hattie, 2009).

In Orientierung an den Indikatoren für inklusionsorientiertes Assessment der European Agency für Development in Special Needs Education (Watkins, 2007, S. 32ff.) können acht grundlegende normative Ansprüche unterschieden werden:

- „Alle Schülerinnen und Schüler sind an ihrem eigenen Assessment und an der Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung ihrer eigenen Lernziele beteiligt und können diese beeinflussen.
- Eltern werden in Assessment-Verfahren, die ihr Kind betreffen, einbezogen und haben die Möglichkeit, sie zu beeinflussen.
- Die Schulen setzen einen Assessment-Plan um, der Zweck und Verwendung, die Rollen und Zuständigkeiten für das Assessment beschreibt und außerdem eine klare Aussage enthält, wie das Assessment zur Unterstützung der unterschiedlichen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler genutzt wird.
- Multidisziplinäre Assessment-Teams setzen sich – unabhängig von ihrer Zusammensetzung – für die Förderung der Inklusion und der Unterrichts- und Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler ein.

- Assessmentstrategien und -verfahren unterstützen und fördern die erfolgreiche Inklusion und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler, die der Gefahr von Schulversagen und Ausgrenzung ausgesetzt sind, einschließlich der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- Rechtsvorschriften zum Assessment fördern die wirksame und kontinuierliche Umsetzung eines inklusionsorientierten Assessments.
- Die Lehrkräfte nutzen Assessment als Mittel zur Verbesserung des Lernens, indem sie Ziele für den Lernenden und für sich selbst setzen (in Bezug auf effektive Unterrichtsstrategien für einen bestimmten Lernenden) und indem sie Schülerinnen und Schüler sowie sich selbst (und untereinander) Feedback geben.“

Innerhalb eines inklusiven Assessments „können sehr unterschiedliche diagnostische Strategien, Verfahren und Instrumente zum Einsatz kommen, wenn sie dazu dienen, lernrelevante Informationen über Kinder zu erzeugen, einen breiten Blick auf die gesamte Persönlichkeit des Kindes oder ausgewählte Entwicklungsbereiche und seine kontextuellen Ressourcen zu gewinnen und so sein Lernen zu unterstützen. Für ein inklusives Assessment bedarf es somit unterschiedlicher Verfahren und Instrumente, die einerseits ein breites Kompetenzspektrum abbilden, um für alle Kinder wertschätzende und kompetenzorientierte Diagnosen zu ermöglichen. Andererseits sollen zuverlässige Daten und Interpretationen unter Berücksichtigung unterschiedlicher herkunftsbedingter Voraussetzungen (Kultur, Sprache, Geschlecht, Physis) generiert werden können“ (Liebers & Seifert, 2012).

Im Zuge einer zunehmenden Anerkennung der Heterogenität der Schülerschaft und infolge einer stärkeren Kompetenzorientierung des Unterrichts hat sich eine „neue Lernkultur“ (Bohl, 2001; Winter, 2012, S. 4) entwickelt, die einen erweiterten Lernbegriff konzeptualisiert.

Ausgehend von einem erweiterten Lernbegriff begründet Bohl (2013, S. 9) die Notwendigkeit neuer Formen der Leistungsbeurteilung und definiert diese wie folgt: „Neue Formen der Leistungsbeurteilung erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Lernbereich hinausgehen, also auch nicht-fachlich-inhaltliche Lernbereiche erreichen. Sie überprüfen und beurteilen Elemente methodisch-strategischer Leistungen, sozial-kommunikativer Leistungen, persönlicher Leistungen.“ Diese Leistungen können nicht allein mit traditionellen Formen der Leistungsbewertung erfasst werden. Zwischenzeitlich wurde eine Vielzahl an unterschiedlichen Formen der Leistungsermittlung und -dokumentation entwickelt, die Produkt- und Prozessorientierung bei der Leistungsermittlung und -bewertung in Einklang bringen sollen. Viele dieser Formen wurden in den letzten Jahren in staatliche Steuerungsinstrumente und Lehrpläne übernommen (vgl. Comenius-Institut, 2005). Als Qualitätskriterien einer veränderten Bewertungskultur benennt Bohl (2013) folgende Aspekte:

- Abgestimmtes Handeln im Lehrerkollegium
- Beteiligung von Schülerinnen und Schüler im Bewertungsverfahren
- Bewerten als Teil einer Handlungseinheit

- sowie die Berücksichtigung des Kontextes der einzelnen Bewertungskriterien.

Darüber hinaus erfordert eine weitgehende Individualisierung des Unterrichts auch differenzierte und individuelle Rückmeldungen bezüglich des Kompetenzzuwachses (Patzner, 2012). Im Zuge der Ausweitung von lernzieldifferenter Inklusion ist das Verhältnis von individueller Bildungsbarkeit des Einzelnen, vermittelt über die Ziele des individuellen Lernplans, und den Ansprüchen der Gesellschaft, die sich in den Zielen des Lehrplans und der Bildungsstandards niederschlagen, neu zu definieren. Dieser Punkt wird in Schulen mit gemeinsamem Unterricht intensiv diskutiert, aber es existieren gegenwärtig wenig theoretische Modellierungen.

Kooperation

Bezogen auf das dieser Arbeit zugrunde liegende Governance-Modell (Abschnitt 1.2.2) ist Kooperation vor allem auf der Meso-Ebene zwischen den Lehrkräften, der Schulleitung und den Eltern innerhalb der Schule sowie auf der intermediären Ebene hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Ämtern und weiteren außerschulischen Kooperationspartnern zu sehen.

Kooperation innerhalb der Schule

Die Bedeutung der Lehrerkooperation wird immer wieder herausgestellt im Hinblick darauf, wie erfolgreich Schulen agieren (Terhart & Klieme, 2006) und einige Studien können positive Auswirkungen einer elaborierten Kooperation auf die Unterrichtsqualität und die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler nachweisen (Visscher & Witziers, 2004).

Wenn sich eine inklusive Schul- und Unterrichtskultur entwickeln soll, erwachsen daraus Lern- und Veränderungsprozesse, die nicht nur die Professionalität der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, sondern die der Klassen- und Jahrgangsstufenteams, die Fachkonferenzen und mithin die gesamte Einrichtung betreffen. Eine elaborierte Kooperation im Sinne professioneller Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolfs, 2006) wird sich in gemeinsamen weiterentwickelten pädagogischen bereichsspezifischen und bereichsübergreifenden Konzeptionen niederschlagen. Ebenso ergeben sich Konsequenzen für das Management inklusiver Schulaufnahmeprozesse sowie für anschlussfähige Bildungsprozesse überhaupt. Die daraus erwachsenden notwendigen Aktivitäten betreffen nicht nur die Leitungen und betroffenen Lehrerinnen und Lehrer, sondern erfordern die Anteilnahme und Unterstützung möglichst aller Kolleginnen und Kollegen. Die Leitungen der Einrichtungen können dabei als „Türöffner und Katalysatoren von Innovation“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 373) gesehen werden. Insbesondere zeigen sich Handlungsanforderungen für Schulleitungen darin, Zuständigkeiten verbindlich zu regeln, Ansprechpartnerinnen und -partner in der Schule zu benennen und Projektinhalte im Rahmen von Konferenzen und Dienstbesprechungen für alle, auch für nicht unmittelbar Beteiligte, vorzustellen. Zudem sind Zeit und Rahmenbedingungen bereitzustellen, die es

allen Beteiligten ermöglichen, die Änderungen zu vollziehen und die Prozesse auch intern zu evaluieren, Eltern zu beteiligen, zuständige Träger aktiv einzubeziehen und die Vernetzung in die regionalen Netzwerke anzubahnen (Liebers, 2012).

Nicht selten haben Innovationsprozesse zur Folge, dass sich in den Schulen kleine Innovationskerne bilden, die die Innovation mit intensivem persönlichem Einsatz voranbringen, aber mitunter auch den Kontakt zum Rest des Kollegiums verlieren. Preuss-Lausitz (1997, S. 137) konnte in seiner Befragung von inklusionserfahrenen Grundschullehrkräfte feststellen, dass sich diese überwiegend von den Schulleitungen, Eltern und außerschulischen Beratern gut unterstützt fühlen - vom ganzen Kollegium konnten das jedoch lediglich 23 Prozent berichten. Anders stellt sich dies in der FLEX-Studie dar, dort fühlten sich die FLEX-Lehrkräfte gut vom Kollegium (90 %) und der Schulleitung (79 %) unterstützt (Geiling et al. 2008, S. 217).

Eine spezifische Form der innerschulischen Kooperation in inklusiven Settings stellt die Zusammenarbeit mit den Eltern dar. Da dazu eine eigene Studie im Rahmen von ERINA folgt, wird dieser Punkt an dieser Stelle weitgehend ausgespart.

Kooperation ist in inklusiven Settings insbesondere auch bei der Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen im Unterricht (Mikroebene) erforderlich. Dafür liegen Modelle, Niveaustufen der Kooperation im Unterricht (Willenbring & Lütje-Klose, 1999) und Konzeptualisierungen von Teamarbeit vor (vgl. Heinrich et al. 2013), wobei die Modelle hinsichtlich ihrer Funktionalität und Wirksamkeit überwiegend nicht überprüft sind (Hillenbrandt et al., 2013). Wenn Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams gut etabliert ist, dann kann die Zusammenarbeit, wie in der FLEX-Studie, als Arbeitserleichterung aufgefasst werden (Zustimmung 86 %), es erfolgt ein regelmäßiger Austausch von Materialien (88 %) und es findet eine gegenseitige Ratsuche bei Kollegen bei Unterrichtsproblemen statt (84 %), und dies umso intensiver, je länger die Lehrkräfte in den FLEX-Klassen zusammenarbeiteten (Geiling et al. 2008, S. 217).

Regionale Kooperationen mit außerschulischen Partnern

Auf der intermediären Ebene zielt Kooperation auf eine Zusammenarbeit der Schulen mit unterschiedlichen regionalen Akteuren, so z. B. Bildungsagenturen, Jugendämter, Sozialämter, Kommunen und freie Jugendhilfeträger, Kirchen, Stiftungen, Wirtschaftsbetriebe (wie die wichtigen Transportunternehmen) und kulturelle Einrichtungen. Auf dieser Ebene können durch die Schaffung lokaler Schnittstellen, regionaler Kooperationsstrukturen und Netzwerke gemeinsame lokale Problemlösungen gesucht (Funktionsnetzwerke) und lokale „Entwicklungsexperimente“ (vgl. Maag Merki, 2008) im Dienst einer Qualitätsverbesserung von inklusiver Bildung gestartet werden.

Durch die Berücksichtigung regionalspezifischer demografischer, ökonomischer und sozio-kultureller Bedingungen bietet sich die Chance, inklusive Bildung mit der

Regionalentwicklung zu verknüpfen, worauf eine wesentliche Innovationshoffnung europäischer Politik gerichtet ist (vgl. dazu Stahl & Schreiber, 2003). Zu den Aufgaben zählt es, regionale Netzwerke zu schaffen, in denen die unterschiedlichen Interessen und Ziele der Akteure offengelegt und gemeinsame Ziele verabredet werden können. Dazu bedarf es regionaler Kommunikationszentralen, die als Schaltstellen fungieren. Dies können die beteiligten Einrichtungen durch Fortbildung, Prozessbegleitung und Beratung unterstützen und Kooperationen zwischen Einrichtungen initiieren. Perspektivisch kann es bei einem Gelingen der Netzwerke dazu kommen, gemeinsam eine Bildungsphilosophie in der Kommune/Region zu entwickeln (Liebers, 2012).

Eine besondere Herausforderung in inklusiven Settings stellt die Zusammenarbeit mit externen gesetzlich unterschiedlich verpflichteten Partnern dar, da für vielfältige Bereiche innovative Lösungen gefunden werden müssen, die bislang so nicht durch reguläre Handlungspraxen, Routinen und gesetzliche Grundlagen gesichert sind. In Anlehnung an Arbeiten von Hanke et al. (2009) sowie Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006, S. 209-211) kann die Zusammenarbeit der Professionellen verschiedener auch außerschulischer Institutionen als eine Form sozialer Interaktion aufgefasst werden, „die auf Vertrauen basiert, einen gewissen Grad an Autonomie beansprucht und das Verfolgen gemeinsamer Ziele und Aufgaben ermöglicht“ (Hanke et al. 2009, S. 42). Dabei können in Anlehnung an die o.g. Autoren drei Niveaustufen der Zusammenarbeit zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen in inklusiven Settings modelliert werden:

Niveaustufe I - Wechselseitiger Austausch

- Erarbeitung gemeinsamer Absprachen zwischen der Schule und weiteren Partnern, wie Ämtern, Kommunen, Jugend- und Sozialhilfeträger z.B. in Bezug auf Organisation der inklusiven Beschulung, Finanzierungsregelungen et cetera.

Niveaustufe II - Interdisziplinäre Zusammenarbeit

- Arbeitsteilige Kooperation, bei der sich die Schule und ihre Kooperationspartner im Sinne von Effizienzsteigerung über den Unterstützungsbedarf, eine präzise Zielstellung sowie über eine optimale Form der Aufgabenteilung und -zusammenführung verständigen.

Niveaustufe III - Inklusion als gemeinsame (regionale) Aufgabe

- Intensive Kooperationsform, bei der wechselseitige Lernprozesse der beteiligten Akteure im Sinne einer gemeinsamen inklusiven Aufgabe in der Region erreicht worden sind. Konkret bedeutet dies, dass die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihre individuellen Kompetenzen und

Handlungsmöglichkeiten so aufeinander beziehen, dass sie gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln können (vgl. Hanke et al. 2009: 42).

1.1.3 Rahmenbedingungen

Zu den für Inklusion relevanten Rahmenbedingungen zählen die Ausstattung der Schule hinsichtlich der Räumlichkeiten, Materialien und Personalsituation sowie die Unterstützung seitens des Kollegiums, der Schulleitung und –verwaltung, der Eltern sowie die bereitgestellten Fortbildungsmaßnahmen (vgl. Dumke, 1989).

Die von Amrhein (2011, S. 149) befragten Lehrkräfte der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen schätzen die Rahmenbedingungen Fortbildung (47 % negativ) sowie materielle (43 %) und räumliche (40 %) Ausstattung besonders negativ ein, während Klassenstärke (28 % negativ) und Kollegium (25 %) besser beurteilt werden. Deutlich positiver werden die Fortbildungsangebote von Brandenburger Grundschullehrkräften bewertet (71 % gut), die Gebäude- und Sachausstattung wird dagegen nur von 22 % als gut eingestuft (Preuss-Lausitz, 1997).

1.2 Forschungsfragen für die Teilstudie 4

Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes lässt sich konstatieren, dass es entscheidend von der Professionalität der Lehrkräfte, d.h. von ihrem Wissen, ihrem Können und ihren Überzeugungen, abhängt, inwieweit fachwissenschaftliche, fachdidaktische sowie inklusionsspezifische Erkenntnisse für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts genutzt werden (Helmke, 2006; Lipowsky, 2006; Hattie, 2003,2009).

Für die Lehrkräftebefragung im Schulversuch ERINA ergeben sich damit folgende Forschungsfragen, die auf eine Erfassung der Ausgangsbedingungen im ersten Schulversuchsjahr gerichtet sind:

1.) Inklusive Überzeugungen

- Welche inklusiven Überzeugungen besitzen die Lehrkräfte in den Netzwerken im ersten Schulversuchsjahr?
- Welches Verständnis haben die Lehrkräfte von Inklusion?
- Wie schätzen die Lehrkräfte Inklusion für die Schülerinnen und Schüler mit und ohne spF ein?
- Inwieweit sind sie bereit, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Förderbedarfen selbst unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu inkludieren?
- Inwieweit möchten sie sich selbst für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung engagieren?

2.) Allgemeine Unterrichtskompetenzen

- Welche Unterrichtskonzepte werden im alltäglichen Unterricht zur Berücksichtigung individueller Möglichkeiten und Fähigkeiten präferiert?
- Inwieweit werden die unterschiedlichen Sozialformen im alltäglichen Unterricht als eine Grundlage für adaptive Lernprozesse eingesetzt?

3.) Differenzierender Umgang mit heterogenen Lerngruppen

- Welche Zugänge zu einer schülerorientierten Gestaltung von Lernen und Unterricht werden genutzt?
- Wie gehen die Lehrkräfte mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler um? Inwieweit nutzen sie passive, substitutive, aktive und proaktive Reaktionsformen?
- Welche Formen der inneren Differenzierung werden präferiert?

4.) Diagnostische Kompetenzen, Förderplanung und Leistungsbewertung

- Worin sehen die Lehrkräfte die Ziele von Diagnostik?
- Wie gestalten die Lehrkräfte die Diagnostik und wie kompetent fühlen sie sich im Bereich Diagnostik und Förderplanung?
- Welche Methoden und Instrumente der Diagnostik wenden die Lehrkräfte an?
- Wie gehen die Lehrkräfte mit der Leistungserfassung und -bewertung um?

5.) Kooperation

- Wie erfolgt die Zusammenarbeit an der Schule?
- Mit welchen Einrichtungen kooperieren die Schulen und wie zufriedenstellend verläuft diese Kooperation?
- Welche Intensität weist die Kooperation im Rahmen der Inklusion auf?
- Wie gestaltet sich die Kooperation mit den Eltern?

Diese Fragen zur Professionsentwicklung wurden ergänzt durch zwei Itempools zu den Erwartungen an den Schulversuch ERINA sowie die Einschätzung der Rahmenbedingungen und der wahrgenommenen Unterstützung.

6.) Erwartungen an den Schulversuch

- Welche Erwartungen haben die Lehrkräfte in Bezug auf den Schulversuch?
- Welche Veränderungen erhoffen sie sich durch den Schulversuch?
- Welche Schwierigkeiten befürchten sie bei der Umsetzung?

7.) Rahmenbedingungen

- Wie schätzen die Lehrkräfte die allgemeinen, sächlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen an ihrer Schule ein?
- Welchen Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf sehen die Lehrkräfte?

Zudem ist es für die Ausgangserhebung von Interesse, inwieweit sich zwischen den Netzwerken, Schulformen und Lehrergruppen (z.B. mit und ohne Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht) Unterschiede zeigen.

1.3 Methode

1.3.1 Design und Stichprobe

Durchführung der Befragung

Die Befragung fand im Zeitraum vom 11.03.2013 bis zum 01.05.2013 als Online-Befragung über die Website des SMK statt. Die Lehrkräfte der beteiligten Schulen erhielten zuvor über ihre Schule einen Brief mit der Bitte um Beteiligung und den Link zur Befragung. Auch über die Online-Plattform LernSax konnten die Lehrkräfte auf die Seite der Befragung gelangen.

Nach 14 Tagen wurde noch einmal per Mail direkt über die Schulleitung und parallel über die Schulräte um Beteiligung geworben. Drei Wochen später erfolgte über das SMK eine erneute Aufforderung an die Schulräte, auf die Befragung aufmerksam zu machen und um rege Beteiligung zu werben.

Der Fragebogen wurde mit Hilfe des Open-Source-Programms „Lime Survey“ erstellt und über die Seite des SMK zugänglich gemacht. Nach Abschluss der Befragung wurden die Daten zur Auswertung in das Statistikprogramm SPSS 20 übertragen.

Stichprobenbeschreibung

Geplant wurde die Untersuchung als Vollerhebung über alle Lehrkräfte der Grundgesamtheit der Schulen in den Schulnetzwerken der drei Modellregionen, die im Schuljahr 2012/2013 im Schulversuch ERINA involviert waren. Da absehbar war, dass ab 2013/2014 in der vierten Modellregion Leipzig ein weiteres Netzwerk hinzukommen würde, wurde dieser auch mit in die Erhebung einbezogen, zumal in diesem bereits Erfahrungen mit Inklusion vorhanden waren. Insgesamt gehören zur Grundgesamtheit 17 Schulen mit 434 Lehrkräften⁵. Im Einzelnen verteilen sich die Schulen und Lehrkräfte wie folgt auf die vier Netzwerke der verschiedenen Modellregionen:

Tabelle 1: Grundgesamtheit der einbezogenen Schulen/Lehrkräfte nach Schulformen und Netzwerken⁶

| | Netzwerk1 (Modellregion 3) | Netzwerk 2 (Modellregion 1) | Netzwerk 3 (Modellregion 2) | Netzwerk 4 (Modellregion 4) | Anzahl Schulen | Anzahl LK |
|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------|--------------|
| Grundschulen | 2/20 | 3/18 | - | 1/14 | 6 | 52 |
| Oberschulen⁷ | 1/39 | 1/23 | 1/24 | 1/28 | 4 | 114 |
| Gymnasien | 2/133 | - | - | - | 2 | 133 |
| Förderschulen | 2/37 | 2/66 | - | 1/32 | 5 | 135 |
| Σ | 7/229⁸ | 6/107 | 1/24 | 3/74 | 17 | 434 |

1.3.2 Erhebungsinstrument Lehrerfragebogen

Der Fragebogen sollte für alle Lehrkräfte der beteiligten Schulformen (Grundschule, Oberschule, Förderzentrum und Gymnasium) sowie die Pädagogischen Unterrichtshilfen einsetzbar sein und eine differenzierte Auswertung nach Schulform und Modellregion ermöglichen. Die Konstruktion des Fragebogens orientiert sich an den weiter oben herausgearbeiteten sieben Hauptkategorien.

Bei der Formulierung der Items wurden verschiedene vorliegende Fragebögen geprüft. Einige Einstellungsitems sind in Anlehnung bzw. wörtlich aus anderen Fragebögen übernommen worden. So zum Beispiel aus den von Lahtz und Lichtblau (i.Dr.) ins Deutsche

⁵ Die Pädagogische Unterrichtshilfen sind darunter miteingefasst, auch wenn sie im engeren Sinne nicht zu den Lehrkräften gehören. Wenn im Folgenden von Lehrkräften bzw. Pädagoginnen/Pädagogen die Rede ist, sind dementsprechend auch die Pädagogischen Unterrichtshilfen gemeint.

⁶ Da dies einen Nachdruck eines originalen Einzelberichts aus dem Jahr 2014 darstellt, unterscheidet sich hier die Reihenfolge der Netzwerke von der Modellregionensystematik aus dem Teilbericht 1. Das hier so bezeichnete Netzwerk 1 entspricht dem Netzwerk der Modellregion 3, Netzwerk 2 entspricht dem Netzwerk der Modellregion 1 und Netzwerk 3 entspricht dem Netzwerk der Modellregion 2.

⁷ Seit dem Schuljahr 2013/2014 werden im Freistaat Sachsen die Mittelschulen als Oberschulen geführt und folglich im Weiteren als solche bezeichnet.

⁸ Anzahl Schulen/Lehrkräfte

übertragenen Erprobungsversionen der englischsprachigen Verfahren „Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms [STATIC]“ und „Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education [SACIE]“. Ebenso aus dem Fragebogen zu Erfahrungen und Kooperation von Preuss-Lausitz (1997), dem Fragebogen zur Inklusion in der Sekundarstufe 1 von Amrhein (2011) sowie dem FLEX-Fragebogen (Geiling et al., 2008). Weiterhin wurde die Fragestellung zur Kooperation mit externen Partnern aus einem „Fragebogenentwurf zu Aufgaben von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht“ von Moser (2012) verwendet und für die Items zur internen Kooperation einige Anleihen bei Geiling et al. (2008) getätigt. Zudem wurden Items aus Stürmer/Simon (1997) verwendet und Anregungen aus dem Itempool des Online-Angebots www.evaltool.ch aufgegriffen. Im Hinblick auf die o.g. Hauptkategorien wurden zudem einige eigene Itembatterien konstruiert, die vor allem der Deskription der Ausgangslage im Schulversuch dienen sollen.

Die Antwortmöglichkeiten der geschlossenen Fragen liegen auf einer vierstufigen Likertskala („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ bzw. „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme vollkommen zu“). Ergänzend gab es bei einigen Items eine fünfte Antwortmöglichkeit „dazu kann ich nichts sagen“ für die Lehrkräfte, denen eine Einschätzung nicht möglich sein sollte. Diese Form wurde gewählt, um in der Onlineversion zu sichern, dass Items nicht versehentlich übersprungen werden und um zugleich das Ausmaß fehlender Antworten zu reduzieren.

Neben überwiegend geschlossenen Fragen waren vier offene Fragen enthalten, um ein möglichst breites Antwortspektrum zu erzielen und den Lehrkräften Raum für freie Äußerungen zu bieten. Folgende Fragen konnten in offener Form beantwortet werden:

- Was verstehen Sie persönlich unter Inklusion?
- Welche Erwartungen haben Sie an die Erprobung eines inklusiven Schulansatzes?
- Welche konkreten Veränderungen erhoffen Sie sich an Ihrer Schule?
- Inwieweit befürchten Sie Schwierigkeiten bei der Umsetzung?

Zudem konnten am Ende der Befragung weitere Mitteilungen vermerkt werden.

Lehrkräfte, die noch keine Erfahrungen mit Inklusion haben, wurden lediglich zu ausgewählten Fragen zu ihren Einstellungen und zum Verständnis von Inklusion sowie zu Erwartungen an den Schulversuch und die kollegiale Zusammenarbeit befragt (Kurzform), während erfahrene Lehrkräfte den gesamten Fragebogen (Langform) bearbeiteten (vgl. Anhang 1).

Der Fragebogenentwurf wurde im Dezember 2012 von 38 Grund-, Mittel-, Gymnasial- und Förderschullehrkräften aus der berufsbegleitenden Weiterbildung in den sonderpädagogischen Fachrichtungen Lernen und Sprache der Universität Leipzig zur Erprobung ausgefüllt. Die Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, Feedback zum Fragebogeninstrument zu geben. Im Anschluss wurden die Ergebnisse ausgewertet und die

Items einer Reliabilitätsanalyse unterzogen, wodurch die Qualität der Items überprüft und schwache Items ggf. modifiziert bzw. entfernt wurden.

Empirische Überprüfung und Skalenbildung

Für die endgültige Fassung des Fragebogens wurde erneut eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) auf der Grundlage von $n = 43$ gerechnet. Sowohl der Bartlett-Test als auch der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO .697) deuten darauf hin, dass die Voraussetzungen für eine solche Analyse erfüllt werden können.

Dabei weisen das Kaiserkriterium (Eigenwert > 1) der Faktorenanalyse wie auch der Scree-Plot sieben Faktoren aus. Da der überwiegende Anteil der Items vor allem dazu diente, einen deskriptiven Ist-Stand zu den eingesetzten Unterrichts- und Diagnostik-Methoden der Pädagogen zu erhalten, konzentrierte sich die weitere Analyse auf zwei Faktoren, bei der die Items der Bereiche „Kooperation“ und „Einstellung zur Inklusion“ jeweils als eine Skala zusammengefasst und einer Reliabilitätsanalyse unterzogen wurden.

Die erste Skala „**Kooperation**“ gibt die von den Lehrkräften wahrgenommene Stärke der kooperativen Beziehungen wieder und enthält vierzehn Items, wie z.B.: „An unserer Schule finden regelmäßig Teamsitzungen mit allen Beteiligten (Lehrerinnen und Lehrer, Erzieher, Sozialarbeiter, Einzelfallhelfer etc.) statt.“; „Eltern sind in die Schulentwicklung aktiv einbezogen.“; „Ich tausche mich mit anderen Lehrkräften aus, um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser unterrichten zu können.“

Die zweite Skala „**Einstellung zu Inklusion**“ repräsentiert mit zehn Items die Einstellung der Lehrkräfte zu verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten einer inklusiv arbeitenden Schule. Items dieser Skala lauten bspw.: „Durch die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte so stark auf diese Schülerinnen und Schüler konzentriert, dass andere Schülerinnen und Schüler zu kurz kommen könnten.“; „Das Unterrichten in heterogenen Klassen unterstützt das soziale Lernen unter den Schülerinnen und Schülern.“; „Eine Abstimmung des Unterrichts auf viele verschiedene Lernbedürfnisse ist aufwendig und unter derzeitigen Bedingungen nicht umfassend zu leisten.“

Die internen Konsistenzen dieser beiden Skalen weisen ein gutes bis zufriedenstellendes Cronbach's Alpha auf (Skala 1: .656; Skala 2: .789).

Methoden der quantitativen Analyse

Die Analyse der Daten erfolgte mit Hilfe der Statistik-Software SPSS 20 in drei Schritten:

- Plausibilitätsprüfung des Datensatzes
- Deskriptive Beschreibung der Ergebnisse insgesamt sowie differenziert nach Netzwerken bzw. Schulformen mittels Häufigkeitsanalysen

- Beschreibung von Gruppenunterschieden und Zusammenhängen zwischen ausgewählten Variablen mittels nonparametrischer Verfahren (Mann-Whitney-U-Test und Kruskal-Wallis-Test) sowie ANOVA (inklusive Post-Hoc-Analysen) und t-Test bei den Skalen.

Methoden der qualitativen Analyse

Die Textanalyse der offenen Fragen erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Zentral war hierbei ein theoriegeleitetes und am Material entwickeltes Kategoriensystem, das Aspekte festlegte, „die aus dem Material herausgefiltert“ wurden (Mayring 2002, S. 114). Von den drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring, 2010, S. 65) wurde die Form der Strukturierung für die Auswertung gewählt, welche das Ziel hat, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen wurden theoretisch abgeleitet und bestimmt (deduktive Kategorienanwendung). Anhand der Oberkategorien wurde das Material analysiert und entsprechende Unterkategorien konstruiert. Anschließend erfolgten die Zuordnung des Datenmaterials zum Kategoriensystem sowie eine Häufigkeitsanalyse desselben mithilfe von SPSS (vgl. Anhang 2).

1.3.3 Rücklaufquote und Stichprobenmerkmale

Rücklaufquote nach Schulform und Netzwerk⁹

Tabelle 2: Rücklaufquoten absolut und in Prozent

| | Stich- probe | Rücklauf nach Netzwerken | | | | | Σ | in % |
|-------------|-----------------|--------------------------|-------------|----------|-------------|-------------|-------------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | | | |
| GS | 52 | 11 | 5 | - | 7 | 23 | 44,2 | |
| OS | 114 | 19 (11)* | 5 (3)* | 0 | 3 | 27 | 16,6 | |
| Gym | 133 | 17 | - | - | - | 17 | 12,8 | |
| FS | 135 | 10 | 11 | - | 16 | 37 | 27,4 | |
| Σ | 434 | 57 | 21 | 0 | 26 | 104 | 24,0 | |
| in % | 100 | 24,9 | 19,6 | 0 | 35,1 | 24,0 | | |

* davon LK mit Einsatz in einer inklusiven Modellklasse Jahrgangsstufe 5

⁹ Da dies einen Nachdruck eines originalen Einzelberichts aus dem Jahr 2014 darstellt, unterscheidet sich hier die Reihenfolge der Netzwerke von der Modellregionensystematik aus dem Teilbericht 1. Das hier so bezeichnete Netzwerk 1 entspricht dem Netzwerk der Modellregion 3, Netzwerk 2 entspricht dem Netzwerk der Modellregion 1 und Netzwerk 3 entspricht dem Netzwerk der Modellregion 2.

Von insgesamt 434 Lehrkräften und pädagogischen Unterrichtshilfen, die den Link zur Online-Befragung erhielten, beteiligten sich 104 Pädagogen an der Befragung (Tab. 2). Dementsprechend liegt die Rücklaufquote bei insgesamt 24 Prozent. An den Grund- und Förderschulen fiel die Teilnahmebereitschaft mit 44 Prozent bzw. 27 Prozent höher aus, während sich an den Oberschulen und Gymnasien lediglich 17 bzw. 13 Prozent der Lehrkräfte beteiligten. Insgesamt zeigt sich damit ein eher geringer Rücklauf, der insbesondere im Hinblick auf die Oberschulen die Ergebnisse deutlich einschränkt.¹⁰

Von den involvierten Netzwerken erfuhr das Netzwerk 1 ($n = 57$) die größte Beteiligung. Elf der dort tätigen Lehrkräfte unterrichten in einer inklusiven Modellklasse. Im Netzwerk 2 beteiligten sich 21 Lehrkräfte (davon drei in der Modellklasse) und im Netzwerk 4 insgesamt 26 Lehrkräfte. Im Netzwerk 3 nahmen zunächst keine Pädagoginnen und Pädagogen an der Befragung teil, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass in diesem Netzwerk vorerst keine Beteiligung an den Erhebungen vorgesehen war und die Schule bzw. die Lehrkräfte deshalb erst sehr kurzfristig über die Teilnahme informiert werden konnten.¹¹ Darüber hinaus wurde die Teilnahmebereitschaft auch dadurch beeinträchtigt, dass an einigen Schulen zeitgleich die externe Evaluation stattfand, die ebenfalls mit umfangreichen Befragungen etc. verbunden war.

Verteilung der beteiligten Lehrkräfte nach Schulform

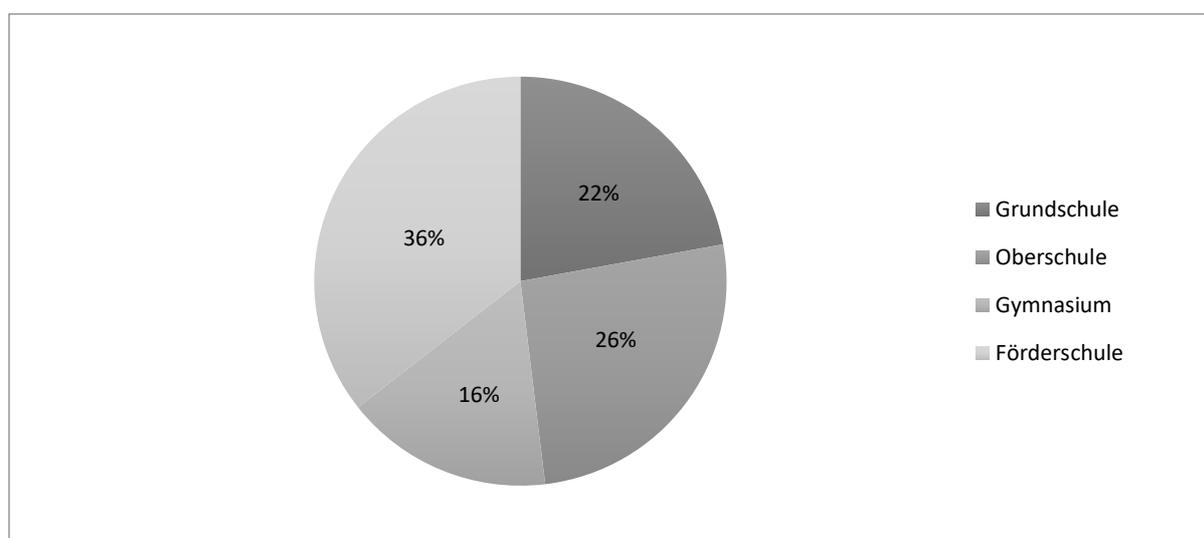


Abbildung 1: Verteilung der Lehrkräfte nach Schulformen ($N = 104$) in Prozent

¹⁰ In vergleichbaren Lehrkräftebefragungen zu innovativen Schulversuchen werden bei großem persönlichen und inhaltlichen Interesse der Lehrkräfte gelegentlich deutlich höhere Rücklaufquoten erzielt, so z.B. bei der FLEX-Befragung 98% (Geiling u.a. 2008). Ebenso erzielte die Lehrkräftebefragung zur Inklusion in Brandenburg von Preuss-Lausitz (1997) eine Rücklaufquote von 70%, die von Amrhein (2011) zur Inklusion in der Sekundarstufe 1 in Nordrhein-Westfalen 61 % bei der ersten und 52% bei der Folgebefragung.

¹¹ Aus diesem Grund fand die Befragung der Lehrkräfte aus dem Netzwerk 3 im Schuljahr 2013/14 erneut statt. Da sich die dabei erhaltenen Befunde nicht systematisch von den in diesem Kapitel berichteten Ergebnissen unterscheiden, wird auf eine explizite Darstellung der nacherhobenen Daten verzichtet.

Es beteiligten sich Lehrkräfte aller in den Netzwerken involvierten Schulformen, wobei die Förder- und Oberschullehrkräfte den größten Anteil an der Gesamtstichprobe ausmachen ($n = 36$ bzw. $n = 26$).

Verteilung der beteiligten Lehrkräfte nach Jahrgangsstufen

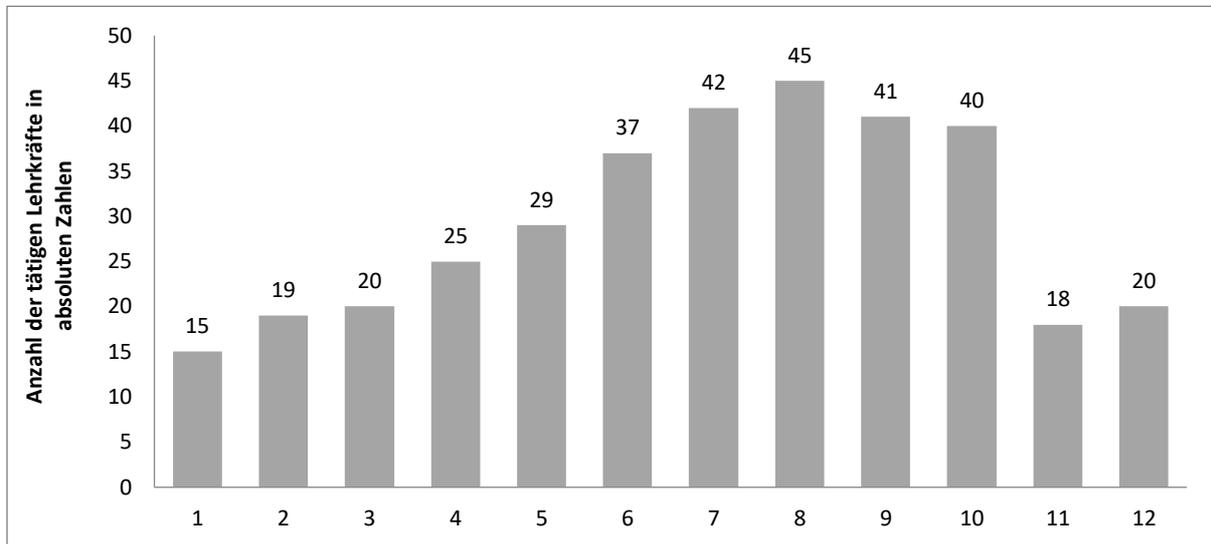
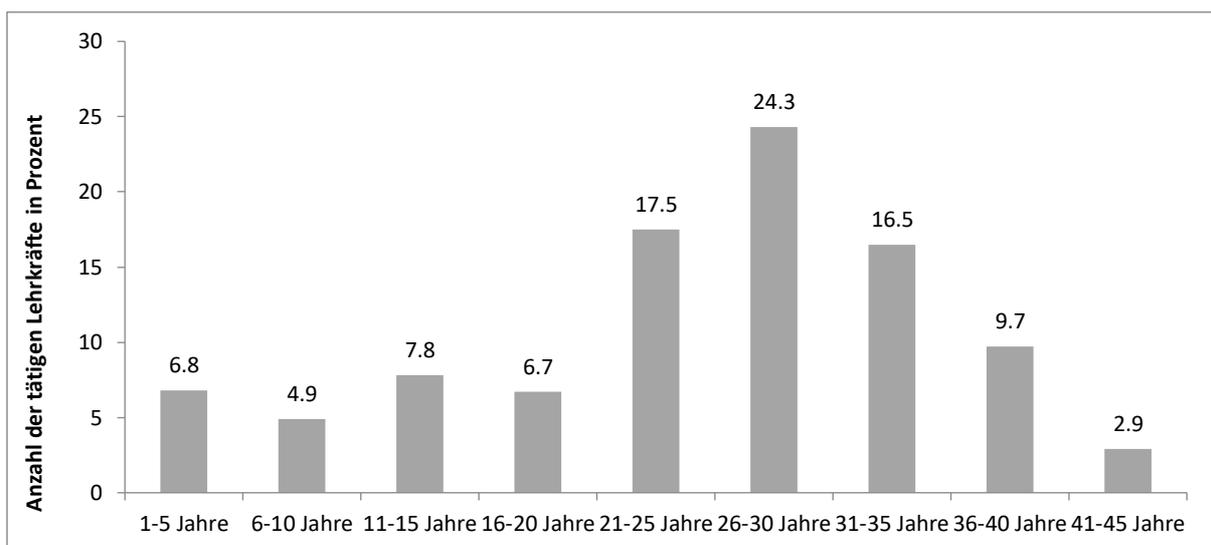


Abbildung 2: Verteilung der Lehrkräfte auf Jahrgangsstufen ($N = 104$, Mehrfachnennungen mgl.) in absoluten Häufigkeiten

Betrachtet man den Einsatz der Lehrkräfte in den verschiedenen Jahrgangsstufen (Abb. 2), so zeigt sich, dass der Großteil der Befragten überwiegend im Unterricht der Sekundarstufe eingesetzt ist. Zugleich sind aber auch Lehrkräfte aller Klassenstufen von Jahrgangsstufe 1 bis Jahrgangsstufe 12 involviert.

Dauer der Berufserfahrung der beteiligten Lehrkräfte¹²



¹² Aufgrund der kleinen Stichprobe war es nach den Datenschutzvorgaben nicht möglich, zugleich das Alter, das Geschlecht und die Fächerkombination der Lehrkräfte zu erfragen, ohne die Anonymität der Beteiligten in Frage zu stellen.

Abbildung 3: Berufserfahrung nach Jahren (N = 101) in Prozent

Mehr als die Hälfte der Befragten hat 26 und mehr Jahre Berufserfahrung. Lediglich 26 Prozent haben weniger als 21 Jahre Berufserfahrung (Abb. 3). Insgesamt wird damit eine für sächsische Schulen weitgehend typische Alters- bzw. Berufserfahrungsstruktur abgebildet.

Ausbildung der beteiligten Lehrkräfte

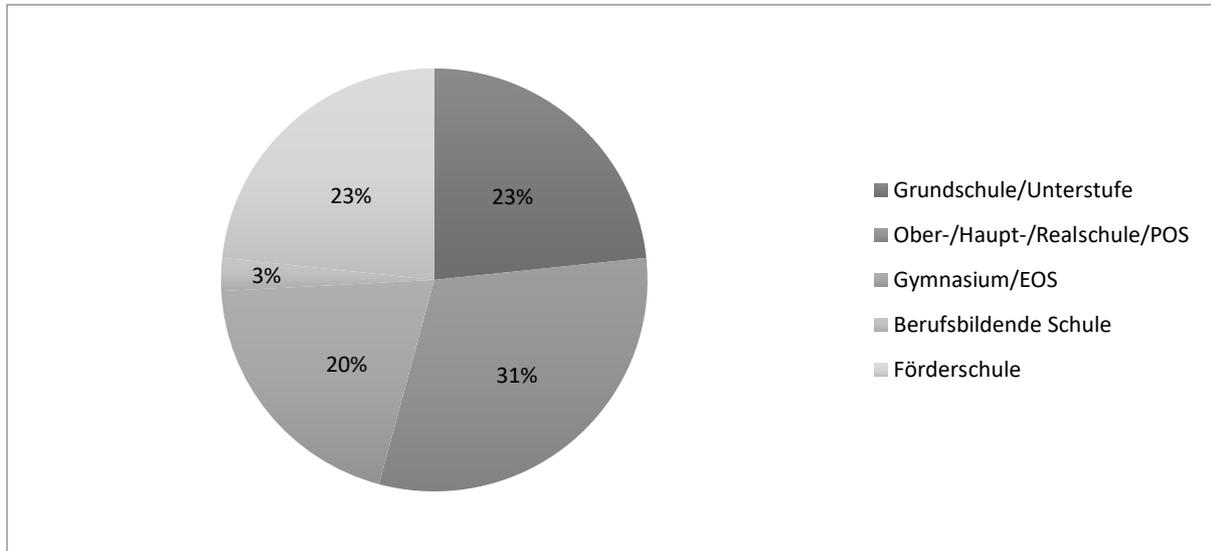


Abbildung 4: Absolviertes Studium der Beteiligten (N = 104) in Prozent

Von den 104 Befragten gaben 31 Prozent an, Lehramt für Ober-/Haupt-/Realschule bzw. Polytechnische Oberschule studiert zu haben, 23 Prozent sind ausgebildete Grund- bzw. Unterstufenlehrkräfte, 23 Prozent Förderlehrkräfte, 20 Prozent Gymnasiallehrkräfte bzw. Lehrkräfte für die Erweiterte Oberschule und 3 Prozent Lehrkräfte für berufsbildende Schulen (Abb. 4). Die teilnehmenden Förderschullehrkräfte haben überwiegend die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, Lernen und emotionale-soziale Entwicklung als studierte Fachrichtungen angegeben. Zwölf Befragte geben an, eine andere Ausbildung (u.a. Heilerziehungspfleger, Erzieher, Krankenschwester) zu haben. Es ist davon auszugehen, dass es sich hierbei um die Pädagogischen Unterrichtshilfen ($n = 12$) handelt. Elf Pädagogen haben ein verwandtes oder vergleichbares früheres Studium (u.a. Rehabilitationspädagogik, Sonderpädagogik, Diplomlehrer, Schulmanagement). Damit haben die meisten teilnehmenden Lehrkräfte eine Ausbildung, die ihrem schulischen Einsatz entspricht.

Erfahrungen der beteiligten Lehrkräfte mit integrativen¹³ Unterricht

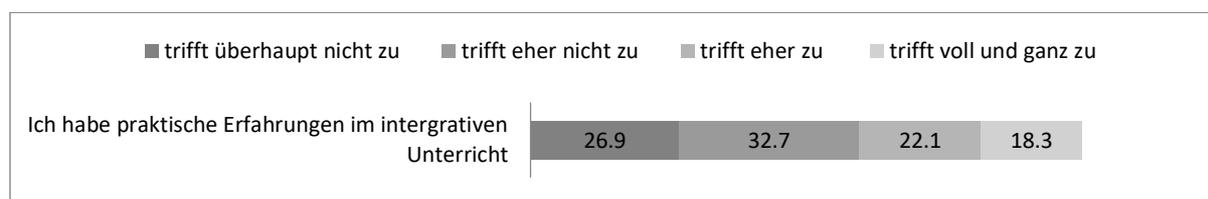


Abbildung 5: praktische Erfahrung im integrativen Unterricht (N = 104) in Prozent

Trotz der überwiegend langjährigen Berufserfahrung konnten bislang nur 40 Prozent der Befragten bereits praktische Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht sammeln, während 60 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen über gar keine bzw. kaum Erfahrung in diesem Setting verfügen (Abb. 5).

Insgesamt haben 42 Befragte Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht, davon sind 14 Lehrkräfte direkt in den Modellversuchsklassen mit lernzieldifferentem Unterricht in der Oberschule tätig.

Eine differenzierte Betrachtung der Verteilung der 42 Lehrkräfte mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht zeigt, dass überwiegend Förderschul- (16) und Grundschullehrkräfte (12) über diese Erfahrungen verfügen, während Oberschul- (11) und Gymnasiallehrkräfte (9) erwartungsgemäß seltener zu den Lehrkräften mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht zählen (Abb. 6).

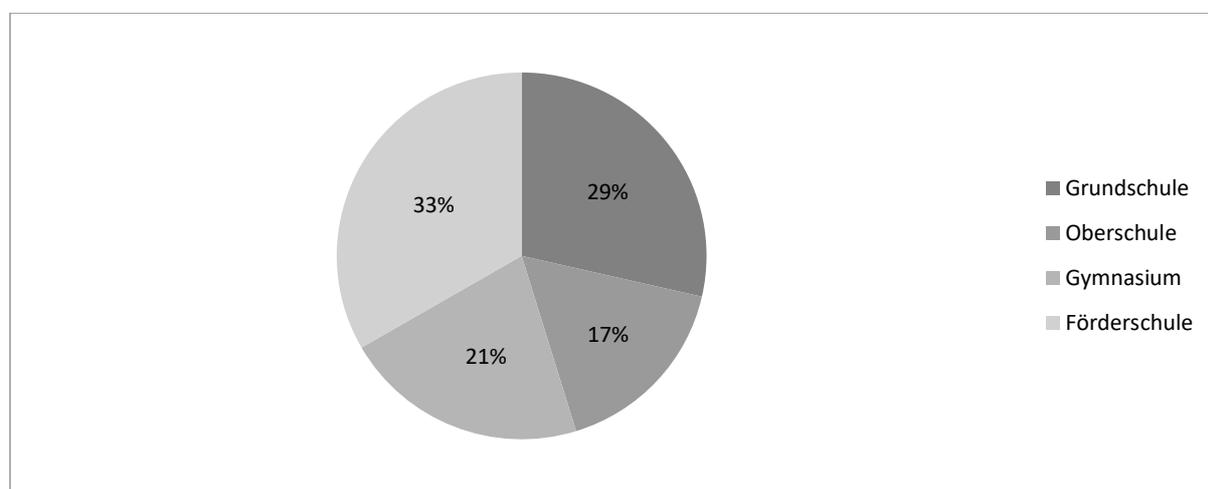


Abbildung 6: Lehrkräfte mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht nach Schulformen (n = 42) in Prozent

¹³ Der Begriff der Integration wurde in der 2012 erschienenen Verwaltungsvorschrift zum Schulversuch (VwV ERINA) noch verwendet und kam deshalb auch als Terminus in der Lehrkräftebefragung zum Einsatz. Ansonsten wird sich an die vom SMK gewählte Trennung der Begriffe angeschlossen. Das SMK spricht von Integration bei Sachverhalten, die Migrationsprozesse beschreiben, und von Inklusion bei Sachverhalten, die das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schüler mit und ohne spF betreffen.

Wenn im Folgenden bei einzelnen Teilfragen auf die Teilstichprobe $n = 42$ und nicht auf die Gesamtstichprobe $N = 104$ referiert wird, so beziehen sich die Angaben auf diese Teilpopulation der Lehrkräfte mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht, die den gesamten Fragebogen bearbeitet haben.

Qualifikationen im Bereich Integrativer Unterricht (IU)

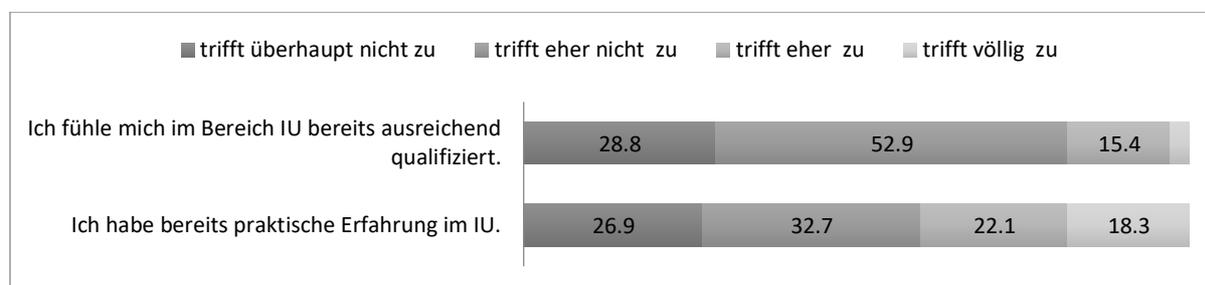


Abbildung 7: Qualifikation und Erfahrung im integrativen Unterricht ($N = 104$) in Prozent

Bezüglich ihrer Qualifikation geben 82 Prozent der Lehrkräfte an, sich eher nicht bzw. überhaupt nicht im Bereich des gemeinsamen Unterrichts qualifiziert zu fühlen. Nur 3 Prozent stimmen der Aussage, sich ausreichend für den gemeinsamen Unterricht qualifiziert zu fühlen, völlig zu. Interessant ist dabei, dass auch ein Teil derjenigen Lehrkräfte, die im gemeinsamen Unterricht eingesetzt sind, angibt, sich nicht ausreichend qualifiziert zu fühlen. Von den befragten Pädagogen haben 13 den Zertifikatskurs Integrativer Unterricht (ZINT) bereits absolviert, während zwei Lehrkräfte diesen gerade belegen. Darüber hinaus werden lediglich zehn weitere Fortbildungsmaßnahmen bzw. Erfahrungen genannt (z.B. Zertifikatskurs Autismus, 100-Stunden-Kurs zu Grundlagen der Integration in Sachsen, Einweisung durch Kollegin, die ZINT-Kurs absolviert hat...). Diese eher wenigen Angaben zu bereits wahrgenommenen Fortbildungen decken sich mit den allgemeinen Aussagen zur Qualifikation für den gemeinsamen Unterricht, wonach sich 82 Prozent der befragten Lehrkräfte nicht ausreichend qualifiziert fühlen.

Zusammenfassende Betrachtung zur Ausgewogenheit des Rücklaufs

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Stichprobe in Bezug auf die Netzwerke weitgehend ausgewogen ist, wenn man Netzwerk 3 bei der Betrachtung außen vorlässt. Die Rücklaufquote nach Netzwerken liegt dann zwischen 25 Prozent im größten Netzwerk (1) und 35 Prozent im kleinsten Netzwerk (4). Die Verteilung nach Schulform ist eher ungleich gewichtet, da sich anteilig deutlich mehr Grund- und Förderschullehrkräfte beteiligten als Oberschul- und Gymnasiallehrkräfte. Die Verteilung auf verschiedene Schulstufen fällt (bis auf die Sek. II) relativ gleichmäßig aus. Die Alters- und Berufserfahrungsstruktur in Sachsen wird weitgehend abgebildet. Eine deutliche Einschränkung erfährt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse für die Grundgesamtheit der beteiligten Netzwerke infolge der geringen Rücklaufquote von 24 Prozent.

1.4 Darstellung der Ergebnisse

1.4.1 Inklusive Überzeugungen

Verständnis von Inklusion

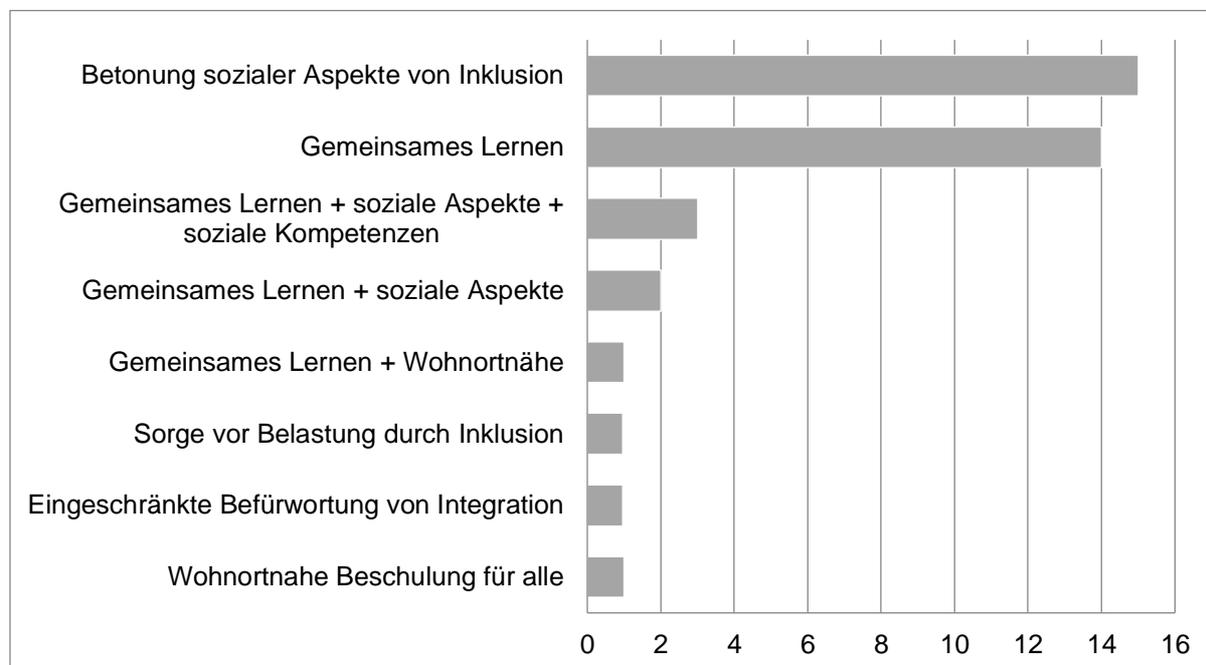


Abbildung 8: Antwortkategorien auf die offene Frage zum Verständnis von Inklusion ($n = 38$) in absoluten Häufigkeiten

Gleich zu Beginn des Fragebogens wurden die Lehrkräfte in der offenen Frage „Was verstehen Sie persönlich unter Inklusion“ gebeten, ihr Verständnis von Inklusion in eigenen Worten darzustellen.

Die Antworten auf die offene Frage „Was verstehen Sie persönlich unter Inklusion?“ verdeutlichen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte (15) bei der Beschreibung des Begriffs Inklusion die sozialen Aspekte wie Chancengleichheit und soziale Teilhabe hervorhebt. 14 der Befragten verbinden mit Inklusion das gemeinsame Lernen und verweisen dabei auf lernziendifferenten Unterricht, individuelle Förderung und die Nutzung individueller Stärken. Einige Lehrkräfte assoziieren mit dem Terminus „Inklusion“ positive Auswirkungen für die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die Toleranz/Akzeptanz gegenüber Menschen mit Behinderung und für das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf. Auch die Chance der wohnortnahen Beschulung findet Erwähnung. Neben diesen positiv besetzten Begriffsbestimmungen werden in je einer der Äußerungen auch Sorgen vor der Belastung durch Inklusion thematisiert bzw. wird Inklusion/Integration nur eingeschränkt (z.B. in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler) befürwortet (vgl. Anhang 2).

Inklusionsorientierte Überzeugungen

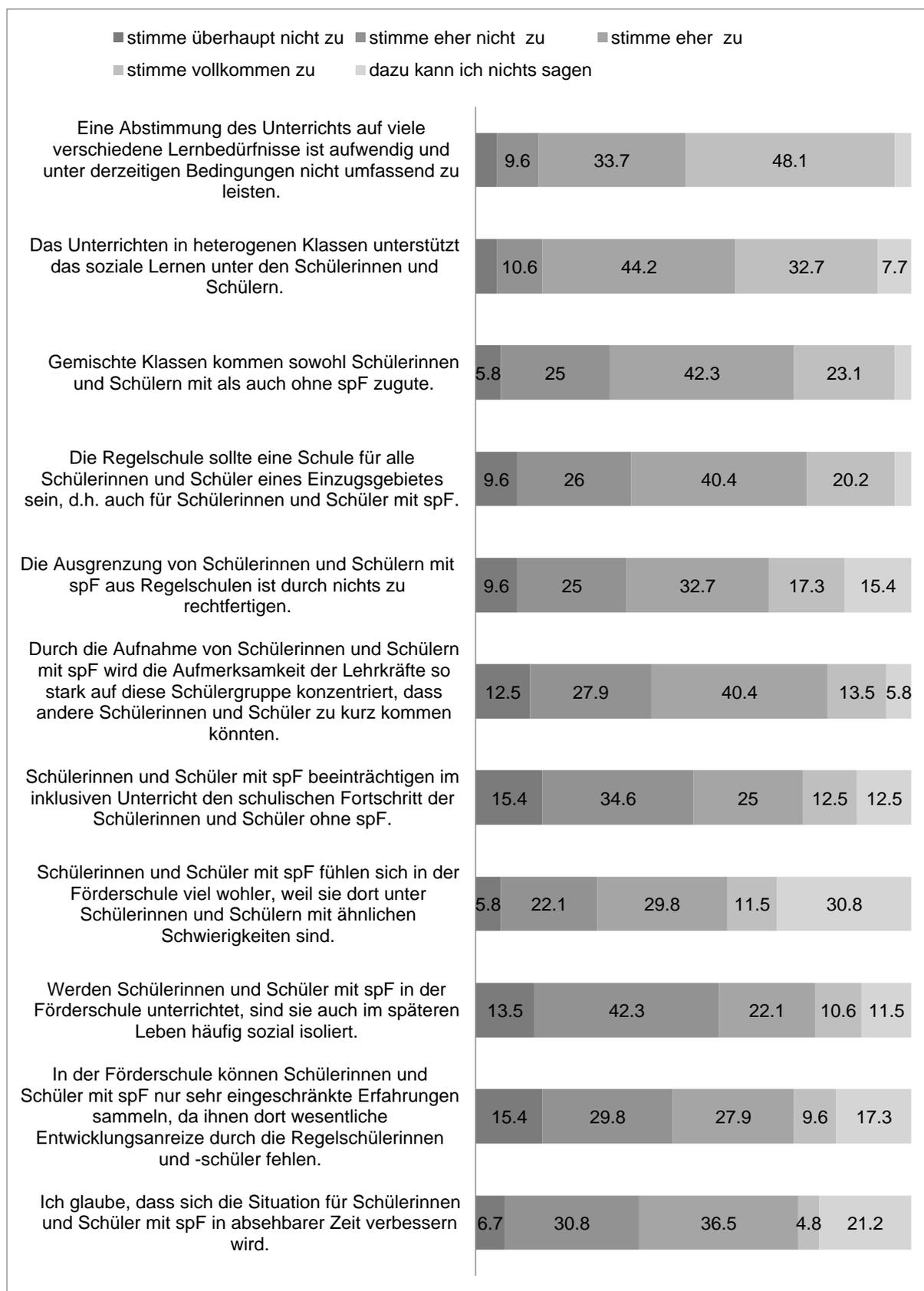


Abbildung 9: Inklusionsorientierte Überzeugungen (N = 104) in Prozent

Bei den inklusionsorientierten Überzeugungen zeigt sich, dass die Lehrkräfte im inklusiven Unterricht insbesondere Vorteile für das soziale Lernen sehen (Zustimmung von insgesamt 77 Prozent der Lehrkräfte). Allerdings befürchten 50 Prozent der Pädagogen auch, dass die Schülerinnen und Schüler mit spF den schulischen Fortschritt bzw. die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler ohne spF beeinträchtigen könnten. Dementsprechend nehmen auch 54 Prozent an, dass die Schülerinnen und Schüler ohne spF zu kurz kommen könnten, da die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte zu stark auf die Schülerinnen und Schüler mit spF konzentriert wird.

Bezüglich der Schülerinnen und Schüler mit spF und deren Beschulung an der Förderschule zeigt sich ein eher heterogenes Bild. 56 Prozent der Befragten lehnen die Aussage ab, dass Schülerinnen und Schüler mit spF, die an Förderschulen unterrichtet werden, im späteren Leben häufig sozial isoliert sind. Ob sich diese Schülerinnen und Schüler an der Förderschule wohler fühlen, weil sie sich dort unter Schülerinnen und Schülern mit ähnlichen Schwierigkeiten befinden, können 31 Prozent nicht einschätzen, 41 Prozent denken, dass dem so ist und 28 Prozent stimmen dieser Aussage eher nicht bzw. überhaupt nicht zu. Auch zu der Aussage, dass Förderschülerinnen und Förderschüler nur eingeschränkte Erfahrungen sammeln, da ihnen an der Förderschule Entwicklungsanreize durch Regelschülerinnen und Regelschüler fehlen, gibt es unterschiedliche Ansichten. 45 Prozent lehnen diese Aussage ab, während 38 Prozent zustimmen.

Insgesamt denkt die Mehrheit der Befragten, dass gemischte Klassen sowohl Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne spF zu Gute kommen (65 Prozent) und ist der Ansicht, dass die Regelschule eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler eines Einzugsgebietes (inkl. Schülerinnen und Schüler mit spF) sein sollte (61 Prozent). Der Aussage, dass die Ausgrenzung von Schülerinnen und Schüler mit spF aus Regelschulen durch nichts zu rechtfertigen sei, stimmt die Hälfte der Pädagogen zu.

Wenngleich die Befragten der Inklusion tendenziell positiv gegenüber stehen, so sollte einem Aspekt abschließend besondere Aufmerksamkeit zukommen: 82 Prozent aller Lehrkräfte (davon 34 Prozent eher, 48 Prozent vollkommen) sind der Ansicht, dass eine Abstimmung des Unterrichts auf die vielen verschiedenen Lernbedürfnisse aufwendig und unter den derzeitigen Bedingungen nicht umfassend zu leisten ist, was bedeutet, dass die Lehrkräfte zu einem überwiegenden Teil Zweifel an der gegenwärtigen Realisierbarkeit von Inklusion anmelden.

Vergleichende Betrachtungen

Insgesamt zeigen sich hinsichtlich der inklusiven Überzeugungen signifikante Unterschiede zwischen den Lehrkräften in den verschiedenen Netzwerken. Eine einfaktorielle Varianzanalyse für die Skala „Einstellung zur Inklusion“ ergibt einen signifikanten Effekt bezüglich der Einstellungen zur Inklusion zwischen den Projektnetzwerken ($F = (2,100)$, $p <$

.05, $\eta^2 = .19$). 19 Prozent der Varianzen der Einstellungitems dieser Skala lassen sich mithilfe der Netzwerkzugehörigkeit erklären, was allerdings wegen der geringen Rücklaufquote nicht überinterpretiert werden sollte.

Post-hoc Tukey-Tests zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen dem Projektnetzwerk 1 und 4. Während beispielsweise 85 Prozent der Lehrkräfte im Netzwerk 4 der Ansicht sind, dass die Regelschule eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler eines Einzugsgebietes sein sollte, teilt nur knapp die Hälfte der Lehrkräfte im Netzwerk 1 diese Ansicht. Weiterhin sind 12 Prozent der Befragten im Netzwerk 4, aber 51 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Netzwerk 1 der Ansicht, dass Schülerinnen und Schüler mit spF den Fortschritt der Mitschülerinnen und Mitschüler beeinträchtigen könnten. Dass die Mitschülerinnen und Mitschüler zu kurz kommen könnten, fürchten entsprechend nur 20 Prozent der Lehrkräfte aus Netzwerk 4, aber 67 Prozent aus Netzwerk 1. Und während 44 Prozent der Pädagogen aus dem Netzwerk 1 eher nicht denken, dass gemischte Klassen allen Schülerinnen und Schülern zu Gute kommen, so sind nur 4 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer im Netzwerk 4 dieser Meinung (vgl. Tab. 1 in Anhang 3).

Eine weitere einfaktorielle Varianzanalyse weist keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Einstellungen zur Inklusion zwischen den einzelnen Schulformen auf. Hingegen gibt es erwartungsgemäß zwischen den Lehrkräften mit und ohne Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht Unterschiede auf dieser Skala, wobei die Einstellung der Lehrkräfte mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht deutlich positiver getönt ist als die der Pädagoginnen und Pädagogen ohne diese Erfahrungen ($t(101) = -2,53$, $p = .013$). Die Einstellungen unterscheiden sich nicht in Abhängigkeit von der Dauer der Berufserfahrung.

Beim Vergleich der Einstellungen zur Inklusion von Regel- und Förderschullehrkräften treten ebenfalls Unterschiede auf. So bestätigen Regelschullehrkräfte (58 Prozent) deutlich häufiger, dass Schülerinnen und Schüler mit spF in der Förderschule nur sehr eingeschränkte Erfahrungen sammeln können“ ($U = 629$, $p = .013$) als Förderschullehrkräfte (28 Prozent).

Eigene Bereitschaft zur Inklusion in Abhängigkeit von Förderschwerpunkten

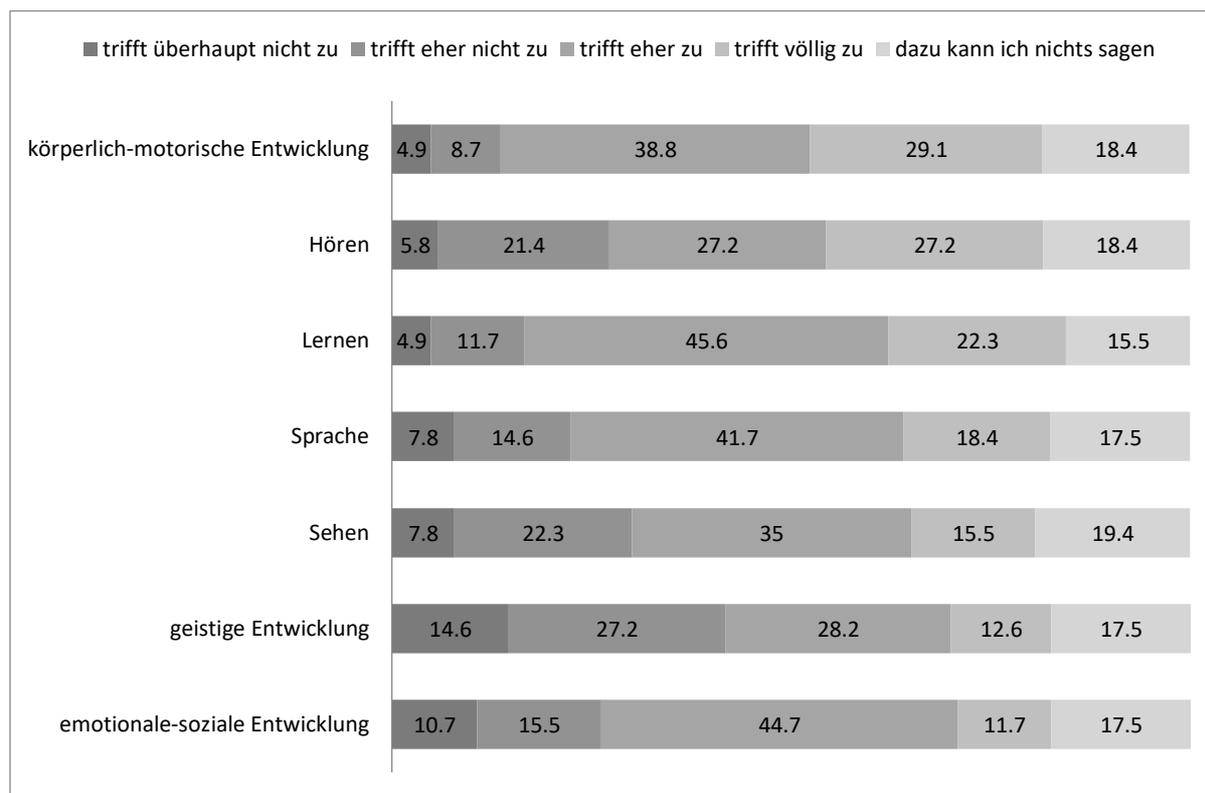


Abbildung 10: Bereitschaft zur Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit spF unter gegebenen Rahmenbedingungen (N = 104) in Prozent

In Bezug auf die Aussage „Ich bin bereit, unter den gegebenen Rahmenbedingungen Schülerinnen und Schüler mit folgenden Förderschwerpunkten in meiner Klasse zu integrieren“ zeigt sich insgesamt eine hohe Bereitschaft dazu, Schülerinnen und Schüler mit spF unter den gegebenen Bedingungen zu unterrichten. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte kann sich vorstellen, Schülerinnen und Schüler mit spF im Förderschwerpunkt „Lernen“ (68 %), „körperliche-motorische Entwicklung“ (68 %), „Sprache“ (60 %), „emotionale-soziale Entwicklung“ (56 %), „Hören“ (54 %) und „Sehen“ (51 %) inklusiv zu beschulen. Dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ (41 %) stehen die Pädagoginnen und Pädagogen etwas skeptischer gegenüber.

Vergleichende Betrachtungen

Lehrkräfte mit und ohne Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Bereitschaft zur Inklusion von Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten (bei allem Items $p > .05$). Auch die Dauer der Berufserfahrung hat keinen Einfluss auf die Bereitschaft zur Inklusion (bei allen Items $p > .05$).

Allerdings zeigt sich, dass zwischen Regel- und Förderschullehrkräften ein Unterschied hinsichtlich der Bereitschaft zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit spF in den Förderschwerpunkten Lernen ($U = 417, p = .000$) und geistige Entwicklung ($U = 524, p =$

.006) besteht, wobei die Förderschullehrkräfte eher bereit sind, Kinder mit diesen Förderschwerpunkten inklusiv zu unterrichten (vgl. Tab. 2 in Anhang 3).

Persönliches Interesse an inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

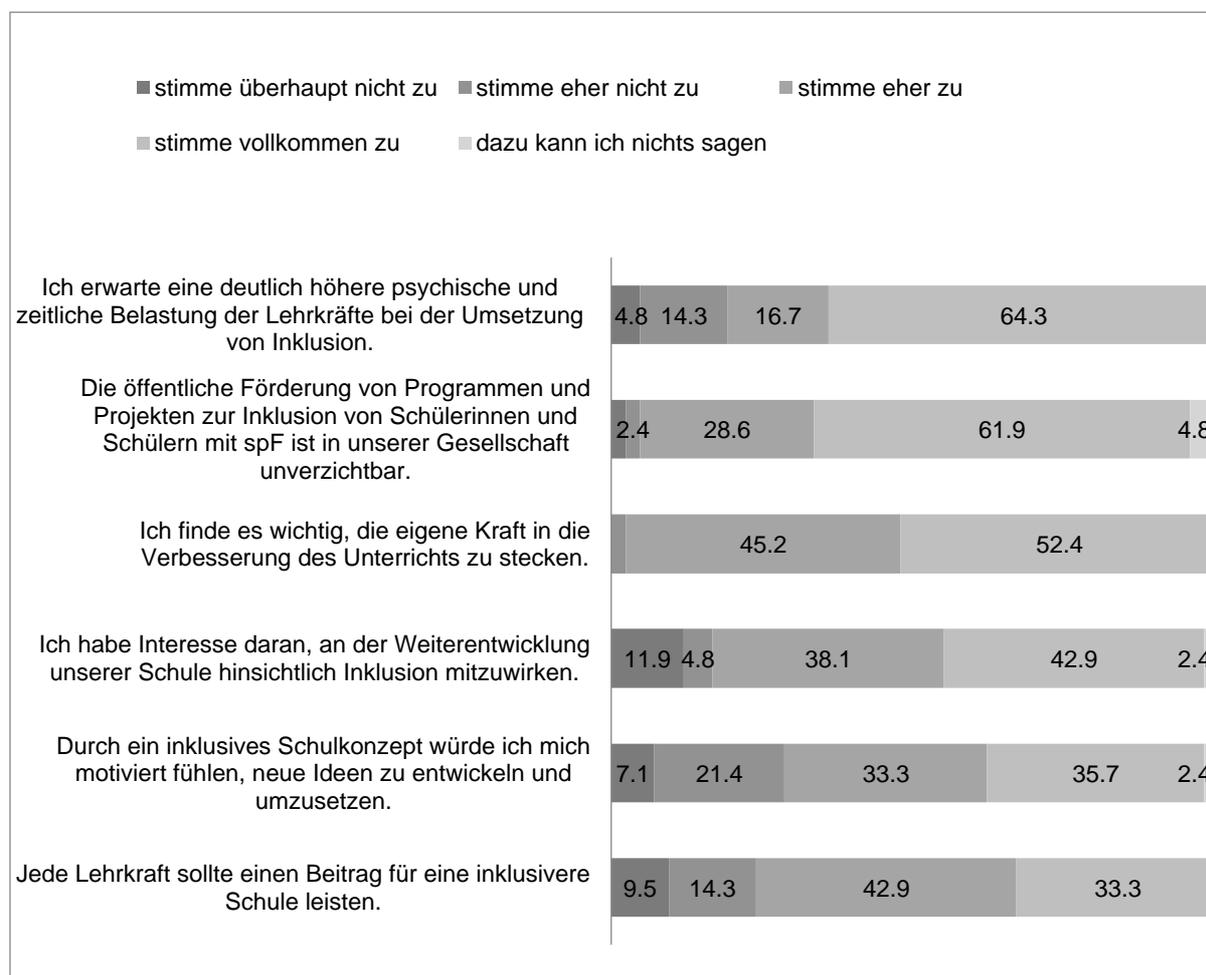


Abbildung 11: Schul- und Unterrichtsentwicklung (n = 42) in Prozent

Die Mehrheit der Befragten signalisiert Bereitschaft dazu, sich selbst aktiv für die inklusive Schulentwicklung einzusetzen. So empfinden es 97 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen als besonders wichtig, Kraft in die Verbesserung des Unterrichts zu stecken und 76 Prozent meinen, dass jede Lehrkraft einen Beitrag für eine inklusiv arbeitende Schule leisten sollte. Entsprechend sind auch 81 Prozent daran interessiert, an der Weiterentwicklung ihrer Schule hinsichtlich Inklusion mitzuwirken. Rund zwei Drittel der Befragten würden sich außerdem durch ein inklusives Schulkonzept motiviert fühlen, neue Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Weiterhin sind bereits 91 Prozent der Lehrkräfte der Ansicht, dass die öffentliche Förderung von Programmen zur Inklusion unverzichtbar ist.

Wenngleich sich in diesen Antworten eine offene und positive Haltung gegenüber inklusiver Schulentwicklung widerspiegelt, erwarten auch 81 Prozent der Befragten deutlich höhere psychische und zeitliche Belastungen bei der Umsetzung von Inklusion.

Vergleichende Betrachtungen

Bezüglich des Interesses an Schul- und Unterrichtsentwicklung gibt es Unterschiede zwischen den Netzwerken bei den Items „Ich habe Interesse daran, an der Weiterentwicklung unserer Schule hinsichtlich Inklusion mitzuwirken.“ ($H = 8,009$, $p = .018$) und „Durch ein inklusives Schulkonzept würde ich mich motiviert fühlen, neue Ideen zu entwickeln und umzusetzen“ ($H = 9,294$, $p = .010$). Während die erste Aussage im Netzwerk 4 92 Prozent Zustimmung erfährt, sind es im Netzwerk 1 80 Prozent und im Netzwerk 2 70 Prozent. Durch ein inklusives Schulkonzept würden sich im Netzwerk 4 83 Prozent, im Netzwerk 2 70 Prozent und im Netzwerk 1 60 Prozent der befragten Lehrkräfte motiviert fühlen, neue Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Gruppenunterschiede hinsichtlich der Dauer der Berufserfahrung sind nicht festzustellen (vgl. Tab. 3 in Anhang 3).

1.4.2 Allgemeine Unterrichtskompetenzen

Nutzung von verschiedenen Unterrichtskonzepten

Zur Frage „Welche der folgenden Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung nutzen Sie in ihrem Unterricht“ positionierten sich die Lehrkräfte wie folgt:

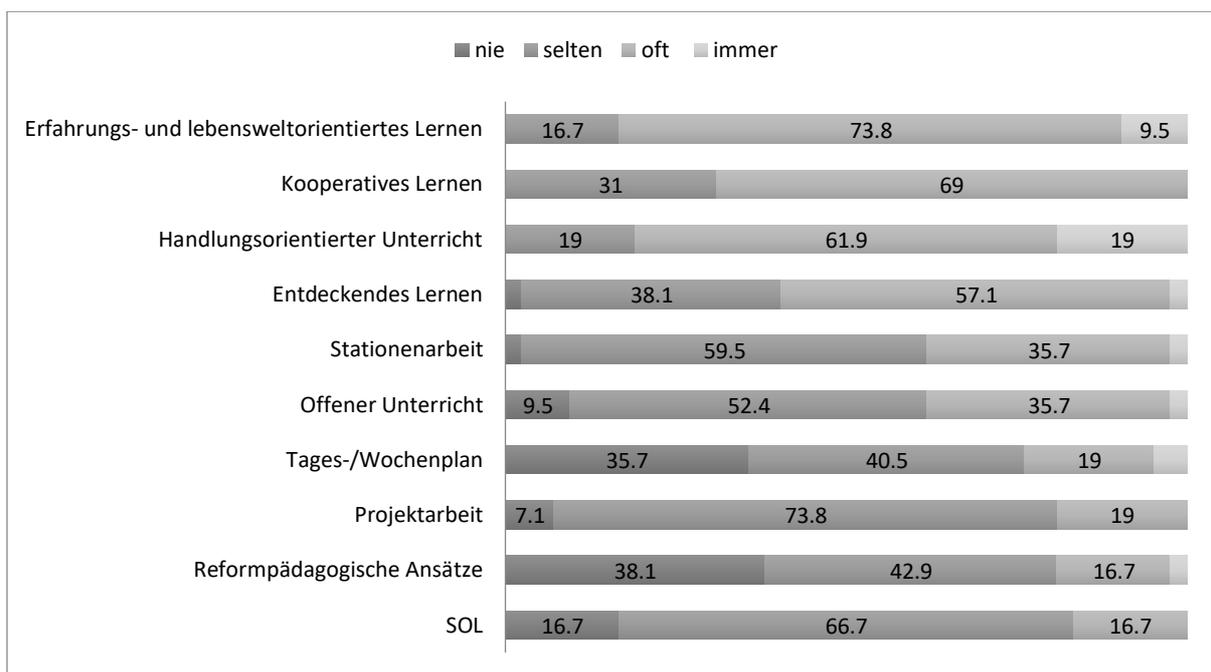


Abbildung 12: Unterrichtskonzepte ($n = 42$) in Prozent

Die Mehrheit der integrationserfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen gibt an, einen erfahrungs- und lebensweltorientierten (83 %) bzw. handlungsorientierten Unterricht (81 %) zu machen. Auch kooperative Lernformen (69 %) und das entdeckende Lernen (60 %) werden von mehr als der Hälfte der Lehrkräfte oft bzw. immer im Unterricht genutzt.

Am seltensten werden Formen des selbstorganisierten Lernens (SOL) (17 %) und reformpädagogische Ansätze in den Unterricht integriert.

Von den offenen Organisationsformen werden am häufigsten Stationsarbeit und offener Unterricht (38 %) praktiziert. Tages-/Wochenplanarbeit (23 %) und die Arbeit an Projekten (19 %) erfolgen vergleichsweise selten.

Vergleichende Betrachtung

Die Aussagen der Lehrkräfte aus den verschiedenen Netzwerken/Schulformen unterscheiden sich an dieser Stelle kaum. Lediglich hinsichtlich der Arbeit nach dem Tages-/Wochenplan gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Netzwerken ($H = 14,59$, $p = .001$). So werden diese Formen im Netzwerk 4 von 50 Prozent der Lehrkräfte oft und sogar von 17 Prozent immer genutzt, während lediglich 10 Prozent der Lehrkräfte im Netzwerk 2 und 5 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen im Netzwerk 1 Tages- bzw. Wochenpläne im Unterricht einsetzt (vgl. Tab. 4 in Anhang 3).

Hinsichtlich der Dauer der Berufserfahrung unterscheiden sich die Lehrkräfte mit bis zu 25 Jahren Erfahrung tendenziell von denen mit mehr Erfahrung durch eine etwas häufigere Nutzung von offenem Unterricht ($U = 141,5$, $p = .028$) und Stationenarbeit ($U = 142$, $p = .023$). Förderschullehrkräfte nutzen erwartungsgemäß häufiger erfahrungs- bzw. lebensweltorientierte Ansätze ($U = 124$, $p = .013$) und Wochenpläne ($U = 108$, $p = .012$) als Regelschullehrkräfte, während diese wiederum des Öfteren Formen des selbstorganisierten Lernens ($U = 126$, $p = .025$) einsetzen.

Nutzung verschiedener Sozialformen

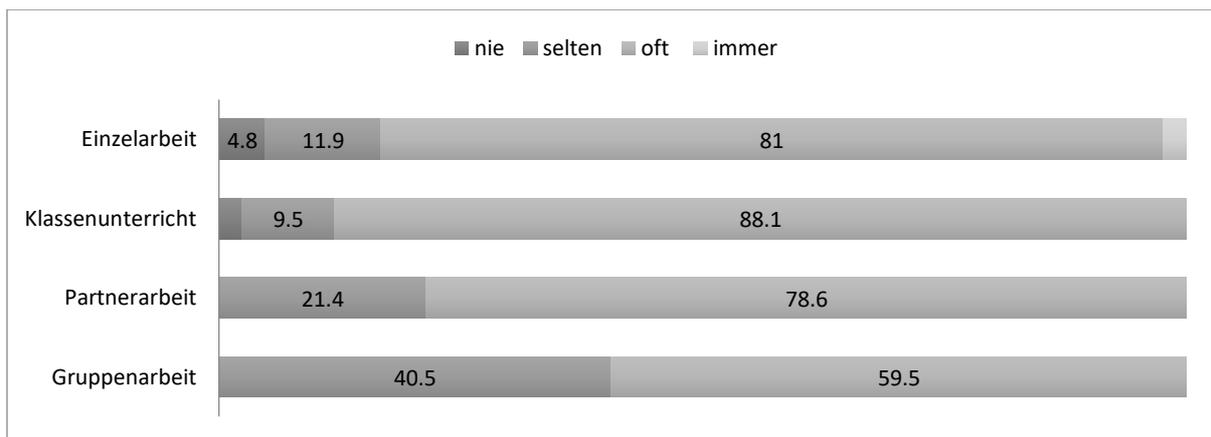


Abbildung 13: Sozialformen (n = 42) in Prozent

Die befragten Lehrkräfte setzen in ihrem Unterricht sowohl die Sozialformen Klassenunterricht, Einzel-, Partner als auch Gruppenarbeit ein. Am häufigsten findet erwartungsgemäß der Klassenunterricht Anwendung (88 %) und am seltensten die Gruppenarbeit (41 %). Insgesamt sind damit flexiblere Einsatzformen verschiedener

Sozialformen insbesondere in der Sekundarstufe zu erkennen, als in früheren Untersuchungen (Hage et al., 1985; Bohl 2001) zu beobachten waren. Dies ist insofern positiv zu sehen, weil alle vier Sozialformen für adaptive Unterrichtskonzepte mit einem hohen Grad an Individualisierung benötigt werden.

Vergleichende Betrachtungen

Gruppenunterschiede nach Netzwerk und Schulform sind an dieser Stelle nicht zu berichten. In Abhängigkeit von der Dauer der Berufserfahrung wird lediglich Einzelarbeit tendenziell etwas häufiger von Lehrkräften mit weniger als 25 Jahre Berufserfahrung eingesetzt ($U = 162, p = .033$). Weiterhin nutzen Regelschullehrkräfte etwas häufiger die Sozialform Frontalunterricht als Förderschullehrkräfte ($U = 146,5, p = .019$).

1.4.3 Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Schülerorientierte Gestaltung von Lernen und Unterricht

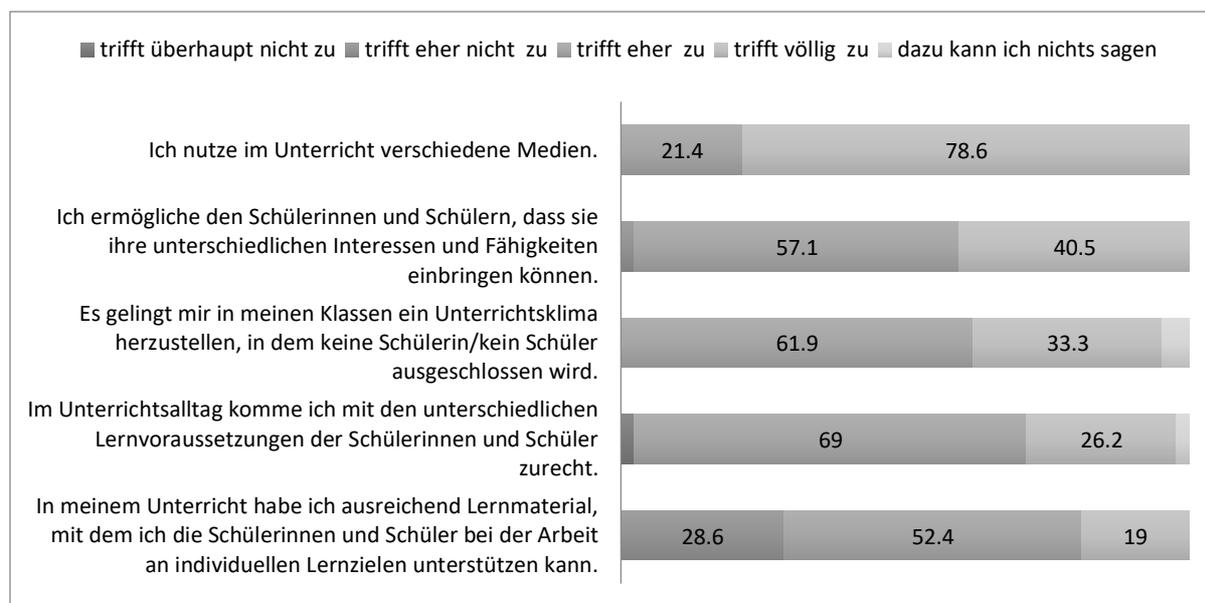


Abbildung 14: Gestaltung von Lernen und Unterricht ($n = 42$) in Prozent

Hinsichtlich der Gestaltung von Lernen und Unterricht zeigt sich, dass alle Lehrkräfte in ihrem Unterricht verschiedene Medien nutzen und 98 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen die Fähigkeiten und Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbeziehen. Weiterhin sind 95 Prozent der Lehrkräfte der Ansicht, ein Unterrichtsklima herzustellen, in dem keine Schülerin bzw. kein Schüler ausgeschlossen wird. 5 Prozent können hierzu nichts sagen. In Bezug auf die Ausstattung mit Lernmaterial zur individualisierten Unterrichtung schätzen 71 Prozent diese zwar als ausreichend ein, allerdings halten auch 29 Prozent der Lehrkräfte dies nicht für zutreffend.

Vergleichende Betrachtungen

Die Dauer der Berufserfahrung hat Auswirkungen auf den Einsatz von Medien ($U = 151$, $p = .015$), wobei Lehrkräfte mit weniger als 25 Jahren Berufserfahrung eher dazu neigen, verschiedene Medien einzusetzen als Lehrkräfte mit längerer Berufserfahrung. Weitere Gruppenunterschiede sind nicht zu verzeichnen.

Reaktionsformen auf Heterogenität

In Orientierung an die vier Reaktionsformen auf Heterogenität nach Weinert (1997) waren fünf Items zu beantworten, die eine Zuordnung zu den verschiedenen Reaktionsformen ermöglichen, wobei die proaktive Reaktionsform durch zwei Items (individuelle Förderpläne/individuelle Förderziele) repräsentiert wurde. Dabei können einige Reaktionsformen im Unterricht parallel auftreten.

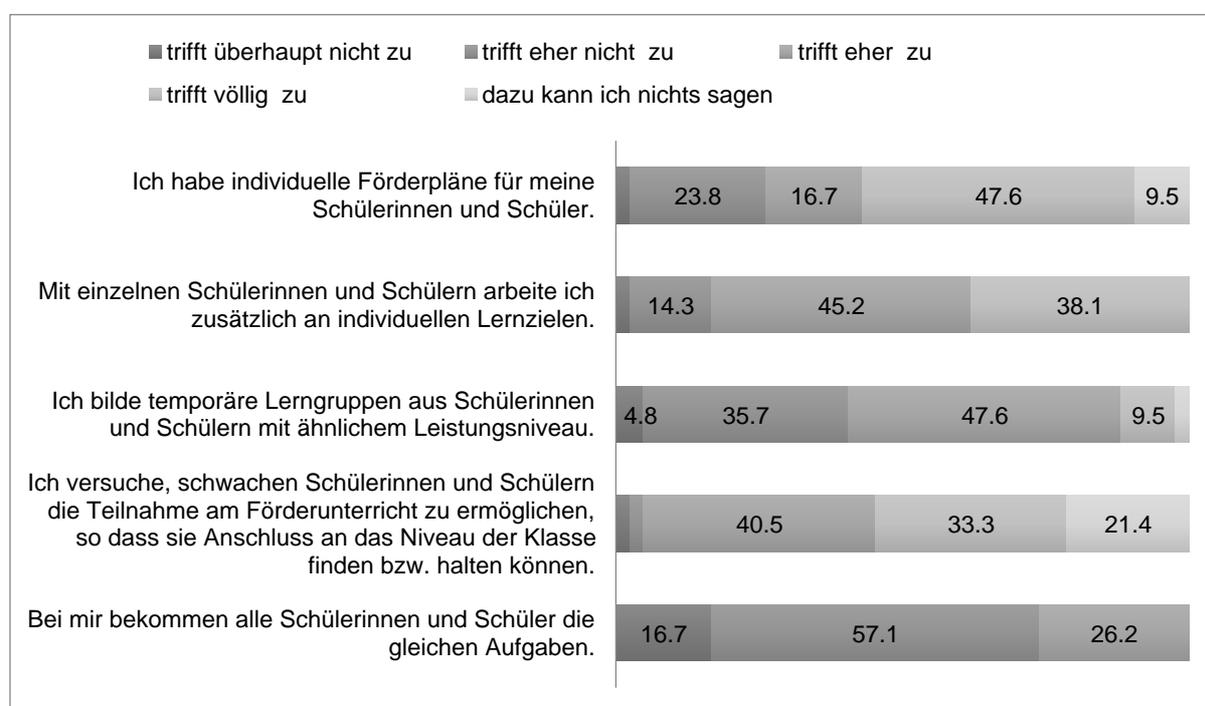


Abbildung 15: Reaktionsformen auf Heterogenität ($n = 42$) in Prozent

Die Auswertung der Angaben der Lehrkräfte zu den obenstehenden Items zeigt, dass etwa ein Viertel der Lehrkräfte mit inklusiven Schulerfahrungen (26 %) eher passiv auf Heterogenität reagiert und Leistungsunterschiede weitgehend ignoriert, indem alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Aufgaben bekommen.

Etwa drei Viertel der Lehrkräfte (74 %) versuchen im Sinne einer substitutiven Reaktion auf Heterogenität schwachen Schülerinnen und Schülern die Teilnahme am Förderunterricht zu ermöglichen, sodass diese Anschluss an das Niveau der Klasse finden können.

57% der Befragten reagieren zudem aktiv auf Heterogenität, indem sie z.B. in ihrem Unterricht temporäre Lerngruppen bilden.

Circa zwei Drittel der Lehrkräfte mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht agieren eher proaktiv, indem Schülerinnen und Schüler z.B. durch individuelle Förderpläne (64 %) und zusätzliche Arbeit an individuellen Lernzielen (83 %) gezielt gefördert werden.

Vergleichende Betrachtungen

Die Dauer der Berufserfahrung hat keinen Einfluss auf den Umgang mit Heterogenität.

Erwartungsgemäß tritt ein Unterschied bezüglich der Reaktionsformen zwischen den Regel- und Förderschullehrkräften zu Tage, wobei letztere ihren Angaben nach infolge ihrer Aufgaben berufsbedingt sehr viel stärker auf den Umgang mit Heterogenität fokussiert sind und demzufolge z.B. aktive und proaktive Reaktionsformen nutzen ($U = 111$, $p = .014$ (temporäre Lerngruppen), $U = 111,5$, $p = .016$ (Förderpläne), $U = 66$, $p = .000$ (individuelle Förderziele) (vgl. Tab. 6 in Anhang 3). Damit wird ein früherer Befund von Moser (2012) bestätigt, nach dem ein Modell individueller Förderung insbesondere zu den Berufsmerkmalen von sonderpädagogischen Lehrkräften gehört.

Nutzung ausgewählter Formen der inneren Differenzierung

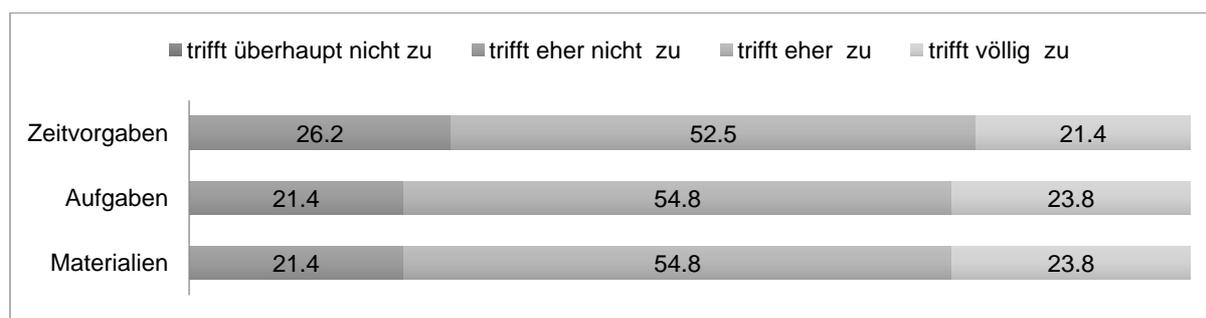


Abbildung 16: Differenzierung ($n = 42$) in Prozent

Bezüglich der ausgewählten Formen innerer Differenzierung zeigt sich bei der Frage „Ich passe meinen Unterricht an meine Schülerinnen und Schüler an mit unterschiedlichen...“, dass die Lehrkräfte die drei angegebenen Möglichkeiten der Differenzierung nach Zeit, Aufgaben und Materialien ausgewogen nutzen. Jeweils ca. 23 Prozent der Lehrkräfte geben an, durch variierende Zeitvorgaben, unterschiedliche Aufgabenniveaus sowie verschiedene Materialien zu differenzieren. Circa die Hälfte der Befragten sagt, dass dies für sie tendenziell zutrifft. Nur 21 bis 26 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen scheinen eher selten nach diesen Formen zu differenzieren. Keine der Lehrkräfte ist der Ansicht, überhaupt nicht zu differenzieren.

Vergleichende Betrachtungen

Mittelwertvergleiche haben ergeben, dass die Dauer der Berufserfahrung die Häufigkeit der Differenzierung nicht beeinflusst, während es zwischen Regel- und Förderschullehrkräften leichte Unterschiede in Bezug auf die Differenzierung durch Aufgaben gibt ($U = 120,5$, $p = .025$). In den Netzwerken wird nach Ansicht der Befragten nur im Hinblick auf die

Materialien unterschiedlich differenziert ($H = 9,251$, $p = .01$), wobei im Netzwerk 4 (92 %) und Netzwerk 2 (90 %) häufiger über Materialien differenziert wird (vgl. Tab. 5 in Anhang 3).

1.4.4 Diagnostik, Förderplanung und Leistungsbewertung

Zuschreibung von Zielen der Diagnostik

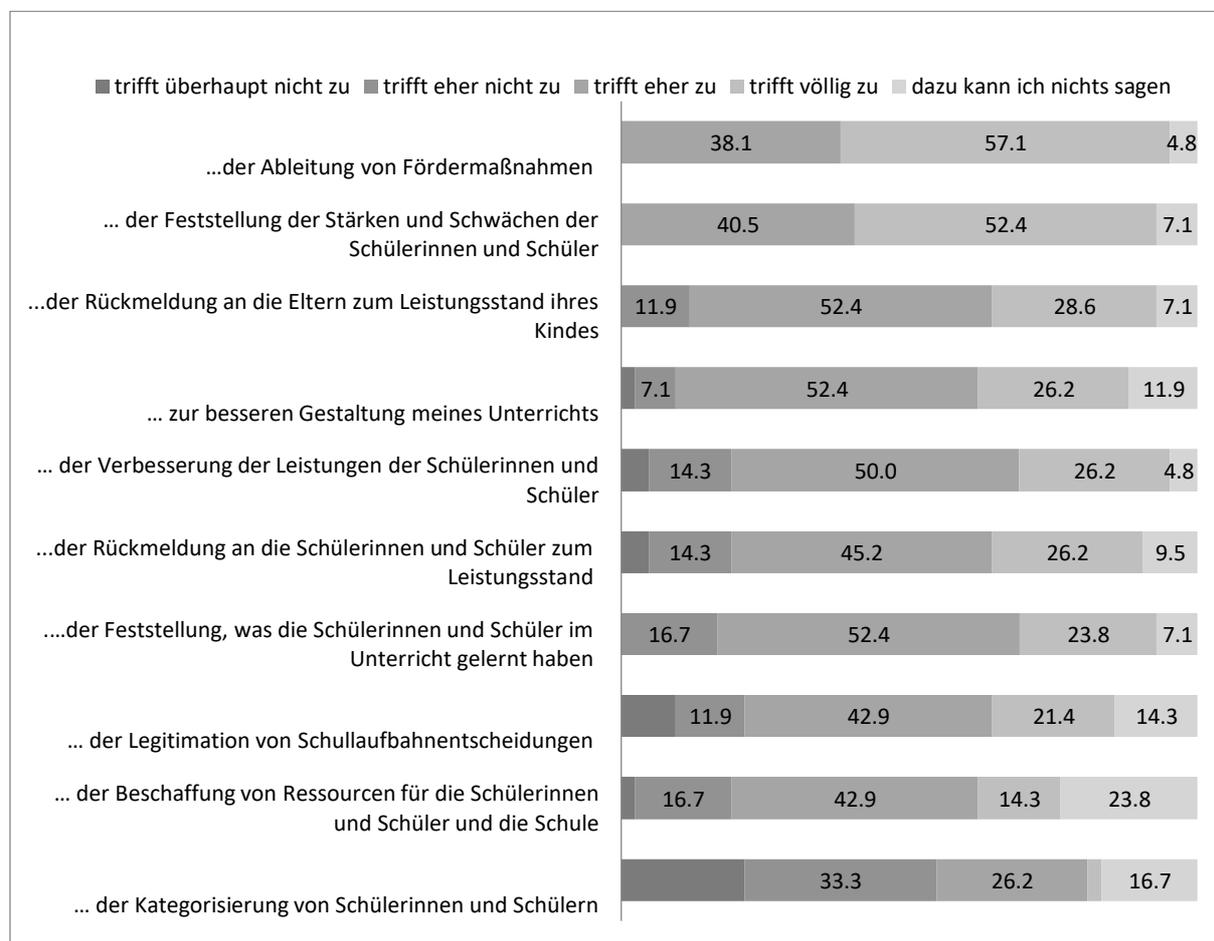


Abbildung 17: Ziele von Diagnostik ($n = 42$) in Prozent

Für die Einschätzung der diagnostischen Kompetenzen wurde zunächst die Haltung der Lehrkräfte gegenüber Diagnostik mit Hilfe des Indikators „Ziele von Diagnostik“ erfasst.

Bei der Frage „Wozu dient Diagnostik Ihrer Meinung nach am ehesten?“ wird deutlich, dass die Lehrkräfte mit diagnostischer Tätigkeit Ziele und Funktionen verknüpfen, die mitunter auch konfliktieren können. Während 54 Prozent der Lehrkräfte die selektionsorientierte Funktion der Kategorisierung ablehnen und nicht der Ansicht sind, dass Diagnostik am ehesten dazu dienen soll, werden alle anderen Ziele von der Mehrheit der Lehrkräfte als eher bzw. völlig bedeutsam angesehen. Nahezu alle inklusionserfahrenen Lehrkräfte sind der Ansicht, dass Diagnostik in erster Linie der Ableitung von Fördermaßnahmen (95 %) und der Feststellung von Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler (93 %) dient und akzentuieren damit förderdiagnostische Aspekte.

An zweiter Stelle folgen Aussagen, die deutlich machen, dass Lehrkräfte Diagnostik im Sinne eines „assessment for learning“ als Möglichkeit verstehen, ihren eigenen Unterricht und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. So stimmen 78 Prozent der Lehrkräfte zu, dass Diagnostik zur besseren Gestaltung des Unterrichts dient und 76 Prozent, dass Diagnostik der Verbesserung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler nützt. Entsprechend finden auch 76 Prozent der Befragten, dass Diagnostik dazu dient, festzustellen, was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht gelernt haben.

Diagnostik als Mittel zur Legitimation von Entscheidungen und mit dem Ziel der Rechenschaftspflicht scheint eine etwas untergeordnete Rolle einzunehmen. Nur die Rückmeldung des Leistungsstands an die Eltern wird als sehr bedeutsam wahrgenommen (81 % Zustimmung). Die Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler schätzen 71 Prozent der Lehrkräfte als wichtig ein. Dass Diagnostik der Legitimation von Schullaufbahnentscheidungen dient, meinen 64 Prozent der Lehrkräfte. Zur Frage, ob Diagnostik auch der Beschaffung von Ressourcen für die Schule und die Schülerinnen und Schüler dienen sollte, wollen oder können sich 24 Prozent der Lehrkräfte nicht äußern, knapp die Hälfte sieht darin auch ein Ziel von Diagnostik, 19 Prozent geben an, dass dies eher nicht bzw. überhaupt nicht zutrifft.

Vergleichende Betrachtungen

Auf die Haltung gegenüber Diagnostik hat die Dauer der Berufserfahrung keinen Einfluss. Regel- und Förderschullehrkräfte unterschieden sich geringfügig bei den Aspekten Kategorisierung ($U = 71$, $p = .036$) und Verbesserung der Leistung der Schülerinnen und Schüler

($U = 103,5$, $p = .037$). So sind 44 Prozent der Regelschullehrkräfte aber nur 10 Prozent der Förderschullehrkräfte der Ansicht, Diagnostik diene der Kategorisierung. Nur 75 Prozent der Regelschullehrkräfte aber 92 Prozent der Förderschullehrkräfte sind der Meinung, Diagnostik dient der Verbesserung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. An dieser Stelle deutet sich tendenziell an, dass die Regelschullehrkräfte mit Diagnostik eher traditionelle Aufgabenfelder konnotieren, während die Förderschullehrkräften eine förderorientiertere Perspektive einzunehmen scheinen.

Verbindung von Diagnostik und Förderplanung

Auch zur Diagnostik und Förderplanung wurden die Lehrkräfte mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht befragt, um herauszufinden, inwieweit die Lehrkräfte in die Prozesse der Diagnostik und Förderplanung involviert sind und wie kompetent sich die Befragten in diesen Bereichen fühlen.

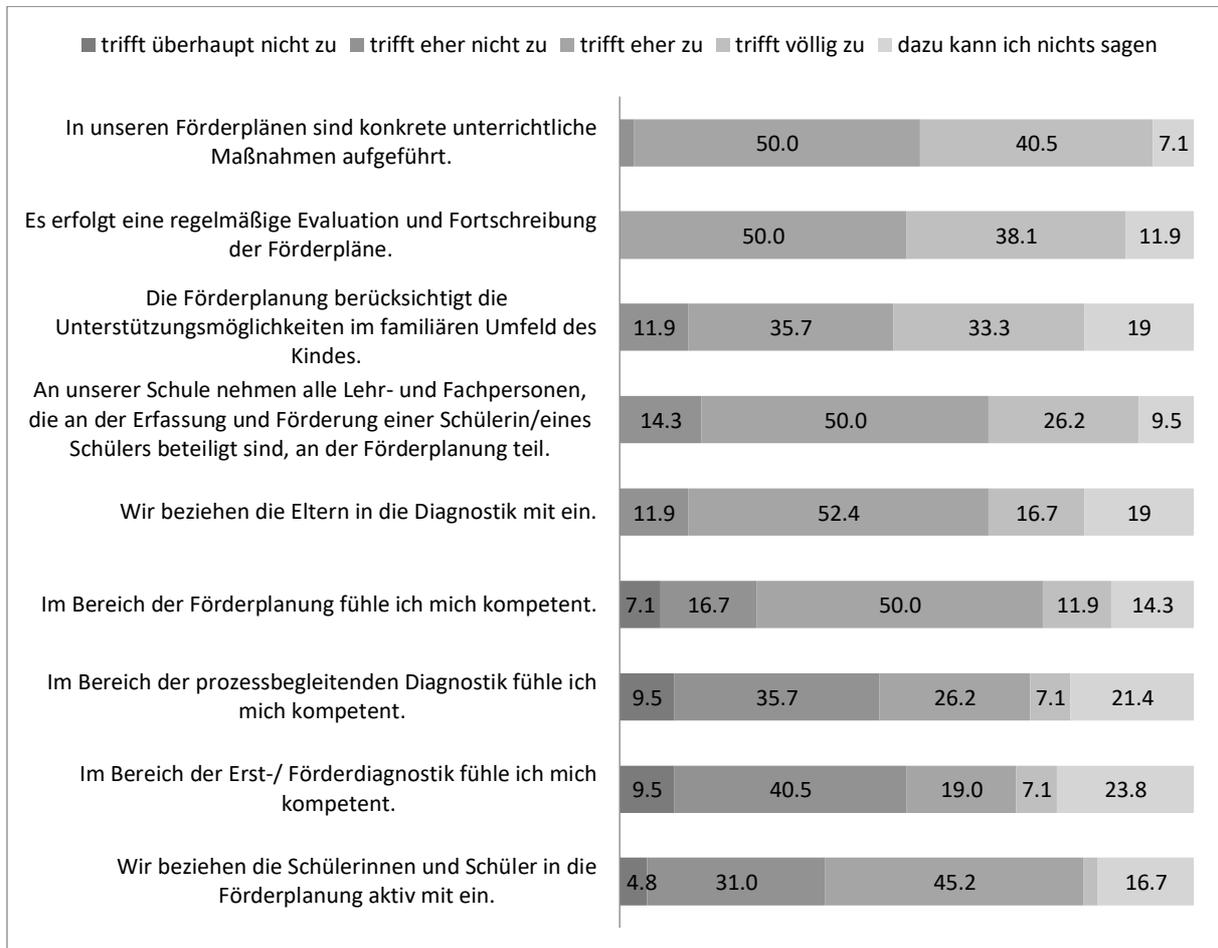


Abbildung 18: Diagnostik und Förderplanung (n = 42) in Prozent

Zur Qualität der Förderplanung und Diagnostik kann berichtet werden, dass Grundsätze und Prinzipien der förderdiagnostischen Arbeit mehrheitlich berücksichtigt werden. Nach Angaben der Lehrkräfte sind in den Förderplänen konkrete unterrichtliche Maßnahmen aufgeführt (91 %) und es erfolgt eine regelmäßige Evaluation und Fortschreibung der Förderpläne (88 %). Weiterhin werden in Ansätzen systemische und ressourcenorientierte Grundsätze verfolgt, indem familiäre Unterstützungsmöglichkeiten von 69 Prozent der Pädagogen in die Förderplanung einbezogen werden. Allerdings werden die Eltern von 14 Prozent eher nicht in die Diagnostik einbezogen, die Schülerinnen und Schüler von 31 Prozent eher nicht und von 5 Prozent überhaupt nicht.

Eine kontinuierliche Verknüpfung von Diagnose, Förderplanung und Förderung scheint nach den Angaben der Befragten in den meisten Fällen gegeben zu sein, denn 76 Prozent dieser bestätigen, dass Personen, die für die Diagnostik und Förderung einer Schülerin bzw. eines Schülers zuständig sind, auch an der Förderplanung beteiligt werden.

Wie kompetent sie sich in den Bereichen prozessbegleitender und Erst- bzw. Förderdiagnostik fühlen, können oder wollen 21 bzw. 24 Prozent der befragten Lehrkräfte nicht einschätzen. Während sich 33 Prozent in der prozessbegleitenden Diagnostik bereits kompetent fühlen, trifft dies für 46 Prozent nicht zu. Im Bereich der Erst- bzw. Förderdiagnostik fühlt sich die Hälfte der Befragten noch nicht kompetent. Im Gegensatz dazu geben 62 Prozent der Lehrkräfte an, sich bei der Förderplanung kompetent zu fühlen.

Vergleichende Betrachtungen

Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Lehrkräfte verschiedener Schulformen insbesondere hinsichtlich des Kompetenzerlebens im Bereich Förder- und Prozessdiagnostik. Dies gilt auch für die allgemeinere Unterscheidung zwischen Regel- und Förderschullehrkräften, wobei sich Förderschullehrkräfte erwartungsgemäß deutlich kompetenter fühlen als Regelschullehrkräfte (Prozessdiagnostik: $U = 25$, $p = .000$ / Erst- bzw. Förderdiagnostik: $U = 41$, $p = .002$ / Förderplanung: $U = 49$, $p = .000$) (vgl. Tab. 7 in Anhang 2). Die Dauer der Berufserfahrung spielt hinsichtlich des Kompetenzerlebens offenbar keine Rolle.

1.5 Diskussion

Die ERINA-Lehrkräftebefragung zielte bei den Lehrkräften im Schulversuch auf eine erste Bestandsaufnahme von Einstellungen zur Inklusion, der Bereitschaft zur Inklusion und inklusiven Handlungspraxen sowie auf eine Einschätzung der Bedingungen nach einem halben Jahr im Schulversuch. Dazu wurden im Frühjahr 2013 alle Lehrkräfte an den beteiligten Grund-, Förder- und Oberschulen sowie den Gymnasien der vier Netzwerke online befragt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Inklusion insgesamt von eher positiven Einstellungen begleitet wird. Da jedoch viele Fragen kontrovers betrachtet werden, scheinen diese eher fragil zu sein. Insbesondere die befragten Lehrkräfte mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht fühlen sich kompetent im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft, haben ein individualisiertes Verständnis von den Lernwegen entwickelt und setzen differenzierende Unterrichtsmethoden, Sozialformen und diagnostische Strategien ein, die einen adaptiven Unterricht zu unterstützen vermögen. Im Hinblick auf die Rahmenbedingungen überwiegt eine sehr differenzierte Sichtweise, wobei besonders häufig ein weiterer Bedarf an Fortbildung artikuliert wird.

Deutlich einschränkend ist festzuhalten, dass diese Ergebnisse nicht für alle am Schulversuch beteiligten Lehrkräfte generalisiert werden können, da die Rücklaufquote mit 24 Prozent Beteiligung eher gering ausgefallen ist. Insofern bleibt die Frage offen, ob sich die übrigen drei Viertel aller Lehrkräfte in den Netzwerken ähnlich oder evtl. ganz anders entschieden hätten.

Inklusive Überzeugungen

Das Verständnis von Inklusion, das die Befragten mit und ohne Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht (N = 104) mit ihren eigenen Worten offenbaren, ist mehrheitlich von einer Betonung des individuellen lernzieldifferenten gemeinsamen Lernens geprägt, das die Chancengleichheit und eine soziale Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler unterstützen soll.

In den Antworten der Lehrkräfte zeigt sich, dass eine große Gruppe der an dieser Befragung Beteiligten Inklusion prinzipiell befürwortet. Von den Lehrkräften wird vielfach angegeben, dass sie die Regelschule als eine Schule für alle Kinder betrachten und Vorteile für alle Schülerinnen und Schüler, insbesondere im sozialen Lernen, sehen. Dass der gemeinsame Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit und ohne spF gelingen kann, wird von einer Vielzahl von Lehrkräften eingeschätzt. Dennoch wird auch die Förderschule von einem hohen Anteil der befragten Lehrkräfte weiterhin als ein wichtiger Ort für erfolgreiches Lernen und spätere soziale Teilhabe von Schülerinnen und Schüler mit spF betrachtet.

Im Hinblick auf den inklusiven Unterricht überwiegen Befürchtungen dahingehend, dass Schülerinnen und Schüler mit spF zu viel Aufmerksamkeit der Lehrkräfte erfordern und eine Abstimmung des Unterrichts auf die verschiedenen Lernbedürfnisse unter den derzeitigen Bedingungen nicht umfassend zu leisten ist. Zugleich würde eine Vielzahl der Befragten unter den gegebenen Rahmenbedingungen Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse inklusiv unterrichten, allerdings schwankt diese Bereitschaft in Abhängigkeit von den konkreten Förderschwerpunkten erheblich.

Nicht zuletzt gibt es eine hohe Bereitschaft, sich selbst für eine inklusive Schulentwicklung zu engagieren, wobei das größte Interesse der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts gilt.

Insgesamt wird somit einerseits Inklusion befürwortet, ihre Umsetzung vielfach für möglich gehalten und unterstützt. Andererseits wird die Förderschule weniger als ein benachteiligender oder sozial isolierender Lernort betrachtet. Damit zeigt sich auch in dieser Befragung, dass die Einstellungen zur Inklusion vielfach eher fallbezogen generiert zu werden scheinen (vgl. dazu auch Avramidis & Norwich 2002).

Allgemeine Unterrichtskompetenzen

Zu den allgemeinen Unterrichtskompetenzen wurden nur Lehrkräfte mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht (n = 42) befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass jene vielfältige Unterrichtskonzepte im alltäglichen Unterricht präferieren, die eine stärkere Berücksichtigung individueller Möglichkeiten und Fähigkeiten gewährleisten und damit einen Rahmen für adaptive Unterrichtsprozesse bieten können (Bohl, 2012). Dabei sind es insbesondere Konzepte erfahrungs- und handlungsorientierten Unterrichts/Lernens bzw. auch das

kooperative Lernen, welche von einer Vielzahl von Lehrkräften im Unterricht genutzt werden, aber auch andere Formen wie Stationenarbeit, Tages- und Wochenplanarbeit und entdeckendes Lernen werden von zahlreichen Lehrkräften eingesetzt.

Gleiches lässt sich auch für die Sozialformen festhalten: Der Klassenunterricht kommt dabei regelmäßig zum Einsatz, häufig werden aber auch die drei Formen Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit von der Mehrheit der Lehrkräfte eingesetzt.

Differenzierender Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Insgesamt zeigt sich in den Antworten der Gruppe der Lehrkräfte mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht eine hohe Bereitschaft, den eigenen Unterricht schülerorientiert zu gestalten. Zudem kann auf ein hohes Kompetenzerleben in dieser Gruppe geschlossen werden, da fast alle Lehrkräfte das Gefühl äußern, mit den heterogenen Lernvoraussetzungen überwiegend gut zurechtzukommen und außerdem der Ansicht sind, ein inklusives Klassenklima zu erzielen. Darin wird bereits ein hohes Maß an Selbstwirksamkeitserleben deutlich. Der überwiegende Teil der Lehrkräfte zeigt dabei aktive und proaktive Reaktionsformen (Weinert, 1997) wie individuelle Förderpläne oder zusätzliche individuelle Lernziele und nutzt dafür sowohl Formen der materialen, aufgabenbezogenen und zeitlichen Differenzierung.

Diagnostische Kompetenzen, Förderplanung und Leistungsbewertung

Bei den integrationserfahrenen Lehrkräften herrscht insgesamt eine förderorientierte Perspektive vor, da die Mehrheit der Befragten die Ableitung von Förderzielen und die Feststellung von Stärken und Schwächen als die Hauptziele von Diagnostik ansehen, während selektionsorientierte Ziele und das Ziel der Rechenschaftspflicht als nachrangig eingeschätzt werden. Auch werden in der Diagnostik im Sinne eines „Assessment for learning“ (vgl. Stiggins, 2005) Chancen für die Verbesserung des Unterrichts und der Schülerleistungen gesehen. Allerdings zeigt sich, dass Förderschullehrkräfte eine stärker ausgeprägte förderorientierte Haltung haben als Regelschullehrkräfte, welche Diagnostik noch häufiger mit dem traditionellen Aufgabenfeld der Selektion zu konnotieren scheinen.

Die Lehrkräfte berücksichtigen beim diagnostischen Handeln mehrheitlich Grundsätze und Prinzipien der förderdiagnostischen Arbeit. Beispielsweise werden in den Förderplänen konkrete unterrichtliche Maßnahmen aufgeführt und die Förderpläne werden regelmäßig evaluiert und fortgeschrieben. Eltern und Schülerinnen und Schüler werden tendenziell noch zu selten in die Diagnostik einbezogen.

Im Bereich der Diagnostik und Förderplanung wird ein großer Qualifikationsbedarf deutlich, denn rund die Hälfte der Lehrkräfte fühlt sich sowohl im Bereich der prozessbegleitenden als auch in der Erst- und Förderdiagnostik nicht kompetent. In der Förderplanung fühlt sich

immerhin knapp die Hälfte kompetent. Da den Regelschullehrkräften bei der inklusiven Beschulung insbesondere in der prozessbegleitenden Diagnostik eine zentrale Rolle zukommt, sollten die Lehrkräfte hier zunehmend durch Fortbildungsangebote unterstützt werden.

Die Lehrkräfte mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht nutzen eine große Bandbreite an diagnostischen Instrumenten, wobei einige Verfahren, wie die Beobachtung von fast allen Lehrkräften eingesetzt werden. Gleichwohl muss an dieser Stelle offenbleiben, inwieweit die Beobachtungen gezielt und strukturiert (z.B. mit Hilfe von Beobachtungsprotokollen) oder eher unsystematisch und eher nebenbei durchgeführt werden, was durchaus Auswirkungen auf die Qualität und den pädagogischen Nutzen haben dürfte. Neben der Beobachtung kommen auch Fehleranalysen und Lernstandsseiten aus Schulbüchern häufiger zum Einsatz und auch der Austausch mit den Schülerinnen und Schülern und Kollegen spielt bei der Erhebung diagnostischer Informationen eine bedeutsame Rolle für die Lehrkräfte. Tendenziell erfreuen sich informelle Verfahren größerer Beliebtheit, während formelle Verfahren, wie standardisierte Tests oder Screenings, insbesondere von den Regelschullehrkräften wesentlich seltener eingesetzt werden. Diese Angaben geben erneut Hinweis auf einen Qualifikationsbedarf im Bereich der Diagnostik.

Bei der Leistungsermittlung und -bewertung zeigt sich, dass die Lehrkräfte überwiegend sowohl die Schülerinnen und Schüler in die Bewertung einbeziehen, Lernziele transparent machen als auch verschiedene Formen der Leistungsermittlung nutzen. Als problematisch betrachtet mehr als die Hälfte der Lehrkräfte die Lehrpläne, die ihrer Ansicht nach eher nicht für den Einsatz in inklusiv arbeitenden Klassen geeignet scheinen.

Da der Fragenkomplex Diagnostik, Förderplanung und Leistungsermittlung lediglich von den integrationserfahrenen Lehrkräften bearbeitet wurde, bleibt an dieser Stelle offen, wie kompetent sich die restlichen Lehrkräfte fühlen und wie diese diagnostische Aufgaben bewältigen und gestalten.

Kooperation

Die Kooperation innerhalb der Schule und mit Kollegen wird von den Befragten überwiegend positiv eingeschätzt. Auch mit den relevanten außerschulischen Institutionen wird bereits kooperiert und man ist mit dieser Zusammenarbeit in den meisten Fällen zufrieden. Ebenso positiv wird die Zusammenarbeit mit den Eltern eingeschätzt. Noch sehr selten erfolgt lediglich deren Einbezug in den Unterricht. Nach Einschätzung der Lehrkräfte befinden sich die Schulen auf unterschiedlichen Kooperationsstufen von keiner bis hin zu elaborierten Kooperationen, wobei langfristig von Interesse sein wird, wie sich die Kooperation weiterentwickeln wird.

Erwartungen an den Schulversuch

Vom Schulversuch ERINA erwarten die Lehrkräfte in erster Linie, dass die für Inklusion notwendigen Voraussetzungen und Bedingungen identifiziert werden. Hierzu zählen auch das Erkennen von Grenzen der Inklusion, die Entwicklung von Unterstützungssystemen und die Professionalisierung aller Beteiligten. Weiterhin erhoffen sich die Lehrkräfte mehr Akzeptanz von Menschen mit Behinderung und Vielfalt. Überdies ist es den Befragten wichtig, dass aktuelle Rahmenbedingungen beim Schulversuch berücksichtigt und bei Bedarf angepasst werden.

Die Lehrkräfte hoffen, dass der Schulversuch an ihrer Schule insbesondere im sozialen Bereich positive Auswirkungen für die Schülerinnen und Schüler hat und die gemeinsame Beschulung als Bereicherung erlebt wird. Weiterhin erbeten sich mehrere Lehrkräfte eine Anpassung der Rahmenbedingungen.

Insgesamt scheinen die Rahmenbedingungen für das Gelingen des Schulversuchs aus Sicht der Befragten eine zentrale Rolle einzunehmen, denn viele Lehrkräfte befürchten, dass die vorhandenen Ressourcen (personell, räumlich, materiell) bzw. Rahmenbedingungen (gesetzlich aber auch innerhalb der Netzwerke bzw. der Einzelschule) nicht ausreichen könnten bzw. nicht optimal erscheinen.

Rahmenbedingungen

Die Lehrkräfte schätzen die allgemeinen, sächlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen an ihren Schulen sehr differenziert ein. Während hinsichtlich der allgemeinen und personellen Ausstattung eher eine weitgehende positive Bewertung zu dominieren scheint, zeigt sich ein großer Bedarf hinsichtlich zusätzlicher Kleingruppen- und Rückzugsräume sowie bezüglich der Barrierefreiheit. Ebenso scheint auch noch ein Bedarf nach Diagnostik- und Fördermaterialien zu bestehen. Besonders deutlich artikuliert sich zudem ein Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf und ein nicht unbeachtlicher Teil der Lehrkräfte befürchtet, dass perspektivisch nicht ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen werden und auf ihre persönlichen Belastungsgrenzen zu wenig Rücksicht genommen wird.

Unterschiede zwischen Netzwerken, Schulformen und Lehrkräftegruppen

Insgesamt zeigen sich zwischen den einzelnen Netzwerken und Schulformen sowie zwischen Lehrkräften mit unterschiedlich ausgeprägter Berufs- bzw. Inklusionserfahrung nur wenige Unterschiede. Die Differenzen zwischen den Gruppen sind selten substantiell. Entsprechend können keine durchgängigen Verhaltens- bzw. Einstellungsmuster festgestellt werden. Aufgrund der geringen Fallzahl lassen sich lediglich aktuelle Tendenzen innerhalb der Projektnetzwerke berichten.

Kapitel 2

Inklusion im Schulversuch aus der Perspektive der Eltern

Katrin Liebers, Christin Schmidt

Mitarbeit an der Erstellung des Fragebogens:
Julia Bockisch, Parissa Chokraj, Alexander Piske

Mitarbeit an der Statistik und am Bericht:
Parissa Chokraj, Stefan Kolke

Dieses Kapitel enthält den weitgehend unveränderten und bislang unveröffentlichten Forschungsbericht zur Elternbefragung von 2013

2 Inklusion im Schulversuch aus der Perspektive der Eltern

Die Befragung der Eltern lässt sich im Gesamtprojekt im Bereich der summativen Evaluation einordnen und stellt eine Ersterhebung bezüglich der Akzeptanz bei den Eltern im ersten Schulversuchsjahr 2012/2013 dar.

Bezogen auf die Perspektive der Eltern und ihren Blick auf Schule gibt es bislang eher wenig Forschung (Krumm 2003), gleichwohl z.B. in der PISA-Studie die Zufriedenheit der Eltern als eine wichtige und unterstützende Kontextbedingung für schulische Lernprozesse identifiziert wurde (vgl. Schümer, 2002, S. 211). In der ERINA-Elternbefragung werden Eltern weniger als „Kunden“ von Schule (Fend, 2001, S. 137) denn als Akteure auf der Meso-Ebene des für den Schulversuch entwickelten Mehrebenenmodells (vgl. Teil 1, Kap.3) gesehen, deren Einschätzungen wichtige Rückmeldungen bezüglich der Schulqualität im Schulversuch beinhalten können (vgl. Rosenblatt & Thebis, 2003).

Im Folgenden werden die Studie und ihre Ergebnisse aus dem ersten Schulversuchsjahr dargestellt, dabei wird der 2013 erstellte Forschungsbericht weitgehend unverändert wiedergegeben.

2.1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1.1 Akzeptanz von Inklusion als zentrale Kategorie

Eltern können als wichtige Akteure in bildungspolitischen Reformen gesehen werden, weil sie diese mittragen müssen. Das heißt, von ihrer Akzeptanz können Reformvorhaben profitieren, von einer Ablehnung durch die Eltern aber auch gebremst oder gar blockiert werden. Ein Blick auf die der Inklusion vorangegangene Einführung von Integration¹⁴ lässt die Rolle der Eltern und ihrer Akzeptanz dabei deutlich werden:

Zu Initiatoren von Schulreformen wurden Eltern insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren in der Bundesrepublik, als die ersten Schulversuche zur Integration überhaupt erst durch die Elternbewegungen eingefordert und in den ersten Grundschulen, z.B. in Berlin, und später auch in weiterführenden Schulen, z.B. in Berlin, Hamburg und Bonn-Beul, mit großem persönlichen Einsatz der Eltern durchgesetzt worden sind (vgl. dazu Müller & Prengel, 2013, Preuss-Lausitz, 1997).

Seit den 1990er Jahren ist gemeinsamer Unterricht in vielen Ländern Deutschlands, so auch in Sachsen, als Regelform im Schulgesetz verankert, wenn auch mit einem Haushaltsvorbehalt. Im Umkehrschluss bedeutet dies für viele Eltern, dass die zuständige Schule für ihr Kind u.U. keine Klassen mit gemeinsamem Unterricht führt, sie keine expliziten

¹⁴ Der Begriff „Integration“ findet im vorliegenden Teilbericht Verwendung, wenn auf Fachliteratur oder Studien Bezug genommen wird, die diesen Terminus explizit zugrunde legen. Ansonsten wird sich an die vom SMK gewählte Trennung der Begriffe angeschlossen. Das SMK spricht von Integration bei Sachverhalten, die Migrationsprozesse beschreiben, und von Inklusion bei Sachverhalten, die das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schüler mit und ohne spF betreffen.

Wahlmöglichkeiten diesbezüglich haben und auch keine Schulversuchsbedingungen mehr gelten. Trotzdem, so konnte Preuss-Lausitz (1997) beispielsweise für die integrativen Grundschulen in Brandenburg zeigen, gab es in dieser Zeit eine hohe Akzeptanz seitens aller Eltern.

Eltern können aber nicht nur als Träger oder ggf. tolerierende Dulder von Innovationen in Erscheinung treten. Sie können sich auch als Gegner von bildungspolitischen Innovationen erweisen, so zum Beispiel in Berlin bei der flächendeckenden Umsetzung der frühen Einschulung (Vieth-Enthus, 2012). Mit ihrem Widerstand (Reaktanz) können sie mit politischen Mitteln wie Elterninitiativen und Volksbegehren agieren und so zum Bruch von Regierungskoalitionen beitragen – so geschehen in der freien Hansestadt Hamburg 2010¹⁵ – wenn sie das Gefühl bekommen, keine aus ihrer Perspektive akzeptablen Angebote bzw. Handlungsalternativen für ihre Kinder vorzufinden.

Aus der allgemeinen Akzeptanzforschung lassen sich sehr verschiedene Faktoren benennen, welche „die Akzeptabilität und gesellschaftliche Akzeptanz von Techniken, wissenschaftlichen Ergebnissen, Kunstwerken, Gesetzen, Politiken, Alltagsnormen und Geschlechterrollen fördern oder aber diese be-, teilweise auch ganz verhindern“ (Lucke, 1995, S. 361, hier zitiert nach Große Ruse, 2002). Mögliche Faktoren hat Lucke (a.a.O.) nach sieben verschiedenen Ebenen systematisiert, wobei für die Frage von Elternakzeptanz bei bildungspolitischen Entscheidungen die Legitimationsebene, die Wahrnehmungs- und Einstellungsebene, die Bezugsgruppenebene und die Biografieebene von besonderer Bedeutung sein können.

Zentral bei allen bildungspolitischen Innovationen ist es, dass Eltern einbezogen und ihre Sorgen ernst genommen werden. Sie müssen die gesamtgesellschaftliche Bedeutung und den Mehrwert einer Innovation erkennen. Ihre Zustimmung zu Meinungen und Verhaltensweisen kann dadurch erleichtert werden, wenn sich geplante Innovationen „innerhalb von gesellschaftlich etablierten und allgemein anerkannten Mustern bewegen und bildlich gesprochen `nicht aus dem Rahmen fallen‘“ (Lucke, 1995, S. 372, hier zitiert nach Große Ruse, 2002). Im Rahmen von bildungspolitischen Innovationen steht dabei vor allem die Einstellungsakzeptanz im Vordergrund, weil für eine sogenannte Handlungsakzeptanz (entsprechendes Verhalten bzw. Nutzung der Innovation, Simon, 2001, hier zitiert nach Quiring, 2006) durch die rechtlichen Rahmenbedingungen wenig Spielraum besteht.

Die Akzeptanz von Eltern lässt sich leichter gewinnen, wenn die erhofften Vorteile einer bildungspolitischen Innovation auch für das eigene Kind Vorteile versprechen (individuelle Kosten - Nutzen - Rechnung), diese klar auf der Hand liegen und nicht der Eindruck entsteht, dass diese Innovation u.U. eine euphemistisch verbrämte Sparmaßnahme darstellt. Darüber hinaus muss sich der Vertrauensvorschuss der Eltern bei der Einführung einer

¹⁵ Elternwiderstände gegen die Einführung einer sechsjährigen Primarschule (Bertelsmann Stiftung, o.J.)

Innovation, die oftmals mit anfänglichen Reibungsverlusten verbunden ist, auch auszahlen. Die Zufriedenheit mit der schulischen Situation im Allgemeinen sowie mit den Schulleistungen und dem Wohlbefinden des eigenen Kindes im Besonderen stellen grundlegende Eckpfeiler für eine Akzeptanz von bildungspolitischen Innovation dar (Hendricks, 2013).

Nicht zuletzt werden Bildungsinnovationen von Eltern durch eine Brille eigener biografischer Erfahrungen und bildungsbezogener Aspirationen im Kontext sozialer Bezugsgruppen betrachtet, die sich mitunter nur schwer verändern lassen.

Für die wissenschaftliche Begleitung im Schulversuch ERINA steht in dieser Teilstudie eine sozialwissenschaftlich inspirierte Akzeptanzforschung (Reichwald, 1982, S. 36f. zit. n. Quiring, 2006) im Vordergrund, die bei den Eltern ansetzt und versucht, den Grad der Akzeptanz von Inklusion sowie mögliche Gründe einer Annahme oder Ablehnung von Inklusion bei ihnen direkt zu erforschen. Die zentrale Forschungsfrage lautet somit, inwieweit die Inklusion im Schulversuch ERINA die Akzeptanz durch Eltern findet.

Zugleich ist die Frage nach der Akzeptanz durch die Frage nach den Voraussetzungen und Bedingungen weiter zu untersetzen. So sollen Wechselbeziehungen zwischen der Einführung von Inklusion und deren Auswirkungen in den Blick genommen werden und zugleich Erkenntnisse bezüglich der weiteren Ausgestaltung von Inklusion aus der Elternperspektive gewonnen werden.

Für die Befragung der Eltern werden somit folgende Kategorien in den Mittelpunkt gestellt:

- Inklusive Überzeugungen
- Einschätzung der schulischen und unterrichtlichen Situation
- Professionalität der Lehrkräfte und Vertrauen zu ihnen
- Kooperation mit den Lehrkräften
- Zufriedenheit mit den Schulleistungen und dem Wohlbefinden des Kindes
- Zufriedenheit mit der Schule und der Klasse des Kindes.

2.1.2 Inklusive Überzeugungen (Verständnis, Erwartungen, Befürchtungen)

Zu den Einstellungen von Eltern zu inklusiven Formen der Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (spF) gibt es international eine Vielzahl von Untersuchungen, von denen zahlreiche jüngere Studien, die zwischen 1998 und 2008 publiziert worden sind, Eingang in den Review „Attitudes of parents towards inclusive education“ (de Boer, 2010) gefunden haben. In diesem Review zeigt sich insgesamt ein positives bis neutrales Bild bei den Elterneinstellungen hinsichtlich Inklusion.

Sowohl Eltern von Kindern mit als auch ohne spF sehen in inklusiven Formen der Beschulung vor allem die Chancen für das soziale Lernen, aber auch Risiken für erfolgreiches Lernen von Kindern mit und ohne spF (ebd., S. 49). Interessanterweise zeigen die Eltern von Kindern ohne spF in diesen Studien positivere Einstellungen zur Inklusion als

die Eltern von Kindern mit spF. Letztere haben mehr Zweifel an den Folgen für die emotionale Entwicklung ihres Kindes, am Einsatz ausreichender individueller Instruktionen für ihr Kind sowie an der Verfügbarkeit von unterstützenden Serviceangeboten in der allgemeinen Schule (ebd., S. 53), wobei insbesondere Eltern von Kindern mit spF im Förderschwerpunkt der emotionale-soziale Entwicklung, geistigen Entwicklung und Autismus deutlich größere Befürchtungen hegen (ebd., S. 52). De Boer argumentiert, dass die neuere Elterngeneration von Kindern mit spF, die nicht mehr für eine gemeinsame Beschulung kämpfen muss, weil es entsprechende gesetzliche Regelungen und Rahmenbedingungen bereits gibt, erheblich genauer hinsieht, wie Inklusion in der Praxis funktioniert und von diesen Erfahrungen nicht mehr nur begeistert ist (ebd., S. 55). Frühere Akzeptanz- und Einstellungsuntersuchungen bei Eltern in Deutschland haben hingegen immer von einer sehr hohen Zufriedenheit bei Eltern von Kindern ohne und insbesondere auch spF berichtet (vgl. hierzu im Überblick Preuss-Lausitz, 1997, S. 151).

Werden Eltern von Kindern mit spF vor die Wahl für oder gegen inklusive Settings gestellt, dann zeigt sich, dass diejenigen Eltern, die gemeinsame Beschulungsformen präferieren, der positiven Anregung durch Kinder ohne spF, der sozialen Entwicklung und der Entwicklung des Selbstvertrauens einen hohen Wert zumessen, oft aber auch negative Stigmata vermeiden wollen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004a, 2004b, 2005). Die Eltern, die eine Förderschule für ihr Kind präferieren, wollen Überforderung des Kindes vermeiden und einen Schonraum erhalten (ebd.). Beide Elterngruppen präferieren mit zunehmender Dauer der Beschulung ihres Kindes die jeweils gewählte Form (ebd.) und zeigen eine hohe Zufriedenheit damit, allerdings konnte dieser Befund in der Studie von Lüke und Ritterfeld (2011) nicht repliziert werden.

Dass dabei die Einstellungen der Eltern auch von Variablen wie dem sozio-ökonomischen Status, dem Bildungsniveau der Eltern oder den Erfahrungen mit Kindern mit spF zusammenhängen, ist nicht weiter erstaunlich. So zeigen Eltern mit höherem Sozial- und Bildungsstatus deutlich positivere Einstellungen, aber de Boer (2010, S. 55) verweist hier darauf, dass sozial erwünschte und politisch korrekte Antworten nicht ausgeschlossen werden können. Eine solche Argumentation wird u.a. auch von der Sinus-Milieustudie in Deutschland gestützt. Nach dieser halten z.B. Eltern in postmateriellen/liberal-intellektuellen Milieus zwar grundsätzlich integrierte Schulsysteme für besser, sehen das eigene Kind jedoch lieber am Gymnasium oder an Privatschulen, während Eltern des konservativen gehobenen Milieus sowie des postmodernen Milieus Leistungsschwächere eher als Bremser für die Entwicklung der „Begabten“ sehen und entsprechend gegliederte Schulen bevorzugen (Merkle & Wippmann 2008, S. 232, hier zitiert nach Brehmer & Kleemann-Göhring, 2012).

Zudem zeigen allgemeine Studien zur Sicht der Eltern auf das Schulsystem, wie die JAKO-O-Studie, dass Eltern bildungspolitische Ideen, die der Inklusion nahe stehen, wie gleiche Bildungschancen für alle (87 %), eine bessere Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler (81 %) und eine stärkere individuelle Förderung (97 %), insgesamt eine sehr hohe Priorität einräumen (Tillmann, 2011).

2.1.3 Einschätzung der schulischen und unterrichtlichen Situation

Ein wichtiger Faktor für die Einschätzung von Formen gemeinsamen Unterrichts durch Eltern ist das wahrgenommene Engagement der Lehrkräfte für die individuellen Bedürfnisse sowie auch die Passung von Lernvoraussetzungen und Anforderungsniveau im Unterricht. Dabei geben Eltern in Deutschland generell eher wertschätzende Urteile wie bereits die JAKO-O-Studie bezogen auf das Schulsystem insgesamt zeigt: 78 Prozent der Eltern beurteilen die Betreuung durch die Lehrkräfte als positiv und 68 Prozent bescheinigen den Einsatz moderner Unterrichtsmethoden. Ebenso werden 70 Prozent der Lehrkräfte als sehr engagiert eingeschätzt und es wird ihnen überwiegend zugetraut, die Stärken (59 %) und Schwächen (55 Prozent) der Kinder zu erkennen und Kinder entsprechend zu fördern (Killus, 2011). Drei Viertel der Eltern in der JAKO-O-Studie sehen ihr Kind auf einem angemessenen Niveau gefördert, 10 Prozent eher über- und 15 Prozent noch unterfordert (Schöppner, 2011).

Ähnlich positive und zum Teil noch stärker wertschätzende Urteile bezüglich des Engagements, des Vertrauens und des Bewusstseins über Stärken und Schwächen von Kindern finden sich in zahlreichen Elternbefragungen zum gemeinsamen Unterricht (stellvertretend Preuss-Lausitz, 1997; Liebers, 2008; Müller, 2013). So gaben 82 Prozent der Berliner Eltern in integrativen Grundschulen an, dass die Lehrkräfte die Stärken bzw. Schwächen der Kinder kennen (Müller, 2013).

2.1.4 Rahmenbedingungen, Elternmitwirkung und Kooperation mit den Lehrkräften

Dass Eltern angemessene Rahmenbedingungen im gemeinsamen Unterricht als eine wichtige Voraussetzung für dessen Gelingen ansehen, zeigen zahlreiche Studien (u.a. Preuss-Lausitz, 1997; Liebers, 2008; de Boer, 2010). Dazu zählen angemessene Unterrichtskonzepte (Binnendifferenzierung, Rhythmisierung, offene Unterrichtsanteile, kindgerechte Unterrichtsgestaltung) wie auch das Vorhandensein von weiteren Lehrpersonen für die Umsetzung von Teamteaching oder Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die eine individuelle bzw. sonderpädagogische Förderung unterstützen. Müller (2013) konnte zeigen, dass sich diese Faktoren auch direkt in der Elternzufriedenheit niederschlagen.

Zugleich kommt der Elternmitwirkung eine wichtige Funktion im Hinblick auf die Schulzufriedenheit zu: Darauf, dass Eltern, die als Elternsprecher wirken, zufriedener mit

ihrer Schule sind, weist u.a. die Studie der Infratest Bildungsforschung hin (Rosenblatt & Thebis, 2003). Zugleich zeigte sich in dieser Studie, dass die Elternmitwirkung in der Grundschule am stärksten ausgeprägt ist und stetig abnimmt, wobei im Durchschnitt ein Viertel aller Eltern in Mitwirkungsgremien aktiv wird (ebd.).

Der Kooperation von Eltern, Lehrkräften und Schulleitung in inklusiv arbeitenden Schulen wird vor allem in der Studie von Müller (2013, S. 269) eine große Bedeutung eingeräumt. Dabei wird deutlich, „dass der Großteil der Eltern sich Ernstgenommen fühlt und die Lehrkräfte als gut erreichbar und gesprächsbereit ansieht“ und dass die Zufriedenheit mit der Schule nicht zuletzt auch von der Einschätzung der Kooperationsbereitschaft der Schulleitung abhängt.

2.1.5 Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen, dem Wohlbefinden, der Schule und der Klasse des eigenen Kindes

Bereits weiter oben wurde ausgeführt, dass bislang nur wenig Forschungsbefunde zu den konkreten Bewertungen von Eltern bezüglich der Schule und der Entwicklung ihrer eigenen Kinder existieren (Rosenblatt & Thebis, 2003, S. 3). In ihrer bundesweiten Repräsentativbefragung „Schule aus der Sicht von Eltern“ (N = 10.000) wurde von den Autoren der Fokus auf die Schulzufriedenheit gelegt. 56 Prozent der Eltern können nach dieser Studie als zufrieden gelten, 44 Prozent sind dies nicht. Dabei zeigte sich, dass die Eltern in der Grundschule am zufriedensten sind und die Zufriedenheit zudem mit jeder weiteren Klassenstufe abnimmt, wobei Eltern von Kindern im Gymnasium wiederum am zufriedensten von allen Eltern weiterführender Schulen sind. Vertiefende Analysen zeigen, dass die Zufriedenheit in dieser Studie vom Lernertrag, von der Professionalität der Lehrkräfte und dem Schulklima am stärksten abhängt (ebd., S.18).

Zu den Einstellungen von Eltern zum gemeinsamen Unterricht in Deutschland aus der Zeit von 1983 bis 2009 gibt Müller einen ausführlichen Überblick über vorliegende Forschungsarbeiten (2013, S. 72-75). Er arbeitet heraus, dass sich diese Arbeiten überwiegend auf Einzelschulen bzw. Modellversuchsschulen beziehen. Zentrale Befunde dieser Studien zeigen, dass Eltern sich offener für und zufriedener mit Inklusion zeigen, wenn sie inklusionserfahren sind, sich bewusst für den gemeinsamen Unterricht entschieden haben, selber ein Kind mit spF haben und über einen höheren Bildungsabschluss verfügen. Als Faktoren für die Zufriedenheit identifizierte Müller aus diesen Studien das Schulklima (Griffith, 1997), das Wohlbefinden des eigenen Kindes (Preuss-Lausitz 1997) sowie den Umgang der Lehrkräfte mit dem Kind (Griffith, 1997, hier zitiert nach Müller, 2013).

Die Zufriedenheit kann nach Müller (2013, S. 50) als eine besondere Form der Einstellung angesehen werden, die „häufig als Bewertung geringerer Stabilität definiert wird“ und die „zudem auf direkten Erfahrungen basiert“. Dabei bezieht er sich in der theoretischen

Modellierung auf das in der Zufriedenheitsforschung zentrale – Confirmation/Disconfirmation-Paradigma (Homburg & Homburg-Stock, 2006, S. 19, hier zitiert nach Müller, 2013, S. 382). Zufriedenheit wird von Müller unterschieden in Zufriedenheit mit der Schule im Allgemeinen und der Klasse im Besonderen, wobei die von Eltern wahrgenommene Leistung ihres Kindes eine zentrale Größe spielt (ebd., S. 55, vgl. dazu auch Liebers, 2008). Im Ergebnis seiner repräsentativen Fragebogenstudie in Berliner Grundschulen (N = 1136) zeigte sich so u.a., dass sich die Zufriedenheit der Eltern mit der Klasse vor allem durch das Wohlbefinden des Kindes, seiner sozialen Situation, einer angemessenen individuellen Förderung sowie einem differenzierten Umgang der Lehrkräfte mit den Kindern erklärt werden kann. Die Merkmale der Eltern sind in diesem Modell zweitrangig. Ähnlich zeigte sich auch in den inklusiven Eingangsklassen in Brandenburg, dass die elterliche Zufriedenheit zu einem großen Teil durch den Wissenserwerb, einer kindgerechten Gestaltung und dem sozialen Lernen erklärt werden konnte (Liebers, 2008, S. 172).

In die Zufriedenheit mit der Schule gehen die drei Faktoren Zufriedenheit mit der Klasse, eine positive Bewertung der Schulleitung und deren Engagement sowie das Schulklima insgesamt ein (Müller, 2013). Einige weitere neuere Studien insbesondere zur Sekundarstufe beziehen sich vorwiegend auf Einzelschulen (vgl. z.B. Niehues et al., 2009) oder einzelne Gruppen von Eltern von Kindern mit spF und werden deshalb hier nicht berichtet (Lüke & Ritterfeld, 2011).

2.2 Forschungsfragen für die Teilstudie 5

Für die Elternbefragung im Schulversuch ERINA ergeben sich damit folgende Forschungsfragen, die auf eine Erfassung ihrer Akzeptanz, ihrer Zufriedenheit und ihrer Einschätzungen zum Schulversuch im ersten Schulversuchsjahr gerichtet sind:

1) Inklusive Überzeugungen

- Welche inklusiven Überzeugungen offenbaren die Eltern?
- Welches Verständnis haben die Eltern von Inklusion?
- Wie schätzen die Eltern die Potenziale von Inklusion für die Kinder mit und ohne spF ein?
- Welche Befürchtungen bekunden Eltern hinsichtlich eines inklusiven Unterrichts von Kindern mit und ohne spF?
- Welche Erwartungen haben die Eltern in Hinsicht auf den Schulversuch?

2) Einschätzung der schulischen und unterrichtlichen Situation

- Wie wird die Qualität der Schule von Eltern insgesamt gesehen und bewertet?
- In welchem Ausmaß nehmen die Eltern die Anstrengungen der Schule zur individuellen Förderung ihrer Kinder wahr?

3) Einschätzung der Professionalität und des Vertrauens zu den Lehrkräften

- Wie schätzen Eltern die Professionalität der Lehrkräfte ein im Hinblick auf eine angemessene individuelle Förderung der Kinder?

- Wie sehen Eltern das Engagement der Lehrkräfte und welches Vertrauen bringen sie ihnen entgegen?

4) Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und eigene Mitwirkung

- Wie erfolgt die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften?
- Wie bringen sich Eltern selbst in die schulischen Belange ein?

5) Zufriedenheit mit den Schulleistungen und dem Wohlbefinden des eigenen Kindes

- Inwieweit sind die Eltern mit den Schulleistungen Ihres Kindes zufrieden?
- Inwieweit sind Eltern mit dem Wohlbefinden ihres Kindes zufrieden?

6) Zufriedenheit mit der Klasse und der Schule des Kindes

- In welchem Maße sind Eltern mit der Klasse ihres Kindes zufrieden?
- In welchem Maße sind Eltern mit der Schule ihres Kindes zufrieden?
- Wie schätzen Eltern die allgemeinen, sächlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen an ihrer Schule ein?
- Mit welchen Faktoren hängt die Zufriedenheit mit der Klasse/mit der Schule zusammen?

7) Differentielle Unterschiede zwischen Elterngruppen

- Inwieweit unterscheiden sich die Eltern nach Netzwerken?
- Inwieweit unterscheiden sich die Eltern nach Schulformen?
- Wie stellen sich die Urteile der Eltern von Kindern mit spF dar?

Weitere interessante Fragen, die sich auf die im Forschungsüberblick benannten Zusammenhängen von spezifischen Elternmerkmalen, wie z.B. der sozio-ökonomischen Situation, dem Grad der Mitwirkung etc. und der Akzeptanz von Inklusion oder der Zufriedenheit mit der Schule richten, können in diesem Bericht nicht beantwortet werden.

2.3 Methode

2.3.1 Durchführung der Elternbefragung

Für die Erhebung der Akzeptanz der Eltern wurde eine standardisierte Befragung mit offenen Anteilen gewählt, da der Modellversuch bei den Eltern bereits bekannt und in den Unterricht ihrer Kinder seit dem Schuljahresbeginn 2012/2013 eingeführt worden ist. Zudem lassen sich Aspekte wie Einstellungen und Zufriedenheit nur bedingt mithilfe anderer Methoden erfassen.

Für die EBF wurde eine *Paper-Pencil-Version* erstellt, die den Eltern einen praktisch handhabbaren und direkten Zugang ermöglichen sollte. Für eine zügige Verarbeitung der ausgefüllten Elternfragebögen wurden diese in ein Format gebracht, welches ein Einlesen der Daten mithilfe eines Scanners und entsprechender Software (grafscan) unterstützen sollte. Die Fragebögen wurden per Post mit den entsprechenden Begleitschreiben für Schulleitung, Klassenleitung und Eltern an die Schulen gesendet. Sie erreichten die Eltern

über ihre Kinder und kamen in der Regel auch auf diesem Weg wieder zurück. Dafür erhielt jeder Haushalt (Elternteil/Elternpaar/andere Erziehungsberechtigte) einen adressierten Rücksendebriefumschlag, der direkt an die Universität Leipzig oder aber verschlossen an die Schule zurückgegeben werden konnte. Die Klassenlehrkräfte erhielten zudem ein zweites Schreiben für die Eltern, mit welchem sie diesen nach etwa einer Woche für den bereits erfolgten Rücklauf danken oder aber alternativ noch einmal freundlich an Rückgabe erinnern konnten.

Stichprobenbeschreibung

In den drei Modellregionen 1, 2 und 3 wurden in einer Vollerhebung insgesamt 1780 Eltern von den am Schulversuch beteiligten Netzwerke von Grund- und Oberschulen¹⁶ sowie den Gymnasialklassen in die Elternbefragung einbezogen (vgl. Tabelle 3). Anders als bei der Lehrkräftebefragung wurde das Netzwerk Leipzig nicht integriert, weil an diesem Standort der Modellversuch erst im darauffolgenden Schuljahr einsetzen sollte.¹⁷ Ebenso wurden auf Vorschlag der Steuergruppe im SMK die Eltern an den Förderschulen nicht berücksichtigt, weil diese über keine direkten Erfahrungen mit dem Schulversuch ERINA verfügen.

Tabelle 3: Grundgesamtheit der einbezogenen Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern/Haushalte nach Schulformen und Netzwerken¹⁸

| | Netzwerk 1 (Modell- region 3) | Netzwerk 2 (Modell- region 1) | Netzwerk 3 (Modell- region 2) | Netzwerk 4 (Modell- region 4) | ∑ Schüler bzw. Haushalte |
|----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| Grundschulen | 296 | 216 | - | - | 512 |
| Oberschulen | 420 | 321 | 360 | - | 1101 |
| Gymnasien | 167 | - | - | - | 167 |
| Förderschulen | - | - | - | - | |
| ∑ | 883 | 537 | 360 | - | 1780 |

Erhebungsinstrument Elternfragebogen

Der Fragebogen (Anhang 6) ist an alle Eltern der beteiligten Grund- und Oberschulen sowie ausgewählte Gymnasialklassen gerichtet und deshalb nicht schulformspezifisch angelegt. Die Konstruktion des Fragebogens orientiert sich an den oben aufgezeigten Hauptkategorien.

Bei der Formulierung der Items wurden verschiedene bewährte Items aus anderen Fragebögen geprüft und einige Einstellungsisems in Anlehnung bzw. wörtlich aus anderen

¹⁶ Seit dem Schuljahr 2013/2014 werden im Freistaat Sachsen die Mittelschulen als Oberschulen geführt und folglich im Weiteren als solche bezeichnet.

¹⁷ Die Elternbefragung im Modellstandort Leipzig erfolgte um ein Schuljahr zeitversetzt. Da sich die dabei erhaltenen Befunde nicht systematisch von den in diesem Kapitel berichteten Ergebnissen unterscheiden, wird auf eine explizite Darstellung der nacherhobenen Daten verzichtet.

¹⁸ Da dies einen Nachdruck eines originalen Einzelberichts aus dem Jahr 2013 darstellt, unterscheidet sich hier die Reihenfolge der Netzwerke von der Modellregionensystematik aus dem Teilbericht 1. Das hier so bezeichnete Netzwerk 1 entspricht dem Netzwerk der Modellregion 3, Netzwerk 2 entspricht dem Netzwerk der Modellregion 1 und Netzwerk 3 entspricht dem Netzwerk der Modellregion 2.

Fragebögen übernommen (Preuss-Lausitz, 1997; Liebers, 2008; Killus & Thillmann, 2011; Nationales Bildungspanel, 2010). Viele klassische Items, wie z.B. „Mein Kind geht gern zur Schule“, finden sich in nahezu allen gängigen Elternfragebögen. Einzelne Items wurden mit dem Ziel der Vergleichbarkeit mit einer aktuellen Referenzstudie aus der „Befragung zur Zufriedenheit der Eltern an Berliner Grundschulen“ von Müller (2013) übernommen.

Zudem wurden bezüglich der o.g. Hauptkategorien eigene Itembatterien konstruiert, die der Deskription der Ausgangslage im Schulversuch dienen sollen. Insbesondere bei den inklusionsorientierten Überzeugungen wurde eine Vergleichbarkeit mit den Angaben der Lehrkräfte (Lehrkräftebefragung 2013, Liebers & Seifert, 2013) angestrebt. Auch in den übrigen Hauptkategorien sind Spiegelitems enthalten, die eine Gegenüberstellung der Sichtweisen von Eltern und Lehrkräften ermöglichen sollen.

Die Antwortmöglichkeiten der geschlossenen Fragen liegen auf einer vierstufigen Likertskala („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ bzw. „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme vollkommen zu“). Ergänzend gab es bei einigen Items eine fünfte Antwortmöglichkeit „das kann ich nicht beurteilen“ bzw. „weiß nicht“ für die Eltern, denen eine Einschätzung nicht möglich sein sollte. Diese Form wurde gewählt, um das Ausmaß fehlender Antworten zu reduzieren.

Neben überwiegend geschlossenen Fragen sind offene Fragen enthalten, um ein möglichst breites Antwortspektrum zu erzielen und den Eltern Raum für freie Äußerungen zu bieten. Folgende Fragen wurden in Analogie zum Lehrerfragebogen in offener Form gestellt:

- Was verstehen Sie persönlich unter Inklusion?
- Welche Erwartungen haben Sie an die Erprobung eines inklusiven Schulansatzes?

Weiterhin hatten die Eltern die Gelegenheit anzugeben, womit sie in der Schule/Klasse ihres Kindes besonders zufrieden bzw. unzufrieden sind. Auch Gründe für Unzufriedenheit mit den Schulleistungen wurden erfragt. Zudem konnten am Ende der Befragung weitere Mitteilungen vermerkt werden.

Der Fragebogenentwurf wurde im Frühjahr 2013 von 18 Eltern, deren Schulkinder nicht an den Modellversuchsschulen lernten, zur Erprobung ausgefüllt. Die Eltern hatten die Möglichkeit, Feedback zum Fragebogeninstrument zu geben. Im Anschluss wurden die Ergebnisse ausgewertet und die Items einer Reliabilitätsanalyse unterzogen, wodurch die Qualität der Items überprüft und schwache Items ggf. modifiziert bzw. entfernt wurden.

Empirische Überprüfung und Skalenbildung

Nach einer zunächst unrotierten Hauptkomponentenanalyse (PCA) mit 67 Items folgten PCA mit Promax-Rotation, zunächst mit 3 dann mit 4 festen Faktoren. Der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient verifizierte die Adäquatheit für die Stichprobe, $KMO = .826$. Bartlett's Test auf Sphärizität zeigte sich signifikant und indizierte eine ausreichende Inter-Item-Korrelation für eine PCA.

Das Kaiserkriterium (Eigenwert > 1), wie auch die Screeplots der Faktorenanalysen wiesen ambivalente Ergebnisse auf. Im Folgenden wurden nur Items, die auf die ermittelten Faktoren extrahiert werden konnten, mittels Reliabilitätsanalysen auf ihre interne Konsistenz hin geprüft.

Die Items zu „Einstellungen zur Inklusion“ wiesen eine hohe Reliabilität auf, mit Cronbach's Alpha von .926. Die Skala misst die Einstellung der Eltern gegenüber der Inklusion an Schulen und enthält insgesamt 13 Items, wie z.B. „Schüler/innen mit spF sind am besten in Förderschulen aufgehoben.“; „Der integrative Unterricht stützt das soziale Lernen unter den Schüler/innen.“; „Werden Schüler/innen mit spF in der Förderschule unterrichtet, sind sie auch im späteren Leben häufig isoliert.“.

Die Items zur „Zusammenarbeit mit den Lehrkräften“ wiesen bei der Reliabilitätsanalyse ein Cronbach's Alpha von .904 auf. Die Skala umfasst insgesamt neun Items, darunter z.B.: „Ich fühle mich von allen Lehrkräften ernst genommen.“; „Die Lehrkräfte bieten Beratungsgespräche bei individuellen Problemen an.“; „Ich werde bei Unterrichtsvorhaben einbezogen.“.

Des Weiteren wurden Reliabilitätsanalysen mit Items ähnlichen Inhalts durchgeführt. Dabei ergab sich für die drei Items, welche die elterliche Zufriedenheit mit den Schulleistungen der Kinder messen, ein Cronbach's Alpha von .756. Die Skala umfasst die Fragen „Mit den Schulleistungen meines Kindes im Fach Deutsch bin ich zufrieden.“, „Mit den Schulleistungen meines Kindes im Fach Mathematik bin ich zufrieden.“, „Mit der Entwicklung meines Kindes insgesamt bin ich zufrieden.“.

Items zur Einschätzung des sozio-emotionalen Wohlbefindens und der motivationalen Entwicklung des Kindes ergaben ein Cronbach's Alpha für standardisierte Items von .757 und wurden ebenfalls zu einer Skala von insgesamt vier Items zusammengefasst, zu denen folgende Items zählen: „Mein Kind fühlt sich in seiner Klasse wohl.“, „Mein Kind hat Freunde/Freundinnen in seiner Klasse.“, „Mein Kind hat Freude am Lernen.“ sowie „Mein Kind geht gern zur Schule“.

Allerdings sinken durch fehlende Items vor allem in der Skala „Einstellungen zur Inklusion“ und „Zusammenarbeit mit den Lehrkräften“ die Anzahl der Befragten, für die Skalenwerte gebildet werden konnten, deutlich ab.

Für einige Items konnte die Faktorenanalyse keine befriedigenden Faktorenladungen erbringen, sodass diese als Einzelitems deskriptiv dargestellt werden.

Tabelle 4: Statistische Skalenkennwerte

| Skala | Anzahl Items | N | Cronbach's alpha | M | SD |
|-----------------------------|--------------|-----|------------------|------|-----|
| Einstellungen zur Inklusion | 13 | 129 | .926 | 2.74 | .67 |

| | | | | | |
|--|---|-----|------|------|-----|
| Zusammenarbeit mit Lehrkräften | 9 | 328 | .904 | 3.16 | .58 |
| Zufriedenheit mit Schulleistungen | 3 | 746 | .756 | 3.21 | .63 |
| Wohlbefinden des Kindes | 4 | 710 | .757 | 3.38 | .41 |

Methoden der quantitativen Analyse

Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe der Statistik-Software SPSS in mehreren Schritten:

- Plausibilitätsprüfung und Bereinigung des Datensatzes
- Deskriptive Beschreibung der Ergebnisse insgesamt
- Prüfung von Gruppenunterschieden zwischen ausgewählten Variablen mittels nonparametrischer Mittelwertvergleiche (Kruskal-Wallis-Test) sowie univariater Varianzanalysen (ANOVA inklusive Post-Hoc-Analysen) bei den Skalen¹⁹
- Prüfung von Zusammenhängen zwischen Variablen mittels nonparametrischer Korrelationsverfahren (Kendall-Tau-b).

Methoden der qualitativen Analyse

Die Textanalyse der offenen Fragen erfolgte analog zur Lehrerbefragung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Zentral war hierbei ein theoriegeleitetes und am Material entwickeltes Kategoriensystem, welches Aspekte festlegte, „die aus dem Material herausgefiltert wurden“ (Mayring, 2002, S. 114). Von den drei Grundformen der Qualitativen Inhaltsanalyse Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring, 2010, S. 65) wurde die Form der Strukturierung für die Auswertung gewählt, welche das Ziel hat, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen wurden theoretisch abgeleitet und bestimmt (deduktive Kategorienanwendung). Anhand der Oberkategorien wurde das Material analysiert und entsprechende Unterkategorien konstruiert. Anschließend erfolgten die Zuordnung des Datenmaterials zum Kategoriensystem sowie eine Häufigkeitsanalyse desselben mithilfe von SPSS.

2.3.2 Rücklaufquote und Stichprobenmerkmale

Rücklaufquote nach Netzwerken, Schulformen und Klassenstufen

Von den 1780 Eltern, die angeschrieben wurden, kamen insgesamt 917 Fragebögen zurück. Die damit erreichte Rücklaufquote liegt in Höhe von 50 Prozent, wobei die Rücklaufquote in den Oberschulen, in denen der gegenwärtige Schwerpunkt des Schulversuchs liegt, mit 42 Prozent geringer ausfällt als in den Grundschulen (66 %) und Gymnasien (54 %).

Nach einer Prüfung der fehlenden Werte wurden nur noch diejenigen Fragebögen für die weitere Datenauswertung einbezogen, bei denen höchstens 20 Prozent der Items unbeantwortet blieben²⁰; sechs Fragebögen wurden ausgeschlossen, da es sich hierbei offensichtlich um Kopien von Originalfragebögen handelte; ein Fragebogen wurde wegen fehlerhafter Scannummer ausgeschlossen (vgl. Tab. 3). Nach der Datenbereinigung gingen

¹⁹ Varianzanalysen erweisen sich nach Rost (2013: 210) ausreichend robust auch bei Abweichungen von der Normalverteilung oder moderater Varianzhomogenität, wenn gleiche und nicht zu geringe Zelhäufigkeiten vorliegen.

²⁰ Vgl. dazu Rost, 2013. Bei der Ermittlung unvollständiger Items wurden allerdings unvollständige soziodemografischen Angaben nicht berücksichtigt.

insgesamt 793 gültige Fragebögen in die Auswertung ein. Dies entspricht einer Ausschöpfung von rund 45 Prozent. Differenziert nach Schulform zeigt sich, dass sich anteilig am meisten Eltern von Kindern an Grundschulen an der Befragung beteiligten (59 %), gefolgt von Gymnasien (49 %). Die Rücklaufquote an den Oberschulen fällt am geringsten aus (37 %), stellt aber dennoch den größten Anteil innerhalb der Stichprobe dar (vgl. Tab. 5). In den Netzwerken 1 und 2 beteiligte sich jeweils gut die Hälfte der befragten Eltern (jeweils 53 %). Im Netzwerk 3 wurde der Fragebogen nur von 12 Prozent der Eltern ausgefüllt und zurückgeschickt.

Bezogen auf die Verteilung der Eltern auf Klassenstufen (Abb. 19) lässt sich die anteilig höchste Beteiligung bei den Eltern der fünften Klassen verzeichnen (18 %). Da im Rahmen des Schulversuchs auf dieser Klassenstufe ein besonderes Augenmerk liegt, könnte dieses Ergebnis darauf hindeuten, dass seitens der Eltern der Klassenstufe ein besonderes Interesse an der Thematik besteht.

Tabelle 5: Rücklaufquoten der Elternbefragung absolut und in Prozent (nach Datenbereinigung)

| | Stich- probe | Netzwerk 1 (Modellre- gion 3) | Netzwerk 2 (Modellre- gion 1) | Netzwerk 3 (Modellre- gion 2) | Σ | in % nach Schulfor- m | in % an Gesamt |
|-------------|-----------------|--|--|--|----------|--------------------------------|-------------------|
| GS | 512 | 190 | 112 | - | 302 | 58,9 | 17,0 |
| OS | 1101 | 193 | 173 | 43 | 409 | 37,1 | 22,9 |
| Gym | 167 | 82 | - | - | 82 | 49,1 | 4,6 |
| Σ | 1780 | 465 | 285 | 43 | 793 | - | |
| in % | 100 | 26,1 | 16,0 | 2,4 | - | - | 44,5 |

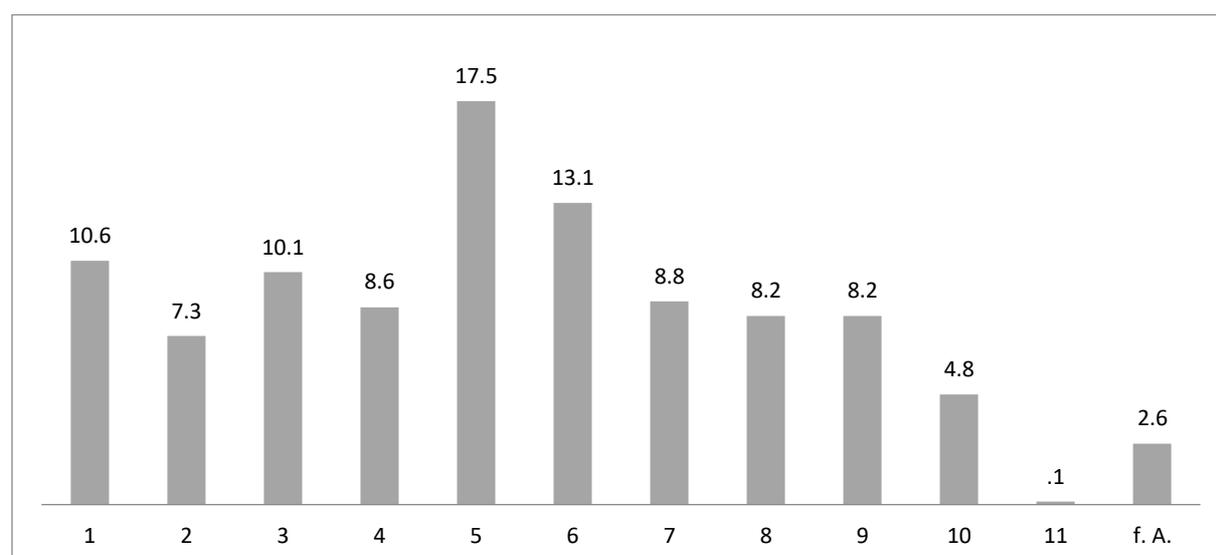


Abbildung 19: Verteilung der Eltern nach Klassenstufe des Kindes in Prozent (N = 793)

Angaben zu den Elternhäusern, die den Fragebogen ausgefüllt haben

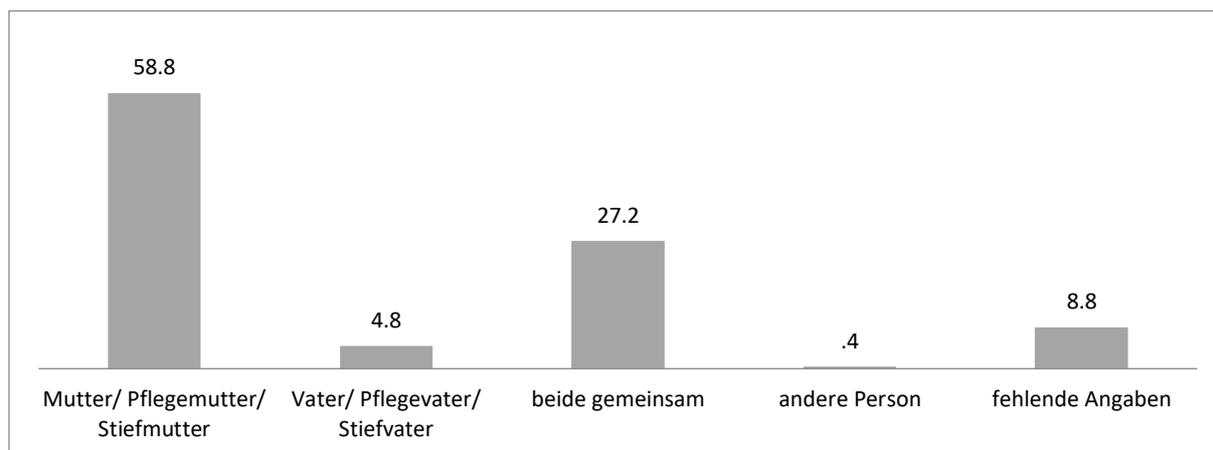


Abbildung 20: Verteilung nach Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat in Prozent (N = 793)

In 59 Prozent der Fälle wird der Fragebogen von der Mutter ausgefüllt. 27 Prozent der Eltern füllen den Bogen gemeinsam aus, während nur 38 Väter (5 %) und 3 Mal andere Personen den Fragebogen bearbeiteten (Abb. 21).

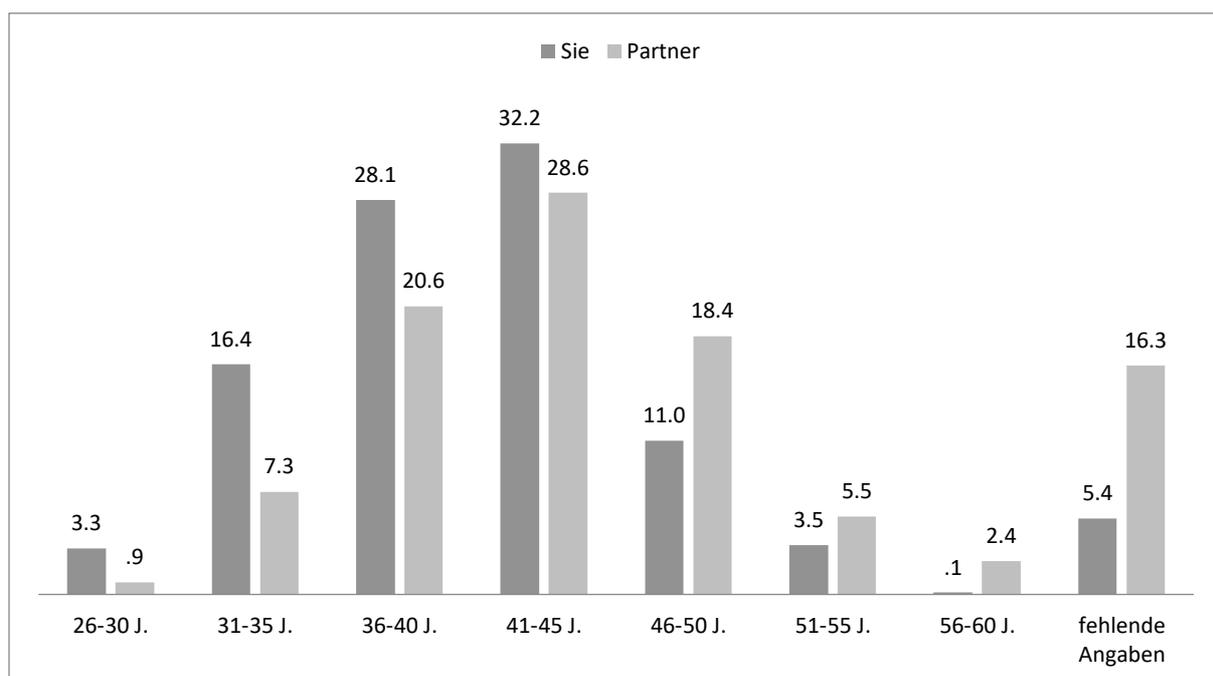


Abbildung 21: Altersverteilung der Eltern in Prozent (N = 793)

Hinsichtlich der Altersstruktur der Befragten (Abb. 21) lässt sich konstatieren, dass die Mehrheit der Eltern, die hierzu eine Angabe machten, zwischen 36 und 45 Jahren alt war. Die Altersstruktur wird damit weitgehend normalverteilt abgebildet.

Mit Blick auf die höchste berufliche Ausbildung der Eltern hat sich international die ISCED-Level-Einteilung der OECD durchgesetzt, wobei sich für Deutschland insbesondere die Unterscheidung in zwei Gruppen als sinnvoll erwiesen hat. Gruppe 1 beinhaltet Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen tertiären Bildungsabschluss (Fachhochschul- oder

Hochschulabschluss (ISCED 5A) oder eine Promotion (ISCED 6) erreicht hat, in Gruppe 2 befinden sich Familien, in denen die höchste Ausbildung auf dem Level von Primar- (ISCED 1-2) oder Sekundarbereich (ISCED 3-4) liegt (Wendt, Knuppe & Schwippert, 2012). Zwischen diesen beiden Gruppen zeigen sich beispielsweise Effekte im Hinblick auf die Lesekompetenzen, die ein Lernjahr Unterschied bedeuten können (vgl. Bos et al., 2007, hier zitiert nach Wendt et al. 2012, S. 176), wobei in Deutschland der Anteil von Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen Fachhochschulabschluss oder einen höheren Abschluss (Gruppe 1) erreicht hat, bei 28 Prozent liegt (a.a.O.). Der Anteil der Familien in Gruppe 1 (ISCED 5/6) beträgt in dieser Elternstichprobe 48 Prozent (vgl. Tab. 6). Sie liegt damit über dem deutschen Durchschnittswert (a.a.O.). In den Einzelwerten entspricht sie weitgehend den berichteten Werten der Erwachsenenbevölkerung in Sachsen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (B/ISCED 5B - 16 A/ISCED 5A+6 -16 Prozent, insgesamt 32 Prozent, vgl. Bildungsindikatoren Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2012, Tab. A1.1a).

Tabelle 6: Höchste berufliche Ausbildung der Eltern absolut und in Prozent (N = 793)

| | | Höchster Abschluss Familie | | Eigener Abschluss | | Abschluss des Partners | |
|--|--|----------------------------|------------|-------------------|------------|------------------------|------------|
| | | absolut | % | absolut | % | absolut | % |
| Primarbereich ISCED 1-2 | Ohne beruflichen Abschluss | 21 | | 11 | 1,5 | 14 | 2,1 |
| Sekundarbereich ISCED 3-4 | Abschluss Lehrausbildung, Abschluss Berufsfachschule etc. | 412 | 51,9 | 521 | 69,5 | 455 | 68,6 |
| Tertiärer Bereich ISCED 5B | Meisterausbildung, Abschluss Verwaltungsfachschule, Fachschule (DDR) | 193 | 24,3 | 106 | 14,1 | 97 | 14,6 |
| Tertiärer Bereich ISCED 5A (+6) | Abschluss Fachhochschule, Hochschule, Universität, (Promotion) | 188 | 23,7 | 111 | 14,8 | 97 | 14,6 |
| Σ | | 793 | 100 | 749 | 100 | 663 | 100 |

Circa 69 Prozent der Eltern haben eine abgeschlossene Ausbildung oder eine Ausbildung an einer Berufsfachschule (ISCED 3B). Dieser Anteil entspricht in etwa dem durchschnittlichen Bildungsstand von Erwachsenen in Sachsen (58 %, ebd.).

²¹ Die Anzahl der Eltern, bei denen beide Elternteile bzw. das alleinerziehende Elternteil keinen Abschluss haben, ließ sich nicht eindeutig ermitteln, dürfte aber absolut gering sein.

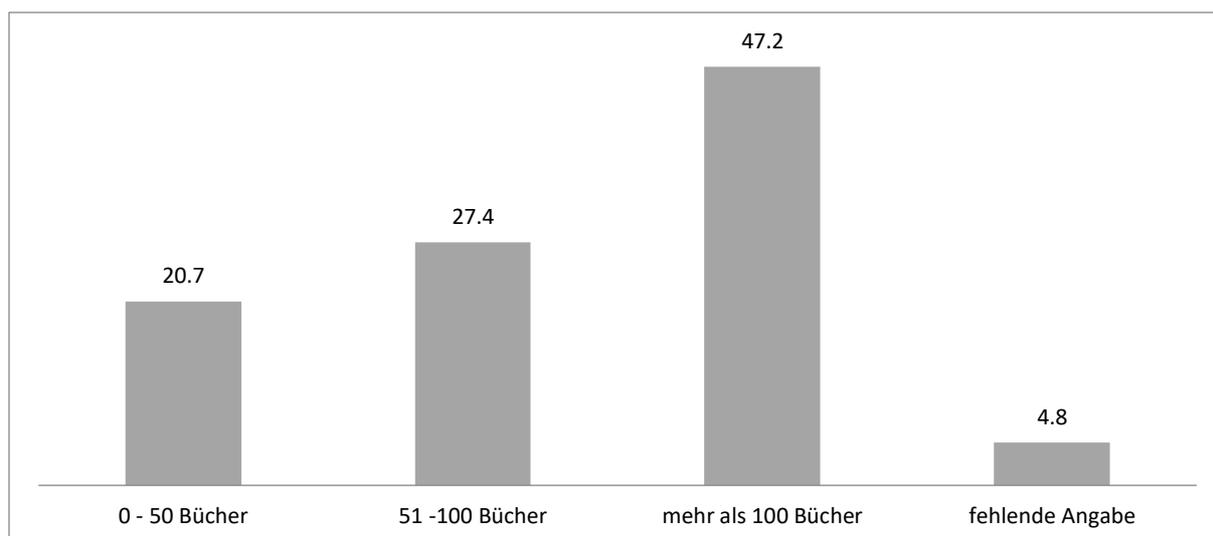


Abbildung 22: Bildungsressourcen im Elternhaus - Anzahl der Bücher in Prozent (N = 793)

Der Buchbesitz im Elternhaus hat sich nach Wendt, Knuppe & Schwippert (2012, S. 181) international „als sehr guter Indikator für den sozialen Status von Familien bewährt“ wobei in der Regel Gruppen mit maximal 100 Büchern und mit mehr als 100 Büchern gegenübergestellt werden, weil dieser Unterschied zu knapp einem Lernjahr Vorsprung beitragen kann. In Deutschland liegt der Anteil von Familien mit vergleichsweise vielen Büchern bei etwa 50 Prozent (IGLU 2011: 49.1 Prozent; IGLU 2006: 51.4 Prozent, ebd.). Diesen Durchschnittswert erreichen die Eltern aus der sächsischen Stichprobe nahezu: Knapp die Hälfte der Befragten hat mehr als 100 Bücher im Haus (47 %), allerdings hat ein Viertel der Haushalte ausgesprochen wenig Bücher im Haushalt bzw. gibt dazu keine Zahlen an.

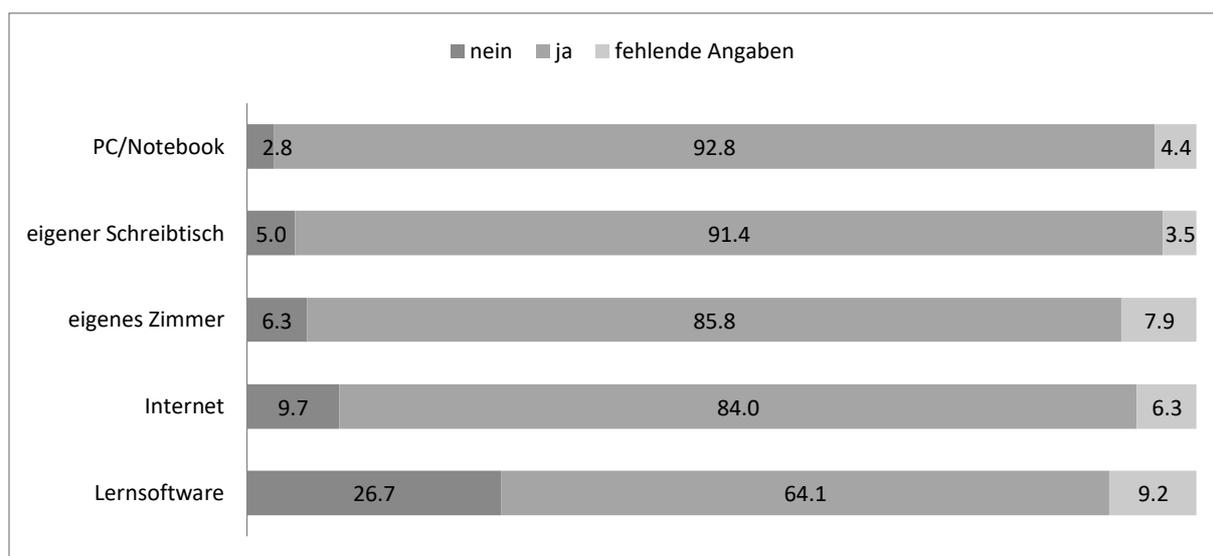


Abbildung 23: Bildungsressourcen im Elternhaus – lernbezogene häusliche Güter in Prozent (N = 793)

Die Frage nach den lernbezogenen häuslichen Gütern in der Familie zeigt, dass in nahezu allen Familien Rahmenbedingungen gegeben sind, die das schulische Lernen der Kinder

unterstützen. So verfügen 93 Prozent der Elternhäuser über ein Notebook bzw. einen PC, an dem das Kind arbeiten kann, 86 Prozent der Kinder haben ein eigenes Zimmer und 91 Prozent einen eigenen Schreibtisch zum Erledigen der Schularbeiten. Auch ein Internetzugang ist in den meisten Fällen gegeben (84 %) und 64 Prozent der Elternhäuser verfügen über Lernsoftware, mit der das Kind sein Wissen spielend ausbauen bzw. Inhalte vertiefen oder nachholen kann.

Angaben zu den Kindern, für die der Fragebogen ausgefüllt wurde

Bezogen auf das Geschlecht des Kindes, für das der Fragebogen ausgefüllt wurde, zeigt sich ein ausgewogenes Bild, wobei die Hälfte der Eltern ein Mädchen hat (49 %) und etwas weniger angeben, Eltern eines Jungen zu sein (46 %, 5 % der Eltern machen keine Angabe zum Geschlecht des Kindes). Die Kinder leben zu 71 Prozent bei beiden Eltern zusammen, 12 Prozent der Kinder werden von ihrer Mutter allein aufgezogen, 9 Prozent von einem Elternteil mit neuem Partner und nur 2 bzw. 1 Prozent der Kinder leben abwechselnd bei getrenntlebenden Eltern bzw. allein beim Vater. Dies entspricht laut Vergleichsdaten des BMFSFJ (2012) der bundesdeutschen Verteilung, wobei laut BMFSFJ (2012) verheiratete Paare mit gemeinsamen Kindern die häufigste Familienform darstellen und ca. 10 bis 14 Prozent aller Familien Stieffamilien sind.

Ca. zwei Drittel der Kinder wachsen in Familien mit Geschwistern auf (Familien mit 2 Kindern: 50 Prozent, mit drei und mehr Kindern: 19 Prozent), 28 Prozent der Eltern haben nur ein Kind. Diese Zahlen entsprechen weitgehend den Angaben aus dem Familienreport der Bundesregierung (BMFSFJ, 2012, Anhang 17/II), nach denen fast die Hälfte aller Kinder (47 %) eine Schwester oder einen Bruder hat und ein Viertel der Kinder als Einzelkinder aufwächst.

93 Prozent der Befragten sprechen hauptsächlich Deutsch mit ihren Kindern. Als weitere Sprachen werden am häufigsten Russisch, Englisch und Arabisch genannt. Bezüglich der Einschulung der Kinder lässt sich festhalten, dass 91 Prozent der Kinder fristgerecht eingeschult wurden. Vier Prozent der Kinder wurden verspätet und drei Prozent vorzeitig eingeschult. Der Anteil der verspätet eingeschulter Kinder entspricht damit der amtlichen Statistik. Die Zahl der vorzeitigen Einschulungen liegt etwas höher (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Sieben Prozent der befragten Eltern geben an, dass ihr Kind bereits eine Klasse wiederholt hat, wobei diese Zahlen etwas unter der Zahl (9 %) liegt, die im Ländervergleich 2011 berichtet wurde (Stanat et al., 2012, nur für Grundschulbereich). Nach eigenen Aussagen der Eltern sind drei Prozent der Kinder hochbegabt und vier Prozent der Eltern haben ein Kind mit spF. Immerhin 16 Prozent der Kinder haben nach Aussage der Eltern einen pädagogischen Förderbedarf, wie z.B. eine Lese-Rechtschreibschwäche oder Dyskalkulie.

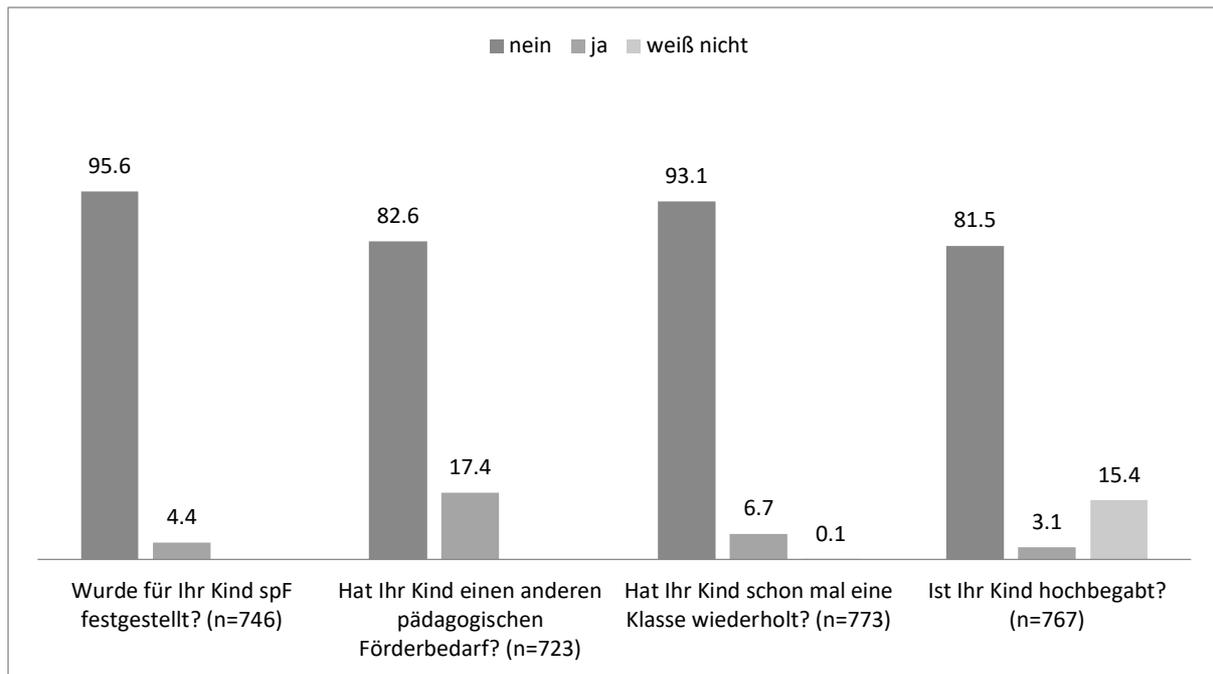


Abbildung 24: Förderbedarf, Klassenwiederholung und Hochbegabung in Prozent

Insgesamt lässt sich festhalten, dass bei der Elternbefragung ein mittlerer Rücklauf (50 % bzw. 45 % nach Datenbereinigung) erreicht wurde, wobei ein Teil der Ausfälle sicherlich auch dem Umfang und Art der Fragen geschuldet ist und dass ausschließlich Fragebögen in deutscher Sprache versendet worden sind. Zugleich ist in Betracht zu ziehen, dass in etlichen Klassen auch keine Kinder integrativ beschult werden und sich Eltern dieser Klassen deshalb vielleicht gar nicht angesprochen fühlten.

Insgesamt kann die Stichprobe im Hinblick auf regionale, schulform- und klassenspezifische Aspekte als relativ ausgewogen eingeschätzt werden. In den Netzwerken 1 und 2 beteiligte sich gut die Hälfte der befragten Eltern. Die Schulform mit den größten Rückläufen ist die Grundschule. Am niedrigsten fielen die Rückläufe an den Oberschulen aus. Darüber hinaus lässt sich eine relative Ausgewogenheit der Stichproben hinsichtlich der Klassenstufen in den Klassen 1 bis 10 verzeichnen.

Der Fragebogen wurde überwiegend von den Müttern der Kinder ausgefüllt. Die Eltern sind im Durchschnitt 36 Jahre alt, haben jeweils zur Hälfte eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine weiterführende Ausbildung und bilden damit die Sozialstrukturen der sächsischen Elternschaft gut ab. Ebenso zeigen die Daten zur Familiensituation, zur sozio-kulturellen Lage und zu den Kindern, dass die Stichprobe relativ ausgewogen erscheint.

2.4 Darstellung der Ergebnisse

2.4.1 Inklusive Überzeugungen

Verständnis von Inklusion

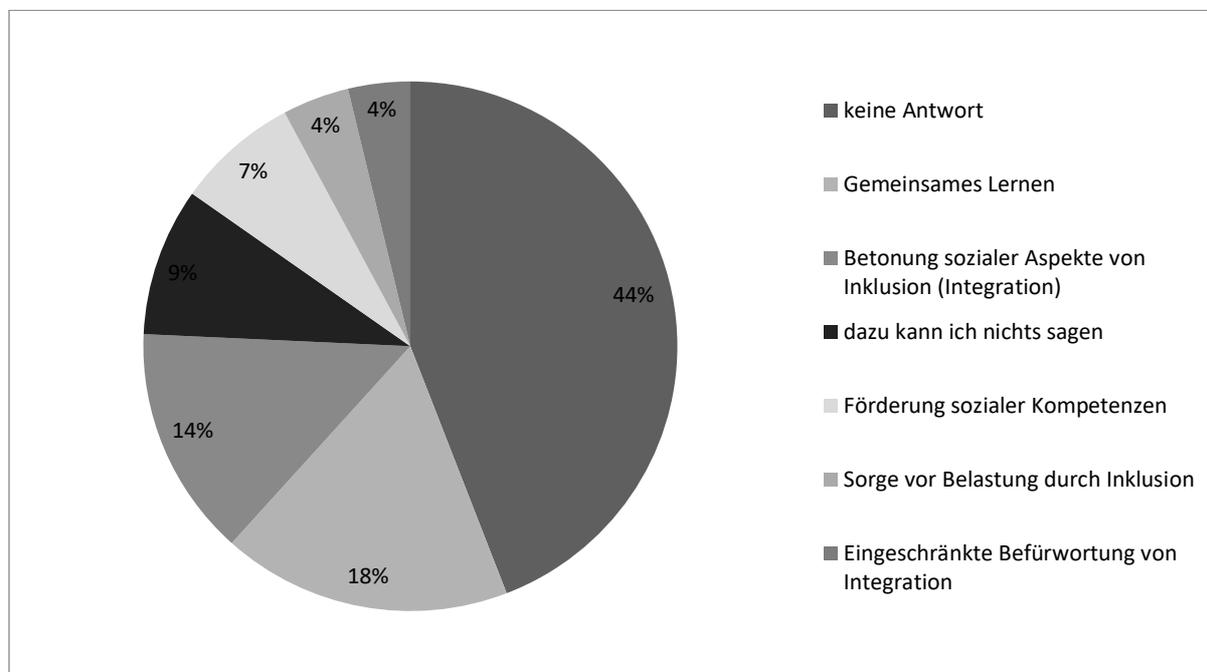


Abbildung 25: Kategorisierung der offenen Antworten zum Verständnis von Inklusion in Prozent (N = 793)

Gleich zu Beginn des Fragebogens wurden die Eltern mit der offenen Frage „Welche persönlichen Vorstellungen verbinden Sie mit dem Begriff Inklusion?“ gebeten, ihr Verständnis von Inklusion in eigenen Worten darzustellen.

Von einem großen Anteil der Eltern (44 %) wurde diese Frage nicht beantwortet, weitere 9 Prozent gaben an, dazu nichts sagen zu können. Von den Eltern, die sich zu dieser Frage explizit äußerten, assoziieren 144 Eltern (18 %) mit dem Begriff Inklusion Aspekte des gemeinsamen Lernens, wie z.B. eine individuelle Förderung aller Kinder, lernzieldifferente Unterrichtung und die Nutzung individueller Stärken. 116 Eltern (15 %) verbinden mit „Inklusion“ vorrangig soziale Aspekte der Teilhabe und Chancengleichheit und verweisen auf die Bedeutung der Einstellung bezüglich Vielfalt bzw. Gleichheit. Weiterhin betonen 61 Eltern (7,7 %) positive Auswirkungen auf die sozialen Kompetenzen der Kinder durch Inklusion. Neben diesen eher positiven Assoziationen, formulieren jeweils 4 Prozent der Eltern auch Sorgen bezüglich der Umsetzung der Inklusion oder machen deutlich, dass sie Inklusion nur unter bestimmten Voraussetzungen befürworten. An dieser Stelle wird beispielsweise eine Besorgnis bezüglich der Zusatzbelastung der Lehrkräfte, Bedenken bezüglich der Realisierbarkeit individueller Förderung sowie der unzureichenden Rahmenbedingungen artikuliert.

Inklusionsorientierte Überzeugungen



Abbildung 26: Skala Inklusionsorientierte Überzeugungen in Prozent (N = 793)²²

²² Wegen des stark schwankenden Anteils von fehlenden Werten auch nach dem Ausschluss sehr unvollständiger Antworten fiel die Entscheidung dafür, die fehlenden Werte mit zu berichten und auf die kumulierten Werte zu verzichten.

In einem zweiten Punkt wurden die Eltern hinsichtlich ihrer inklusionsorientierten Überzeugungen befragt. Dazu wurden die gleichen Items wie in der Lehrkräftebefragung (vgl. Kap. 1 in diesem Bericht) verwendet. Es fällt auf, dass sich die Eltern wie schon zuvor auch bei dieser Itembatterie häufig für das Item „das kann ich nicht beurteilen“ entscheiden oder einzelne Items nicht bearbeiten. Die größte Zustimmung erfährt die Aussage „Im integrativen²³ Unterricht lernen die Kinder von Beginn an, mit Verschiedenheit umzugehen.“ (74 %). Auch die Aussage, dass integrativer Unterricht das soziale Lernen unterstütze, erhält eine hohe Zustimmung (73 %). Gut die Hälfte der Befragten geht davon aus, dass der integrative Unterricht sowohl Kindern mit als auch ohne spF zu Gute kommt (56 %) und hält die Aussage „Die Regelschule sollte eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler eines Einzugsgebietes sein, d.h. auch für Schülerinnen und Schüler mit spF.“ für zutreffend (52 %). Dass Kinder mit spF den Lernfortschritt der Mitschülerinnen und Mitschüler beeinträchtigen könnten, befürchten 37 Prozent der Eltern, 31 Prozent befürchten dies wiederum nicht. Während 36 Prozent der Eltern nicht einschätzen können, ob die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte sich im gemeinsamen Unterricht zu stark auf die Schülerinnen und Schüler mit spF fokussiert und 26 Prozent dieser Aussage nicht zustimmen, halten 37 Prozent dies für zutreffend.

Ob die Ausgrenzung von Kindern mit spF durch nichts zu rechtfertigen ist, vermögen 41 Prozent der Eltern nicht einzuschätzen, immerhin 43 Prozent stimmen dieser Aussage zu. Beim Item „Alle Eltern sollten einen Beitrag für die inklusiv arbeitende Schule leisten“ äußern sich 38 Prozent der Eltern nicht; 21 Prozent der Eltern halten dies für eher nichtzutreffend und immerhin 42 Prozent stimmen der Aussage zu.

Insbesondere zu Aussagen, welche die Kinder mit spF bzw. die Förderschule betreffen, beziehen viele Eltern keine Position. Während 45 Prozent der Eltern der Ansicht sind, dass Kinder, die eine Förderschule besuchen, im späteren Leben häufig sozial isoliert sind, lehnen 16 Prozent die Aussage ab, 40 Prozent äußern sich diesbezüglich nicht. 43 Prozent der Eltern gehen davon aus, dass die Kinder an Förderschulen nur eingeschränkt Erfahrungen sammeln können. Immerhin 35 Prozent der Eltern finden dennoch, dass Kinder mit spF am besten in Förderschulen aufgehoben sind. Dass sich Kinder mit spF an Förderschulen wohler fühlen, weil sie dort unter Kindern mit ähnlichen Schwierigkeiten sind, glauben aber nur 12 Prozent, während sich mehr als die Hälfte der Eltern hierzu nicht positioniert (55 %) und nur 16 Prozent diese Aussage für zutreffend halten.

²³ Der Begriff der Integration wurde in der 2012 erschienenen Verwaltungsvorschrift (VwV) noch verwendet und kam deshalb auch als Terminus in der Elternbefragung zum Einsatz. Ansonsten wird sich an die vom SMK gewählte Trennung der Begriffe angeschlossen. Das SMK spricht von Integration bei Sachverhalten, die Migrationsprozesse beschreiben, und von Inklusion bei Sachverhalten, die das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schüler mit und ohne spF betreffen.

Vergleichende Betrachtungen

Insgesamt stellt sich die Prüfung der Unterschiede bezogen auf die Skala „Einstellung zu Inklusion“ zwischen den Eltern in den verschiedenen Netzwerken (Tab. 7) und Schulformen (Tab. 8) hinsichtlich ihrer inklusiven Überzeugungen als schwierig dar, weil wegen fehlender Antworten generell nur für sehr wenige Eltern Skalenwerte ($n = 125$) gebildet werden konnten. Zwar ist Varianzhomogenität und Normalverteilung gegeben, aber die Subgruppen verteilen sich sowohl auf die Netzwerke wie auch auf die Schulformen sehr unterschiedlich. Die einfaktoriellen Varianzanalysen zeigen in beiden Fällen, dass es keine statistischen Unterschiede gibt. Dies wird im Übrigen auch durch eine alternative Prüfung mit dem Kruskal-Wallis-Test bestätigt.

Ebenso unterscheiden sich die Eltern von Kindern mit spF bezüglich ihrer inklusiven Einstellungen nicht von den Eltern der Kinder ohne spF.

Tabelle 7: Unterschiede der Eltern bei den Einstellungen bezüglich Inklusion in den Netzwerken - Einfaktorielle Varianzanalyse ($n = 125$)

| Skala | Netzwerk | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> (₂) | <i>p</i> | η^2 |
|-----------------------------|----------|----------|-----------|---------------------------|----------|----------|
| Einstellungen zur Inklusion | 1 | 2.64 | .68 | 2.976 | .055 | - |
| | 2 | 2.77 | .64 | | | |
| | 3 | 3.20 | .55 | | | |

Tabelle 8: Unterschiede der Eltern bei den Einstellungen bezüglich Inklusion nach Schulform - Einfaktorielle Varianzanalyse ($N = 125$)

| Skala | Schulform | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> (₂) | <i>p</i> | η^2 |
|-----------------------------|-----------|----------|-----------|---------------------------|----------|----------|
| Einstellungen zur Inklusion | GS | 2.76 | .70 | 0.017 | .898 | - |
| | OS | 2.71 | .63 | | | |
| | Gym | 2.73 | .67 | | | |

M=Mittelwert, *SD*= Standardabweichung, *F*= *F*-Wert (Freiheitsgrad), *p*= Irrtumswahrscheinlichkeit, η^2 = partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

Erwartungen an die Erprobung eines inklusiven Schulansatzes

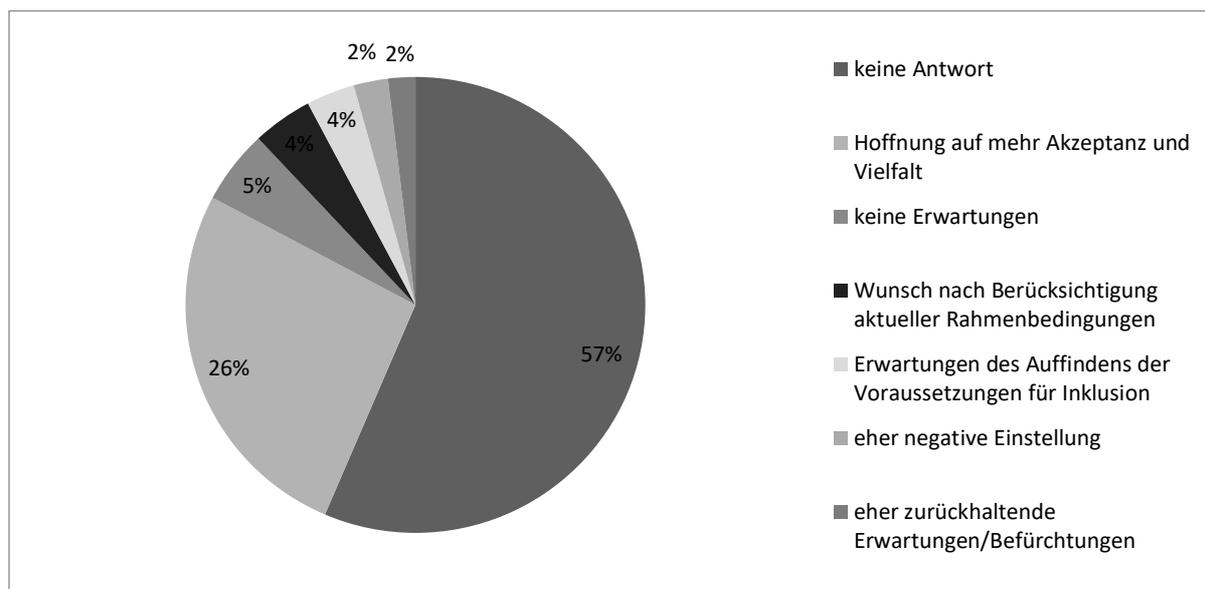


Abbildung 27: Kategorisierung der offenen Antworten bezüglich der Erwartungen an den Schulversuch in Prozent (N = 793)

In einer zweiten offenen Frage wurden die Eltern darum gebeten, Auskunft darüber zu geben, was sie von der Erprobung eines inklusiven Schulansatzes erwarten. Die 343 eingegangenen Antworten wurden kategorisiert und zeigen folgendes Bild: 26 Prozent der Eltern hoffen, dass durch den Schulversuch die Akzeptanz von Menschen mit Behinderung erhöht und der Vielfalt zunehmend wertschätzend begegnet wird. In dieser Kategorie werden weiterhin alle positiven Erwartungen, z.B. das Lehrer-Schüler-Verhältnis, der Abbau von Vorurteilen und Leistungsdruck sowie die individuelle Förderung und der Ausbau sozialer Kompetenzen betreffend, subsummiert. Fünf Prozent der Eltern geben an, keine Erwartungen an den Schulversuch zu haben.

Weitere vier Prozent formulieren den Wunsch, dass bei der Umsetzung des Schulversuchs aktuelle Rahmenbedingungen (personelle Ausstattung und individuelle Voraussetzungen der Lehrkräfte; Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder) berücksichtigt werden. Kritische bzw. zurückhaltende Angaben wurden von insgesamt vier Prozent der Eltern gemacht.

2.4.2 Einschätzung der schulischen Situation

Allgemeine Einschätzung der Qualität der Schule

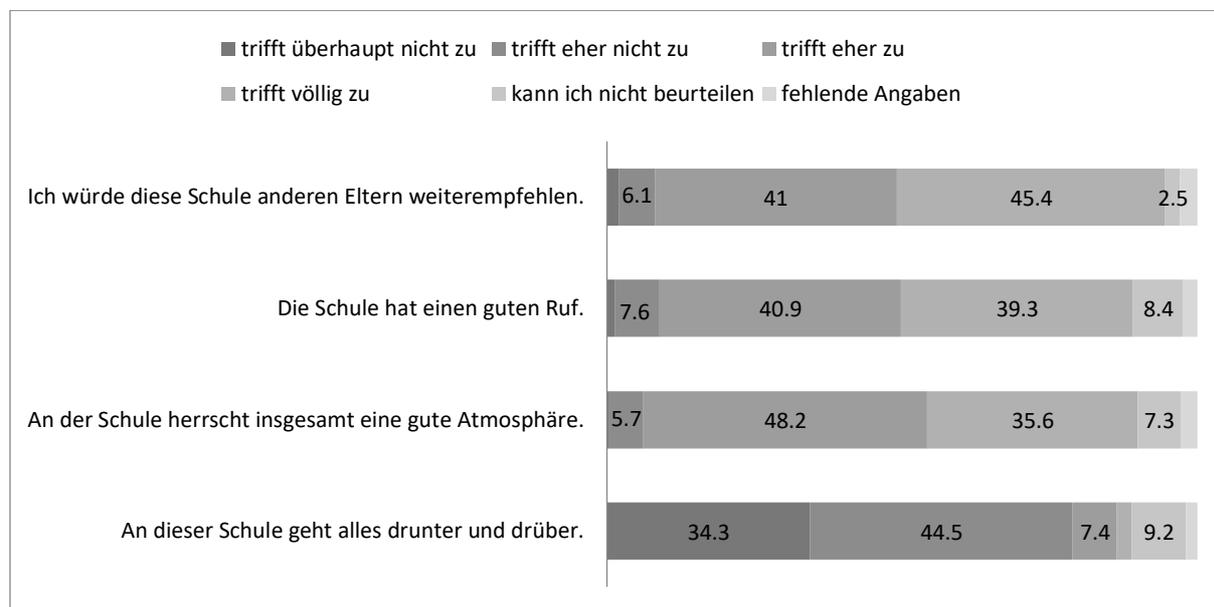


Abbildung 28: Allgemeine Einschätzung der Qualität der Schule in Prozent ($N = 793$)

Anhand von vier allgemeinen Aussagen zur Schule soll erfasst werden, wie die Eltern die Qualität der Schule einschätzen. Hierbei zeigt sich ein positives Gesamtbild. 86 Prozent der Eltern würden die Schule ihres Kindes anderen Eltern weiterempfehlen, 80 Prozent stimmen den Aussagen „Die Schule hat einen guten Ruf.“ und „An der Schule herrscht insgesamt eine gute Atmosphäre.“ zu. Entsprechend wird die negativ formulierte Aussage „An dieser Schule geht alles drunter und drüber.“ von 79 Prozent der Eltern abgelehnt.

Vergleichende Betrachtung

Bezüglich der allgemeinen Einschätzungen treten sowohl zwischen den Netzwerken als auch zwischen den Schulformen statistisch signifikante Unterschiede auf. Deutlich mehr Eltern von Gymnasiasten sind der Ansicht, die von ihrem Kind besuchte Schule habe einen guten Ruf und würden diese Schule eher weiterempfehlen.²⁴ Signifikant mehr Eltern an Oberschulen stimmen der Aussage „An dieser Schule geht häufig alles drunter und drüber“ zu.²⁵ Diese Einschätzung lässt sich allerdings nicht auf die in diesem Schuljahr erfolgte Einführung lernzieldifferenter Unterrichtsformen zurückführen, denn die Aussagen der Eltern von Kindern in den Schulversuchsklassen mit lernzieldifferenter Unterrichtung und in den lernzielgleich unterrichteten Parallelklassen unterscheiden sich diesbezüglich nicht.

Beim Vergleich der Netzwerke werden die Atmosphäre und der Ruf der Schule von den Eltern im Netzwerk 3 besonders gut eingeschätzt, weiterhin würden diese Eltern die Schule

²⁴ Guter Ruf $H(2) = 19.2, p = .000$; Schule weiterempfehlen $H(2) = 23.9, p = .000$.

²⁵ Drüber und drunter $H(2) = 36.6, p = .005$.

ihres Kindes auch eher weiterempfehlen.²⁶ Allerdings muss an dieser Stelle berücksichtigt werden, dass in Netzwerk 3 nur eine Schule mit verhältnismäßig wenigen Eltern an der Befragung teilnahm und die Einschätzungen in den anderen Netzwerken aufgrund der Vielzahl der Schulen entsprechend heterogener ausfallen.

Einschätzung der individuellen Förderung auf Schulebene

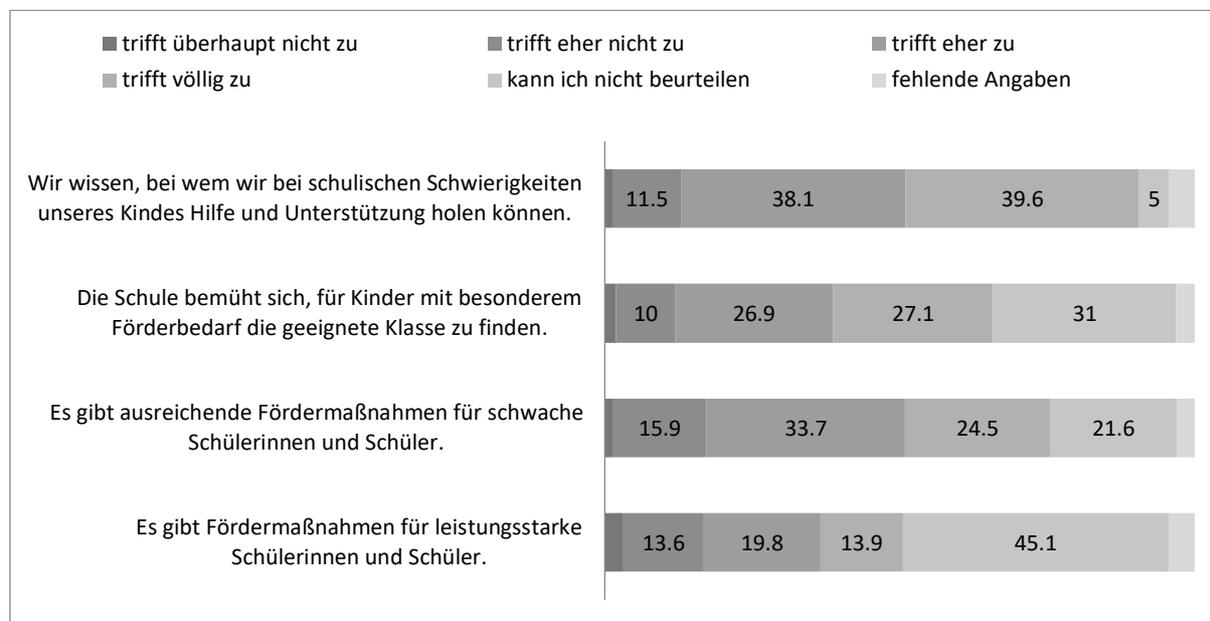


Abbildung 29: Individuelle Förderung in Prozent (N = 793)

Die Förderung der Kinder wird von den Eltern überwiegend positiv eingeschätzt, wenngleich zahlreiche Eltern diesbezüglich nicht Stellungnahmen können. 78 Prozent der Eltern, geben an, zu wissen, an wen sie sich bei schulischen Schwierigkeiten wenden können. Etwas mehr als die Hälfte der Eltern glaubt weiterhin, dass die Schule sich bemüht, für Kinder mit spF die geeignete Klasse zu finden und dass für schwache Kinder ausreichend Fördermaßnahmen bereitgehalten werden (58 %). Dass es genügend Fördermaßnahmen für leistungsstarke Kinder gibt, geben hingegen nur 34 Prozent der Eltern an.

²⁶ Atmosphäre $H(2) = 28.9, p = .000$, Ruf der Schule $H(2) = 50.6, p = .000$, Schule weiterempfehlen $H(2) = 34.7, p = .000$.

2.4.3 Professionalität der Lehrkräfte und Vertrauen zu ihnen

Professionalität im Bereich der individuellen Förderung

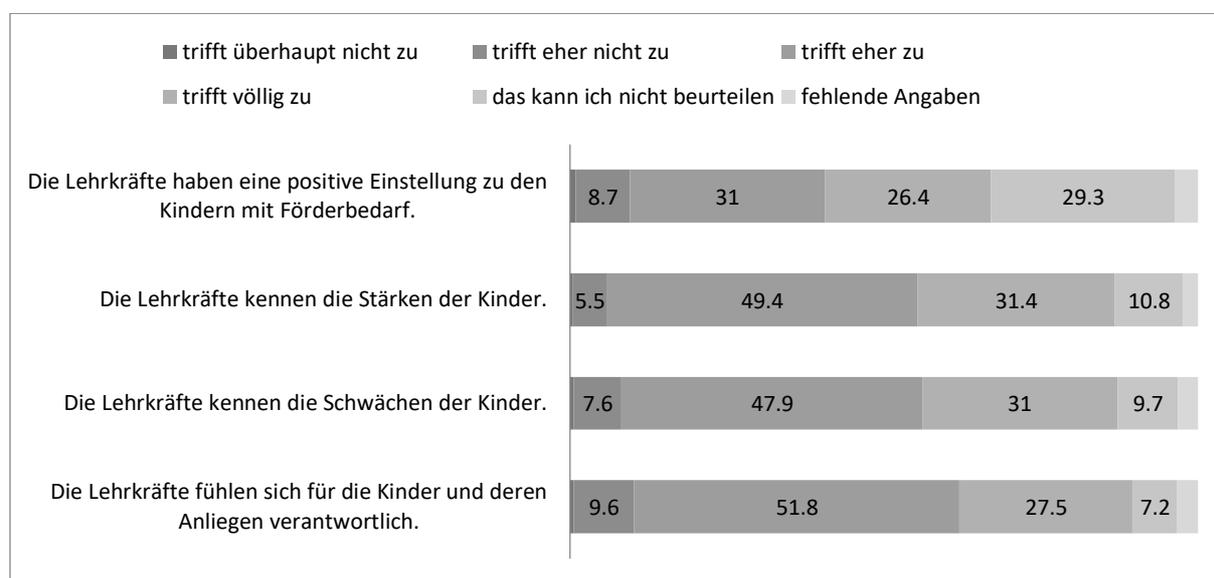


Abbildung 30: Professionalität der Lehrkräfte in Prozent (N = 793)

Die Professionalität der Lehrkräfte im Bereich der individuellen Förderung wird von den Eltern sehr positiv eingeschätzt. Rund 80 Prozent sind der Ansicht, dass sich die Lehrkräfte für die Kinder und deren Anliegen verantwortlich fühlen. Wiederum circa 80 Prozent sind der Annahme, dass die Lehrkräfte die Stärken und Schwächen der Kinder kennen. Ob die Lehrkräfte eine positive Einstellung zu den Kindern mit Förderbedarf haben, können 29 Prozent der Eltern nicht beurteilen. Während diese Aussage zu 56 Prozent Zustimmung erfährt, sind aber auch rund 10 Prozent der Eltern der Ansicht, dass dies eher nicht der Fall ist.

Vergleichende Betrachtungen

Zwischen den Schulformen treten in der Einschätzung der Eltern hinsichtlich des Umgangs der Lehrkräfte mit den Kindern statistisch signifikante Unterschiede auf, wobei die Grundschule diesbezüglich bei allen vier Items die höchsten Zustimmungswerte erzielt.²⁷ Unterschiede zwischen den Netzwerken zeigen sich lediglich bei der Aussage „Die Lehrkräfte haben eine positive Einstellung zu den Kindern mit Förderbedarf.“, wobei hier die Einstellung der Lehrkräfte von den Eltern im Netzwerk 3 positiver eingeschätzt wird als in Netzwerk 1 und 2.²⁸

²⁷ Einstellung $\text{spF } H(2) = 31.1, p = .000$, Stärken ($H(2) = 52.3, p = .000$), Schwächen ($H(2) = 57.2, p = .000$), Verantwortung ($H(2) = 46.7, p = .000$).

²⁸ $H(2) = 14.46, p = .001$.

Lernbedingungen

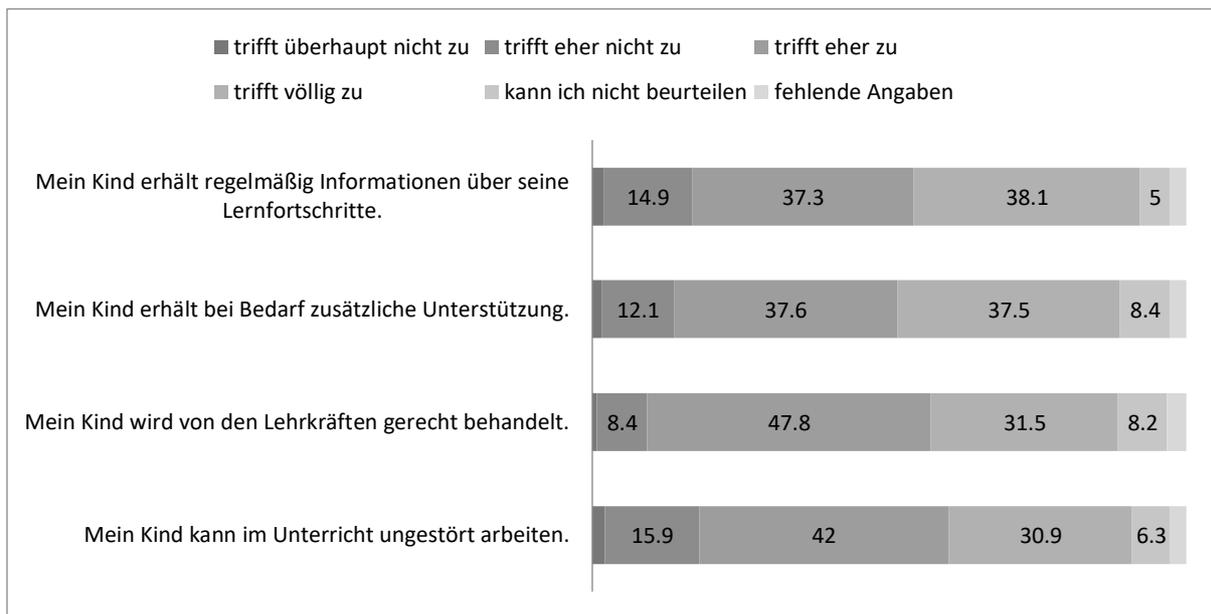


Abbildung 31: Umgang der Lehrkräfte mit Schülerleistung in Prozent (N = 793)

Gefragt nach den Lernbedingungen, den Umgang der Lehrkräfte mit den Leistungen der Kinder und einer Lernprozessbegleitung bestätigen gut zwei Drittel der Eltern das Vorhandensein solcher Aspekte im Unterricht. So werde dem Kind regelmäßig eine Rückmeldung bezüglich der individuellen Lernfortschritte und bei Bedarf zusätzliche Unterstützung gegeben. Weiterhin sind die Eltern überwiegend der Ansicht, dass ihr Kind im Unterricht ungestört lernen kann und dass es von den Lehrkräften gerecht behandelt wird.

Vertrauen zu den Lehrkräften

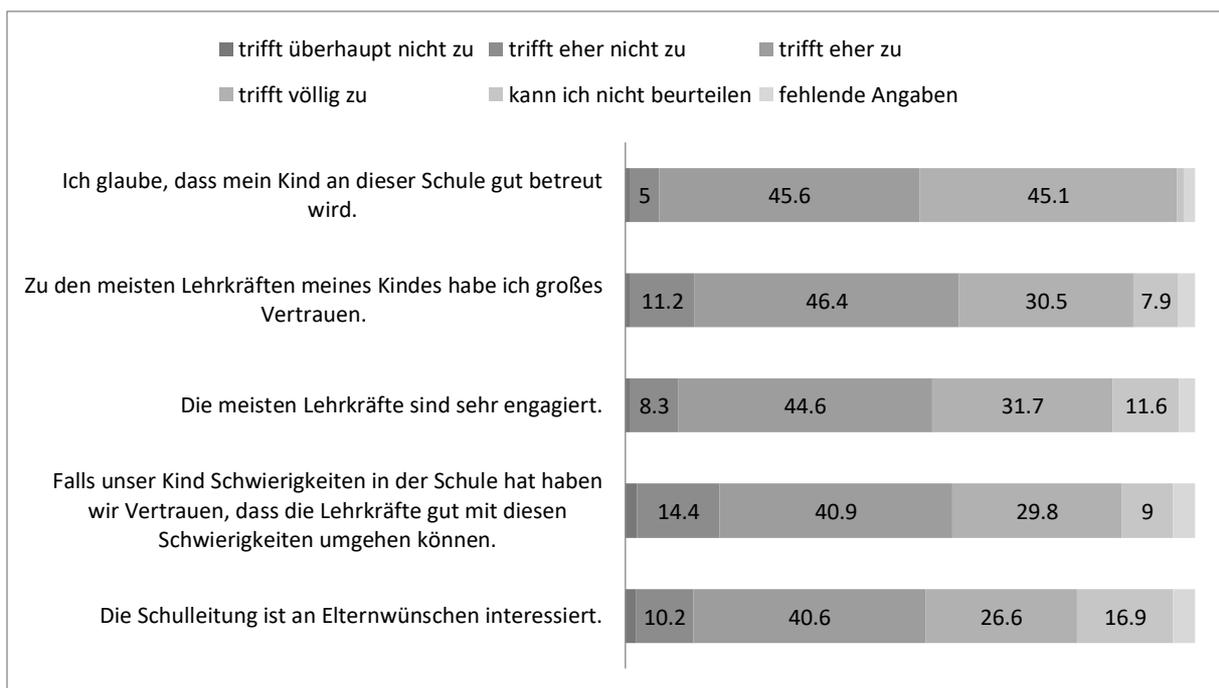


Abbildung 32: Vertrauen zu den Lehrkräften in Prozent (N = 793)

Die große Mehrheit (91 %) der Befragten ist überzeugt, dass ihr Kind an der Schule gut betreut wird. Jeweils etwas mehr als drei Viertel der Eltern halten die meisten Lehrkräfte für sehr engagiert und haben im Allgemeinen großes Vertrauen zu ihnen. Weitere 70 Prozent vertrauen ihnen auch darin, dass sie mit den Schwierigkeiten ihrer Kinder gut umgehen können. Auch die Schulleitung, welche sich an Elternwünschen interessiert zeigt, erfährt von 67 Prozent der Eltern eine positive Bewertung.

2.4.4 Kooperation mit den Lehrkräften

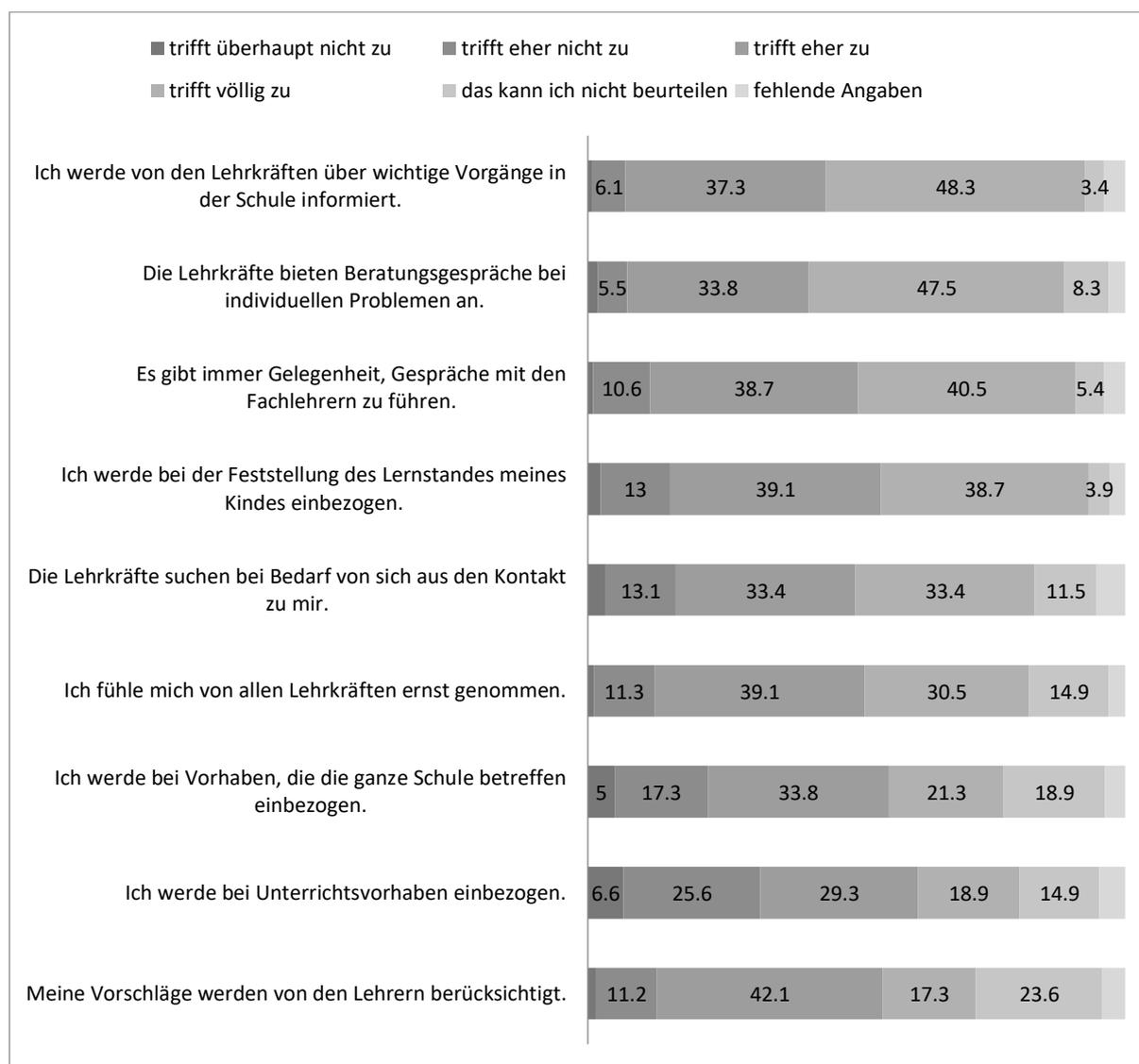


Abbildung 33: Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in Prozent (N = 793)

Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wird von den Eltern ebenfalls überwiegend positiv eingeschätzt. 86 Prozent der Eltern fühlen sich von den Lehrkräften über wichtige Vorgänge in der Schule informiert. Die Mehrheit (81 %) der Eltern gibt an, dass die Lehrkräfte bei individuellen Problemen Beratungsgespräche anbieten und 67 Prozent stimmen der Aussage zu, dass die Lehrkräfte bei Bedarf von sich aus Kontakt suchen. Von allen

Lehrkräften ernst genommen fühlen sich 70 Prozent der Eltern, 59 Prozent sind der Ansicht, dass ihre Vorschläge von den Lehrkräften berücksichtigt werden. Hinsichtlich des Einbezugs in verschiedene Aktivitäten zeigt sich, dass die Eltern am ehesten bei der Feststellung des Lernstandes einbezogen werden (78 %), gefolgt von Vorhaben die die ganze Schule betreffen (55 %) und Unterrichtsvorhaben (48 %).

Bezüglich der Häufigkeit des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus zeigt sich (o. Abb.), dass fast alle Eltern (93 %) mehrmals im Jahr Kontakt mit der Schule aufnehmen, 20 Prozent stehen in monatlichem Austausch, sieben Prozent im wöchentlichen und zwei Prozent der Eltern im täglichen Kontakt. Darüber hinaus nehmen 74 Prozent der Eltern an Schulfesten und 42 Prozent an Wandertagen teil und etwa ein Viertel der Eltern unterstützt die Klasse ihres Kindes zudem durch eine Teilnahme an Klassenfahrten. Einschränkend muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass nicht erfasst wurde, inwieweit diese Aktivitäten an der jeweiligen Schule überhaupt angeboten werden. Zudem beteiligen sich 14 Prozent der Eltern aktiv am Schulleben, indem sie als Elternvertreter oder in anderen Gremien tätig sind.

Vergleichende Betrachtungen

Eine Prüfung der Unterschiede für die Skala „Zusammenarbeit mit den Lehrkräften“ mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse ergibt, dass die Zusammenarbeit von den Eltern in den Netzwerken nicht unterschiedlich bewertet wird (Tab. 9).

Hingegen treten zwischen den Schulformen statistisch signifikante Unterschiede dahingehend auf, dass die Eltern von Grundschulkindern mit der Kooperation durchschnittlich zufriedener sind als die Oberschuleltern, allerdings mit einer geringen Effektstärke (nur 5 Prozent der Varianz kann mit der Schulformzugehörigkeit erklärt werden) (vgl. Tab. 10).

Die Eltern von Kindern mit spF beurteilen diese Skala tendenziell etwas günstiger als Eltern von Kindern ohne spF, was sich vermutlich durch den häufigeren Kontakt für individuelle Absprachen erklären lässt.²⁹

Tabelle 9: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in den Netzwerken - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 328)

| Skala | Netzwerk | M | SD | F ₍₂₎ | p | η ² |
|---|----------|------|-----|------------------|------|----------------|
| Zusammenarbeit mit den Lehrkräften | 1 | 3.19 | .60 | 0.930 | .396 | - |
| | 2 | 3.10 | .55 | | | |
| | 3 | 3.11 | .63 | | | |

²⁹ t-Test Zusammenarbeit mit Lehrkräften: $T=-2.633$, $p=.015$

Tabelle 10: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften nach Schulform - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 328)

| Skala | Schulform | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> (2) | <i>p</i> | η^2 |
|---|-----------|----------|-----------|--------------|----------|----------|
| Zusammenarbeit mit den Lehrkräften | GS | 3.31 | .55 | 8.20 | .000 | .05 |
| | OS | 3.05 | .60 | | | |
| | Gym | 3.07 | .46 | | | |

M=Mittelwert, *SD*= Standardabweichung, *F*= *F*-Wert (Freiheitsgrad), *p*= Irrtumswahrscheinlichkeit, η^2 = partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

2.4.5 Zufriedenheit mit den Schulleistungen und dem Wohlbefinden des Kindes

Zufriedenheit mit den Schulleistungen des eigenen Kindes

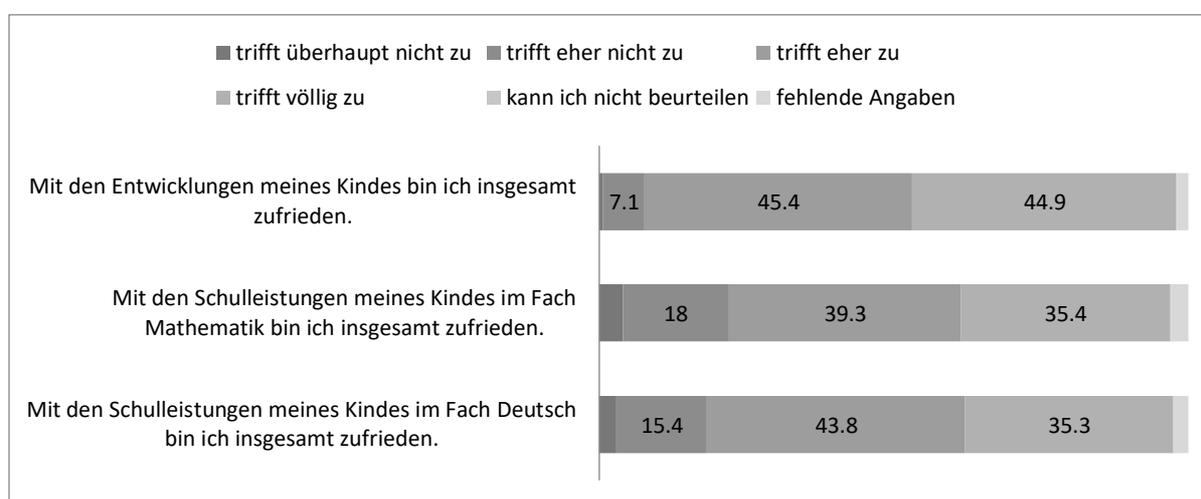


Abbildung 34: Zufriedenheit mit den Schulleistungen in Prozent (N = 793)

Mit den Entwicklungen ihres Kindes insgesamt sind 90 Prozent der Eltern zufrieden (Abb. 34). Nur drei Prozent geben an, eher nicht bzw. nicht zufrieden zu sein. Bezüglich der Schulfächer sind die Eltern mit den Deutschleistungen (79 %) etwas zufriedener als mit der Mathematikleistung (75 %). Des Weiteren gehen 94 Prozent bzw. 80 Prozent der Eltern davon aus, dass ihr Kind mit anderen Kindern zusammenarbeiten kann und im Unterricht gut mitarbeitet (ohne Abb.).

Die Antworten zeigen zudem, dass nur zehn Prozent der Eltern jeweils der Ansicht sind, ihr Kind werde über- bzw. unterfordert. Dies deutet zunächst darauf hin, dass der Unterricht in der Regel die Lernbedürfnisse einer Vielzahl der Kinder berücksichtigt. Differenzielle Auswertungen zeigen, dass von den langsamen lernenden Kindern zwar nur drei Prozent überfordert, aber 22 Prozent nach Meinung der Eltern teilweise oder ganz unterfordert werden. Weiterhin gibt ein Drittel der Eltern sehr schnell lernender Kinder an, ihr Kind werde teilweise oder ganz unterfordert, d.h. etliche Eltern, deren Kinder differenziertere Lernziele

benötigen, scheinen sich einen etwas stärker herausfordernden Unterricht für ihre Kinder zu wünschen.

Eine umfassende Auswertung der offenen Frage „Nicht zufrieden mit den Schulleistungen bin ich, wenn ich an Folgendes denke...“ kann an dieser Stelle nicht aufgeführt werden. Der Grund liegt in der weiten Streuung der Antworten, von denen zudem etliche nicht ganz der Intention der Fragestellung entsprachen. Dennoch kann konstatiert werden, dass verhältnismäßig oft Deutsch, Mathematik und Englisch als Fächer benannt worden sind, in denen die Eltern unzufrieden mit den Schulleistungen ihrer Kinder sind. Darüber hinaus beklagten rund 6 Prozent der Eltern, dass sich der häufige Ausfall von Unterricht negativ auf die Schulleistungen ihrer Kinder auswirke. Letztlich sind vierzehn Eltern auch mit der geringen Leistungsbereitschaft sowie dem unzureichenden häuslichen Fleiß ihrer Kinder unzufrieden.

Vergleichende Betrachtungen

Hinsichtlich der Skala „Zufriedenheit mit den Schulleistungen“ lassen sich bei der einfaktoriellen Varianzanalyse zwischen den Netzwerken keine statistisch signifikanten Unterschiede verzeichnen (vgl. Tab. 11).

Zwischen den Schulformen tritt ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Eltern der Grundschule und denen der Oberschule auf. Letztere zeigen eine etwas geringere Zufriedenheit mit den Schulleistungen, allerdings mit einer sehr schwachen Effektstärke (vgl. Tab. 12).

Die Eltern von Kindern mit spF unterscheiden sich im Hinblick auf die Schulleistungen ihres Kindes nicht von den Eltern von Kindern ohne spF.³⁰

Tabelle 11: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich der Zufriedenheit mit den Schulleistungen in den Netzwerken - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 746)

| Skala | Netzwerk | M | SD | F ₍₂₎ | p | η ² |
|-----------------------------------|----------|------|-----|------------------|------|----------------|
| Zufriedenheit mit Schulleistungen | 1 | 3.25 | .62 | 2.44 | .088 | - |
| | 2 | 3.17 | .64 | | | |
| | 3 | 3.06 | .56 | | | |

Tabelle 12: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich der Zufriedenheit mit den Schulleistungen nach Schulform - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 746)

| Skala | Schulform | M | SD | F ₍₂₎ | p | η ² |
|-----------------------------------|-----------|------|-----|------------------|------|----------------|
| Zufriedenheit mit Schulleistungen | GS | 3.34 | .61 | 12.04 | .000 | .03 |
| | OS | 3.10 | .64 | | | |
| | Gym | 3.27 | .54 | | | |

M=Mittelwert, SD= Standardabweichung, F= F-Wert (Freiheitsgrad), p= Irrtumswahrscheinlichkeit, η²= partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

³⁰ t-Test Zufriedenheit Schulleistungen: T=1.903, p = .066.

Zufriedenheit mit dem Wohlbefinden des eigenen Kindes

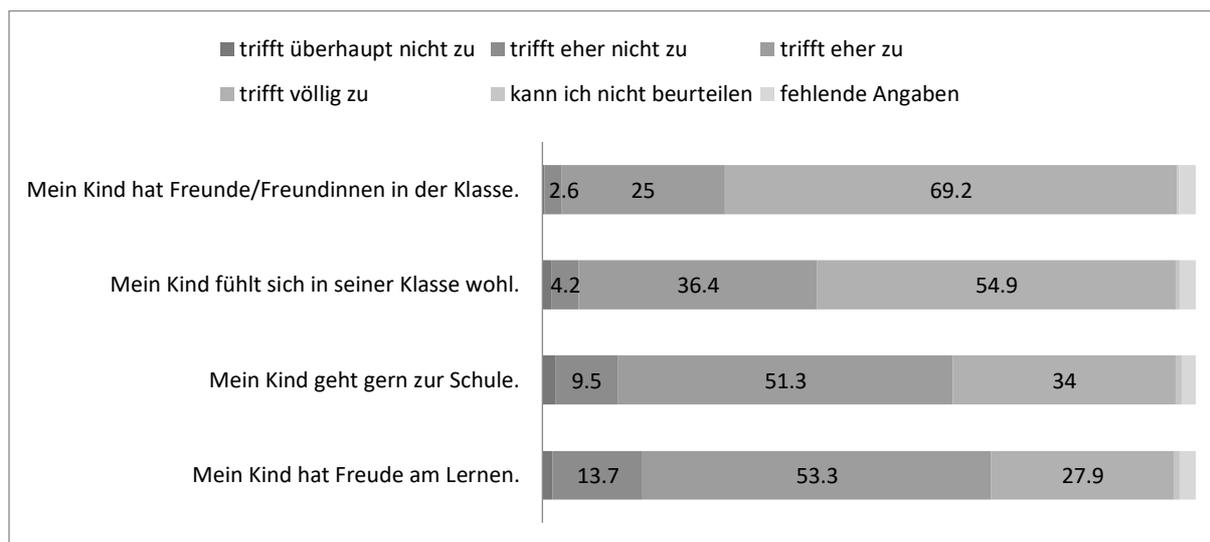


Abbildung 35: Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Wohlbefinden des Kindes in Prozent (N = 793)

Über 90 Prozent der Eltern geben an, dass ihr Kind an der Schule Freunde hat, sich in seiner Klasse wohlfühlt und 85 Prozent der Eltern haben das Gefühl, dass ihr Kind gern zur Schule geht. Circa 80 Prozent geben an, dass ihr Kind Freude am Lernen hat. Insgesamt scheinen die Eltern demnach mit dem Wohlbefinden der Kinder in der Klasse mehrheitlich zufrieden zu sein.

Die Einschätzungen von Schulleistungen und schulischem Wohlbefinden des eigenen Kindes hängen dabei in den Elterneinschätzungen vielfach zusammen, d.h. Eltern, die das schulische Wohlbefinden hoch einschätzen, zeigen auch eine größere Zufriedenheit mit den Schulleistungen und umgekehrt.³¹

Vergleichende Betrachtungen

Bezüglich der Skala „Wohlbefinden des Kindes“ lassen sich zwischen den Netzwerken wiederum keine signifikanten Unterschiede verzeichnen (vgl. Tab. 13).

Hingegen treten statistisch signifikante Unterschiede mit einer kleinen Effektstärke zwischen den Schulformen auf. Das Wohlbefinden der Kinder wird von den Grundschullehrern durchschnittlich etwas besser eingeschätzt als von den Eltern an Gymnasien und Oberschulen, wobei der Unterschied zwischen Oberschul- und Gymnasialeltern nicht signifikant wird (vgl. Tab. 14). Dabei zeigt sich in der Grundschule, dass die Hälfte aller Eltern ein sehr hohes Wohlbefinden ihrer Kinder bekundet. An den beiden anderen Schulformen sind dies immerhin noch 25 Prozent der Eltern. An allen drei Schulformen gibt es auch einzelne Kinder, deren Wohlbefinden als sehr schlecht eingeschätzt wird, d.h. die überhaupt nicht gern zur Schule gehen, keine Freude am Lernen oder keine Freunde haben.

³¹ Nonparametrische Korrelation (Kendall-Tau-B): $\tau = .419$, $p = .000$

Die Eltern von Kindern mit spF sind mit dem Wohlbefinden ihres Kindes genauso zufrieden wie alle anderen Eltern.

Tabelle 13: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich des Wohlbefindens in den Netzwerken - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 710)

| Skala | Netzwerk | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> (2) | <i>p</i> | η^2 |
|----------------------------|----------|----------|-----------|--------------|----------|----------|
| Wohlbefinden des Kindes | 1 | 3.40 | .49 | 1.50 | .224 | - |
| | 2 | 3.34 | .55 | | | |
| | 3 | 3.46 | .39 | | | |

Tabelle 14: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich des Wohlbefindens nach Schulform - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 710)

| Skala | Schulform | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> (2) | <i>p</i> | η^2 |
|----------------------------|-----------|----------|-----------|--------------|----------|----------|
| Wohlbefinden des Kindes | GS | 3.56 | .47 | 32.44 | .000 | .08 |
| | OS | 3.26 | .49 | | | |
| | Gym | 3.35 | .41 | | | |

M=Mittelwert, *SD*= Standardabweichung, *F*= *F*-Wert (Freiheitsgrad), *p*= Irrtumswahrscheinlichkeit, η^2 = partielles Eta-Quadrat (Effektstärke)

2.4.6 Zufriedenheit mit der Schule und der Klasse des Kindes

Zufriedenheit mit der räumlichen, sächlichen und personellen Ausstattung der Schule

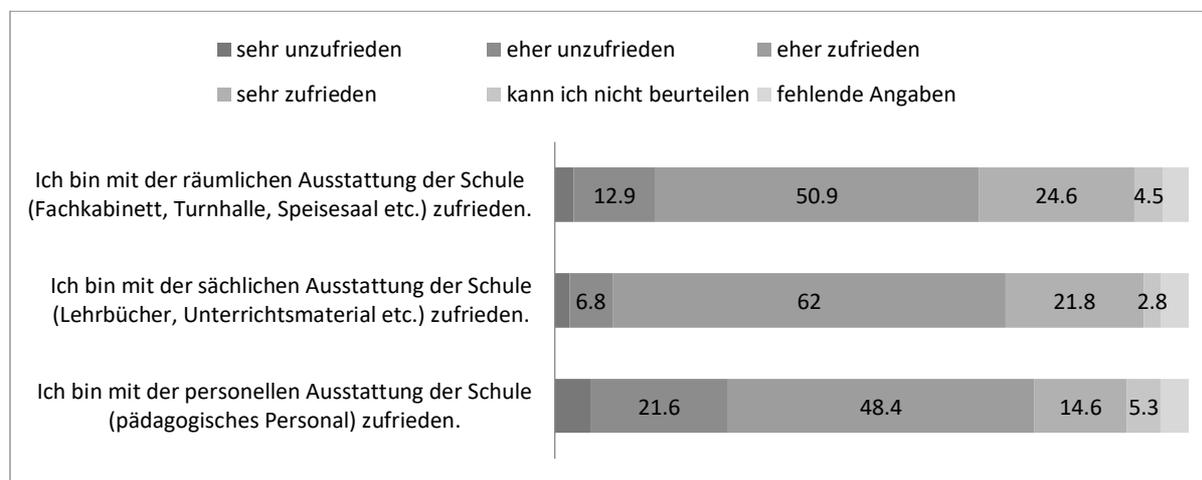


Abbildung 36: Zufriedenheit mit der räumlichen, sächlichen und personellen Ausstattung der Schule in Prozent (N = 793)

Die Ausstattung der Schule wird weitestgehend positiv beurteilt. Am zufriedensten sind die Eltern mit der sächlichen Ausstattung (83 %). Aber auch mit der räumlichen (76 %) und personellen Ausstattung (63 %) sind die Eltern überwiegend zufrieden, wenngleich 27 Prozent angeben, mit der Personalsituation eher unzufrieden zu sein.

Zufriedenheit mit der Schule des Kindes

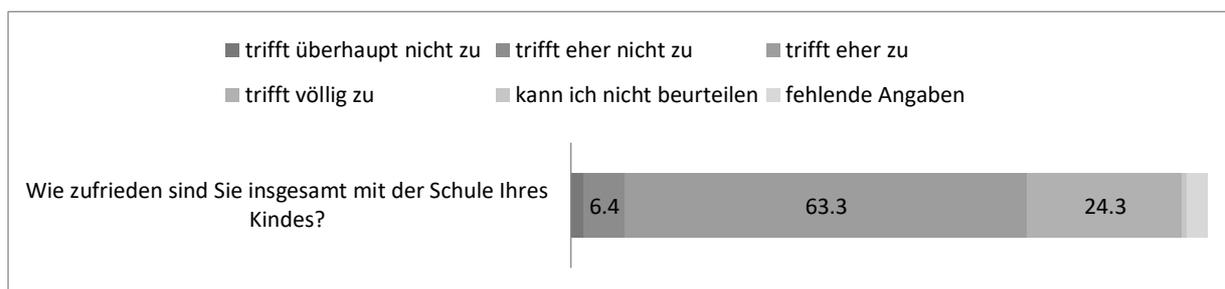


Abbildung 37: Zufriedenheit mit der Schule des Kindes in Prozent (N = 793)

87 Prozent der befragten Eltern sind mit der Schule ihres Kindes insgesamt zufrieden, nur 8 Prozent sind eher unzufrieden bzw. sehr unzufrieden (vgl. Abb. 37). Um diese globale Einschätzung etwas differenzierter verstehen zu können, wurden die Eltern danach gefragt, ob es etwas in der Schule gäbe, womit sie besonders zufrieden seien.

288 Eltern (35 %) nehmen zur offenen Frage „Gibt es in der Schule etwas, womit Sie besonders zufrieden sind? Wenn ja, was?“ Stellung (vgl. Abb. 38). Von diesen heben 16 Prozent (131 Eltern) schulorganisatorische Maßnahmen und Bedingungen, wie z.B. das Schulkonzept, Inklusion, Angebote und Projekte für die Kinder oder die Frühbetreuung hervor. 57 Eltern loben das Engagement, den Inklusionsgedanken, die Zusammenarbeit und den Umgang der Lehrkräfte mit den Kindern. Auch mit den räumlichen Gegebenheiten (Ausstattung, Computerräume, Größe der Schule, Turnhalle) sind 28 Eltern besonders zufrieden. 24 Eltern betonen das positive Schulklima und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern und acht Eltern geben an, mit der Schule uneingeschränkt zufrieden zu sein.

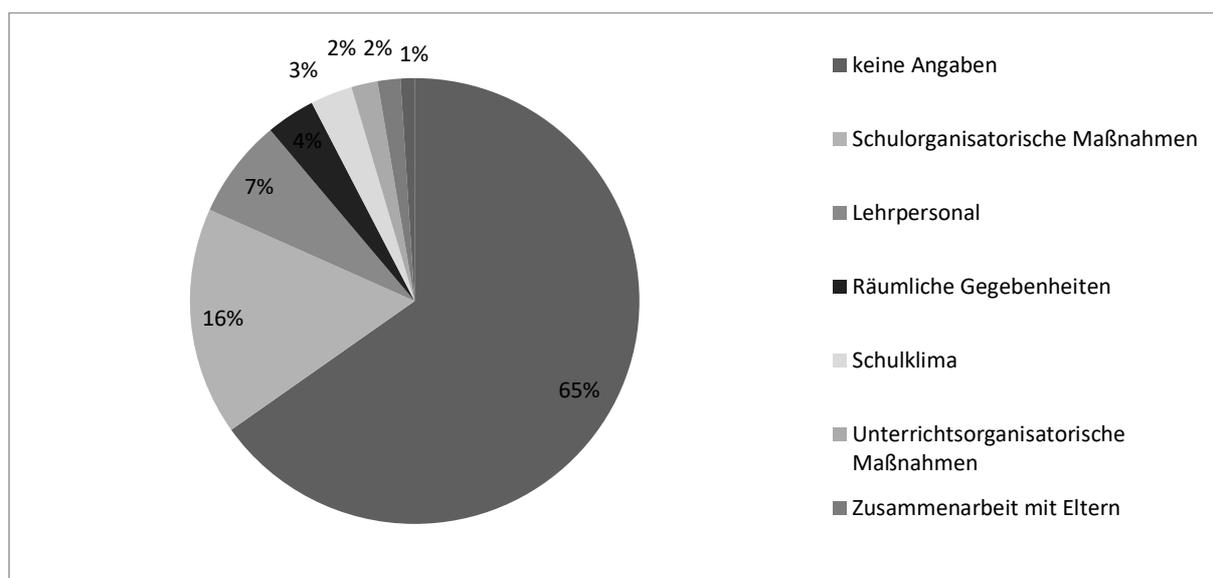


Abbildung 38: Kategorisierung der offenen Antworten zur Zufriedenheit mit der Schule in Prozent (N = 793)

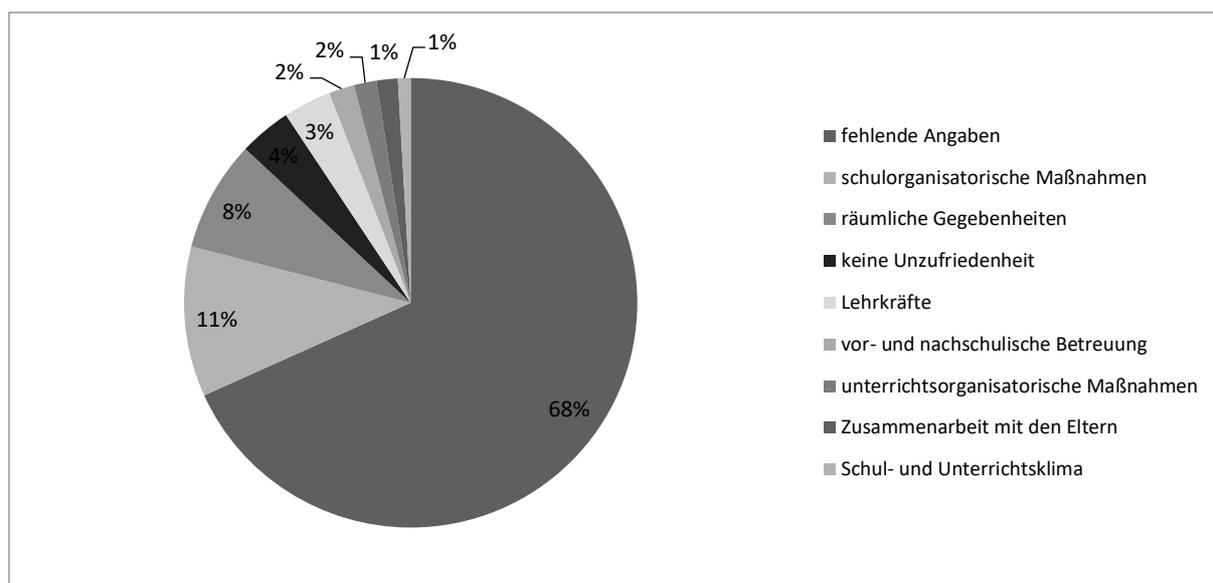


Abbildung 39: Kategorisierung der offenen Antworten zur Unzufriedenheit mit der Schule in Prozent (N = 793)

Auf die offene Frage, womit Eltern an der Schule ihres Kindes besonders unzufrieden sind (Abb. 39), äußerten sich insgesamt 250 Eltern (32 %). Die meisten Eltern (11 %) scheinen insbesondere mit schulorganisatorischen Maßnahmen bzw. Rahmenbedingungen, wie Stundenausfall aufgrund von Lehrermangel, Schulspeisung oder der Zusammenarbeit mit der weiterführenden Schule bzw. Grundschule unzufrieden zu sein. Acht Prozent der Eltern thematisieren räumliche Gegebenheiten, wie Bausubstanz, Raumgröße, sanitäre Anlagen sowie einen Mangel an Barrierefreiheit.

Weniger als fünf Prozent der Eltern kritisieren explizit die Lehrkräfte, die Zusammenarbeit mit den Eltern, das Schul- und Unterrichtsklima, unterrichtsorganisatorische Maßnahmen (z.B. Hausaufgabensituation) oder die vor- bzw. nachschulische Betreuungssituation.

Zufriedenheit mit der Klasse des Kindes

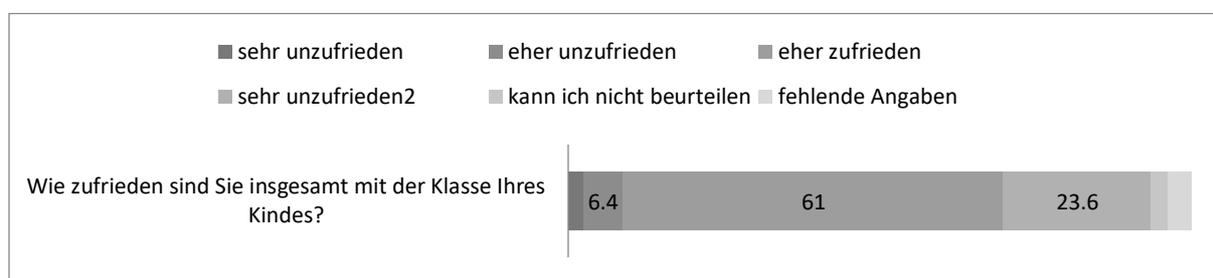


Abbildung 40: Zufriedenheit mit der Klasse des Kindes in Prozent (N = 793)

Wie Abbildung 40 zeigt, sind insgesamt sind 85 Prozent der Eltern mit der Klasse ihres Kindes zufrieden, ca. ein Viertel ist sogar sehr zufrieden.

In zwei weiteren offenen Fragen wurden die Eltern gebeten, anzugeben womit sie in der Klasse ihres Kindes besonders zufrieden (Abb. 41) bzw. unzufrieden (Abb. 42) sind.

Von 316 Eltern (40 % aller Beteiligten), die sich auf die Frage schriftlich äußerten, womit sie besonders zufrieden sind, heben 114 Eltern ihre Zufriedenheit mit dem Klassenklima hervor und betonen bspw. den Zusammenhalt im Klassenverband, gegenseitige Toleranz und den sozialen Umgang untereinander. Auch die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer wird von 103 Eltern positiv erwähnt, wobei sowohl pädagogische und soziale Kompetenzen, das individuelle Eingehen auf die Kinder als auch Offenheit bzw. Gesprächsbereitschaft bei Problemen hervorgehoben wird.

15 bis 22 Eltern zeigen sich besonders zufrieden mit den Rahmenbedingungen der Schule (z.B. Klassengröße, wenig Stundenausfall, räumliche Ausstattung), den Ganztags bzw. Förderangeboten, Projekten und Veranstaltungen sowie mit der Unterrichtsplanung, -durchführung und -gestaltung (z.B. klare Aufgabenstellung, Kinder haben Freude am Unterricht, individuelle Förderung, Verhaltenspläne). Von 14 Eltern wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern bzw. zwischen den Eltern untereinander als besonders positiv herausgestellt. Mit allen Bedingungen der Klassen uneingeschränkt zufrieden sind sechs Eltern.

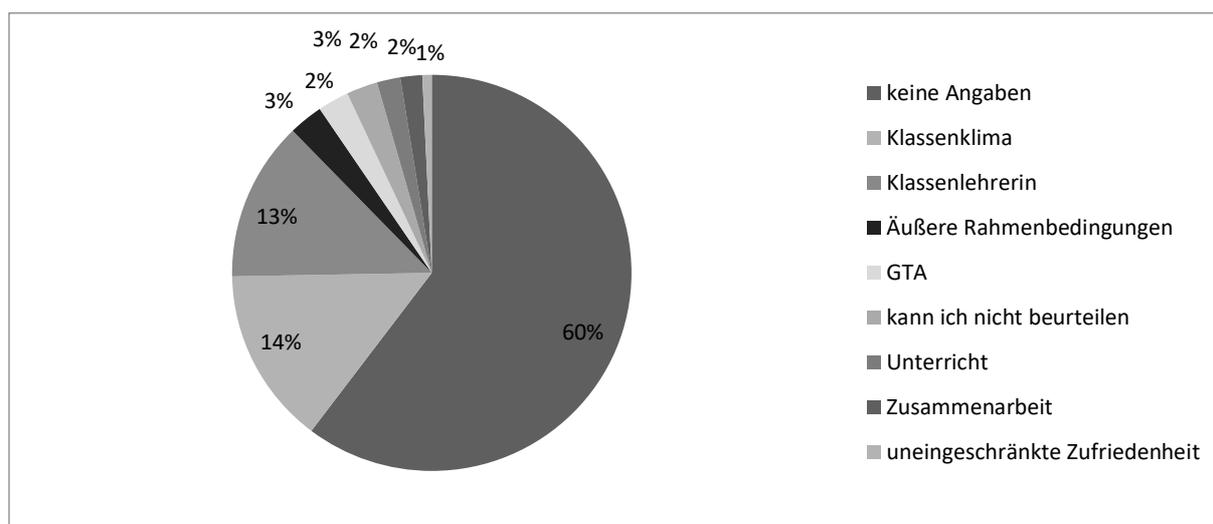


Abbildung 41: Kategorisierung der offenen Antworten zur Zufriedenheit mit der Klasse in Prozent (N = 793)

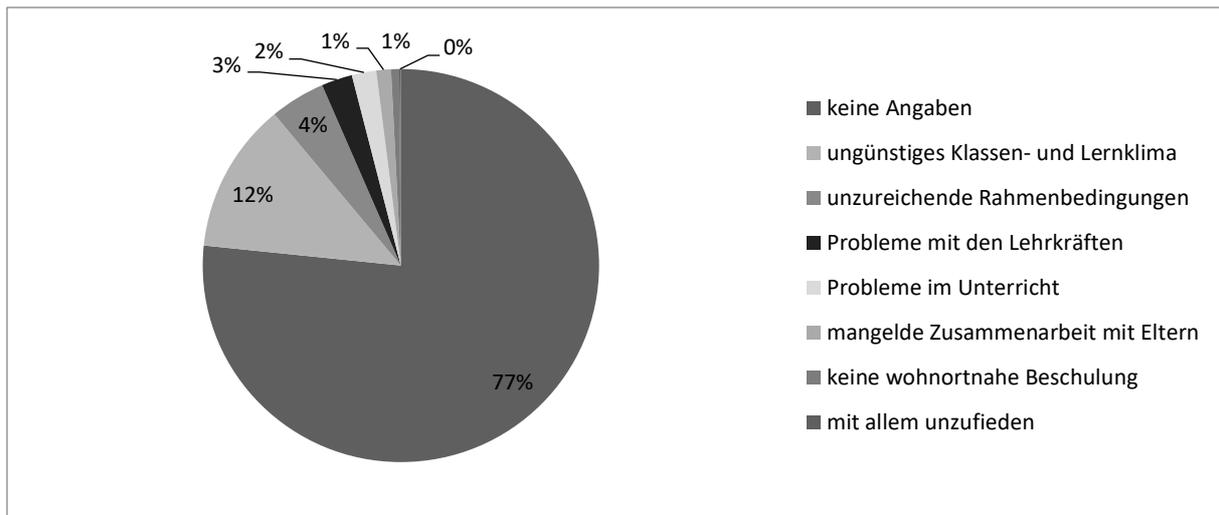


Abbildung 42: Kategorisierung der offenen Antworten zur Unzufriedenheit mit der Klasse in Prozent (N = 793)

Insgesamt 216 Eltern (23 %) machen explizite Angaben auf die Frage womit sie besonders unzufrieden sind, wobei 40 Eltern hier ausdrücklich vermerken, dass sie mit nichts unzufrieden sind. Für die verbliebenen 176 Antworten zeigt sich folgendes Bild:

93 der insgesamt 793 Eltern äußern sich negativ über das Klassen- und Lernklima in der Klasse, wobei die Lautstärke in der Klasse, der Umgangston der Kinder untereinander, Streit und Hänseleien und mangelnde Akzeptanz thematisiert werden. Auch, dass leistungsschwache bzw. Schülerinnen und Schüler mit spF das Lernen der stärkeren Kinder behindern, wird von einigen Eltern kritisiert. 34 Eltern geben an, überwiegend mit den äußeren Rahmenbedingungen (z.B. Klassengröße, Stundenausfall, Raumgröße, unzureichendes GTA-Angebot) unzufrieden zu sein. 15 Eltern sind mit dem Unterricht nicht zufrieden. Hierbei werden bspw. ein einseitiges Methodenrepertoire, ein überhöhter Leistungsdruck, eine unbefriedigende Hausaufgabensituation und eine unzureichende Differenzierung/Förderung angesprochen. Neun Eltern, die mit der Lehrkraft unzufrieden sind, verweisen auf mangelnde Transparenz und Konsequenz, unzureichende Kommunikation mit den Eltern und einen ungerechten bzw. wenig individualisierten Umgang mit den Kindern. Fünf Eltern kritisieren eine mangelhafte Wohnortnähe und ein Elternhaus ist mit allem in der Klasse unzufrieden.

Vergleichende Betrachtungen

Hinsichtlich der allgemeinen Zufriedenheit zeigt sich, dass im Netzwerk 3 die Zufriedenheit mit der Schule insgesamt sowie mit der räumlichen und sächlichen Ausstattung am größten ist. Es folgen Netzwerk 1 und 2.³²

Wie beim Kruskal Wallis Test deutlich wird, sind Eltern von Kindern an Grundschulen am zufriedensten mit der Klasse des Kindes, während die Eltern von Gymnasiasten mit der

³² Zufriedenheit mit der Schule insgesamt: $H(2) = 17, p = .000$, Zufriedenheit mit der räumlichen Ausstattung: $H(2) = 60,4, p = .000$, Zufriedenheit mit der sächlichen Ausstattung: $H(2) = 7,2, p = .026$.

Schule am zufriedensten sind. Mit der personellen Ausstattung sind ebenfalls die Grundschulleitern am zufriedensten.³³

Zwischen Eltern von Kindern mit und ohne spF lassen sich sowohl im Hinblick auf die Schule als auch auf die Klasse keine Unterschiede nachweisen.³⁴

Zudem wurde mithilfe nonparametrischer Korrelationsverfahren untersucht, mit welchen Variablen die Zufriedenheit mit der Schule und die mit der Klasse zusammenhängen.³⁵ Auf die Frage, mit welchen anderen Werturteilen die Zufriedenheit mit der Schule besonders zusammenhängt, zeigen sich im Hinblick auf die Skalen Zusammenarbeit, Zufriedenheit mit den Schulleistungen und Zufriedenheit dem Wohlbefinden eher schwache Korrelationen (vgl. Tab. 15), ähnliches gilt auch bezogen auf die Klassenebene. Die inklusiven Einstellungen haben dabei einen sehr schwachen bis gar keinen Zusammenhang, d.h. die Zufriedenheit mit Schule und Klasse werden weitgehend unabhängig davon eingeschätzt, wie positiv oder negativ die Eltern dem Vorhaben Inklusion gegenüberstehen und auch im Umkehrschluss bedeutet eine hohe Zufriedenheit mit der inklusiv arbeitenden Klasse des eigenen Kindes nicht gleichzeitig auch eine besonders positive Einstellung bezüglich Inklusion.

Deutlichere Zusammenhänge existieren zwischen der Zufriedenheit mit der Schule insgesamt und den Items, die sich auf das Vertrauen beziehen. Insbesondere zwischen dem Gefühl, dass das Kind gut betreut wird und dem wahrgenommenen Engagement existieren Korrelationen mittlerer Effektstärken (vgl. Tab. 16)

Die deutlichsten Effekte zeigen sich bezogen auf die Ausstattungsmerkmale der Schule (vgl. Tab. 17). Je besser eine Schule hinsichtlich der räumlichen, sächlichen und vor allem hinsichtlich der personellen Ausstattung eingeschätzt wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Zufriedenheit vor allem mit der Schule, aber auch mit der Klasse, hoch bewertet wird. Letztere Korrelation ist von einer als mittelgroß zu bezeichnenden Effektstärke gekennzeichnet.

Tabelle 15: Korrelationen zwischen der Zufriedenheit mit der Schule/Klasse und den Skalen zu Einstellungen und Werturteilen

| | | Inklusive Einstellungen | Zusammenarbe it Lehrkräfte | Zufriedenheit Schulleistunge | Zufriedenheit Wohlbefinden |
|----------------------|--------|----------------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Zufrieden mit | τ | .180 | .362 | .226 | .318 |
| Schule | p | .013 | .000 | .000 | .000 |
| Zufrieden mit | τ | .136 | .303 | .263 | .328 |
| Klasse | p | (.067) | .000 | .000 | .000 |

³³ Zufriedenheit mit der Klasse: $H(2) = 17,4$, $p = .000$; Zufriedenheit mit der Schule insgesamt: $H(2) = 21,7$, $p = .000$; Zufriedenheit mit der personellen Ausstattung: $H(2) = 45,3$, $p = .000$.

³⁴ Zufriedenheit mit der Schule insgesamt: $T = -1.154$, $p = .257$; Zufriedenheit mit der Klasse: $T = -.342$, $p = .735$.

³⁵ Beide Variablen hängen selbst mittelstark zusammen (Kendall-Tau-B): $\tau = .570$, $p = .000$.

Tabelle 16: Korrelationen zwischen der Zufriedenheit mit der Schule/Klasse und Items zu Vertrauen zu Lehrkräften

| | | Kind wird gut betreut | Vertrauen zu den meisten Lehrkräften | Meisten Lehrkräfte sind engagiert |
|---------------|--------|--------------------------|---|--------------------------------------|
| Zufrieden mit | τ | .499 | .416 | .468 |
| Schule | p | .000 | .000 | .000 |
| Zufrieden mit | τ | .286 | .305 | .277 |
| Klasse | p | .000 | .000 | .000 |

Tabelle 17: Korrelationen zwischen der Zufriedenheit mit der Schule/Klasse und Items zu Rahmenbedingungen

| | | räumliche Ausstattung der Schule | sächliche Ausstattung der Schule | personelle Ausstattung der Schule |
|---------------|--------|--|--|---|
| Zufrieden mit | τ | .460 | .487 | .563 |
| Schule | p | .000 | .000 | .000 |
| Zufrieden mit | τ | .286 | .368 | .413 |
| Klasse | p | .000 | .000 | .000 |

τ = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b, p = Irrtumswahrscheinlichkeit

2.5 Diskussion

Die ERINA-Elternbefragung war auf eine erste Bestandsaufnahme von Einstellungen der Eltern zur Inklusion, auf ihre Akzeptanz des Schulversuchs sowie ihre Zufriedenheit mit den Leistungen des eigenen Kindes sowie ihre Zufriedenheit mit der Klasse und der Schule insgesamt gerichtet. Dazu wurden im Frühjahr 2013 alle Eltern ($N = 1\,780$) an den beteiligten Grund- und Oberschulen sowie aus ausgewählten Gymnasialklassen der drei Netzwerke Oelsnitz, Bobritzsch-Hilbersdorf und Moritzburg schriftlich befragt. Insgesamt 917 Eltern (50 %) haben geantwortet, 793 Fragebögen gingen in die Auswertung ein. Es zeigt sich, dass die Stichprobe weitgehend ausgewogen ist.

Für einige der Befunde aus der ERINA-Elternbefragung können Vergleichsdaten aus Referenzstudien wie der Infratest-Studie ($N = 10\,000$, Rosenblatt & Thebis, 2003), der JAKO-O-Studie ($N = 3\,000$, Killus & Tillman, 2010) und der Elternstudie zu inklusiven Berliner Grundschulen ($N = 1\,194$, Müller, 2013) herangezogen werden. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass einfache Vergleiche mit diesen Studien nicht angebracht sind: So ist zum Beispiel die Infratest-Studie schon deutlich älter und in einer Zeit entstanden, als Eltern mit den zum Teil ernüchternden Ergebnissen der ersten PISA-Studie 2002 konfrontiert waren. Sowohl Infratest als auch JAKO-O haben alle, d.h. nicht nur inklusive Schulen im Fokus. Hinsichtlich der Berliner Studie gilt es einzuschränken, dass es sich in dieser Studie ausschließlich um Eltern an inklusiven Grundschulen handelt. Zudem unterscheiden sich die

Berliner Eltern von den Eltern aus den ERINA-Schulen in Sachsen u.a. hinsichtlich ihrer deutschen vs. nichtdeutschen Herkunft und ihres höchsten beruflichen Abschlusses (ERINA 42 %, Berlin 48 % in Gruppe 1 mit ESCED5/6). Dies ist zu berücksichtigen, da schon die Infratest-Studie (Rosenblatt & Thebis, 2003) zeigte, dass Herkunftsfaktoren nicht ohne Einfluss auf die Zufriedenheit der Eltern sind. Insgesamt können diese Studien jedoch als Orientierungsmarken genutzt werden, um die Ergebnisse besser einordnen zu können.

Inklusive Überzeugungen

Es lässt sich festhalten, dass Inklusion bei den Eltern überwiegend von positiven Einstellungen begleitet wird und die befragten Eltern der Inklusion aufgeschlossen gegenüberstehen. Vorteile sehen sie vor allem für das individuelle und soziale Lernen aller Kinder sowie im Erlernen des Umgangs mit Verschiedenheit. Dass durch die Anforderungen von Inklusion Probleme für die Gestaltung des Unterrichts und für die Lehrkräfte entstehen könnten, befürchtet zwar ein Teil der Eltern, aber der Anteil fällt weitaus geringer aus als es bei den befragten Lehrkräften der Modellversuchsschulen der Fall ist (vgl. Liebers & Seifert, 2013; s. o.).

Ausgesprochen vorsichtig bewerten die Eltern Fragen nach möglichen Problemen, welche für Kinder mit spF durch den Besuch einer Förderschule entstehen könnten. Ein Drittel der Eltern glaubt, dass Kinder mit spF in der Förderschule am besten aufgehoben sind, zugleich sehen auch viele Eltern einen Vorteil inklusiver Beschulung für die Kinder mit spF und verbinden mit einer Beschulung in der Förderschule nachteilige Effekte.

Hinsichtlich des Schulversuchs erwarten die Eltern vor allem mehr Akzeptanz und Vielfalt in den Schulen sowie Aufschluss darüber, welche Rahmenbedingungen notwendig sind, damit Inklusion gelingen kann. Insgesamt ist damit zunächst eine große Offenheit für eine bildungspolitische Innovation erkennbar.

Einschätzung der schulischen und unterrichtlichen Situation

Die Schulen im Schulversuch ERINA werden insgesamt sehr positiv bewertet. Die Eltern sind in der Regel zufrieden mit der Schule ihres Kindes, bescheinigen ihr einen „guten Ruf“ und würden diese auch anderen Eltern weiterempfehlen.

Die Werte in den ERINA-Schulen hinsichtlich des guten Rufes (80 %) und der guten Atmosphäre (84 %) liegen dabei tendenziell über denen aus der bundesweiten Infratest-Studie von 2003 (guter Ruf: 58 %, Klima: 54 %, Rosenblatt & Thebis 2003: 14) und auch über denen an inklusiven Grundschulen in Berlin von 2013 (guter Ruf: 70 %, gute Atmosphäre 77 %). Zudem würden mehr Eltern von ERINA-Schulen (45 %) diese uneingeschränkt weiterempfehlen als Berliner Eltern an inklusiven Grundschulen (28 %).³⁶

³⁶ Die „Berliner Zahlen“ stammen jeweils aus eigenen Berechnungen nach den in der Studie berichteten absoluten Zahlen, wobei als Grundwert der Rücklauf aller Eltern (N=1194) zugrunde gelegt wurde, um die Zahlen aus beiden Studien vergleichbar zu machen. In den prozentuierten Häufigkeiten in der ERINA-Studie sind die

Die Eltern sehen dabei sehr genau, dass es große Anstrengungen der Schulen gibt, eine individuelle Förderung ihrer Kinder zu realisieren. Hinsichtlich des Vorhandenseins von ausreichend Fördermaßnahmen für schwache Kinder (58 %) werden Werte erzielt, die deutlich über der Einschätzung in der bundesweiten Infratest-Studie von 2002 liegen (32 %). Hinsichtlich der Fördermaßnahmen für leistungsstarke Kinder (34 %) liegt die Einschätzung allerdings nur noch knapp über diesen Ergebnissen (32 %, Rosenblatt & Thebis, 2003, S. 15).

Einschätzung der Professionalität und des Vertrauens zu den Lehrkräften

Von den Eltern wird den Lehrkräften überwiegend eine hohe Professionalität im Hinblick auf eine angemessene individuelle Förderung der Kinder bescheinigt. Sie glauben, dass die Lehrkräfte die Potenziale ihrer Kinder gut kennen und sich in hohem Maße für diese verantwortlich fühlen. Dabei nehmen die Eltern ein hohes Engagement bei den meisten Lehrkräften und auch bei den Schulleitungen wahr und bringen den Lehrkräften großes Vertrauen entgegen. Zudem schätzen die Eltern zu mehr als zwei Dritteln begleitende Lernbedingungen, wie die Möglichkeit ungestört arbeiten zu können, gerechte Bewertung und Lernprozessbegleitung als gegeben ein.

Im Vergleich zu den Referenzbefunden aus der Berliner Studie (Müller, 2013) zu inklusiven Grundschulen zeigt sich, dass in den ERINA-Schulen und Berliner Schulen weitgehend vergleichbare Werte hinsichtlich der Professionalität im Bereich der individuellen Förderung berichtet werden können. Dies bezieht sich sowohl auf die Kenntnis der Stärken (ERINA 80 %, 77 % Berlin) und Schwächen der Kinder (ERINA 79 %, Berlin 78 %) als auch auf die Verantwortlichkeit für die Anliegen der Kinder (ERINA 79 %, Berlin 74 %).³⁷ In der JAKO-O-Studie stimmen hingegen nur 59 Prozent der Eltern zu, dass die Lehrkräfte die Stärken der Kinder erkennen und sie fördern, bezogen auf die schwächeren Lerner sogar nur 55 Prozent (Killus, 2010, S. 69) und auch das Engagement der Lehrkräfte wird etwas niedriger eingeschätzt (ERINA 76 %, JAKO-O 70 %). Allerdings stehen in dieser Studie nicht ausschließlich inklusive Schulen im Fokus.

Höhere Werte in den Elterneinschätzungen werden in ERINA erreicht bezüglich der Möglichkeit des ungestörten Arbeitens (ERINA 73 %, Berlin 60 %), hinsichtlich der regelmäßigen Informationen über die Lernfortschritte (ERINA 75 %, Berlin 60 %) sowie der zusätzlichen individuellen Unterstützung bei Bedarf (ERINA 75 %, Berlin 63 %).³⁸

Bei dem für Eltern zentralen Item einer gerechten Behandlung ihres Kindes durch die Lehrkräfte unterscheiden sich die Eltern nicht von denen in anderen Studien (ERINA 79 %, Berlin 76 %, JAKO-O: 76 %).

fehlenden Antworten anteilig eingegangen, da sie als wichtige Information angesehen werden, d.h. es werden keine kumulierten Werte berichtet.

³⁷ Dito.

³⁸ Dito.

Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und eigene Mitwirkung

Ebenfalls überwiegend positiv wird die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften eingeschätzt, wobei sich mehr als 70 Prozent der Eltern über wichtige Vorgänge an der Schule gut informiert und von den Lehrkräften ernst genommen fühlen. Die Mehrheit der Eltern gibt an, dass die Lehrkräfte individuelle Beratungsgespräche anbieten. Die Eltern stehen in regelmäßigem Austausch mit der Schule, wobei fast alle Eltern (93 %) mehrmals im Jahr Kontakt mit der Schule aufnehmen und sich ein Teil der Eltern auch an schulischen Aktivitäten, wie Schulfesten (74 %) oder Wandertagen (42 %) beteiligen und 14 Prozent in schulischen Gremien aktiv sind.

Zufriedenheit mit den Schulleistungen und dem Wohlbefinden des eigenen Kindes

Eine zentrale Frage in dieser Studie war die nach der Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen Ihres Kindes. Hier zeigten sich fast alle Eltern zufrieden bezogen auf die Gesamtentwicklung ihres Kindes und mehr als drei Viertel der Eltern sind dies auch bezogen auf die Fächer Deutsch und Mathematik. Mit dem Wohlbefinden sowie der sozialen, emotionalen und motivationalen Situation ihres Kindes zeigt sich ebenfalls die Mehrheit der Eltern zufrieden.

Im Vergleich zu anderen Referenzstudien gehen die Kinder in den ERINA-Schulen häufiger gern zur Schule (ERINA 85 %, Infratest 63 %, JAKO-O 80 %), allerdings sind anders als in diesen Studien auch keine Hauptschülerinnen und Hauptschüler vertreten. Kinder in ERINA-Schulen fühlen sich nach Aussage ihrer Eltern etwas wohler (ERINA 91 %, Berlin 86 %) und haben vergleichbar viele Freunde (ERINA 94 %, Berlin 90 %).³⁹

Zufriedenheit mit der Klasse und der Schule des Kindes

Besonders wichtig ist für die ERINA-Studie die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule ihres Kindes, weil sich daraus einiges zur Akzeptanz des Schulversuches ablesen lässt. Eine große Mehrheit der Eltern ist jeweils mit ihrer Schule und der Klasse ihres Kindes insgesamt zufrieden. Im Vergleich zu den Referenzstudien zeigen sich hier leicht höhere bis vergleichbare Werte (Zufrieden mit Schule: ERINA 87 %, Berlin 81 %; Zufrieden mit Klasse: ERINA 85 %, Berlin 82 %).⁴⁰

Die allgemeinen, sächlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen an den Schulen werden eher positiv eingeschätzt und die Eltern sind damit weitgehend zufrieden, wobei sich fast ein Drittel der Eltern vor allem hinsichtlich der Personalsituation eher unzufrieden zeigt.

³⁹ Dito.

⁴⁰ Müller (2013, S. 267) berichtet an dieser Stelle einen Wert von 86% zufriedener Eltern. Da er jedoch kumulierte Werte verwendet und ERINA die tatsächlichen Anteile inklusive der Nichtantwortenden, wurden eigene Berechnungen unter Berücksichtigung der Grundgesamtheit (N=1.194) nach den absoluten Werten von Müller vorgenommen, um die Werte vergleichbar zu machen.

Mit dieser Einschätzung der personellen Ausstattung hängt die Zufriedenheit mit der Schule im Übrigen auch deutlich stärker zusammen als mit weiteren pädagogischen Faktoren, wie der Unterrichtsgestaltung, der Zufriedenheit mit den Schulleistungen oder dem Wohlbefinden des Kindes. D.h., die Eltern schauen sehr genau auf die personelle Ausstattung und definieren u.a. darüber in starkem Maße ihre Zufriedenheit mit der Schule.

Zwischen der Zufriedenheit mit der Schule/der Klasse und den Einstellungen zur Inklusion bestehen nur sehr schwache bis keine Zusammenhänge, d.h. über eine Verstärkung der inklusiven Einstellungen bei Eltern kann die Schulzufriedenheit nicht verbessert werden und auch eine hohe Schulzufriedenheit muss keine hohe Akzeptanz von Inklusion nach sich ziehen, sodass hier von zwei sehr unterschiedlichen und voneinander weitgehend unabhängigen Konstrukten ausgegangen werden kann.

Unterschiede zwischen verschiedenen Elterngruppen

Zwischen den Einschätzungen der Eltern in den verschiedenen Netzwerken lassen sich bezogen auf die zentralen Kategorien dieser Befragung überwiegend keine oder nur wenig substanzielle Unterschiede feststellen.

Hinsichtlich unterschiedlicher Bewertungen von Eltern aus den verschiedenen Schulformen fällt oft eine höhere Zufriedenheit der Eltern an Grundschulen im Vergleich zu denen an Oberschulen bezüglich der Zusammenarbeit, der Zufriedenheit mit den Schulleistungen und dem Wohlbefinden sowie der Zufriedenheit mit der Schule insgesamt ins Auge. Allerdings muss hier einschränkend festgehalten werden, dass die Effektstärken eher klein sind und sich diese Unterschiede auch in bundesweiten Referenzstudien wie Infratest zeigen, in der die Zufriedenheit der Eltern mit jeder Klassenstufe sinkt und sich Grundschulleitern insgesamt am häufigsten zufrieden zeigen (Rosenblatt & Thebis, 2003). Insofern werden hier keine modellversuchsspezifischen Besonderheiten, sondern eher allgemeine Tendenzen offenkundig. Interessanterweise unterscheiden sich die Eltern von Kindern mit spF in ihren Einschätzungen nahezu nicht von denen mit Kindern ohne spF. Das heißt, dass sich die Ergebnisse des Reviews von de Boer (2010), nach denen die Eltern von Kindern ohne spF positiver zur Inklusion eingestellt sind, in dieser Studie zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht bestätigen.

Fazit

Insgesamt zeigen die Eltern im ersten Schulversuchsjahr eine hohe Akzeptanz und gewähren den Schulen ein hohes Vertrauen. Sie stehen überwiegend hinter dem Schulversuch, den Lehrkräften und den Schulen. Mit den Schulen, den Schulleistungen und dem Wohlbefinden des Kindes sind sie überwiegend sehr zufrieden. Zugleich wird deutlich, an welchen Stellen sie Schwachstellen sehen, u.a. z.B. bei der Förderung leistungsstarker Kinder, sodass hier eine Potenz für die Schulen zur weiteren Kooperation mit den Eltern und zur Weiterentwicklung ihrer Schule zu sehen ist.

Dass an vielen Stellen höhere Zustimmungswerte erzielt werden als in den o.g. Referenzstudien kann tendenziell positiv gesehen werden, sollte jedoch wegen der eingangs benannten Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit nicht überbewertet werden.

Die oftmals hohe Zahl der Antwortmöglichkeit „Dazu kann ich nichts sagen“ bei einzelnen Items deutet darauf hin, dass die Schulen ihre Eltern hier noch intensiver informieren und in Schulentwicklungsprozesse einbeziehen könnten.

Für die Zukunft wird es darauf ankommen, das im ersten Schulversuchsjahr gewährte Vertrauen positiv zu nutzen und die inklusiv arbeitende Schule so weiterzuentwickeln, dass alle Eltern das Gefühl haben, dass ihr Kind individuell angenommen und von engagierten Lehrkräften bestmöglich gefördert wird, dass es fachliche und soziale Kompetenzen sowie Lernmotivation erwerben kann und sich bei alledem in der Schule wohlfühlt.

Kapitel 3

Inklusive Entwicklungen in den Modellregionen

Maria Bergau, Janine Mehner, Katrin Liebers

3 Inklusive Entwicklungen in den Modellregionen

3.1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand⁴¹

Educational-Governance

Die zentrale Forschungsperspektive, die den hier genannten Aspekten schulischer Koordination zugrunde liegt, ist die Educational-Governance-Forschung (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007a, S. 134ff). „Governanceuntersuchungen beschäftigen sich [...] mit den Bedingungen kollektiver Handlungsfähigkeit, nämlich dem ‚Wunder‘, wie aus synthetischen und partikulären Einzelaktivitäten so etwas wie Schule entsteht.“ (ebd., S.135). Im Rahmen der Beziehung zwischen Politik und Schule, die sich durch fehlende direkte Kommunikation auszeichnet und sich somit im Zustand ‚sprachloser Distanz‘ bewegt, werden intermediäre Instanzen relevant (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007a, S. 221ff). Intermediäre Organisationen bewegen sich als ‚Grenzorganisationen‘ in Bereichen, „an denen sich gesellschaftliche Teilsysteme und -sektoren einander annähern“ (ebd., S. 223). Die Region kann als eine solche intermediäre Ebene gelten, da sie „eng mit der lokalen, aber auch der nationalen und europäischen Politik verflochten ist“ (Benz & Dose, 2010, S. 29). Benz weist daraufhin, dass das Governance-Konzept auf verschiedene Kontexte anwendbar ist, so auch auf die lokale bzw. regionale Ebene (vgl. ebd., S. 28). „Governance bedeutet hier die Selbststeuerung der regionalen Akteure [...] in Verhandlungen und Netzwerken.“ (ebd., S. 29). In der Erziehungswissenschaft spricht man in diesem Zusammenhang von Regionalen Bildungslandschaften oder Bildungsnetzwerken. Der Grundgedanke dahinter ist der, „dass eine optimale Förderung der Lern- und Lebenschancen [...] von Kindern und Jugendlichen unter der Voraussetzung besser gelingt, dass schulische Bildungsangebote im Rahmen eines regionalen Bildungsmanagements dezentral und kontextspezifisch geplant werden, ohne dabei jedoch die Trennung der behördlichen Zuständigkeiten [...] aufzuheben. (Emmerich, Maag Merki & Kotthoff, 2009, S.157) Das Ziel von Bildungsregionen besteht darin, Ressourcen auf regionaler Ebene zu bündeln sowie gemeinsame Austausch- und Unterstützungsnetzwerke aufzubauen, um Bildungsverantwortung in der Region zu etablieren und Qualitätsentwicklung in Schule nachhaltig voranzubringen (vgl. ebd., S.156f). Den Kern einer Bildungslandschaft macht die Vernetzung von Akteuren des Schulsystems, von kommunalen Trägern und außerschulischen Kooperationspartnern aus. Die Arbeit in Netzwerken kann somit als Teil der umfassenderen regionalen Steuerung angesehen werden (vgl. ebd., S. 158). Der Aufbau nachhaltiger, inklusiver Strukturen, die an einem gemeinsamen Leitbild ausgerichtet sind und in denen die Vernetzung von Akteuren ein

⁴¹ Dieser Abschnitt 3.1 ist als Auszug aus der Masterarbeit von Mehner (2015, S. 5-56) weitgehend im Wortlaut übernommen worden.

zentrales Element ausmacht, ist für die Realisierung von Inklusion auf regionaler Ebene unerlässlich (vgl. Gebhardt, 2013).

Mehrebenenmodell und Akteurkonstellationen

Eine Beschreibung nimmt Brüsemeister vor, der den governancetheoretischen Mehrebenengedanken auf das Schulsystem übertragen hat und die Einteilung in drei Ebenen vorsieht: „die Makro-Ebene des schulischen Gesamtsystems, die Meso-Ebene der Einzelschule sowie der Mikro-Ebene des Rollenhandelns von Lehrkräften sowie anderer Akteur_innen in Einzelschulen“ (Heinrich, 2007, S.45). Eine weitere Ebene im Mehrebenensystem der Schule stellt die intermediäre Ebene dar. Zusammenfassend kann das Konzept des Mehrebenensystems als „institutionalisierte Interdependenzbeziehungen zwischen Akteuren“ (Kussau & Brüsemeister, 2007b, S.31) verstanden werden, welche im nachfolgenden Kapitel näher dargestellt werden.

Akteure des Bildungswesens befinden sich dabei nicht allein als Lehrkräfte in den Einzelschulen, sondern auch in den Kommunalverwaltungen, die als Träger der schulischen Gebäude und Ausstattungen fungieren, sowie in der staatlichen Bildungsverwaltung von den regionalen Schulämtern bis hin zur obersten Schulaufsichtsbehörde, dem Ministerium. Hinzu kommen Einrichtungen und Personen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte [...]. Nicht zu vergessen sind Interessenvertreter von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Kirchen, Wirtschaftsverbänden und wiederum [den] Lehrkräften als wichtige, sich selbst organisierende Gruppen, die über vielfache Mitsprache- und Anhörungsmöglichkeiten verfügen [...]. (Rürup, 2011)

Bezüglich der Akteurkonstellationen im Rahmen von Inklusion untersuchten Dietrich und Heinrich (vgl. ebd., S.36ff) die Beziehung zwischen Regelschullehrkräften und Förderschullehrkräften bzw. Schulhelferinnen und Schulhelfern. Diese ist wiederum in eine umfassendere Akteurkonstellations eingebettet, in der beispielsweise Schulleitung und Kollegium relevant werden. Es hat sich grundsätzlich erwiesen, dass Absprachen, Rollenklärung und klare Aufgabenaufteilung wesentliche Faktoren für gelingende Kooperation in multiprofessionellen Teams darstellen. Innerhalb der Fallrekonstruktion hat sich gezeigt, dass die Beziehung zwischen Schulhelferinnen und Schulhelfern und Regelschullehrkraft zu einer stabileren bzw. akzeptableren Akteurkonstellations führt als die zwischen Regelschullehrkraft und Förderschullehrkraft. Dies könnte möglicherweise darin begründet sein, dass Förderschullehrkräfte im Team-Teaching „trotz vergleichbar hoher akademischer Qualifikation eher als ‚Zweit-Lehrkraft‘ eingesetzt werden und sie selbst nicht selten sich als ‚Hilfs-Lehrkräfte‘ degradiert sehen“ (ebd., S. 40). An dieser Stelle seien noch einige weitere Akteure genannt, die ihre Aufgaben unter dem Anspruch inklusiver Bildung anpassen müssen. So müssen sich Fahrdienste innerhalb von Organisationen für Menschen mit Behinderung auf die veränderte Situation einstellen. Auf politischer Ebene umfasst dies die Koordination zwischen den Ländern beziehungsweise die Koordination zwischen verschiedenen Politikfeldern und Ministerien, vor allem zwischen Sozial- und Bildungspolitik.

Aufgrund erhöhter Nachfrage nach flexiblen und differenzierten Lehr- und Lernmaterialien stehen Schulbuchverlage, staatliche Unterstützungssysteme der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie die Universitäten vor neuen Aufgaben (vgl. Rürup, 2011).

Regional Governance und Inklusion

„Regional Governance‘ bezeichnet Formen der regionalen Selbststeuerung in Reaktion auf Defizite sowie als Ergänzung der marktwirtschaftlichen und der staatlichen Steuerung“ (Fürst, 2010, S. 49). Als ‚intermediäre Steuerungsform‘ wird sie dort relevant, „wo das Zusammenspiel staatlicher, kommunaler und privatwirtschaftlicher Akteure gefordert ist, um Probleme zu bearbeiten“ (ebd., S. 49). Solche Formen der Steuerung entwickeln sich unter anderem, „wenn durch Verwaltungsreformen [...] neue Aufgaben auf die Region übertragen werden“ (ebd., S. 49). Die Umsetzung inklusiver Bildung stellt eine solche neue Aufgabe dar. Folgende von Fürst zusammengestellten Merkmale der Regional Governance scheinen im Kontext des Schulversuchs ERINA besonders wichtig:

- Zusammenspiel von (personalen) Akteuren aus Organisationen [...] mit verschiedenen Handlungslogiken,
- wechselseitige Abhängigkeiten der Akteure [...],
- Überschreitung der Grenzziehungen und Verantwortlichkeiten zwischen den Teilsystemen Staat, Wirtschaft, Zivilgesellschaft,
- selbstorganisierte Netzwerke,
- horizontale Interaktionsformen über Modi des Argumentierens und Verhandelns, nicht der Macht und des Zwanges, denn die Beeinflussung von Denkmustern und
- Werthaltungen der Akteure ist ein wesentliches Element der Funktionsfähigkeit von solchen Governance-Prozessen, [...]
- ein hoher Grad reflexiver Rationalität (Lernprozesse spielen eine große Rolle),
- intermediär, d.h. vermittelnd und eingebunden in bestehende institutionelle Strukturen (ebd., S. 53f).

Wenn zu Beginn formale Hierarchien noch den Projektzielen untergeordnet werden sollten, benötigen kooperative Strukturen „schon bald ein Mindestmaß an Institutionalisierung, d.h. eines organisatorischen und professionellen Kerns“ (Lohre, 2007, S. 47), um sie nachhaltig aufrechterhalten zu können. Die Einrichtung von „regionalen Steuergruppen“, in denen die Schulträger und die Schulaufsicht vertreten sind, kann hilfreich sein, um die notwendigen Maßnahmen zu organisieren und zu koordinieren sowie die Kooperationen zwischen den Akteuren der Region zu steuern (vgl. ebd., S. 47). In Bezug auf Inklusion hält Wachtel fest: „Die Regionalisierung der inklusiven Schule und die spezifische Ausprägung des Systems der sonderpädagogischen Förderung in einer Region lassen den größtmöglichen Konsens

und damit die weitestgehenden Fortschritte erwarten.“ (Wachtel, 2014, S. 42) Es hat sich gezeigt, dass sich die Umsetzung auf regionaler Ebene aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen sehr vielfältig gestaltet, „dennoch konnten folgende übergreifende Erfolgsfaktoren für die Umsetzung inklusiver Bildung auf kommunaler Ebene“ (UNESCO-Kommission, 2014, S. 68) herausgestellt werden:

- Bestandsaufnahme und Analyse der „gesetzliche[n] Grundlagen, bestehende[n] Strukturen, Verantwortlichkeiten und statistische[n] Daten zum Stand der inklusiven Bildung“ (ebd., S. 69) sind Voraussetzung, um regionsspezifische Herausforderungen bei der Umsetzung inklusiver Bildung benennen zu können,
- durch Bewusstseinsbildung und Öffentlichkeitsarbeit soll „innerhalb einer Bildungsregion ein gemeinsames Verständnis von inklusiver Bildung entwickelt und ein positives Leitbild formuliert werden“ (ebd., S. 69),
- um ein unterstützendes Netzwerk für die Schulen zu schaffen, bedarf es eines regelmäßigen, institutionalisierten Austauschs nicht nur der Bildungsakteure, sondern aller wichtigen Akteure der Region,
- durch Steuerungsmechanismen - beispielsweise in Form von Steuerungs- oder Arbeitsgruppen - müssen die Verantwortlichkeiten im Netzwerk koordiniert werden,
- ein Aktionsplan mit klaren, realistischen Zielvorgaben und einem Zeitplan zu deren Umsetzung sowie die Benennung konkreter Maßnahmen und Ressourcen ist für die konkrete Umsetzung von Inklusion auf regionaler Ebene hilfreich,
- die Lehrkräfte als zentrale Mitgestalterinnen und Mitgestalter sowie eine Lernumgebung, die unter anderem durch „den Willen zur Weiterentwicklung, genügend Partizipations- und Mitentscheidungsmöglichkeiten [...], die Öffnung der Schule [...] und eine demokratische Arbeitskultur in multiprofessionellen Teams“ geprägt ist, sind weitere zentrale Erfolgsfaktoren für inklusive Bildung (vgl. ebd., S. 69ff).

Zu besonders einflussreichen Faktoren, die auf die Netzwerkentwicklung wirken und somit positiven Einfluss auf lernende Regionen haben können, zählen Dobischat und Kollegen jene, die auf der strukturellen Ebene und auf der Ebene des Netzwerkmanagements angesiedelt sind (vgl. Dobischat, Stuhldreier & Düsseldorf, 2006b, S. 59f). Demnach ist auf struktureller Ebene für den Aufbau einer lernenden Region die Kooperation möglichst vieler Akteure erforderlich. Jedoch ist „nicht die Größe an sich, sondern die qualitative Struktur der Beteiligten und der Beteiligung [...] zentrales Qualitätsmerkmal des jeweiligen Netzwerks“ (ebd., S. 60).

Eine Beteiligung wichtiger regionaler Akteure [...] wird als bedeutsamer förderlicher Faktor für die Netzwerkbildung angesehen, weil sie die regionalen Wirkungsmöglichkeiten der Netzwerke verstärkt und ihre allgemeine Akzeptanz erhöht. (ebd., S. 63)

In diesem Sinne ist der idealerweise wenig hierarchische Aufbau von Netzwerken bedeutsam, indem „ein hohes Maß an Einfluss- und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Netzwerkakteure als förderlich für die Netzwerkentwicklung betrachtet werden kann“ (ebd., S. 64). Auch werden ähnliche Interessen zwischen Akteuren, die schließlich deren Beteiligung im Netzwerk leiten, als positiv für die Entwicklung von Netzwerken eingeschätzt (vgl. ebd., S. 68). Aus funktioneller Sicht trägt das Netzwerkmanagement verschiedene Funktionen: Selektionsfunktion (Auswahl geeigneter Netzwerkakteure), Allokationsfunktion (Aufgaben- und Ressourcenverteilung im Netzwerk), Regulationsfunktion (Regeln der Zusammenarbeit) und Evaluationsfunktion (Bewertung der Aktivitäten im Netzwerk). Institutionell gesehen zeigt sich das Netzwerkmanagement in den Instanzen (größere oder kleinere Institutionen), die jene Funktionen realisieren (vgl. ebd., S. 71f). Maykus erörtert drei Facetten, die im Rahmen einer inklusiven Kommune relevant werden: Struktur-Bildung, Meinungs-Bildung und Persönlichkeits-Bildung. Erst das Zusammenwirken dieser drei Facetten trägt dazu bei, dass Inklusion nicht nur auf Ebene des Projektmanagements im Rahmen eines sozialen Programms stattfindet, sondern zum Ausdruck lebensweltlicher Kommunikation wird (vgl. Maykus, 2014b, S. 303f). Inklusion braucht eine auf verbindlichen Leitorientierungen basierende kommunale Gesamtstrategie, die über einen Projektzeitraum hinaus in die Regelpraxis überführt werden muss.

3.2 Forschungsfragen für die Teilstudie 6

Im Hinblick auf die Entwicklungen auf der intermediären Ebene des Schulversuchs, den Modellregionen, sind folgende zentrale Fragen zu beantworten:

- 1.) Wie haben sich die regionalen Netzwerke entwickelt?
- 2.) Welche regionalen Rahmenbedingungen haben den Schulversuch unterstützt?

Diese beiden Hauptfragestellungen wurden weiter ausdifferenziert und an die beiden Erhebungszeitpunkte angepasst.

3.2.1 Fragestellungen Messzeitpunkt 1

- 1.) Wie gestaltet sich der Aufbau der regionalen Netzwerke in der Modellregion?
 - Wer sind die beteiligten Akteure?
 - Kooperation zwischen Akteuren – Wer kooperiert? Wie wird kooperiert?
- 2.) Wie wird die Arbeit im Netzwerk durch Fortbildung, Prozessbegleitung oder Beratung unterstützt?

- 3.) Inwiefern existiert eine gemeinsame inklusive Bildungsphilosophie in der Region?
 - Welche Interessen und Ziele haben die Akteure und welche gemeinsamen Ziele werden in der Region vereinbart?
- 4.) Welche Meinung haben die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren zum Thema Netzwerkstellen?
- 5.) Wie ist der Stand bezüglich Öffentlichkeitsarbeit?
- 6.) Welche Probleme existieren? (systemische Probleme, regionspezifische Probleme)
- 7.) Welche Aufgaben stehen aus?

3.2.2 Fragestellungen Messzeitpunkt 2

- 1.) Wie sind die regionalen Netzwerke aktuell ausgestaltet?
 - Welche Kooperationsstrukturen haben sich im Verlauf des Schulversuchs herausgebildet oder stabilisiert?
 - Mit welchen Institutionen gibt es Schwierigkeiten? Welche Hürden/Herausforderungen bestehen beim Aufbau regionaler Netzwerkstrukturen?
 - Welche regionalen Rahmenbedingungen haben den Schulversuch unterstützt?
 - Welche Ressourcen konnten regional erschlossen werden?
- 2.) Inwiefern kann nach vier Jahren Schulversuch von einer gemeinsamen inklusiven Bildungsphilosophie gesprochen werden?
- 3.) Was sind aus Sicht der Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren die zentralen Herausforderungen für die Weiterentwicklung inklusiver Strukturen in den Netzwerken nach dem Ende des Schulversuchs?
- 4.) Welche Kompetenzen und Strukturen werden zum Ausbau der regionalen Kooperationsstrukturen benötigt?
 - Welche Qualifizierung wird zum Ausbau der regionalen Kooperationsstrukturen benötigt?
 - Welche personelle und sächliche Unterstützung wird auf der Netzwerkebene benötigt?

3.3 Methode

3.3.1 Design und Stichprobe

Mit Hilfe von Gruppendiskussionen mit den Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren der vier Modellregionen sollen die oben genannten Fragestellungen aufgegriffen und aus Sicht dieser Personengruppe beantwortet werden. Als Gesprächsimpulse wurden Soziogramme der Kooperationsstrukturen in den Regionen

eingesetzt, die zuvor von den Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren auf Flipcharts angefertigt worden waren.

Am 19.12.2013 (Messzeitpunkt 1) fand eine erste Gruppendiskussion nach einem Jahr Schulversuch als eine erste Bilanz mit den Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren statt, welche in einer Masterarbeit (Mehner, 2015) ausführlich ausgewertet wurde. Am 25.04.2017 (Messzeitpunkt 2) fand die zweite Gruppendiskussion (Dauer: 1h 41') zum Abschluss des Schulversuchs statt.

Die beiden Gruppeninterviews wurden mit den Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren der vier ERINA-Modellregionen geführt. Die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren waren in ihrer Modellregion für die Abwicklung des Projektvorhabens in Hinsicht auf Arbeitsschritte und Vernetzung von Akteuren zuständig, trugen also für die Erreichung der ERINA-Projektziele in ihrer Modellregion die Verantwortung. Es handelt sich daher in der Datenbasis für diese Auswertung um Einschätzungen von vier Expertinnen und Experten, die sich sowohl 2013 als auch in 2017 umfassend zur Lage und Zukunft der Inklusion in den Modellregionen geäußert haben.

Beide Gruppendiskussionen wurden gesondert ausgewertet, um abschließend die Aussagen der Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren vom Messzeitpunkt 2 ihren Einschätzungen vom Messzeitpunkt 1 vergleichend gegenüberzustellen.

3.3.2 Die Datenerhebungsmethode Gruppendiskussion mit den Regionalkoordinatoren als eine spezifische Variante des Experteninterviews⁴²

Die durchgeführte Gruppendiskussion kann zu der Gruppe des ermittelnden, konkreter des informatorischen Interviews gezählt werden. Dabei steht die „[deskriptive] Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten“ (Lamnek, 2005, S. 333) im Vordergrund, die als Expertinnen bzw. Experten verstanden werden (vgl. ebd., S.330ff). Experteninterviews dienen in der empirischen Sozialforschung oftmals der Exploration eines bisher wenig erforschten Themenfeldes (vgl. Bogner & Menz, 2005, S. 37). Im Rahmen des Schulversuchs ERINA umfasst dies das Handeln und die Kooperation der verschiedenen Akteure im Mehrebenensystem des Schulversuchs. Das Experteninterview zielt „auf die Rekonstruktion [...] von besonders exklusivem, detailliertem oder umfassendem Wissen über besondere Wissensbestände und Praktiken [...]“ (Pfadenhauer, 2005, S.113) ab. Die Relevanz für Experteninterviews ergibt sich daraus, dass Expertinnen und Experten im Gegensatz zu Nicht-Expertinnen bzw. -Experten über jenen exklusiven Wissensbestand und „privilegierte Informationszugänge“ verfügen (vgl. ebd., S.115f). Außerdem kennzeichnet

⁴² Dieser Abschnitt 3.3.2 gibt Auszüge aus der Masterarbeit von Mehner (2013, S. 60-63) wieder, die weitgehend im Wortlaut übernommen worden sind.

Expertinnen bzw. Experten die „verantwortliche Zuständigkeit für die Bereitstellung, Anwendung und/oder Absicherung von Problemlösungen“ (ebd., S.116). In Bezug auf die hier interviewten Personen resultiert deren Expertenwissen aus ihrer privilegierten Position als Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren innerhalb des Schulversuchs. Im Rahmen dieser Teilstudie kam ein nichtstandardisiertes Interview zur Anwendung. Nichtstandardisierte Interviews beginnen „nicht mit einer konkreten Frage, die eine prägnante, kurze Antwort erfordert, sondern es leitet ein mit einer Aufforderung, zu dem behandelten Thema möglichst ausführlich, erzählend, also von sich aus frei gestaltend, Stellung zu nehmen“ (Lamnek, 2005, S.339). Sie lassen sich nach Gläser und Laudel (2010) in Leitfadeninterviews, offene Interviews und narrative Interviews unterscheiden. In der hier durchgeführten Gruppendiskussion lassen sich Elemente des narrativen und des leitfadengestützten Interviews wiederfinden. Kennzeichnend für narrative Interviews ist, dass diese „durch eine komplexe Frage eingeleitet werden, auf die der Interviewpartner mit einer längeren Erzählung reagieren soll“ (Gläser & Laudel, 2010, S.42). Im Rahmen der durchgeführten Gruppendiskussion geschieht dies, indem die Berichtenden zunächst anhand ihres Flipcharts den übrigen Teilnehmenden die momentane Lage in der Region schildern sollten, wodurch die Strukturierung durch den Informierenden sehr hoch war. Anhand der vorgefertigten Fragestellungen stellte die Interviewerin gegebenenfalls Nachfragen, womit durch das Erhebungsinstrument eine grobe Strukturierung gegeben war. Diese Fragen sollten gewährleisten, dass bestimmte Themengebiete angesprochen werden. Indem spezifische Fragen beantwortet werden mussten, kamen so Aspekte des Leitfadeninterviews zum Tragen. Jedoch war „weder die Frageformulierung noch die Reihenfolge der Fragen verbindlich“ (ebd., S. 42). Um eine vollständige Antwort auf eine Frage zu erhalten, war das Interview außerdem durch ad hoc Nachfragen gekennzeichnet, die nicht explizit im Leitfaden bzw. Fragenkatalog formuliert waren (vgl. ebd., S. 42). Nach Lamnek wird eine solche Form der Interviewführung auch als episodisches Interview bezeichnet, in dem der Interviewer bzw. die Interviewerin nicht ohne jegliche theoretische Voraussetzung im Interview auftritt (vgl. Lamnek, 2005, S. 382f).

Die gewählte Methode soll an dieser Stelle zusammenfassend als ‚Gruppendiskussion‘ bezeichnet werden, obwohl im ersten Teil vielmehr vier aufeinanderfolgende Einzelinterviews mit Expertinnen und Experten innerhalb einer Gruppe geführt wurden, in der die vier interviewten Personen, die Interviewerin und ein wissenschaftlicher Mitarbeiter anwesend waren. Im Durchschnitt sprachen alle Personen gemäß einem narrativen Interview etwa 20 Minuten monologisierend, indem sie anhand ihres Posters den derzeitigen Stand der Modellregion darlegten. Anschließend fragte die Interviewerin nach und es entstand Raum für weiterführende Diskussionen zwischen den Teilnehmenden. „Gruppendiskussionen können entweder spontan entstehen oder durch den Forscher angeregt werden.“ (ebd.,

S.141) Demnach resultierten die Diskussionen sowohl aus Reaktionen der Teilnehmenden auf Aussagen der Anderen als auch aus gezielten Nachfragen der Interviewerin.

3.3.3 Durchführung der Datenerhebung

Sowohl vor dem Messzeitpunkt 1 wie auch dem Messzeitpunkt 2 war den Regionalkoordinatoren die Aufgabenstellung zugesendet worden, die aktuelle Situation im eigenen Netzwerk darzustellen und dabei auf die Entwicklung der Aktivitäten bezüglich des Schulversuchs in ihrer Modellregion näher einzugehen. Dabei wurde zum Messzeitpunkt 1 ein Flipchart ("Soziogramm"-Methode zu Kooperationsstrukturen in der Region) erstellt, welches als Ausgangspunkt für die Ausführungen genutzt wurde. Zum Messzeitpunkt 2 haben die Regionalkoordinatoren ihre zum Messzeitpunkt 1 erstellten Flipcharts entsprechend der Entwicklung in den Modellregionen vor dem Interview angepasst. Während des Interviews stellten die Regionalkoordinatoren zunächst ihre Antworten auf die zuvor zugesendeten Fragestellungen anhand ihres Flipcharts vor. Anschließend fand eine Gruppendiskussion statt, in welche Nachfragen von der Interviewerin (Projektleiterin WB ERINA) gestellt und Einzelaspekte gemeinsam vertieft wurden. Beide Gruppendiskussionen wurden mittels eines Aufnahmegeräts festgehalten.

Die Abläufe der Gruppendiskussion vom Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 waren identisch, womit eine Vergleichbarkeit der beiden Messzeitpunkte gegeben ist. Die Gruppendiskussionen fanden jeweils in einem Raum der Universität statt. Die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren waren zu beiden Erhebungszeitpunkten darüber informiert, dass Aufzeichnungen von den Gruppeninterviews mit einem Aufnahmegerät erstellt werden, um eine detaillierte Analyse zu ermöglichen. Ihnen wurde zugesichert, dass die im Bericht verwendeten Daten keine Rückschlüsse auf Personen oder Modellregionen erlauben sollten, zudem erhielten sie die Gelegenheit, die Transkripte ihrer Gesprächspassagen auf Richtigkeit der Wiedergabe durchzusehen. Ergänzend wurde ein Protokoll des Gruppeninterviews geführt.

Methoden der Datenanalyse

Die Auswertung des Interviews zum Messzeitpunkt 1 erfolgte mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Mehner (2015, S. 63) schreibt dazu: „Die Analyse soll dazu dienen, die Netzwerkarbeit in den jeweiligen Regionen des Schulversuchs ERINA genauer zu betrachten: Akteure und Akteurskonstellationen zu untersuchen, zugrundeliegende Bildungsphilosophien und Unterstützungssysteme zu ergründen und Probleme und offene Aufgaben zu analysieren. Mit dem Ziel, den Inhalt des Gruppengesprächs rein deskriptiv zusammenzufassen, wurde die Analysetechnik der Zusammenfassung gewählt“ um das Material „so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben [und] durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des

Grundmaterials ist“ (Mayring, 2010, S. 65). Die Wahl der Vorgehensweise wurde gewählt, um „einen Gegenstandsbereich zu erkunden, welcher in der Theorie noch unzureichend beschrieben und erforscht ist. Da es bisher kaum praktische Erfahrungen bezüglich regionaler Netzwerkarbeit im Kontext eines inklusiven Bildungssystems in Sachsen und in Deutschland gibt, soll erörtert werden, welche Netzwerkstrukturen und Handlungsstrategien die Modellregionen im Rahmen des Schulversuchs entwickeln. Aufgrund dieser unzureichenden theoretischen Grundlagen wurde im Rahmen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse eine induktive Kategorienbildung vorgenommen, d.h. die Kategorien wurden direkt aus dem Material abgeleitet, anstatt sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen (vgl. Kuckartz 2014, S. 59).“ (Mehner, 2015, S. 63).

Das Gruppeninterview zu Messzeitpunkt 2 wurde zu einem Zeitpunkt geführt, an dem sich der Schulversuch ERINA in der Abschlussphase befand. Das heißt, die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren zogen in diesem Treffen ein Resümee ihrer Arbeit für den vierjährigen Schulversuch. Ein Vergleich der Ergebnisse dieser Auswertung mit dem Messzeitpunkt 1 bietet sich an, da hierdurch die Wandlungen der Aussagen von der Anfangsphase zur Abschlussphase inhaltlich nachvollzogen werden können und damit Diskrepanzen zwischen den Erwartungen zu Beginn des Schulversuchs und den Meinungen am Ende des Schulversuchs deutlich werden. Die Analyse soll einerseits thematische Schwerpunkte belegen, welche sich über beide Zeitpunkte herauskristallisiert haben, und andererseits Änderungen in den Auffassungen der Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 sowie deren Begründungen erörtern. Ein Abgleich zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 wird ermöglicht, indem das Kategoriensystem aus der Auswertung des Messzeitpunkt 1 für die Analyse des Messzeitpunkt 2 verwendet wird (Anhang 7). Die Auswertung erfolgte mit den folgenden Analyseschritten und Tools: Im ersten Schritt wurde von der Aufnahme des Messzeitpunkt 2 eine Transkription mit dem Programm f4 angefertigt, wobei wie zu Messzeitpunkt 1 ein „einfaches Transkriptionssystem ohne Erweiterungen“ nach Dresing und Pehl (2015, S. 20-25) verwendet wurde. Hierbei wird wörtlich transkribiert sowie Dialekt ins Hochdeutsch und Wortverschleifungen ins Schriftdeutsch übertragen. Die Abbrüche, Sprecherüberlappungen, Pausenlängen sowie Rezipientensignale werden nicht erfasst, jedoch unverständliche Wörter bzw. Passagen gekennzeichnet.

Im zweiten Schritt erfolgte eine Kodierung des Transkriptes Messzeitpunkt 2 in dem Programm MAXQDA mit den bereits für das Gruppeninterview Messzeitpunkt 1 in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) entwickelten Kategoriensystem (Mehner, 2015). Die Kodierung findet nach Sinneinheiten statt, nicht nach Sätzen. Es kam vor, dass sich in einem Abschnitt mehrere Sinneinheiten überschneiden, womit eine Kodierung dieses

Abschnittes mit mehreren Kategorien möglich war. Die Ergebnisse der Auswertung des Messzeitpunkt 2 wurden in der Reihenfolge der Fragestellungen und nach Einzelkategorie (die Codes im Programm MAXQDA) abgehandelt. Für jede Fragestellung und die entsprechenden Kategorien wurde jeweils über alle Modellregionen hinweg eine Ergebnisdarstellung erstellt, die sich im Anhang 8 befindet.

Im Anschluss an die Einzelauswertungen erfolgten Zusammenfassungen sowie ein Vergleich der Befunde mit den Ergebnissen des Messzeitpunktes 1 zu der jeweiligen Kategorie bzw. Fragestellung, die im Ergebnisteil dargestellt werden.

3.4 Ergebnisse

3.4.1 Ausgestaltung der regionalen Netzwerke im zweiten Schulversuchsjahr 2013⁴³

In allen Regionen wurden Netzwerke für die Modellregionen aufgebaut, die je nach Entwicklungszeit und regionalen Strukturen anders akzentuiert werden.

Bezüglich der *teilnehmenden Akteure* lässt sich feststellen, dass in allen Modellregionen verschieden viele Förderschulen, Grundschulen und Oberschulen in den Schulversuch involviert sind. In allen Modellregionen sind sowohl die Gymnasien (außer in einer Modellregion) als auch die Berufsschulen noch nicht Teil des Schulversuchs, was jedoch in manchen Modellregionen künftig geplant ist. Die Sächsische Bildungsagentur (SBA) spielt in allen Modellregionen eine tragende Rolle, da von ihr der größte Teil der Steuerung im Schulversuch ausgeht. Die Kindertagesstätten sind ebenfalls noch nicht explizit im Schulversuch involviert. In allen Modellregionen besteht kein intensiver Kontakt zum Jugend- und Sozialamt, in einem sogar eine schlechte Zusammenarbeit.

Betrachtet man wichtige Akteure in den Modellregionen, dann stellt sich heraus, dass diese nicht überall die gleichen sind. So zeigt sich beispielsweise in der Modellregion 1, dass dem Bürgermeister eine sehr wichtige Rolle zukommt, da dieser sich bewusst für die Vernetzung der Schulen in seiner Gemeinde einsetzt. In Modellregion 2 ist es der Verantwortliche des Schulträgers, da dieser eine große Motivation und einen gewissen Einfluss auf Sozial- und Jugendamt mitbringt. In Modellregion 3 und 4 geht eine große Steuerung von der SBA aus, in Modellregion 4 ist außerdem eine Vielzahl weiterer Akteure involviert.

Hinsichtlich der *Kooperation zwischen den Akteuren* lassen sich bei allen Modellregionen ähnliche aber ebenso sehr unterschiedliche Arbeitsweisen feststellen. So zeigt sich, dass die SBA in allen Regionen eine leitende Rolle einnimmt, die vielmals Kooperationen initiiert und begleitet, was auf die Organisationsstruktur des Schulversuchs zurückzuführen ist. Ebenso zeigt sich in allen Regionen, dass die Zusammenarbeit in erster Linie auf Schulebene und

⁴³ Der Abschnitt 3.4.1 ist weitgehend wörtlich aus der Masterarbeit von Mehner (2015) übernommen worden.

weniger mit außerschulischen Instanzen stattfindet, hier also das Kriterium der Nähe relevant ist.

Betrachtet man die einzelnen Modellregionen näher, zeigt sich, dass Modellregion 3 bereits schulübergreifend ein relativ gut ausgebautes Netzwerk gebildet hat, in dem viele verschiedene Akteure, auch ohne, dass die SBA explizit involviert ist, miteinander kooperieren. Im Gegensatz dazu gehen die Steuerungen in Modellregion 4 sehr stark von der SBA aus, indem diese mit einer Vielzahl an außerschulischen Partnern zusammenarbeitet, diese untereinander bzw. mit den Schulen jedoch wenig vernetzt sind. Wiederum sind die Schulen in der Modellregion 2 sehr gut miteinander vernetzt, indem fast alle Schulen Kooperationsverträge besitzen und oftmals schulisch sowie außerschulisch zusammenarbeiten. Auch in Modellregion 1 besteht zwischen den Schulen eine gute Zusammenarbeit, auch wenn diese koordiniert werden muss. Durch die Bildung der genannten Arbeitsgruppen wird eine Vernetzung zwischen den verschiedenen Akteuren in der Region bewusst angestrebt. Diese wurden vom Regionalkoordinator⁴⁴ gegründet und somit von der SBA initiiert. Da sich Modellregion 2 zur Zeit des Interviews noch im Prozess des Aufbaus der Modellregion befindet, kann noch keine klare Aussage zur Kooperation zwischen den Akteuren getroffen werden. So wurden ausgehend von der SBA Kontakte zu außerschulischen Partnern geknüpft, von einer Vernetzung kann man jedoch noch nicht sprechen. Jedoch findet wie in den anderen Regionen auf Ebene der Schulen eine gute Zusammenarbeit statt, was sich unter anderem darin zeigt, dass die Grundschulen bereits lange Zeit lernzieldifferent unterrichten.

In Bezug auf die *Unterstützung durch Fortbildung, Prozessbegleitung und Beratung* zeichnet sich ein relativ einheitliches Bild – es findet zwar statt, konnte aber bisher noch nicht effektiv genutzt werden. Betrachtet man die Fortbildungsveranstaltung Zertifikatskurs Integrativer Unterricht (ZINT), benennen Regionalkoordinator 1 und 4, dass dieser noch keinen großen Nutzen in der Region gebracht hat und stärker einbezogen werden müsse. Regionalkoordinator 4 erachtet eine bessere Strukturierung und Verbindlichkeit der Veranstaltung als sinnvoll. In Modellregion 3 stand ein Treffen der ZINT-Teilnehmerinnen und Teilnehmer bzw. Absolventinnen und Absolventen zum Zeitpunkt des Interviews noch aus, war jedoch in Planung.

Die Regionalkoordinatoren 3 und 4 betonen die Notwendigkeit, schulinterne sowie externe Fortbildungsveranstaltungen zu optimieren, indem die Verantwortlichkeiten der vielzähligen Akteure geklärt werden müssen und haben diesbezüglich bereits Sondierungsgespräche geplant. Regionalkoordinator 1 macht darauf aufmerksam, dass das Bedürfnis seitens der Schulen nach prozessbegleitender Unterrichtsentwicklung besteht. In dieser Richtung wurde

⁴⁴ Aus Gründen der Anonymisierung werden alle beteiligten Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren in der Ergebnisdarstellung im Singular als Regionalkoordinatoren bezeichnet.

bisher lediglich an einer Schule in Modellregion 3 mit Hilfe eines Prozessmoderators der Prozess der Rollenfindung unterstützt. In Modellregion 4 fanden bereits vor dem Schulversuch Schulleiterberatungen durch die SBA statt, jedoch wurde nicht explizit benannt, was diese Beratungen konkret beinhalten.

Nimmt man die *Entwicklung einer gemeinsamen inklusiven Bildungsphilosophie* in der Region in den Blick, lässt sich feststellen, dass in keiner Modellregion eine zielgebende Bildungsphilosophie die Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure grundlegend bestimmt. Vielmehr besteht diese innerhalb von Subnetzwerken, in denen eine inklusive Bildungsphilosophie das Handeln einer bestimmten Gruppe von Akteuren leitet. Um eine inklusive Bildungsphilosophie in der gesamten Region zu verankern, lassen sich unterschiedliche Bestrebungen erkennen. So hat Regionalkoordinator 1 gemeinsam mit dem Bürgermeister festgestellt, dass einige Akteure in der Region zu wenig Wissen über das Thema Inklusion aufweisen, weshalb versucht wird, ein Grundverständnis anhand von Arbeitsgruppen zu verankern. Erst wenn das Wissen über Inklusion überhaupt bei allen angekommen ist, könne man eine inklusive Bildungsphilosophie in der Region herstellen und weiterentwickeln.

Wenn das Wissen besteht, existiert dennoch ein weiterer Aspekt, der Beachtung finden muss – Skepsis und fehlende Motivation, Inklusion umzusetzen. Die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren in Modellregion 1 und 3 berichten von einigen Lehrpersonen, die wenig Motivation aufbringen, Lernprozesse zu optimieren und die inklusiven Unterricht als Nachteil für die Lernenden ohne sonderpädagogischen Förderbedarf betrachten. Die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren in Modellregion 2 und 4 hingegen benennen die Aufgeschlossenheit aller Beteiligten gegenüber Heterogenität und erachten dies als positiv für den Schulversuch. Insgesamt zeigen sich jedoch in allen vier Modellregionen aus unterschiedlichen Gründen sowohl Befürworter als auch Kritiker inklusiven Unterrichts. Die Unterbindung von Einzelintegrationen durch die Etablierung von Stützpunktschulen in Modellregion 3 und 4 sowie die lange Tradition lernzieldifferenten Unterrichts an den Grundschulen der Modellregion 2 können als Entwicklungsschritte hin zu einer inklusiven Bildungsphilosophie gelten.

In ihrer *Meinung zu Netzwerkstellen* stimmen die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren weitestgehend überein. So stehen die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren 1, 2 und 3 Koordinationsstellen aus verschiedenen Gründen ablehnend gegenüber. Kritikpunkte sind unter anderem die fehlende rechtliche Kompetenz einer solchen Stelle, die fehlende Verknüpfung zu den verschiedenen Akteuren und die Frage nach der Orientierung an verfügbaren Ressourcen. Regionalkoordinator 2 untermauert dies mit schlechten persönlichen Erfahrungen mit einer Netzwerkstelle, die parteiisch berate und keine umfassenden Lösungsansätze suche. Hingegen unterscheiden sich die

Bedingungen, unter denen sich die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren eine solche Instanz vorstellen können. Für Regionalkoordinator 1 ist eine Netzwerkstelle innerhalb der Regionalstelle denkbar, während Regionalkoordinator 3 sich vielmehr für eine an die Kommune angebundene Koordinationsstelle ausspricht. Regionalkoordinator 4 betont die Notwendigkeit sorgfältiger Überlegungen über die Struktur einer solchen Stelle und nennt als Voraussetzung die regelmäßige Zusammenarbeit fachkompetenter Personen aus Bildung, Sozialamt und Kommune.

Bezüglich der *Öffentlichkeitsarbeit* äußern alle Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren übereinstimmend, dass sie nicht genau wissen, inwiefern Öffentlichkeitsarbeit erwünscht ist. Es kann festgestellt werden, dass interne Öffentlichkeitsarbeit von allen geleistet wird – so informieren die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren verschiedene Organisationen über den Schulversuch, für die externe Öffentlichkeitsarbeit wie Pressearbeit ist das SMK verantwortlich. Vor allem die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren aus Modellregion 2 und 3 wünschen sich ausdrücklich mehr Klarheit seitens des SMK bezüglich der Öffentlichkeitsarbeit. Regionalkoordinator 2 vermutet außerdem, dass das Bedürfnis der Schulen bestehe, ihr Engagement am Schulversuch öffentlich präsentieren zu wollen.

Nimmt man die *Probleme* der einzelnen Modellregionen in den Blick, gestaltet es sich schwer, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, da jede Region einzigartig ist und sich aus verschiedenen Strukturen unterschiedliche Probleme ergeben. Der Regionalkoordinator der Modellregion 3 beschreibt übergeordnete systemische Probleme, deren Bewältigung Voraussetzung seien, um regional bessere Strukturen zu schaffen. Zu diesem Punkt nennt er das differenzierte Schulsystem, den Lehrermangel vor allem in ländlichen Regionen sowie die rechtlichen Zuordnungen im Bildungssystem und bezüglich der Unterstützungssysteme. Die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren in Modellregion 1 und 2 kritisieren außerdem, dass die Sächsische Staatsregierung noch keine übergeordnete Strategie über Zielvorstellungen äußere. Es existieren weiterhin Probleme, die sich in verschiedenen Regionen wiederfinden lassen. So schildern die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren in Modellregion 1 und 3 beide Schwierigkeiten mit der Schülerbeförderung und berichten von kritischen Stimmen seitens einiger Lehrkräfte. Ebenso benennen die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren in Modellregion 2 und 4 Probleme, die im Bereich der Fortbildungsveranstaltungen bestehen. Ansonsten ergeben sich unterschiedliche spezifische Probleme in den jeweiligen Regionen aus der Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren sowie durch unzureichende materielle und personelle Bedingungen an Institutionen.

Auch die *offenen Aufgaben* in den jeweiligen Regionen unterschieden sich je nach den vorherrschenden Problemen und geschaffenen Strukturen stark voneinander. So lässt sich

übergreifend feststellen, dass ZINT und auch andere Fortbildungsveranstaltungen insgesamt strukturierter einbezogen werden sollten, da diese in ihrer bisherigen Umsetzung noch nicht die gewünschten Erfolge erzielten.

Des Weiteren ist je nach Modellregion die Kontaktaufnahme zu verschiedenen Akteuren in der Region geplant, zum Teil mit dem Ziel, sie für den Schulversuch zu gewinnen. Primäre Aufgabe der Modellregion 1 ist die Umsetzung der Anbindung von Hort und Unterstützungssystemen an die Kommune. Mit dem Auftrag, Haltungen zu Inklusion im KiTa-Bereich weiterzuentwickeln und mit der Forderung „Eine Region wird inklusiv.“ an Bundestagsabgeordnete heranzutreten, zeigen sich weiterhin Bestrebungen in Modellregion 1, eine inklusive Bildungsphilosophie zu verankern. Für Modellregion 2 steht die Strukturierung sowie Intensivierung der vorhandenen Verbindungen im Vordergrund und es sollen die Zielstellungen für die Schulen mit den Partnern in der Region geklärt werden. Außerdem besteht Optimierungsbedarf im Bereich der Regionalstelle und es müssen klare Regelungen in Bezug auf Klagen von Eltern gefunden werden. Für Modellregion 3 kann als übergeordnetes Ziel ein strukturierteres Vorgehen festgehalten werden, was unter anderem einen Ausbau der Vernetzung vor allem mit existierenden Unterstützungssystemen, das Aushandeln von Kooperationsvereinbarungen und die Unterbindung von Einzelintegration durch Partnerschulen umfasst. In Modellregion 4 ist die Kontaktaufnahme zu verschiedenen Akteuren in der Region geplant, um diese in den Schulversuch zu integrieren.

3.4.2 Ausgestaltung der regionalen Netzwerke am Ende des Schulversuchs 2017

In allen Regionen wurden die vorhandenen *Netzwerke* auf der intermediären Ebene weiter ausgebaut. Bezüglich der *teilnehmenden Akteure* lässt sich feststellen, dass in allen Modellregionen weiterhin verschieden viele Förderschulen, Grundschulen und Oberschulen in den Schulversuch involviert sind sowie ansatzweise Gymnasien und Berufsschulen. Die SBA spielt in allen Modellregionen eine tragende Rolle, da von ihr der größte Teil der Steuerung im Schulversuch ausgeht. Fast alle auf der intermediären Ebene (Modellregion) in Frage kommenden außerschulischen Akteure konnten im Schulversuch ERINA auch tatsächlich involviert werden. Dies zeigt sich darin, dass diese in den Aussagen von zwei oder mehr Regionalkoordinatorinnen bzw. Regionalkoordinatoren präsent waren und somit also in mindestens zwei Modellregionen eine Rolle für den Schulversuch ERINA spielten.

Zu den Hauptakteuren im Schulversuch ERINA zählen:

- **Sächsische Bildungsagentur (SBA):** Regionalstellen, Abteilungsleiter Schulen, Referatsleiter
- **Bürgermeister/Kommune:** Landkreis, Gemeinde, Stadt, Landratsamt
- **Regionale Koordinierungsgruppen:** Mitglieder als wichtigste Akteure

- **Sozialämter:** Integrationshelfer
- **Jugendämter:** Fachberatung Kita, Einzelfallhilfe, Schulsozialarbeit,
- **Schularten:** Grundschule, Oberschule, Förderschule
- **Eltern:** Elternstammtisch

Als Nebenakteure konnten identifiziert werden:

- **Kindertagesstätten**
- **Horte**
- **Berufsschulzentren (BSZ)**
- **Schulpsychologen**
- **Vereine**
- **Agenturen für Arbeit**
- **Integrationsfachdienste:** Beratung
- **Träger der Schülerbeförderung**

Nicht beteiligt oder nicht in erwähnenswertem Ausmaß bzw. Umfang beteiligt waren dagegen andere Träger als die kommunalen. Eltern, die im Modell eher auf der Mesoebene (Schulebene) verortet waren, konnten als Akteure teilweise beteiligt werden.

In den Modellregionen wurden verschiedenste *Formen der Kooperationen* zwischen den Schulen entwickelt, die sich als unterstützend erwiesen haben.

Tabelle 18: Kooperationsgestaltung zwischen schulischen Akteuren

| Formen der Kooperation zwischen Schulen | Wege zum Aufbau von Kooperationsbeziehungen |
|---|--|
| Kooperationsklassen (gegenseitige Besuche) | Telefonische Kontaktaufnahme |
| länderübergreifende Kooperation zwischen Oberschulen | Gegenseitige Hospitationen und Arbeitstreffen |
| Auswahl Lehrkräfte für Integrationsbegleitung Gewährleistung Integrationsstunden (Wissenstransfer, Unterstützung, Förderung) | Treffen/ Besprechungen |
| Absprachen zwischen Kolleginnen und Kollegen (Wissenserweiterung, Planungen, fachspezifische Anpassungen) | Kooperationsvereinbarungen |
| Einsatz Fachberater für Integration (Bildungsweg erörtern, Elterngespräche, Prävention Probleme Übergänge) | Veranstaltungen, z.B. Beratungen |
| Schulleiterrunden (Übergänge, zeitlich/inhaltliche Planungen, Organisation, Kommunikationswege) | Organisation gemeinsamer Tage mit Themenbezug |
| Übergang Kita-Grundschule (Gemeinsame Beratung, | Gemeinsame Elternabende |

| | |
|--|--------------------------------------|
| Informationsblätter zu Ansprechpartnern) | |
| Räumlichkeiten bereitstellen (ggf. AG Raumplanung) | Referenten für Fortbildungen stellen |

Zudem gibt es eine Vielzahl an entwickelten Kooperationsformen mit außerschulischen Akteuren in der Region.

Tabelle 19: Kooperationsgestaltung zwischen Akteuren ERINA und außerschulischen Akteuren

| Formen der Kooperation mit außerschulischen Akteuren | Wege zum Aufbau von Kooperationsbeziehungen |
|--|--|
| Agentur für Arbeit (Berufsorientierung) | Telefonische Kontaktaufnahme |
| Integrationsfachdienst (Fallarbeit) | Treffen/ Besprechungen |
| Bildungsagentur (Informationsweitergabe an Referate) | Kooperationsvereinbarungen |
| Kindertagesstätten (Einbezug Thema in AGs, z.B. Sozialamt) | Gemeinsame Veranstaltungen und Beratungen |
| BSZ (Praktika, tageweiser Unterricht, Räume + Lehrkräfte, Eignung BVJ) | Organisation gemeinsamer Tage mit Themenbezug |
| Eltern | Gemeinsame Elterninformationsabende in der Region |
| Jugendamt (z.B. Aufbau Strukturen Kita-Grundschule) | Referenten für Fortbildungen stellen |

Die *Haltungen der Akteure in den Modellregionen* reichen von einer positiven Haltung zur Inklusion und dem Schulversuch ERINA, gekennzeichnet durch Zuspruch und persönliches Engagement über eine indifferente Haltung, die sich in wenig oder keiner Mitwirkung oder Zuspruch äußert, bis hin zu einer negativen Haltung gegenüber dem Schulversuch, die sich in einer offenen Ablehnung von Unterstützung und/oder einer kritischen Haltung zeigt.

Deutlich wird, dass von den Regionalkoordinatoren fast keine Aussagen dazu getroffen werden, ob *eine gemeinsame inklusive Bildungsphilosophie* im Schulversuch angebahnt werden konnte. Es wurde ausschließlich die gemeinsame Bildungsphilosophie zwischen Kita und Schule als im Schulversuch nicht umsetzbar beschrieben. Weitere Aussagen zu einer gemeinsamen Bildungsphilosophie etwa in der Region lassen sich nicht finden. Zu spezifischen Arbeitsgruppen und Projekten hingegen, die eine gemeinsame Leitidee verfolgen oder über ein übereinstimmendes Leitbild verfügen, wurden mehrere Aussagen

angeboten: Zusammen mit Behindertenverbänden kann die Bildungsaufgabe verfolgt werden, in Schulen Einführungen bezüglich der Inklusionsthematik anzubieten. In gemeinsamen Projekten mit Vereinen ist es möglich, zu erreichen, dass spezifische Inklusionsthemen in Schulen behandelt werden. Durch den Aufbau von Arbeitsgruppen könnte eine inklusive Bildungsphilosophie in der Region weitergetragen werden, indem Kooperationsbezirke aufgebaut, die räumliche Ausstattung verwaltet, die Berichterstattung zum Projektstand übermittelt, unterrichtsbezogene Schwerpunkte gebildet oder die Zusammenarbeit zwischen Kita, Hort und Grundschule gefördert werden.

In den Diskussionen bildeten sich vier Facetten *förderlicher Rahmenbedingungen und zu erschließender Ressourcen* in den Regionen für die Umsetzung des Schulversuchs ab, dazu zählen die regionale Einbettung, die regionalen Ressourcen, die benötigten Kompetenzen und Strukturen in den Netzwerken sowie die benötigten personellen und sächlichen Ressourcen. Konkret wurden von den Regionalkoordinatoren folgende Hinweise gegeben:

a) Unterstützung durch regionale Einbettung

- Inklusion als regionale Bewegung
- Kooperation mit Vereinen

b) Erschlossene regionale Ressourcen

- Mitarbeit Schulen
- Räumlichkeiten

c) Benötigte Kompetenzen/Strukturen in den Netzwerken

- Inklusionserfahrung
- Ausreichend Personal
- Auswahl Personen
- Engagierte Personen
- Einzelgespräche
- Besprechungen
- Positive Arbeitsatmosphäre

d) Benötigte personelle und sächliche Ressourcen

- Inklusionsbegleiterinnen bzw. Inklusionsbegleiter
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Förderschulen
- Einzelfallhilfe vom Jugendamt
- Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ZINT-Fortbildung
- Informationsblätter für Kitas

Das Thema *Fortbildung bzw. Qualifizierung* wird von den Regionalkoordinatoren in sehr geringem Ausmaß angesprochen. Dies könnte entweder eine fehlende Relevanz des Themas Fortbildung zum Ende des Schulversuches hin andeuten oder eine höhere Wichtigkeit anderer Themen zu diesem Zeitpunkt. Zudem wird darauf verwiesen, dass die Lehrkräfte an den Oberschulen einen Fortbildungsbedarf anzeigen, was jedoch zum Teil im Kontrast zu ihrer kritischen Haltung gegenüber den Fortbildungsinhalten steht, die sich in etlichen Fortbildungsabbrüchen äußerte.

Die *Hürden und Herausforderungen* wurden von den Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren in unterschiedlichem Ausmaß thematisiert. Die angesprochenen Aspekte können unter den Stichworten systemische Probleme/offene Aufgaben, regionalspezifische Probleme und Lösungsvorschläge zusammengefasst werden.

Systemische Probleme

Unter systemische Probleme werden solche Hürden/Herausforderungen zusammengefasst, die nicht nur regional aufgetreten sind, sondern systemimmanent berichtet werden:

Tabelle 20: Systemische Probleme in den Modellregionen 2017

| Basisprobleme | Folgeprobleme |
|--|--|
| Lehrermangel | Abdeckung Integrationsbegleitung |
| Hohes Arbeitspensum Fachberater | Geringe Wirksamkeit |
| Einzelfallbezogene Arbeit (keine strukturellen Lösungen) | Ansprechpartner Prozesse/Absprachen nach Schulversuch |
| Weiterentwicklung Bundesteilhabegesetz und anderer Bundesgesetze steht aus | Mitwirkung Sozialamt unklar, Kooperation mit Jugendamt |

Regionalspezifische Probleme

Unter regionalspezifischen Problemen werden Bedarfe und angezeigte Defizite eingeordnet, welche in einer Region aufgetreten sind und möglicherweise nur in dieser Region unter den speziellen Rahmenbedingungen auftreten.

Tabelle 21: Regionsspezifische Probleme in den Modellregionen 2017

| Basisprobleme | Folgeprobleme |
|----------------------|----------------------|
|----------------------|----------------------|

| | |
|---|---|
| Keine Teilnahme aller Schulen | Fehlen aller Gymnasien und einiger Grundschulen |
| Nur zwei Schulen erhalten Inklusionsassistentinnen bzw. -assistenten | Wahrnehmung Ende des Schulversuchs als kritische Phase |
| Große Klassen | Zieldifferente Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen bzw. geistige Entwicklung |
| Schulwahl Eltern | Unterschiedliche Verteilung der Integrationskinder |
| Schulpsychologie unterbesetzt | Keine gesonderte Zusammenarbeit |
| Strukturen in Horten nicht geschaffen | Hortzusammenarbeit nur über kleinen Dienstweg möglich |
| Elternsuche Kitaplatz ohne Kriterium Lage | Keine Kooperation Schule-Kitas |
| Selten Kinder für BVJ/KBVJ geeignet | Wenige Alternativen zur Werkstatt |
| Probleme im Schülerverkehr | In Einzelfällen ungelöst |
| Fehlende Kommunikation Oberschule-Grundschule | Missverständnisse z.B. Hausaufgabenheftführung |
| Kooperation Regelschule-Förderschule oberflächlich z.B. Räume, Inventar | Gewünschte Tiefgründigkeit Gespräche nicht erreicht |
| Keine Weitergabe von Informationen an das Kollegium | Transfer aus Arbeitsgruppen ungelöst |
| Kampf um Integrationshelferinnen bzw. Integrationshelfer | Schwierige Gespräche mit Sozial- und Jugendamt, Schülerverkehr |
| Angebote Schulpsychologie wenig angenommen | Schulpsychologische Themen und Fallberatung im Team nicht aufgegriffen |
| Schülerbeförderung | Austeilung Informationsblätter für gesamten Landkreis ermöglichen |
| Verlust Reha-Status der Abgängerinnen und Abgänger, da in Testungen der Arbeitsagentur zu gute Leistungen erzielt | Keine Akzeptanz des gleichgestellten Hauptschulabschlusses in der Arbeitsagentur |

Regionalspezifische Lösungsvorschläge

Bei den in der Tabelle aufgeführten Lösungsvorschlägen handelt es sich um in der jeweiligen Region für bestimmte Problemstellungen erarbeitete Lösungen.

Tabelle 22: Lösungsvorschläge in den Modellregionen 2017

| <i>Basisproblem</i> | <i>Lösung im Schulversuch</i> |
|--|---|
| Vielzahl beteiligter Schulen | Absprachen in Schulleiterrunden |
| Fehlende Plätze an stark frequentierten Schulen | Rechtssichere Verfahren mit Juristen und Referat Oberschulen erarbeitet |
| Informationsdefizite Kindertagesstätten | Informationsblätter mit Ansprechpartnern |
| Verschiedene Schulträger mit verschiedenen Problemen | Große Runde mit Sozial- und Jugendamt, kleine Runden extra |
| Vielfalt Probleme in regionaler Koordinierungsgruppe | Unterarbeitsgruppen |
| Fehlen eines „Masterplans“ | Regionale Bewegung |
| Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern | Einzelfallhilfe vom Jugendamt |

3.4.3 Ergebnisse des Vergleichs der Entwicklung in den Netzwerken in den Jahren von 2013 bis 2017

Im Jahr 2013 waren in allen vier Modellregionen Grundschulen, Oberschulen und Förderschulen Akteure im Schulversuch. Dies ist 2017 weiterhin der Fall. Gymnasien waren sowohl 2013 als auch 2017 in zwei Modellregionen involviert. Die Berufsschulen waren 2013 noch nicht aktiv in den Schulversuch einbezogen, bis 2018 war dann ein BSZ aktiv beteiligt, in einigen Modellregionen wurden zudem Kooperationen zwischen einzelnen BSZ und den Netzwerken im Verlauf des Schulversuches aufgebaut. Die Kindertagesstätten konnten 2013 noch nicht, jedoch bis 2017 in die Kooperationsbeziehungen eingeschlossen werden. Die SBA hat zu beiden Zeitpunkten eine tragende Rolle inne, da von dieser Organisation die steuernde Funktion ausgeht. Ein intensiver Kontakt zu Jugend- und Sozialämtern konnte erst im Verlauf der Zeit hergestellt werden. 2013 wurde resümiert, dass die Hauptakteure nicht in allen Modellregionen die gleichen sind, was auch 2017 noch der Fall ist.

2013 gibt es mehrere Varianten der Zusammenarbeit zwischen Akteuren im Schulversuch:

- 1) Kooperation zwischen verschiedenen Netzwerkakteuren, die nicht mehr von der SBA gesteuert werden müssen (Modellregion 1)

2) Kooperation, die sich durch die Initiative der SBA in Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren auszeichnet, weniger durch eine Vernetzung der Partner untereinander, intensive Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen mit Kooperationsverträgen (Modellregion 3)

3) Zusammenarbeit zwischen Schulen ohne koordinierende Mittelstelle, Vernetzung verschiedener Akteure durch von SBA initiierte Arbeitsgruppen (Modellregion 2)

4) Aufbauprozess mit Kontaktherstellung zu außerschulischen Partnern durch SBA, noch keine Kooperationsbeziehungen zwischen diesen Akteuren, aber Vernetzung auf Schulebene (Modellregion 4)

Insgesamt ist es 2013 der Organisationsstruktur des Schulversuchs geschuldet, dass die SBA in allen Regionen die Initiierung und Begleitung von Kooperationen vornimmt. Festgestellt wurde weiterhin, dass diese Vernetzung vor allem mit den Schulen vorgenommen wird und außerschulische Instanzen eher eine Nebenrolle einnehmen. In der Chronologie des Schulversuches bis 2017 kann von einer Lockerung der vordergründigen Steuerung durch die SBA gesprochen werden und es ist eine vermehrte Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern festzustellen.

2013 wird hervorgehoben, dass eine *ablehnende Haltung* (Skepsis gegenüber inklusivem Unterricht, fehlende Motivation zur Optimierung von Lernprozessen) unter Umständen die regionalen Bemühungen ins Leere laufen lassen könnten (Modellregion 1, 2), die Maßnahmen des Schulversuches also nur fruchten können, wenn eine gewisse Aufgeschlossenheit der beteiligten Personen in der Region gegenüber Heterogenität gegeben ist (Modellregionen 3 und 4). In allen Modellregionen sind 2013, aber auch noch 2017 sowohl befürwortende als auch kritische bis ablehnende Positionen gegenüber inklusivem Unterricht unter den Kooperationspartnern zu verzeichnen.

Sowohl 2013 als auch 2017 konnten die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren in den Modellregionen keine *gemeinsame inklusive Bildungsphilosophie* feststellen, auf welcher die Kooperationen basieren. Zu beiden Zeitpunkten allerdings werden Arbeitsgruppen oder Projekte bzw. Subnetzwerke angeführt, deren Handeln durch eine gemeinsame Bildungsphilosophie bestimmt ist. 2017 konnte im Gegensatz zu 2013 konkret benannt werden, auf welche Weise der Transfer einer inklusiven Bildungsphilosophie in die Region durch Arbeitsgruppen weitergetragen wird (Aufbau Kooperationsbezirke, Verwaltung räumliche Ausstattung, Berichterstattung zum Projektstand, Bildung unterrichtsbezogener Schwerpunkte, Zusammenarbeit zwischen Kita, Hort und Grundschule).

2013 äußerten sich die Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren hinsichtlich einer *Schaffung von Netzwerkstellen* kritisch, da in ihrer Wahrnehmung eine rechtliche

Kompetenz und Verknüpfung zu den verschiedenen Akteuren fehle sowie die Orientierung an verfügbaren Ressourcen fraglich seien. Aus eigener Erfahrung wurden die parteiische Beratung einer solchen Netzwerkstelle und die unzureichende Lösungssuche dort bemängelt. Es wurden unterschiedliche Optionen als Bedingung für eine erfolgreiche Netzwerkstelle gesehen, allerdings wird 2017 diese Fragestellung nicht wieder aufgegriffen oder angesprochen.

2013 werden *systemische Probleme* wie der Lehrermangel, das gegliederte Schulsystem und die Rechtslage angesprochen, die als Basis für regionale Strukturen gelten. Der Lehrermangel wird auch 2017 weiterhin als Problem für den Schulversuch bezeichnet. Hinsichtlich des Schulsystems wird konkretisiert, dass statt struktureller Lösungen weiterhin nur einzelfallbezogene Arbeit möglich ist, womit die Frage nach der Weiterführung dieser prozessgestaltenden Arbeit mit hohen Abspracheerfordernissen nach dem Schulversuch aufgeworfen wird. Die unsichere Rechtslage bei fehlenden Plätzen an stark frequentierten Schulen erfordere die Absprache mit Juristen. Die noch nicht erfolgte Weiterentwicklung des Bundesteilhabegesetzes hatte zur Folge, dass die Kooperationsverträge mit dem Jugendamt noch nicht geschlossen wurden und dass aufgrund der fehlenden Gesetzesänderung die Mitwirkungsmöglichkeit des Sozialamtes weiterhin im Unklaren geblieben sind. 2013 wurde zudem bemängelt, dass ein übergeordneter Plan mit Zielvorstellungen von der sächsischen Staatsregierung fehle, dieser liegt 2017 mit dem Konzept des SMK vor.

Zahlreiche regionale Probleme, die bereits 2013 diskutiert wurden, kennzeichnen auch noch die Situation 2017. In 2013 gibt es einige Lehrkräfte, die dem Projekt kritisch gegenüberstehen, auch gibt es Schwierigkeiten mit der Schülerbeförderung und es wird von Problemen bezüglich der Fortbildungen berichtet. Die kritische Haltung von Lehrkräften zeigt sich im Verlauf des Schulversuches bis 2017 unter anderem darin, dass einige Grundschulen und nahezu alle Gymnasien nicht für den Schulversuch gewonnen werden konnten. Die in Einzelfällen existierenden Probleme im Schülerverkehr konnten teilweise gelöst werden.

2013 wurden als weitere spezifische Probleme die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren sowie schwierige materielle oder personelle Bedingungen genannt. 2017 fällt die Zusammenarbeit mit dem Hort wegen fehlender Strukturen nicht zufriedenstellend aus, die Kooperation Kita-Schule gestaltet sich schwierig wegen der freien Kitaplatzsuche der Eltern und die Kommunikation in Grund- und Oberschulen z.B. zum Team-Teaching sowie die Kooperation von Regelschulen und Förderschulen wird als ausbaufähig bezeichnet. Am Ende des Schulversuches werden personelle Lücken bei der zieldifferenten Unterrichtung in den großen Klassen und in der Schulpsychologie gesehen. Als unabdingbar im Schulversuch gelten Inklusionsbegleiterinnen und -begleiter, Förderschullehrkräfte, Einzelfallhilfe vom Jugendamt, Integrationsstunden am BSZ sowie eine Weiterführung der

ZINT-Fortbildung. Die in 2013 angesprochenen materiellen Bedingungen spielten 2017 kaum noch eine Rolle.

2013 wurde Unterstützung durch *Fortbildung, Prozessbegleitung und Beratung* zwar benannt, die Nutzung der Maßnahmen wurde jedoch als nicht effektiv genug eingeschätzt. So hatte der `Zertifikatskurs Integrativer Unterricht (ZINT)` beispielsweise zwei Modellregionen 2013 keinen deutlichen Nutzen gebracht und sollte deshalb stärker einbezogen werden. Dabei wollte man auf eine Optimierung der Struktur der Fortbildung und eine erhöhte Verbindlichkeit der Veranstaltung achten. 2017 wird ein Bedarf an Fortbildung, speziell in den Oberschulen, festgestellt, es wird aber in sehr geringfügigem Ausmaß auf das Thema Fortbildung im Allgemeinen eingegangen. Es verbleibt 2017 bei der Feststellung der kritischen Haltung von den Oberschullehrkräften und deren Fortbildungsabbrüche im Gegensatz zu den Lehrkräften in der Grundschule.

2013 waren die vordergründigen *offenen Aufgaben* der Modellregionen die Kontaktaufnahme zu unterschiedlichen Akteuren mit dem Ziel der Akquise weiterer Partner für den Schulversuch, die Intensivierung oder Strukturierung der bestehenden Kooperationsbeziehungen und der Ausbau der Netzwerkarbeit mit Unterstützungssystemen. Eine gemeinsame Aufgabenstellung sehen die Regionalkoordinatoren 2013 im verbesserten Einbezug der Fortbildungen wie ZINT, da der Umsetzungserfolg ausgeblieben war. Die genannten offenen Aufgaben werden 2017 nicht erneut aufgegriffen. Dafür gibt es mehrere Deutungen: Teilweise sind sie gelöst, andere, wie den Aufbau einer inklusiven Bildungsphilosophie in der Region, sind nicht gelöst und einige wurden bereits implizit in den Aussagen anderer Abschnitte erwähnt. Zudem wissen die Regionalkoordinatoren noch nicht, ob die offenen Aufgaben in ihrem künftigen Tätigkeitsbereich enthalten sein werden, womit eine detaillierte Beschreibung offener Aufgaben möglicherweise zum aktuellen Zeitpunkt verfrüht erscheint.

3.5 Zusammenfassung

1.) Wie haben sich die regionalen Netzwerke entwickelt?

In allen vier Modellregionen waren Grundschulen, Oberschulen und Förderschulen am Schulversuch beteiligt, zudem erfolgte unter diesen Schularten eine Ausweitung der Mitarbeit in den Netzwerken. Für die Berufsschulen kann von einer grundsätzlichen Kooperationsbereitschaft ausgegangen werden, sobald die Schulabgängerinnen und Schulabgänger aus den inklusiven Oberschulen da sind und dort beschult werden sollen. Die Mitwirkung von Gymnasien in den Netzwerken wurde nur in zwei Modellregion in Ansätzen realisiert, anscheinend sind für diese Schulart erweiterte Bemühungen erforderlich, um sie als Akteur in die Netzwerke einbeziehen zu können.

Die Einbeziehung der Kindertagesstätten in die Netzwerke erfolgte schrittweise. Für den Aufbau von Kooperationsbeziehungen mit den Jugend- und Sozialämtern ist von einer längeren Anbahnungsphase für die Kooperationen auszugehen. In den Regionen existierten unterschiedliche Hauptakteure in den Netzwerken, z.B. Bürgermeister, Schulträger oder die SBA. In jeder Region wird vermutlich auch zukünftig ein spezifisch ausgestaltetes Netzwerk anzustreben sein, welches sich unter Betrachtung der Rahmenbedingungen in den Regionen am ehesten eignet.

Aufgrund der Organisationsstruktur des Schulversuchs übernahm am Anfang des Schulversuchs die SBA in allen Regionen die Initiierung der Netzwerke und die Begleitung von Kooperationen, zunächst vor allem mit den Schulen und erst in Ansätzen mit außerschulischen Partnern. Bis zum Ende des Schulversuchs nahm die Steuerung durch die SBA leicht ab und parallel erhöhte sich die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern. Dies äußert sich darin, dass vielfältige Möglichkeiten der Vernetzung auf Schulebene ohne Einflussnahme der SBA genannt wurden und dass die benannten Kooperationsbeziehungen mit außerschulischen Akteuren vielfältige Ausprägungen finden.

Dennoch scheint die Idee einer gemeinsamen Bildungsphilosophie in den Modellregionen noch nicht erreicht worden zu sein, denn dies wurde ausdrücklich nicht bestätigt und stattdessen auf Arbeitsgruppen oder Projekte verwiesen, deren Handeln durch eine gemeinsame Leitidee bestimmt ist. Diese Arbeitsgruppen und Projekte werden als eine wichtige Voraussetzung gesehen, weil mit ihnen das Wissen über Inklusion in der Region verankert werden kann. Sie können daher als ein erster Schritt auf dem Weg hin zu einer inklusiven Bildungsphilosophie in der Gesamtregion eingeordnet werden. Als weitere hilfreiche Entwicklungsschritte hin zu einer inklusiven Bildungsphilosophie gelten Vorschläge wie Einzelintegrationen durch Stützpunktschulen zu ersetzen, lernzieldifferenten Unterricht an allen Grundschulen zu etablieren sowie Behindertenverbände und Vereine für eine solche Zielstellung einzubinden.

Insgesamt erscheint die Einrichtung von regionalen Netzwerken sowie die Etablierung einer gemeinsamen Bildungsphilosophie in einer Modellregion voraussetzungsreich zu sein und sollte daher möglicherweise einen Schwerpunkt in der künftigen Gestaltung von Inklusion erfahren. In den Aussagen wurden spezifische Arbeitsgruppen und Projekte angeführt, die eine gemeinsame Leitidee bzw. ein übereinstimmendes Leitbild haben. Es erscheint daher einfacher, zunächst mit Hilfe von Arbeitsgruppen und Projekten einer gemeinsamen Bildungsphilosophie Vorschub zu leisten. Auf diese Weise kann jedoch nur ein lokales Leitbild oder eine lokale Leitidee vermittelt werden. Um diese lokalen Vorstellungen im zweiten Schritt zu einer regionalen Bildungsphilosophie zusammenzuführen, bedarf es verstärkter und zusätzlicher, professionell moderierter Anstrengungen.

Wie dabei erste Ansätze einer inklusiven Bildungslandschaft aufgebaut werden können, ist im Rahmen des Schulversuches erprobt wurden. Es wurde versucht, in vier Regionen die Bedingungen für die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen herzustellen oder zu verbessern. Diese angestrebten inklusiven Bildungslandschaften können dem Abbau von Bildungsbenachteiligungen als Inklusionsziel dienen, indem Zugänge zu Angeboten bzw. Gelegenheiten zur Bildung geboten werden und damit kann eine Förderung der Bildungsbeteiligung erzielt werden. Dabei sind Konzepte für unterschiedliche Zielgruppen notwendig und es ist im Prozess auf die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger durch partizipative Verfahren in politischen oder Verwaltungsfragen zu achten (vgl. Mack, 2013, S. 47f.). Partizipation ist im Schulversuch mit dem Einbezug von Eltern, Arbeitsgruppen, Projekten und Vereinen bereits entsprochen worden. Die Ideen, Strategien und Entscheidungen dieser regionalen Akteurskonstellationen sollten auf der Steuerungsebene einbezogen werden, um auf diesem Wege die Akzeptanz der Inklusionsidee durch die Aufnahme der regionalen Vorstellungen wesentlich zu erhöhen.

2.) Welche regionalen Rahmenbedingungen haben den Schulversuch unterstützt?

Über den gesamten Schulversuch hinweg konnten die Regionalkoordinatoren befürwortende und kritische Positionen gegenüber inklusiven Unterricht unter den regionalen Kooperationspartnern feststellen. Die *Haltung der im Schulversuch beteiligten Akteure* kann von engagiert und mit der Idee der Inklusion sympathisierend bis hin zu ablehnend und kritisierend bezeichnet werden. Wahrscheinlich ist, dass auch in anderen Regionen positive und negative Haltungen zur Inklusion bei den Akteuren vertreten sein werden. In der Ausweitung von Inklusion sollte es deshalb verstärkt darum gehen, in den Regionen eine Basis für die Befürwortung oder zumindest für die Akzeptanz der Inklusionsidee herzustellen. Dies bedeutet, dass bereits in der Konzeption zur Ausweitung darüber nachgedacht werden muss, wie die Motivation einzelner Gruppen von Akteuren für eine aktive und langfristige Beteiligung erhöht werden kann und wie sie von der Zielstellung inklusiver Bildungsregionen überzeugt werden könnten. Die Interessenslagen und Handlungslogiken der unterschiedlichen Akteure sollten dabei berücksichtigt werden.

Regionale Fortbildung wurde in den Diskussionen kaum angesprochen. Es ist daher zu vermuten, dass die Fortbildung in den Modellregionen aufgrund der Aufgabenfülle mit einer eher niedrigen Priorität behandelt wird oder keine neuen Erkenntnisse im Verlauf des Schulversuches hinsichtlich der Optimierung von regionalen Fortbildungen gesammelt werden konnten, obwohl 2013 die Wichtigkeit betont wurde, Verantwortlichkeiten in Sondierungsgesprächen festzulegen, um schulinterne und schulexterne Fortbildungen verbessern zu können.

Bezüglich der Option einer regionalen Netzwerkstelle wurde 2013 Kritik an einzelnen bereits vorhandenen externen Netzwerkstellen oder auch der Idee an sich geübt aufgrund der fraglichen rechtlichen Kompetenzen, der fehlenden Verknüpfung zu den Akteuren im Schulversuchs-Netzwerk und der geringen Orientierung an den regional verfügbaren Ressourcen. Bemängelt wurden auch die parteiische Beratung in den vorhandenen Netzwerkstellen und die unzureichende Lösungssuche jenseits juristischer Lösungen. Wünschenswert für eine erfolgreiche Option einer Netzwerkstelle wäre demnach eine Verortung innerhalb der Regionalstellen der SBA bzw. eine Anbindung der Koordinationsstelle an die Kommune und die Zusammenarbeit mit Personen aus Bildung, Sozialamt und Kommune, wofür zuvor strukturelle Überlegungen angestellt werden müssen. Es können also die Kritikpunkte und theoretischen Überlegungen zu den Netzwerkstellen aufgegriffen und zu einer produktiven Entscheidung geführt werden, um regionale Ziele und Ressourcen besser bündeln zu können.

Im Hinblick auf die wahrgenommenen Probleme in den Regionen zeigten sich drei Varianten. Erstens kam es zu einer Verstetigung der als herausfordernd beschriebenen Aspekte über die Projektzeit hinweg. Zweitens wurden benannte Problemlagen weiter spezifiziert oder Folgeprobleme im Verlauf beschrieben. Während in diesen beiden Varianten keine Lösungen gefunden werden konnten, weil diese Probleme oftmals auch systemischen Charakter haben, zeigte sich als dritte Option, dass im Verlauf des Schulversuches in den Modellregionen vielfältige Lösungen für regionalspezifische Probleme gefunden wurden, die modellhaft für die Ausweitung zur Verfügung stehen.

Zum Gelingen der Umsetzung von Inklusion in den Modellregionen trugen sowohl allgemeine Rahmenbedingungen wie auch regionale Ressourcen und Strukturen sowie personelle und sächliche Ressourcen bei. In zukünftigen Projekten sollten daher nicht nur Mittel für die personelle und sächliche Ausstattung zur Verfügung stehen, sondern es sind auch die regional vorhandenen Ressourcen und Rahmenbedingungen in Betracht zu ziehen, die ein Gelingen der Kooperationen in der Region wahrscheinlich machen. Diese sind zu identifizieren und in die Projektplanung einzubeziehen. Weiterhin ist zu überlegen, wie Beteiligte mit notwendigen Kompetenzen ausgestattet und nachhaltige Strukturen im Prozess aufgebaut werden können.

In den Aussagen der Regionalkoordinatorinnen und Regionalkoordinatoren sind Bedenken angeklungen, dass die erreichten Vernetzungsstrukturen und Vorgehensweisen möglicherweise nach dem Schulversuch nicht verstetigt werden können. Die oben angeführten Punkte könnten diesem befürchteten Verlust der Erfolge des ERINA-Projektes entgegenwirken.

Literatur

- Ackeren van, I.; Klemm, K. (2009). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Allemann-Ghionda, C., Terhart, E. (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, Beiheft, 7-11.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. (2007). Standards für das Lehren und Lernen des Lehrens: Begründung, Operationalisierung und Evaluation von Standards für die Lehrerbildung. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A.K. Hein, T. Kleickmann, R. Schages (Hrsg.) *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Atteslander, B. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Oldenbourg.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildungsbericht 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bertelsmann, Bielefeld.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002), Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bastian, J., Combe, A., Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, Heft 3/2002, 417 - 435.
- Bastian, J, Helsper, W., Reh, S., Schelle, C. (Hrsg.) (2000). *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bauer, K.-O. (2004). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper, J. Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 813-832.
- Baumert, J., Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 4, 469-520.
- Begemann, E. (2002). Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der „inclusion“. In H. Eberwein, S. Knauer (Hrsg.). *Handbuch Integrationspädagogik*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Benz, A.; Dose, N. (2010). Kapitel 1: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In. A. v. Benz; N. Dose (Hrsg.) *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Springer: Wiesbaden, S. 13-36.
- Bertelsmann Stiftung (o.J.). Fallstudie. Die Hamburger Schulreform. Abgerufen von http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-64267089-5C8EECA2/bst/xcms_bst_dms_34575_34576_2.pdf. (letzter Zugriff: 06.09.2013)
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 18) Bern: Verlag Paul Haupt.
- BMBFSFJ (2012). Familienreport 2012: Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin. Abgerufen von <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familienreport-2012,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (letzter Zugriff: 06.09.2013)
- Bogner, A.; Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. v. Bogner, B. Littig, W. Menz (Hrsg.) *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: Springer, S. 33-70.
- Bohl, T. (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (2001). Theoretische Strukturierung, Voraussetzung. Begründung. In H.-U., Grunder, H.-U., T. Bohl, K. Broszat (Hrsg.). *Kurzversion des Forschungsberichts „Neue Formen der Leistungsbeurteilung an Sekundarstufen I und II“*. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Stuttgart, ISE 109, S. 5-10.
- Bohl, T. (2012). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bohl, T. (2013). *Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses*. Abgerufen von http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf (letzter Zugriff: 08.07.2013)
- Bohl, T., Grunder, H.-U. (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Böllert, K., Gogolin, I. (2002). Stichwort: Professionalisierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 3, 367-383.
- Bönisch, M. (2004). Unterrichtsmethoden. In W. Keck, U. Sandfuchs, B. Feige (Hrsg.). *Wörterbuch Schulpädagogik*, 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt,
- Bonsen, M., Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2, 167-189.
- Brehmer, H., Kleemann-Göhring, M. (2012). *Familienbildung, Grundschule und Milieu: Eine Expertise im Rahmen des Projektes Familienbildung während der Grundschulzeit*. Sorgsame Elternschaft „fünf bis 11“. Kultusministerium NRW (Hrsg.), Düsseldorf.
- Brüsemeister, T. (2005). *School Governance – Begriffliche und theoretische Herleitungen aus dem politikwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskurs*. Vortragskript auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung „Veränderungsmessungen und Längsschnittstudien“, 18.03.2005, Berlin.
- Bude, J.; Offen, S., Heynoldt, B. (2014). Inklusion sichtbar machen? Inklusionsverständnisse von Akteurinnen und Akteuren einer kommunalen Bildungslandschaft. In M. Lichtblau, D. Blömer, A. Jüttner, K. Koch, & M. Krüger *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.105-121.
- Carle, U., Metzen, H. (2008). Projektentwicklungsbeurteilung zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen auf der Basis exemplarischer Unterrichtsanalysen. In K. Liebers, A. Prengel, G. Bieber (Hrsg.) *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts*. Weinheim: Beltz, S. 97-137.
- Comenius-Institut (2005). *Positionen zur Leistungsermittlung und Leistungsbewertung. Reform der sächsischen Lehrpläne*. Dresden.
- Dolezal, E. (2009). *Die Steuerung „Regionaler Bildungslandschaften“*. Masterarbeit. Technische Universität Kaiserslautern.
- de Boer, H. (2010). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Dissertationsschrift Universität Groningen. Abgerufen von <http://irs.ub.rug.nl/ppn/342090267> (letzter Zugriff: 06.09.2013)
- Dumke, D., Krieger, G., Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dumke, D., Eberl, D., Venker, S. (1998). Gemeinsamer Unterricht im Urteil von Lehrern und Schulleitern an Sonderschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 (9). 394-401.
- Dobischat, R.; Stuhldreier, J.; Düsseldorf, C. (2006). Netzbildung und Netzwerkstruktur. In E. v. Nuissl, R. Dobischat, K. Hagen, R. Tippelt (Hrsg.) *Regionale Bildungsnetze*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59-88.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2007). Grundlegende Indikatoren für inklusionsorientiertes Assessment. Abgerufen von <http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-materials/indicators/assessment-indicators-graphic-de.pdf> (letzter Zugriff: 19.06.2013)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense, Dänemark.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. Witterschlick, Bonn: M. Wehle.
- Emmerich, M.; Maag Merki, K.; Kotthoff, H.-G. (2009). Bildungsregionen als Motor der Qualitätsentwicklung für die Einzelschule? Erfahrungen mit der netzwerkbasierter Schulentwicklung in den Bildungsregionen Freiburg und Ravensburg. In K. Maag Merki (Hg.) *Kooperation und Netzbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 156-166.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen*. Weinheim: Juventa.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, First Article, 1-16.
- Fürst, D. (2010). Kapitel 3: Regional Governance. In A. v. Benz; N. Dose (Hrsg.) *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Springer: Wiesbaden, S. 49-69.
- Gebhardt, I. (2013). Inklusion ist Lifestyle! Der Index erobert eine Gemeinde. Ein Praxisbericht. *Zeitschrift für Inklusion*, Band 2. Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/14/14> (letzter Zugriff am 8.12.2017)
- Geiling, U., Geiling, T., Schnitzer, A., Skale, N., Thiel, M. (2008). Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. In K.

- Liebers, A. Prengel, G. Bieber (Hrsg.). *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts*. Weinheim: Beltz, S. 163-247.
- Geiling, U., Söllner, C. (2008). *FLEX-Brandenburg. Evaluationen der Wirkungen der Förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie*, Halle: MLU.
- Gräsel, J.; Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Gräsel, C., Fußangel, K., Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* (52). 205-219.
- Gräsel, C., Jäger, M., Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In C. Gräsel, R. Nickolaus, R. (Hrsg.). *Innovation und Transfer*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 445-566.
- Griffith, J. (1997). Linkages of School Structural and Socioenvironmental Characteristics to Parental Satisfaction With Public Education and Student Academic Achievement. *Journal of Applied Social Psychology*, (27), 2, 156-186.
- Große Ruse, E. (2002). *Akzeptanz der Ökosteuer – eine psychologische Analyse der Bedingungen*. Diplomarbeit. Ruhr-Universität Bochum.
- Gudjons, H. (2008). Didaktik. In H. Gudjons (Hg.). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 231-261.
- Hanke, P., Merkelbach, I., Rathmer, B., Zensen, I. (2009). Evaluation der Kooperationspraxis zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Ergebnisse aus dem Landesprojekt TransKiGs Nordrhein-Westfalen. In Lenkungsgruppe TransKiGs (Hrsg.). *Übergang Kita - Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts*. Ludwigsfelde.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K.-D., Oehlschläger, H.-J., Schwittmann, D. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge.
- Heinrich, M., Urban, M., Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert, H. Weishaupt (Hrsg.). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen*. Waxmann, Münster, S. 69-133.
- Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), 303-308.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hendricks, R. (2011). Schule muss sich verändern – nur mit Eltern ist Schule neu zu denken. In D. Killus, K.-J. Tillmann (Hrsg.). *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O-Bildungsstudie*. Waxmann, Münster, S. 145-158.
- Hillenbrandt, C., Melzer, C., Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert, H. Weishaupt (Hrsg.). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen*. Waxmann, Münster, S.33-68.
- Jank, W., Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. 5. völlig neu bearbeitete und ergänzte Auflage, Frankfurt/Main.
- Killus, D. (2011). Lob und Tadel – Eltern beurteilen die Qualität von Schule und Unterricht. In D. Killus, K.-J. Tillmann (Hrsg.). *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O-Bildungsstudie*. Waxmann, Münster, S. 59-82.
- Killus, D., Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011). *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O-Bildungsstudie*. Waxmann, Münster.
- Klafki, W., Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 4 (22). 497-523.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. (2004a). Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53 (10), 685-706.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. (2004b): Erfahrungen der Eltern von Schülern mit geistiger Behinderung mit dem bisherigen Schulbesuch ihrer Kinder. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (6), 270–278.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. (2005). Einstellung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum integrativen Unterricht: Vergleich der Eltern von Schülern in Integrationsklassen und in Sonderschulen. *Heilpädagogische Forschung*, 31 (1), 20-27.

- KMK (2010): *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung.* Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf (letzter Zugriff 27.02.2013)
- Kollmann, T. (1998). *Akzeptanz innovativer Nutzungsgüter und -systeme: Konsequenzen für die Einführung von Telekommunikations- und Multimediasystemen.* Wiesbaden: Gabler
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.* Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U. (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein prozesszentrierter Ansatz. In W. Bos, E. Klieme, O. Köller (Hrsg.). *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung.* Münster: Waxmann, S. 207-230.
- Kussau, J.; Brüsemeister, T. (2007a). *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation.* Wiesbaden: Springer.
- Kussau, J.; Brüsemeister, T. (2007b). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, J. Wissinger (Hrsg.) *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem.* Wiesbaden: Springer, S. 15-54.
- Krumm, V. (2003). Über die Vernachlässigung der Eltern durch die Lehrer und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, 119-137.
- Lahtz, T., Lichtblau, M. (2012). *Ins Deutsche übertragene Erprobungsversion des englischsprachigen Verfahrens „Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms [STATIC]“ und „Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education [SACIE]“.* Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Hannover.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch.* Weinheim: Beltz.
- Leutner, D. (1992). *Adaptive Lehrsysteme: instruktionspsychologische Grundlagen und experimentelle Analysen.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Liebers, K. (2010). TransKigs – Bilanz und Perspektiven der Verstärkung für Transferprozesse bei der Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule. In Kultusministerium Niedersachsen. *Brückenjahr-Ordner Online*, 4. Materialien/Vorträge. Abgerufen von http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psmand=8 (letzter Zugriff: 11.07.2013).
- Liebers, K. (2012). Von der (Un-)Möglichkeit eines gemeinsamen Bildungsverständnisses - der "Gemeinsame Orientierungsrahmen für Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule" in Brandenburg. In M. Ratermann, S. Stöbe-Blossey (Hrsg.). *Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung.* Wiesbaden: VS-Verlag, S. 171-177.
- Liebers, K., Seifert, C. (2012). Assessmentkonzepte für die inklusive Schule - eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Inklusion Online*, Ausgabe 3/2012. Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/166/156>. (letzter Zugriff: 05.07.2013).
- Lindsay, G. (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. Annual review. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 47-65.
- Lohre, W. (2007). Über das Netzwerk hinaus - Entwicklung und Steuerung regionaler Bildungslandschaften. In C. Solzbacher, D. Minderop (Hrsg.) *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse.* Neuwied: Luchterhand, S. 43-50.
- Lucke, D. (1995). *Akzeptanz: Legitimität in der Abstimmungsgesellschaft.* Opladen: Leske + Budrich.
- Lüke, T., Ritterfeld, U. (2011). Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder: Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 324-342.
- Lütje-Klose, B., Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2-31.

- Maag Merki, K. (2008). *Regionale Bildungslandschaft – Konzepte, Prozesse, Erfahrungen*. Vortragsfolien vom 30.06.2008, Köln.
- Maag Merki, K., Kotthoff, H.-G., Emmerich, M. (2009). Bildungsregionen als Motor der Qualitätsentwicklung in der Einzelschule? Erfahrungen mit der netzwerkbasierter Schulentwicklung in den Bildungsregionen Freiburg und Ravensburg. In K. Maag Merki (Hrsg.). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 156-166.
- Mack, W. (2013). Lokale Bildungslandschaften und Inklusion. In V. Moser, H. Deppe-Wolfinger (Hrsg.) *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer, S.42-50.
- Maykus, S. (2014). Inklusive Kommune oder kommunale Inklusion? Theoretische Reflexionen und ein Ordnungsversuch raumbezogener Perspektiven von Inklusion. In G. v. Hensen, B. Küstermann, S. Maykus, A. Riecken, H. Schinnenburg, S. Wiedebusch (Hrsg) *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms*. Weinheim: Beltz, S. 279-317.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mehner, J. (2015). *Zur Rolle von Educational Governance im Rahmen des Schulversuchs ERINA*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Meise, S. (2000). Normalization is best - Einstellung japanischer Lehrer zur Integration behinderter Schüler in das Regelschulsystem. *Die neue Sonderschule*. 45 (5). 352-362.
- Merkle, T., Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. 14. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Moser, V. (2012). *Inklusion: Standards und Perspektiven*. Sonderpädagogik in Berlin 23 (3). Abgerufen von http://www.vds-in-berlin.de/Heft%203_2012/Beitrag%20Moser.pdf (letzter Zugriff: 13.07.2013)
- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert, H. Weishaupt (Hrsg.). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen*. Waxmann, Münster, S. 135-146.
- Müller, F. J. (2013). *Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern auf dem Weg zur Inklusion?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nationales Bildungspanel (Hrsg.) (2010). *NEPS Elternbefragung [Startkohorten 2, 3 und 4 Haupterhebung 2010/11 (B11, B20, B34) Eltern CATI-Fragebogen*. Abgerufen von <https://www.neps-data.de/de-de/datenzentrum/studiendokumentation/startkohorteklasse5/instrumente.aspx>. (letzter Zugriff: 27.06.2013).
- NESE (2012). *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Abgerufen von <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports> (letzter Zugriff: 02.04.2013).
- Nestle, W. (1980). Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte. In H. Baier, G. Klein (Hrsg.). *Die Schule für Lernbehinderte. Organisatorische Fragen pädagogisch gesehen*. Berlin: Marhold. S.161-190.
- Niehues, U., Jacobs, C., Kühn, S., Lammering, E., Noak, B. (2009). Eine Schule für alle – zufriedene Eltern?!? Auswertung der Befragung der Eltern der Gesamtschule Köln-Holweide. In S. Börner, A. Glink, B. Jäpelt, D. Sanders, A. Sasse (Hrsg.): *Integration im vierten Jahrzehnt: Bilanz und Perspektiven*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S.132–138.
- Oelkers, J., Oser, F. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Oelkers, J., Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bildungsforschung Band 27*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen von <http://www.bmbf.de/publikationen/2713.php>; oder: <http://www.didac.uzh.ch/> (letzter Zugriff: 05.07.2013).
- Ortenburger, A. (2010). *Professionalisierung und Lehrerausbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Patzer, K. (2012). Kompetenzraster und Checklisten im Mathematikunterricht als Möglichkeit einer alternativen Kompetenzrückmeldung. In C. Fischer (Hrsg.). *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*. Münster: Waxmann.
- Pfadenhauer, M. (2005). Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – Ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. v. Bogner, B. Littig, W. Menz (Hrsg.) *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: Springer, S. 113-130.

- Post, S., Kastens, C., Lipowsky, F. (2013). Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrpersonen. In F. Lipowsky, G. Faust, C. Kastens (Hrsg.). *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster, Waxmann, S. 151-187.
- Preuss-Lausitz, U. (1997). Erfahrung und Kooperation befördern Integration – Lehrermeinungen zum gemeinsamen Unterricht. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz, J. Schöler, J. (Hrsg.) „*Behinderte sind doch Kinder wie wir!*“ *Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin, S. 123-150.
- Quirin, O. (2006). *Methodische Aspekte der Akzeptanzforschung bei interaktiven Medientechnologien*. Elektronische Publikationen der Universität München. Kommunikations- und Medienforschung. Münchener Beiträge zur Kommunikationswissenschaft Nr. 6, Dezember 2006. Abgerufen von http://epub.ub.uni-muenchen.de/1348/1/mbk_6.pdf. (letzter Zugriff: 06.09.2013)
- Rehle, C., Pius, T. (Hrsg.) (2009). *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3, 358-372.
- Rosenblatt, B. v., Thebis, F. (2003). *Schule aus der Sicht von Eltern*. Abgerufen von http://www.g16.net/fileadmin/kundendaten/Zentrale_Inhalte/Downloads/Schule_aus_Sicht_der_Eltern.pdf (letzter Zugriff: 24.8.2013)
- Rost, D. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rürüp, M. (2011). Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift für Inklusion, Band 4*. Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusiononline/article/view/74/74> (letzter Zugriff 06.12.2017)
- Schöppner, K.-P. (2011): Die 1. JAKO-O Bildungsstudie: methodische Anlage und Zusammenfassung zentraler Ergebnisse. In D. Killus, K.-J. Tillmann (Hrsg.). *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O-Bildungsstudie*. Münster: Waxmann, S. 21-33.
- Schumann, B. (2007). *"Ich schäme mich ja so!". Die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schümer, G., Tillmann, K.-J., Weiß, M. (Hrsg.) (2002). Institutionelle und soziale Bedingungen des Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, S. 203-218.
- Silverman, J. C. (2007). Epistemological Beliefs and Attitudes Towards Inclusion in Pre-service Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30 (1), 42-51.
- Staatsregierung (2012). *Erster Aktions- und Maßnahmeplan zur Umsetzung von Art. 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen von http://www.schule.sachsen.de/download/download_smk/2012_05_30_aktions_und_massnahmeplan_inklusion.pdf (letzter Zugriff: 05.07.2013).
- Stahl, T., Schreiber, R. (2003). *Regionale Netzwerke als Innovationsquelle. Das Konzept der Lernenden Region in Europa*. Campus Forschung.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2012). *Bildungsindikatoren der Ämter des Bundes und der Länder*. Wiesbaden. Abgerufen von http://www.statistikportal.de/statistikportal/Bildungsindikatoren_2012.pdf. (letzter Zugriff: 06.09.2013)
- Stanat, P., Pant, A., Böhme, K., Richter D. (Hrsg.) (2012). *Der Blick in die Länder: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster: Waxmann.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, 30 (4), 324-328.
- Stürmer, S., Simon, B. (1997). *Fragebogen zur SVD-Studie*. Münster: Westfälische Wilhelm-Universität.
- Terhart, E., Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163-166.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 4, S. 580-597.
- Tillmann, K.-J. (2011). Kritisch und aufgeschlossen – der Blick der Eltern auf die Bildungspolitik. In D. Killus, K.-J. Tillmann (Hrsg.). *Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O-Bildungsstudie*. Münster: Waxmann, S. 23-58.
- UNESCO-Kommission (2014). Inklusion vor Ort gestalten: Das Pilotprojekt „Beratung von Bildungsregionen“. In S. v. Kroworsch (Hg.) *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege*. Berlin, S. 68-71.

- Vieth-Enthus, S. (2012). Rückstellungen in Berlin. Zur Schule mit fünf: Widerstand nimmt deutlich zu. Der Tagesspiegel. Abgerufen von <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/rueckstellungen-in-berlin-zur-schule-mit-fuenf-widerstand-nimmt-deutlich-zu-7211564.html> (letzter Zugriff: 06.09.2013)
- Visscher, A.J., Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal* 30 (6), 440-455.
- Wachtel, P. (2014). Zum Stand der Umsetzung der inklusiven Schule in den Bundesländern. In S. v. Kroworsch (Hg.) *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege*. Berlin, S. 39-55.
- Watkins, A. (Hrsg.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. (Assessment in inklusiven Schulen: Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte)* Odense, Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.) *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz, Weinheim.
- Wellenreuther, M. (2011). *Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis*. Hohengehren: Schneider Verlag.,
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. *Friedrich Jahresheft*. Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit. Seelze, 50-52.
- Weinert, F.E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland Pfalz*, 2.
- Wendt, S., Knappe, T.C., Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos, K. Schwippert, K.(Hrsg.). *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 175-190.
- Wenzel, H. (2008). *Moderne didaktische Konzepte*. Unveröffentlichtes Vortragskript Halle.
- Wischer, B. (2009). *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. Abgerufen von <http://bsi.tsn.at/sites/bsi.tsn.at/files/dateien/lz/Umgang%20mit%20Heterogenitaet.pdf> (letzter Zugriff: 11.07.2013).
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Verteilung der Lehrkräfte nach Schulformen ($N = 104$) in Prozent..... | 29 |
| Abbildung 2: Verteilung der Lehrkräfte auf Jahrgangsstufen ($N = 104$, Mehrfachnennungen mgl.) in absoluten Häufigkeiten..... | 30 |
| Abbildung 3: Berufserfahrung nach Jahren ($N = 101$) in Prozent | 31 |
| Abbildung 4: Absolviertes Studium der Beteiligten ($N = 104$) in Prozent..... | 31 |
| Abbildung 5: praktische Erfahrung im integrativen Unterricht ($N = 104$) in Prozent | 32 |
| Abbildung 6: Lehrkräfte mit Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht nach Schulformen ($n = 42$) in Prozent..... | 32 |
| Abbildung 7: Qualifikation und Erfahrung im integrativen Unterricht ($N = 104$) in Prozent ... | 33 |
| Abbildung 8: Antwortkategorien auf die offene Frage zum Verständnis von Inklusion ($n = 38$) in absoluten Häufigkeiten..... | 34 |
| Abbildung 9: Inklusionsorientierte Überzeugungen ($N = 104$) in Prozent..... | 35 |
| Abbildung 10: Bereitschaft zur Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit spF unter gegebenen Rahmenbedingungen ($N = 104$) in Prozent..... | 38 |
| Abbildung 11: Schul- und Unterrichtsentwicklung ($n = 42$) in Prozent..... | 39 |
| Abbildung 12: Unterrichtskonzepte ($n = 42$) in Prozent..... | 40 |
| Abbildung 13: Sozialformen ($n = 42$) in Prozent..... | 41 |
| Abbildung 14: Gestaltung von Lernen und Unterricht ($n = 42$) in Prozent | 42 |
| Abbildung 15: Reaktionsformen auf Heterogenität ($n = 42$) in Prozent | 43 |
| Abbildung 16: Differenzierung ($n = 42$) in Prozent | 44 |
| Abbildung 17: Ziele von Diagnostik ($n = 42$) in Prozent | 45 |
| Abbildung 18: Diagnostik und Förderplanung ($n = 42$) in Prozent | 47 |
| Abbildung 19: Verteilung der Eltern nach Klassenstufe des Kindes in Prozent ($N = 793$) | 67 |
| Abbildung 20: Verteilung nach Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat in Prozent ($N = 793$)..... | 68 |
| Abbildung 21: Altersverteilung der Eltern in Prozent ($N = 793$) | 68 |
| Abbildung 22: Bildungsressourcen im Elternhaus - Anzahl der Bücher in Prozent ($N = 793$) | 70 |
| Abbildung 23: Bildungsressourcen im Elternhaus – lernbezogene häusliche Güter in Prozent ($N = 793$)..... | 70 |
| Abbildung 24: Förderbedarf, Klassenwiederholung und Hochbegabung in Prozent | 72 |
| Abbildung 25: Kategorisierung der offenen Antworten zum Verständnis von Inklusion in Prozent ($N = 793$)..... | 73 |
| Abbildung 26: Skala Inklusionsorientierte Überzeugungen in Prozent ($N = 793$)..... | 74 |
| Abbildung 27: Kategorisierung der offenen Antworten bezüglich der Erwartungen an den Schulversuch in Prozent ($N = 793$) | 77 |

| | |
|--|----|
| Abbildung 28: Allgemeine Einschätzung der Qualität der Schule in Prozent ($N = 793$)..... | 78 |
| Abbildung 29: Individuelle Förderung in Prozent ($N = 793$) | 79 |
| Abbildung 30: Professionalität der Lehrkräfte in Prozent ($N = 793$)..... | 80 |
| Abbildung 31: Umgang der Lehrkräfte mit Schülerleistung in Prozent ($N = 793$)..... | 81 |
| Abbildung 32: Vertrauen zu den Lehrkräften in Prozent ($N = 793$)..... | 81 |
| Abbildung 33: Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in Prozent ($N = 793$) | 82 |
| Abbildung 34: Zufriedenheit mit den Schulleistungen in Prozent ($N = 793$) | 84 |
| Abbildung 35: Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Wohlbefinden des Kindes in Prozent ($N = 793$)..... | 86 |
| Abbildung 36: Zufriedenheit mit der räumlichen, sächlichen und personellen Ausstattung der Schule in Prozent ($N = 793$)..... | 87 |
| Abbildung 37: Zufriedenheit mit der Schule des Kindes in Prozent ($N = 793$)..... | 88 |
| Abbildung 38: Kategorisierung der offenen Antworten zur Zufriedenheit mit der Schule in Prozent ($N = 793$)..... | 88 |
| Abbildung 39: Kategorisierung der offenen Antworten zur Unzufriedenheit mit der Schule in Prozent ($N = 793$)..... | 89 |
| Abbildung 40: Zufriedenheit mit der Klasse des Kindes in Prozent ($N = 793$)..... | 89 |
| Abbildung 41: Kategorisierung der offenen Antworten zur Zufriedenheit mit der Klasse in Prozent ($N = 793$)..... | 90 |
| Abbildung 42: Kategorisierung der offenen Antworten zur Unzufriedenheit mit der Klasse in Prozent ($N = 793$)..... | 91 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 1: Grundgesamtheit der einbezogenen Schulen/Lehrkräfte nach Schulformen und Netzwerken..... | 25 |
| Tabelle 2: Rücklaufquoten absolut und in Prozent | 28 |
| Tabelle 3: Grundgesamtheit der einbezogenen Schülerinnen und Schüler bzw. Eltern/Haushalte nach Schulformen und Netzwerken | 62 |
| Tabelle 4: Statistische Skalenskennwerte | 64 |
| Tabelle 5: Rücklaufquoten der Elternbefragung absolut und in Prozent (nach Datenbereinigung)..... | 67 |
| Tabelle 6: Höchste berufliche Ausbildung der Eltern absolut und in Prozent (N = 793) | 69 |
| Tabelle 7: Unterschiede der Eltern bei den Einstellungen bezüglich Inklusion in den Netzwerken - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 125) | 76 |
| Tabelle 8: Unterschiede der Eltern bei den Einstellungen bezüglich Inklusion nach Schulform - Einfaktorielle Varianzanalyse (N = 125) | 76 |
| Tabelle 9: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in den Netzwerken - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 328) | 83 |
| Tabelle 10: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften nach Schulform - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 328)..... | 84 |
| Tabelle 11: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich der Zufriedenheit mit den Schulleistungen in den Netzwerken - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 746)..... | 85 |
| Tabelle 12: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich der Zufriedenheit mit den Schulleistungen nach Schulform - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 746) | 85 |
| Tabelle 13: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich des Wohlbefindens in den Netzwerken - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 710) | 87 |
| Tabelle 14: Unterschiede der Elterneinschätzungen bezüglich des Wohlbefindens nach Schulform - Einfaktorielle Varianzanalyse (n = 710) | 87 |
| Tabelle 15: Korrelationen zwischen der Zufriedenheit mit der Schule/Klasse und den Skalen zu Einstellungen und Werturteilen | 92 |
| Tabelle 16: Korrelationen zwischen der Zufriedenheit mit der Schule/Klasse und Items zu Vertrauen zu Lehrkräften | 93 |
| Tabelle 17: Korrelationen zwischen der Zufriedenheit mit der Schule/Klasse und Items zu Rahmenbedingungen | 93 |
| Tabelle 18: Kooperationsgestaltung zwischen schulischen Akteuren | 115 |
| Tabelle 19: Kooperationsgestaltung zwischen Akteuren ERINA und außerschulischen Akteuren | 116 |
| Tabelle 20: Systemische Probleme in den Modellregionen 2017 | 118 |
| Tabelle 21: Regionsspezifische Probleme in den Modellregionen 2017 | 118 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle 22: Lösungsvorschläge in den Modellregionen 2017 | 120 |
|--|-----|