

Lehrkräftebefragung zur Inklusion

Ausschnitte aus der Masterarbeit von Maike
Eberhard

Oktober 2015

2 Methode

2.2 Lehrerfragebogen zum Thema Inklusion

Im Rahmen der Thüringer Kompetenztests 2015 wurde über die Online-Plattform des Projekts kompetenztest.de eine Lehrerbefragung zum Thema Inklusion durchgeführt. Nach Abschluss der Eingabe der Schülerdaten füllten die Lehrer eine Nachbefragung aus, in deren Kontext der Fragebogen präsentiert wurde. Er richtete sich an alle Grundschul-, Regelschul- und Gymnasiallehrer. Der vollständige Lehrerfragebogen ist im Anhang A zu finden. Um in der vorliegenden Arbeit verständlich auf einzelne Items verweisen zu können, wurden diese im dargestellten Fragebogen im Nachhinein durchnummeriert. Da der Fragebogen von den Teilnehmern online ausgefüllt wurde, existierten sowohl diese Nummerierung als auch einige im Nachhinein aus Gründen der Übersichtlichkeit eingefügte Überschriften in der Originalversion nicht; die spezifische Darstellung bzw. Formatierung kann sich ebenso unterscheiden. Die Reihenfolge der Fragen entspricht jedoch dem Original. Hinzugefügt wurde weiterhin eine Erklärung der vorgegebenen Antwortformate, die im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls nicht wie im Original dargestellt werden können.

Die in der Einleitung spezifizierten Ziele der Befragung dienten als Grundlage für die Entwicklung des Fragebogens. Es folgt eine kurze Beschreibung, wie die einzelnen Items nach Festlegung dieser Ziele entstanden sind. Dabei wird an dieser Stelle zugunsten einer übersichtlichen Darstellung die Reihenfolge eingehalten, in der die Items gestellt wurden; die Ergebnisauswertung erfolgt im entsprechenden Abschnitt in der Reihenfolge der in der Einleitung genannten Punkte und Hypothesen. Zunächst wurden die Teilnehmer gefragt, ob sie derzeit Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, und falls ja, um wie viele es sich handelt (Items 1 und 2). Diese Informationen sind nicht nur für die deskriptive Stichprobenbeschreibung interessant, sondern ermöglichen vor allem eine Einteilung der Lehrer in solche mit und solche ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Items 3 bis 8 dienten dazu, anhand von Angaben zu Sozial- und Aktionsformen bzw. Handlungsmustern ein Bild von der Unterrichtspraxis sowohl im gemeinsamen als auch im nicht inklusiven Unterricht zu erhalten. Bei der Erstellung dieser Items wurde Meyer (2008) als theoretische Fundierung genutzt. Dieser beschreibt Sozialformen als Regelung der „Beziehungsstruktur des Unterrichts“ (Meyer, 2008, S.136), wobei er Handlungsmuster bzw. Aktionsformen³ als „Formen und Verfahren der von Lehrern und Schülern im Unterricht geleisteten Arbeit“ definiert. Die in diesem Werk beschriebenen Sozial- und Aktionsformen wurden als Grundlage für die entsprechenden Items des Fragebogens genutzt. Die

³Der Autor präferiert hierbei den Begriff Handlungsmuster, berichtet allerdings auch einige weitere synonyme Begriffe. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wird vorwiegend der ebenfalls gebräuchliche Begriff Aktionsform verwendet.

Frage nach den Maßnahmen der Binnendifferenzierung (Item 9) sollte das Bild von der Unterrichtspraxis vervollkommen. Hierbei war von Interesse, wie detailliert die Antwort der Lehrer auf diese Frage ausfielen, um einschätzen zu können, in welchem Ausmaß sie Maßnahmen zur Binnendifferenzierung nutzen bzw. welchen Wert sie auf diese legen. Die darauf folgenden Items 10 bis 32 fragten nach der Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsgruppen im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts. Es wurden einige Berufsgruppen vorgegeben, für die jeweils die Häufigkeit bzw. Art der Zusammenarbeit sowie deren wahrgenommene Qualität eingeschätzt werden sollte. Die Auswahl der abgefragten Berufsgruppen erfolgte dabei anhand einer Auflistung von am gemeinsamen Unterricht beteiligten Professionen in der Fachlichen Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in Thüringen (Thüringer Kultusministerium, 2008). Des Weiteren hatten die Teilnehmer bei den Items 25 bis 32 die Möglichkeit bis zu zwei weitere Berufsgruppen, die sie bei der Betreuung ihrer Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützen, anzugeben und auch diese Zusammenarbeit ebenfalls hinsichtlich ihrer Art, Häufigkeit und Qualität zu bewerten. Um die Einstellung der Lehrer zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erfragen, wurden zwei Items gewählt. Item 33 sollte die prinzipielle Einstellung zum Thema Inklusion erfragen, während Item 34 die Einstellung bei optimalen Rahmenbedingungen abbilden sollte. Wie die derzeit gegebenen Rahmenbedingungen bewertet werden, wurde direkt im Anschluss mithilfe der Items 35 bis 42 ermittelt. Hierbei wurde sowohl auf die zur Verfügung stehende Zeit, die Klassengrößen, Fortbildungsmöglichkeiten, sowie räumliche, materielle und personelle Voraussetzungen eingegangen. Zudem wurde um eine Gesamteinschätzung der Rahmenbedingungen gebeten. Die folgenden Items 43 und 44 zielten auf die Einschätzung der eigenen Leistung unter den aktuellen Rahmenbedingungen ab. Item 43 sollte abbilden, welche Rolle Überforderung im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht unter den Lehrern spielt. Item 44 fragte nach der Zufriedenheit mit dem selbst durchgeführten gemeinsamen Unterricht. Item 45 ermöglichte es den Lehrern, Verbesserungsvorschläge zu den vorher eingeschätzten Bedingungen zu machen. In dieser Frage wurden die Teilnehmer aufgefordert, drei Maßnahmen zu nennen, die sie sich in Bezug auf die inklusive Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wünschen würden. Hierbei wurde bewusst ein offenes Antwortformat gewählt, um möglichst vielfältige, realitätsnahe Antworten zu ermöglichen. Es wurde die Angabe von drei Wünschen gefordert, um zu verhindern, dass bei vielen Lehrern derselbe Wunsch dominiert und andere, aus Sicht der Lehrer nicht ganz so wichtige Wünsche nicht oder nur selten genannt werden. Somit wurde eine höhere Varianz bei den formulierten Antworten gewährleistet. Um dennoch einschätzen zu können, welche Wünsche für die Teilnehmer die größte Priorität haben, sollten die Wünsche nach ihrer Wichtigkeit geordnet werden. Mithilfe der Items 46 bis 48 sollten durch die Fragen nach der geschätzten Anzahl der unterrichteten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer gesamten Lehrerlaufbahn und nach bereits besuch-

ten Fortbildungsveranstaltungen zur Inklusion Vorerfahrungen der Lehrer mit diesem Thema abgeklärt werden. Weitere interessante Auskünfte zur Person wurden durch die Items 49 bis 52 abgefragt, in denen die Teilnehmer um die Angabe von Ausbildung, Alter und Geschlecht gebeten wurden.

Da bestimmte Personenmerkmale der Lehrer, wie beispielsweise Berufserfahrung und Schulformzugehörigkeit, in einigen Analysen als Variablen verwendet wurden, erfolgt eine Stichprobenbeschreibung zugunsten einer besseren Lesbarkeit im entsprechenden Abschnitt des Ergebnisteils.

3 Ergebnisse

3.2 Explorative Auswertung des Lehrerfragebogens

Der Lehrerfragebogen zur Inklusion wurde von insgesamt 3065 Lehrern ausgefüllt, die sich aus 890 Grundschul-, 1408 Regelschul- und 767 Gymnasiallehrern zusammensetzen⁴. Die Teilnahmequote an allen Lehrern, die in diesem Jahr Schülerdaten im Rahmen der Kompetenztests eingaben, beträgt 98.3%. Die teilnehmenden Lehrer lassen sich insgesamt 775 Schulen zuordnen. Im Folgenden wird die Gesamtstichprobe beschrieben. Eine ausführliche Beschreibung nach Schulformen erfolgt zusätzlich in den dazugehörigen Tabellen. Es nahmen 332 Männer (10.9%) und 2469 Frauen (80.6%) teil (Item 52); 264 Teilnehmer (8.6%) machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht (vgl. Tabelle 3). 2716 Teilnehmer machten Angaben zu Ihrem Alter (Item 51). Ihr Altersdurchschnitt beträgt $M = 50.82$ Jahre ($SD = 8.89$); der Median liegt bei 53 Jahren. Der jüngste teilnehmende Lehrer war zum Zeitpunkt der Befragung 24, der älteste 67 Jahre alt (vgl. Tabelle 4). Die Frage nach der Berufserfahrung (Item 49) wurde von 2812 Lehrern beantwortet. Die Angaben zur Berufserfahrung reichten von 0 bis 46 Jahren. Im Mittel gaben die Teilnehmer $M = 27.00$ Jahre Erfahrung als

⁴Die Teilnehmerzahlen beziehen sich im gesamten Dokument auf Teilnehmer, die mindestens eine inhaltliche Frage von Item 1 bis einschließlich Item 47 beantwortet haben. Da häufig nur ein Teil der Fragen beantwortet wurde bzw. Items übersprungen wurden, wird im Folgenden für jede Frage die Anzahl der vorhandenen oder die der fehlenden Antworten angegeben. Der Fragebogen wurde im Rahmen der Thüringer Kompetenztests 2015 ausgegeben. Daher wurde er teilweise auch von Förderschullehrern ausgefüllt, die allerdings nicht Zielgruppe dieser Befragung waren und daher in der Ergebnisauswertung nicht berücksichtigt werden.

Tabelle 5: *Berufserfahrung der Teilnehmer nach Schulformen.*

	Gesamt	Berufserfahrung					
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Median	Minimum	Maximum
Grundschule	890	804	25.36	12.67	29	0	46
Regelschule	1408	1328	28.08	9.49	30	0	45
Gymnasium	767	680	26.83	11.00	30	0	43
Gesamt	3065	2812	27.00	10.90	30	0	46

Tabelle 6: *Gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne Förderbedarf im aktuellen Schulhalbjahr. Die linke Seite der Tabelle beschreibt, wie viele Teilnehmer derzeit laut eigenen Angaben Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts betreuen. Auf der rechten Seite wird dargestellt, wie viele solcher Schüler diese Lehrer momentan im Durchschnitt unterrichten.*

	Unterrichten Sie derzeit Schüler mit SF im Rahmen des GU?						
	Ja		Durchschnittliche Anzahl				
	<i>N</i>	Prozent	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maximum
Grundschule	436	49.0	408	1.66	1.18	1	14
Regelschule	867	61.6	810	3.02	2.42	1	19
Gymnasium	107	14.0	104	1.87	1.46	1	10
Gesamt	1410	46.0	1322	2.51	2.14	1	19

Lehrer an ($SD = 10.90$); der Median liegt bei 30 Jahren (vgl. Tabelle 5). Laut eigenen Angaben haben 2748 Teilnehmer (89.7%) ein pädagogisches Studium in ihrem Lehrerbereich abgeschlossen, lediglich 10 Lehrer (0.3%) sind als Seiteneinsteiger in den Schuldienst eingetreten und 307 Teilnehmer (10.0%) äußerten sich nicht zu ihrer Ausbildung (Item 50). Fast die Hälfte der Lehrer (1410 Teilnehmer bzw. 46%) gab an, in diesem Schulhalbjahr Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts zu unterrichten (Item 1). 53.8% (1648 Teilnehmer) unterrichten nach eigenen Angaben derzeit keine Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Lediglich 7 Teilnehmer (0.2%) gaben diesbezüglich keine Auskunft. 1322 der 1410 Lehrer, die derzeit Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, beantworteten die Frage nach deren Anzahl (Item 2). Sie gaben an, derzeit 1 bis 19 solcher Schüler zu unterrichten. Es ergeben sich ein Mittelwert von $M = 2.51$ ($SD = 2.14$) und ein Median von 2 (vgl. Tabelle 6). In einer weiteren Frage wurden die Teilnehmer gebeten zu schätzen, wie viele Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sie bereits insgesamt in ihrer Lehrerbahn unterrichtet haben (Item 46). Hierbei ergibt sich aus 2378 Angaben, die im Bereich von 0 bis 500 Schülern liegen, ein Mittelwert von $M = 11.61$ Schülern ($SD = 26.83$) bzw. ein Median von 6 Schülern

Tabelle 7: *Geschätzte Anzahl während der gesamten Lehrerlaufbahn unterrichteter Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.*

	Gesamt	Geschätzte Anzahl unterrichteter Schüler mit SF					
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Median	Minimum	Maximum
Grundschule	890	694	11.85	23.10	6	0	300
Regelschule	1408	1135	14.53	32.12	8	0	500
Gymnasium	767	549	5.28	15.97	2	0	200
Gesamt	3065	2378	11.61	26.83	6	0	500

(vgl. Tabelle 7). Weiterhin gaben 1814 Lehrer (59.2%) an, bereits Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Inklusion besucht zu haben (Item 47). 954 Teilnehmer (31.1%) haben bisher keine Fortbildung besucht; 297 Lehrer (9.7%) machten hierzu keine Angabe. Falls bereits Fortbildungen besucht wurden, liegt deren durchschnittliche Anzahl auf der Grundlage von 1396 Angaben bei $M = 4.35$ ($SD = 4.47$; Median = 3). Anhand dieser Angaben wurden mindestens eine und maximal 50 Fortbildungsveranstaltungen zu diesem Thema besucht (Item 48, vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: *Bereits besuchte Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Inklusion. Die linke Seite der Tabelle beschreibt, wie viele Teilnehmer laut eigenen Angaben schon solche Veranstaltungen besucht haben. Auf der rechten Seite wird dargestellt wie viele Veranstaltungen dies im Durchschnitt waren.*

	Haben Sie bereits Fortbildungen zum Thema Inklusion besucht?						
	Ja		Durchschnittliche Anzahl				
	<i>N</i>	Prozent	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maximum
Grundschule	610	68.5	459	4.80	5.18	1	50
Regelschule	968	68.8	765	4.41	4.32	1	30
Gymnasium	236	30.8	172	2.90	2.19	1	12
Gesamt	1814	59.2	1396	4.35	4.47	1	50

3.2.1 Praxis des gemeinsamen Unterrichts

Ein wichtiges Ziel der Lehrerbefragung war es, herauszufinden, wie der gemeinsame Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in der Praxis derzeit aussieht, und ob er sich in gewissen Merkmalen von einem nicht-inkluisiven Unterricht unterscheidet. Um dies zu klären, wurden sowohl Fragen zu den verwendeten Sozial- und Aktionsformen als auch eine Frage zu Maßnahmen der Binnendifferenzierung gestellt.

Die Teilnehmer wurden gebeten anzugeben, wie häufig sie auf einer Skala von 1

(nie) bis 10 (sehr häufig) bestimmte vorgegebene Sozial- und Aktionsformen im gemeinsamen Unterricht während des letzten halben Jahres verwendet haben (Items 3 und 4). Danach sollten sie dieses Vorgehen für ihren Unterricht ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wiederholen (Items 6 und 7). Diese Fragen wurden zunächst für die Lehrer ausgewertet, die bei einem vorherigen Item angegeben hatten, derzeit Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht zu betreuen. Um eine Vorstellung von dessen Durchführung zu erlangen, wurden die Anteile der einzelnen Sozial- und Aktionsformen an der Gesamtunterrichtszeit für jeden Lehrer berechnet ⁵ und danach über alle Teilnehmer gemittelt, die alle Items zu den Sozial- bzw. zu den Aktionsformen beantwortet hatten. Durch diese Vorgehensweise erhält man eine Annäherung an die mittlere Aufteilung der Unterrichtszeit über alle Lehrer hinweg.

Tabelle 9 verdeutlicht die so bestimmten Anteile der Sozialformen im gemeinsamen Unterricht und im Unterricht ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die 926 Teilnehmer, die vollständige Angaben zu den Sozialformen gemacht haben, verbringen demnach sowohl im gemeinsamen als auch im nicht-inklusiven Unterricht durchschnittlich die meiste Zeit mit Frontalunterricht, gefolgt von Einzelarbeit und Partnerarbeit. Mit Gruppenarbeit wird in beiden Unterrichtsformen am seltensten gearbeitet.

Tabelle 9: *Prozentuale Anteile der Sozialformen an der Unterrichtszeit. Es wurden alle Teilnehmer in die Berechnungen einbezogen, die vollständige Angaben zu den Sozialformen gemacht haben.*

Sozialform	Prozentualer Anteil	
	Gemeinsamer Unterricht	keine Inklusion
Frontalunterricht	28.3	27.3
Einzelarbeit	27.3	26.0
Partnerarbeit	25.2	24.9
Gruppenarbeit	19.2	21.8

Um zu testen, ob der Einsatz der Sozialformen sich im Unterricht mit und ohne Inklusion statistisch bedeutsam unterscheidet, wurde für jede Sozialform mit den Originalangaben (Skala von 1 bis 10) ein T-Test mit abhängigen Stichproben durchgeführt. In diese Analysen wurden jeweils alle Lehrer einbezogen, die ein Item zur jeweiligen Sozialform sowohl für den gemeinsamen Unterricht als auch für den Unterricht ohne

⁵Der Anteil einer Sozial- oder Aktionsform wurde für jeden Lehrer berechnet, indem die Angabe zur jeweiligen Sozial- bzw. Aktionsform durch die Summe aller Angaben dieses Teilnehmers zu den Sozial- bzw. Aktionsformen geteilt wurde.

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beantwortet haben⁶. Tabelle 15 in Anhang B ist eine Übersicht dieser Vergleiche zu entnehmen. Im Folgenden werden zugunsten der besseren Lesbarkeit lediglich Angaben zur Signifikanz und zu den Effektstärken berichtet; Mittelwerte, Standardabweichungen, Gruppengrößen und Prüfgrößen können den entsprechenden Tabellen entnommen werden. Im gemeinsamen Unterricht wird signifikant häufiger Frontalunterricht als im Unterricht ohne Inklusion durchgeführt ($p = .026$). Zudem erfolgt im gemeinsamen Unterricht mehr Einzelarbeit ($p = .002$). Die Effektstärken sind allerdings als äußerst klein zu bezeichnen (Frontalunterricht: $d = 0.06$; Einzelarbeit: $d = 0.09$). Im Unterricht ohne Inklusion erfolgt hingegen signifikant mehr Gruppenarbeit als im gemeinsamen Unterricht ($p < .001$). Es liegt hierbei ein kleiner Effekt vor ($d = -0.30$). Bezüglich der Partnerarbeit ergeben sich keine Gruppenunterschiede.

Die Nutzung der verschiedenen Aktionsformen wurde auf dieselbe Weise ausgewertet. Wie Tabelle 10 veranschaulicht, sind die Rangreihen der Anteile an der Unterrichtszeit bei den Aktionsformen auf Basis der Angaben von 636 Teilnehmern, die alle Items zu den Aktionsformen beantwortet haben, im gemeinsamen Unterricht im Vergleich mit einem nicht-inkluisiven Unterricht ähnlich, wenn auch nicht ganz identisch.

Tabelle 10: *Prozentuale Anteile der Aktionsformen an der Unterrichtszeit. Es wurden alle Teilnehmer in die Berechnungen einbezogen, die vollständige Angaben zu den Sozialformen gemacht haben.*

Aktionsform	Prozentualer Anteil	
	Gemeinsamer Unterricht	keine Inklusion
gelenktes Gespräch	13.3	13.2
Tafelarbeit	13.2	12.9
Textarbeit	12.9	13.2
Lehrervortrag	10.8	11.8
Schülerdiskussion	10.0	10.5
Lernspiele	9.3	8.1
Plakate/Modelle	8.6	8.0
Schülerreferat	7.2	8.4
Rollenspiel	5.8	5.8
Experiment	4.7	4.6
andere	4.2	3.6

Für die einzelnen Aktionsformen wurden ebenfalls mit den Originalangaben (Skala von 1 bis 10) T-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt, um mögliche Unterschiede im Unterricht mit und ohne Inklusion zu testen. Tabelle 16 in Anhang B bietet eine Übersicht über diese Analysen. In die Berechnungen einbezogen wurden analog

⁶Im gesamten Ergebnisbericht unterscheiden sich gelegentlich Stichprobengrößen derselben Gruppen bei unterschiedlichen Vergleichen, da je nach Vergleich unterschiedliche Ausschlusskriterien, v.a. aufgrund von fehlenden Werten gelten können. Welche Teilnehmer genau in welche Analyse einbezogen werden, ist dem Fließtext zu entnehmen.

zum Vorgehen bei den Sozialformen jeweils die Lehrer, die bei einer bestimmten Aktionsform Angaben zu beiden Unterrichtsarten gemacht haben. Signifikant häufiger im gemeinsamen Unterricht anzutreffen waren demnach Lernspiele ($p < .001$), das Anfertigen von Plakaten oder Modellen ($p = .046$), sowie andere, nicht näher spezifizierte Aktionsformen ($p = < .001$). Der Effekt ist beim Anfertigen von Plakaten und Modellen mit $d = 0.05$ als äußerst klein zu bezeichnen. Bei den Lernspielen ($d = 0.14$) und den anderen Aktionsformen ($d = 0.11$) handelt es sich um kleine Effekte. Im Unterricht ohne Inklusion werden signifikant häufiger Lehrervorträge ($p < .001$, $d = -0.24$), Textarbeit ($p < .001$, $d = -0.11$), Schülerreferate ($p < .001$, $d = -0.33$) und Schülerdiskussionen ($p < .001$, $d = -0.14$) genutzt. Die Effektstärken sind allesamt als klein zu betrachten. Die etwas häufigere Verwendung von Rollenspielen bzw. Inszenierungen im Unterricht ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird nur sehr knapp nicht signifikant ($p = .05$). Bei allen anderen abgefragten Aktionsformen (gelenktes Gespräch, Tafelarbeit und Experiment) finden sich keine signifikanten Unterschiede.

Über die Fragen nach Sozial- und Aktionsformen hinaus, wurden die Teilnehmer gefragt, welche Maßnahmen zur Binnendifferenzierung sie im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts anwenden (Item 9). Hierbei war vor allem von Interesse, wie bedeutsam die Binnendifferenzierung von den einzelnen Teilnehmern wahrgenommen wird. Es wurde davon ausgegangen, dass Lehrer, die großen Wert auf innere Differenzierung legen und sich demnach viel mit solchen Maßnahmen beschäftigen sowie diese umsetzen, auf diese offene Frage eine differenziertere Antwort geben als Lehrer, die dies nicht tun. Die Antworten der Teilnehmer, die vorher angegeben hatten, derzeit Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht zu betreuen, wurden dementsprechend in Kategorien aufgeteilt, die ausdrücken sollten, wie detailliert sich die jeweilige Antwort darstellt. Wurde kein oder ein nicht themenbezogener Eintrag gemacht oder wurden keine konkreten Maßnahmen zur Binnendifferenzierung genannt, so fiel diese Antwort in Kategorie 1. Antworten, in denen angegeben wurde, dass keine solchen Maßnahmen genutzt werden, wurden ebenfalls in diese Kategorie eingeordnet. Ein themenbezogener aber sehr allgemeiner Eintrag gehörte zur Kategorie 2. In Kategorie 3 wurde eine Maßnahme der Binnendifferenzierung genannt, für Kategorie 4 mussten mehrere solche Maßnahmen genannt werden. Lag eine sehr differenzierte Beschreibung verschiedener Maßnahmen vor, bei der sowohl schulorganisatorische als auch didaktische Maßnahmen berücksichtigt wurden (vgl. Erläuterung der inneren Differenzierung in Abschnitt 1.2), wurde die jeweilige Antwort in Kategorie 5 eingeordnet. Die Antworten von insgesamt 611 Teilnehmern (43.3%) fielen in Kategorie 1, 32 Antworten (2.3%) wurden in Kategorie 2 eingeordnet, 187 Nennungen (13.3%) gehören zu Kategorie 3, 556 Antworten (39.4%) passen in Kategorie 4 und auf Kategorie 5 entfallen 24 Nennungen (1.7%). Diese prozentuale Verteilung ist nach Schulformen differenziert Tabelle 11 zu entnehmen.

Tabelle 11: *Prozentuale Häufigkeit der Antworten auf die Frage nach Maßnahmen der Binnendifferenzierung im gemeinsamen Unterricht nach Kategorien.*

	Prozentuale Häufigkeit der Maßnahmen zur Binnendifferenzierung				
	Kategorie 1	Kategorie 2	Kategorie 3	Kategorie 4	Kategorie 5
Grundschule	45.2	2.1	15.1	35.3	2.3
Regelschule	41.6	2.4	12.2	42.2	1.5
Gymnasium	49.5	1.9	14.0	33.6	0.9
Gesamt	43.3	2.3	13.3	39.4	1.7

3.2.2 Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsgruppen

Weiterhin war von Interesse zu erfahren, wie intensiv die Lehrer mit bestimmten weiteren Berufsgruppen im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts zusammenarbeiten und wie sie diese Zusammenarbeit bewerten (Items 10 bis 32). Hierzu sollten die Teilnehmer für verschiedene Berufsgruppen angeben, ob sie mit diesen Personen nie, vereinzelt, wöchentlich oder mehrmals in der Woche auf eine bestimmte Art und Weise im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts zusammenarbeiten. Ausgewertet wurden ausschließlich die Daten der Lehrer, die laut eigenen Angaben derzeit Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im GU unterrichten (vgl. Tabelle 17) in Anhang C. Andere Lehrer aus dem eigenen Kollegium helfen den Teilnehmern demnach vor allem durch Erfahrungsaustausch, Gespräch über einzelne Schüler und Anwesenheit im Unterricht. Nur 3.8% der Teilnehmer geben an, dass ihre Kollegen sie nie durch Erfahrungsaustausch über den GU unterstützen, ein Großteil der Antworten (40.0%) deutet auf einen vereinzelt Austausch hin und insgesamt 51.3% der Teilnehmer geben an, dass dieser regelmäßig, also monatlich bis mehrmals wöchentlich, stattfindet. Bezüglich der Gespräche über einzelne Schüler liegen die Häufigkeiten der Antworten in jeder der Kategorien von vereinzelt bis mehrmals wöchentlich bei jeweils über 20.0%; die Kategorie nie wurde nur von 1.3% der Teilnehmer ausgewählt. Fast ein Drittel (30.9%) der Lehrer gibt an, ihre Kollegen würden sie nie durch Anwesenheit im Unterricht bzw. Teamteaching unterstützen. 28.5% der Teilnehmer berichten diese Art der Zusammenarbeit als vereinzelt vorkommend; insgesamt 33.0% arbeiten auf diese Weise mindestens wöchentlich. Schulinterne Fortbildungen durch Lehrer aus dem eigenen Kollegium kommen laut der Mehrzahl der Lehrer nie (19.7%) oder nur vereinzelt (64.2%) vor. Die große Mehrheit der Teilnehmer antwortete auf die Frage nach anderen Arten der Zusammenarbeit sowohl bei dieser als auch bei allen anderen Berufsgruppen mit nie oder machte keine Angabe, weswegen die Angaben zu anderen Arten der Zusammenarbeit nicht weiter ausgewertet wurden. Die Förderschullehrer der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) unterstützen die Teilnehmer vor allem durch Beratung und sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht. Laut 40.5% der Befragten, werden sie selbst mindestens wöchentlich von dieser Berufsgruppe

beraten, bei 9.7% erfolgt dies monatlich, 29.6% berichten vereinzelte Beratungen und 14.7% geben an, nie von den Förderschullehrern der MSD beraten zu werden. Sonderpädagogische Förderung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts erfolgt laut gut der Hälfte der Teilnehmer (52.8%) durch diese Berufsgruppe mindestens wöchentlich; 20.9% der Teilnehmer geben an, nie auf diese Art unterstützt zu werden. Das Erstellen und Fortschreiben der Förderpläne wird dahingegen seltener von den Förderschullehrern der MSD übernommen: Bei insgesamt 65.9% der Teilnehmer erfolgt dies monatlich oder vereinzelt; bei 17.4% nie. Sonderpädagogische Fachkräfte helfen den Lehrern vor allem durch sonderpädagogische Förderung einzelner Schüler im gemeinsamen Unterricht. Dies erfolgt laut insgesamt 40.5% der Teilnehmer mindestens wöchentlich. Dennoch berichtet auch ein großer Teil der Lehrer, eine solche Unterstützung nur vereinzelt (19.4%) oder nie (30.6%) zu bekommen. Förderpläne werden von den sonderpädagogischen Fachkräften laut Angaben der Lehrer zum Großteil nie (32.1%) oder lediglich vereinzelt (31.7%) von dieser Berufsgruppe erstellt oder fortgeschrieben. Laut 18.6% der Teilnehmer findet dies immerhin monatlich statt. Sowohl die Berater für den gemeinsamen Unterricht des Schulamtes als auch die Landesfachberater für sonderpädagogische Förderung bringen sich laut den Angaben der Teilnehmer deutlich seltener konkret in den Unterricht einzelner Lehrer ein. Die Berater des Schulamtes unterstützen 27.4% der Teilnehmer vereinzelt in Einzelfällen. Die Landesfachberater arbeiten mit den Lehrern laut deren Angaben vor allem durch vereinzelte Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen (22.5%) und eher seltener über vereinzelte Beratungen (9.9%) zusammen.

Im Anschluss an die Fragen zur Häufigkeit der Zusammenarbeit einer Berufsgruppe, wurden die Teilnehmer gebeten, die Qualität der Zusammenarbeit mit dieser Berufsgruppe auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 4 (sehr gut) zu bewerten. Diese Angaben wurden für jede Berufsgruppe gemittelt. Die Lehrer aus dem eigenen Kollegium wurden im Durchschnitt mit $M = 2.91$ ($SD = 0.61$, $N = 1310$) bewertet. Die Förderschullehrer der MSD kommen auf eine mittlere Bewertung von $M = 2.88$ ($SD = 0.82$, $N = 1251$). Die durchschnittliche Bewertung der sonderpädagogischen Fachkräfte beträgt $M = 2.73$ ($SD = 0.89$, $N = 1165$), während die Berater für den GU mit $M = 2.01$ ($SD = 0.79$, $N = 1120$) und die Landesfachberater für sonderpädagogische Förderung mit $M = 1.67$ ($SD = 0.67$, $N = 1083$) bewertet wurden. Ob bzw. inwiefern sich die Lehrer der verschiedenen Schulformen hinsichtlich der Bewertung der Zusammenarbeit mit den genannten Berufsgruppen unterscheiden, wird in Abschnitt 3.2.6 berichtet.

Nach den Fragen zur Einschätzung der Zusammenarbeit mit den vorgegebenen Berufsgruppen, hatten die Befragten die Möglichkeit, in zwei folgenden Fragen weitere Berufsgruppen zu nennen, die sie bei der Betreuung ihrer Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützen, und diese Zusammenarbeit daraufhin zu bewerten. Auf die erste Frage (Item 25) haben 314 Teilnehmer weitere Berufsgruppen genannt, mit denen sie zusammenarbeiten, auf die zweite Frage (Item 29) waren es 31

Teilnehmer. Da häufig mehrere Berufsgruppen in einem Feld genannt wurden, und da die einzelnen Gruppen verhältnismäßig klein waren, wurde auf eine detaillierte Auswertung der Häufigkeit und der Bewertung dieser Berufsgruppen verzichtet. Häufig genannt wurden vor allem folgende Personen und Institutionen (in keiner bestimmten Reihenfolge): an den Schulen angestellte Förderschullehrer, Schulbegleiter, Integrationshelfer, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, verschiedene Arten von Therapeuten (v.a. Ergotherapeuten, Logopäden, Physiotherapeuten), Erzieher, Ärzte, behandelnde Psychologen bzw. Psychotherapeuten der Schüler, Schulpsychologen, Studenten und das Jugendamt. Darüber hinaus wurden noch weitere Personengruppen und v.a. lokale Institutionen genannt.

3.2.3 Beurteilung der Rahmenbedingungen

Um zu erfahren, wie zufrieden die Fragebogenteilnehmer mit den Rahmenbedingungen, unter denen der gemeinsame Unterricht derzeit stattfindet, sind, wurden sie gebeten, ihre Zustimmung zu mehreren Items zu diesem Thema auszudrücken (Items 35 bis 42). Die Antwortmöglichkeiten gingen hierbei von „stimme gar nicht zu“ über „stimme eher nicht zu“ und „stimme eher zu“ bis „stimme vollkommen zu“. Tabellen 18 und 19 in Anhang D zeigen eine Übersicht der Antworten, die von allen Lehrern, die derzeit gemeinsamen Unterricht durchführen, gegeben wurden. Es zeigt sich über alle Items hinweg eine Unzufriedenheit mit den derzeit bestehenden Rahmenbedingungen. Ausreichend Zeit zur Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts, ausgedrückt durch Auswahl der Antwortkategorien „stimme eher zu“ oder „stimme vollkommen zu“, haben demnach nur 18.7% der Teilnehmer⁷. Bei der Beurteilung der Zeit für die organisatorischen Aufgaben im Zusammenhang mit den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind dies 12.7%. 21.9% der Teilnehmer stimmten eher oder vollkommen der Aussage zu, dass die Schüleranzahl in den inklusiv beschulten Klassen es ihnen erlaube, angemessen auf alle Schüler einzugehen. Dass die Lehrer in Thüringen ausreichende Möglichkeiten haben, sich im Bereich der Inklusion beispielsweise durch Fortbildungen oder Beratung Fachwissen anzueignen, bejahen eher oder vollständig 30.8% der Befragten. Die räumliche, materielle und personelle Ausstattung der eigenen Schule, die für den inklusiven Unterricht notwendig ist, wird von der Mehrheit der Lehrer ähnlich schlecht eingeschätzt. Der Aussage, dass notwendige Voraussetzungen gegeben sind, stimmen bzgl. der Räumlichkeiten 35.8%, bzgl. des Materials 24.9% und bzgl. des Personals 18.4% der Teilnehmer eher oder vollkommen zu. Insgesamt beurteilen lediglich 21.6% der Befragten die Rahmenbedingungen, unter denen der gemeinsame Unterricht derzeit an der eigenen Schule stattfindet, ausgedrückt durch mäßige oder vollkommene Zustimmung, als gut. Es lässt sich also bei allen Items feststellen, dass jeweils eine Mehrheit der Lehrer von mindestens 64.2% die positiv formulierten Aus-

⁷Die in diesem Abschnitt folgenden Prozentangaben beziehen sich auf alle Teilnehmer, die das jeweilige Item beantwortet haben. Wie viele der 1410 Teilnehmer, die derzeit gemeinsamen Unterricht durchführen, dies jeweils waren, ist den Tabelle 18 19 in Anhang D zu entnehmen.

sagen zu den Rahmenbedingungen eher oder vollkommen ablehnt. Weiterhin tritt eine vollkommene Zustimmung zu einer Aussage äußerst selten (4.2%) auf, während vollkommene Ablehnungen augenscheinlich durchweg einen höheren prozentualen Anteil haben (bei allen Items mindestens 15.8%).

Der Fragebogen sollte zusätzlich zur Beschreibung der Ist-Situation Anhaltspunkte für ihre mögliche zukünftige Verbesserung liefern. Die Teilnehmer wurden daher gefragt, welche Maßnahmen sie sich bezüglich der Inklusion bzw. bzgl. der Betreuung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wünschen würden (Item 45). Sie wurden dabei dazu angehalten, drei Wünsche zu nennen und diese nach ihrer Wichtigkeit zu sortieren. Der wichtigste Wunsch sollte dabei an erster Stelle stehen. Das Antwortformat wurde offen gestaltet. Zur Auswertung der drei Fragen wurden zunächst die Antworten aller Lehrer, die derzeit im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts arbeiten, gesichtet. Auf Grundlage dieses ersten Eindrucks wurde ein Kategoriensystem mit Ober- und Unterkategorien erstellt. Die Angaben der Teilnehmer wurden in jeweils eine Kategorie einsortiert. Wurden im Antwortfeld eines Wunsches mehrere Angaben gemacht, so wurde, wenn diese Angaben zu einer Oberkategorie passten, diese ausgewählt. War dies nicht der Fall, so wurde die Einkategorisierung anhand der ersten Antwort vorgenommen. Die Oberkategorien wurden zudem verwendet, wenn eher allgemeine Angaben gemacht wurden (z.B. „mehr Personal“). Wurden konkretere Angaben gemacht (z.B. „häufigere Zweitbesetzung im Unterricht“), so wurden die Unterkategorien genutzt. Wenn eine Antwort nicht in eine der vorgegebenen Kategorien einsortiert werden konnte, wurde zunächst die Kategorie „sonstiges“ vergeben. Weiterhin wurden die Kategorien „kein Eintrag“ und „nicht themenbezogener Eintrag“ vergeben. Nach diesem ersten Durchgang wurden alle Antworten, die bisher in die Kategorie „sonstiges“ fielen, erneut gesichtet und daraufhin neue passende Ober- und Unterkategorien gebildet. Alle bisher nicht einkategorisierten Antworten wurden, wenn möglich, in diese neuen Kategorien einsortiert. Alle Antworten, die noch immer in keine Kategorie passten, fielen weiterhin unter „sonstiges“. Tabellen 20 und 21 im Anhang E zeigen das so entstandene Kategoriensystem inklusive der Häufigkeit der gegebenen Antworten. Ausgehend davon, dass der erste Wunsch die dringlichsten Notwendigkeiten darstellt, werden die Antworten auf diesen nachfolgend ausführlich berichtet, wobei nicht erschöpfend auf die Angaben in den Wünschen 2 und 3 eingegangen wird. Die hier nicht genannten Angaben können der bereits genannten Tabelle entnommen werden. 367 Teilnehmer berichten als wichtigstes Anliegen den Wunsch nach *mehr Personal*, wobei teilweise die Wichtigkeit einer guten Ausbildung bzgl. der Aufgaben im gemeinsamen Unterricht betont wird. 165 dieser Lehrer wünschen sich eine häufigere oder ständige Zweitbesetzung im Unterricht, wobei 58 Teilnehmer spezifizieren, dass diese Zweitbesetzung in einem sonderpädagogischen Experten, also

Förderschullehrer oder sonderpädagogischer Fachkraft, bestehen sollte⁸. Weiterhin fordern 19 der Teilnehmer, die sich eine bessere personelle Situation wünschen, mehr Lehrer und 65 mehr sonderpädagogisches Personal, ohne dabei spezielle Aufgaben zu nennen. 163 Lehrer nennen den Wunsch nach mehr Personal an zweiter, 83 Lehrer an dritter Stelle. Der nach dem nach Personal mit 170 Nennungen am zweithäufigsten an erster Stelle geäußerte Wunsch ist der nach *kleineren Klassen oder Lerngruppen*. Von 108 Lehrern wird dieser darüber hinaus an zweiter und von 57 Lehrern an dritter Stelle genannt. Die kleineren Gruppen werden entweder für alle Klassen oder insbesondere für die mit einem oder mehreren Schüler(n) mit sonderpädagogischem Förderbedarf gefordert. *Mehr Zeit* zur Unterrichtsvorbereitung, für organisatorische Aufgaben, für Elterngespräche, für die Beratung mit Kollegen, für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen sowie für die Betreuung von einzelnen (sowohl stärkeren als auch schwächeren) Schülern im Unterricht wird von 118 Teilnehmern an erster Stelle gewünscht. 20 dieser Lehrer wollen dies durch eine Reduzierung des Stundenvolumens bzw. Abminderungsstunden erreichen; 2 dieser Teilnehmer wünschen sich weniger Zusatzaufgaben im organisatorischen aber auch pflegerischen Bereich. Darüber hinaus nennen 124 Lehrer mehr Zeit als zweitwichtigsten und 119 Lehrer als drittwichtigsten Wunsch. Die Antworten von 102 Befragten auf die Frage nach dem wichtigsten Wunsch gehen in Richtung eines *separaten Lernens* von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. 31 dieser Lehrer fordern explizit den Erhalt von Förderschulen bzw. den Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen. 11 drücken als wichtigstes Anliegen aus, sie wünschten die Abschaffung der Inklusion bzw. man solle die inklusive Beschulung zumindest überdenken. 39 Teilnehmer drücken im Rahmen des ersten Wunsches aus, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht in jedem Fall im gemeinsamen Unterricht betreut werden sollten, sondern betonen die Wichtigkeit von Einzelfallentscheidungen, schließen den gemeinsamen Unterricht für bestimmte Gruppen aus oder geben an, eine inklusive Beschulung solle nicht um jeden Preis bzw. nicht auf Kosten der Schüler mit und/oder ohne Förderbedarf stattfinden. Separate Lerngruppen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die entweder durchgehend oder im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts zeitweise bestehen sollen, wünschen sich an erster Stelle 11 Teilnehmer. Mehr Einzelförderung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusätzlich zum gemeinsamen Unterricht fordern als wichtigstes Anliegen 7 Lehrer; eine begrenzte Anzahl von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse wird von 2 Teilnehmern an erster Stelle verlangt. Eine Art von separatem Lernen fordern im Rahmen des zweiten Wunsches insgesamt 44 Lehrer; beim dritten Wunsch sind es 54. 62 Teilnehmer wünschen sich an erster Stelle eine *Verbesserung der materiellen bzw. räumlichen Bedingungen*. 13 dieser Teilnehmer

⁸Auf die genauere Auszählung, in wie vielen Fällen Förderschullehrer und in wie vielen sonderpädagogische Fachkräfte gefordert werden, wird aufgrund von Mehrfachnennungen und vielen uneindeutigen Angaben verzichtet.

sprechen dabei explizit eine Optimierung der Räumlichkeiten an und wünschen sich hierbei beispielsweise Sanierungsarbeiten oder mehr Platz und mehr Möglichkeiten zur Differenzierung inner- und außerhalb des Klassenraums. 26 Lehrer fordern insbesondere die Bereitstellung von geeignetem Lehrmaterial, das spezifisch für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gestaltet wurde, oder das für differenziertes Arbeiten besonders geeignet ist, inkl. dessen Finanzierung. Derzeit würden solche Materialien laut Angaben der Befragten häufig selbst zusammengestellt und finanziert. Der Wunsch nach Verbesserung der materiellen und räumlichen Bedingungen wird mit 238 bzw. 207 Nennungen wesentlich häufiger an zweiter und dritter Stelle geäußert als an erster. Dies ist auch bei beiden gebildeten Unterkategorien der Fall: Die Verbesserung der räumlichen Bedingungen fordern als zweiten Wunsch 75 Teilnehmer und an dritter Stelle 50 Teilnehmer. Die Bereitstellung von Lehrmaterial wird von 100 Lehrern als zweitwichtigste und von 73 Teilnehmern als drittwichtigste Maßnahme erachtet. 55 Lehrer wollen als wichtigstes Anliegen mehr Möglichkeiten haben, sich *Fachwissen im Bereich der Inklusion* anzueignen und fordern eine angemessenere Ausbildung für bzw. Vorbereitung auf den gemeinsamen Unterricht. 6 dieser Teilnehmer wünschen sich das Thema Inklusion als Bestandteil der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung (also des Studiums und des Referendariats). 26 Teilnehmer äußern sich an erster Stelle spezifisch zu Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema, die ihrer Meinung nach häufiger stattfinden, qualitativ besser sowie räumlich näher sein oder vom Veranstaltungszeitpunkt her besser wahrnehmbar sein sollten. 6 Lehrer äußern als wichtigstes Anliegen, sie würden sich Fachwissen zum Thema Inklusion gerne verstärkt über Beratungen bzgl. der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts, des Umgangs mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder organisatorischen Aufgaben sowie Dokumentation aneignen. Den Wunsch nach Aneignung von Fachwissen äußern darüber hinaus 68 Teilnehmer an zweiter und 83 Teilnehmer an dritter Stelle. Insbesondere das Thema Fort- und Weiterbildung wird mit 43 bzw. 66 Nennungen häufiger an zweiter oder dritter Stelle als beim ersten Wunsch angesprochen. Von 44 Teilnehmern wird als wichtigstes Anliegen eine *andere Art der Zusammenarbeit mit verschiedenen Personengruppen* gewünscht. 21 dieser Lehrer hoffen auf eine andere Art der Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Experten, also Förderschullehrern und/oder sonderpädagogischen Fachkräften. Dabei wird von einigen Teilnehmern eine kontinuierlichere Zusammenarbeit mit weniger Personalwechsel, beispielsweise durch eine Eingliederung dieser Personen ins Stammpersonal der Schule, gefordert. Weiterhin werden eine bessere (teilweise fachspezifische) Qualifikation der Förderschullehrer und sonderpädagogischen Fachkräfte, mehr Engagement und Eigeninitiative, gemeinsame Unterrichtsplanung und Absprachen, die Übernahme organisatorischer Tätigkeiten sowie die gemeinschaftliche Umsetzung von Förderplänen gewünscht. Manche Teilnehmer empfinden die Anwesenheit der sonderpädagogischen Experten im Unterricht als Störung für sich und die Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Eine bessere Zusammenarbeit mit übergeordneten

Behörden wie dem Schulamt, dem Kultusministerium oder politischen Entscheidungsträgern im Allgemeinen wollen 3 Teilnehmer als wichtigstes, 5 als zweitwichtigstes und 19 als dritt wichtigstes Ziel erreichen. Diese sollte laut den Angaben der Befragten in mehr Unterstützung und Interesse seitens der Behörden oder eine bessere Art der Entscheidungsfindung bestehen (z.B. eine häufigere Einbeziehung der Lehrer in Entscheidungsprozesse, eine bessere Informiertheit der Entscheidungsträger über die Situation an der Basis oder einen ausführlicheren Informationsaustausch bzgl. geplanter Entwicklungen). Eine bessere Zusammenarbeit mit den Eltern in Form von mehr Interesse und Unterstützung wird im Rahmen von Wunsch 1 von einem Teilnehmer gewünscht (bei Wunsch 2 und 3 sind es 4 bzw. 9 Teilnehmer). Von 6 Lehrern wird als wichtigstes Anliegen gefordert, auch andere Berufsgruppen verstärkt in die Betreuung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzubeziehen. Als zweitwichtigsten Wunsch fordern dies 8 Lehrer, als dritt wichtigsten 12. Hierbei werden Sozialarbeiter, Psychologen, Integrationshelfer, Schulbegleiter und Sozialpädagogen genannt, die laut Meinung einiger Teilnehmer gerne ins Stammpersonal der Schulen aufgenommen werden sollten. 12 Lehrer wünschen sich als wichtigsten Wunsch allgemein mehr fachliche Unterstützung und spezifizieren dies nicht weiter. An zweiter Stelle steht dieser Wunsch bei 19 und an dritter bei 27 Teilnehmern. Wie bereits an den Angaben in einigen beschriebenen Unterkategorien zu erahnen, wird die andere Art der Zusammenarbeit in Wunsch 2 und 3 mit 72 bzw. 86 Nennungen häufiger gefordert als in Wunsch 1. Weitere 10 Lehrer wollen als wichtigstes Anliegen *allgemein bessere Rahmenbedingungen* erreichen, ohne dies weiter zu spezifizieren. An zweiter Stelle nennen 7 und an dritter 4 Lehrer diesen Wunsch. 7 Teilnehmer sprechen sich an erster, 15 an zweiter und 21 an dritter Stelle für einen *Bürokratieabbau* aus, wobei vor allem die Arbeit mit Förderplänen genannt wird, aber auch schnellere Begutachtungen von Schülern gefordert werden. 3 Lehrer wünschen sich in erster Linie mehr *Akzeptanz bzw. Toleranz* für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Inklusion von Seiten der Gesellschaft, der anderen Lehrer, der Eltern und der Mitschüler (an zweiter Stelle tun dies 2 und an dritter Stelle 6 Teilnehmer). *Mehr Anerkennung für die geleistete Arbeit*, sowohl von der Schulleitung und den politischen Entscheidungsträgern, als auch von der Gesellschaft insgesamt, in verschiedenen möglichen Formen (beispielsweise finanziell oder durch verbale Anerkennung) fordern an erster Stelle ein, an zweiter Stelle 4 und an dritter Stelle 10 Lehrer. Die Antworten von 40 Teilnehmern beim ersten, 55 Teilnehmern beim zweiten und 79 Teilnehmern beim dritten Wunsch fallen in die Kategorie „Sonstiges“, insgesamt 36 Einträge sind nicht themenbezogen und 421 Teilnehmer haben beim ersten, 507 beim zweiten und 488 beim dritten Wunsch keinen Eintrag gemacht.

3.2.4 Einstellungen zur Inklusion

Die Einstellungen der Teilnehmer zur Inklusion wurden mit zwei Items erfragt, die das selbe Antwortformat wie die vorherigen geschlossenen Fragen zu den Rahmenbedingungen (vier Antwortmöglichkeiten von „stimme gar nicht zu“ bis „stimme vollkommen zu“) aufwiesen (Items 33 und 34). Die Antworten aller Teilnehmer auf diese Fragen wurden ausgewertet, egal, ob sie derzeit Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten oder nicht. Eine Übersicht über diese Ergebnisse liefert Tabelle 12.

Tabelle 12: *Einstellungen zur Inklusion. Prozentuale Häufigkeiten der Antworten. Die Items wurden für diese Darstellung deutlich gekürzt bzw. leicht umformuliert.*

Item 33: Ich befürworte prinzipiell die Inklusion.				
Stimme...				
N	... gar nicht zu	... eher nicht zu	... eher zu	... vollkommen zu
2851	14.8	45.7	33.6	5.9
Item 34: Gemeinsamer Unterricht bei unterstützenden Rahmenbedingungen ist sinnvoll.				
Stimme...				
N	... gar nicht zu	... eher nicht zu	... eher zu	... vollkommen zu
2874	7.4	17.8	44.8	30.0

39.5% aller Teilnehmer⁹ geben an, die inklusive Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf prinzipiell entweder eher oder vollkommen zu befürworten. Dahingegen stimmt eine deutliche Mehrheit von 74.8% der Aussage, eine Orientierung des Thüringer Schulsystems hin zum gemeinsamen Unterricht sei sinnvoll, wenn unterstützende Rahmenbedingungen für die Lehrer geschaffen würden, eher oder vollkommen zu.

3.2.5 Beurteilung der eigenen Arbeit

Zwei weitere Items (Items 43 und 44) bezogen sich auf die Zufriedenheit mit dem derzeit stattfindenden gemeinsamen Unterricht bzw. auf die Rolle, die Überforderung in diesem Zusammenhang ggf. für die Teilnehmer einnimmt. Die Befragten konnten ihre Zustimmung zu den dazu dargebotenen Aussagen anhand eines geschlossenen Antwortformats analog zu dem bei den Fragen zu Rahmenbedingungen und Einstellungen ausdrücken. Es wurden ausschließlich die Antworten der Lehrer ausgewertet,

⁹Die in diesem Abschnitt folgenden Prozentangaben beziehen sich auf alle Teilnehmer, die das jeweilige Item beantwortet haben. Wie viele der 3065 Teilnehmer dies jeweils waren, ist Tabelle 12 zu entnehmen.

Tabelle 13: *Beurteilung der eigenen Arbeit. Prozentuale Häufigkeiten der Antworten. Die Items wurden für diese Darstellung deutlich gekürzt bzw. leicht umformuliert.*

Item 43: Viele meiner Kollegen fühlen sich durch den gemeinsamen Unterricht überfordert.				
N	Stimme...			
	... gar nicht zu	... eher nicht zu	... eher zu	... vollkommen zu
1306	9.4	16.2	39.9	34.5
Item 44: Insgesamt bin ich zufrieden damit, wie mir der gemeinsame Unterricht gelingt.				
N	Stimme...			
	... gar nicht zu	... eher nicht zu	... eher zu	... vollkommen zu
1316	14.1	52.9	31.1	1.7

die in diesem Schulhalbjahr Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv unterrichten; Tabelle 13 liefert eine Übersicht dieser Ergebnisse. Auf das Item „Meine Kollegen fühlen sich des Öfteren durch den gemeinsamen Unterricht überfordert.“ reagierten 74.4% der Teilnehmer¹⁰ mit Zustimmung, wobei der Anteil derjenigen, die vollkommen zustimmten, mit 34.5% fast so hoch ist wie der Anteil der Lehrer, die eher zustimmten (34.5%). 33.0% der Teilnehmer stimmen vollkommen oder eher zu, persönlich damit zufrieden zu sein, wie ihnen die Durchführung des gemeinsamen Unterrichts gelingt. Der Anteil der vollkommenen Zustimmung beträgt dabei nur 1.7% aller Antworten. Eine Mehrheit von 52.9% stimmt dieser Aussage eher nicht zu; 14.1% stimmen gar nicht zu.

3.2.6 Unterschiede zwischen bestimmten Lehrergruppen

Im Rahmen von zwei Vergleichen wurden die Angaben von verschiedenen Lehrergruppen gegenübergestellt. Erstens wurde getestet, ob sich Lehrer, die derzeit Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts betreuen, in ihrer Unterrichtspraxis sowie in ihren Einstellungen von den Lehrern unterschieden, die derzeit keine solchen Schüler unterrichten. Zweitens wurden die Lehrer der verschiedenen Schulformen hinsichtlich ihrer Bewertung der Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen, der Gesamtbeurteilung der Rahmenbedingungen, ihrer Einstellung und der Beurteilung ihrer eigenen Arbeit verglichen.

Zunächst wurde geprüft, ob sich der Unterricht der Lehrer, die derzeit Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten (nachfolgend GU-Lehrer), bezüglich der Sozial- und Aktionsformen vom Unterricht der Lehrer unterscheidet, die dies derzeit nicht tun (nachfolgend Nicht-GU-Lehrer). Hierbei wurden, um die notwendige Vergleichbarkeit zu gewährleisten, die Angaben der beiden Gruppen zum Unterricht ohne

¹⁰Die in diesem Abschnitt folgenden Prozentangaben beziehen sich auf alle Teilnehmer, die das jeweilige Item beantwortet haben. Wie viele der 1410 Teilnehmer, die derzeit gemeinsamen Unterricht durchführen, dies jeweils waren, ist Tabelle 13 zu entnehmen.

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gegenübergestellt. Hierzu wurden T-Tests mit unabhängigen Stichproben genutzt. Es finden sich signifikante Häufigkeitsunterschiede bei allen Sozialformen (vgl. Tabelle 22 in Anhang F). Die GU-Lehrer verwenden demnach auch in ihrem Unterricht ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufiger Gruppenarbeiten als Nicht-GU-Lehrer ($p < .001$), wobei es sich um einen kleinen Effekt mit $d = 0.21$ handelt. Alle anderen Sozialformen werden von Nicht-GU-Lehrern häufiger genutzt; hierbei werden sehr kleine (Partnerarbeit: $p = .008$, $d = -0.11$; Frontalunterricht: $p = .001$, $d = -0.14$) bis kleine Effektstärken (Einzelarbeit: $p < .001$, $d = -0.22$) erreicht. Analoge Analysen wurden für die Aktionsformen durchgeführt (vgl. Tabelle 23 in Anhang F). In der Gesamtstichprobe findet sich eine signifikant häufigere Anwendung von Lehrervorträgen bei den GU-Lehrern ($p = .001$, $d = 0.14$). Dieser Effekt ist als äußerst klein zu bezeichnen. Häufiger von den Nicht-GU-Lehrern verwendet werden gelenkte Gespräche ($p < .001$, $d = -0.17$), Tafelarbeit ($p < .001$, $d = -0.21$), Textarbeit ($p = .006$, $d = -0.12$) sowie Schülerdiskussionen ($p < .001$, $d = -0.19$). Die Effektstärken sind allesamt sehr klein bis klein. Die Häufigkeit aller anderen Aktionsformen unterscheidet sich zwischen den Gruppen nicht signifikant.

Die GU- und Nicht-GU-Lehrer wurden weiterhin bzgl. ihrer Einstellungen zum Thema Inklusion verglichen. Hierzu wurden die von 1 („stimme gar nicht zu“, also negative Einstellung) bis 4 („stimme vollkommen zu“, also positive Einstellung) kodierten Antworten auf die beiden hierzu gestellten Fragen mithilfe von T-Tests für unabhängige Stichproben gegenübergestellt. Bezüglich der prinzipiellen Befürwortung der inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ergab sich für die $N = 1341$ GU-Lehrer, die dieses Item beantwortet hatten, ein Mittelwert von $M = 2.37$ ($SD = 0.82$). $N = 1504$ Nicht-GU-Lehrer beantworteten diese Frage im Mittel mit $M = 2.25$ ($SD = 0.76$). Der aufgrund eines signifikanten Levene-Tests ($F(1, 2843) = 29.15$, $p < .001$) durchgeführte Welch-Test ergab einen signifikanten Gruppenunterschied ($t(2738.72) = 3.95$, $p < .001$), der mit einer Effektstärke von $d = 0.15$ als äußerst klein bezeichnet werden muss. GU-Lehrer befürworten die Inklusion prinzipiell also eher als Nicht-GU-Lehrer. Die Frage, ob eine Orientierung des Thüringer Schulsystems hin zu einer inklusiven Beschulung bei angemessenen Rahmenbedingungen für die Lehrer sinnvoll sei, beantworteten $N = 1351$ GU-Lehrer im Mittel mit $M = 3.05$ ($SD = 0.87$) und $N = 1518$ Nicht-GU-Lehrer durchschnittlich mit $M = 2.91$ ($SD = 0.88$). Die größere Zustimmung der GU-Lehrer im Vergleich zu den Nicht-GU-Lehrern war auch hier signifikant ($t(2867) = 4.11$, $p < .001$); auch dieser Effekt ist sehr klein ($d = 0.15$).

Weiterhin wurden die Lehrer der drei verschiedenen Schulformen bzgl. mehrerer Punkte verglichen. Es wurden hierbei ausschließlich Lehrer in die Analysen einbezogen, die derzeit Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts betreuen. Um mögliche Unterschiede in der Bewertung der Zusammenarbeit mit den oben genannten Berufsgruppen aufzudecken, wurde zunächst für

jeden dieser Lehrer der Mittelwert für die Bewertung der Berufsgruppen gebildet. Die Antworten waren auf einer Skala von 1 („sehr schlecht“) bis 4 („sehr gut“) gegeben worden. Für die $N = 415$ Grundschullehrer, die auf dieses Item geantwortet hatten, ergab sich ein Mittelwert von $M = 2.69$ ($SD = 0.59$), die $N = 842$ Regelschullehrer antworteten im Mittel mit $M = 2.47$ ($SD = 0.57$) und die $N = 98$ Gymnasiallehrer durchschnittlich mit $M = 2.21$ ($SD = 0.59$). Mit diesen Werten wurde anschließend eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Diese ergab signifikante Gruppenunterschiede, $F(2,1352) = 34.55$, $p < .001$. Paarweise Post-Hoc-Vergleiche mit Bonferroni-Korrektur ergaben, dass sich alle drei Gruppen auf einem Niveau von $p < .001$ signifikant voneinander unterscheiden. Grundschullehrer bewerten die Zusammenarbeit also am besten, gefolgt von Regelschullehrern. Gymnasiallehrer geben das schlechteste Urteil für die Zusammenarbeit ab. Betrachtet man die Unterschiede zwischen Grund- und Regelschullehrern ($d = 0.38$) sowie den zwischen Regelschul- und Gymnasiallehrern ($d = 0.45$), so findet man kleine Effekte. Der Unterschied von der kleinsten zur größten mittleren Wertung, der im Vergleich von Grundschul- und Gymnasiallehrern gefunden wurde, ist dahingegen mit $d = 0.82$ als groß zu betrachten. Eine ähnliche Analyse wurde für die Gesamtbeurteilung der Rahmenbedingungen vorgenommen. Hierbei wurden die Antworten auf das Item „Insgesamt beurteile ich die Rahmenbedingungen, unter denen der gemeinsame Unterricht derzeit an meiner Schule stattfindet, als gut.“, bei dem ebenfalls eine Antwortskala von 1 („sehr schlecht“) bis 4 („sehr gut“) vorlag, ausgewertet. $N = 398$ Grundschullehrer antworteten auf dieses Item durchschnittlich mit $M = 2.01$ ($SD = 0.79$), die Antwort von $N = 824$ Regelschullehrern betrug im Mittel $M = 1.92$ ($SD = 0.71$) und die Antworten von $N = 94$ Gymnasiallehrern ergaben einen Mittelwert von $M = 1.85$ ($SD = 0.75$). Eine einfaktorielle Varianzanalyse ergab keine signifikanten Gruppenunterschiede, $F(2,1313) = 2.74$, $p = .065$. Die Lehrer der verschiedenen Schulformen beurteilen die Rahmenbedingungen, unter denen der gemeinsame Unterricht derzeit stattfindet, demnach nicht unterschiedlich.

Auch hinsichtlich der Einstellungen zur Inklusion wurden die Lehrer der drei Schulformen miteinander verglichen. Hierzu wurden die beiden entsprechenden Items, die dasselbe Antwortformat vorweisen wie die zuvor analysierten, verwendet. Die Frage nach der prinzipiellen Befürwortung der Inklusion wurde von $N = 408$ Grundschullehrern im Mittel mit $M = 2.56$ ($SD = 0.85$) beantwortet. Der Mittelwert der Antworten von $N = 833$ Regelschullehrern beträgt $M = 2.28$ ($SD = 0.80$) und der von $N = 100$ Gymnasiallehrern $M = 2.31$ ($SD = 0.81$). Eine einfaktorielle Varianzanalyse deckte signifikante Gruppenunterschiede auf, $F(2,1338) = 16.27$, $p < .001$. Paarweise Post-Hoc-Vergleiche mit Bonferroni-Korrektur machten deutlich, dass die Grundschullehrer die inklusive Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf prinzipiell signifikant stärker befürworteten als Regelschul- ($p < .001$, $d = .034$) und Gymnasiallehrer ($p = .019$). Regelschul- und Gymnasiallehrer unterscheiden sich diesbezüglich dahingegen nicht ($p = 1$). Bei den signifikanten Unterschieden von Grundschul-

lehrern im Vergleich zu den Lehrern der anderen Schularten handelt es sich um kleine Effekte. Analog wurden die Antworten auf die Frage betrachtet, ob die Orientierung des Schulsystems hin zur Inklusion bei unterstützenden Rahmenbedingungen sinnvoll sei. Der Mittelwert der Antworten von $N = 411$ Grundschullehrern auf diese Frage beträgt $M = 3.30$ ($SD = 0.80$), der von $N = 841$ Regelschullehrern $M = 2.94$ ($SD = 0,89$) und der von $N = 99$ Gymnasiallehrern $M = 2.86$. Auch für dieses Item wurden mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse signifikante Gruppenunterschiede gefunden, $F = 26.40$, $p < .001$. Nach Bonferroni korrigierte paarweise Post-Hoc-Vergleiche zeigten dasselbe Muster wie bei der vorherigen Analyse zur prinzipiellen Befürwortung: Das Ausmaß der Zustimmung ist bei den Grundschullehrern am größten und unterscheidet sich signifikant sowohl von dem bei den Regelschul- ($p < .001$, $d = 0.42$) und dem bei den Gymnasiallehrern ($p < .001$, $d = 0.52$), während letztere beiden Gruppen sich nicht signifikant voneinander unterscheiden ($p = 1$). Die Effektstärken der signifikanten Unterschiede sind als klein bis mittel zu bewerten. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Grundschullehrer eine bessere Einstellung zum Thema Inklusion zu haben scheinen, als die Lehrer der anderen beiden Schulformen.

Abschließend wurden die Angaben der drei Lehrergruppen auf mögliche Unterschiede bzgl. ihrer Bewertung des eigenen Unterrichts und der Rolle der Überforderung getestet. Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit dem selbst durchgeführten gemeinsamen Unterricht antworteten $N = 402$ Grundschullehrer im Mittel mit $M = 2.3$ ($SD = 0.71$), $N = 822$ Regelschullehrer mit $M = 2,16$ ($SD = 0,68$) und $N = 92$ Gymnasiallehrer mit $M = 2.25$. Eine einfaktorielle Varianzanalyse lieferte Anhaltspunkte für signifikante Gruppenunterschiede, $F(2,1313) = 5.47$, $p = .004$. Bei anschließenden Bonferroni-Post-Hoc-Vergleichen wurde nur der Unterschied zwischen dem kleinsten und dem größten Mittelwert, also der zwischen den Angaben von Regel- und Grundschullehrern, signifikant ($p = .004$), wobei es sich mit $d = 0.20$ um einen kleinen Effekt handelt. Die Angaben von Grundschul- und Gymnasiallehrern ($p = 1$) sowie Regelschul- und Gymnasiallehrern ($p = .699$) unterscheiden sich nicht signifikant. Demnach beurteilen die Grundschullehrer ihren Unterricht besser als die Regelschullehrer dies tun. Die Einschätzung der Gymnasiallehrer liegt zwischen diesen beiden Werten und von keinem von ihnen bedeutsam. Das Item „Meine Kollegen fühlen sich des Öfteren durch den gemeinsamen Unterricht überfordert.“ erhielt von $N = 394$ Grundschullehrern eine mittlere Zustimmung von $M = 2.90$ ($SD = 0.98$), bei $N = 821$ Regelschullehrern betrug diese $M = 3.04$ ($SD = 0.93$) und bei $N = 91$ Gymnasiallehrern $M = 3.02$ ($SD = 0.86$). Diese Werte unterscheiden sich nach Durchführung einer einfaktoriellen Varianzanalyse nicht signifikant voneinander, $F = 2.71$, $p = 0.67$.

3.2.7 Zusammenhang der genannten Punkte mit Lehrermerkmalen

Die in den vorangegangenen Abschnitten untersuchten Themen wurden in Beziehung zu den Lehrermerkmalen Jahre der Berufserfahrung als Lehrer, geschätzte Anzahl der unterrichteten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der gesamten Lehreraufbahn sowie Anzahl besuchter Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Inklusion gesetzt (Tabelle 14).

Tabelle 14: Zusammenhang der Antworten auf die Fragebogenpunkte mit Lehrermerkmalen. Es wurde Pearsons Korrelationskoeffizient (r) berechnet. Von Null signifikant verschiedene Korrelationen wurden in fetter Schrift hervorgehoben. SF = Sonderpädagogischer Förderbedarf; GU = gemeinsamer Unterricht.

Einschätzung	Berufserfahrung			Schüler mit SF			Fortbildung		
	N	r	p	N	r	p	N	r	p
Zusammenarbeit	1311	.08	.003	1153	.00	.933	1124	.14	<.001
Rahmenbedingungen	1291	.05	.106	1143	-.02	.483	1112	.08	.007
Inklusion (prinzipiell)	1303	-.10	<.001	1151	-.01	.663	1119	.16	<.001
Inklusion (gute Bedingungen)	1312	-.07	.008	1154	-.01	.774	1124	.15	<.001
Überforderung	1282	-.02	.463	1140	-.01	.768	1105	-.01	.642
Eigener GU	1292	.03	.357	1145	-.01	.639	1113	.10	.001

Die Berufserfahrung der Teilnehmer als Lehrer in Jahren hängt signifikant mit der Gesamteinschätzung der Zusammenarbeit mit den genannten Berufsgruppen¹¹ ($r = .08$, $p = .003$), mit der prinzipiellen Einstellung zur Inklusion ($r = -.10$, $p < .001$) sowie mit der Einstellung zur Inklusion bei guten Rahmenbedingungen ($r = -.07$, $p = .008$) zusammen. Diese allesamt kleinen Korrelationen bedeuten also: Je länger ein Teilnehmer schon als Lehrer gearbeitet hat, desto besser schätzt er die Zusammenarbeit mit bestimmten Berufsgruppen bzgl. des gemeinsamen Unterrichts ein, aber desto

¹¹Für die Gesamteinschätzung wurde der Mittelwert der Bewertung der genannten Berufsgruppen verwendet, wie er schon im Abschnitt 3.2.6 beschrieben wurde.

schlechter ist seine Einstellung zur Inklusion sowohl prinzipiell als auch bei unterstützenden Bedingungen. Die Anzahl während der gesamten Lehrerlaufbahn unterrichteter Schüler hängt nicht bedeutsam mit den untersuchten Angaben im Fragebogen zusammen. Die Anzahl bereits besuchter Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Inklusion hingegen hängt positiv mit fast allen Punkten zusammen. Je mehr Fortbildungen ein Teilnehmer besucht hat, desto besser bewertet er die Zusammenarbeit ($r = .14, p < .001$), die Rahmenbedingungen insgesamt ($r = .08, p = .007$), die inklusive Beschulung prinzipiell ($r = .16, p < .001$) und unter guten Rahmenbedingungen ($r = .15, p < .001$), sowie den selbst durchgeführten gemeinsamen Unterricht ($r = .10, p = .001$). All diese Korrelationen sind als klein zu bezeichnen. Die Angaben zur Wahrnehmung der Überforderung im Kollegium bzgl. des gemeinsamen Unterrichts korrelieren mit keinem der untersuchten Lehrermerkmale.

3.2.8 Zusammenhang der genannten Punkte und der Lehrermerkmale mit Schülerleistungen

Es wurde weiterhin untersucht, ob ein Zusammenhang der Angaben der Lehrer im Fragebogen und der erhobenen Lehrermerkmale mit den Leistungen ihrer Schüler im Kompetenztest 2015 besteht. Hierfür wurden separat für jede Jahrgangsstufe Korrelationen dieser Variablen¹² mit den mittleren Leistungen¹³ der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die Lehrer in einem bestimmten Fach unterrichten, gebildet (vgl. Tabellen 24, 25 und 26 im Anhang G). Unter all diesen Zusammenhängen finden sich lediglich zwei kleine Korrelationen, die sich signifikant von Null unterscheiden. In der Jahrgangsstufe 8 korreliert die Leistung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Fach Deutsch positiv mit der Zufriedenheit mit dem gemeinsamen Unterricht ($r = .26, p = .009$) und im Fach Mathematik positiv mit der Einstellung zur Inklusion bei guten Rahmenbedingungen ($r = .28, p = .009$). Alle anderen Korrelationen sind nicht signifikant, es bestehen also keine weiteren linearen Zusammenhänge zwischen den Leistungen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und den Angaben oder Merkmalen ihrer jeweiligen Lehrer.

¹²Es wurden alle Fragebogenpunkte und Lehrermerkmale verwendet, die auch schon im Abschnitt 3.2.7 genutzt wurden.

¹³Für diese Analyse bzgl. der gesamten Jahrgangsstufe z-standardisierte Leistungsdaten verwendet. Aus den in Abschnitt 2.1 erwähnten Gründen, wurden auch für diese Analysen Schüler ausgeschlossen, die nicht im Vorfeld zum Kompetenztest angemeldet waren, aber dennoch teilgenommen haben.

4 Diskussion

Die durchgeführte Lehrerbefragung sollte über die Schülerleistungen hinaus Informationen zum aktuellen Stand der Inklusion liefern. Die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder geben für das Schuljahr 2013/2014 eine Gesamtanzahl von rund 17000 Lehrern an den allgemeinbildenden Schulen in Thüringen an (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2014). Mit den gut 3000 Fragebogenteilnehmern wurde also ein substanzieller Teil der Thüringer Lehrerschaft erreicht. Es wird weiterhin ein Frauenanteil von 80.9% bei den Thüringer Lehrern berichtet, was fast genau dem des durchgeführten Fragebogens entspricht. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung kann die Stichprobe daher als repräsentativ bezeichnet werden. Wie aus Angaben des Statistischen Bundesamts (Statistisches Bundesamt, 2015) zu errechnen ist, waren im Schuljahr 2013/2014 61.2% der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Thüringen mindestens 50 Jahre alt. Die befragte Stichprobe ist augenscheinlich etwas jünger; der Median des Alters der Fragebogenteilnehmer liegt bei 53 Jahren. Dies könnte darin begründet sein, dass eher der jüngere Teil des Lehrerkollegiums erfasst wurde, oder dass innerhalb eines Jahres möglicherweise das Lehrerkollegium durch Pensionierungen verjüngt wurde. Insgesamt wurde offenbar jedoch ein großer Teil der Thüringer Lehrer im Rahmen der Befragung erfasst, der im Großen und Ganzen repräsentativ für die Gesamtheit der Lehrer in Thüringen zu sein scheint, soweit dies mit den vorliegenden Informationen zu prüfen ist.

Um das praktische Vorgehen im gemeinsamen Unterricht nachzuvollziehen, wurden die verwendeten Sozial- und Aktionsformen abgefragt und die Häufigkeit ihrer Verwendung im gemeinsamen Unterricht und im Unterricht ohne Schüler mit sonderpäd-

agogischem Förderbedarf gegenübergestellt. Die Rangreihe der verwendeten Sozialformen unterscheidet sich zwischen den beiden verschiedenen Unterrichtsarten nicht; die der Aktionsformen ist zumindest sehr ähnlich. Die Häufigkeit der Nutzung einzelner Sozial- und Aktionsformen unterscheidet sich dennoch signifikant voneinander, wobei es sich allerdings um sehr kleine bis kleine Effekte handelt. Insgesamt unterscheidet sich der gemeinsame Unterricht daher offenbar nur wenig vom Unterricht ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Auf die Frage nach Maßnahmen der Binnendifferenzierung antworteten über 40% der Teilnehmer nicht, nicht themenbezogen oder gaben an, keine Maßnahmen der inneren Differenzierung zu nutzen. Nur rund 2% antworteten zwar themenbezogen, aber sehr allgemein. Über 54% der Lehrer nannte eine oder mehrere passende Maßnahmen und beschrieb diese mehr oder weniger ausführlich (Kategorien 3 bis 5). Offenbar scheint es also insgesamt mehr Lehrer in der Stichprobe zu geben, denen Maßnahmen der Binnendifferenzierung wichtig sind, sodass sie diese im Rahmen des Fragebogens beschrieben haben. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass auch die Teilnehmer, die nichts auf diese Frage geantwortet haben, Wert auf Maßnahmen der inneren Differenzierung legen. Generell stellt sich die Frage, wie gut dieses Item bzw. die Art seiner Auswertung tatsächlich den Wert, den ein Lehrer auf Binnendifferenzierung legt, abbilden kann. Die Kategorien, in die die Antworten eingeteilt wurden, erscheinen im Nachhinein nicht optimal, da beispielsweise nur ein sehr geringer Teil der Antworten in Kategorie 2 (sehr allgemeine, themenbezogene Antwort) fällt. Zudem kann keine Interrater-Reliabilität berechnet werden, da die Kodierung nur durch eine Person erfolgt ist. Der Informationsgehalt, der aus dieser Frage gezogen werden kann ist demnach aller Wahrscheinlichkeit nach eher limitiert; ggf. würde eine andere Frage oder ein anderes Kategoriensystem valide Angaben ermöglichen. Dennoch lässt sich aus den vorliegenden Daten ableiten, dass Maßnahmen der inneren Differenzierung von einem Großteil der Lehrer genutzt werden. Es gibt weiterhin Anhaltspunkte darauf, dass sich zwischen den Lehrern unterscheidet, wie viel Wert auf diese Maßnahmen gelegt wird. Darauf, welche weiteren Zusammenhänge von Maßnahmen der Binnendifferenzierung mit anderen Faktoren möglicherweise bestehen, wird weiter unten im entsprechenden Abschnitt berichtet.

Durch die Befragung konnte weiterhin ein Bild davon gewonnen werden, wie häufig verschiedene Berufsgruppen die Lehrer im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts unterstützen. Die Lehrer innerhalb eines Kollegiums scheinen sich demnach untereinander regelmäßig zu unterstützen, was durchschnittlich als eher positiv eingeschätzt wird. Die Förderschullehrer der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste sowie die sonderpädagogischen Fachkräfte helfen ihnen offenbar vor allem durch die sonderpädagogische Förderung im Unterricht. Inwiefern dabei eine echte gemeinsame Durchführung des Unterrichts, im Sinne von Teamteaching, erfolgt, ist aus diesen Angaben nicht ersichtlich. Das Fortschreiben von Förderplänen hingegen eher seltener durch diese Berufsgruppen zu erfolgen. Durch Berater für den gemeinsamen Unterricht des Schulamtes und den Landesfachberater für sonderpädagogische Förderung ist Unter-

stützung seltener, was selbstverständlich in der Art ihrer Aufgaben begründet sein kann. Interessant ist dennoch, dass über 50% der Lehrer angeben, nie von einer oder beider dieser Berufsgruppen unterstützt zu werden. Ob diese Lehrer mehr Unterstützung von dieser Seite wünschen oder benötigen, ist hier allerdings nicht zu entnehmen. Insgesamt ist die Bewertung der Zusammenarbeit mit diesen beiden Berufsgruppen eher schlecht. Allgemein fällt auf, dass die Bewertung der Zusammenarbeit in der Reihenfolge, in der sie abgefragt wurden, schlechter wird. Am besten schneiden dabei Lehrer aus dem eigenen Kollegium, am schlechtesten die Landesfachberater für sonderpädagogische Förderung ab. Dies könnte u.a. mit der Häufigkeit der Zusammenarbeit zusammenhängen, sodass Gruppen, mit denen häufigerer Kontakt besteht, besser bewertet werden. Im Rahmen der Einschätzung der Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsgruppen hatten die Lehrer zudem die Gelegenheit, andere, nicht aufgeführte Berufsgruppen zu nennen. Diese Berichte liefern ein umfassenderes Bild von der Zusammenarbeit als bisher vorhanden; es scheinen also weitere unterstützende Strukturen zu bestehen und genutzt zu werden.

Sowohl die konkreten Fragen zur Beurteilung einzelner Aspekte der derzeitigen Situation als auch die Frage zu den Wünschen nach Maßnahmen zu ihrer Verbesserung haben ausführliche Erkenntnisse zur Beurteilung der Rahmenbedingungen durch die Lehrer geliefert. Grundsätzlich zeigt sich bei allen Items hinweg und insbesondere beim Item zur Gesamtbeurteilung der Rahmenbedingungen eine generelle Unzufriedenheit. Personalmangel scheint im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts ein wichtiges Anliegen zu sein. Weniger als 20% der Fragebogenteilnehmer beurteilen die personelle Situation diesbezüglich als gut. Zudem rangiert der Wunsch nach mehr Personal auf Platz 1 der laut Angaben der Lehrer benötigten Maßnahmen. Hierbei wird von vielen Lehrern betont, dass eine ständige oder zumindest häufige Zweitbesetzung im Unterricht wichtig wäre. Sowohl diese Angaben als auch die in den Items 10, 13 und 16 zur Zusammenarbeit mit Lehrern aus dem eigenen Kollegium, Förderschullehrern und sonderpädagogischen Fachkräften gegebenen Antworten lassen vermuten, dass eine zweite Lehrkraft nicht häufig genug im Unterricht anwesend ist. Dies wäre allerdings wünschenswert; Eberwein und Knauer (2009) sind der Meinung, es sollten prinzipiell zwei Pädagogen im inklusiven Unterricht gemeinsam unterrichten. Weiterhin scheint auch bei Anwesenheit einer anderen Lehrperson im Unterricht häufig keine Zusammenarbeit im Sinne einer gemeinsamen Planung, Organisation und Durchführung des Unterrichts vorzuliegen, sondern eher eine Einzelförderung betreffender Schüler durch den jeweiligen Förderschullehrer oder die sonderpädagogische Fachkraft. Diese Vermutung ergibt sich aus dem Wunsch nach einer anderen Art der Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Experten, den viele Lehrer äußerten. Mehr Möglichkeiten diese zu realisieren, beispielsweise in Form von mehr Zeit für organisatorische Absprachen oder eine kontinuierlichere Zusammenarbeit durch weniger Personalwechsel, wären dementsprechend wünschenswert. Einige Lehrer wünschten sich zudem eine bessere fachspezifische Qualifikation der sonderpädagogischen Experten. Auch

die Art der Zusammenarbeit mit weiteren Personengruppen sollte sich nach Meinung der Teilnehmer verändern. Von übergeordneten Behörden fühlen sie sich häufig nicht ausreichend über aktuelle Vorgänge oder Planungen informiert und wünschen sich, mehr in den Entscheidungsprozess einbezogen zu werden, damit Entscheidungsträger besser über die Situation an der Basis informiert seien. Diese Wünsche erscheinen verständlich, wenn man bedenkt, dass die Lehrer diejenige Berufsgruppe darstellen, von der erwartet wird, dass sie den gemeinsamen Unterricht professionell umsetzt. Weiterhin fordern einige Teilnehmer die verstärkte Einbeziehung weiterer Personengruppen in die Betreuung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Hierbei werden sowohl Eltern als auch diverse Berufsgruppen genannt. Aus diesen Angaben zu erschließen, welche Form diese Hilfen konkret haben sollten, ist an dieser Stelle nicht möglich. Es bleibt zu überlegen, welche Unterstützungssysteme durch andere Personen möglicherweise zusätzlich zu den bestehenden Strukturen aufgebaut werden könnten.

Neben der personellen Situation scheint die Anzahl der pro Klasse zu betreuenden Schüler ein weiteres Problem darzustellen. Der Wunsch nach kleineren Klassengrößen steht in der berichteten Rangliste auf Platz 2, wobei dies entweder für alle Klassen oder nur für diejenigen mit einem oder mehreren Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gefordert wird. Nur gut ein Fünftel der Teilnehmer ist nach eigenen Angaben in der Lage, bei den bestehenden Klassengrößen angemessen auf alle Schüler einzugehen. Gerade bei heterogenen Lerngruppen ist es besonders wichtig, individuell die Bedürfnisse aller Schüler beachten zu können; dementsprechend wären kleinere Klassen eine weitere wünschenswerte Veränderung.

Darüber hinaus scheint den Lehrern häufig die Zeit für die vielfältigen an sie gestellten Anforderungen zu fehlen. Deutlich weniger als 20% der Teilnehmer geben an, ausreichend Zeit für die Vorbereitungen des gemeinsamen Unterrichts und für die organisatorischen Aufgaben im Zusammenhang mit den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu haben. Es verwundert daher nicht, dass viele Lehrer mehr Zeit fordern, um alle Aufgaben bewältigen zu können. Diese benötigen sie laut eigenen Angaben sowohl außerhalb des Unterrichts für Unterrichtsvorbereitung, organisatorische Aufgaben, Elterngespräche, Beratung mit Kollegen und den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen als auch im Unterricht für die individuelle Betreuung einzelner Schüler. Die Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts würde sich vor allem durch eine verminderte Stundenanzahl sowie durch weniger zusätzliche organisatorische Aufgaben lösen lassen (von einigen Lehrern wird ein Bürokratieabbau gefordert, der ihrem Zeitkontingent ebenso zuträglich wäre). Zeit für einzelne, sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler im Unterricht ließe sich möglicherweise am ehesten durch die schon beschriebenen Maßnahmen, nämlich mehr Personal und kleinere Klassengrößen, erreichen.

Gute räumliche und materielle Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht scheinen häufig nicht gegeben zu sein. Knapp 36% der Teilnehmer beurteilen die not-

wendigen Räumlichkeiten und rund 25% das notwendige Material als gegeben. Die Mehrheit der Teilnehmer ist demnach der Meinung, dass diese wichtigen Voraussetzungen fehlen. Bezüglich der Räumlichkeiten werden beispielsweise Sanierungsarbeiten oder Umbauarbeiten, die zu mehr Platz im Klassenraum oder zu mehr Möglichkeiten der räumlichen Differenzierung führen sollten, gefordert. Für den gemeinsamen Unterricht geeignetes Lehrmaterial scheint zudem häufig zu fehlen, wobei sich die Teilnehmer teilweise damit behelfen, dies selbst zusammenzustellen und privat zu finanzieren. Den Lehrern fehlen also Arbeitsmittel zur professionellen Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts. Das ihrer Sicht bestehende Zeitproblem wird möglicherweise noch verschärft, wenn benötigte Materialien nicht an den Schulen vorhanden sind, sondern individuell für einzelne Schüler beschafft und an sie angepasst werden müssen. Erschwert würde dies zusätzlich durch mangelndes Fachwissen im sonderpädagogischem Bereich.

Selbstverständlich sind Kenntnisse im Feld der Sonderpädagogik und der Inklusion nicht nur für die Unterrichtsvorbereitung, sondern für alle Aufgaben im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts unerlässlich. Viele Lehrer möchten sich daher dementsprechendes Fachwissen aneignen bzw. ihr bereits bestehendes Wissen ausbauen. Es wird gefordert, das Thema Inklusion verstärkt in die erste und zweite Phase der Lehrerbildung, also in Studium und Referendariat, zu integrieren. In der Publikation „Inklusionsorientierte Lehrerbildung - vom Schlagwort zur Realität?!“ des Projekts Monitor Lehrerbildung (Monitor Lehrerbildung, 2015) wird attestiert, dass die Hochschulen in Deutschland bezüglich der Vorbereitung ihrer Lehramtsstudenten auf den inklusiven Unterricht auf einem sehr unterschiedlichen Stand seien. Problematisch seien bisher vor allem ein uneinheitlicher Gebrauch des Inklusionsbegriffs, eine unklare Lehrerrolle im gemeinsamen Unterricht, die Isolation des Themas Inklusion im Studium bzw. die seine mangelnde Verknüpfung mit Fachwissen, negative Einstellungen von Studierenden zur Inklusion, sowie ein fehlendes Gesamtkonzept für die Wissensvermittlung in allen drei Phasen der Lehrerbildung. Veränderungen in diesen Bereichen werden gefordert, wobei anhand von einigen Praxisbeispielen gezeigt wird, dass dies gelingen kann. Im Referendariat in Thüringen ist das Thema Inklusion mittlerweile durchaus präsent (Falke et al., 2013).

Auch Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sind den Fragebogenteilnehmern wichtige Anliegen. Sie wünschen sich häufigere, räumlich näher stattfindende, qualitativ hochwertigere Veranstaltungen und Zeit, diese zu besuchen. Knapp 70% der Teilnehmer sind nicht der Meinung, es bestünden in Thüringen ausreichende Fortbildungsmöglichkeiten zum Thema Inklusion. Der Bedarf an Fortbildungsveranstaltungen wird auch von offizieller Seite durchaus gesehen. In der Veröffentlichung „Gemeinsam leben. Miteinander lernen.“, das vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) verlegt wird, heißt es: „Da in der jetzigen Situation auf die aktuelle Lage reagiert werden muss, d.h. viele Lehrpersonen noch nicht in genügendem Maße über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um inklusive Lernangebote

gestalten und umsetzen zu können, ergibt sich hier ein besonderer Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf.“ (Jantowski, 2013, S. 105). Besonders herausgehoben wird an dieser Stelle die Berufseinstiegsphase, in der eine diesbezügliche Unterstützung besonders wichtig sei. Weiterhin wird von aufgrund von empirischen Bedarfsanalysen des Thillm umstrukturierten Fortbildungsangeboten berichtet. Die Angaben aus dem Lehrerfragebogen lassen vermuten, dass die vorhandenen Fortbildungsmöglichkeiten dennoch nicht ausreichend sind. Ein weiterer Ausbau wäre demnach wünschenswert, wobei sich an bestehenden Konzepten orientiert werden könnte (vgl. Heyer & Meier, 2009). Dass das Thema Inklusion verstärkt in alle Phasen der Lehrerbildung integriert werden sollte, finden auch Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz. Diese fordern in einer gemeinsamen Erklärung „alle an der Lehrerbildung Beteiligten auf, ihrer Verantwortung für die notwendige institutionelle, konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung der Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt nachzukommen.“ (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015, S. 5).

Im Fragebogen häufig genannt wurden außerdem Wünsche, die in Richtung eines separaten Lernens von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gehen. Während manche Teilnehmer lediglich separate Lerngruppen oder mehr Einzelförderung zusätzlich zum gemeinsamen Unterricht wünschen, stellen andere die inklusive Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf grundsätzlich in Frage. Einige dieser Teilnehmer plädieren für Einzelfallentscheidungen bzgl. der Schulform oder befürchten, dass in manchen Fällen ein gemeinsamer Unterricht auf Kosten der Schüler mit und/oder ohne Förderbedarf durchgeführt werde. Andere Teilnehmer fordern explizit die Abschaffung der gemeinsamen Beschulung bzw. den Unterricht der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen. Diese Antworten zeigen, dass viele Lehrer nicht glauben, dass es Maßnahmen geben könnte, die ihre Situation im gemeinsamen Unterricht verbessern. Eberwein und Knauer (2009) sehen eine solche Resignation als Resultat einer von oben verordneten Umstrukturierung des Bildungssystems, durch welche die Bedürfnisse der Lehrer nicht erfüllt werden können: „Wäre ein vorsichtiges Zwischenresümee zu ziehen, müsste man wohl konstatieren, dass von Schulplanern die durch den integrationspädagogischen Ansatz geschaffenen Chancen zu einer sanften, inneren Reformierung von Schule und Unterricht, zu einer Qualitäts- und - im pädagogischen Sinne - Effizienzsteigerung nicht gesehen und aufgegriffen wurden; stattdessen bleibt Lehrkräften nicht erspart, eigene Erfahrungen und hieraus resultierende Überzeugungen, Wünsche und Bedürfnisse als unbeachtet und somit entwertet zu erleben. Es ist nicht erstaunlich, wenn sich Resignation und in ihrer Folge nachlassendes Engagement als Ergebnis von Demotivierung und Entmutigung einstellen.“ (S. 422). Wie die Einstellungen der Lehrer zum Thema Inklusion tatsächlich zustande kommen, ist eine zu komplexe Frage um an dieser Stelle mithilfe der vorliegenden Daten geklärt zu werden. Anhaltspunkte dafür, dass sie allerdings durchaus mit den vorherrschenden Rahmenbedingungen zusammenhängen, liefern die Antworten auf die Fragen, die explizit zu diesem Thema gestellt wurden. Knapp 40%

der Teilnehmer, eine Minderheit, befürworten prinzipiell die inklusive Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Bei unterstützenden Rahmenbedingungen sei die Orientierung des Thüringer Schulsystems hin zur Inklusion allerdings laut rund 75% der Teilnehmer sinnvoll. Eine Unterstützung der Inklusion ist also unter den Lehrern nur dann zu finden, wenn gute Rahmenbedingungen zugesichert werden. Dass die Berufsgruppe, die den gemeinsamen Unterricht umsetzt, von der Sinnhaftigkeit und Richtigkeit dieser Art des Unterrichts überzeugt ist, ist selbstverständlich unerlässlich für dessen Gelingen. Ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung des gemeinsamen Unterrichts wäre es daher, Lehrer in Entscheidungsprozesse verstärkt einzubeziehen, ihre Einwände ernst zu nehmen und Rahmenbedingungen zu schaffen, unter denen sie professionell arbeiten können. Derzeit wird der eigene Unterricht jedoch eher negativ beurteilt. 67 % aller Teilnehmer finden nicht, dass ihnen die Durchführung des gemeinsamen Unterrichts gut gelingt. Dementsprechend spielt Überforderung eine große Rolle; fast drei Viertel der Teilnehmer berichten eine gelegentliche Überforderung durch den gemeinsamen Unterricht in ihrem Kollegium. Es besteht also ein deutlicher Handlungsbedarf, diese Situation zu verbessern. Maßnahmen, wie kleinere Klassen und eine ständige Zweitbesetzung im gemeinsamen Unterricht, die von den Lehrern gewünscht wurden, werden auch in der aktuellen Literatur zum Thema als Möglichkeit, ein subjektives Überforderungsgefühl von Lehrern zu mindern, genannt (Preuss-Lausitz, 2011).

Um Anhaltspunkte für weitere mögliche Einflussfaktoren auf Unterrichtspraxis und Einstellungen sowie die Beurteilung der aktuellen Situation zu finden, wurden unterschiedliche Lehrergruppen diesbezüglich miteinander verglichen. Zunächst wurden Lehrer, die derzeit Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten (GU-Lehrer), mit solchen verglichen, die dies nicht tun (Nicht-GU-Lehrer). Vergleicht man die Unterrichtspraxis dieser Lehrer bzgl. Sozial- und Aktionsformen im Unterricht ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, so finden sich lediglich sehr kleine Effekte. Die Unterrichtsstile dieser Lehrer scheinen sich also zwar gering, aber nicht fundamental zu unterscheiden. Bezüglich der Einstellungen ist festzustellen, dass GU-Lehrer etwas positivere Meinungen zum Thema Inklusion zu haben scheinen als Nicht-GU-Lehrer, wobei auch hier die Effekte sehr klein sind. Im Nachhinein ist nicht festzustellen, inwiefern dies durch einen Selektionseffekt zustande kommt, was bedeuten würde, dass Lehrer mit von vornherein positiveren Einstellung zum gemeinsamen Unterricht diesen eher durchführen, oder ob sich durch dessen Durchführung ihre Einstellung verbessert. Wie gesagt ist dieser Effekt äußerst klein und dementsprechend vorsichtig zu interpretieren, dennoch könnte er Anlass zu weiteren Nachforschungen bieten, da wie bereits erläutert die Einstellungen der Lehrer zum Thema Inklusion wichtig für die Qualität des gemeinsamen Unterrichts sind. Es wäre daher sinnvoll zu erfahren, wie sie zustande kommen und auf welche Weise sie möglicherweise verändert werden können.

Es könnte weiterhin einen Einfluss auf die Einstellungen sowie die Situationsbe-

wertung haben, welcher Schulform die Lehrer angehören. Obwohl die Lehrer aller drei Schularten die Rahmenbedingungen insgesamt gleich beurteilen, unterscheiden sich ihre Einstellungen insofern, als dass Grundschullehrer sie sowohl prinzipiell als auch unter optimalen Rahmenbedingungen als besser bewerten als Regelschul- und Gymnasiallehrer. Weiterhin bewerten sie sowohl die Zusammenarbeit mit den abgefragten Berufsgruppen als auch das Gelingen des eigenen gemeinsamen Unterrichts als besser, als dies die Lehrer der anderen beiden Schulformen tun¹⁵. Bezüglich der Überforderung mit dem gemeinsamen Unterricht unterscheiden sich die Lehrer der verschiedenen Schulformen nicht voneinander. Die Gründe für diese Unterschiede bleibt anhand der vorliegenden Datenlage unklar. Möglicherweise arbeiten Grundschullehrer per se mit sehr heterogenen Lerngruppen, die später aufgrund der Dreizügigkeit des Schulsystems aufgehoben wird. Es könnte ihnen daher leichter fallen, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihr Unterrichtskonzept zu integrieren. Ob dies zutrifft, wäre im Rahmen von weiteren Arbeiten zu klären.

Es wurde weiterhin untersucht, welche Lehrer die Inklusion und die diesbezüglichen Rahmenbedingungen eher positiv, und welche sie eher negativ beurteilen. Hierzu wurde der Zusammenhang bestimmter Lehrermerkmale mit diversen Variablen aus dem Fragebogen untersucht. Wie viele Schüler bereits in der gesamten Lehreraufbahn unterrichtet wurden, zeigt interessanterweise keinen Zusammenhang mit den untersuchten Fragebogenpunkten. Dies spricht gegen die oben geäußerte Vermutung, Einstellungen zum Thema Inklusion könnten sich durch die Durchführung von gemeinsamem Unterricht verändern. Für die Berufserfahrung in Jahren und die Anzahl bereits besuchter Fortbildungsveranstaltungen wurden Korrelationen mit einigen Punkten gefunden, die allerdings alle sehr klein waren. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die berichteten Analysen lediglich exploratorisch, d.h. ohne dahinter liegende Hypothesen durchgeführt wurden. Bezieht man viele Variablen in solche Korrelationsberechnungen ein, so ist es nicht unwahrscheinlich, gelegentlich signifikante Ergebnisse zu finden. Die nachfolgend berichteten Zusammenhänge sind daher vorsichtig zu interpretieren und bedürfen der gerichteten Überprüfung in weiteren Forschungsarbeiten. Je mehr Berufserfahrung ein Lehrer hat, desto besser beurteilt er insgesamt die Zusammenarbeit mit den abgefragten Berufsgruppen, und desto weniger befürwortet er die inklusive Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowohl prinzipiell als auch unter optimalen Rahmenbedingungen. Selbstverständlich sind Lehrer mit viel Berufserfahrung in den meisten Fällen älter als Lehrer mit weniger Berufserfahrung. Wie aus der Stichprobenbeschreibung ersichtlich ist, ist die Hälfte der Fragebogenteilnehmer mindestens 53 Jahre alt. Es ist zu erwarten, dass ein großer Teil dieser älteren Lehrer ihr gesamtes Berufsleben in Thüringen oder zumindest in den neuen Bundesländern verbracht haben und dementsprechend durch das Schulsystem

¹⁵Das Gelingen des eigenen gemeinsamen Unterrichts wird von den Grundschullehrern am besten und von den Regelschullehrern am schlechtesten beurteilt. Die Angaben beider Gruppen unterscheiden sich diesbezüglich signifikant voneinander. Der Wert der Gymnasiallehrer liegt zwischen diesen Werten und unterscheidet sich von keinem von ihnen bedeutsam.

der DDR geprägt wurden. Wie bereits beschrieben wurde in diesem System, anders als in Westdeutschland, wo nicht zuletzt die Lehrer selbst ein wichtiger Bestandteil der Integrationsbewegung waren (Schnell, 2003), keine integrative Pädagogik vorangetrieben, sondern Schüler mit und ohne Förderbedarf wurden getrennt voneinander unterrichtet. Diese Lehrer konnten daher zu dieser Zeit wenig Erfahrungen im Bereich der Sonderpädagogik, was sie noch heute beeinflussen könnte. Mahnke (2009) betont aus diesem Grund die Wichtigkeit von Fortbildungs- und Beratungsangeboten zum Thema Inklusion gerade in den neuen Bundesländern. Dieser Zusammenhang ist also nicht ohne Weiteres auf die gesamte Bundesrepublik verallgemeinerbar und ein diesbezüglicher Vergleich mit ihren Kollegen aus den alten Bundesländern wäre interessant. Weitere signifikante Korrelationen wurden für die Anzahl der bereits besuchten Fortbildungsveranstaltungen gefunden. Je mehr solcher Veranstaltungen die Fragebogenteilnehmer besucht haben, desto besser beurteilen sie die Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsgruppen, die Rahmenbedingungen insgesamt, die inklusive Beschulung prinzipiell und unter guten Rahmenbedingungen, sowie das Gelingen des eigenen gemeinsamen Unterrichts. Auch bei diesem Effekt ist die Kausalitätsrichtung unklar. Es wäre möglich, dass besonders an der Inklusion interessierte, ihr positiv gesonnene Lehrer eher Fortbildungsveranstaltungen zu diesem Thema besuchen. Andererseits könnten Fortbildung und dadurch vertiefte Fachkenntnisse, zu einer besseren Einstellung zum Thema führen und eine fachlich fundiertere Arbeit ermöglichen, was ggf. die Einschätzung der Situation verbessern könnte. Aufgrund der vorliegenden querschnittlichen Daten ist diese Frage nicht beantwortbar.

Auch bei den Zusammenhängen der Personenmerkmale und Fragebogenangaben der Lehrer und der Leistung ihrer Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt der Hinweis, dass keine gerichteten Analysen vorgenommen wurden und daher gelegentliche signifikante Ergebnisse durchaus wahrscheinlich sind. Dass lediglich zwei signifikante Korrelationen unter allen jahrgangs- und fachspezifisch durchgeführten Berechnungen vorgefunden wurden, spricht dagegen, dass sich die einbezogenen Variablen systematisch auf die Leistungen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auswirken. Es wäre allerdings möglich, dass aufgrund der verhältnismäßig kleinen Stichprobengrößen, die dadurch hervorgerufen wurden, dass alle Analysen für jeden Jahrgang und jedes Fach einzeln durchgeführt werden mussten, sehr kleine Effekte möglicherweise nicht aufgedeckt wurden. Ein weiteres Manko liegt in der Art der Berechnung dieser Effekte: Für jeden Lehrer zunächst der Mittelwert aller seiner Schüler im jeweiligen Fach und in der jeweiligen Jahrgangsstufe errechnet. Bei diesem Vorgehen fallen die Leistungen einzelner Schüler dann stärker ins Gewicht, wenn ein Lehrer wenige Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat. Die Tatsache, dass demnach nicht alle Schüler gleich stark gewichtet in die Berechnung eingehen, könnte die berichteten Effekte verfälschen. Die vorliegenden Ergebnisse sind daher nur vorsichtig zu interpretieren und ggf. im Rahmen einer ausführlicheren, evtl. längsschnittlichen Erhebung zu überprüfen. Prinzipiell lassen sie dennoch vermuten,

dass weder Einstellungen zur Inklusion, noch die Bewertung von Rahmenbedingungen, noch Personenmerkmale der Lehrer systematisch mit der Leistung ihrer Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammenhängen. Würden sich diese Faktoren verändern, so wäre demnach anhand dieser Datenlage nicht zu erwarten, dass sich die Leistungen dieser Schüler zwangsläufig ebenfalls verändern würden. Aufgrund der genannten Einschränkungen ist dieser Befund allerdings kein endgültiger, sodass Effekte der genannten Faktoren auf die Leistungen der Schüler nicht komplett ausgeschlossen werden können. Zudem sind Schülerleistungen wie schon beschrieben nur ein Merkmal, das für eine gelungene Inklusion spricht. Es ist durchaus möglich, dass genannte Faktoren einen Einfluss auf andere Variablen, wie Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenzen, Klassenatmosphäre etc. haben.

Zwei weitere Hypothesen machten konkrete Annahmen zu Zusammenhängen bestimmter Merkmale mit dem Wert, den ein Lehrer auf Binnendifferenzierung legt. Laut *Hypothese 5* sollten Lehrer mit einer positiveren Einstellung zur Inklusion mehr Wert auf Binnendifferenzierung im gemeinsamen Unterricht legen. Dies wurde für beide abgefragten Einstellungen zur Inklusion, also sowohl für die prinzipielle als auch die unter guten Rahmenbedingungen, bestätigt. Je besser die Einstellung der Lehrer zu diesem Thema ist, desto ausführlicher bzw. detaillierter haben sie Maßnahmen zur Binnendifferenzierung berichtet, wobei es sich um einen sehr kleinen Effekt handelt. Es ist also anhand dieser Analyse anzunehmen, dass Lehrer, die der Inklusion positiv gegenüberstehen, gut mit heterogenen Lerngruppen umgehen können, indem sie Maßnahmen der inneren Differenzierung nutzen. Wie bei allen anderen Korrelationen ist auch hier die Kausalitätsrichtung nicht zu klären. In *Hypothese 6* wurde vorhergesagt, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bessere Leistungen zeigen würden, wenn ihre Lehrer mehr Wert auf Binnendifferenzierung legen. Dies ist nach Analyse der vorliegenden Daten nicht der Fall. Wie oben bereits beschrieben bilden die aus der Frage nach Maßnahmen der Binnendifferenzierung gewonnenen Daten möglicherweise nicht gut den Wert ab, der auf Binnendifferenzierung gelegt wird; d.h. es könnte bei diesem Item und seiner Auswertung Validitätsprobleme geben. An dieser Stelle ist wären demnach aller Wahrscheinlichkeit nach andere Messinstrumente und Auswertungsstrategien angemessen.

A Lehrerfragebogen zum Thema Inklusion

Erklärung der verwendeten Antwortformate

EW = Auswahl mit Einfachnennung

L4 = Likert-Skala, 4-stufig

L10 = Likert-Skala, 10-stufig

OA = Offenes Antwortformat

Einleitungstext

Das Schulsystem in Thüringen entwickelt sich in den letzten Jahren hin zur Inklusion. Im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit solchen ohne Förderbedarf unterrichtet. Diese Entwicklung beeinflusst natürlich unmittelbar die Arbeit der Thüringer Lehrerinnen und Lehrer.

Es ist daher sehr wichtig mittels der folgenden Fragen einen Überblick darüber zu gewinnen wie die Durchführung des Gemeinsamen Unterrichts in der Praxis aussieht und welche Meinung die Lehrerinnen und Lehrer in Thüringen als durchführende Fachkräfte zum Thema Inklusion sowie zu den aktuell gegebenen Rahmenbedingungen haben. Darüber hinaus sollen die aus dieser Umfrage gewonnenen Daten auch eine Rückmeldung an die Politik darstellen.

An dieser Stelle möchten wir Sie explizit darauf hinweisen, dass Ihre Angaben absolut anonym verarbeitet werden, und dass aus den Daten keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sein werden. Auf die folgenden Fragen gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Wie bereits geschildert geht es darum zu erfahren, wie die Situation in der Praxis tatsächlich aussieht. Mit Ihren ehrlichen Angaben würden Sie dazu beitragen, ein umfangreiches und realitätsnahes Bild von der Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts zu bekommen.

Praxis

Es ist von großer Bedeutung zu erfahren, wie die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf derzeit unter den aktuell gegebenen Rahmenbedingungen tatsächlich abläuft. Bitte schildern Sie daher nachfolgend, wie der Gemeinsame Unterricht, den Sie ausführen, typischerweise aussieht. Bitte beachten Sie, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern dass Ihre ehrlichen Angaben für ein realistisches Bild von der aktuellen Situation außerordent-

lich wichtig sind.

Item 1: Unterrichten Sie in diesem Schulhalbjahr Schülerinnen und Schüler mit gutachterlich festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts? (EW: „ja“/„nein“)

Item 2: Wenn ja: Wie viele Schülerinnen und Schüler mit gutachterlich festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf sind das insgesamt? Es sind insgesamt ____ Schülerinnen und Schüler. (OA)

Falls Sie in diesem Schulhalbjahr keine Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, beantworten Sie bitte nur die Fragen, die auf Sie zutreffen.

Item 3: Bitte erinnern Sie sich an den Gemeinsamen Unterricht (also den Unterricht mit Inklusionsschülern), den Sie im letzten halben Jahr gehalten haben. Wie häufig haben Sie dabei folgende Sozialformen verwendet? (jeweils L10 von 1 „nie“ bis 10 „sehr häufig“)

- a) Klassenunterricht bzw. Frontalunterricht
- b) Gruppenarbeit
- c) Partnerarbeit
- d) Einzelarbeit

Item 4: Bitte erinnern Sie sich an den Gemeinsamen Unterricht (also den Unterricht mit Inklusionsschülern), den Sie im letzten halben Jahr gehalten haben. Wie häufig haben Sie dabei folgende Aktionsformen bzw. Handlungsmuster verwendet? (jeweils L10 von 1 „nie“ bis 10 „sehr häufig“)

- a) Lehrervortrag
- b) gelenktes Gespräch
- c) Tafelarbeit
- d) Textarbeit
- e) Schülerreferat
- f) Schülerdiskussion
- g) Lernspiel
- h) Anfertigen von Plakaten/Modellen
- i) Rollenspiel/Inszenierung

- j) Experiment
- k) Andere

Item 5: Spezifizieren Sie bitte, mit welchen anderen Aktionsformen bzw. Handlungsmustern Sie noch gearbeitet haben. (OA)

Item 6: Bitte erinnern Sie sich an den Unterricht in Klassen ohne Inklusionsschüler, den Sie im letzten halben Jahr gehalten haben. Wie häufig haben Sie dabei folgende Sozialformen verwendet? (jeweils L10 von 1 „nie“ bis 10 „sehr häufig“)

- a) Klassenunterricht bzw. Frontalunterricht
- b) Gruppenarbeit
- c) Partnerarbeit
- d) Einzelarbeit

Item 7: Bitte erinnern Sie sich an den Unterricht in Klassen ohne Inklusionsschüler, den Sie im letzten halben Jahr gehalten haben. Wie häufig haben Sie dabei folgende Aktionsformen bzw. Handlungsmuster verwendet? (jeweils L10 von 1 „nie“ bis 10 „sehr häufig“)

- a) Lehrervortrag
- b) gelenktes Gespräch
- c) Tafelarbeit
- d) Textarbeit
- e) Schülerreferat
- f) Schülerdiskussion
- g) Lernspiel
- h) Anfertigen von Plakaten/Modellen
- i) Rollenspiel/Inszenierung
- j) Experiment
- k) Andere

Item 8: Spezifizieren Sie bitte, mit welchen anderen Aktionsformen bzw. Handlungsmustern Sie noch gearbeitet haben. (OA)

Bitte beachten Sie, dass es auch bei der nächsten Frage keine richtige oder falsche

Antwort gibt. Es geht darum, ein realitätsnahes Bild von dem Unterricht zu erhalten, so wie er aktuell unter den gegebenen Rahmenbedingungen stattfindet.

Item 9: Im Rahmen der Inklusion erhält die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler gemäß Ihrer verschiedenen Ausgangsbedingungen eine besondere Bedeutung. Nutzen Sie im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts Maßnahmen/Methoden zur Umsetzung der Binnendifferenzierung und wenn ja, welche? (OA)

Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsgruppen

In die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind einige unterschiedliche Berufsgruppen eingebunden. Es ist wichtig zu erfahren, mit wem die Thüringer Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis zusammenarbeiten und wie gut diese Zusammenarbeit gelingt.

Von welchen der folgenden Berufsgruppen wurden Sie im letzten halben Jahr bei der Betreuung Ihrer Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wie häufig unterstützt?

Item 10: Lehrer/innen aus dem eigenen Kollegium - Wie häufig hat Sie diese Berufsgruppe Sie im letzten halben Jahr auf folgende Weisen unterstützt? (jeweils EW: „nie“/ „vereinzelt“/„monatlich“/„wöchentlich“/„mehrmals in der Woche“)

- a) schulinterne Fortbildung
- b) Erfahrungsaustausch über den Gemeinsamen Unterricht
- c) Gespräch über einzelne Schüler/Fallberatungen
- d) Anwesenheit im Unterricht (Teamteaching)
- e) anders

Item 11: Lehrer/innen aus dem eigenen Kollegium - Falls Sie bei der vorhergehenden Frage „anders“ angegeben haben, spezifizieren Sie bitte hier, auf welche andere Weise diese Berufsgruppe Sie unterstützt hat. (OA)

Item 12: Lehrer/innen aus dem eigenen Kollegium - Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit dieser Berufsgruppe bezogen auf das Thema Gemeinsamer Unterricht? (L4: 1 „sehr schlecht“ 2 „eher schlecht“ 3 „eher gut“ 4 „sehr gut“)

Item 13: Förderschullehrer/innen der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste - Wie häufig hat Sie diese Berufsgruppe im letzten halben Jahr auf folgende Weisen unterstützt? (jeweils EW: „nie“/ „vereinzelt“/„monatlich“/„wöchentlich“/„mehrmals in der Woche“)

- a) Beratung
- b) sonderpädagogische Förderung im Gemeinsamen Unterricht
- c) Erstellung/Fortschreibung von Förderplänen
- d) anders

Item 14: Förderschullehrer/innen der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste - Falls Sie bei der vorhergehenden Frage „anders“ angegeben haben, spezifizieren Sie bitte hier, auf welche andere Weise diese Berufsgruppe Sie unterstützt hat. (OA)

Item 15: Förderschullehrer/innen der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste - Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit dieser Berufsgruppe bezogen auf das Thema Gemeinsamer Unterricht? (L4: 1 „sehr schlecht“ 2 „eher schlecht“ 3 „eher gut“ 4 „sehr gut“)

Item 16: Sonderpädagogische Fachkräfte (Erzieher, Heilpädagogen oder Heilerziehungspfleger mit einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung) - Wie häufig hat Sie diese Berufsgruppe im letzten halben Jahr auf folgende Weisen unterstützt? (jeweils EW: „nie“/„vereinzelt“/„monatlich“/„wöchentlich“/„mehrmals in der Woche“)

- a) sonderpädagogische Förderung im Gemeinsamen Unterricht
- b) Erstellung/Fortschreibung von Förderplänen
- c) anders

Item 17: Sonderpädagogische Fachkräfte - Falls Sie bei der vorhergehenden Frage „anders“ angegeben haben, spezifizieren Sie bitte hier, auf welche andere Weise diese Berufsgruppe Sie unterstützt hat. (OA)

Item 18: Sonderpädagogische Fachkräfte - Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit dieser Berufsgruppe bezogen auf das Thema Gemeinsamer Unterricht? (L4: 1 „sehr schlecht“ 2 „eher schlecht“ 3 „eher gut“ 4 „sehr gut“)

Item 19: Berater für den Gemeinsamen Unterricht des Schulamts - Wie häufig hat Sie diese Berufsgruppe im letzten halben Jahr auf folgende Weisen unterstützt? (jeweils EW: „nie“/„vereinzelt“/„monatlich“/„wöchentlich“/„mehrmals in der Woche“)

- a) Unterstützung in Einzelfällen
- b) anders

Item 20: Berater für den Gemeinsamen Unterricht des Schulamts - Falls Sie bei der vorhergehenden Frage „anders“ angegeben haben, spezifizieren Sie bitte hier, auf welche andere Weise diese Berufsgruppe Sie unterstützt hat. (OA)

Item 21: Berater für den Gemeinsamen Unterricht des Schulamts - Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit dieser Berufsgruppe bezogen auf das Thema Gemeinsamer Unterricht? (L4: 1 „sehr schlecht“ 2 „eher schlecht“ 3 „eher gut“ 4 „sehr gut“)

Item 22: Landesfachberater für sonderpädagogische Förderung - Wie häufig hat Sie diese Berufsgruppe im letzten halben Jahr auf folgende Weisen unterstützt? (jeweils EW: „nie“/ „vereinzelt“/„monatlich“/„wöchentlich“/„mehrmals in der Woche“)

- a) Beratung
- b) Fort- und Weiterbildung
- c) anders

Item 23: Landesfachberater für sonderpädagogische Förderung - Falls Sie bei der vorhergehenden Frage „anders“ angegeben haben, spezifizieren Sie bitte hier, auf welche andere Weise diese Berufsgruppe Sie unterstützt hat. (OA)

Item 24: Landesfachberater für sonderpädagogische Förderung - Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit dieser Berufsgruppe bezogen auf das Thema Gemeinsamer Unterricht? (L4: 1 „sehr schlecht“ 2 „eher schlecht“ 3 „eher gut“ 4 „sehr gut“)

Item 25: Welche Berufsgruppe hat Sie sonst noch bei der Betreuung Ihrer Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützt? (OA)

Item 26: Auf welche Weise hat Sie diese Berufsgruppe im letzten halben Jahr unterstützt? (OA)

Item 27: Wie häufig hat diese Berufsgruppe Sie im letzten halben Jahr unterstützt? (jeweils EW: „nie“/ „vereinzelt“/„monatlich“/„wöchentlich“/„mehrmals in der Woche“)

Item 28: Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit dieser Berufsgruppe bezogen auf das Thema Gemeinsamer Unterricht? (L4: 1 „sehr schlecht“ 2 „eher schlecht“ 3 „eher gut“ 4 „sehr gut“)

Item 29: Welche Berufsgruppe hat Sie sonst noch bei der Betreuung Ihrer Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützt? (OA)

Item 30: Auf welche Weise hat Sie diese Berufsgruppe im letzten halben Jahr unterstützt? (OA)

Item 31: Wie häufig hat diese Berufsgruppe Sie im letzten halben Jahr unterstützt?

(jeweils EW: „nie“/„vereinzelt“/„monatlich“/„wöchentlich“/„mehrmals in der Woche“)

Item 32: Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit mit dieser Berufsgruppe bezogen auf das Thema Gemeinsamer Unterricht? (L4: 1 „sehr schlecht“ 2 „eher schlecht“ 3 „eher gut“ 4 „sehr gut“)

Einstellungen zur Inklusion

Es ist wichtig zu erfahren, wie die Lehrerinnen und Lehrer in Thüringen prinzipiell zum Thema Inklusion stehen. Wir möchten Sie also bitten, uns mitzuteilen, ob Sie Inklusion unabhängig von den aktuellen Rahmenbedingungen für ein erstrebenswertes Ziel halten.

Item 33: Ich befürworte prinzipiell die Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Item 34: Eine Orientierung des Thüringer Schulsystems hin zum Gemeinsamen Unterricht ist sinnvoll, wenn unterstützende Rahmenbedingungen für die Lehrer(innen) geschaffen werden. (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Einschätzung der eigenen Kompetenz unter den gegebenen Rahmenbedingungen

Im Folgenden geht es darum, wie Sie die aktuell gegebenen Rahmenbedingungen für Ihre Arbeit im Bereich des Gemeinsamen Unterrichts bewerten. Außerdem wird erfragt inwiefern es Ihnen persönlich Ihrer Meinung nach gelingt, unter diesen Voraussetzungen den Gemeinsamen Unterricht durchzuführen. Wir möchten noch einmal darauf hinweisen, dass alle Angaben selbstverständlich anonym verarbeitet werden, und dass es auch hier keine richtigen oder falschen Antworten gibt.

Item 35: Ich habe ausreichend Zeit zur Vorbereitung des Gemeinsamen Unterrichts. (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Item 36: Ich habe ausreichend Zeit für die organisatorischen Aufgaben im Zusammenhang mit meinen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Förderpläne schreiben, Kontakt mit Eltern, usw.). (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Item 37: Die Schüleranzahl in den einzelnen inklusiv beschulten Klassen erlaubt es

mir, angemessen auf alle Schüler einzugehen. (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Item 38: Die Lehrer(innen) in Thüringen haben ausreichende Möglichkeiten, sich im Bereich der Inklusion Fachwissen anzueignen (z.B. durch Fortbildungen oder Beratung). (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Item 39: An meiner Schule sind die räumlichen Voraussetzungen für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf meines Erachtens gegeben. (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Item 40: An meiner Schule ist die materielle Ausstattung für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf meines Erachtens gegeben. (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Item 41: An meiner Schule ist die personelle Ausstattung für die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf meines Erachtens gegeben. (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Item 42: Insgesamt beurteile ich die Rahmenbedingungen, unter denen der Gemeinsame Unterricht derzeit an meiner Schule stattfindet, als gut. (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Item 43: Viele meiner Kollegen und Kolleginnen fühlen sich des Öfteren durch den Gemeinsamen Unterricht überfordert. (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Item 44: Insgesamt bin ich persönlich zufrieden damit, wie mir die Durchführung des Gemeinsamen Unterrichts gelingt. (L4: 1 „stimme gar nicht zu“ 2 „stimme eher nicht zu“ 3 „stimme eher zu“ 4 „stimme vollkommen zu“)

Verbesserungsvorschläge

Item 45: Angenommen, Sie hätten drei Wünsche frei: Welche Maßnahmen würden Sie als Lehrer in der jetzigen Situation in Bezug auf die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Unterstützung benötigen? Bitte nennen Sie Ihren wichtigsten Wunsch zuerst, an zweiter Stelle den zweitwich-

tigsten Wunsch und als drittes den drittichtigsten Wunsch. (*jeweils OA*)

- a) erster Wunsch
- b) zweiter Wunsch
- c) dritter Wunsch

Angaben zur Person und Vorerfahrungen

Item 46: Wie viele Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben Sie während Ihrer Lehrtätigkeit schätzungsweise bereits insgesamt unterrichtet? (*OA*)

Item 47: Haben Sie bereits Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Inklusion besucht? (*EW: „ja“/„nein“*)

Item 48: Falls Sie bereits Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Inklusion besucht haben, wie viele waren es insgesamt? (*OA*)

Item 49: Ich arbeite seit ___ Jahren als Lehrer. (*OA*)

Item 50: Haben Sie ein pädagogisches Studium in Ihrem Lehramtsbereich abgeschlossen oder sind Sie als Seiteneinsteiger in den Schuldienst eingetreten? (*EW: „Ich habe ein pädagogisches Studium in meinem Lehramtsbereich abgeschlossen.“/„Ich bin als Seiteneinsteiger in den Schuldienst eingetreten.“*)

Item 51: Ich bin ___ Jahre alt. (*OA*)

Item 52: Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an. (*EW: „männlich“/„weiblich“*)

Danke!

Wir möchten uns ganz herzlich bei Ihnen für die Beantwortung unserer Fragen bedanken! Sie helfen mit Ihren Angaben sehr! Wenn Sie an einer anonymen Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Umfrage interessiert sind, werden Sie diese im diesjährigen Landesbericht Thüringer Kompetenztests nachlesen können. Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für diesen Fragebogen genommen haben.

B Vergleich der Unterrichtspraxis mit und ohne Inklusion

Tabelle 15: *Vergleich der Häufigkeit der Sozialformen. T-Tests für abhängige Stichproben wurden durchgeführt. Es wurden alle Teilnehmer in die Berechnungen einbezogen, die sowohl im gemeinsamen Unterricht (GU) als auch Unterricht in Klassen ohne Inklusion (k. Inkl.) durchführen. Signifikante Unterschiede wurden in fetter Schrift markiert.*

Sozialform	Gruppe	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Frontalunterricht	GU	960	6.23	2.13	2.23	959	.026	0.06
	k. Inkl.	960	6.12	2.09				
Gruppenarbeit	GU	956	4.42	2.11	-10.55	955	<.001	-0.30
	k. Inkl.	956	5.04	2.00				
Partnerarbeit	GU	954	5.76	2.22	0.22	953	.824	0.01
	k. Inkl.	954	5.74	2.08				
Einzelarbeit	GU	950	6.23	2.28	3.06	949	.002	0.09
	k. Inkl.	950	6.02	2.24				

Tabelle 16: Vergleich der Häufigkeit der Aktionsformen. T-Tests für abhängige Stichproben wurden durchgeführt. Es wurden alle Teilnehmer in die Berechnungen einbezogen, die sowohl im gemeinsamen Unterricht (GU) als auch Unterricht in Klassen ohne Inklusion (k. Inkl.) durchführen. Signifikante Unterschiede wurden in fetter Schrift markiert.

Aktionsform	Gruppe	N	M	SD	t	df	p	d
Lehrervortrag	GU	933	4.75	2.17	-10.21	932	<.001	-0.24
	k. Inkl.	933	5.26	2.12				
gelenktes Gespräch	GU	929	5.83	1.89	-0.42	928	.675	-0.01
	k. Inkl.	929	5.85	1.89				
Tafelarbeit	GU	931	5.73	2.19	0.16	930	.874	0.01
	k. Inkl.	931	5.72	2.09				
Textarbeit	GU	927	5.65	2.07	-4.72	926	<.001	-0.11
	k. Inkl.	927	5.87	2.05				
Schülerreferat	GU	929	3.31	1.88	-12.21	928	<.001	-0.36
	k. Inkl.	929	3.97	2.17				
Schülerdiskussion	GU	924	4.55	2.20	-5.90	923	<.001	-0.14
	k. Inkl.	924	4.86	2.25				
Lernspiel	GU	918	4.12	2.30	6.22	917	<.001	0.14
	k. Inkl.	918	3.78	2.42				
Plakate/Modelle	GU	918	3.96	2.12	2.00	917	.046	0.05
	k. Inkl.	918	3.86	2.35				
Rollenspiel	GU	904	2.78	2.35	-1.96	903	.050	-0.04
	k. Inkl.	904	2.88	2.52				
Experiment	GU	897	2.39	2.46	-1.16	896	.246	-0.02
	k. Inkl.	897	2.44	2.63				
Andere	GU	704	1.94	2.60	4.55	703	<.001	0.11
	k. Inkl.	704	1.67	2.53				

C Häufigkeit der Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsgruppen

Tabelle 17: Häufigkeit der Zusammenarbeit mit verschiedenen Berufsgruppen. mehrmals = mehrmals wöchentlich, k.A. = keine Angabe, GU = gemeinsamer Unterricht

Lehrer aus dem eigenen Kollegium						
Art der Zusammenarbeit	nie	vereinzelt	monatlich	wöchentlich	mehrmals	k.A.
schulinterne Fortbildung	19.7	64.2	6.1	3.5	0.6	5.9
Erfahrungsaustausch	3.8	40.0	18.2	20.6	12.5	4.8
Gespräch einzelne Schüler	1.3	27.9	20.5	25.3	20.1	4.8
Anwesenheit im Unterricht	30.9	28.5	2.8	18.7	14.3	4.9
anders	45.5	7.8	1.8	3.3	2.6	39.1
Förderschullehrer der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste						
Art der Zusammenarbeit	nie	vereinzelt	monatlich	wöchentlich	mehrmals	k.A.
Beratung	14.7	29.6	9.7	26.0	14.5	5.5
sonderpäd. Förderung GU	20.9	2.7	2.7	29.0	23.8	5.6
Förderpläne	17.4	38.2	27.7	5.9	4.3	6.5
anders	43.9	8.4	1.6	2.5	2.3	41.2
Sonderpädagogische Fachkräfte						
Art der Zusammenarbeit	nie	vereinzelt	monatlich	wöchentlich	mehrmals	k.A.
sonderpäd. Förderung GU	30.6	19.4	2.7	23.8	16.7	6.8
Förderpläne	32.1	31.7	18.6	5.9	3.3	8.4
anders	46.7	7.3	1.8	2.6	1.6	40.0
Berater für den GU des Schulamtes						
Art der Zusammenarbeit	nie	vereinzelt	monatlich	wöchentlich	mehrmals	k.A.
Unterstützung Einzelfälle	54.6	27.4	2.2	5.0	2.8	7.9
anders	53.0	4.0	0.7	0.5	0.4	41.4
Landesfachberater für sonderpädagogische Förderung						
Art der Zusammenarbeit	nie	vereinzelt	monatlich	wöchentlich	mehrmals	k.A.
Beratung	78.2	9.9	1.1	0.7	0.4	9.7
Fort- und Weiterbildung	65.8	22.5	0.8	0.0	0.1	10.8
anders	55.8	2.8	0.2	0.0	0.1	41.1

D Antworthäufigkeiten zur Beurteilung der Rahmenbedingungen

Tabelle 18: *Beurteilung der Rahmenbedingungen, Teil 1. Prozentuale Häufigkeiten der Antworten. Die Items wurden für diese Darstellung deutlich gekürzt.*

Item 35: Ich habe ausreichend Zeit zur Vorbereitung des Gemeinsamen Unterrichts.				
	Stimme...			
<i>N</i>	... gar nicht zu	... eher nicht zu	... eher zu	... vollkommen zu
1327	24.1	57.2	17.8	0.9
Item 36: Ich habe ausreichend Zeit für die organisatorischen Aufgaben.				
	Stimme...			
<i>N</i>	... gar nicht zu	... eher nicht zu	... eher zu	... vollkommen zu
1327	29.1	58.2	12.1	0.6
Item 37: Die Schüleranzahl erlaubt es mir, angemessen auf alle Schüler einzugehen.				
	Stimme...			
<i>N</i>	... gar nicht zu	... eher nicht zu	... eher zu	... vollkommen zu
1327	29.1	58.2	12.1	0.6
Item 38: Die Lehrer in Th. haben ausreichende Möglichkeiten, sich Fachwissen anzueignen.				
	Stimme...			
<i>N</i>	... gar nicht zu	... eher nicht zu	... eher zu	... vollkommen zu
1311	15.8	53.5	29.1	1.7

Tabelle 19: *Beurteilung der Rahmenbedingungen, Teil 2. Prozentuale Häufigkeiten der Antworten. Die Items wurden für diese Darstellung deutlich gekürzt.*

Item 39: An meiner Schule sind die räuml. Voraussetzungen für die Inklusion gegeben.				
Stimme...				
<i>N</i>	...gar nicht zu	...eher nicht zu	...eher zu	...vollkommen zu
1321	24.8	39.4	31.6	4.2
Item 40: An meiner Schule ist die materielle Ausstattung für die Inklusion gegeben.				
Stimme...				
<i>N</i>	...gar nicht zu	...eher nicht zu	...eher zu	...vollkommen zu
1314	26.6	48.4	22.2	2.7
Item 41: An meiner Schule ist die personelle Ausstattung für die Inklusion gegeben.				
Stimme...				
<i>N</i>	...gar nicht zu	...eher nicht zu	...eher zu	...vollkommen zu
1320	35.5	46.2	17.0	1.4
Item 42: Insgesamt beurteile ich die Rahmenbedingungen als gut.				
Stimme...				
<i>N</i>	...gar nicht zu	...eher nicht zu	...eher zu	...vollkommen zu
1316	28.8	49.5	20.2	1.4

E Kategorien der Teilnehmerwünsche mit Antworthäufigkeiten

Tabelle 20: *Kategorien der Teilnehmerwünsche mit Antworthäufigkeiten, Teil 1. Die Häufigkeitsangaben in den Oberkategorien setzen sich zusammen aus den Angaben der jeweiligen Unterkategorien und nicht weiter spezifizierten, allgemeinen Angaben. Die Kategorien, die erst nach dem ersten Kodierungsdurchgang gebildet wurden, sind mit einem Stern * gekennzeichnet.*

Kategorie	N		
	Wunsch 1	Wunsch 2	Wunsch 3
mehr Personal	367	163	83
Zweitbesetzung im Unterricht	165	68	27
...mit sonderpädagogischem Experten	58	19	9
mehr Lehrer	19	8	7
mehr sonderpädagogisches Personal	65	46	27
andere Art der Zusammenarbeit mit verschiedenen Personengruppen*	44	72	86
...mit sonderpädagogischen Experten*	21	36	17
...mit übergeordneten Behörden*	3	5	19
...mit Eltern*	1	4	9
Einbezug anderer Berufsgruppen*	6	8	12
fachliche Unterstützung allgemein*	12	19	27
kleinere Klassen/Lerngruppen	170	108	57
mehr Zeit	118	124	119
Reduzierung des Stundenvolumens	20	29	35
weniger Zusatzaufgaben*	2	1	9
Verbesserung der materiellen/räumlichen Bedingungen	62	238	207
Verbesserung der räuml. Bedingungen	13	75	50
Bereitstellung von Lehrmaterial	26	100	73
Bürokratieabbau	7	15	21

Tabelle 21: Kategorien der Teilnehmerwünsche mit Antworthäufigkeiten, Teil 2. Die Häufigkeitsangaben in den Oberkategorien setzen sich zusammen aus den Angaben der jeweiligen Unterkategorien und nicht weiter spezifizierten, allgemeinen Angaben. Die Kategorien, die erst nach dem ersten Kodierungsdurchgang gebildet wurden, sind mit einem Stern * gekennzeichnet.

Kategorie	N		
	Wunsch 1	Wunsch 2	Wunsch 3
Aneignung von Fachwissen	55	68	83
Inklusion als Bestandteil der Lehrerausbildung (1. und 2. Phase)	6	2	0
Fort-/Weiterbildung zu Inklusion	26	43	66
Beratung zum Thema Inklusion	6	8	10
separates Lernen	102	44	54
Erhalt der Förderschulen	31	7	11
keine Inklusion/Inklusion überdenken	11	1	5
Inklusion nicht in jedem Fall	39	17	23
separate Lerngruppen	11	11	5
mehr zusätzliche Einzelförderung*	7	4	6
begrenzte Anzahl von Schülern mit SF pro Klasse*	2	3	4
mehr Anerkennung für die geleistete Arbeit*	1	4	10
mehr Akzeptanz/Toleranz*	3	2	6
bessere Rahmenbedingungen allgemein*	10	7	4
Sonstiges	40	55	79
Eintrag nicht themenbezogen	10	3	13
kein Eintrag	421	507	588
	1410	1410	1410

F Vergleich der Unterrichtspraxis zwischen Lehrergruppen

Tabelle 22: Vergleich der Häufigkeit der Sozialformen im nicht-inklusiven Unterricht. T-Tests für unabhängige Stichproben wurden durchgeführt. Es wurden diejenigen Lehrer, die derzeit gemeinsamen Unterricht durchführen (GU) mit solchen verglichen, die dies nicht tun (Nicht-GU). Signifikante Unterschiede wurden in fetter Schrift markiert.

Sozialform	Gruppe	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Frontalunterricht	GU	965	6.12	2.08	-3.31	2448	.001	-0.14
	Nicht-GU	1485	6.40	2.13				
Gruppenarbeit	GU	962	5.05	2.00	5.06	2442	<.001	0.21
	Nicht-GU	1482	4.62	2.02				
Partnerarbeit	GU	960	5.74	2.07	-2.65	2443	.008	-0.11
	Nicht-GU	1485	5.98	2.15				
Einzelarbeit	GU	960	6.02	2.23	-5.22	2437	<.001	-0.22
	Nicht-GU	1479	6.49	2.15				

Tabelle 23: Vergleich der Häufigkeit der Aktionsformen im nicht-inkluisiven Unterricht. T-Tests für unabhängige Stichproben wurden durchgeführt. Es wurden diejenigen Lehrer, die derzeit gemeinsamen Unterricht durchführen (GU) mit solchen verglichen, die dies nicht tun (Nicht-GU). Signifikante Unterschiede wurden in fetter Schrift markiert.

Aktionsform	Gruppe	N	M	SD	t	df	p	d
Lehrervortrag	GU	942	5.25	2.12	3.25	2383	.001	0.14
	Nicht-GU	1443	4.95	2.23				
gelenktes Gespräch	GU	941	5.85	1.89	-4.04	2381	<.001	-0.17
	Nicht-GU	1442	6.17	1.88				
Tafelarbeit	GU	939	5.72	2.09	-5.06	2093	<.001	-0.21
	Nicht-GU	1445	6.18	2.23				
Textarbeit	GU	938	5.87	2.05	-2.75	2369	.006	-0.12
	Nicht-GU	1433	6.11	2.04				
Schülerreferat	GU	939	3.97	2.16	1.95	2380	.052	0.08
	Nicht-GU	1443	3.80	2.07				
Schülerdiskussion	GU	936	4.88	2.25	-4.56	2376	<.001	-0.19
	Nicht-GU	1442	5.30	2.21				
Lernspiel	GU	929	3.79	2.42	-1.59	2358	.111	-0.07
	Nicht-GU	1431	3.95	2.34				
Plakate/Modelle	GU	928	3.88	2.36	-0.24	1894	.811	-0.01
	Nicht-GU	1441	3.90	2.23				
Rollenspiel	GU	920	2.90	2.53	-1.76	2351	.079	-0.07
	Nicht-GU	1433	3.09	2.50				
Experiment	GU	908	2.43	2.63	-1.03	2292	.301	-0.04
	Nicht-GU	1386	2.54	2.53				
Andere	GU	718	1.69	2.53	-1.60	1782	.11	-0.08
	Nicht-GU	1066	1.88	2.47				