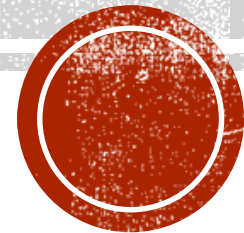


FIT FÜR DIE INKLUSION DURCH DAS STUDIUM? VOR WELCHER GESTALTUNGSAUFGABE STEHEN WIR?

Ringvorlesung »Inklusion in Theorie und Praxis«

Montag, 9. Januar 2017

Kolpingstraße 7 (HVZ) Raum 01/E01- 02



Prof. Dr. Wassilis Kassis
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Osnabrück

EIN START, WOHIN ER UNS IMMER FÜHRT..

- Der Beitrag der LehrerInnen-Grundausbildung zu gelungenen Inklusionsprozessen und -ergebnissen in der Schule ist leider ein nicht gesicherter Forschungsbereich, zu sehr weichen die Forschungsergebnisse voneinander ab, dies obwohl die bildungspolitischen Hoffnungen enorm sind. (Avramidis, E. & Norwich, 2002; de Boer, 2012; Sze, 2009)
- Im Rahmen des EKBI-Projektes wurden an der Universität Osnabrück unter der Leitung von Prof. Dr. Ingrid Kunze viele auf Inklusion fokussierte Kurse angeboten, die auch laufend evaluiert werden.
- Das Evaluationsteam, dem ich auch angehöre, arbeitet unter der Leitung von Prof. Dr. Ingrid Kunze und besteht aus mehreren weiteren (wunderbaren) KollegInnen: Katja Görich, Madgalena Hollen, Dr. Ekkehard Ossowoski
- Im Rahmen dieses Vortrags werden erste Ergebnisse eingeführt und kritisch diskutiert.



BEVOR WIR SEGEL SETZEN, SOLLTEN WIR WISSEN WOHN DIE REISE GEHT, RICHTIG?

- Eine Grundparadoxie jeglicher Ausbildung ist die Verletzung obenstehender Regel. Dies gilt auch die LehrerInnenbildung und somit auch für die Inklusionsfrage.
- Keineswegs einzig ein Problem akademisierter Ausbildungsgänge.
- Hierbei geht es bei Weitem nicht einzig darum, dass wir weder DIE allgemeine Schulpraxis vor uns haben werden, noch dass wir jemals davon werden ausgehen konnten, WAS unter Inklusion verstanden werden soll.
- Als ob diese Vielfalt (ein bewusst gesetzter Euphemismus...) nicht genügen würde, wir haben es zudem mit länderspezifischen Inklusionsvorgaben und variablen, ja widersprüchlichen Umsetzungsstrategien auch innerhalb eines Bundeslandes zu tun!
- Wie stark unterscheiden sich Inklusionskompetenzen von Lehrpersonen von den weiteren allgemeinen Erfordernissen an eine „gute“ Lehrperson?
- Ambiguitätstoleranz wird somit für uns zu einem weiteren Ausbildungsziel.



GRUNDAUSBILDUNG, WEITERBILDUNG UND COACHING ZWECKS ERHÖHUNG DER LEHR-/LERNQUALITÄT

- Welcher soll der Haupteffekt von Inklusion an Schulen sein?
- Vergessen wir (wieder einmal) die Lehrpersonen? Geht es uns einzig um Strukturen und Funktionen?
- Welche sind die gelungenen Inklusionsprozesse und –ergebnisse, die von und in der Schule erwartet werden können?
- Welche Transitionsphasen in und von der Schule müssen hierzu speziell in Betracht gezogen werden?
- Wie (sollen) stehen Schulen hierzu mit der umliegenden Gesellschaft in Verbindung? (weiterführende Ausbildungen, Berufswelt, Unterstützung von Familien, Kranken- und Rentenversicherung, interkulturelle Inklusionsanforderungen, politische Partizipation, Familienbildung, Altersversorgung)
- Woran erkennen wir also gelungene gesellschaftliche Inklusion nicht einzig die Umsetzung schulpolitischer Vorgaben?



EINSTELLUNGEN, HALTUNGEN, KOMPETENZEN UND PERFORMANZ

- Welche Ebenen sind bei der Evaluation von LehrerInnenbildung zu betrachten?
- Geht es
 - um *Einstellungen* (d.h. spezifische Meinungen),
 - *Haltungen* (d.h. handlungsrelevante und ein Ziel gerichtete Einstellungen),
 - *Kompetenzen* (d.h. arbeitsplatzrelevante Fähigkeiten), und/oder
 - *Performanz* (d.h. auf die aktuelle und tatsächliche Realisierung hin fokussierte Kompetenzen)?
- Gibt es inklusionsspezifische Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen und Performanz?
- Auch wenn dies zuträfe, wären diese dann nachhaltig, welche ist die „Halbwertszeit“ universitärer Ausbildung?



EIN HERZ FÜR DEN EVALUATOR...

- Wie Sie wohl erkannt haben, ist das Feld Inklusion nicht einzig komplex, sondern auch widersprüchlich und inhaltlich in kaum einer Weise der Prädiktion zugänglich.
- Trotzdem evaluieren wir!
- Im Rahmen des EKBI-Projektes wurden an der Universität Osnabrück im nun auslaufenden Semester unter der Leitung von Prof. Dr. Ingrid Kunze viele auf Inklusion fokussierte Kurse angeboten, die auch laufend evaluiert werden.
- Dahingehend fragten wir uns beispielsweise
 - Welche Rolle die allgemeine Selbstwirksamkeit angehender Lehrpersonen im Inklusionstext spielt und
 - ob im Rahmen der Lehrangebote inklusionsrelevante Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen der Selbst- und Klassenführung in inklusiven Klassen gefördert werden konnten.



IM GALOPPSCHRITT EINE EINFÜHRUNG IN DIE QUANTITATIV-EMPIRISCHE FORSCHUNG

- Was wir vorauszusagen versuchen! Versuchen Sie sich nundie kommenden Analysen wie die Wettervorhersage zu verstehen:
 - Unterschiedliche und sich teilweise auch gegenseitig beeinflussende Faktoren (Prädiktoren) führen dazu, dass das Wetter heute so wurde wie es war, so z.B. die Jahreszeit, der Wind, ein „Hausberg“, ein zusätzliches Hoch/Tief über England.....
 - Keiner kann dabei ganz sicher sein, wie stark diese Faktoren genau sein werden, es geht einzig um Schätzungen, dies obwohl die Wetter“frösche“ bzw. –“feen“ immer so schön lächeln....
 - Zugleich gab, gibt es nicht und wird es auch nicht ein Deutschlandwetter geben, auch kein Niedersachsenwetter, sondern immer ein lokales Wetter. Übrigens, bereits Osnabrück kann in mehrere Wetterzonen unterteilt werden.
 - Sie erkennen sicherlich bereits die schultheoretischen Bezüge!



VORAUSSAGE DES „INKLUSIONSWETTERS“

- Inklusionsfreundliche Gesamtausbildung (z.B. Heterogenitätsfragen, soziale Gerechtigkeit, Grundgesetz, praktische Begleitung, effiziente und glaubhafte Kompetenzvermittlung...)
- Gesellschaftliche Akzeptanz von Inklusion
- Kurse, die spezifisch auf Inklusionsfragen spezifiziert sind
- Förderung ganz spezifischer Faktoren (Prädiktoren), damit das Inklusionswetter beeinflusst werden kann (Sie erinnern sich noch!)
 - *Einstellungen* (d.h. spezifische Meinungen),
 - *Haltungen* (d.h. handlungsrelevante und ein Ziel gerichtete Einstellungen),
 - *Kompetenzen* (d.h. arbeitsplatzrelevante Fähigkeiten), und/oder
 - *Performanz* (d.h. auf die aktuelle und tatsächliche Realisierung hin fokussierte Kompetenzen)?



EINGESETZTE EMPIRISCHE INSTRUMENTE

- Einsatz der von *Feyerer, Dlugosch et al.* (2014) vorgenommenen Adaptierung und Weiterentwicklung der beiden englischen Fragebögen für den deutschsprachigen Raum: **Einstellungen Haltungen und Kompetenzen**
 - SACIE-R (= Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education–Revised) und
 - TEIP (= Teacher Efficacy for Inclusive Practice) zur Messung von inklusiven Einstellungen
- Einsatz des von *Seifried & Heyl* (2016) validierten EFIL-Fragebogens, der sowohl die kognitive als auch die behaviorale sowie die affektive Komponente der Einstellungen zu Inklusion abbildet : **Kompetenzen und angenommene Performanz**
 - EFIL-F
- Einsatz der von *Schwarzer und Jurusalem* (1999) validierten Fragebogenskala „Allgemeine **Selbstwirksamkeit**“, welche die subjektive Überzeugung zum Ausdruck bringt, aufgrund eigenen Handelns schwierige Anforderungen bewältigen zu können.



EVALUATIONSDESIGN

- T0 (Prä-Messung in der zweiten Semesterwoche) und T1 (Post-Messung in der letzten Semesterwoche), um Veränderungen feststellen zu können.
- Vergleich
 - **EKBI-Gruppe** (Studierende, die an den EKBI-Kursen teilgenommen haben, sieben Kurse) zu **Kontrollgruppe** (keine EKBI-Kurse belegt, ein Kurs)
- Zu T0 und T1: Standardisiertes, national und international abgesichertes Erhebungsinstrument zu unterschiedlichen Dimensionen von Inklusion sowie allgemeinen Selbstbeurteilungen.
- Einzig zu T1: Zusätzlich noch Kursevaluation
- Freiwillige Teilnahme, Papier und Bleistift Fragebogen
- *Zurzeit liegen die T0-Daten vor, die meisten T1-Daten werden erst in rund zwei-drei Wochen erhoben*



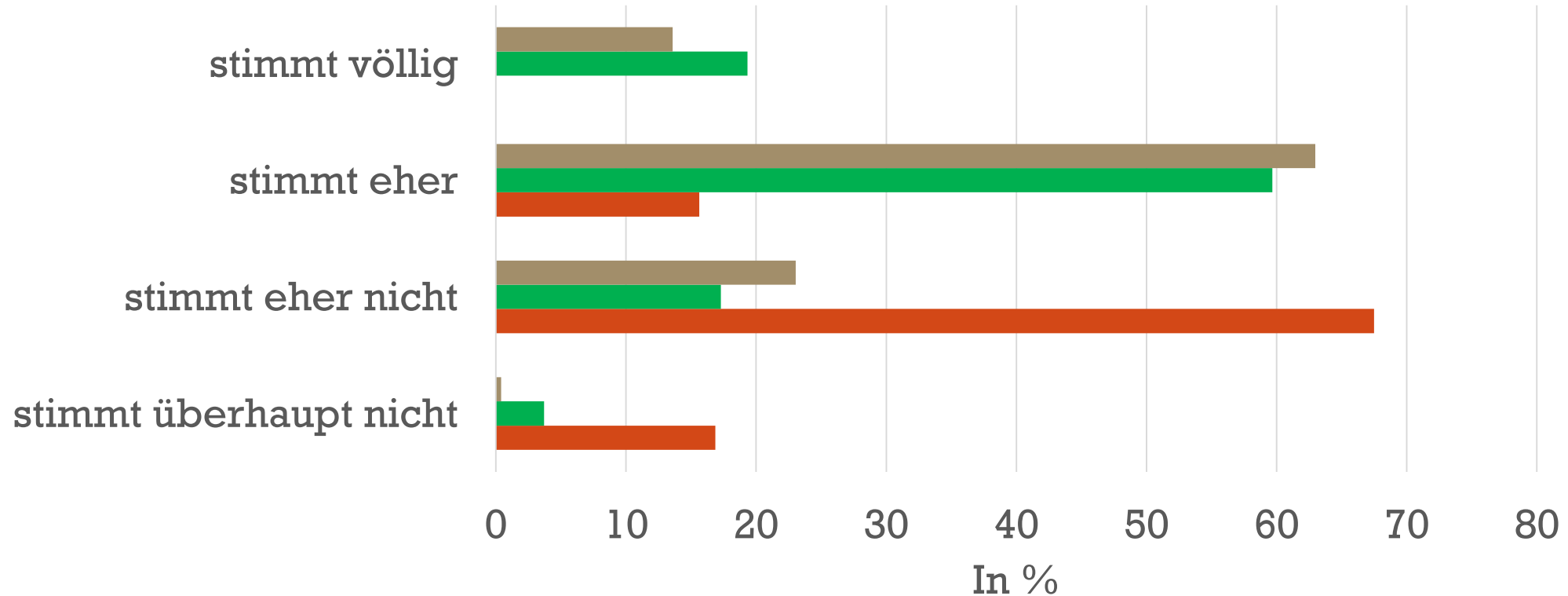
STICHPROBE

	Abs.	%
Gesamtstichprobe	243	100%
	KursteilnehmerInnen	
Gruppe		
EKBI-Gruppe (sieben Kurse, zwischen 7-31 Personen)	139	57,2
Kontrollgruppe (ein Kurs)	104	42,8
Gender		
Frau	192	79,7
Mann	49	20,3
Alter		
18-21	95	40,3
22-24	91	38,6
25-44	50	21,2



Indikator	Items	Ca	Beispielitem
Selbstwirksamkeit allg.	10	.78	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
Negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigungen_SACIE	5	.64	Es fällt mir schwer, meinen anfänglichen Schock zu überwinden, wenn ich Menschen mit schweren körperlichen Behinderungen begegne.
Positive Haltungen zur inklusiven Schule_SACIE	5	.82	Schüler/innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden.
Bedenken zur konkreten Umsetzung IB_SACIE	4	.70	Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe.
Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung_TEIP	6	.66	Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler/innen mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden.
Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zur interdisziplinären Kooperation _TEIP	6	.75	Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen.
Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit störendem Verhalten_TEIP	6	.80	Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.
Möglichkeiten der adäquaten Förderung der schulischen Leistung im iU_EFIL	6	.83	In einer inklusiven Klasse können sowohl die Kinder mit Beeinträchtigungen als auch die Kinder ohne Beeinträchtigungen ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.
Persönliche Bereitschaft und Kompetenz zu iU_EFIL	5	.81	Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen.
Möglichkeiten des sozialen Miteinanders in inklusiven Settings_EFIL	4	.85	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch FreundInnen.

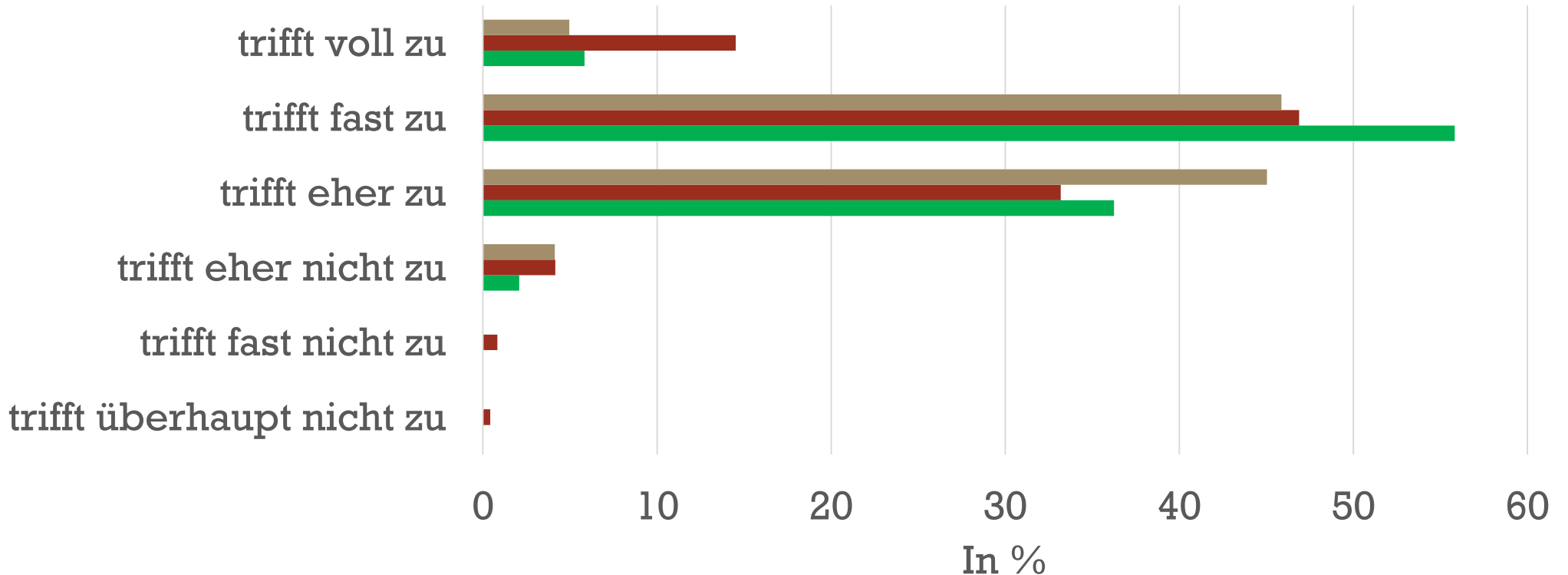
EINSTELLUNGEN UND HALTUNGEN



- Bedenken zur konkreten Umsetzung inklusiver Bildung (SACIE)
- Positive Haltungen zur inklusiven Schule (SACIE)
- Negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigungen (SACIE)



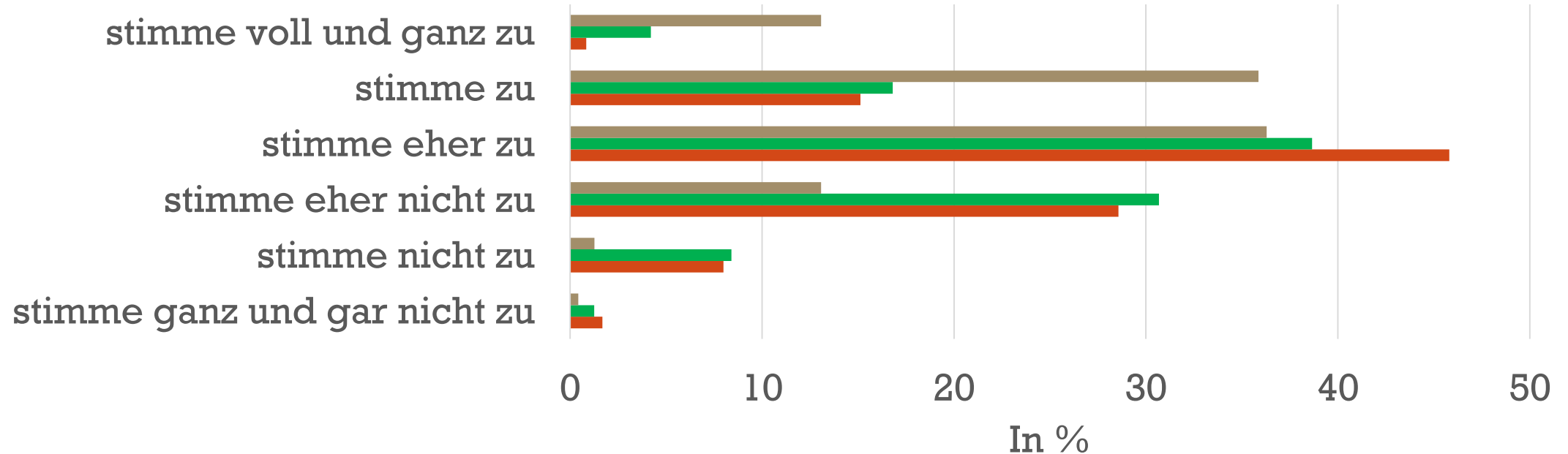
ZUTRAUEN IN DIE EIGENEN FÄHIGKEITEN



- Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten (6 TEIP)
- Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zur interdisziplinären Kooperation (6 TEIP)
- Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung (6 TEIP)



EINSCHÄTZUNG DER MÖGLICHKEITEN ZUR PERFORMANZ IN INKLUSIVEN SETTINGS

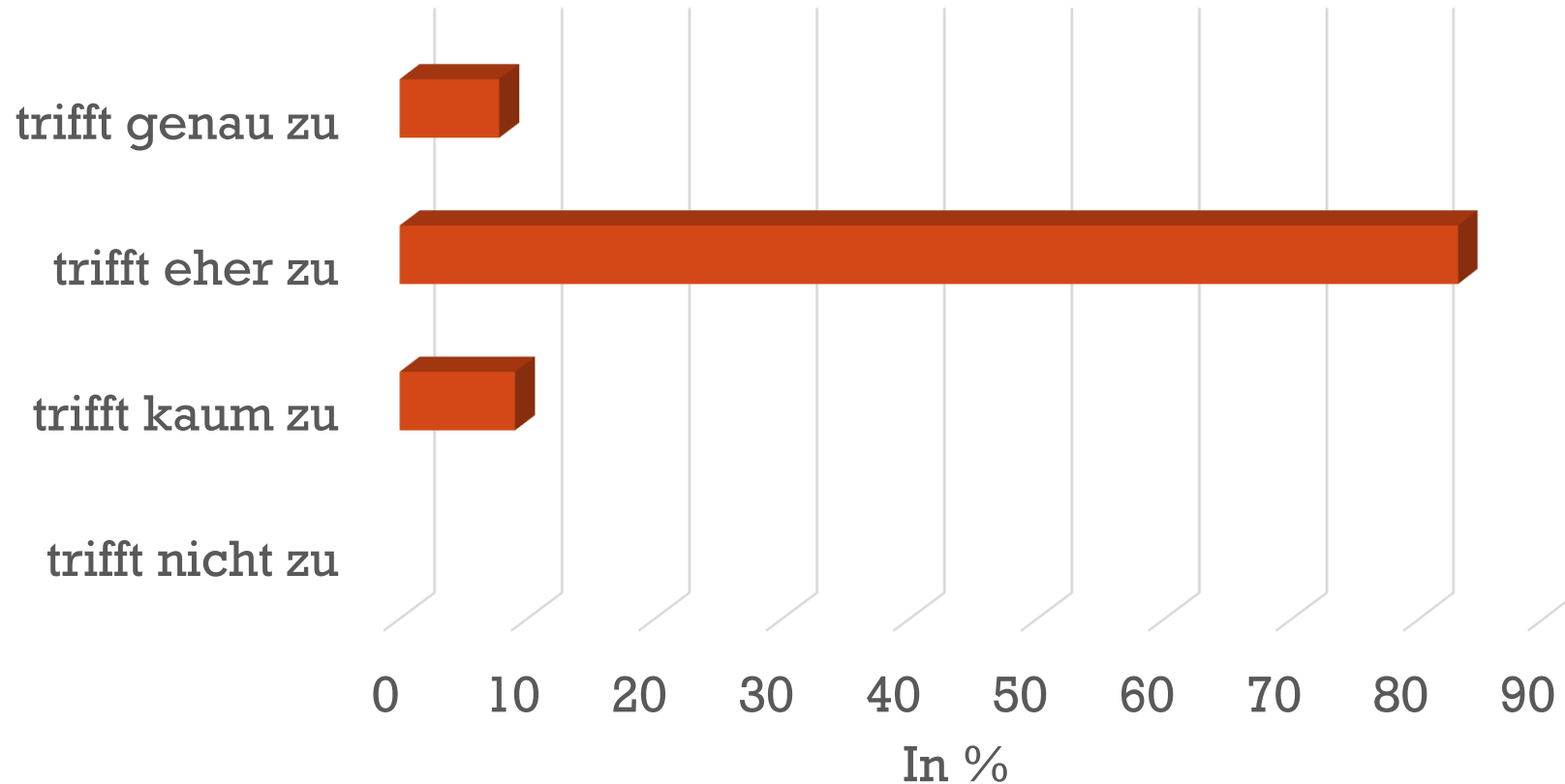


- Möglichkeiten des sozialen Miteinanders in inklusiven Settings (6 EFIL)
- Persönliche Bereitschaft und Kompetenz zu inklusivem Unterricht (6 EFIL)
- Möglichkeiten einer adäquaten Förderung der schulischen Leistung im inklusiven Unterricht (6 EFIL)



SELBSTWIRKSAMKEIT ALLGEMEIN

(WAS AUCH IMMER PASSIERT, ICH WERDE SCHON KLARKOMMEN.)



DAS INKLUSIONSWETTER, KONKRET

- Voraussage der selbsteingeschätzten Performanz im Inklusionskontext:
 - Persönliche Bereitschaft und Kompetenz zu inklusivem Unterricht (Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen)
- Wovon ist diese Performanz im Inklusionskontext abhängig? Wie bildet sich also inklusionsfreundliches Wetter bei den Studierenden ab?
 1. Besuchen inklusionsfreundlichere Studierende die Inklusionskurse? (Vergleich KG, EKBI-Gruppe)
 2. Sind weibliche Studierende der Inklusion positiver gestimmt als männliche?
 3. Wie beeinflussen inklusionsspezifische Einstellungen und Haltungen diese Performanz?
 4. Wie beeinflussen inklusionsfokussierte Kompetenzen diese Performanz?
 5. Wie beeinflussen Annahmen zur Unterrichtsrealität in inklusiven Settings diese Performanz?
 6. Wie beeinflusst die allgemeine Selbstwirksamkeit diese Performanz?



DIE STUFENWEISE LINEARE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER SELBSTEINGESCHÄTZTEN PERFORMANZ IM INKLUSIONSKONTEXT

- Wovon ist diese Performanz im Inklusionskontext abhängig? Wie baut sich also inklusionsfreundliches Wetter bei den Studierenden auf?
- Persönliche Bereitschaft und Kompetenz zu inklusivem Unterricht (Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen)
- Stufenweises Vorgehen, indem wir das Vorhersagemodell von Stufe 1 bis zu Stufe 6 **immer etwas komplizierter gestalteten**
 1. Besuchen inklusionsfreundlichere Studierende die Inklusionskurse? (KG, EKBI-Gruppe)
 2. + Sind weibliche Studierende der Inklusion positiver gestimmt als männliche?
 3. + Wie beeinflussen inklusionsspezifische Einstellungen und Haltungen diese Performanz?
 4. + Wie beeinflussen inklusionsfokussierte Kompetenzen diese Performanz?
 5. + Wie beeinflussen Annahmen zur Unterrichtsrealität in inklusiven Settings diese Performanz?
 6. + Wie beeinflusst die allgemeine Selbstwirksamkeit diese Performanz?



N=232	Modell 1:KG /EKBI-Gruppe	Modell 2: + Gender	Modell 3: + Einstellungen/Haltungen	Modell 4: + Kompetenzen	Modell 5: + Unterrichtsrealität	Modell 6: + Selbstwirksamkeit
	b (SE)	b (SE)	b (SE)	b (SE)	b (SE)	b (SE)
KG/EKBI-Gruppe	<u>-.071 (.13)</u>	-.083 (.13)	-.116 (.11)	-.70 (.10)	-.070 (.10)	-.062 (.11)
Gender		<u>-.049 (.16)</u>	-.050 (.13)	-.037 (.12)	-.045 (.12)	-.042 (.12)
Einstellungen/Haltungen						
Negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigungen			-.254*** (.11)	-.219***(.11)	-.211*** (.11)	-.216*** (.10)
Positive Haltung zu Inklusion			.291*** (.09)	.220*** (.08)	-.149* (.10)	.147* (.10)
Bedenken zur Umsetzung von Inklusion			<u>-.343*** (.10)</u>	-.298*** (.10)	-.270*** (.10)	-.273*** (.10)
Zutrauen in die eigenen Kompetenzen						
Individualisierende Unterrichtsgestaltung				.150* (.12)	.129* (.12)	.139* (.12)
Interdisziplinäre Kooperation				.163** (.08)	.158* (.08)	.160* (.08)
Umgang mit störendem Verhalten				<u>.049 (.10)</u>	.057 (.10)	.064 (.10)
Unterrichtsrealität						
Realisation von sozialem Miteinander					.164* (.08)	.165* (.08)
Realisation schulischer Leistung					<u>-.042 (.06)</u>	-.044 (.06)
Selbstwirksamkeit						<u>-.042 (.15)</u>
Aufgeklärte Varianz R ²			38.0%	45.2%	46.2%	46.1%
Differenz R ²			38.0%	7.2%	1.0%	

VON WELCHEN FAKTOREN WIRD ALSO DIE SELBST- EINGESCHÄTZTE PERFORMANZ VORHERGESAGT?

Was hat keinen Effekt auf das „Inklusionswetter“?

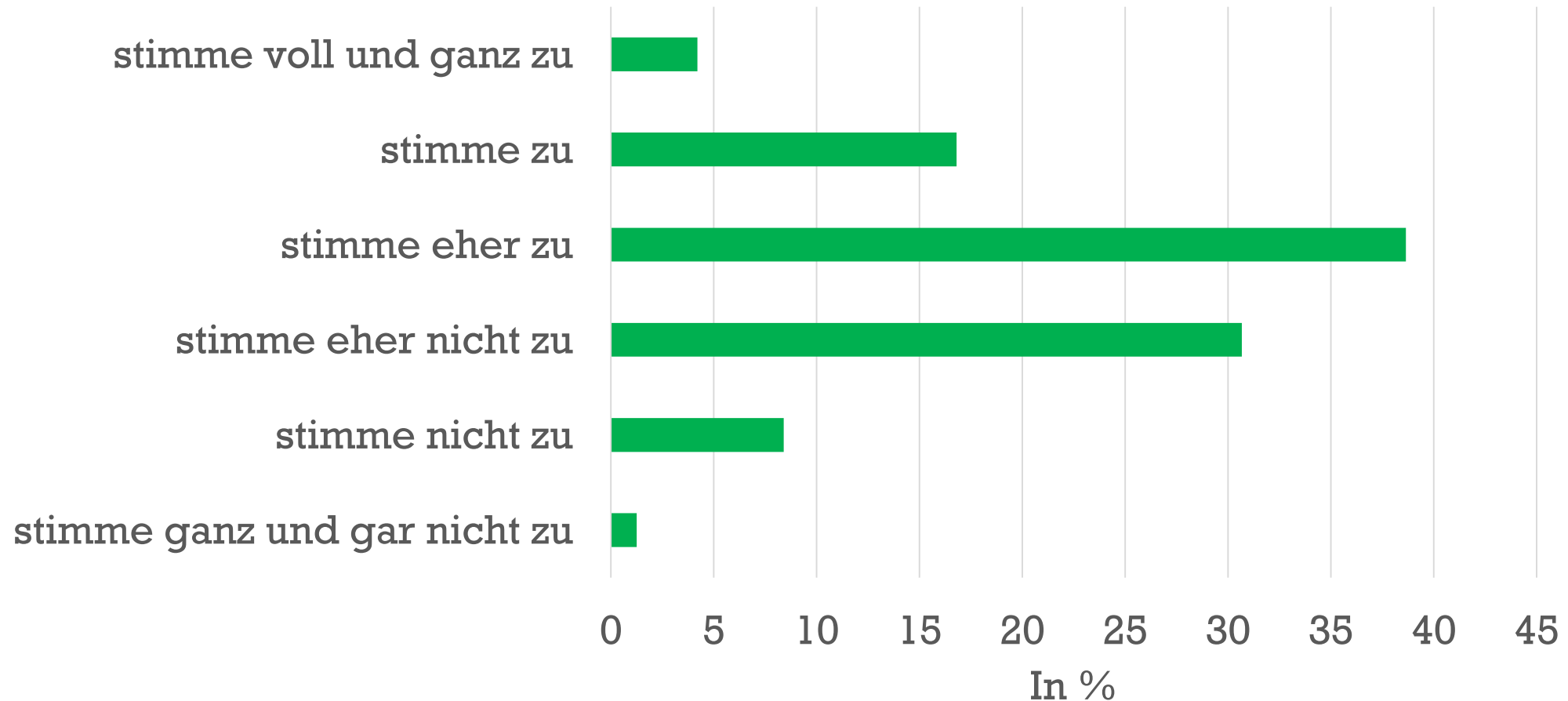
- Zuteilung zu Kontrollgruppe bzw. EKBI-Gruppe spielt keine Rolle
- Gender spielt keine Rolle
- Die allgemeine Selbstwirksamkeit spielt keine Rolle
- Die Annahmen zur Fähigkeit im Umgang mit störendem Verhalten
- Die Annahmen zur Realisation schulischer Leistung (ein Aspekt von Unterrichtsrealität)

Was hat einen Effekt auf das „Inklusionswetter“?

- Die Annahmen zur Realisation von sozialem Miteinander (ein weiterer Aspekt von Unterrichtsrealität)
- **Negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigungen**
- **Positive Haltungen zu Inklusion**
- **Bedenken zur Umsetzung von Inklusion**
- **Das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen zur individualisierenden Unterrichtsgestaltung**
- **Das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen zur interdisziplinären Kooperation**



EINSCHÄTZUNG ZUR SELBSTEINGESCHÄTZTEN PERFORMANZ (PERSÖNLICHE BEREITSCHAFT UND KOMPETENZ) IN INKLUSIVEN SETTINGS



WAS WÄRE DEMNACH ZU FÖRDERN, DAMIT ES GUTES INKLUSIONSWETTER GIBT?

Äußerst wichtig sind Einstellungen und Haltungen (auch in Bezug auf EKBI 2 wie auch immer noch auf die allgemeine Lehramtsausbildung)

- Negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigungen
- Positive Haltungen zu Inklusion
- Bedenken zur Umsetzung von Inklusion

Sehr wichtig ist auch die Vermittlung von ganz konkreten Kompetenzen für den inklusiven Unterricht

- Das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen zur individualisierenden Unterrichtsgestaltung
- Das Zutrauen in die eigenen Kompetenzen zur interdisziplinären Kooperation



WIE GEHT ES WEITER?

- Wir haben ein sehr gut taugliches Erhebungsinstrument entwickelt und es auch sachgerecht eingesetzt. Nationale wie auch internationale Vergleiche werden so möglich. Dem Evaluationsteam schon mal mein Dank und meine Anerkennung!
- Studierende könnten über den werdenden Datensatz sowohl Masterarbeiten wie auch Promotionen auf dieser Grundlage verfassen.
- Wir müssen EKBI 2 auch danach ausrichten.
- Wir müssen über die T1-Auswertungen erkennen, wie und ob wir die Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen und die eingeschätzte Performanz positiv beeinflussen können.
- Inklusion geschieht dabei nicht „einzig“ in Inklusionskursen sondern in der gesamten LehrerInnenbildung.
- Möglichkeiten von Weiterbildungs- und Coachingangeboten.
- Gesellschaftliche wie auch schulpolitische Unterstützung: Inklusion kann ganz bedingt primär und einzig als schulische Aufgabe gewertet werden.
-



AUSGEWÄHLTE LITERATUR

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion. A Review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- de Boer, A. A. (2012). *Inclusion: a matter of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Dissertation.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., & Reibnegger, H. (2014). Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. *Zusammenfassung und Empfehlungen (Kurzbericht)*. Forschungsprojekt BMUKK, 169-189.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin.
- Seifried, S., & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, Nr. 1, S. 22-35
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130 (1), 53-56.



Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!

Bei Zusatzfragen erreichen Sie mich (mit etwas Glück.....) unter

wkassis@uos.de

