

Förderbedingungen von Schülerinnen im Förderschwerpunkt Sprache



Katja Subellok



Timo Lüke



Ute Ritterfeld

Vergleichende Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften an Förderschulen und allgemeinen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen

Zusammenfassung

Präsentiert wird eine Teilstudie des Projekts „Sprache 2010“ in NRW. Mittels einer Online-Befragung von 27 Schulleitungen und 92 Lehrkräften in speziellen Institutionen und integrativen Schulsettings des Förderschwerpunkts Sprache wurden personelle Schulstrukturen, schulische Förderbedingungen und Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen zu berufsbezogenen Aspekten erfasst. Als Hauptergebnis zeigt sich eine mittel bis gering beruflich belastete Lehrerschaft mit einem hohen beruflichen Kompetenzerleben, die sich mit den schulischen Förderbedingungen zufrieden zeigt. Unterschiede zwischen Förder- und Grundschulpädagoginnen ließen sich nur hinsichtlich ihres Selbstwirksamkeitserlebens in der Sprachförderung und ihrer Einstellung zur Integration ausmachen. Letztere ist bei Lehrkräften mit Integrationserfahrung deutlich positiver ausgeprägt als bei Kollegen der Förderschule.

Ausgangsposition

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich 2009 mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention dazu verpflichtet, jedem Kind – unabhängig von Behinderung oder sonstiger Beeinträchtigung – den Zugang zu einer Allgemeinen Schule zu ermöglichen. Weitreichende Veränderungen in Richtung eines flächendeckenden inklusiven Bildungssystems sind die notwendige Konsequenz. Da die Kulturhoheit der einzelnen Länder einen Konsens auf Bundesebene erschwert, existieren in Deutschland zurzeit zahlreiche Modelle spezieller und integrativer Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

In Nordrhein-Westfalen wird – wie in der gesamten Bundesrepublik – das System der sonderpädagogischen Förderung (noch) von der Förderschule dominiert, das wiederum in sieben bzw. acht spezialisierte Bereiche untergliedert ist (Dietze, 2012). Einer davon ist der Förderschwerpunkt Sprache. Unterrichtet wird nach den Lehrplänen der Grundschule und es wird eine Rückschulung an die Allgemeine Schule spätestens mit dem Übergang in die Sekundarstufe angestrebt. Als integratives Modell überwiegt in Nordrhein-Westfalen der „Gemeinsame Unterricht“. Hierbei werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse der Allgemeinen Schule unterrichtet. Dafür

wird die Lehrkraft stundenweise durch eine sonderpädagogische Lehrkraft unterstützt. In der Praxis ist nicht zuletzt aufgrund regional uneinheitlicher Ressourcenvergaben von einer sehr unterschiedlichen Realisierung des Gemeinsamen Unterrichts auszugehen. Voraussetzung für den Gemeinsamen Unterricht ist die Erfüllung personeller und sächlicher Standards einer jeweiligen Schule, über die (auch in Zukunft) der Schulträger selbst entscheidet (MSW-NRW, 2011a und 2012a).

Die Zuführung in das System der sonderpädagogischen Förderung erfolgt immer auf der Basis eines Begutachtungsverfahrens (Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und Förderorts – AO-SF: MSW-NRW, 2011b), wobei schlussendlich die Schulaufsicht über den jeweiligen Förderort (Allgemeine Schule oder Förderschule) entscheidet. Dem Kind wird über dieses Prozedere der formale Status eines ‚besonderen Bedarfs‘ zugewiesen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004b; Mand, 2002). Auch der Referentenentwurf zur Schulgesetzänderung in NRW (MSW-NRW, 2012a) sieht hier keine grundsätzliche Neuorientierung vor. Demzufolge werden zwar das „Gemeinsame Lernen von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zum gesetzlichen Regelfall“ (ebd., S. 9), Allgemeine Schulen prioritär als Orte der sonderpädagogischen Förderung benannt und der sukzessive Abbau des Förderschulwesens avisiert, doch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bleibt. Er erhält lediglich ein anderes Label: „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“ (MSW-NRW, 2012a, S. 2). Allein darüber wird angezeigt, dass der Umgestaltungsprozess des Schulsystems in NRW mit dem „Gemeinsamen Lernen“ zwar in Gang gesetzt ist, doch die tatsächliche Realisierung des inklusiven Gedankens noch auszubauen bleibt.

Begleitet werden die gesetzlichen und strukturellen Veränderungsprozesse in Deutschland durch eine breit geführte Fachdebatte. Gegner und Befürworter von Inklusion diskutieren nach wie vor kontrovers (Rensinghoff, 2009): Von welchen Förderbedingungen profitiert ein Kind am meisten? Welches ist die geeignete Schulform? Meinungen dazu gibt es viele, doch mangelt es – in Deutschland – an einer Berücksichtigung fundierter empirischer Grundlagen, die für entscheidungstragende Prozesse und Argumente leitend sein müssten.

Mit der Studie „Sprache 2010“ (s. Abb. 1; Lüke & Ritterfeld, 2011; Ritterfeld, Lüke, Dürkoop & Subellok, 2011) wurde ein Schritt in diese Richtung unternommen. Es wurden in Nordrhein-Westfalen zwei groß angelegte Befragungen von Eltern lanciert, deren Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache im Schuljahr 2010/2011 an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache oder im Gemeinsamen Unterricht an Grundschulen beschult wurden. Ziel war es, die elterliche Zufriedenheit mit der Schule und den Entscheidungsprozessen im Rahmen der AO-SF-Begutachtung zu betrachten. Über die beiden Elterngruppen konnten Aspekte ihrer Zufriedenheit mit einem spezialisierten versus integrativen Förderort verglichen werden. Als Hauptergebnis stellte sich heraus, dass die Eltern beider Gruppen sehr zufrieden mit der Schule ihres Kindes sind. Sie sind es insbesondere dann, wenn sie selbst einen Einfluss auf den Schulentscheidungsprozess für ihr Kind hatten. In der Schulzufriedenheit der beiden Elterngruppen ließen sich keine Unterschiede ausmachen. Allerdings beurteilen Eltern, deren Kind integrativ unterrichtet wird, die Zukunftschancen ihres Kindes (Erlangen eines guten Schulabschlusses und Behebung der Sprachauffälligkeiten) positiver als Förderschuleltern. Aus Elternperspektive hat ein integratives Schulsetting folglich eher positive Auswirkungen (Lüke & Ritterfeld, 2011; Ritterfeld et al., 2011). Da die Zufriedenheit der Eltern im schulischen wie auch familiären Kontext eines Kindes ein bedeutsamer Faktor für das Gelingen der schulischen Förderung ist (Duhaney & Salend, 2000; Guralnick, Connor & Hammond, 1995; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004a), folgern Lüke und Ritterfeld (2011), dass dem Elternwillen in Schulentscheidungsprozessen deutlich stärkeres Gewicht gegeben werden muss. Mit dem Referentenentwurf zur Änderung des Schulgesetzes NRW (MSW-NRW, 2012a) wird dieser Forderung zunehmend nachgekommen.

Über die Elternpartizipation hinaus wird im Allgemeinen angenommen, dass Lehrpersonen eine Schlüsselfunktion in der schulischen Förderung und Implementierung inklusiver Bildungssettings einnehmen (Ainscow, 2007). Dabei haben insbesondere ihre Einstellungen und ihr Belastungsempfinden einen wesentlichen Einfluss auf das Gelingen der Förderung. Bei dieser Annahme wird zugrunde gelegt, dass die eigene Einstellung, Befindlichkeit und das Kompetenzerleben handlungsleitend und entscheidend das Agieren der Fachkräfte bestimmen. Damit können sich Einstellungen – zumindest indirekt – auf die konkreten Lern- und Förder-situationen von Schülerinnen und deren sozialer Partizipation auswirken.

Die Einstellungen sowie das Belastungs- und Kompetenzerleben von Lehrkräften in allgemeinen Bildungssystemen wurden international bereits in großen Studien empirisch betrachtet (z. B. „Teaching and Learning International Survey“ TALIS, OECD, 2009). Speziell für die Förderpädagogik verfassten De Boer, Pijl und Minnaert (2011) ein Review über 26 Einzelstudien zur Einstellung von Grundschullehrkräften gegenüber der inklusiven Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Darin zeigten sich neutrale oder sogar negative Einstellungen der

Grundschullehrkräfte zur inklusiven Förderung im Primarbereich. Mit keiner einzigen Studie konnten eindeutig positive Einstellungen ermittelt werden. Weiterhin schätzen sich die Befragten selbst als wenig kompetent in der Erziehung und Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen ein. Positive Einstellungen wurden hingegen vor allem bei Grundschullehrkräften mit mehr Erfahrung sowie einer breiteren Ausbildung im Bereich des inklusiven Unterrichts deutlich (ebd.).

In ihrer Analyse empirischer Studien aus Österreich zeigten Gebhardt, Schwab, Reicher und Kolleginnen (2011) hingegen, dass Sonder- und Grundschulpädagoginnen keine Unterschiede in ihrer generellen Einstellung zur Integration haben. Auch sie kamen zu dem Schluss, dass Lehrerinnen mit Erfahrung im integrativen Unterricht eine positivere Haltung zeigen als ihre Kolleginnen, die nicht in integrativen Settings arbeiten.

Kunz, Luder und Diezi (2010) untersuchten im Schweizer Kanton Zürich ebenfalls die Einstellung zur Integration von Lehrkräften der Allgemeinen Schule sowie deren Belastungserleben. Über 40% der Lehrkräfte gaben an, mit ihrer Arbeit eher oder ganz überfordert zu sein. Dabei zeigen sich ältere Lehrpersonen eher weniger überfordert und zufriedener als ihre jüngeren Kolleginnen. Die Autoren fanden weiter eine „durchschnittliche Einstellung gegenüber der Wirkung der schulischen Integration“ (ebd., S. 63). Positive Haltungen zeigen die Pädagoginnen der Allgemeinen Schule insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeit der sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Negative Einstellungen zur Integration korrelieren signifikant mit höherer Arbeitszufriedenheit.

Zum Belastungsempfinden von Förderschulpädagoginnen im integrativen Kontext wird hier exemplarisch auf die qualitative Studie von Hedderich und Hecker (2009) verwiesen. Dieser Studie zufolge werden als äußere Faktoren eine mangelnde kollegiale Kommunikation und ein schwieriger Umgang mit Eltern oder Schülerinnen als besonders belastend eingestuft. Dem gegenüber stehen personenzentrierte Faktoren: Einem positiven Kompetenz- oder Selbstwirksamkeitserleben (Schwarzer & Hallum, 2008) kommt eine zentrale Bedeutung im Hinblick auf das Belastungsempfinden der Förderschulpädagoginnen zu.

Studien wie die hier angeführten, die sich entweder explizit auf einen anderen Förderschwerpunkt als den Förderschwerpunkt Sprache beziehen oder alle Förderschwerpunkte gemeinsam betrachten, werden in der Sprachheilpädagogik mit dem Verweis auf die besonderen Bedingungen im Förderschwerpunkt Sprache oftmals als wenig aussagekräftig kritisiert (Mahlau, 2012; Theisel & Glück, 2012). Inwieweit diese Bedenken ernst zu nehmen sind, werden wiederum nur empirische Studien zeigen können. De facto liegen allerdings kaum Studien vor, die speziell den Förderschwerpunkt Sprache betrachten, so auch nicht bezüglich der Einstellungen und des Belastungs- und Kompetenzerlebens der Lehrkräfte. Vor diesem Hintergrund wurde im Kontext der Studie

„Sprache 2010“ (Lüke & Ritterfeld, 2011; Ritterfeld et al., 2011) eine dritte Teilstudie lanciert (Thoms, 2011). Alle 92 an den beiden Vorläuferstudien teilnehmenden Förderschulen und Grundschulen wurden erneut kontaktiert. Zielgruppen waren die Schulleitungen und Lehrkräfte. Dabei ging es um die vier Fragen,

- wie sich die Förderbedingungen in den personellen Schulstrukturen konkret abbilden,
- wie zufrieden Schulleitungen und Lehrkräfte mit den sächlichen, räumlichen und strukturellen Förderbedingungen an ihrer Schule sind,
- welche Einstellungen Lehrkräfte zu diesen Förderbedingungen haben und
- welche Einschätzungen sie hinsichtlich ihrer berufsbezogenen Selbstwahrnehmung (Belastungen, Befindlichkeit, Kompetenzerleben) zeigen.

Der Schwerpunkt des Interesses richtete sich auf die dritte und vierte Fragestellung. Über die Erfassung solcher latenter Informationen – Einstellungen und Selbsteinschätzungen, deren Einfluss auf das (Unterrichts-) Handeln der Lehrkraft angenommen wird (Ainscow, 2007) – kann indirekt auf die schulische Lern- und Fördersituation geschlossen werden. Durch eine vergleichende Betrachtung werden wiederum vorwiegend Unterschiede oder Gemeinsamkeiten der Fördersituationen von Schülerinnen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf an Förderschulen und Allgemeinen Schulen im Gemeinsamen Unterricht ermittelt. Prospektiv ist eine Synopse der drei Teilstudien von „Sprache 2010“ zur verknüpfenden Betrachtung von Elternzufriedenheit, Förderbedingungen und Lehrereinstellungen avisiert (s. Abb. 1).

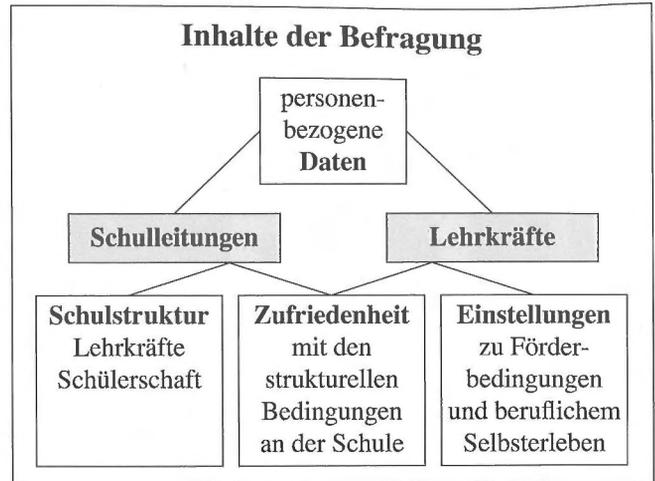


Abb. 2: Inhalte der Befragung für Schulleitungen und Lehrkräfte

Die Schulleitungsbögen fokussieren Informationen über die personelle Schulstruktur. Erhoben wurden Daten zur Schülerschaft (Gesamtanzahl, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache innerhalb der einzelnen Klassenstufen, Wechsel des Förderschwerpunkts bzw. Aufhebungen des Förderbedarfs, Anteil mehrsprachiger Schülerinnen) und zum Kollegium (Vollzeitplanstellen, aktuell vakante Stellen, zusätzliche Fachkräfte, Wochenstunden der ggf. abgeordneten Förderschullehrerinnen).

Ein Fragenblock zur Zufriedenheit mit den strukturellen Bedingungen an der Schule ist Bestandteil beider Bögen (Schulleitungen und Lehrkräfte). Erfasst werden Umgebung und Schulgebäude (Lage der Schule, Geräuschbelastung, Anzahl und Größe der Räume), Ausstattung (Technik, Lehrmittel, Sachmittel) sowie Instandhaltung und Sauberkeit (baulicher Zustand, Instandhaltung der Sanitäranlagen, Reinigungsservice allgemein und Sanitäranlagen). Die Bewertung der Aussagen erfolgt anhand einer fünfstufigen Ratingskala (trifft überhaupt nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft teils/ teils zu – trifft eher zu – trifft genau zu).

Hauptbestandteil des Fragebogens für Lehrkräfte sind Items zur Erfassung ihrer Einstellungen zu ausgewählten förderrelevanten Aspekten des Lehrerberufs. Für die Beantwortung der Items steht ebenfalls eine fünfstufige Ratingskala (trifft überhaupt nicht zu bis trifft genau zu) zur Verfügung. Insgesamt werden acht Einstellungskomponenten erfasst. Die drei Skalen „Ressource Zeit“, „Ressource Sachmittel“ und „Supervision“ bilden die wahrgenommenen Förderbedingungen am Arbeitsplatz ab. Die fünf Skalen „Belastung“, „Einstellung zur Integration“, „Kompetenzerleben (Sprachförderung)“, „Kompetenzerleben (Lehrerberuf)“ und „Befindlichkeit“ fokussieren die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeiten. Die meisten der acht Skalen weisen mit internen Konsistenzen (Cronbach's alpha) zwischen .76 und .88 gute Reliabilitäten auf. Lediglich die Skalen „Supervision“ (.68) und „Kompetenzerleben (Lehrerberuf)“ (.63) sind als eher mäßig reliabel zu bezeichnen (s. Tab. 1).

Projekt „Sprache 2010“		
Studien 1 + 2	Studie 3	
Zufriedenheit mit Förderbedingungen aus der Perspektive von	Förderbedingungen und Einstellungen aus der Perspektive von	
Eltern von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf (Ritterfeld et al. 2011; Lüke & Ritterfeld, 2011)	Schulleitungen	Lehrkräften
	an Förderschulen mit dem FSP Sprache	
	an Grundschulen im GU	

Abb. 1: Überblick der drei Teilstudien von „Sprache 2010“

Methode

Instrumente

Für die Schulleitungen und Lehrkräfte wurden zwei separate ad-hoc-Fragebögen als Online-Version realisiert (Überblick in Abb. 2). Beide Bögen erfragen personenbezogene Daten (Alter, Geschlecht, Arbeitsort etc.). Von den Lehrerinnen wurden zusätzlich Art der Ausbildung (Studienabschluss, studierte Förderschwerpunkte, Ort des Referendariats etc.) und die aktuelle berufliche Situation (derzeitiger Arbeitsplatz, Jahre im Schuldienst, Jahre an der aktuellen Schule etc.) erfasst.

Durchführung

Alle Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache und Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht im Förderschwerpunkt Sprache, die an den ersten beiden Teilstudien von „Sprache 2010“ teilgenommen hatten (insgesamt 92 Schulen), wurden postalisch und per Mail mit den Links zur Onlinebefragung eingeladen. Die jeweiligen Schulleitungen wurden um eigene Mitarbeit (Schulleiterbogen) sowie um

Weiterleitung des Schreibens und der Internetadresse an das Kollegium gebeten. Die Datenerhebung erfolgte über einen Zeitraum von sechs Wochen.

Stichprobe

Insgesamt sind 119 auswertbare Datensätze als Rücklauf zu verzeichnen. Von den 92 angefragten Schulleitungen antworteten 27 Personen, davon 17 aus Grundschulen und zehn

	Skalen	Items	
Wahrnehmung der Förderbedingungen	Ressource Zeit	Ich habe immer ausreichend Zeit für die Unterrichtsvorbereitung. Manchmal kann ich meinen Unterricht nicht gut vorbereiten. Ich arbeite oft unter Zeitdruck. Ich leide fast immer unter Zeitmangel.	.88
	Ressource Sachmittel	Die Qualität meines Unterrichts leidet darunter, dass die Schule so wenig Geld hat. Die Qualität meines Unterrichts leidet unter den strukturellen Bedingungen an der Schule. Ich habe eine ausreichend gute Ausstattung mit Sachmitteln und Verbrauchsmaterial. Alles in allem bin ich mit der Ausstattung meiner Schule sehr zufrieden.	.76
	Supervision	Regelmäßige Supervision für Lehrkräfte ist notwendig. Ich würde gerne mehr Supervision in Anspruch nehmen. Ich denke, dass bei einer allgemeinen Supervision für Lehrkräfte die Kosten den Nutzen übersteigen.	.68
Wahrnehmung der Förderbedingungen	Integration	Ich befürworte die Beschulung sprachauffälliger Kinder in der Allgemeinen Schule. Integrativer Unterricht sollte an allen Schulen durchgeführt werden. Von integrativer Beschulung profitieren alle Kinder Integrative Beschulung ist für sprachauffällige Kinder besser als die Förderschule. Ich befürworte die Abschaffung von Förderschulen.	.87
	Belastung	Ich empfinde das Unterrichten als sehr stressig. Meine Arbeit belastet mich sehr. Mein Stresspegel bei der Arbeit ist sehr hoch. Ich empfinde meine Arbeit als sehr anstrengend.	.88
	Kompetenzerleben Sprachförderung	Ich weiß, wie ich meinen Unterricht sprachförderlich gestalten kann. In meinem Unterricht kann ich sprachauffällige Kinder sehr gut fördern. In meinem Unterricht kann ich sehr gut auf sprachauffällige Kinder eingehen. Ich habe oft Zweifel, ob meine Sprachförderung überhaupt etwas bewirkt.	.78
	Kompetenzerleben Lehrerberuf	Ich fühle mich fachlich sehr kompetent. Ich bin in meiner Rolle als Lehrer/Lehrerin sehr souverän. Ich zweifle manchmal an meiner Kompetenz.	.63
	Befindlichkeit	Ich komme morgens gerne in die Schule. Ich fühle mich im Kollegium anerkannt/wertgeschätzt. Ich fühle mich von der Schulleitung anerkannt/wertgeschätzt. Ich werde an der Schule in grundlegende Entscheidungsprozesse einbezogen.	.77

Tab. 1: Items und interne Konsistenzen (Cronbachs) der Einstellungsskalen im Fragebogen für Lehrkräfte

aus Förderschulen. Aus den 92 eingeladenen Schulen konnten 92 Datensätze von Lehrerinnen generiert werden. Weil einige Personen auf Angaben zu ihrer Schule verzichteten, konnten für 77 beantwortete Lehrkraftbögen nur 24 Schulen identifiziert werden. Diese Antworten verteilen sich auf acht verschiedene Förderschulen und 16 Grundschulen. Abbrüche während der Bearbeitung des Fragebogens erfolgten bei den Schulleitungen insbesondere an der Stelle, an der differenzierte Angaben zu den Schülerzahlen innerhalb der verschiedenen Klassenstufen erfragt werden. Lehrerinnen brachen die Beantwortung am häufigsten bei den Items zur Erfragung ihrer Einstellungen ab. Unvollständige Datensätze werden bei der Analyse nicht berücksichtigt.

Die teilnehmenden Lehrkräfte hatten entweder ein Lehramtsstudium für Sonderpädagogik, für Grund-, Haupt-

Differentiell betrachtet, sind Schulleitungen von Förderschulen signifikant zufriedener als ihre Grundschulkolleginnen mit der Ausstattung ihrer Schule mit Lehrmitteln.

und Realschulen oder auch als Doppelqualifikation beide Studiengänge absolviert. 82% der rein sonderpädagogischen Lehrkräfte arbeitet derzeit ausschließlich an einer Förderschule. Die übrigen 18% sind entweder kombiniert in einer Förder- und Grundschule oder ausschließlich in einer Grundschule tätig. Von den Doppelqualifikanten sind 86% in einer Förderschule beschäftigt, 14% arbeiten wiederum an einer Förderschule und im Gemeinsamen Unterricht. Von den Grund-, Haupt- und Realschulpädagoginnen sind 11% an einer Förderschule tätig. 89% dieser Gruppe arbeiten ausschließlich an einer Grundschule und niemand gleichzeitig an einer Förder- und Grundschule.

Schüler der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache werden zu 89% von Lehrkräften, die diesen Förderschwerpunkt tatsächlich studiert haben, unterrichtet. Kinder im Gemeinsamen Unterricht mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache erhalten zu 60% Unterricht von Lehrerinnen mit studiertem Förderschwerpunkt Sprache.

Die Schulleitungen sind im Durchschnitt 55 Jahre alt ($M = 54.75$, $SD = 6.45$). 87,5% von ihnen sind weiblich. Die Lehrkräfte (89,1% weiblich) sind durchschnittlich 42.00 Jahre alt ($SD = 10.04$) und seit 14,81 Jahren im Schuldienst ($SD = 10.02$). An ihrem aktuellen Arbeitsort sind sie im Durchschnitt seit 11,30 Jahren beschäftigt ($SD = 11.23$).

Ergebnisse

Personelle Schulstrukturen

Lehrkräfte

Die Größe der teilnehmenden Schulen variiert extrem von vier bis hin zu 118 besetzten Vollzeitstellen; durchschnitt-

lich sind an den Förder- und Grundschulen gleichermaßen 22 Stellen ($M = 21.87$; $SD = 25.89$) besetzt. Im Schnitt sind gut zwei Planstellen aufgrund von Beurlaubung o. ä. an den Schulen vakant ($M = 2.23$; $SD = 4.59$; $M_{FS} = 2.45$; $SD_{FS} = 4.52$; $M_{GS} = 2.07$; $SD_{GS} = 4.8$; n. s.). An den Grundschulen sind durchschnittlich zwei Förderschullehrkräfte ($M = 2.3$; $SD = 1.76$) mit insgesamt 32 Wochenstunden ($M = 32.04$; $SD = 21.81$) für den Gemeinsamen Unterricht abgeordnet oder direkt an den Grundschulen beschäftigt. Die meisten Förderschulen (80%) und nur einige Grundschulen (40%) verfügen über weiteres unterstützendes Personal: Integrationskräfte ($M = 1.56$; $SD = 2.69$), Erzieherinnen ($M = 0.68$; $SD = 1.95$) oder sozialpädagogische Fachkräfte ($M = 0.32$; $SD = 0.56$) sind am häufigsten an den Schulen beschäftigt.

Schülerschaft

Im Schuljahr 2010/2011 wurden an den zehn teilnehmenden Förderschulen insgesamt 1.677 Kinder unterrichtet ($M_{FS} = 186.33$; $SD_{FS} = 68.34$), an den 17 allgemeinen Grundschulen waren es insgesamt 73 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache ($M_{GS} = 4.56$; $SD_{GS} = 2.48$). Werden die Schülerzahlen differenziert nach Klassenstufen betrachtet, so bleiben in den Grundschulen die Anzahl der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der 1. und 2. Stufe nahezu konstant. Mit dem Wechsel zur 3. Stufe zeigt sich ein leichter Rückgang der Schülerzahlen, die wiederum in der 4. Stufe fast unverändert bleiben. An den Förderschulen gibt es zunächst kaum Abweichungen der Schülerzahlen zwischen der Eingangsstufe und 1. Stufe. Mit dem Übergang zur 2. und auch 3. Klassenstufe hingegen schrumpft die Schülerzahl, die dann in der 4. Stufe ebenfalls nahezu identisch bleibt.

Um- und Rückschulungszahlen der beiden Schulformen (aus dem Schuljahr 2009/2010) zeigen Übergänge in den Gemeinsamen Unterricht, Wechsel vom Förderschwerpunkt Sprache zu einem anderen Förderschwerpunkt (meist Förderschwerpunkt Lernen) und Aufhebungen des Förderbedarfs an. Wenn ein Wechsel bei Förderschülerinnen stattfand, dann wurde in den meisten Fällen der Förderbedarf komplett aufgehoben. Dies erfolgte – bezogen auf die jeweilige Gesamtschülerzahl der Jahrgangsstufe – nach den Eingangsklassen (E-Klassen) bei 5,93% aller Kinder dieser Stufe, nach der ersten Stufe bei 7,56%, der zweiten bei 17,04%, der dritten bei 8,49% und der vierten bei 20,27%. Diese 214 Kinder entsprechen einem Anteil von 12,76% der Gesamtschülerzahl. Für zehn Kinder im Gemeinsamen Unterricht wurde der Förderbedarf, hauptsächlich nach der vierten Stufe, aufgehoben. Das entspricht bei 73 Kindern einem Anteil von 13,69%.

Insgesamt gibt es laut Angaben der Schulleitungen mit einem Drittel der Schülerschaft an den Grundschulen deutlich mehr mehrsprachige Kinder (33%) als an den Förderschulen (24%).

Zufriedenheit mit den strukturellen Bedingungen an der Schule

Die Schulleitungen zeigen sich mit der Lage und der räumlichen, strukturellen und materiellen Ausstattung ihrer Schule im Durchschnitt eher zufrieden (s. Tab. 3). Differen-

tiell betrachtet, sind Schulleitungen von Förderschulen signifikant zufriedener als ihre Grundschulkolleginnen mit der Ausstattung ihrer Schule mit Lehrmitteln ($t(22.33) = -3.54, p < .01$) und anderen Sachmitteln ($t(22.98) = -2.59, p < .05$). In allen weiteren Bereichen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Leitungen der beiden Schularten.

Auch die Lehrkräfte sind mit den strukturellen Bedingungen an ihrer jeweiligen Schule durchschnittlich eher zufrieden (s. Tab. 2). So liegen die Mittelwerte aller Skalen (außer allgemeiner Reinigungsservice) oberhalb der Skalenmitte. Signifikante Unterschiede zwischen der Zufriedenheit von Lehrkräften der Förder- und Grundschule lassen sich nicht feststellen.

Im Gesamtbild (s. Tab. 2) wird deutlich, dass Schulleitungen und Lehrkräfte – unabhängig vom jeweiligen Arbeitsort – insgesamt mit der Sauberkeit der Schule allgemein und insbesondere der Sanitäranlagen sowie der Anzahl der Räume am wenigsten, hingegen mit der Lage der Schule am meisten zufrieden sind.

Einstellungen der Lehrerinnen

Wahrnehmung der Förderbedingungen

Mit den Skalen des Fragebogens „Ressource Zeit“, „Ressource Sachmittel“ und „Supervision“ werden die Wahrnehmung von Gelingensbedingungen für die Förderung abgebildet. Einen vergleichenden Ergebnisüberblick gibt Tabelle 3. Auf keiner der Skalen unterscheiden sich Förder- und Grundschullehrkräfte signifikant. Beide Gruppen zeigen sich mit den Zeit- und Sachmittelressourcen „teils/teils“ (3) bis eher „zufrieden“ (4). Nutzen und Bedarf nach (weiteren) Supervisionsmöglichkeiten wird von den Lehrkräfte durchaus angezeigt ($M_{GS} = 3.37; SD_{GS} = 0.90; M_{FS} = 3.64; SD_{FS} = 0.83; n. s.$).

Ein Vergleich der jüngeren (< 41 Jahre) und älteren Lehrkräfte nach einem Mediansplit zeigt, dass die älteren Kolleginnen ihre zeitlichen Ressourcen knapper einschätzen ($M_{\text{Älter}} = 3.01; SD_{\text{Älter}} = 0.94; M_{\text{Jünger}} = 3.39; SD_{\text{Jünger}} = 0.73; t(84.05) = -2.11, p < .05$). Hierzu passt der Befund, dass ältere Lehrpersonen auch eine größere arbeitsbezogene Belastung erleben ($M_{\text{Älter}} = 2.91; SD_{\text{Älter}} = 0.88; M_{\text{Jünger}} = 2.51; SD_{\text{Jünger}} = 0.70; t(86) = 2.31, p < .05$) als ihre jüngeren Kolleginnen.

Zufriedenheit mit....		Schulleitungen			Lehrkräfte		
		alle	GS	FS	alle	GS	FS
Umgebung und Gebäude	Lage der Schule	4.21 (1.02)	3.93 (1.16)	4.67 (0.50)	4.27 (0.67)	4.06 (0.73)	4.29 (0.65)
	Geräuschbelastung	3.68 (0.90)	3.75 (1.00)	3.56 (0.73)	3.51 (1.07)	3.67 (1.14)	3.46 (1.05)
	Anzahl der Räume	2.80 (1.26)	2.81 (1.33)	2.78 (1.20)	3.08 (1.17)	3.56 (1.04)	2.98 (1.18)
	Größe der Räume	3.08 (1.29)	2.75 (1.18)	3.67 (1.32)	3.46 (1.06)	3.17 (1.20)	3.55 (1.03)
Ausstattung	Technische Ausstattung	3.33 (1.17)	3.00 (1.31)	3.89 (0.60)	3.51 (0.92)	3.39 (0.98)	3.48 (0.92)
	Lehrmittelausstattung	3.60 (1.08)	3.19 (1.11)	4.33** (0.50)	3.53 (1.00)	3.44 (0.78)	3.52 (1.09)
	Sonstige Sachmittelausstattung	3.56 (1.00)	3.25 (1.07)	4.11* (0.60)	3.34 (1.01)	3.39 (0.78)	3.29 (1.09)
Instandhaltung und Sauberkeit	Baulicher Zustand der Schule	3.60 (1.26)	3.63 (1.31)	3.56 (1.24)	3.62 (0.84)	3.72 (0.75)	3.61 (0.88)
	Instandhaltung der Sanitäranlagen	3.38 (1.35)	3.33 (1.50)	3.44 (1.13)	3.23 (1.26)	2.50 (1.38)	3.38 (1.19)
	Sauberkeit der Sanitäranlagen	3.00 (1.04)	2.75 (1.13)	3.44 (0.73)	3.18 (1.27)	2.61 (1.42)	3.30 (1.19)
	Reinigungsservice allgemein	2.60 (1.23)	2.44 (1.21)	2.89 (1.27)	2.78 (1.28)	2.83 (1.43)	2.77 (1.29)

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der Skalen zur Zufriedenheit mit den strukturellen Förderbedingungen nach Schulform. FS = Förderschule, GS = Grundschule. Signifikant höhere Werte sind fett gedruckt.

	Skala	alle	GS	FS
Wahrnehmung der Förderbedingungen	Ressource Zeit	3.20 (0.86)	3.24 (0.90)	3.19 (0.85)
	Ressource Sachmittel	3.57 (0.79)	3.41 (0.79)	3.64 (0.81)
	Supervision	3.57 (0.86)	3.37 (0.90)	3.64 (0.83)
Berufsbezogene Selbstwahrnehmung	Integration	2.69 (0.82)	3.31*** (0.68)	2.37 (0.67)
	Belastung	2.71 (0.80)	2.73 (0.96)	2.70 (0.74)
	Kompetenzerleben Sprachförderung	4.16 (0.65)	3.66 (0.74)	4.39*** (0.45)
	Kompetenzerleben Lehrerberuf	4.03 (0.50)	3.96 (0.48)	4.06 (0.52)
	Befindlichkeit	4.14 (0.66)	4.26 (0.69)	4.08 (0.65)

Tab. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen getrennt für Förderschullehrerinnen (FS) und Grundschullehrerinnen (GS). Signifikant höhere Werte sind fett gedruckt.

Berufsbezogene Selbstwahrnehmung

Anhand der fünf Skalen „Belastung“, „Integration“, „Kompetenzerleben Sprachförderung“, „Kompetenzerleben Lehrerberuf“ und „Befindlichkeit“ wurde die berufliche Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte erfasst (s. Tab. 4). Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der Förderschul- und Grundschulpädagoginnen zeigen sich nur bei zwei Skalen. Die Grundschullehrkräfte stehen mit einem Mittelwert von 3,31 ($SD_{GS} = 0.68$) der Integration von Kindern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache deutlich positiver gegenüber als ihre Kolleginnen der Förderschulen ($M = 2.37$; $SD = 0.67$; $t(87) = 6.06$, $p < .001$). Ihr Kompetenzerleben bei der Sprachförderung schätzen Förderschullehrerinnen mit einem Mittelwert von 4,39 ($SD = 0.45$) deutlich höher als ihre Kolleginnen von der Grundschule ($M = 3.66$; $SD = 0.74$; $t(36,38) = -4,82$, $p < .001$) ein. Im Hinblick auf ihr Kompetenzerleben bezüglich des Lehrerberufs schätzen sich Förder- und Grundschullehrkräfte gleichermaßen eher positiv ein. Die Belastung wird von beiden Gruppen im unteren bis mittleren Bereich, die arbeitsbezogene Befindlichkeit eher im oberen Bereich der Skala eingestuft (s. Tab. 3). Signifikante Korrelationen ergeben sich zwischen dem eigenen Kompetenzerleben hinsichtlich der Sprachförderung und dem allgemeinen berufsbezogenen Kompetenzerleben (.48**) sowie der Befindlichkeit (.24*).

Diskussion

Wie bilden sich die Förderbedingungen in den personellen Schulstrukturen ab?

Die extrem variierenden Schulgrößen der Stichprobe – zwischen vier bis 118 Vollzeitstellen – geben einen allgemeinen Hinweis auf die derzeit heterogenen schulstrukturellen Förderbedingungen für sprachauffällige Grundschülerinnen in Nordrhein-Westfalen. Detaillierter zeigt sich, dass nahezu

90 % der Kinder an Förderschulen und 60 % der Kinder im Gemeinsamen Unterricht von einer Lehrkraft unterrichtet werden, die den Förderschwerpunkt Sprache auch studiert hat. Wird die vermutete Selbstselektivität der ohnehin kleinen Stichprobe berücksichtigt, könnten sich die Verhältnisse womöglich noch negativer abbilden. Damit bleibt ein Standard für die schulische Förderung sprachauffälliger Kinder in Nordrhein-Westfalen (Verband Sonderpädagogik, 2009) – gerade für einen inklusiven Unterricht – noch weiter auszubauen. Ziel wäre eine flächendeckende Förderung aller Kinder von einer sonderpädagogischen Fachkraft, die sich nicht nur subjektiv kompetent fühlt, sondern die tatsächlich mit Expertise im Bereich Sprache und Kommunikation ausgewiesen ist.

Mit der erfassten Stichprobe konnten die Förderbedingungen für 1677 Schülerinnen aus zehn Förderschulen Sprache und 73 Kinder im Gemeinsamen Unterricht aus 17 Grundschulen abgebildet werden; 4,35 % der betrachteten Kinder mit sprachlichem Förderbedarf werden dabei integrativ gefördert. Die Stichprobe ist mit dem Schnitt in Nordrhein-Westfalen im Förderschwerpunkt Sprache (inklusive Sekundarstufe I) nahezu vergleichbar, demzufolge 3,8 % in integrativen Settings und 96,2 % in Förderschulen unterrichtet werden (Dietze, 2012). Im Bundesdurchschnitt rangiert Nordrhein-Westfalen (hinter Mecklenburg-Vorpommern mit einer Quote von 1,7 %) allerdings an zweitunterster Position: Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache wurden im Schuljahr 2010/2011 in Deutschland zu 30,8 % in Allgemeinen Schulen unterrichtet (ebd.).

Die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt für die Stichprobe in beiden Fördersettings nahezu identisch häufig. Werden die Zahlen des Schulvorjahrs

2009/2010 zugrunde gelegt, so wären es 12,76% der Förder- und 13,69% der Schülerinnen im Gemeinsamen Unterricht. In beiden Settings wird der Förderbedarf am häufigsten mit dem Übergang in den Sekundarbereich beendet, an der Förderschule Sprache zusätzlich nach Abschluss des zweiten Schuljahrs. Diesen Ergebnissen zufolge ließe sich durch den Förderort allein keine grundsätzliche Prognose für den zukünftigen Förderbedarf eines Kindes ableiten. Allerdings bleibt offen, warum insgesamt nur ca. 12 bis 14% der Schüler an Allgemeine Schulen zurückgeführt werden. Gerade der Förderschwerpunkt Sprache versteht sich als ein passageres sonderpädagogisches Unterstützungssystem mit Schwerpunkt im (Elementar- und) Primarbereich, weil bei gezielter Förderung oft zu erwarten ist, dass sprachliche Beeinträchtigungen überwunden werden (KMK, 1998). Nur knapp 4% der Förderschüler der Studie werden derzeit dem Gemeinsamen Unterricht zugeführt, der möglicherweise einen Zwischenschritt zur Aufhebung des Förderbedarfs darstellt.

Der Befund zum Anteil mehrsprachiger Kinder an der Förderschule Sprache (24%) fügt sich in bisherige Schulstatistiken (MSW-NRW, 2012b, S. 123) und Zahlen der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung ein. Demzufolge ist davon auszugehen, dass mehrsprachige Schüler im allgemeinen Förderschulsystem deutlich über- und im Förderschwerpunkt Sprache unterrepräsentiert sind (EADSNE, 2009; Luciak, 2004). Zu vermuten ist, dass eine sprachspezifische Diagnostik bei Mehrsprachigkeit – als Basis für schulische Entscheidungsprozesse – eine große Herausforderung darstellt: Sind die sprachlichen Beeinträchtigungen dieser Klientel tatsächlich als Spracherwerbsproblem oder lediglich durch mangelnde Kenntnisse in der (deutschen) Zweitsprache zu erklären? Bei unsicherer sprachdiagnostischer Grundlage wird vermutlich zurückhaltender als bei einsprachigen Kindern ein sprachlicher Unterstützungsbedarf attestiert. Viele mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen könnten dadurch unterversorgt bleiben. Erforderlich sind die Entwicklung geeigneter Instrumentarien (z. B.: Ritterfeld & Lüke, 2012) sowie eine stärkere Sensibilisierung von Diagnostikerinnen für diesen Problembereich.

Wie zufrieden sind Schulleitungen und Lehrkräfte mit den sächlichen, räumlichen und strukturellen Förderbedingungen an ihrer Schule?

Mit den schulstrukturellen Bedingungen sind Leitungen und Lehrkräfte beider Schulformen gleichermaßen eher zufrieden. Schulleitungen von Förderschulen sind lediglich hinsichtlich der Ausstattung der Schule mit Lehrmitteln und anderen Sachmitteln zufriedener als ihre Kolleginnen von Grundschulen, bei den Lehrkräften zeigen sich hingegen keine Gruppenunterschiede. Es ist damit insgesamt von einer nahezu vergleichbaren Zufriedenheit des Personals an Förder- und Grundschulen mit den schulischen Förderbedingungen auszugehen.

Welche Einstellungen haben Lehrkräfte zu den Förderbedingungen an ihrer Schule?

Insgesamt zeigt sich ein homogenes und positives Bild hinsichtlich der Einstellungen von Grund- und Förderpäda-

goginnen zu Faktoren, die das Gelingen ihres fördernden Handelns mitbestimmen können. Sie scheinen insgesamt einen eher guten Umgang mit den schulischen Bedingungen gefunden zu haben oder sich zumindest hinreichend gut auf möglicherweise objektiv betrachtet weniger gute Gegebenheiten einzustellen. Ihr deutlich zum Ausdruck gebrachter Wunsch nach Supervision lässt eine grundsätzliche Öffnung für neue Entwicklungen und das Bedürfnis nach beruflicher Weiterqualifikation und Professionalisierung vermuten.

Welche Einschätzungen zeigen Lehrkräfte hinsichtlich ihrer berufsbezogenen Selbstwahrnehmung?

Auch hinsichtlich der empfundenen Belastung sowie des Kompetenzerlebens zeigen sich zwischen Förder- und Grundschullehrkräften wenige Unterschiede. Erwartungsgemäß schätzen sich Förderlehrkräfte deutlich wirksamer im Hinblick auf die Sprachförderung als ihre Grundschulkolleginnen ein, die ihre Wirksamkeit aber durchaus im mittleren bis hohen Bereich einstufen. Umgekehrt haben Grundschullehrerinnen im Gemeinsamen Unterricht eine signifikant positivere Einstellung zur Integration als Sonderpädagogen. Mit diesem Ergebnis werden internationale Befunde bestätigt, die Erfahrungen mit schulischer Integration als wichtigen Prädiktor für eine positive Haltung zur Integration ausmachen (Avramidis & Kalyva, 2007; de Boer et al., 2011; Gebhardt et al., 2011). Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass Personen mit einer primär positiven Einstellung auch eher integrative Arbeitskontexte aussuchen und eine Haltung nicht allein durch Kontexte geprägt wird.

Ein prägnantes Ergebnis zeigt sich bei Betrachtung der tendenziell positiven Befunde zum Kompetenzerleben der Lehrkräfte sowie deren Befindlichkeit. Selbst wenn das Belastungserleben der Befragten durchschnittlich noch im mittleren positiven Bereich liegt, so spiegelt dieses Ergebnis dennoch nicht solche Studienbefunde wider, wonach Lehrkräfte eine Risikogruppe für Stressanfälligkeit und Burnout bilden (Abele & Candova, 2007; Kopp, 2009; Schulte, 2008; Schwarzer & Hallum, 2008). Vereinzelt gelten Förderschullehrerinnen sogar als besonders gefährdet (z. B.: Uhlendorf, 2008). Hierbei wird oft von einem Gefüge ausgegangen, in

Es ist insgesamt von einer nahezu vergleichbaren Zufriedenheit des Personals an Förder- und Grundschulen mit den schulischen Förderbedingungen auszugehen.

dem sich geringes Selbstwirksamkeitserleben und Stressanfälligkeit gegenseitig bedingen können. Ein grundsätzlicher Zusammenhang von eigenem Kompetenzerleben und Befindlichkeit wird in der vorliegenden Studie ebenfalls bestätigt (vgl. auch Hedderich & Hecker, 2009).

Die Studie macht darauf aufmerksam, dass sich ältere Lehrkräfte (älter als 40 Jahre) – unabhängig von Ausbildung und momentanem Arbeitsort – in ihrem Beruf stärker belastet

fühlen und mehr Zeitdruck erleben als ihre jüngeren Kolleginnen. Dieser Befund überrascht nicht, wenn angenommen wird, dass das Belastungsempfinden mit dem Alter zunimmt. In der Tat berichten Förderschulpädagoginnen in integrativen Kontexten auch von einer abnehmenden Leistungsfähigkeit im Alter und – im Vergleich mit ihren jüngeren Kolleginnen – weniger Kraftreserven für die Arbeit (Hedderich & Hacker, 2009). Andere Studien wiederum berichten, dass berufliche Erfahrung einen wesentlichen Faktor für eine souveräne und

Es liegt die Vermutung nahe, dass Schülerinnen mit sprachlichem Förderbedarf derzeit in Nordrhein-Westfalen offensichtlich von Lehrpersonen mit hohem Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben und mit gut eingestuftem Befindlichkeit profitieren.

als wenig belastend erlebte Arbeit – auch mit heterogenen Lerngruppen – darstellt (Eberl, 2000; Kunz et al., 2010; Wendt, 2001). Unser Befund muss folglich offen für die weitere Diskussionen und empirische Absicherung bleiben. Es liegt allerdings nahe, berufliche Supervisionsangebote gerade für Lehrkräfte stärker zu etablieren, damit auch mit zunehmendem Alter den (steigenden) Belastungen erfolgreich begegnet werden kann.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Daten dieser Teilstudie mit den beiden weiteren Teilstudien (s. Abb. 1) verbunden wurden. Ein gemeinsamer Datensatz wurde aggregiert, um mögliche Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit von Eltern und den u. a. von Lehrkräften wahrgenommenen Bedingungen an den Schulen aufzudecken. Aufgrund der relativ geringen Varianz zwischen den Daten der Einzelschulen und der großen Varianz innerhalb der Elternangaben an einzelnen Schulen ergeben sich jedoch keine nennenswerten Befunde. Es gibt an allen Schulen zufriedene und unzufriedene Eltern. Die Gründe hierfür scheinen weniger in den strukturellen schulischen Förderbedingungen und der diesbezüglichen Einstellung des Lehrpersonals zu finden zu sein. Vielmehr ist zu vermuten, dass die spezifischen personellen Konstellationen der schulischen Förderung (z. B. Zusammensetzungen von Stufenteams, Klassenstrukturen) und persönlichen Beziehungen (zur Klassenlehrerin usw.) die Elternzufriedenheit beeinflussen.

Konklusion und Ausblick

Als Hauptergebnis der Studie zeigt sich ein eher homogenes Bild einer Gruppe im mittleren Bereich belasteter Lehrpersonen, die – in ihrer Selbsteinschätzung – die Arbeitsanforderungen im Förderschwerpunkt Sprache in speziellen Schulen wie auch in integrativen Settings zumindest hinreichend gut zu erfüllen scheinen. Es liegt die Vermutung nahe, dass Schülerinnen mit sprachlichem Förderbedarf derzeit in Nordrhein-Westfalen offensichtlich von Lehrpersonen mit hohem Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben und

mit gut eingestuftem Befindlichkeit profitieren. Mit den schulstrukturellen Förderbedingungen zeigen sich die Lehrpersonen insgesamt ebenfalls mittel bis gut zufrieden. Nennenswerte Unterschiede zwischen den Gruppen der Förder- und Grundschulpädagoginnen lassen sich kaum aufzeigen.

Ausgehend von der Annahme, dass über die Erfassung latenter Informationen von Lehrpersonen – wie Einschätzungen und Einstellungen – zumindest indirekt auf die Förderbedingungen an den Schulen geschlossen werden kann, entsteht ein durchaus positives Bild der Fördersituation von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf im nordrhein-westfälischen Primarbereich. Doch es ist zu berücksichtigen, dass Einstellungen nicht das tatsächliche Verhalten der Personen abbilden. Die Schulpraxis kann folglich durch die Befragung nicht wiedergegeben werden. Tägliches Handeln kann zwar durch die eigene Grundhaltung bestimmt sein, doch umgekehrt können Positionen durch Rahmenbedingungen oder Situationen beeinflusst werden (De Boer et al., 2011). Auch sind die Ergebnisse im Hinblick auf die Selbstselektivität und den geringen Stichprobenumfang kritisch zu betrachten: Es haben zum Beispiel mehr Sonderpädagogen als allgemeine Lehrkräfte, doch mehr Schulleitungen aus der Grundschule als der Förderschule teilgenommen. Obwohl die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar sind, können sie dennoch Impulse – wie in der Diskussion gezeigt – für die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung und Forschung geben.

Schlüsselwörter

Kompetenzerleben, Belastungserleben, Integration, Förderschule

Abstract

This study is part of the project “speech 2010”. An on-line questionnaire was completed in 27 schools in the German state of North Rhine-Westphalia. All head of schools and 92 teachers of a total of 27 inclusive and special schools reported on their satisfaction, resources, attitudes towards, and experiences with special education in children with language impairments. Main results indicate rather low stress experience in teachers alongside a high self-perceived vocational competence, and rather high satisfaction with the status quo. Differences between inclusive and special schooling are only found in few dimensions: self-efficacy and appreciation of integration. Both are found to be higher in teachers of inclusive settings. Also, teachers with experience in inclusive settings have a more positive attitude towards inclusion than their colleagues appointed to special schools.

Keywords

competence, stress, inclusion, special school

Literatur

Abele, A.E. & Candova, A. (2007). *Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21, 107–118.

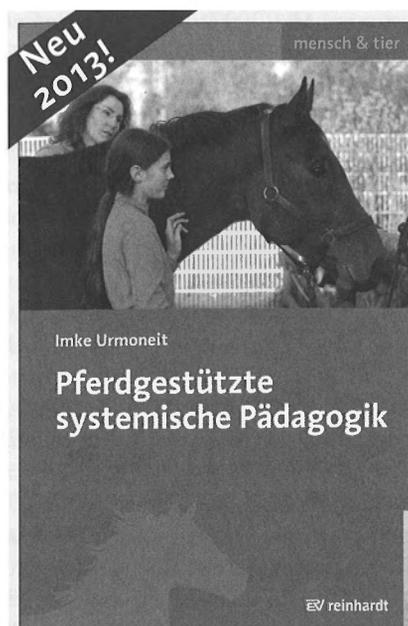
- Ainscow, M. (2007). *From special education to effective school for all: A review of progress so far*. In L. Florian (ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp 146-159). London: Sage.
- Avramidis, E. & Kalya, E. (2007). *The Influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389.
- De Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature*. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Dietze, T. (2012). *Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland – die Schulstatistik 2010/ 2011*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 26-31.
- Duhaney, L.M.G. & Salend, S. J. (2000). *Parental Perceptions of Inclusive Educational Placements*. *Remedial and Special Education*, 21, 121-128.
- EADSNE (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung). (2009). *Multikulturelle Vielfalt und sonderpädagogische Förderung: Synthesebericht*. Odense; Brüssel: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Eltern: eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. Witterschlick, Bonn: Wehle.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. & Gasteiger Klipcera, B. (2011). *Einstellungen von Lehrerinnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich*. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 275-290.
- Guralnick, M.J., Connor, R. T. & Hammond, M. (1995). *Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized Programs*. *American Journal of Mental Retardation*, 99, 457-476.
- Hedderich, I. & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2004a). *Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler*. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53, 685-706.
- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2004b). *Beratung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die Wahl der Schul- bzw. Unterrichtsform: Sichtweise der Schulaufsicht*. *Heilpädagogische Forschung*, 30, 29-42.
- Kopp, B. (2009). *Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen?* *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5-25.
- KMK - Kultusministerkonferenz (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache*. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf> [23.11.12].
- Kunz, A., Luder, R. & Diezi, P. (2010). *Aktuelle Einstellungen der Lehrpersonen, Eltern und Studierenden der PHZH zur Integration im Kanton Zürich: Forschungs- und Entwicklungsprojekt im Studienschwerpunkt „Schulische Sonderpädagogik“*. Verfügbar unter http://stud.phzh.ch/webautor-data/38/2010-01-08_Projektbericht3_Integrations-einstellung.pdf [17.7.2010]
- Luciak, M. (2004). *Migrants, minorities and education: Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Lüke, T. & Ritterfeld, U. (2011). *Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder: Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamen Unterricht*. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 324-342.
- Mahlau, K. (2012). *Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse*. Zur Publikation eingereicht.
- Mand, J. (2002). *Sonderschule oder Gemeinsamer Unterricht? Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaufbahnentscheidungen für schulschwache oder auffällige Kinder und Jugendliche*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 8-13.
- MSW-NRW: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011a). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005. Stand: 1.7.2011*. Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf> [19.11.2012].
- MSW-NRW: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011b). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß §52 SchulG – AO-SF)*. Stand: 1.7.2011. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_SF.pdf [19.11.2012].
- MSW-NRW: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012a). *Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz)*. *Referentenentwurf vom 10.09.2012*. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Entwurf_zum_9_Schulrechtsaenderungsgesetz.pdf [19.11.2012].
- MSW-NRW: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012b). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2011/12: Statistische Übersicht 375*. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/2011_12/StatUebers375-Quantita2011.pdf.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris: OECD. Deutsche Zusammenfassung. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43021590.pdf> [29.10.2012].
- Resinghoff, C. (2009). *Integration, Inklusion oder etwas doch Verbesonderung?* *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 132-142.
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2012). *Mehrsprachen-Kontexte – Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 20, 24-

29. Verfügbar unter <http://www.sk.tu-dortmund.de/media/other/Mehrsprachen-Kontexte.pdf> [23.11.2012].
- Ritterfeld, U., Lüke, T., Dürkoop, A.-L. & Subellok, K. (2011). *Schulentscheidungsprozesse und Schulzufriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind. Ein empirischer Beitrag zur Inklusionsdebatte am Beispiel von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in NRW*. Sprachheilarbeit, 56, 66-77.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). *Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analysis*. Applied Psychology, 57, 152-171.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und zum Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertation. Georg-August-Universität Göttingen. Verfügbar unter <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2008/schulte/schulte.pdf> [03.11.2012].
- Theisel, A. & Glück, C.W. (2012). *Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten*. Sprachheilarbeit, 58, 24-34.
- Thoms, K. (2011). *Förderbedingungen von Grundschulern mit sprachlichem Förderbedarf*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. TU Dortmund.
- Uhlendorff, H. (2008). *Burnout an Förderschulen: Belastungen und Prävention*. Fördermagazin, 30 (10), 5-8.
- Verband Sonderpädagogik e. V. (vds) (2009). *Standards der sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt Sprache*. Verfügbar unter <http://www.verband-sonderpaedagogik.de/startseite/meldungen/foerderschwerpunkt-sprache.html> [23.11.12].
- Wendt, W. (2001). *Alter und Belastung. Ausmaß und Struktur beruflich bedingter Belastung von Lehrerinnen und Lehrern in verschiedenen Altersgruppen*. In C. Hanckel, B. Jötten & K. Seifried (Hrsg.), *Berichte aus der Schulpsychologie. Schule zwischen Realität und Vision* (S. 153-160). Kongressbericht der 14. Bundeskonferenz in Berlin. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Priv.-Doz. Dr. Katja Subellok
Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Sprache & Kommunikation
Emil-Figge-Straße 50
44221 Dortmund
katja.subellok@tu-dortmund.de
Tel. 0231-755-4569

Timo Lüke, B.A.
timo.lueke@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Ute Ritterfeld
ute.ritterfeld@tu-dortmund.de



Durch Pferde in Beziehung kommen

Pferde rühren Menschen oft auf ganz besondere Weise an. Wie kann diese Begegnung in einer systemischen Pädagogik professionell aufgegriffen werden?

Die Autorin gibt eine anschauliche Einführung in neurobiologische und systemische Grundlagen und deren Umsetzung in der pferdgestützten Pädagogik. Sie illustriert anhand von vielen Fallbeispielen, auf welche Weise das Pferd wirkt und wie es gelingen kann, eine systemische Haltung aufzubauen. Fachkräfte erhalten zahlreiche Anregungen, Kinder und Erwachsene mit dem Pferd auf dem Weg zu einer selbstbestimmten Lebensführung und Beziehungsgestaltung zu begleiten.

Urmoneit, Imke
Pferdgestützte systemische Pädagogik
Mit einem Geleitwort von Arist von Schlippe
(978-3-497-02359-2) kt

EV reinhardt
www.reinhardt-verlag.de