

Die Hauptstudie wurde im Februar 2010 durchgeführt. Über die Bezirksregierung der Stadt A wurden alle LehrerInnen dieser Bezirksregierung in gleicher Weise per E-Mail sowie mit Link zu der Onlinebefragung eingeladen. Der auszufüllende Fragebogen war 14 Tage online.

Die Ergebnisse der Hauptstudie werden für den gesamten Datensatz dargestellt wie aber auch für zwei Vergleiche: 1.) Gemeinsamer Unterricht – Kompetenzregion – Förderschule – Regelschule und 2.) SonderpädagogInnen und RegelpädagogInnen im Gemeinsamen Unterricht und in der Regelschule. Das Ziel dieser Vergleiche ist es, mögliche Einflussfaktoren auf die Bereitschaft der LehrerInnen, stark heterogene Klassen zu unterrichten, herauszustellen.

Die Ergebnisdarstellung für den gesamten Datensatz wie auch für die Vergleiche ist identisch, entsprechend wiederholt sich für die unterschiedlich ausgewählten Teildatensätze die folgende Abfolge:

Demografische Daten (Alter, Lehramtsabschluss etc.)	Häufigkeitsverteilung
Erfahrungen	Häufigkeitsverteilung
Unterrichtsbereitschaft	Mittelwerte
Schwierigkeit des Unterrichtens	Häufigkeitsverteilung
BLTQ	Faktorenanalyse und Mittelwertvergleich
Einflussfaktoren auf Unterrichtsbereitschaft	Regression

Die Entscheidung fiel für diese Abfolge, da auf diesem Wege in einem ersten Schritt der jeweils ausgewählte Datensatz durch die demografischen Daten und anschließend durch die angegebenen Erfahrungen charakterisiert wird. Im Anschluss werden die Unterrichtsbereitschaft und die Beliefs analysiert. Die Ergebnisse des

BLTQs werden anhand einer Faktorenanalyse dargestellt (ein strukturfindendes Verfahren), da es hier weniger um die Beschreibung der einzelnen Items zu den Beliefs geht, als vielmehr um die Strukturierung der Beliefs bzw. inwiefern einzelne Items miteinander in Verbindung stehen. Abschließend wird nach Einflussfaktoren innerhalb des Datensatzes für die Bereitschaft gefragt. Korrelationen zwischen den Faktoren waren zu aussageschwach und können nur jeweils zwei Variablenzusammenhänge bestimmen. Komplexer und damit auch aussagestärker ist hingegen die Regression. Die Ergebnisse der Regressionen werden am Ende der quantitativen Studie durch Betrachtung eines weiteren Teildatensatzes „inklusive LehrerInnen“ genauer bestimmt (siehe ab Seite 140).

2.1 Zusammenhänge im gesamten Datensatz

Die Basis für die folgende Auswertung stellt ein Datensatz dar, der aus 2051 verwertbaren Datensätzen besteht. Die Reliabilität für den gesamten Fragebogen dieses Datensatzes beträgt .955 (Cronbachs-Alpha).

Bevor der gesamte Datensatz charakterisiert werden soll, wird seine Repräsentativität diskutiert.

2.1.1 Repräsentativität

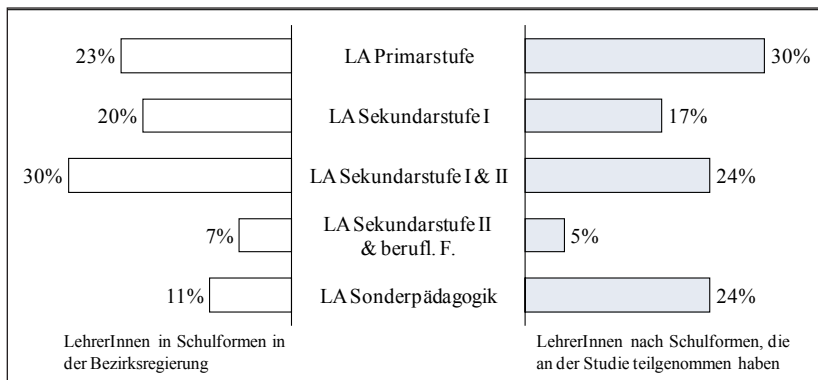


Abb. 2.1 Repräsentativität – Lehramtsabschluss

Im Datensatz sind die LehrerInnen mit Lehramtsabschluss Sonderpädagogik doppelt so stark vertreten als in der Realität mit 11 % zu 23 %. Auch die LehrerInnen mit dem Lehramt für die Primarstufe sind in der Studie deutlich stärker präsent. Dies lässt den Schluss zu, dass Inklusion im Grundschulbereich bereits ein Thema ist und diese LehrerInnen eher bereit sind, einen Fragebogen zu dieser Thematik auszufüllen²⁹. Darüber hinaus scheint Inklusion vor allem für die SonderpädagogInnen und weniger für LehrerInnen der Sekundarstufen I und II bedeutsam zu sein.

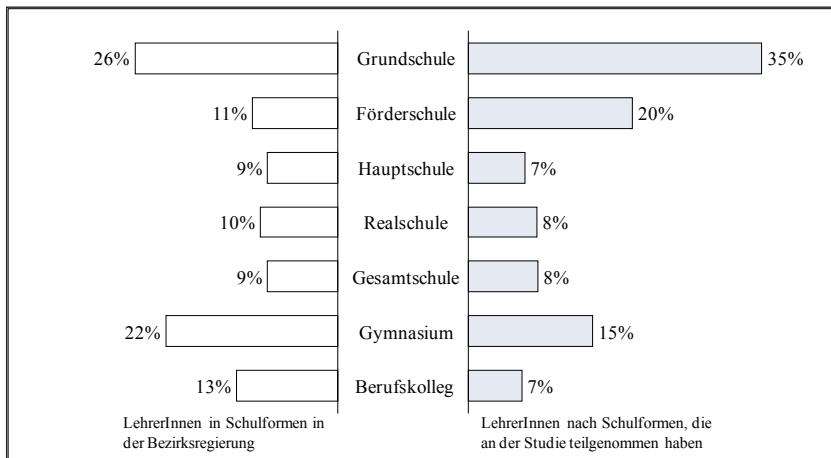


Abb. 2.2 Repräsentativität – Momentaner Arbeitsplatz

LehrerInnen, die am Berufskolleg und am Gymnasium arbeiten, haben sich deutlich geringer an der Studie beteiligt, hingegen haben LehrerInnen, die an Grundschulen und an Förderschulen unterrichten, stärker an der Studie teilgenommen – dies entspricht der Verteilung der Lehramtsabschlüsse.

Der hohe Anteil der LehrerInnen, die an Grundschulen unterrichten, ist u. a. mit dem Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts an Grundschulen in Stadt A zu erklären. Diese dargelegte Abweichung zwischen dem Datensatz und der Grundgesamtheit spricht jedoch nicht dagegen, dass es sich um einen tendenziell repräsentativen Datensatz handelt, denn die Analysen (Regressionen, Korrelati-

²⁹ Dennoch ist der Datensatz repräsentativ, da keine Korrelation zwischen dem Lehramtsabschluss und der Unterrichtsbereitschaft besteht.

onen und auch Faktorenanalysen) haben gezeigt, dass der Arbeitsplatz und auch der Lehramtsabschluss keinen Einfluss auf den Zusammenhang von Erfahrung, Bereitschaft und Beliefs haben.

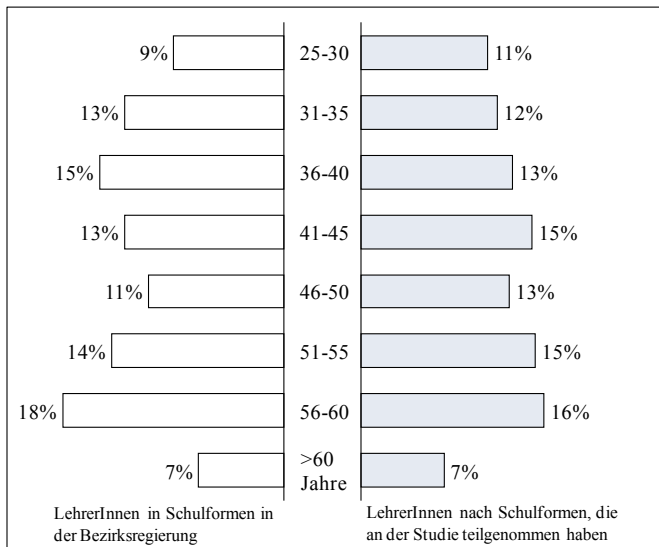


Abb. 2.3 Repräsentativität – Alter

Die Differenzen in der Verteilung der Altersgruppen zwischen der Gesamtpopulation der LehrerInnen der Bezirksregierung Stadt A und den LehrerInnen, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, beträgt nur 1–2 %-Punkte zwischen den jeweiligen Gruppen; dies kann als repräsentativ angenommen werden.

Für die Geschlechterverteilung in der Bezirksregierung stehen keine Daten für den Vergleich mit der Geschlechterverteilung der befragten LehrerInnen zur Verfügung. In der Befragung stellt sich die Verteilung wie folgt dar: Es sind 72,7 % LehrerInnen und 27,3 % Lehrer.

2.1.2 Erfahrungen

In den von den LehrerInnen eingeschätzten Erfahrungen, SchülerInnen mit Behinderung unterrichtet zu haben („Bestimmen Sie bitte, wie häufig Sie folgende Tätigkeiten

in Ihrer bisherigen Berufspraxis durchgeführt haben!“³⁰) wird die Hierarchie des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SpF) offensichtlich. Die Unterrichtserfahrung³⁰ mit SchülerInnen, die ausgeprägte Schwierigkeiten in Mathematik haben, ist mit ca. 80 % der LehrerInnen am stärksten ausgeprägt, gefolgt von 74 % Erfahrung mit SchülerInnen, die beispielsweise aufgrund einer anderen Muttersprache dem Unterricht nicht folgen können. Dahinter liegen mit ca. 60 % jeweils SchülerInnen mit Sprachentwicklungsproblemen und SchülerInnen, die durch ihr Verhalten auffallen. Von den LehrerInnen wird als die geringste Erfahrung der Unterricht mit SchülerInnen, deren Leistungen weit über dem Klassendurchschnitt liegen und mit SchülerInnen, deren Entwicklungen unter schwersten Bedingungen sich vollziehen müssen, angegeben.

Die Erfahrungen mit den einzelnen SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind auch bei Differenzierung der LehrerInnen nach ihrem momentanen Arbeitsplatz ähnlich. So zeigt sich, dass über alle Schulformen hinweg die Erfahrungen mit den SchülerInnen, die ausgeprägte Schwierigkeiten in Mathematik haben, zwischen 66 % (LehrerInnen am Gymnasium) und 87 % (LehrerInnen an Grundschulen) liegen.

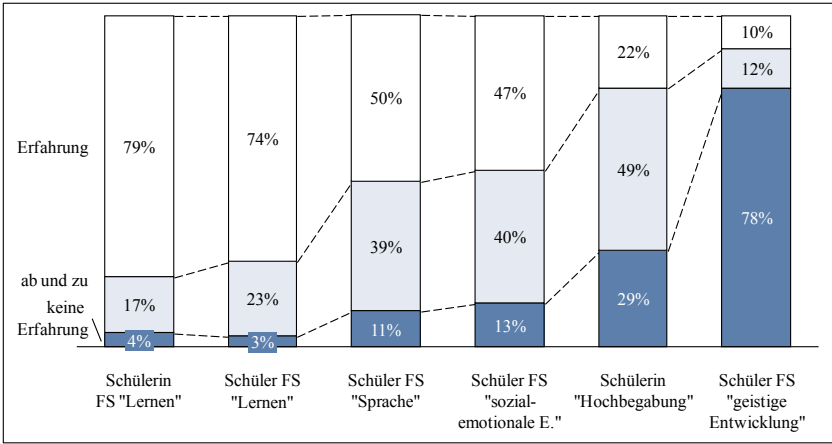


Abb. 2.4 Erfahrungen mit Behinderung (gesamter Datensatz)

³⁰ Die Unterrichtserfahrung ist die Zusammenfassung der Items „tägliche“ und „zwei- bis dreimal wöchentlich“. Der Raum zwischen Erfahrung und keiner Erfahrung umfasst die Items „ab und zu“ und „im Projekt“.

Ähnliche Erfahrungen geben die LehrerInnen auch für den Unterricht der SchülerInnen, die beispielsweise aufgrund einer anderen Muttersprache dem Unterricht nicht folgen können, an. Hier bestimmen die LehrerInnen an Hauptschulen zu 87 % und die LehrerInnen an Gesamtschulen zu 73 % über Erfahrung zu verfügen. Deutlich weniger Erfahrung besitzen die LehrerInnen an Gymnasien (45 %) und LehrerInnen an Berufskollegs (64 %). Die Zahl der LehrerInnen an Gymnasien ist relativ hoch.

Unterrichtserfahrungen mit SchülerInnen, denen es schwer fällt, flüssig zu sprechen, geben vor allem die LehrerInnen an Förderschulen (72 %) an. Eine gute Hälfte der LehrerInnen an Hauptschulen und Grundschulen gibt ebenfalls an, über diese Unterrichtserfahrungen zu verfügen. Die geringste Erfahrung mit SchülerInnen, für die Sprache eine Herausforderung darstellt, formulieren LehrerInnen an Gymnasien.

Mit SchülerInnen, die den LehrerInnen durch ihr Verhalten auffallen, sind es 78 % der LehrerInnen an Hauptschulen, die einschätzen, Erfahrungen mit deren Unterrichtung zu haben. Hingegen beurteilen nur und auch zugleich 32 % der LehrerInnen an Gymnasien, Erfahrungen mit SchülerInnen, die durch ihr Verhalten auffallen, zu besitzen.

Die Unterrichtserfahrungen mit SchülerInnen, deren Entwicklungen sich unter schwersten Bedingungen vollziehen müssen, sind in erster Linie bei den LehrerInnen an Förderschulen mit 33 % (aller LehrerInnen, die an Förderschulen unterrichten) zu verzeichnen. In allen anderen Schulformen schätzen ca. 4,5 % ein, über Erfahrungen im Unterrichten von SchülerInnen, deren Entwicklungen sich unter schwersten Bedingungen vollziehen müssen, zu verfügen. Auch am Gymnasium schätzen 3 % der LehrerInnen ein, eine solche Unterrichtserfahrung zu haben.

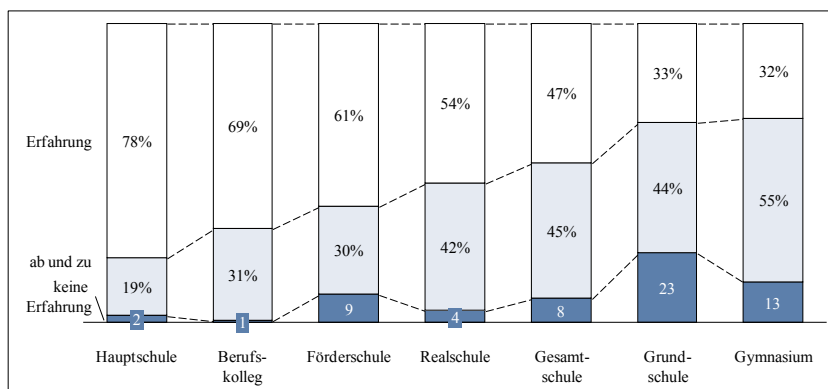


Abb. 2.5 Erfahrungen mit SchülerInnen, die durch ihr Verhalten auffallen (gesamter Datensatz)

Mit SchülerInnen, deren Leistungen deutlich über dem Klassendurchschnitt liegen, besitzen mehr LehrerInnen Unterrichtserfahrungen und auch hier ist diese Erfahrung relativ gleich verteilt zwischen den Schulformen mit 29 % (Förderschulen) bis 17 % (Berufskolleg). Unterrichtserfahrung mit SchülerInnen mit sogenannten Hochbegabungen an Förderschulen, vor allem an Schulen mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“, erscheint zunächst irritierend, aber von dieser einmal mehr fehlgeleiteten Selektion berichten LehrerInnen und WissenschaftlerInnen immer wieder, z. B. Zimpel. Er beschreibt die Situation von Mustafa, bei dem Autismus und eine geistige Behinderung diagnostiziert wurde; dieser Junge lernte in 45 Tagen den Koran auswendig, gewann eine Meisterschaft der Koranleser und gilt seitdem als Gelehrter, der auf einer Schule mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ unterrichtet wird (Zimpel 2012: 79–81).

Bei der Frage nach Unterrichtserfahrungen mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (allgemeine Frage) geben knapp 54 % der LehrerInnen an, diese regelmäßig zu haben. Wobei diese Angabe vor allem durch LehrerInnen an Förderschulen getätigt wird (99 %). Aber auch zwei Drittel der LehrerInnen an Hauptschulen und jeweils die Hälfte der LehrerInnen an Grundschulen und Gesamtschulen unterrichten ihrer Auffassung nach täglich oder mindestens zweibis dreimal pro Woche einen Schüler/eine Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Auch 11 % der LehrerInnen an Gymnasien geben an, SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf regelmäßig pro Woche zu unterrichten. Diese 11% sind erstaunlich und entsprechen nicht der angenommenen Realität, dass SchülerInnen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf zeitnah an die entsprechenden Schultypen „übergeben“ werden. Selten erfolgen solche Zuweisungen jedoch vom Gymnasium, sondern sie erfolgen vor allem von der Hauptschule. Daher haben möglicherweise die LehrerInnen an Gymnasien eine andere Wahrnehmung, was ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist. Eine zweite mögliche Hypothese lautet, dass LehrerInnen an Gymnasien innerhalb einer Woche deutlich mehr SchülerInnen (FachlehrerInnen können bis zu ca. 15 Klassen innerhalb einer Woche) unterrichten als LehrerInnen an anderen Schulen. Die Leistungsschere zwischen den SchülerInnen könnte durch die LehrerInnen stärker empfunden werden, was möglicherweise zu einer Polarisierung wie einem sonderpädagogischen Förderbedarf führen kann.

Ein Viertel der befragten LehrerInnen schätzt ein, regelmäßig eine AO-SF-Begutachtung (sonderpädagogische Diagnostik) durchzuführen. Auch hier liegt die Erfahrung vor allem bei den LehrerInnen an Förderschulen (59 %); aber auch LehrerInnen an Grundschulen (26 %), an Hauptschulen (29 %) und Gesamtschulen (16 %) geben an, mehrmals im Jahr eine AO-SF-Begutachtung durchzuführen.

Bei diagnostischen Fragen holen sich 60 % der befragten LehrerInnen mehrmals im Jahr Unterstützung. Auch dies nehmen vor allem LehrerInnen an Förderschulen mehrmals im Jahr mit 72 % in Anspruch; im Vergleich dazu sind es 69 % der LehrerInnen an Grundschulen, 64 % der LehrerInnen an Hauptschulen, 35 % der LehrerInnen an Gymnasien oder Berufskollegs (36 %).

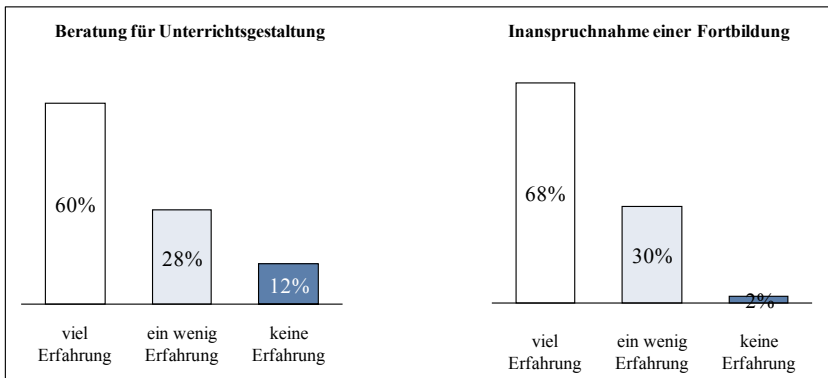


Abb. 2.6 Erfahrungen (gesamter Datensatz)

Mehrmals wöchentlich Erfahrung im Teamteaching zu haben, gibt ein Viertel der befragten LehrerInnen an. Wobei vor allem die LehrerInnen an Förderschulen einschätzen, mehrmals pro Woche zusammen mit einer Kollegin/einem Kollegen gemeinsam den Unterricht durchzuführen (61 %). 28 % der LehrerInnen an Grundschulen, 23 % der LehrerInnen an Gesamtschulen und 17 % der LehrerInnen an Hauptschulen bestimmen ebenfalls, regelmäßig gemeinsam mit einem Kollegen/einer Kollegin zu unterrichten. In hohem Maße über keine Erfahrung mit Teamteaching verfügen LehrerInnen an Realschulen und Gymnasien mit jeweils 69 %.

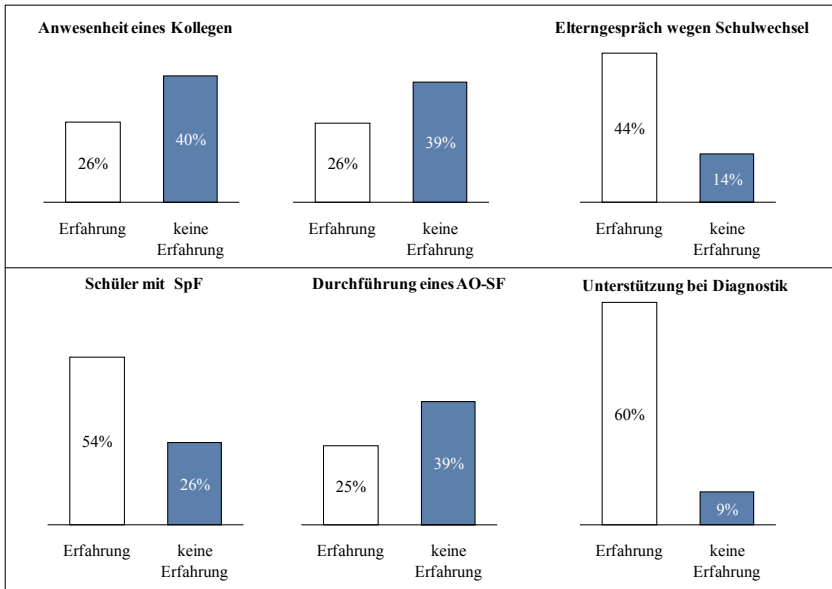


Abb. 2.7 Spezifische Erfahrungen (gesamter Datensatz)

Die Erfahrungen mit Elterngesprächen bezüglich eines möglichen Schulwechsels ist deutlich stärker bei den befragten LehrerInnen (44 %) ausgeprägt als die Erfahrung mit der Durchführung eines AO-SF-Verfahren (25 %) (siehe Abb. 2.8). Diese Beratungsgespräche mit den Eltern werden demzufolge nicht nur von LehrerInnen, die ein AO-SF-Verfahren geleitet haben, relativ regelmäßig abgehalten.

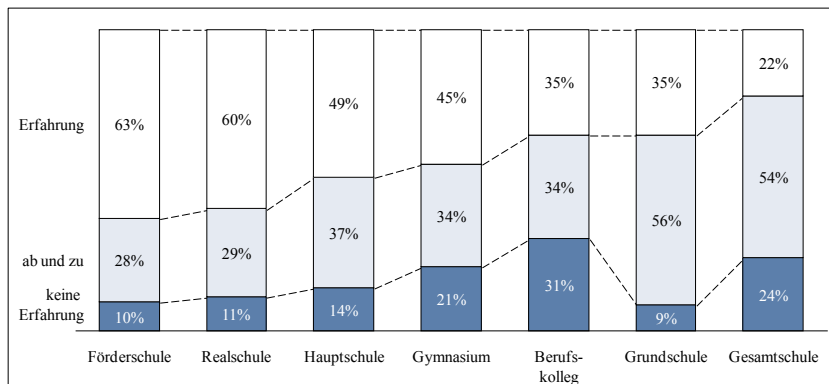


Abb. 2.8 Erfahrung mit Elterngesprächen bzgl. Schulwechsel (gesamter Datensatz)

Zudem ist die Erfahrung mit Elterngesprächen bei LehrerInnen stark ausgeprägt, die an Förderschulen tätig sind. Dies ist mit Sicherheit nicht Ausdruck dessen, dass eine Vielzahl von SchülerInnen von Schulen mit Förderschwerpunkten rückgeschult werden auf Regelschulen, sondern der Tatsache geschuldet, dass FörderschullehrerInnen die AO-SF-Begutachtung an Regelschulen im Auftrag durchführen und häufig bereits die damit verbundenen Elterngespräche führen.

Erwartungsgemäß geben LehrerInnen an, die an durchlässigen Schulen arbeiten (Modell Gesamtschule), die geringste Erfahrung (22 %) mit Elterngesprächen bzgl. eines Schulwechsels zu haben.

Fast zwei Drittel der befragten LehrerInnen schätzen ein, sich mehrmals im Jahr kollegiale Beratung für die Unterrichtsgestaltung einzuholen. Zwischen den LehrerInnen der einzelnen Schulformen bestehen in dieser Einschätzung nur geringfügige Unterschiede. Ähnliches gilt für die Teilnahme an Fortbildungen. 68 % der befragten LehrerInnen geben an, mehrmals im Jahr an diesen teilzunehmen und nur 2 % schätzen ein, nie an einer Fortbildung teilgenommen zu haben³¹ (siehe

31 Diese LehrerInnen, die nie eine Fortbildung besuchen, arbeiten an den einzelnen Schulformen wie folgt: Gymnasium 32 %; Realschule 17 %; Berufskolleg 15 %; jeweils 12 % an Förderschulen und Gesamtschulen; 10 % Grundschule und 3 % Hauptschule. Hinsichtlich des Alters fällt auf, dass diese Gruppe charakterisiert ist durch einen hohen Anteil von LehrerInnen zwischen 46 und 50 Jahren (24 %) und durch das Alter zwischen 25 und 30 Jahren (17 %). Interessant erscheint, dass diese LehrerInnen signifikant stärker den Items des BLTQ, die eine deterministische Einstellung ausdrücken, zustimmen, als die anderen LehrerInnen (Item 27 MW bei 3,5 und Item 29 MW bei 4,1).

Kompetent für einen inklusiven Unterricht
Eine empirische Studie zu Beliefs,
Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen
Langner, A.
2015, VI, 341 S. 116 Abb., 13 Abb. in Farbe., Softcover
ISBN: 978-3-658-09454-6