



Mettmann 2.0 – wissenschaftliche Begleitung auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem des Kreises Mettmann

Abschlussbericht

Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann (Universität zu Köln)
Univ.-Prof. Dr. Jürgen Wilbert (Universität Potsdam)

Projektmanagement & Gesamtkoordination:
Dr. Johanna Krull & Vertr.-Prof. Dr. Karolina Urton

unter Mitarbeit von:

Teilprojekt 1 & 2: Henriette Offer-Boljahn & Anja Nenno
Teilprojekt 3: Prof. Dr. Dennis C. Hövel, Univ.-Prof. Dr. Charlotte Hanisch,
Univ.-Prof. Dr. Gino Casale, Dr. Stefanie Richard, Hanna Meyer
Teilprojekt 4 & 5a: Dr. Pawel R. Kulawiak & Max Bourkel
Teilprojekt 5b: Dr. Tatjana Leidig & Jule Behr



Herausgeber: UNIVERSITÄT ZU KÖLN
HUMANWISSENSCHAFTLICHE FAKULTÄT
DEPARTMENT HEILPÄDAGOGIK UND REHABILITATION
LEHRSTUHL FÜR ERZIEHUNGSHILFE UND SOZIAL-EMOTIONALE ENTWICKLUNGSFÖRDERUNG
UNIV.-PROF. DR. THOMAS HENNEMANN
THOMAS.HENNEMANN@UNI-KOELN.DE

Redaktion: Dr.ª Johanna Krull
johanna.krull@uni-koeln.de

Adresse: Klosterstr. 79c
50931 Köln

Telefon: 0221/470 – 2085

Druck: Hausdruckerei der Kreisverwaltung Mettmann

Stand: Januar 2021

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis.....	4
Abbildungsverzeichnis.....	5
Tabellenverzeichnis.....	6
Vorwort.....	7
1 Einleitung.....	8
2 Teilprojekt 1 & 2: Pilot- und Hauptstudie KiTa.....	11
2.1 Theoretischer Hintergrund.....	11
2.2 Forschungsfragen.....	12
2.3 Methodik.....	12
2.4 Zentrale Ergebnisse und Interpretation.....	13
3 Teilprojekt 3: Pilotstudie Multimo.....	16
3.1 Theoretischer Hintergrund.....	16
3.2 Forschungsfragen.....	18
3.3 Methodik.....	18
3.4 Zentrale Ergebnisse und Interpretation.....	18
4 Teilprojekt 4 & 5a: Wissenschaftliche Begleitstudie zum inklusiven Schulklima.....	21
4.1 Zielsetzung.....	21
4.2 Theoretischer Hintergrund.....	21
4.3 Methodik.....	24
4.4 Zentrale Ergebnisse und Interpretation.....	24
5 Teilprojekt 5b: Prozessbezogene Begleitung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System.....	37
5.1 Theoretischer Hintergrund.....	37
5.2 Forschungsfragen.....	39
5.3 Methodik.....	39
5.4 Zentrale Ergebnisse und Interpretation.....	41
6 Abschließende Diskussion und Ausblick auf ME 3.0.....	45
7 Ausgewählte Projektpublikationen.....	50
Literaturverzeichnis.....	52
Anhang.....	61
Kita-Studie: Kurzvorstellung der eingesetzten Präventionsprogramme.....	61
Modulübersichten der konzeptionellen Prozessbegleitung.....	62

Abkürzungsverzeichnis

9. SchRÄG	9. Schulrechtsänderungsgesetz
DBR	Direct Behavior Rating
DBRC	Daily Behavior Report Cards
ESE	Emotionale und soziale Entwicklung
Gr.	Gruppe
IDS	Intelligence and Development Scales
IMOs	Inklusionsmoderator*innen
ITRF	Integrated Teacher Report Form
KiTa	Kindertagesstätte
KKS	KlasseKinderSpiel
KMK	Kultusministerkonferenz
KT	Kompetenzteam
Marko-D	Mathematik- und Rechenkonzepte im Vorschulalter
ME	Mettmann
Multimo	multimodal und multiprofessionell mehrstufig fördern
MZP	Messzeitpunkt
N	Anzahl (absolut)
OGS	Offene Ganztagschule
SCEP	Schulbasiertes Coaching bei Kindern mit expansivem Problemverhalten
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
Tephobe	Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit
SD	Standardabweichung
UN	United Nations

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i>	Studiendesign der KiTa-Hauptstudie	13
<i>Abbildung 2.</i>	Ergebnisse schriftsprachlicher Kompetenzen (Tephobe) vor und nach der Förderung	14
<i>Abbildung 3.</i>	Ergebnisse mathematischer Vorläuferkompetenzen (Marko-D) vor und nach der Förderung	14
<i>Abbildung 4.</i>	Ergebnisse IDS Skala <i>Emotionen Erkennen</i> vor und nach der Förderung	15
<i>Abbildung 5.</i>	Ergebnisse IDS Skala <i>Emotionen Regulieren</i> vor und nach der Förderung	15
<i>Abbildung 6.</i>	Ergebnisse IDS Skala <i>Soziale Situationen Verstehen</i> vor und nach der Förderung	15
<i>Abbildung 7.</i>	Ergebnisse IDS Skala <i>Sozial Kompetent Handeln</i> vor und nach der Förderung	15
<i>Abbildung 8.</i>	Konzeptdarstellung (entnommen aus Hanisch et al., 2019)	17
<i>Abbildung 9.</i>	Entwicklung des lernbezogenen Verhaltens	19
<i>Abbildung 10.</i>	Entwicklung des störenden Verhaltens	20
<i>Abbildung 11.</i>	Rahmenmodell des inklusiven Schulklimas (Urton et al., 2018a)	21
<i>Abbildung 12.</i>	Kriterien der Schulkultur nach Befragungsgruppe und Jahr	25
<i>Abbildung 13.</i>	Zusammenhang zwischen der Ausprägung der inklusiven Schulkultur und der Heterogenität der Perspektiven der jeweiligen Befragungsgruppen innerhalb einer Schule	25
<i>Abbildung 14.</i>	Kollektive Wirksamkeit und Selbstwirksamkeit	26
<i>Abbildung 15.</i>	Die Selbstwirksamkeit in verschiedenen Dimensionen inklusionspädagogischen Handelns	27
<i>Abbildung 16.</i>	Die Selbsteinschätzung der eigenen Berufsrolle als Lehrkraft	27
<i>Abbildung 17.</i>	Kooperationsintensität an der Schule nach Befragungsgruppe und Jahr	28
<i>Abbildung 18.</i>	Führungsstil der Schulleitung aus Sicht der Schulleitung und des Kollegiums	29
<i>Abbildung 19.</i>	Einschätzung der Kompetenz der Schüler*innen durch die Lehrkräfte in den Fächern Deutsch (Lesen/Rechtschreiben) und Mathematik	30
<i>Abbildung 20.</i>	Internalisierendes und externalisierendes Verhalten von Schüler*innen über die Jahre betrachtet	31
<i>Abbildung 21.</i>	Kriterien der Teilhabe der Schüler*innen nach Jahr	31
<i>Abbildung 22.</i>	Dimensionen der sozialen und emotionalen Schulerfahrung der Schüler*innen nach Jahr	32
<i>Abbildung 23.</i>	Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Förderbedarf	33
<i>Abbildung 24.</i>	Anzahl der Freundschaften nach Förderbedarf	33

<i>Abbildung 25.</i>	Bullying aus Sicht der verschiedenen Gruppen einer Schule	34
<i>Abbildung 26.</i>	Schüler*innen als Täter und Opfer von Bullying in Abhängigkeit davon, ob sie einen Förderschwerpunkt ESE aufzeigen	34
<i>Abbildung 27.</i>	Zufriedenheit der Eltern mit der Schule nach Befragungsgruppe und Jahr	35
<i>Abbildung 28.</i>	Belastung nach Befragungsgruppe	36
<i>Abbildung 29.</i>	Schematische Darstellung des dreistufigen Train-the-Trainer-Modells (Behr et al., 2019)	38
<i>Abbildung 30.</i>	Überblick über die konzeptionelle Prozessbegleitung	40
<i>Abbildung 31.</i>	Mittelwerte der Items „didaktisch-methodische Umsetzung der Fortbildungsveranstaltung“ und „Gesamtbewertung der Fortbildungsveranstaltung“ aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte	41
<i>Abbildung 32.</i>	Mittelwerte der Bewertungen der Items „Bedeutung der Fortbildungsinhalte für die pädagogische Praxis“ und „Offenheit gegenüber der Fortbildungsthematik“ aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte	42

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	<i>Förderkonzepte der KiTa-Hauptstudie</i>	12
<i>Tabelle 2:</i>	<i>Stichproben der drei Förderkonzepte</i>	13
<i>Tabelle 3:</i>	<i>Zusammenfassung förderlicher und hinderlicher Faktoren im Kontext der konzeptionellen Prozessbegleitung</i>	43

Vorwort

Die langjährige vertrauensvolle Kooperation zwischen dem Kreis Mettmann und der Universität zu Köln konnte im Jahr 2020 bereits auf ihre 10-jährige Zusammenarbeit zurückblicken. Dafür sind wir im hohen Maße dankbar!

In diesem Jahrzehnt verantwortete – in enger Abstimmung mit den verantwortlichen Akteur*innen des Kreises Mettmann – die Universität zu Köln (Lehrstuhl Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann) in Kooperation mit der Universität Potsdam (Univ.-Prof. Dr. Jürgen Wilbert) sowie der Heilpädagogischen Akademie für Erziehungshilfe und Lernförderung e.V. (HPA) eine aufeinander aufbauende wissenschaftliche Begleitung auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem im Kreis. Aus den zugrundeliegenden Forschungsfragen der Begleitstudien konnten mittlerweile zahlreiche Forschungserkenntnisse gewonnen werden, aus denen sowohl für die Wissenschaft als auch insbesondere für die schulischen Praxisfelder sowie für die Schulpolitik relevante Implikationen abgeleitet und umgesetzt werden konnten.

Die zusammenführenden Erkenntnisse der ersten wissenschaftlichen Begleitstudie „ME 1.0“ (2010-2014) wurden dem Kreis Mettmann 2014 in einem ersten Abschlussbericht übergeben. Wichtige Ergebnisse wurden sowohl den verantwortlichen Akteur*innen, dem Schulausschuss des Kreises Mettmann sowie im Rahmen einer politischen Abschlussveranstaltung, zu der Herr Landrat Thomas Hendele eingeladen hatte, vorgestellt und diskutiert. Zudem wurde die im Kreis Mettmann umgesetzte Maßnahme der Qualifizierung von Inklusionsmoderator*innen als landesweite Qualifizierungsmaßnahme ausgeweitet. Darüber hinaus konnten wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Begleitstudie ME 1.0 in einer Landtagsanhörung zum 9. Schulrechtsänderungsgesetz vorgestellt werden. In der *Zeitschrift für Heilpädagogik* konnten wichtige Ergebnisse aus ME 1.0 in einem Themenheft (erschienen im Januar 2018) bundesweit disseminiert werden.

Aus den partizipativ geführten Diskussionen mit den beteiligten Akteur*innen im Kreis Mettmann entstanden die weiterführenden Teilprojektideen, die nunmehr in der abgeschlossenen zweiten wissenschaftlichen Begleitstudie „ME 2.0“ (2015-2018) umgesetzt und untersucht wurden. Die aus unserer Sicht zentralen Ergebnisse der Teilprojektstudien aus ME 2.0 finden Sie in dem vorliegenden Abschlussbericht.

Letztlich wäre das sowohl landesweit und mittlerweile auch bundesweit beachtete, langjährige Forschungsprojekt mit dem Kreis Mettmann ohne das große Vertrauen, die enge, stets unterstützende und wertschätzende Zusammenarbeit mit allen beteiligten Akteur*innen des Kreises Mettmann nicht möglich gewesen. An dieser Stelle möchten wir daher allen beteiligten Akteur*innen, die zum Gelingen der großartigen Kooperation beigetragen haben, die nun in der Weiterführung der wissenschaftlichen Begleitstudie in „ME 3.0“ (2019-2021) fortgesetzt wird, herzlich danken. Besonderer Dank gilt dem gesamten Kreis, dem Herrn Landrat, dem Schuldezernenten, dem Schulamt, der unteren Schulaufsicht, der KT-Leitung, dem Ausschuss für Schule und Sport, den Schulleitungen, allen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften, den Schüler*innen und ihren Eltern/Erziehungsberechtigten, den KiTa-Leitungen, Erzieher*innen, den Vorschulkindern und ihren Eltern/Erziehungsberechtigten, den Inklusionsmoderator*innen sowie den Inklusionskoordinator*innen des Kreises Mettmann. Nicht zuletzt bedanken wir uns bei unseren Studierenden, den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und Doktorand*innen.

Als bekennender Fußballfan gilt für mich das zuversichtliche Motto: „Nach dem Spiel ist vor dem Spiel.“ Seit 2019 setzen wir bereits die so gute Zusammenarbeit mit dem Kreis Mettmann in der wissenschaftlichen Begleitung in ME 3.0 fort.

Köln, im Dezember 2020


Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann
(verantwortlicher Projektleiter)

1 Einleitung

Der verpflichtende Aufbau eines inklusiven Bildungssystems, der mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland auf den Weg gebracht wurde, fordert die wirksame Unterstützung gemäß individueller Bedürfnisse: „Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education“ (United Nations, 2006, Art. 24, 3). Damit stellt sich u. a. der umfassende Auftrag, vor Ort ein schulisches Angebot zur wirksamen Unterstützung zu gestalten, an dem alle Beteiligten partizipieren können (Bielefeldt, 2010; Döbert & Weishaupt, 2013; Hillenbrand, 2013). Gemäß des ersten Weltberichts über Behinderung der Weltgesundheitsorganisation und der Weltbank, verlangt die Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden und der Abbau von Barrieren der Partizipation eine Neugestaltung des gesamten Bildungssystems in seinen Strukturen, Maßnahmen und Programmen auf allen Ebenen: Inklusive Bildung „is based on the right of all learners to a quality education that meets basic learning needs and enriches lives. Focusing particularly on vulnerable and marginalized groups, it seeks to develop the full potential of every individual“ (World Health Organization & World Bank, 2011, 304). Inklusive Bildung, so muss festgehalten werden, erfordert eine qualitativ hochwertige Bildung, die jedem/jeder Lernenden, aber insbesondere von Barrieren benachteiligten Personen, die bestmögliche Chance zur Verwirklichung der individuellen Potentiale anbietet. Die gesetzliche Konkretisierung ist aufgrund des deutschen föderalen Bildungssystems die Aufgabe der einzelnen Länder, die hier gesetzten Rahmenbedingungen müssen vor Ort in wirksame Bildungsangebote umgesetzt werden.

Um diese Neuentwicklungen flankierend zu begleiten, entschied sich der Kreis Mettmann 2010 zeitgleich für eine prozessbezogene wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung der Konzeption mit dem grundlegenden Ziel „Auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem“. Die gesetzliche Grundlage inklusiver Bildung wurde in NRW mittlerweile durch das 9. Schulrechtsänderungsgesetz (9. SchRÄG) verändert, das eine Neuregelung insbesondere inklusiver Beschulungsmöglichkeiten vorsieht. Das Gesetz trat zum 01.08.2014 in Kraft und formuliert Vorgaben für die Umsetzung einer inklusiven Schule in NRW, die den Rahmen für die weiteren Entwicklungen setzen. Der Auftrag zum Aufbau, zur Gestaltung und Weiterentwicklung einer inklusiven Bildungslandschaft kommt nun in erster Linie den allgemeinbildenden Schulen zu – im Gegensatz zu den rechtlichen Grundlagen im Jahr 2010, wo noch als maßgeblicher Motor einer inklusiven Bildungslandschaft die sonderpädagogischen Kompetenzzentren angesehen wurden. Mit der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung wurde die Universität zu Köln (Humanwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung) in Kooperation mit den Universitäten Oldenburg und Potsdam beauftragt. Die wissenschaftliche Prozessbegleitung im Sinne einer Mehrebenenbetrachtung im Kontext der inklusiven Beschulung bestand aus zwei zentralen Säulen: (1) der Qualifizierungsmaßnahme von Multiplikator*innen sowie (2) der wissenschaftlichen Begleitstudie im Rahmen der Umsetzung inklusiver Bildung im Kreis Mettmann (Hennemann, Wilbert & Hillenbrand, 2014; Krull, Urton, Wilbert & Hennemann, 2018).

ME 2.0 im Überblick: Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung

Die Zielstellungen der weiterführenden wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtprojektes ME 2.0 resultiert sowohl aus den veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen durch das seit 2014 in NRW geltende 9. SchRÄG als auch auf den gewonnenen Erkenntnissen und zurückgemeldeten Bedarfen aus der schulischen bzw. schulpolitischen Praxis. Der Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung umfasst insgesamt folgende Teilprojekte:



Teilprojekt 1 & 2 – KiTa-Studie „KommMit“ (Pilot- und Hauptstudie): Kombinierte präventive Förderung von Vorschulkindern zur Unterstützung des Übergangs in die Grundschule

Um frühzeitig heterogene (Lern-)Ausgangslagen von Kindern im Vorschulalter aufzufangen, Lernerfolg nachhaltig zu gestalten und die Transition in die Grundschule zu unterstützen, wurden im Rahmen einer quasi-experimentellen Studie drei präventive Förderkonzepte in insgesamt sieben Kindertagesstätten durchgeführt und evaluiert. Auf Grundlage von Kombinationen evidenzbasierter Einzelprogramme aus den Bereichen Verhalten, Sprache, Mathematik und Kognition erfolgte die Gestaltung und z. T. Neudidaktisierung der drei Förderkonzepte. Die vorrangige Forschungsfrage lautete: Inwiefern wirkt sich der Einsatz einer präventiven Maßnahme zur Unterstützung zentraler Entwicklungsbereiche (sozial-emotionale Kompetenzen, phonologische Bewusstheit, mathematische Vorläuferfertigkeiten oder induktives Denken), positiv auf die Kompetenzentwicklung von Kindern im Vorschulalter aus? Ein besonderer Fokus lag hierbei auf der Entwicklung von Vorschulkindern unter erhöhten sozial-emotionalen Risiken. Die Ergebnisse zeigen Entwicklungsfortschritte sowohl bei den Kindern unter erhöhten sozial-emotionalen Risiken als auch bei ihren Peers. Im Hinblick auf die Art und die Qualität des Kompetenzzuwachses lassen sich jedoch Unterschiede in Anhängigkeit vom jeweils durchgeführten Förderkonzept erkennen.



Teilprojekt 3 – Multimo-Schule (Pilotstudie): Multimodale, mehrstufige und multiprofessionelle Förderung bei externalisierenden Verhaltensproblemen in der Grundschule

Der Umgang mit externalisierenden Verhaltensweisen im Unterricht stellt für Lehrkräfte häufig ein erhebliches Problem dar und geht bei Schüler*innen mit einem deutlich erhöhten Risiko für Lernprobleme und langfristig ungünstigen Bildungsergebnissen einher. Zur schulischen Prävention externalisierender Verhaltensprobleme schlagen internationale Forschungsarbeiten mehrstufige und multimodale Förderansätze vor, die im multiprofessionellen Team umgesetzt werden. Multimodal meint hierbei die Förderung auf Kind-, Eltern- und Lehrkräfteebene. Mehrstufig bedeutet, dass datenbasiert die Intervention gewählt wird, die dem Bedarf des Kindes, der Lehrkraft bzw. der Eltern entspricht. Im Rahmen des *Multimo*-Projekts wurde ein solch multiprofessionelles, multimodales und mehrstufiges Förderkonzept für die inklusive Grundschule entwickelt. Hierzu wurden einzelne evidenzbasierte Maßnahmen im Kontext der Prävention von externalisierenden Verhaltensproblemen zu einem Gesamtkonzept verbunden. *Multimo* wurde in der Schuleingangsphase einer Grundschule im Rahmen einer kontrollierten Einzelfallstudie pilotiert. Die Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass die Durchführung des Konzepts zu einer Verbesserung des lernbezogenen Verhaltens und einer Reduzierung des störenden Verhaltens bei einzelnen Schüler*innen führen kann.



Teilprojekt 4 & 5a - Wissenschaftliche Begleitstudie zum inklusiven Schulklima

Auf der Grundlage des Rahmenmodells des inklusiven Schulklimas verfolgte das Teilprojekt die evaluatorische Fragestellung, inwiefern sich die einzelnen Dimensionen in den Schulen des Gemeinsamen Lernens im Primarbereich im Kreis Mettmann abbilden lassen. Da die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems als Querschnittsaufgabe angesehen werden kann, wurden die Aspekte des inklusiven Schulklimas sowie die Gelingensindikatoren hinsichtlich des Lernens und der Teilhabe der Schüler*innen sowie der Zufriedenheit der Eltern und pädagogischen Fachkräfte in den Jahren 2017 bis 2019 erhoben. Zudem wurde das Belastungserleben der schulischen Akteur*innen untersucht. Der vorliegende Bericht gibt einen Überblick über den Untersuchungsgegenstand sowie die zentralen Ergebnisse. Diese werden abschließend mit Blick auf die zukünftige Umsetzung und Weiterentwicklung eines inklusiven Schulsystems diskutiert.



Teilprojekt 5b - Prozessbezogene Begleitung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System

Auf der Basis der Analyse der Gelingensbedingungen inklusiver Bildung sowie der Befunde zur Wirkungsweise und Wirksamkeit von Fortbildungen und Train-the-Trainer-Konzepten wurde eine konzeptionelle Prozessbegleitung für Schulen auf dem Weg zum inklusiven System in Form eines Train-the-Trainer-Modells entwickelt, die in Kooperation mit dem Schulträger über einen Zeitraum von drei Jahren an zwölf Schulen im Kreis umgesetzt und evaluiert wurde. Die Evaluation verdeutlicht insgesamt eine hohe Zufriedenheit und Akzeptanz der Maßnahme auf Teilnehmer*innen- und Moderator*innenebene mit einer positiven Einschätzung der Nützlichkeit. Insbesondere die Möglichkeiten der schulspezifischen Anpassung, die enge Begleitung durch ein kompetentes Moderationsteam sowie konkrete Strategien und Konzepte zur Zusammenarbeit im Team und zur didaktisch-methodischen Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts werden auf Teilnehmer*innenebene positiv wahrgenommen. Zur weiteren Verbesserung der Implementationsqualität sollten im Rahmen der Überarbeitung der bestehenden Konzeption und bei der Entwicklung ähnlicher Angebote eine höhere Verbindlichkeit von Beratungs- und Coachingangeboten sowie weitere Unterstützungsangebote für Projektsteuergruppen und Schulleitungen im Kontext der Umsetzung vereinbarter Maßnahmen im schulischen Alltag berücksichtigt werden. Insbesondere im Kontext datengestützter Arbeit ist eine enge Begleitung erforderlich. Auf Ebene der Moderator*innen zeigen die Ergebnisse, dass eine Trainingsstruktur und -kultur mit prozessbegleitender Unterstützung der Moderator*innen durch regelmäßige Moderationstrainings, verbindliche Coachings sowie vielfältige ergänzende Beratungs- und Begleitangebote, wie sie durch das Universitätsteam in Kooperation mit dem Kompetenzteam (KT) Mettmann realisiert wurde, als hochwertige Qualifizierung erlebt wird, die den Aufbau bzw. die Erweiterung der Kompetenzen auf inhaltlich-fachlicher und moderativer Ebene sowie das Wirksamkeitserleben in der konzeptionellen Prozessbegleitung von Schulen unterstützt.

Aufbau des Abschlussberichtes

Der vorliegende Abschlussbericht umfasst eine detaillierte Darstellung der vier inhaltlichen Teilprojekte. Zunächst werden zu jedem Teilprojekt der theoretische Hintergrund, die Ziele bzw. Forschungsfragen, die methodische Herangehensweise sowie zentrale Ergebnisse beschrieben. In einem weiteren Schritt erfolgt die abschließende Diskussion der bisherigen Forschungsergebnisse, auf die ein kurzer Ausblick auf die Teilprojekte im Rahmen des Gesamtprojekts ME 3.0 folgt. Der Abschlussbericht schließt mit einer Vorstellung ausgewählter Projektpublikationen im Rahmen von (inter)nationalen Konferenzen und Fachzeitschriften.

2 Teilprojekt 1 & 2: Pilot- und Hauptstudie KiTa

2.1 Theoretischer Hintergrund

Die Transition in die Grundschule stellt Kinder vor anspruchsvolle Anforderungen im emotionalen, kognitiven und sozialen Bereich (Koglin & Petermann, 2008). Dabei gelten u. a. folgende Entwicklungsaufgaben im Grundschulalter als bedeutsam: „Lesen und Schreiben lernen, Grundfunktionen des Rechnens lernen, angemessenes Verhalten in der Schule zeigen, allgemeine Verhaltensregeln zu Hause, in der Schule und in der Öffentlichkeit befolgen, mit Gleichaltrigen in der Schule zurechtkommen und Freundschaften [...] schließen“ (ebd., S. 83).

Bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben können die Lernausgangslage des Kindes sowie seine sozial-emotionalen Fähigkeiten einen wichtigen Beitrag leisten. Zentrale Bestandteile der Lernentwicklung im Kindergartenalter sind sprachliche und mathematische Vorläuferkompetenzen, die sozial-emotionale Entwicklung sowie das Erlernen kognitiver Strategien (Berk, 2019). Bereits im Jahr 2004 wurden diverse Lernentwicklungsbereiche in die Elementarpädagogik der Bildungspläne der Länder verortet. Ihre Berücksichtigung im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätten erfolgt jedoch in sehr unterschiedlicher Gewichtung (Jäger, 2013). Zahlreiche Untersuchungen konnten die Bedeutung der vorschulischen Entwicklung für den schulischen Lernerfolg von Kindern aufzeigen. Laut einer Studie von Duncan und Kolleg*innen (2007) erweisen sich mathematische Vorläuferkompetenzen als hochrelevanter Prädiktor für die spätere Lesefähigkeit. Hohe kognitive Kompetenzen haben wiederum einen positiven Einfluss auf die Fähigkeit, Probleme angemessen zu lösen (LeFevre et al., 2010). Andere Studien fokussierten den Zusammenhang zwischen sozial-emotionalen Fähigkeiten und Lernleistungen im Allgemeinen: Aktuell wird eine sich gegenseitig bedingende positive Auswirkung diskutiert und angenommen (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2006; Glaser & Grünke, 2017).

Vielen Kindern gelingt es jedoch nicht, bereits im Kindergartenalter genügend Vorläuferkompetenzen aufzubauen und altersentsprechend sozial-emotional angemessenes Verhalten zu erlernen. Internationale Studien zeigen, dass sich bereits in den ersten sechs Lebensjahren erhebliche Unterschiede im kognitiven und sozialen Leistungsstand entwickeln können. So kommen Tröster und Reineke (2007) im Rahmen einer großen Fragebogenstudie ($N = 732$ Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren) zu dem Ergebnis, dass Defizite in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung mit einer Prävalenz von ca. 21 % besonders häufig auftreten, direkt gefolgt von Auffälligkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung (15 % der untersuchten Kinder). Im Bereich des Mathematiklernens berichtet Moser Opitz (2007) von erheblichen Problemen bei 4 bis 7 % aller Kinder dieser Altersgruppe. In diesem Zusammenhang postulieren Schuchardt und Kolleg*innen (2014) erhebliche Kompetenzunterschiede im numerischen Vorwissen bei Kindern vor dem Eintritt in die Grundschule (Schuchardt, Piekny, Grube & Mähler, 2014). Im sprachlichen Bereich gelten ca. 15 bis 20 % aller Kinder als förderbedürftig, wobei insbesondere eine nicht gut ausgebildete phonologische Bewusstheit als starker Prädiktor für die Entstehung von Lese- und Rechtschreibproblemen gilt (Hartmann & Studer, 2013).

Darüber hinaus untersuchten Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle und Calkins (2006) in ihrer *Early Childhood Longitudinal Study* ca. 17.000 Kindergartenkinder, um Kriterien für eine erfolgreiche Bewältigung der schulischen Anforderungen zu identifizieren. Neben sprachlichen Kompetenzen und der gesundheitlichen Entwicklung der Kinder, wurden auch emotional-soziale Kompetenzen bzw. Risiken erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit erhöhten Risiken in der gesundheitlichen oder emotional-sozialen Entwicklung, die bereits in der frühen Kindheit auffällig waren, die schlechtesten schulischen Ergebnisse erreichten. Ihre Mathematik- und Leseleistungen lagen eine halbe Standardabweichung unter denen der anderen Kinder. Ferner waren sie nicht in der Lage, ihre tatsächlichen Fähigkeiten auszuschöpfen und zeigten mangelnde Selbstkontrolle.

Dass Lern- und Verhaltensprobleme im Vorschulalter ebenso die Erzieher*innen vor enorme Herausforderungen stellen, verdeutlicht eine Untersuchung von Agi, Hillenbrand und Hennemann (2010). In einer Studie, an der 500 pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen teilnahmen, wurden u. a. die Einschätzung der persönli-

chen Belastung durch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten sowie die subjektiv wahrgenommene Auftretenshäufigkeit von kindlichen Verhaltens- und Entwicklungsproblemen erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass Aufmerksamkeitsprobleme sowie Defizite im sprachlichen Bereich besonders häufig wahrgenommen werden und zu den größten Herausforderungen für die Erzieher*innen im beruflichen Alltag zählen (ebd.).

Aus den oben skizzierten Forschungsbefunden lässt sich die Notwendigkeit einer konsequenten, frühzeitig einsetzenden, effektiven und präventiven Förderung spezifischer (Vorläufer-)Kompetenzen in den Bereichen Soziabilität, Emotionalität, Mathematik, Sprache und Kognition ableiten, um Kinder mit erhöhten Risiken bei der erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gezielt zu unterstützen. Hierdurch können die Chancen auf eine gelingende Transition in die Grundschule verbessert werden. Bisher fehlt es in Deutschland allerdings noch an empirischen Belegen, die die langfristigen Effekte einer solchen Förderung systematisch untersuchen (Köller, 2016).

2.2 Forschungsfragen

Um die Lernentwicklung von Kindern, insbesondere unter erhöhten sozial-emotionalen Risikobedingungen, frühzeitig zu fördern, den Übergang in die Grundschule zu unterstützen und einer diskontinuierlichen Bildungslaufbahn entgegenzuwirken, wurde in der KiTa-Hauptstudie folgender Fragestellung nachgegangen: Inwiefern wirkt sich der Einsatz einer präventiven Maßnahme zur Unterstützung zentraler Entwicklungsbereiche (sozial-emotionale Kompetenzen, phonologische Bewusstheit, mathematische Vorläuferfertigkeiten oder induktives Denken), positiv auf die Kompetenzentwicklung von Kindern im Vorschulalter aus?

2.3 Methodik

Die Stichprobe umfasst insgesamt $N = 150$ Vorschulkinder (47 % männlich) im Alter von durchschnittlich 5;6 Jahren ($SD = 0;7$ Jahre) zu Interventionsbeginn aus sieben Kindertagesstätten des Kreises Mettmann. Um die aufgeworfene Forschungsfrage zu beantworten, wurden drei unterschiedliche Förderkonzepte z. T. neu didaktisiert, anschließend durchgeführt und evaluiert. Eine Gruppe von $n = 30$ Vorschulkindern aus einer Einrichtung erhielt eine Fördermaßnahme, bestehend aus einer Kombination von vier zentralen Entwicklungsbereichen (Gruppe 01: *Kombinierte akademisch-sozial-emotionale Förderung*). Eine weitere Gruppe von $n = 30$ Vorschulkindern aus einer Einrichtung erhielt eine Förderung mit didaktisch aufbereitetem Material von drei akademischen Förderbereichen (Gruppe 02: *Kombinierte akademische Förderung*). Aus fünf Einrichtungen nahmen insgesamt $n = 90$ Vorschulkinder an einer präventiven Maßnahme zur *Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen* teil (Gruppe 03). Die Teilnahme an der Studie erfolgte freiwillig; die Zuordnung der Förderprogramme basierte auf dem Interesse der durchführenden Institution. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die integrierten Förderprogramme der drei Förderkonzepte. Eine Kurzbeschreibung der Förderprogramme ist dem Anhang zu entnehmen.

Tabelle 1:

Förderkonzepte der KiTa-Hauptstudie

Gr.	Förderkonzept	Integrierte Förderprogramme	Umfang
01	Kombinierte akademisch-sozial-emotionale Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Lubo aus dem All! – Vorschulalter (Hillenbrand et al., 2009) • Förderung der phonologischen Bewusstheit & sprachlicher Kompetenzen: Das Lobo-Kindergartenprogramm (Frölich et al., 2010) • Mengen, zählen, Zahlen – Die Welt der Mathematik verstehen (Krajewski et al., 2013) • Keiner ist so schlau wie ich I (Marx & Klauer, 2010) 	45 Sitzungen à 90 Min.
02	Kombinierte akademische Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der phonologischen Bewusstheit & sprachlicher Kompetenzen: Das Lobo-Kindergartenprogramm (Frölich et al., 2010) • Mengen, zählen, Zahlen – Die Welt der Mathematik verstehen (Krajewski et al., 2013) • Keiner ist so schlau wie ich I (Marx & Klauer, 2010) 	30 Sitzungen à 90 Min.
03	Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Lubo aus dem All! – Vorschulalter (Hillenbrand et al., 2009) 	34 Sitzungen à 60 Min.

Zur Überprüfung des Fördererfolgs auf die kindliche Entwicklung wurde bei allen Vorschulkindern unmittelbar vor dem Start der Intervention und unmittelbar nach Interventionsende der aktuelle Entwicklungsstand anhand standardisierter Testverfahren erhoben. Die Erfassung der mathematischen Vorläuferkompetenzen basiert auf dem Verfahren *Mathematik- und Rechenkonzepte im Vorschulalter – Diagnose* (Marko-D; Ricken, Fritz-Stratmann & Balzer, 2013). Die schriftsprachlichen Vorläuferkompetenzen wurden mithilfe des *Tests zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit* (Tephobe; Mayer, 2016) erfasst. Zur Erhebung der kognitiven sowie der sozial-emotionalen Kompetenzen der Vorschulkinder wurden die Entwicklungsskalen 11 bis 14 und 7 der *Intelligence and Development Scales* (IDS; Grob, Meyer & Hagmann-von Arx, 2009) eingesetzt. Überdies erfolgt eine Verhaltenseinschätzung der Vorschulkinder mithilfe der deutschsprachigen Version des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 2005), den die pädagogischen Fachkräfte für jedes Kind ausfüllten.

Im September 2016 fand die erste Erhebung aller Entwicklungsbereiche mithilfe der genannten Erhebungsinstrumente in den Kindertagesstätten statt, durchgeführt von intensiv geschulten Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung der Universität zu Köln. Der Förderzeitraum erstreckte sich von Oktober 2016 bis Juni 2017. Alle Kinder wurden in den Räumlichkeiten ihrer jeweiligen Einrichtungen gefördert. Die Förderung wurde zweimal pro Woche für eine Dauer von jeweils 60 bis 90 Min. von einem Tandem (pädagogische Fachkraft und Projektmitarbeiter*in) geleitet. Alle Fachkräfte und Projektmitarbeiter*innen erhielten eine prozessbegleitende Qualifizierung zu den Zielen, dem Aufbau sowie den Inhalten des jeweiligen Förderkonzepts. Im Juli 2017 erfolgte die zweite Erhebungswelle aller Vorschulkinder. Die Abbildung 1 zeigt das Studiendesign im Überblick.



Abbildung 1. Studiendesign der KiTa-Hauptstudie

2.4 Zentrale Ergebnisse und Interpretation

Um Aussagen zum Fördererfolg auf Ebene der Kinder zu tätigen, wurden zunächst auf Basis der Ergebnisse des Einschätzungsbogens SDQ zwei Gruppen gebildet: Kinder, die zum ersten Messzeitpunkt einen SDQ-Gesamtwert (Summe der Skalen Hyperaktivität, Emotionale Probleme, Probleme mit Gleichaltrigen, Verhaltensprobleme) im auffälligen oder grenzwertigen Bereich hatten, wurden für die Datenauswertung der Gruppe der Kinder *unter erhöhten sozial-emotionalen Entwicklungsrisiken* zugeordnet. Alle anderen Kinder wurden der Auswertungsgruppe *ohne erhöhte sozial-emotionale Entwicklungsrisiken* zugeteilt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Stichprobe im Hinblick auf die Förderkonzepte.

Tabelle 2:

Stichproben der drei Förderkonzepte

Gr.	Förderkonzept	KiTa	Kinder ohne erhöhte sozial-emotionale Entwicklungsrisiken	Kinder unter erhöhten sozial-emotionalen Entwicklungsrisiken
01	Kombinierte akademisch-sozial-emotionale Förderung	1	27	3
02	Kombinierte akademische Förderung	1	28	2
03	Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen	5	75	15

Die folgenden exemplarischen Ergebnisse stellen den Vergleich vom ersten Messzeitpunkt (vor Beginn der Förderung) zum zweiten Messzeitpunkt (nach der Förderung) innerhalb der Gruppe der Kinder ohne erhöhte sozial-emotionale Entwicklungsrisiken (MZP I und MZP II) sowie innerhalb der Kinder unter erhöhten sozial-emotionalen Entwicklungsrisiken (MZPrisk I und MZPrisk II) dar. Für jedes Erhebungsinstrument gilt: Je höher der Wert (in der Abbildung), desto höher ist die entsprechende Kompetenz bei den Kindern ausgeprägt. Die dargestellten Werte sind Mittelwerte. Eine schwarze Zahl bedeutet, dass die Kinder im Mittel im durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Bereich im Vergleich zu anderen Kindern der gleichen Altersstufe (Normstichprobe) liegen. Eine rote Zahl besagt, dass die Kinder im Mittel eine unterdurchschnittliche Kompetenz in diesem Bereich aufweisen.

Die schriftsprachliche Entwicklung der Vorschulkinder konnte sich innerhalb des Förderzeitraums in allen Gruppen verbessern (siehe Abbildung 2). Zeigten die Kinder zu Beginn des Vorschuljahres noch unterdurchschnittliche Leistungen, so konnten diese nach der zweiten Kompetenzerhebung als durchschnittlich eingeordnet werden. Eine Ausnahme hiervon bilden die Kinder unter erhöhten sozial-emotionalen Risiken in den Förderkonzeptgruppen *Kombinierte akademische Förderung* sowie *Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen*. Diese Kinder liegen auch zum zweiten Messzeitpunkt im unterdurchschnittlichen Bereich, konnten jedoch ihre schriftsprachlichen Kompetenzen über den zeitlichen Verlauf verbessern.

Im Hinblick auf die mathematischen Vorläuferkompetenzen zeigten sich positive Veränderungen im Zeitraum vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in allen Förderkonzeptgruppen, sodass zum Ende des Vorschuljahres die Kinder im Mittel mindestens durchschnittliche Werte aufwiesen (siehe Abbildung 3).

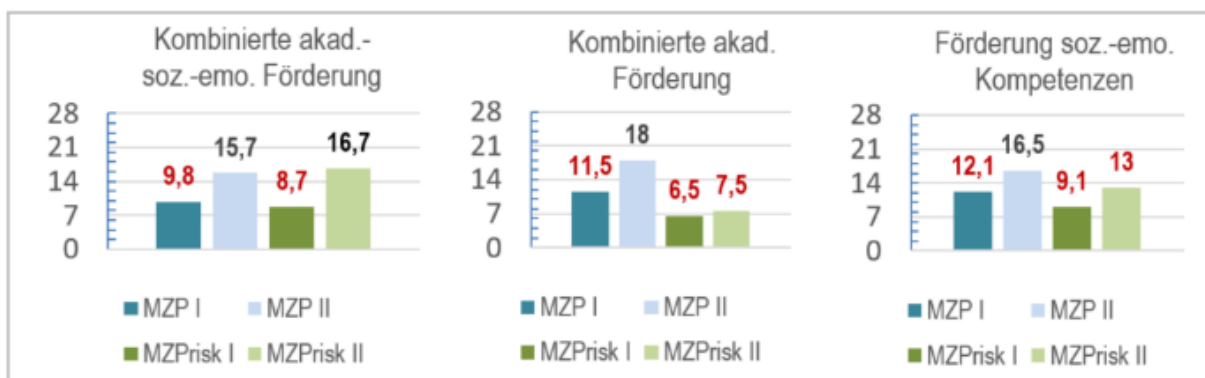


Abbildung 2. Ergebnisse schriftsprachlicher Kompetenzen (Tephobe) vor und nach der Förderung

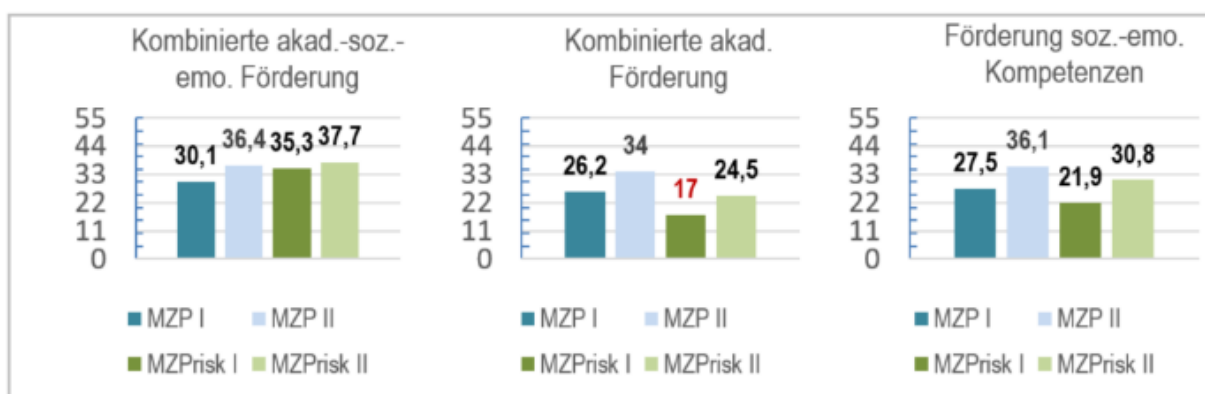


Abbildung 3. Ergebnisse mathematischer Vorläuferkompetenzen (Marko-D) vor und nach der Förderung

Die Abbildungen 4 bis 7 zeigen die Befunde hinsichtlich der kindlichen sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung. Nahezu für alle Vorschulkinder der *kombinierten akademisch-sozial-emotionalen Förderung* und der *Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen* kann ein Zuwachs an Wissen und Kompetenzen festgestellt werden. Die Kinder konnten hier ihre Strategien zur Emotionserkennung und -regulation, zum Verstehen sozialer Situationen und zum sozial kompetentem Handeln erweitern. Jene Kinder, die die *kombinierte akademischen Förderung* erhielten, profitierten weniger stark (positive und negative Tendenzen sowie stagnierende Werte).

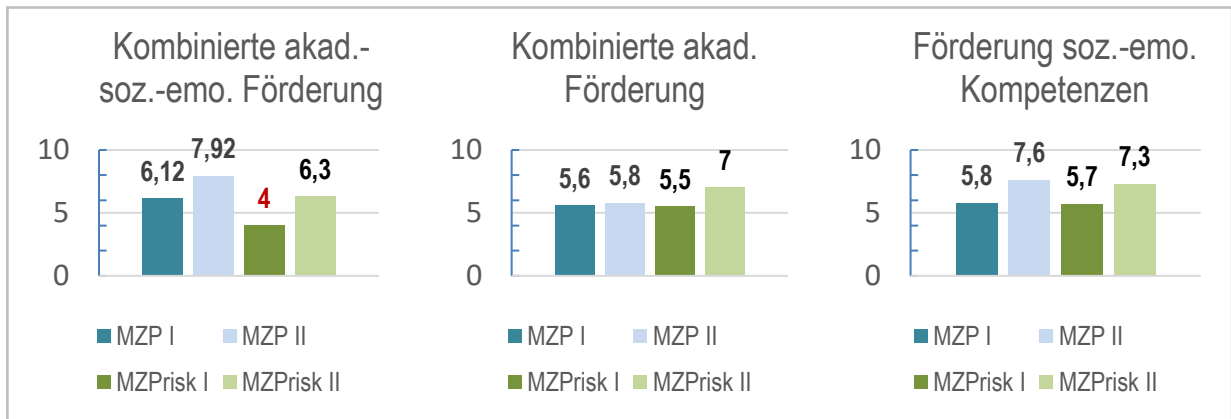


Abbildung 4. Ergebnisse IDS Skala Emotionen Erkennen vor und nach der Förderung

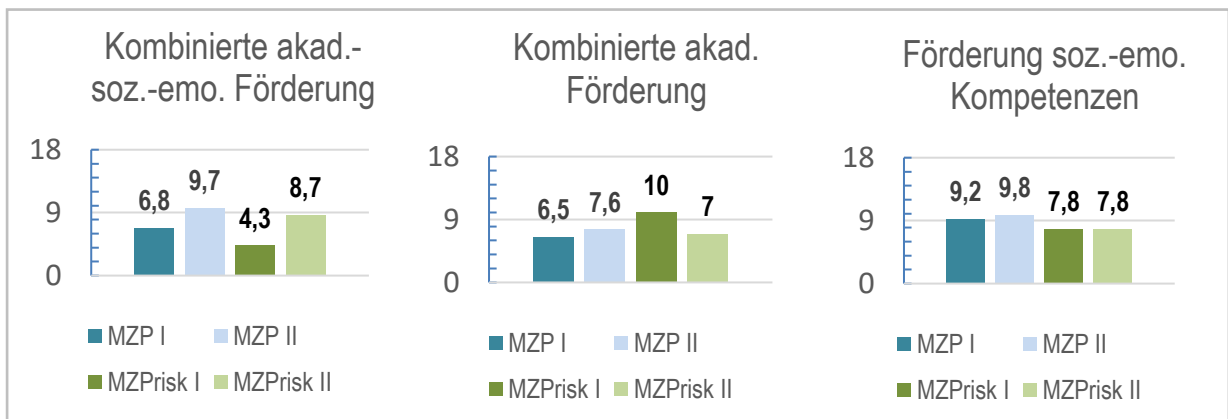


Abbildung 5. Ergebnisse IDS Skala Emotionen Regulieren vor und nach der Förderung

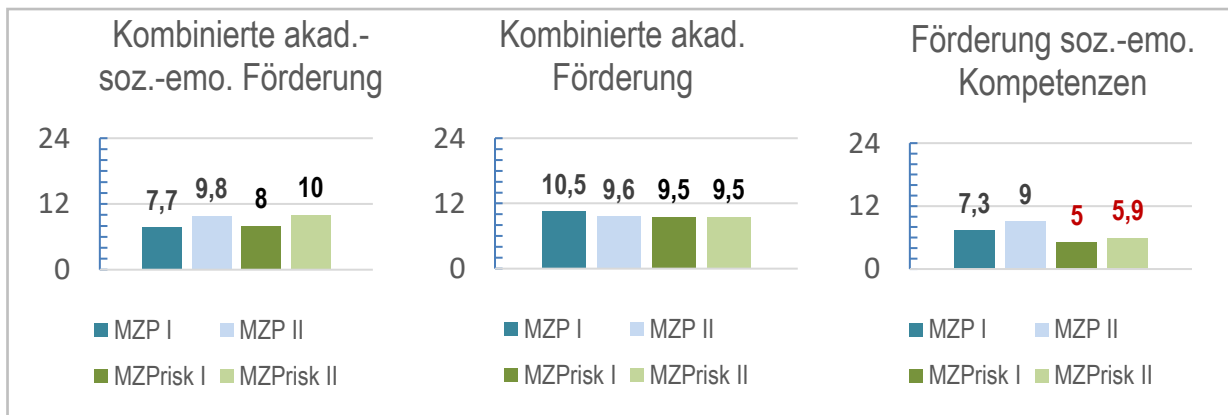


Abbildung 6. Ergebnisse IDS Skala Soziale Situationen Verstehen vor und nach der Förderung

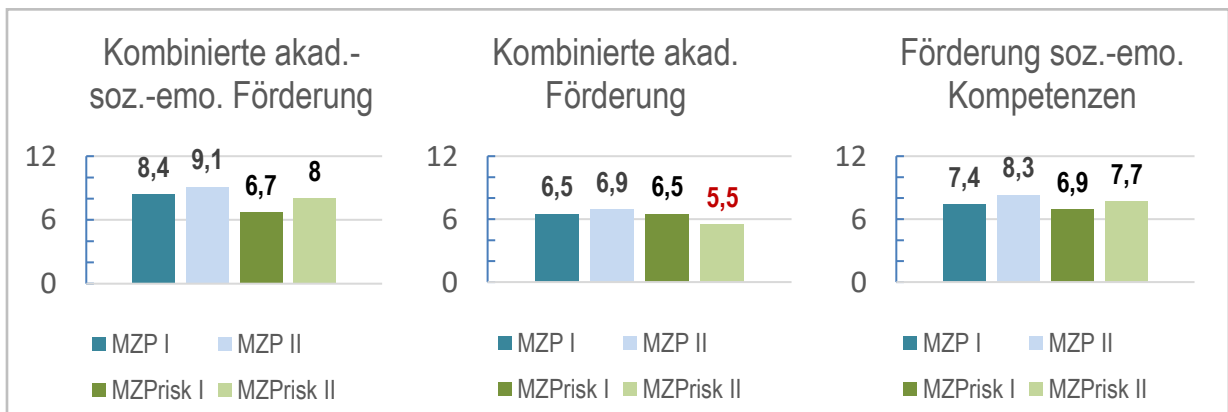


Abbildung 7. Ergebnisse IDS Skala Sozial Kompetent Handeln vor und nach der Förderung

3 Teilprojekt 3: Pilotstudie Multimo

3.1 Theoretischer Hintergrund

Externalisierende Verhaltensprobleme bei Kindern und Jugendlichen stellen eine große Herausforderung im Kontext Schule dar. Dabei zeigen die Schüler*innen vermehrt hyperaktives, aggressives, oppositionelles und unkonzentriertes Verhalten. Gemäß epidemiologischer Studien (u. a. Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer & Mauz, 2014) ist ca. jedes fünfte Schulkind betroffen. Durch häufige Klassenwiederholungen, Schulverwarnungen und -verweise, Schulausschluss, Schulabsentismus und ein niedriges Schulabschlussniveau (Schulte-Körne, 2016) sind die Kinder und deren Eltern häufig mit gravierenden Konsequenzen in der Schullaufbahn konfrontiert. Auch außerschulisch werden für ein anhaltendes externalisierendes Problemverhalten weiterreichende Langzeitfolgen beschrieben. Laut einer Studie von Haller et al. (2016) zählen hierzu ein erhöhter Alkoholkonsum, der Konsum illegaler Drogen, Delinquenz und Gewaltbereitschaft sowie finanzielle Probleme. Insbesondere finanzielle Probleme begünstigen nicht selten einen generationsübergreifenden Teufelskreis. Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert und Hölling (2018) analysierten in diesem Kontext, dass „Kinder und Jugendliche, die in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status aufwachsen, [...] signifikant häufiger von psychischen Auffälligkeiten betroffen [sind] als Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch bessergestellten Familien“ (S. 39). Während in der Gruppe mit geringen finanziellen Mitteln ca. jedes dritte Kind betroffen ist, ist es in Familien mit höheren finanziellen Mitteln nur ca. jedes achte Kind (ebd.).

Im Gegensatz zu anderen Bildungseinrichtungen zeichnet sich die Schule durch die allgemeine Schulpflicht als eine Institution aus, in der nahezu alle Kinder und Jugendlichen erreichbar sind (Reicher & Jauk, 2012). Maßnahmen für einen nachhaltigen pädagogischen Umgang mit externalisierendem Problemverhalten scheinen vor diesem Hintergrund indiziert. Mehrstufige Fördersysteme (Fairbanks, Sugai, Gardino & Lathrop, 2007) haben sich als wirksame Rahmenkonzeptionen schulischer Prävention gezeigt. Entsprechende Konzeptionen adressieren Angebote in einem Spektrum von 100 % aller Schüler*innen bis hin zum Einzelfall. Die Förderung wird hierbei kriteriengeleitet intensiviert und individualisiert. Häufig angeführte Kriterien sind hierbei (Grosche & Volpe, 2013):

- eine Evidenzbasierung des Unterrichts und der Förderung,
- die regelmäßige und systematische Analyse von möglicherweise unentdeckten und falsch interpretierten Lern- und/oder Verhaltensproblemen,
- die kontinuierliche Verlaufsevaluation zur Überprüfung, ob und wie ein Kind auf eine Förderung anspricht,
- ein datenbasiertes Planen der Unterrichts- und Förderangebote sowie
- die Intensivierung und Spezifizierung der Unterstützung für Schüler*innen mit erhöhten Bedarfen.

Ein zentrales Element mehrstufiger Fördersysteme ist die enge Verzahnung von Diagnostik und Förderung, was Lindsay bereits 2007 als einen wesentlichen Aspekt für das Gelingen eines inklusiven Bildungsangebots identifizieren konnte. Für den Einsatz solcher Rahmenkonzeptionen liegt international eine breite Befundlage vor, die für die Evidenz dieses Vorgehens spricht. Positive Effekte sind u. a. die Steigerung akademischer Leistungen (Hattie, Beywl & Zierer, 2013), die Reduktion problematischer Verhaltensweisen (Bradshaw & Leaf, 2012), die Zunahme von angemessenem Verhalten sowie eine Verbesserung des Schulklimas (u. a. Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010). Aber auch auf Seiten der Lehrkräfte konnten positive Effekte ermittelt werden. So kamen Ross, Romer und Horner (2012) zu dem Ergebnis, dass der Einsatz mehrstufiger Fördersysteme bei Lehrkräften zu der Wahrnehmung einer geringeren Arbeitsbelastung und eines erhöhten Selbstwirksamkeitserleben führt.

Konzeption der Maßnahme

Auf Basis der eingeführten Kriterien (Grosche & Volpe, 2013) wurde im Rahmen der Multimo-Pilotstudie eine dreistufige, multiprofessionelle und multimodale Maßnahme zur Prävention von externalisierenden Verhaltensproblemen konzipiert (siehe Abbildung 8).

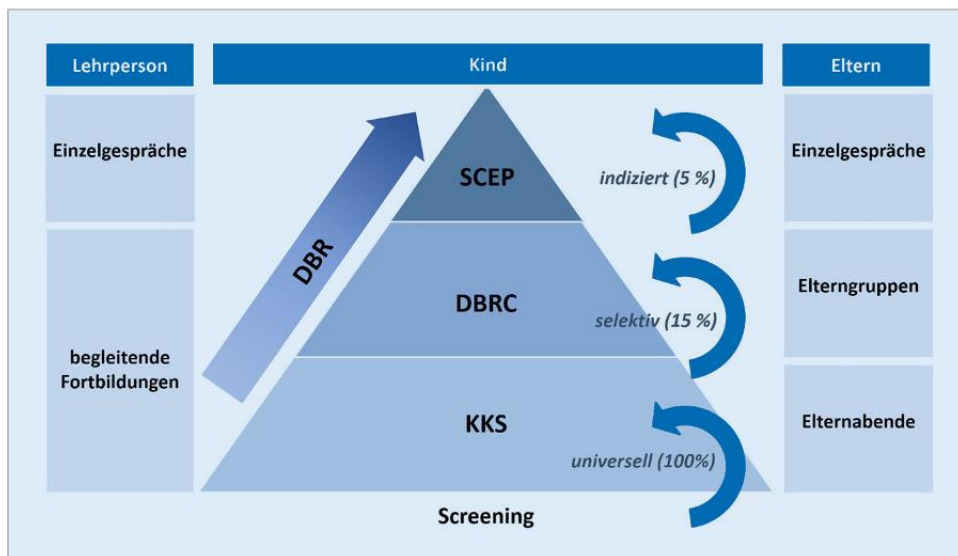


Abbildung 8. Konzeptdarstellung (entnommen aus Hanisch et al., 2019)

Stufe 1 adressiert alle Schüler*innen einer Klasse. Mit Hilfe eines universellen Verhaltensscreenings, der *Integrated Teacher Report Form* (ITRF; Volpe et al., 2018), werden durch die Klassenleitung zunächst mögliche externalisierende Verhaltensprobleme der Schüler*innen eingeschätzt. Die Screeningergebnisse dienen als Grundlage, ca. 20 % der Kinder einer Klasse mit einem erhöhten Bedarf an Unterstützung im Bereich der externalisierenden Verhaltensprobleme zu identifizieren. Anschließend wird auf Stufe 1 das *KlasseKinderSpiel* (KKS; Hillenbrand & Pütz, 2008), ein interdependentes Gruppenkontingenzverfahren, eingeführt und mit der gesamten Klasse über einen Zeitraum von mehreren Wochen während des regulären Unterrichts durchgeführt. Vor und auch während der Umsetzung des KKS wird das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten der mittels ITRF identifizierten Kinder anhand des *Direct Behavior Rating* (DBR; Christ, Riley-Tillman & Chafouleas, 2009) täglich durch die Klassenlehrkraft dokumentiert. Ausgehend von den im Anschluss ausgewerteten Ergebnissen der DBR erfolgt die datenbasierte Entscheidung, ob der Einsatz des KKS zu einer bedeutsamen Reduktion der externalisierenden Problemlagen einzelner Kinder beigetragen hat. Im weiteren Verlauf wird das KKS mit allen Kindern fortgesetzt. Für die Schüler*innen, bei denen noch keine ausreichenden Verbesserungen im Verhalten erzielt werden konnten, kommt ergänzend eine weitere lerntheoretische Fördermaßnahme auf Stufe 2 hinzu, die *Daily Behavior Report Cards* (DBRC; Volpe & Fabiano, 2013). Auch die DBRC werden über mehrere Wochen (parallel zum KKS) umgesetzt, während und weiterhin die Verhaltensentwicklung durch die Klassenleitung mittels DBR dokumentiert wird. Zeigt sich in den DBR-Daten, dass einige Kinder immer noch nicht ausreichend von der bisherigen Förderung profitieren, erhält die Klassenleitung in Stufe 3 eine hochindividualisierte Förderung im Umgang mit einem ausgewählten Zielkind durch das *Schulbasierte Coaching bei Kindern mit expansivem Problemverhalten* (SCEP; Hanisch, Richard, Eichelberger, Greimel & Döpfner, 2018).

Alle Eltern erhalten auf Stufe 1 die Möglichkeit, an einem Elternabend zum Thema Prävention von Verhaltensproblemen und Prinzipien positiver Erziehung teilzunehmen. Für Eltern mit Kindern, die eine intensivere Förderung benötigen (Stufe 2), wird ein regelmäßiges Elterntaining in Kleingruppen angeboten. Die Lehrkräfte werden im Rahmen der ersten beiden Stufen in den Bereichen externalisierende Verhaltensprobleme, Classroom Management und KKS, DBRC sowie DBR fortgebildet. Eine detaillierte Beschreibung der Gesamtkonzeption findet sich bei Hanisch et al. (2019).

3.2 Forschungsfragen

Das Ziel der Pilotstudie war die Überprüfung der Wirksamkeit des oben beschriebenen Multimo-Konzepts für einzelne Schüler*innen, d. h. bei Kindern mit auffälligen Werten im Verhaltensscreening ITRF vor Beginn der Förderung auf Stufe 1. Es wurde erwartet, dass das lernbezogene Verhalten durch die mehrstufige Förderung im Verlauf zunimmt und das störende Verhalten abnimmt.

3.3 Methodik

Gemäß der Projektbeschreibung wurde das Multimo-Konzept in drei Klassen der Jahrgangsstufe 1 sowie in drei Klassen der Jahrgangsstufe 2 an einer Grundschule des Gemeinsamen Lernens im Kreis Mettmann implementiert.¹ Das Kollegium nahm begleitend an drei schulinternen Ganztagsfortbildungen teil, in denen sie sowohl in den diagnostischen Methoden (ITRF, DBR) als auch in den Fördermaßnahmen (Classroom Management, KKS, DBRC) geschult wurden. Die Klassenlehrer*innen der ersten beiden Jahrgangsstufen erhielten in Stufe 3 das mehrwöchige Einzelcoaching SCEP durch eine Kinder- und Jugendpsychotherapeutin der Universität zu Köln.

Um die Wirksamkeit von Multimo zu evaluieren, wurde die DBR nach den Prinzipien experimenteller Einzelfallstudien (Jain & Spieß, 2012) durchgeführt. Die Aufgabe der Klassenlehrkräfte der Schuleingangsphase lag darin, das lernbezogene (d. h. aktives und engagiertes Schüler*innenverhalten in Bezug auf die Mitarbeit im Unterricht) und das störende Verhalten (d. h. Verhalten, das den Unterricht stört oder das eigene Lernen oder das Lernen der anderen Kinder beeinträchtigt) der durch die ITRF identifizierten Schüler*innen mit erhöhtem externalisierendem Problemverhalten zu beurteilen. Die Beurteilung erfolgte für jede*n Schüler*in auf einer sechsstufigen Skala (0 = das Verhalten trat nie auf; 100 = das Verhalten trat immer auf) täglich zur gleichen Zeit (im Anschluss an die Stunde, in der das KKS bzw. die DBRC eingesetzt wurde).

Die Auswertung der DBR-Daten basierte in dieser Pilotstudie ausschließlich auf einer „visuellen Inspektion“ (Busk & Marascuilo, 1992). Als Ausgangslage (auch Baseline genannt) wurden die Messungen herangezogen, die vor Einführung des KKS auf Stufe 1 mittels der DBR erfolgten. Mit dieser Individualnorm wurden die Verhaltensverlaufsbeurteilungen verglichen, die während der Umsetzung der Förderung (KKS, DBRC) erfolgten (Brunstein & Julius, 2014).

3.4 Zentrale Ergebnisse und Interpretation

Von den insgesamt sechs teilnehmenden Klassen werden nachfolgend die Daten aus einer ersten Klasse berichtet. In dieser Klasse wurden vier Schüler (Namen geändert) zu Beginn des Projekts anhand des Lehrkraft-Screenings ITRF als Schüler mit externalisierendem Problemverhalten identifiziert. Für diese Schüler dokumentierte die Klassenleitung die Verhaltensverlaufsentwicklung im Hinblick auf lernbezogenes und störendes Verhalten über einen Zeitraum von mehreren Monaten. Abbildung 9 zeigt die Verhaltensentwicklung dieser Schüler für das lernbezogene Verhalten. Hier deutet ein Anstieg des Graphen auf eine Verbesserung des Verhaltens hin (das lernbezogene Verhalten nimmt zu). Abbildung 10 zeigt die Verhaltensentwicklung für das störende Verhalten. Hierbei deutet ein Abfall des Graphen auf eine Verbesserung des Verhaltens hin (das störende Verhalten nimmt ab). Die X-Achse stellt in beiden Abbildungen die Messzeitpunkte (Anzahl der Tage) dar. Die Y-Achse zeigt die Häufigkeit des Schüler*innenverhaltens in Prozent. Als Bezugspunkt ist in allen Verläufen zudem der Median der Baseline als gestrichelte horizontale Linie eingezeichnet. Die gestrichelten vertikalen Linien geben an, wann das KKS nach der Baseline eingesetzt hat und ab wann die DBRC, ergänzend zum KKS, umgesetzt wurde.

Sowohl die Graphen im Hinblick auf das lernbezogene Verhalten (siehe Abbildung 9) als auch im Hinblick auf das störende Verhalten (siehe Abbildung 10) aller vier Lernenden zeigen stark streuende Werte in der Baseline. Dies spricht für kein stabiles Schülerverhalten vor Beginn der KKS-Intervention. Darüber hinaus fällt auf, dass es in allen

¹ Zusätzlich wurde im Rahmen des Multimo-Pilotprojekts das *Virtuelle Schulboard* eingesetzt.

Graphen eine Vielzahl fehlender Werte gibt. Die fehlenden Werte sind häufig dadurch zu erklären, dass ausschließlich die Klassenlehrkraft für die tägliche Beurteilung der Schüler nach dem Unterricht zuständig war. Fiel die Lehrkraft bzw. ein Schüler aufgrund von bspw. Krankheit aus oder hat kein Unterricht stattgefunden, so konnte für diesen Tag keine Beurteilung vorgenommen werden.

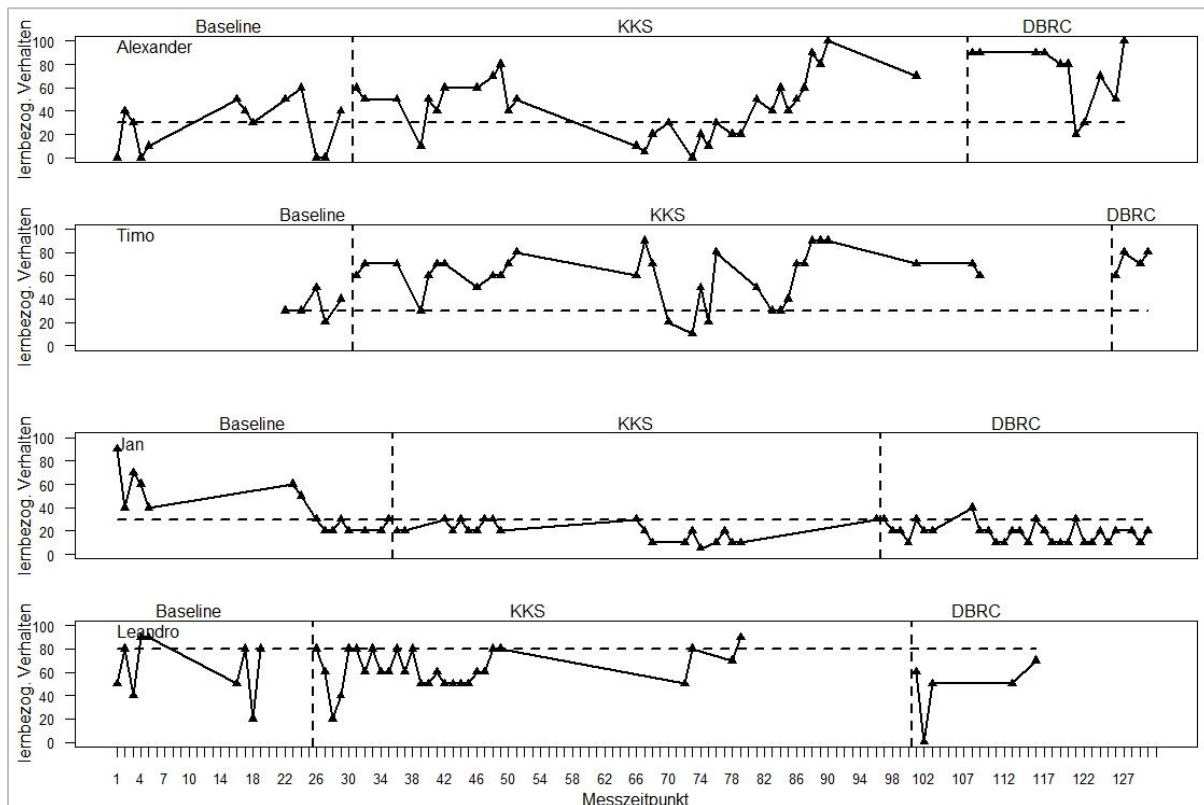


Abbildung 9. Entwicklung des lernbezogenen Verhaltens

Die Baseline des lernbezogenen Verhaltens (siehe Abbildung 9) liegt bei Alexander, Timo und Jan im moderaten Bereich. Alexander und Timo konnten vom Einsatz des KKS profitieren. Beide Graphen zeigen deutlich mehr Messzeitpunkte über dem Median der Ausgangslage als auf oder unter diesem. Der Graph von Jan lässt hingegen keine Veränderung seines Verhaltens durch die Förderung mittels KKS erkennen. Hier sind die Werte auf bzw. knapp unter dem Median der Baseline. Zudem ergibt sich bei allen drei Schülern kein Unterschied im lernbezogenen Verhalten nach dem ergänzenden Einsatz der DBRC-Intervention. Das Schulkind Leandro konnte als einziger in seinem lernbezogenen Verhalten weder von der Förderung durch das KKS noch durch die DBRC profitieren. Sein Graph zeigt keine erkennbaren Unterschiede der Messwerte beim Vergleich der drei Phasen. Ein möglicher Grund liegt in der hohen Ausgangslage. Bereits vor Beginn der Förderung lag Jans lernbezogenes Verhalten im sehr guten Bereich, was eine positive Veränderung deutlich erschwert.

Ähnlich zur Baseline des lernbezogenen Verhaltens bei Alexander, Timo und Jan, liegt die Baseline des störenden Verhaltens (siehe Abbildung 10) dieser Schüler im moderaten Bereich. Alle drei Kinder konnten ihr störendes Verhalten reduzieren und somit von der Förderung durch das KKS profitieren. Dieser Fördererfolg wird insbesondere bei Timo deutlich, der vor Beginn der Intervention das höchste Problemverhalten aufweist und mit Einsatz des KKS durchgängig geringes bis kein störendes Verhalten zeigt. Auch hinsichtlich des störenden Verhaltens lässt sich keine erkennbare Verbesserung durch die DBRC feststellen, jedoch blieb das Verhalten auf niedrigem Niveau stabil. Die Ausgangslage von Leandro weist kaum störendes Verhalten auf. Sowohl durch das Einsetzen des KKS als auch durch das zusätzliche Einsetzen der DBRC, bleibt das Niveau des störenden Verhaltens vergleichbar niedrig.

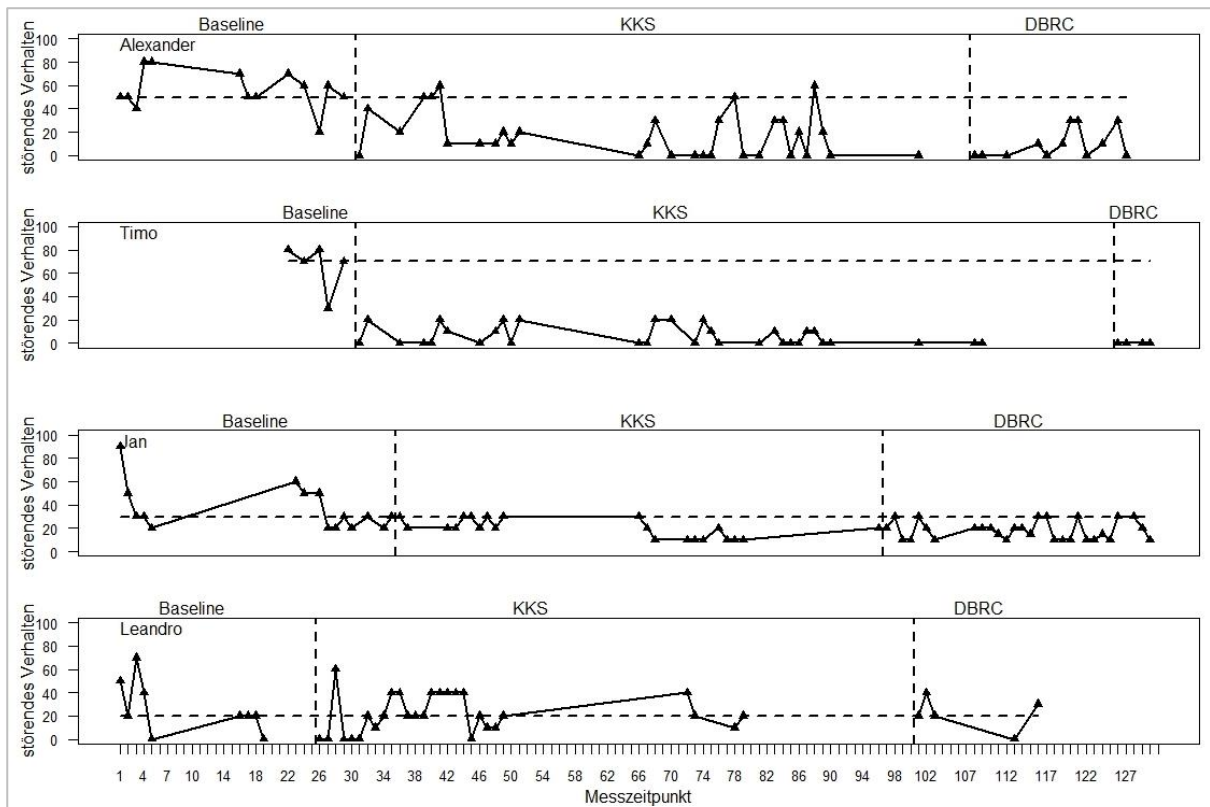


Abbildung 10. Entwicklung des störenden Verhaltens

4 Teilprojekt 4 & 5a: Wissenschaftliche Begleitstudie zum inklusiven Schulklima

4.1 Zielsetzung

Die pädagogische Aufgabe bei der Umsetzung von Inklusion liegt in der Entwicklung von Methoden, die die Partizipation an akademischen Lernprozessen und die soziale Integration aller Schüler*innen berücksichtigen. Hierfür sind gemeinsame Reflexions-, Planungs- und Entwicklungsprozesse innerhalb der Schule bedeutsam (Booth, 2012; Carrington, 1999; McMaster, 2015). So handelt es sich bei schulischer Inklusion um eine Querschnittsaufgabe, die alle Akteur*innen einer Schule betrifft. Um das Gelingen inklusiver Bildungs- und Erziehungsprozesse zu ermöglichen, bedarf es der Professionalisierung aller pädagogischen Fachkräfte im Sinne einer gemeinsam adressierten Schulentwicklungsaufgabe. Diesbezüglich stellt auch das Schulklima bzw. die Schulkultur einen entscheidenden Faktor dar (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Das Schulklima beschreibt die dynamischen Prozesse innerhalb der Schule, welche die Gestaltung sowie die Beziehungen der Akteur*innen innerhalb der Schule und mit dem Umfeld adressieren. Ausgehend von diesen Überlegungen ist das Ziel des Projektes, außer- und innerschulische Faktoren, die zu einem inklusionsförderlichen Schulklima beitragen, zu erforschen und zu betrachten, inwiefern sich die einzelnen Schulen anhand dieser Merkmale charakterisieren lassen. Um zu erkennen, inwiefern Inklusion gelingt, ist es weiterhin zentral, einen Blick darauf zu werfen, inwiefern eine heterogene Schüler*innenschaft am schulischen Leben partizipieren kann und eine positive Lernentwicklung vollzieht.

4.2 Theoretischer Hintergrund

Entsprechend des Überblickartikels von Thapa, Cohen, Guffey und Higgins-D'Alessandro (2013) kann das Thema des Schulklimas als zentral für eine lern- und entwicklungsförderliche Schule angenommen werden. So wirkt sich ein positives Schulklima u. a. förderlich auf die Leistungsmotivation, die akademischen Ergebnisse, die Persönlichkeitsentwicklung und das Wohlbefinden der Schüler*innen aus. Weiterhin führt es zu einer Abmilderung eines negativen Einflusses des sozioökonomischen Kontextes auf den akademischen Erfolg. Hinsichtlich der Lehrkräfte zeigt sich, dass ein positives Schulklima förderlich für deren Bereitschaft ist, schulische Reformen umzusetzen.

Ausgehend von bisherigen theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden wurde ein Rahmenmodell des inklusiven Schulklimas aufgestellt (Urton, Börnert-Ringleb, Krull, Wilbert & Hennemann, 2018a; Urton, Börnert-Ringleb & Wilbert, 2018b). Anhand des Modells können das im Folgenden dargestellte Vorgehen nachvollzogen sowie die Ergebnisse eingeordnet werden (siehe Abbildung 11).

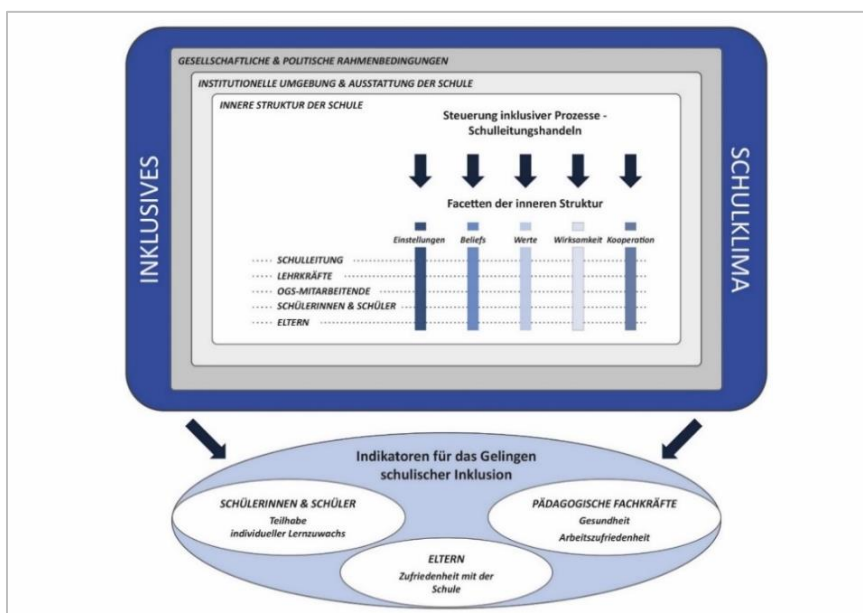


Abbildung 11. Rahmenmodell des inklusiven Schulklimas (Urton et al., 2018a)

Wie in Abbildung 11 ersichtlich wird, umfasst das aufgestellte Rahmenmodell sowohl innerschulische Interaktionen als auch Kontextbedingungen, die in Wechselwirkung miteinander stehen.

Die *innere Struktur der Schule* umfasst dabei (1) die Facetten *Einstellungen, Beliefs, Werte, Wirksamkeit* und *Kooperation* der schulischen Akteure und (2) die *Steuerung inklusiver Prozesse* durch das Schulleitungshandeln. Weiterhin werden (3) die *institutionelle Umgebung* und *Ausstattung der Schule* sowie (4) die *gesellschaftlichen* und *politischen Rahmenbedingungen* berücksichtigt. Die Bedeutung des Schulklimas für Inklusion wird mittels der dargestellten *Indikatoren für das Gelingen schulischer Inklusion* operationalisiert. Im Folgenden finden sich Ausführungen zu den einzelnen Bereichen.

Innere Struktur der Schule

Den Kernbereich des Modells stellt die innere Struktur der Schule dar. Als ein zentraler Bestandteil des Schulklimas kann hier nach van Houtte (2005) die Schulkultur angesehen werden. Diese umfasst die geteilten Einstellungen, Beliefs und Werte aller Akteur*innen der Schule. Mit Blick auf die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems werden diese geteilten Merkmale der Akteur*innen einer Schule als zentral für die Teilhabe der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der allgemeinen Schule angenommen (Ainscow et al., 2013; Carington, 1999; Corbett, 1999; McMaster, 2015; Zollers, Ramanathan & Yu, 1999).

Neben den Einstellungen, Beliefs und Werten sind für die Umsetzung von Inklusion auch die Wirksamkeitsüberzeugungen der pädagogischen Fachkräfte von Bedeutung. So zeigen die bisherigen Befunde, dass Lehrkräfte das normativ-gesellschaftliche Ziel der Inklusion unterstützen (Avramidis & Norwich, 2002; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Scruggs & Mastropieri, 1996), sich hinsichtlich der praktischen Umsetzung von Inklusion allerdings weniger positiv äußern (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Savolainen et al., 2012; Scruggs & Mastropieri, 1996). Hier ist insbesondere die individuelle und kollektive Kompetenzerwartung im Sinne der Wirksamkeitserlebens der Lehrkräfte und des Kollegiums von Bedeutung (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Hellmich, Görel & Schwab, 2016; Urton et al., 2014a, 2014b, 2015).

Als Ausgangspunkt für das Entstehen und die Weiterentwicklung einer positiven inklusiven Schulkultur können die multiprofessionellen Teamstrukturen angesehen werden, die sich im Rahmen von Kooperationsprozessen innerhalb der Schule herausbilden. Durch sie wird die Reflexion über bestehende Wertesysteme und das Erkennen bisher nicht beachteter Lösungen ermöglicht, die in der Konsequenz die Möglichkeit in sich bergen, die Lernerfolge und die Teilhabe am schulischen Leben der Schüler*innen zu steigern (Ainscow, 2005, 2016; McMaster, 2015). Somit wird für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – sowohl im Rahmen von Empfehlungen (KMK, 2011), wie auch auf der Grundlage von Forschungsergebnissen – der Kooperation zwischen Lehrkräften der Allgemeinen Schulen und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung ein hoher Stellenwert beigemessen (Ainscow, 2000; Theoharis & Causton, 2014; Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996; Werning, 2014). Weiterhin sehen Dyson, Howes und Roberts (2002) die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen, Schulpersonal und Eltern sowie den außerschulischen Partner*innen als zentral an.

Steuerung inklusiver Prozesse

Die Entwicklung einer positiven Schulkultur sowie des Wirksamkeitserlebens und der Kooperationsprozesse zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen wird durch die Steuerung inklusiver Prozesse bedingt. Mit ihrer Bedeutung für Schulentwicklung und -effektivität (Cobb, 2015; Leithwood & Riehl, 2003; Riehl, 2000; Wissinger, 2014) nehmen Schulleitungen eine zentrale Rolle bei der Etablierung eines inklusiven Schulklimas ein (Cobb, 2015; Riehl, 2000; Weisel & Dror, 2006). Somit zeigt sich, dass die Einstellungen und das Wirksamkeitserleben zwischen Schulleitung und Kollegien korrespondieren (Ham, Duyar & Gumus 2015; Kurt, Duyar & Çalik 2012; Price, 2012; Urton et al., 2014a, 2014b). Im inklusiven Kontext besitzt die Schulleitung eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Förderung neuer Meinungen zu Vielfalt (Riehl, 2000), der Etablierung geteilter Visionen innerhalb der Schule (Cobb, 2015) sowie der Schaffung von Rahmenbedingungen für innerschulische Kooperation und die Zusammen-

arbeit multiprofessioneller Teams (Cobb, 2015; Irvine, Lupart, Loreman & McGhie-Richmond, 2010; Smith & Leonard, 2005). Die Schulleitungsaufgaben beziehen sich allerdings nicht allein auf die inneren Strukturen der Schule, sondern mit Blick auf die institutionelle Umgebung und Ausstattung der Schule stellt die Schulleitung ein Bindeglied zwischen den inneren und äußeren Strukturen der Schule dar. Sie baut die Kooperation mit außerschulischen Partner*innen (Riehl, 2000) und den Eltern (Cobb, 2015) auf und pflegt diese. Auch in der Akquise und Zuteilung von Ressourcen, die eine individuelle Förderung ermöglichen, nimmt sie eine zentrale Rolle ein (Salisbury & McGregor, 2002; Causton & Theoharis, 2014).

Institutionelle Umgebung & Ausstattung der Schule

Die Entwicklungen innerhalb von Schulen sind dabei immer in die jeweilige Umwelt eingebettet. So nehmen im Sinne der bioökologischen Systemtheorie von Bronfenbrenner (2012) Kontextvariablen Einfluss auf die innere Struktur der Schule, z. B. die institutionelle Umgebung der Schule und die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Artiles & Dyson, 2005; Avramidis & Norwich, 2002; Thapa et al., 2013). So stehen „inklusive Entwicklungsvorhaben“ (Amrhein, 2014, S. 261) immer auch im Zusammenhang mit außerschulischen Partnerschaften. Demnach ist die Beurteilung der Umsetzung von Inklusion und das inklusive Klima einer Schule nur mit Blick auf die Einzelschule und deren lokale Gegebenheiten zu beantworten. Dabei ist sowohl die Betrachtung kommunaler Kooperationsstrukturen als auch des Sozialraums bedeutsam.

Die Umsetzung von Inklusion steht weiterhin in einem schulischen Bedingungsgefüge mit vorhandenen Ressourcen sowie deren Steuerung (Vaughn & Schumm, 1995; Wolery, Werts, Lisowski, Caldwell & Snyder, 1995). Im Umkehrschluss können fehlende Unterstützung und Ressourcen zu deutlichen Erschwernissen bei der Umsetzung von Inklusion führen (Amrhein, 2014). Neben personellen Ressourcen sind hierbei auch zeitliche Ressourcen für die individuelle Förderung und die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team entscheidend (Arndt & Werning, 2013; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Smith & Leonard, 2005).

Gesellschaftliche & politische Rahmenbedingungen

Für die Umsetzung schulischer Inklusion ist auch die Wechselwirkung mit den gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen bedeutsam. So zeigen sich, unabhängig von der einheitlichen Rechtsgrundlage durch die UN-Behindertenrechtskonvention, national und international große Unterschiede in der Umsetzung von Inklusion (Göransson & Nilholm, 2014; Löser & Werning, 2015).

Indikatoren für das Gelingen schulischer Inklusion

Ausgehend von der Annahme, dass das Schulklima sich förderlich auf die Implementierung schulischer Reformen auswirken kann (Thapa et al., 2013), stellt sich die Frage, wann die Umsetzung schulischer Reformen als gelungen anzusehen ist und was die Qualität schulischer Bildung ausmacht. Hier wird nach Cobb (2015) die Herstellung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit benannt, welche durch breitere Lernerfahrungen durch stärker integrierte Unterstützungsformen ermöglicht werden, die sich am Bedarf und den Fähigkeiten des Einzelnen orientieren (Cobb, 2015). Somit steht nicht das Bildungsergebnis, sondern vielmehr der Bildungsverlauf und die Teilhabe der Schüler*innen am schulischen Geschehen im Fokus (Krappmann, 2017). Neben dem akademischen Leistungszuwachs durch eine Förderung auf Basis der individuellen Ausgangslage zählt auch die Gestaltung einer positiven Lernumgebung, in der sich alle Schüler*innen wohlfühlen und sozial in die Klassengemeinschaft integriert sind, zu den wichtigsten Indikatoren für eine gelingende Umsetzung inklusiver Schulentwicklung (Booth & Ainscow, 2011).

Eine zentrale Personengruppe innerhalb der Betrachtung von Teilhabe und der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften (Sacher, 2014) stellen die Eltern da. Deren Zufriedenheit mit der Schule kann als ein weiterer Indikator für die wahrgenommene Qualität der Schule angesehen werden. Für eine inklusive Schule kann diese insbesondere dann als gegeben angenommen werden, wenn die Einschätzung der Qualität einheitlich von den Eltern als positiv eingeschätzt wird, unabhängig von deren Vielfältigkeit.

Nicht zuletzt hängen die Umsetzung einer inklusiven Schule und die Entwicklung des Schulklimas in entscheidendem Maße von den pädagogischen Mitarbeitenden der Schule ab. Über kurz oder lang steht eine qualitativ hochwertige Schule im engen Zusammenhang mit der Zufriedenheit, dem Engagement und der Widerstandsfähigkeit derselben (Schaarschmidt, 2005). Insofern stellen weitere Indikatoren für eine gelungene Schulentwicklung auch eine hohe Arbeitszufriedenheit sowie ein geringes Belastungserleben der pädagogischen Mitarbeiter*innen dar.

4.3 Methodik

Zur differenzierten Betrachtung des inklusiven Schulklimas entsprechend des beschriebenen Rahmenmodells nahmen 50 Grundschulen des Gemeinsamen Lernens aus dem Kreis Mettmann an der Untersuchung teil. Dabei wurden die verschiedenen am Schulleben beteiligten Personen (Schulleitung, Lehrkräfte, OGS-Mitarbeiter*innen, Schüler*innen, Elternvertreter*innen) anhand von Fragebögen einmal pro Jahr in der Zeit von 2017 bis 2019 befragt. Bei zehn Schulen erfolgte auch eine differenzierte Untersuchung der akademischen und sozial-emotionalen Kompetenzen sowie der sozialen Integration und des schulischen Wohlbefindens der Schüler*innen (2017-2020). Über die Erhebungszeiträume hinweg haben an den Erhebungen 50 Schulleitungen, 905 Lehrkräfte, 797 OGS-Mitarbeiter*innen, 2347 Schüler*innen und 1338 Elternvertreter*innen teilgenommen. Weiterhin erfolgten die Erhebungen auch bei den vier Förderzentren und zwei Hauptschulen im Kreis Mettmann. Um die Anonymität der einzelnen Personen und Schulen zu wahren, erfolgt allerdings hier keine Darstellung dieser Ergebnisse.

Neben der Befragung haben die Schulen mittels auf Schulebene individualisierter Berichte zu jedem Untersuchungszeitpunkt eine Rückmeldung zu den Erhebungsergebnissen erhalten. Die Ausgabe der Berichte wurde jeweils durch eine Veranstaltung begleitet, bei der Vertreter*innen der Schule einen differenzierten Überblick über die verwendeten Erhebungsinstrumente und Ergebnisse erhalten haben. Damit wurde die Zielsetzung verfolgt, eine partizipative Verbindung zwischen Forschung und Praxis herzustellen, die einerseits den Schulen die Möglichkeit einer datenbasierten inklusiven Schulentwicklung eröffnet und andererseits durch den Diskurs auch eine Weiterentwicklung praxisrelevanter Forschungsfragen ermöglicht. Zur Unterstützung des inklusiven Schulentwicklungsprozesses wurden den Schulen Anregungen und Methoden für die schulische Weiterarbeit an die Hand gegeben, die eine Möglichkeit darstellen sollten, anhand von spezifischen Fragestellungen zur Reflexion und Weiterentwicklung des inklusiven Schulklimas auf Schulebene zu arbeiten. In den im Teilprojekt 5b teilnehmenden Schulen wurden die Ergebnisse und Anregungen in der prozessbegleitenden Begleitung aufgegriffen.

Eine Darstellung der einzelnen eingesetzten Erhebungsinstrumente erfolgt im Folgenden mit der Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen Themenschwerpunkten des Forschungsvorhabens.

4.4 Zentrale Ergebnisse und Interpretation

Innere Struktur der Schule

Bei der Untersuchung der Facetten der inneren Struktur des inklusiven Schulklimas wird betrachtet, wie die unterschiedlichen Personengruppen (Schulleitungen, Lehrkräfte, OGS-Mitarbeiter*innen, Schüler*innen und Eltern) die jeweiligen Bereiche auf einer Skala von *trifft überhaupt nicht zu* (1) bis hin zu *trifft völlig zu* (5) einschätzen.

Schulkultur

Im Sinne der Schulkultur nach van Houtte (2005) ging es in diesem Bereich darum zu erfassen, anhand welcher Ausprägungen von **Einstellungen**, **Pädagogischen Überzeugungen** und **Werten** der Akteur*innen einer Schule sich die einzelnen Schulen beschreiben und voneinander unterscheiden lassen.

Dabei wurden bei allen Personengruppen verhaltensleitende, kognitive und emotionale Aspekte der **Einstellung** zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems erfasst. Anhand der Fragen zu den **Pädagogischen Überzeugungen** ging es darum zu ermitteln, inwiefern die befragten Personen die Erreichung von akademischen und sozialen Lernzielen sowie die Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im inklusiven Setting als vergleichbar mit der Zielerreichung in einem Förderschulsetting ansehen. Durch die **Werte** wird erfasst, welche Bedeutung den Aspekten Vielfalt, Unterstützung der Lernenden, Kooperation im Team und eigene Weiterentwicklung beigemessen wird und ob sich diese Werte auch auf Schulebene abbilden.

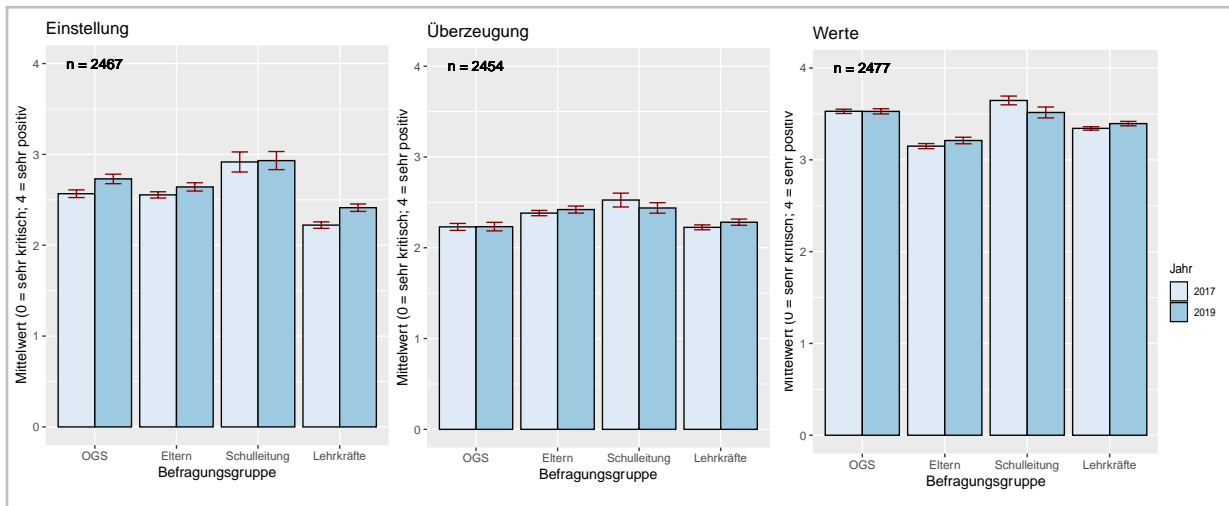


Abbildung 12. Kriterien der Schulkultur nach Befragungsgruppe und Jahr

Interpretationshilfe Abbildung 12:

Im Mittel zeigen alle Gruppen eine sehr positive Haltung zu inklusiven Werten. Dagegen fällt die Überzeugung, dass inklusive Schulpraxis umsetzbar ist, etwas kritischer aus. Entsprechend findet sich eine mittlere bis positive Einstellung zur Umsetzung der Inklusion.

Die Werte sind über die zwei betrachteten Jahre hinweg sehr stabil (gleich). Es ist ein leichter positiver Anstieg der Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion zu beobachten.

Im Folgenden werden diese Ausprägungen als aggregierte Merkmale der Schulkultur (Einstellungen, Überzeugungen und Werte) für die einzelnen Schulen bezüglich der Ausprägung einer inklusionsbefürwortenden Schulkultur und der Variabilität des Merkmals auf Schulebene dargestellt.

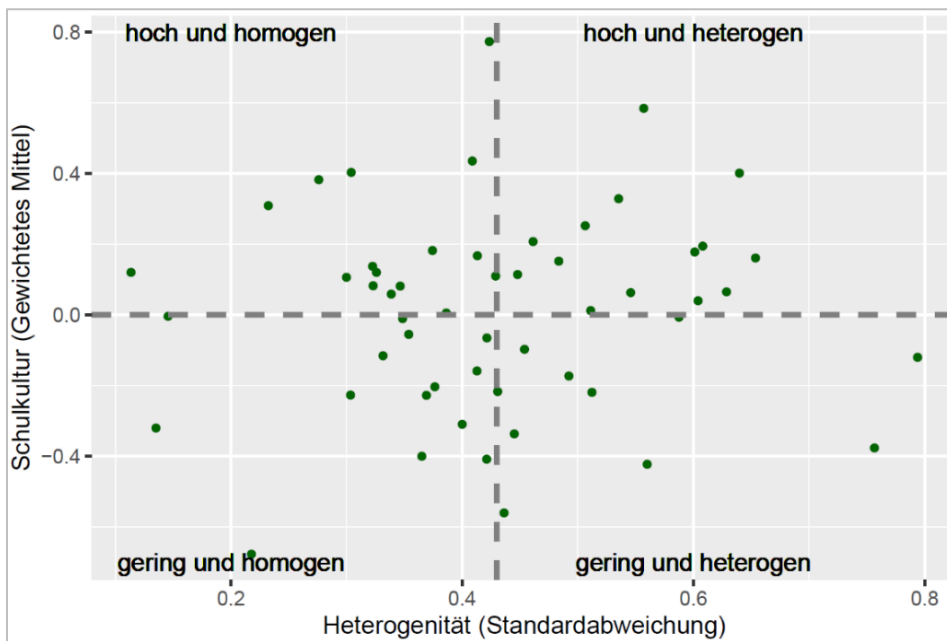


Abbildung 13. Zusammenhang zwischen der Ausprägung der inklusiven Schulkultur und der Heterogenität der Perspektiven der jeweiligen Befragungsgruppen innerhalb einer Schule

Interpretationshilfe Abbildung 13:

Homogen bedeutet hier, dass die verschiedenen Gruppen in einer Schule (Lehrkräfte, Schüler*innen, OGS, Schulleitung und Eltern) die Schulkultur an ihrer Schule gleich beurteilen. Heterogenität bedeutet entsprechend, eine unterschiedliche Beurteilung der Gruppen. Die Grafik zeigt, dass die Ausprägung einer positiven inklusiven Schulkultur weitgehend unabhängig von der Homogenität der Perspektiven in einer Schule ist.

Wirksamkeitserleben

Das Wirksamkeitserleben einer Person oder Gruppe ist durch die Einschätzung der Fähigkeiten bedingt eine neue und/oder herausfordernde Situation zu bewältigen (Bandura, 1997). Im Rahmen der Untersuchung wurde diese sowohl auf Individuumsebene (**individuelles Selbstwirksamkeitserleben**) wie auf Kollegiumsebene (**kollektives Wirksamkeitserleben**) betrachtet. Das individuelle und das kollektive Wirksamkeitserleben wurde bei Schulleitungen, Lehrkräften und OGS-Mitarbeiter*innen hinsichtlich der akademischen und sozialen Lernziele sowie der Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ermittelt.

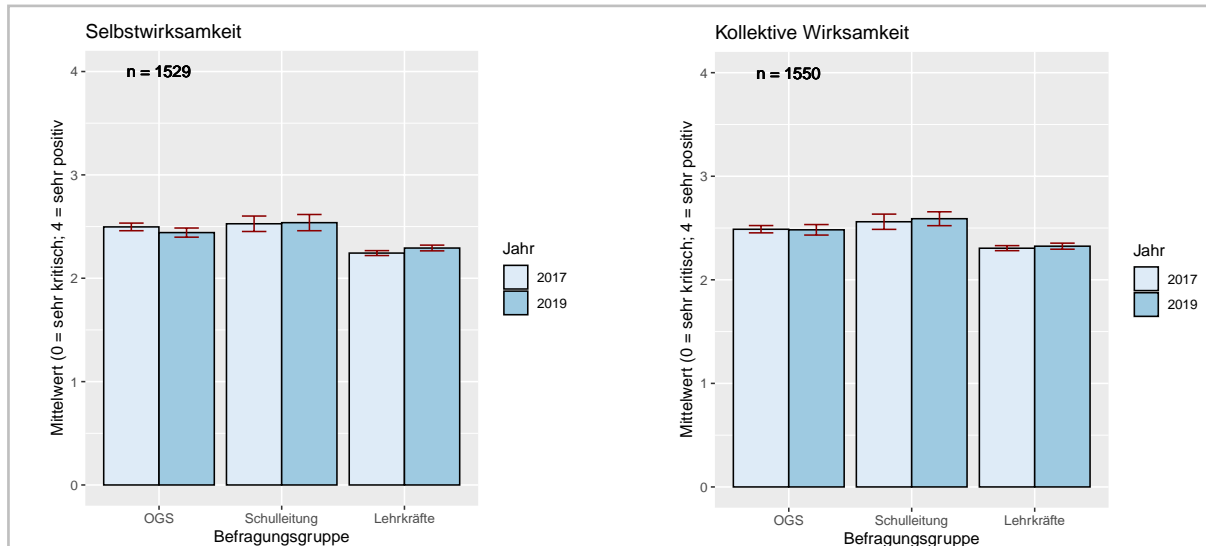


Abbildung 14. Kollektive Wirksamkeit und Selbstwirksamkeit

Interpretationshilfe Abbildung 14:

Beide Maße (Selbst- und kollektive Wirksamkeit) sind in der hier gewählten Darstellung fast identisch ausgeprägt. Auch über die Jahre hinweg zeigt sich keine relevante Veränderung. Insgesamt sind die Werte im neutralen bis leicht positiven Bereich. Schulleitungen zeigen eine leicht höhere kollektive Wirksamkeit als Lehrkräfte.

Inklusives Wirksamkeitserleben & Rollenverständnis

Weiterhin wurde das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte differenziert nach den Bereichen, die für Inklusion eine besondere Zentralität besitzen, erhoben. So wurde erfasst, inwiefern sich die Lehrkräfte in der Lage fühlen, zu unterrichten (Planung, Durchführung, Motivierung und Leistungsbeurteilung) und hinsichtlich der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu diagnostizieren (von Lernstörungen, emotional-sozialen Problemen, Verhaltensprobleme), zu fördern (bei Lernstörungen, emotional-sozialen Problemen, Verhaltensprobleme), Classroom Management zu gestalten (Unterrichtsstörungen, förderliches Lernklima) und zu beraten (Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen).

Zusätzlich zur Erhebung des inklusiven Wirksamkeitserlebens wurde auch das **Rollenverständnis** der Lehrkräfte der Allgemeinen Schule und der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung in diesen Bereichen erhoben. Diese Fragestellungen dienen dazu, zu ermitteln, welchen Aufgabenfeldern von den Lehrkräften eine hohe Priorität bzw. niedrige Priorität beigemessen wird.

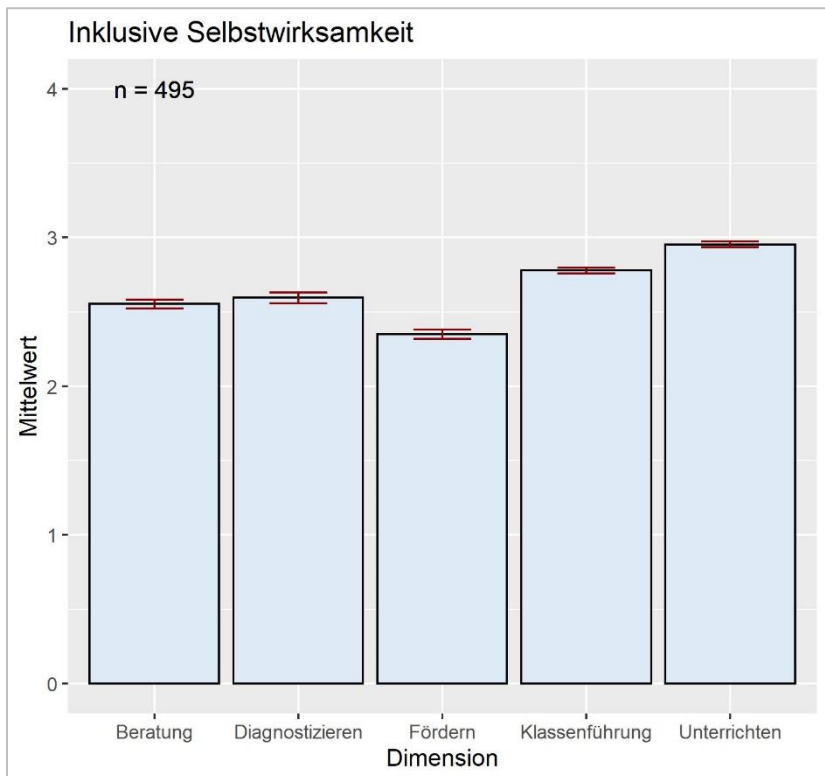


Abbildung 15. Die Selbstwirksamkeit in verschiedenen Dimensionen inklusionspädagogischen Handelns

Interpretationshilfe Abbildung 15:

Vor allem im Bereich des Unterrichtens zeigen die Lehrkräfte eine hohe Selbstwirksamkeit. In der Dimension „Fördern“ ist die Selbstwirksamkeit deutlich geringer ausgeprägt und liegt im mittleren Bereich.

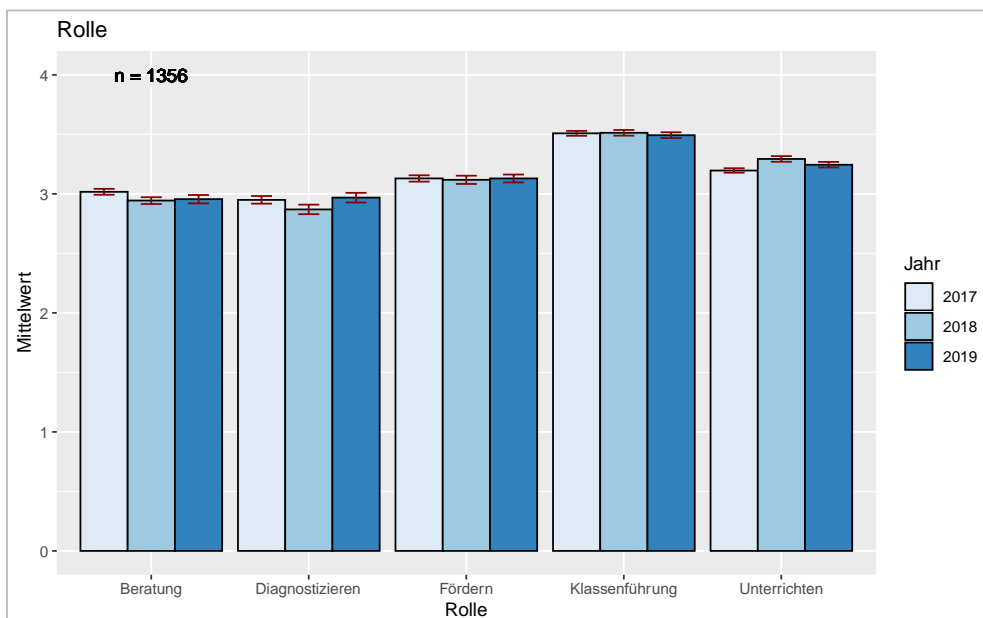


Abbildung 16. Die Selbsteinschätzung der eigenen Berufsrolle als Lehrkraft

Interpretationshilfe Abbildung 16:

Insgesamt werden alle zentralen Aufgaben von den Lehrkräften in hohem Maß als Teil der Berufsrolle angesehen. Über die Jahre zeigt sich hier keine relevante Veränderung. Die Klassenführung wird als zentrale Aufgabe verstanden.

Kooperation

Mit der Erfassung der **Kooperation** der pädagogischen Fachkräfte miteinander sowie der Zusammenarbeit mit den Eltern aus der Perspektive der einzelnen Akteur*innen, ging es darum zu erfassen, inwiefern in den jeweiligen Schulen eine positive und erfolgreiche Zusammenarbeit als Grundlage für die Weiterentwicklung von (Team-)Strukturen im Sinne eines inklusiven Schulklimas (Ainscow et al., 2013) besteht.

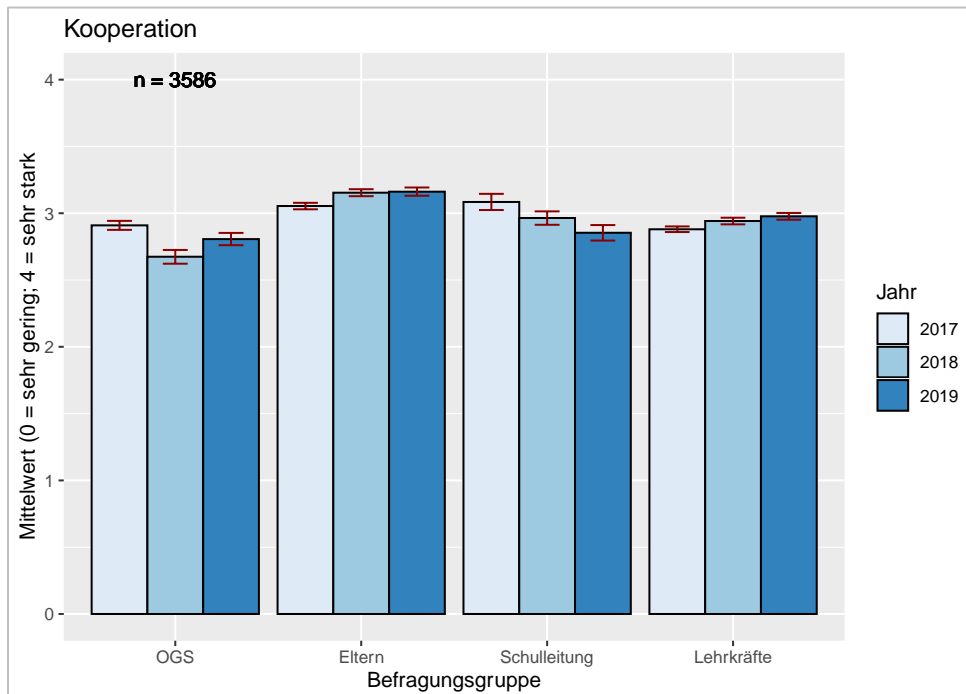


Abbildung 17. Kooperationsintensität an der Schule nach Befragungsgruppe und Jahr

Interpretationshilfe Abbildung 17:

Im Mittel wird die Kooperation von allen Gruppen als mittelmäßig bis stark ausgeprägt angesehen. Über die Jahre zeigen sich sehr kleine Veränderungen: Die Werte der Lehrkräfte und Eltern sind gestiegen, die Werte der Schulleitung sind gesunken.

Steuerung inklusiver Prozesse

Entsprechend der Annahme, dass das Schulleitungshandeln als ein zentraler Faktor der schulischen Qualität und der Umsetzung schulischer Entwicklungsprozesse angesehen werden kann, wurden Einschätzungen zu Management- und Leadershipaspekten des Leitungshandelns der Schulleitung wie auch beim Kollegium erhoben. Folgende Facetten des Leitungshandelns wurden erfasst:

- (1) Schulentwicklung: Dieser Führungsstil zeichnet sich dadurch aus, dass die Schulleitung Visionen und pädagogische Wertvorstellungen vertritt sowie Ideen und Innovationen zur Entwicklung der Schule einbringt und diese evaluiert.
- (2) Unterrichtsentwicklung: Das Leitungshandeln ist dadurch geprägt, dass ein besonderes Augenmerk auf die Unterrichtsqualität gelegt wird.
- (3) Management: Die Koordination und das Managen schulischer Aktivitäten und personeller Ressourcen stellen einen wichtigen Bestandteil des Leitungshandelns dar.
- (4) Geteilte Leitung: Ein geteiltes Leitungshandeln zeichnet sich dadurch aus, dass die Leitungsaufgaben von mehreren Personen der Schule übernommen werden (z. B. im Schulleitungsteam) bzw. dass das Lenken schulischer Prozesse durch eine Steuergruppe unterstützt wird.
- (5) Präsenz: Mit dieser Dimension wird erfasst, wie hoch die Anwesenheit der Schulleitung erlebt wird bzw. der Führungsstil sich durch die Erreichbarkeit der Schulleitung für die Belange der Lehrkräfte auszeichnet.

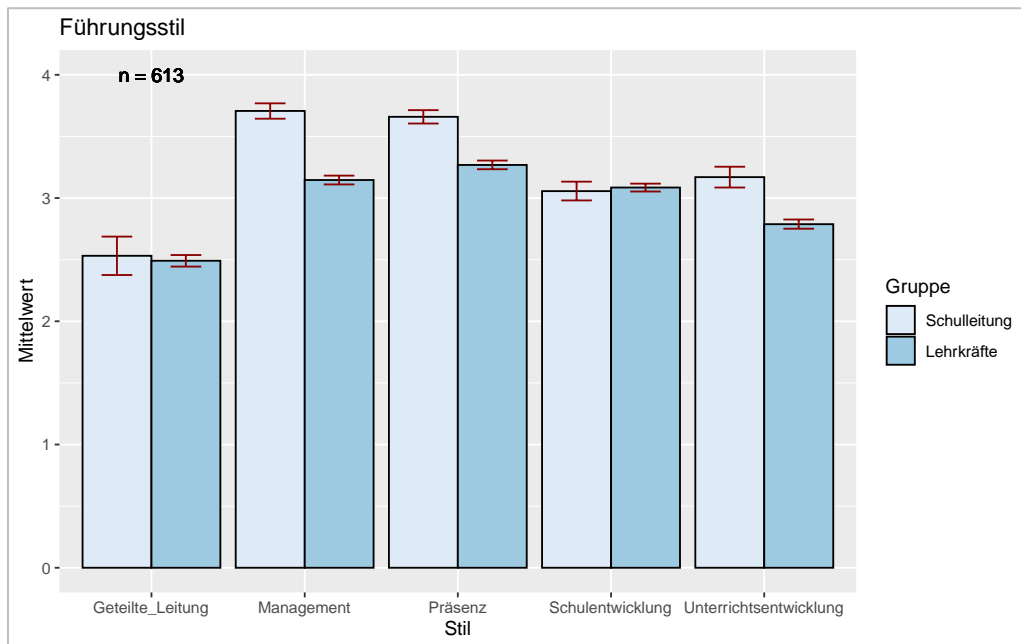


Abbildung 18. Führungsstil der Schulleitung aus Sicht der Schulleitung und des Kollegiums

Interpretationshilfe Abbildung 18:

Am sinnvollsten werden diese Daten pro Schule individuell ausgewertet und verglichen.

Dennoch kann der aggregierten Darstellung hier entnommen werden, dass die Schulleitungen ihre Managementaufgaben, ihre Präsenz und die Schul- und Unterrichtsentwicklung als ausgeprägter einschätzen, als die Lehrkräfte dies wahrnehmen.

Indikatoren für das Gelingen schulischer Inklusion

Schüler*innen

Im Rahmen der Datenerhebung und entsprechend der Indikatoren für das Gelingen schulischer Inklusion wurden auf Schüler*innenebene sowohl die akademischen Kompetenzen im Bereich Deutsch und Mathematik, das schulische Problemverhalten als auch die sozial-emotionale Situation erhoben. Die sozial-emotionale Situation wurde bezogen auf die soziale Integration, das Gefühl von der Lehrkraft angenommen zu sein und das durch die Schüler*innen empfundene Klassenklima betrachtet. Weiterhin wurde auch die seitens der Schüler*innen wahrgenommene Teilhabe erfasst.

Akademische Kompetenzen

Anhand eines Kompetenzchecks wurde durch die Lehrkräfte die Kompetenz der Schüler*innen in den Fächern Mathematik und Deutsch anhand einer 10-stufigen Skala erfasst. Im Bereich des **Lesens** schätzten die Lehrkräfte die Lesekompetenz ihrer Schüler*innen auf Wort-, Satz- und Textebene entsprechend des Testverfahrens ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006) ein. Hinsichtlich der **Rechtschreibkompetenz** der Schüler*innen wurden in Anlehnung an die Hamburger Schreib-Probe (HSP; May, 2016), die orthographischen Kompetenzen in den Bereichen Verschriftlichung lautgetreuer Wörter, Anwendung orthographischer Elemente sowie Nutzung morphematischer Strategien auf Wort- und Satzebene erhoben. Ebenso erfolgte auch die Erfassung **mathematischer Kompetenzen** der Schüler*innen mittels eines Kompetenzchecks. Die vorgegebenen Bereiche orientieren sich an den Aufgaben der DEMAT-Reihe (Deutscher Mathematiktest; Krajewski et al., 2002, 2004; Roick, Görlitz & Hasselhorn, 2004; Görlitz, Roick & Hasselhorn, 2004; Götz, Lingel & Schneider, 2013a, 2013b), da die hier verwendeten Bereiche den Lehrplänen aller deutschen Bundesländer entsprechen.

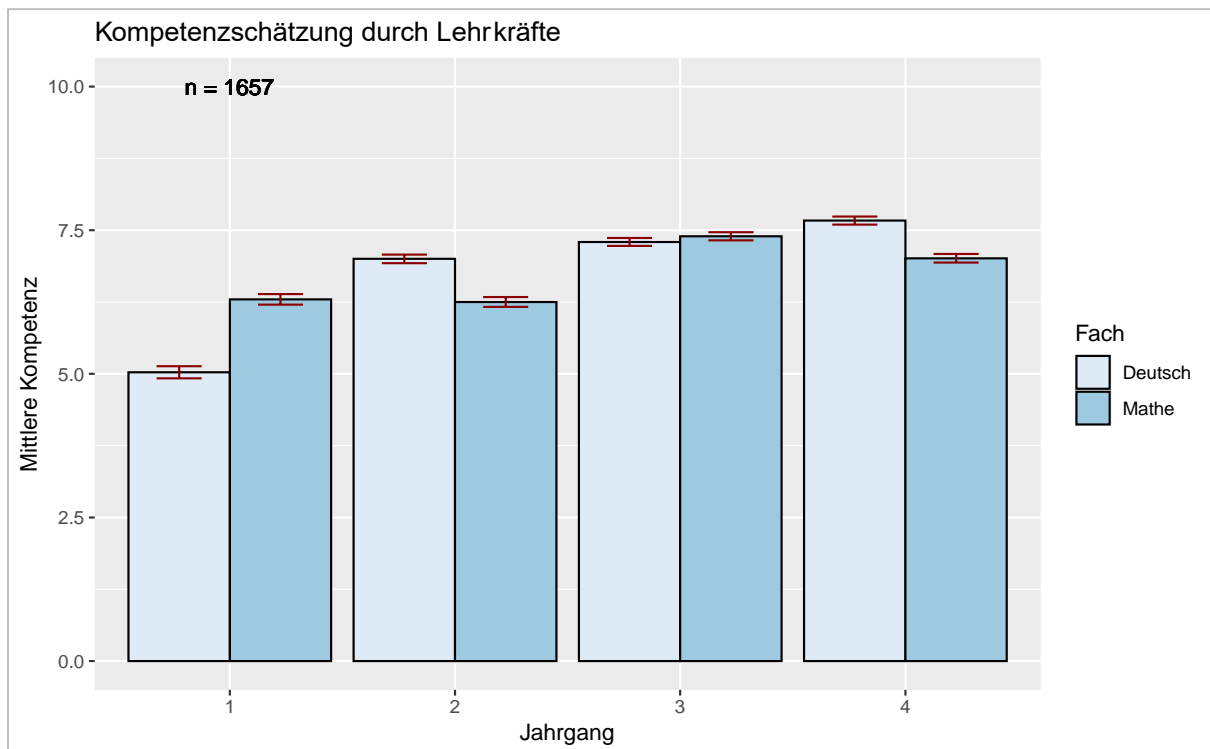


Abbildung 19. Einschätzung der Kompetenz der Schüler*innen durch die Lehrkräfte in den Fächern Deutsch (Lesen/Rechtschreiben) und Mathematik

Interpretationshilfe Abbildung 19:

Insgesamt zeigt sich, dass die Kompetenzen der Schüler*innen in der 3. und 4. Klasse zu etwa 70-75 % (vom Optimalwert) ausgebildet sind. Relative Unterschiede zwischen den Fächern sind schwer zu interpretieren und sollten nur auf Klassenebene vorgenommen werden.

Sozial-emotionale Entwicklung

Mit Blick auf die **sozial-emotionale Entwicklung** der Schüler*innen wurde das internalisierende und externalisierende schulrelevante Verhalten der Schüler*innen erfasst (Integrated Teacher Report Form, ITRF; Volpe & Fabiano, 2013; Volpe et al., 2020). Das schulrelevante Verhalten wurde auf einer vierstufigen Skala (0 = Verhalten ist nicht problematisch, 1 = Verhalten ist leicht problematisch, 2 = Verhalten ist mäßig problematisch, 3 = Verhalten ist stark problematisch) erhoben. Dabei werden unter internalisierendem Problemverhalten Probleme mit Bezug zu überhöhter Ängstlichkeit, Traurigkeit und/oder sozial-ausweichendem Verhalten (z. B. Vermeiden von anderen Kindern, überhöhte Schüchternheit) verstanden. Mit externalisierendem Problemverhalten ist Verhalten gemeint, dass sich störend auf das eigene Lernen oder das Lernen anderer auswirkt.

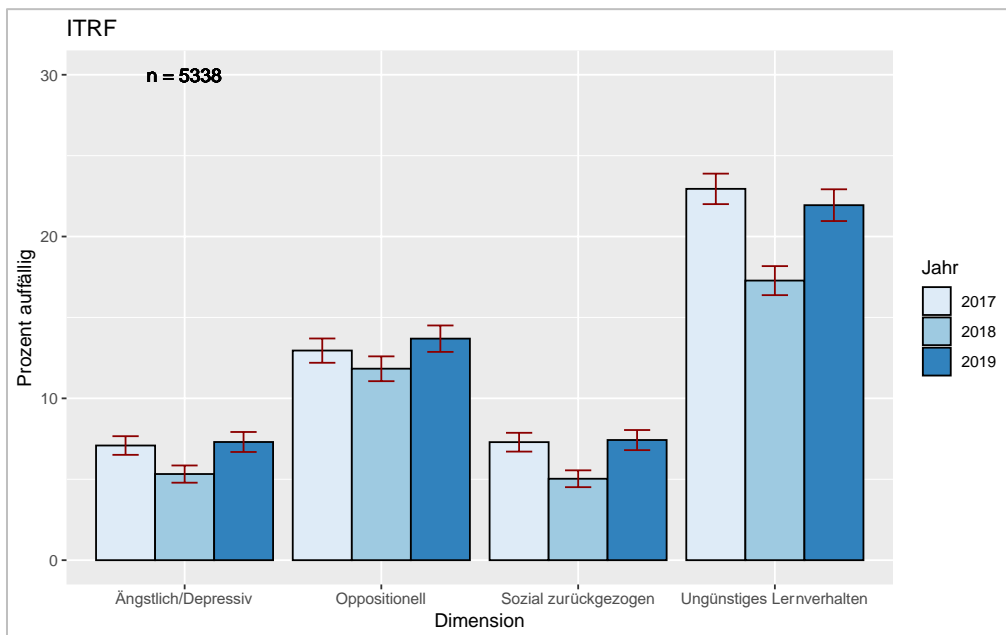


Abbildung 20. Internalisierendes und externalisierendes Verhalten von Schüler*innen über die Jahre betrachtet

Interpretationshilfe Abbildung 20:

Abgetragen ist hier der Anteil aller Schüler*innen, der in der jeweiligen Skala/Dimension als auffällig eingestuft wurde (beginnend bei einer leichten Auffälligkeit).

Etwa 20 % der Schüler*innen benötigen Unterstützung im Lernprozess, oppositionelles Verhalten wird bei etwa 12 % der Schüler*innen durch die Lehrkräfte beschrieben. Eine der beiden Dimensionen internalisierender Verhaltensprobleme (ängstlich/depressiv und sozial zurückgezogen) wird bei etwa 8 % der Schüler*innen beschrieben.

Teilhabe

Ein zentrales Ziel inklusiver schulischer Bildung ist, dass alle Schüler*innen sich zu der Schule, die sie besuchen, zugehörig fühlen und hier wertgeschätzt werden (UNESCO, 2001; WHO & World Bank, 2011). Dementsprechend zeichnen sich diese Schulen auch durch ein lernförderliches und fürsorgliches Klima aus. Um diese Aspekte der Schüler*innen zu erheben, wurden in jeder Schule vier Schüler*innen pro Klasse gebeten, Einschätzungen zu den folgenden Dimensionen vorzunehmen: Unterstützung beim Lernen, Good Care, Wertschätzung und Teilhabe.

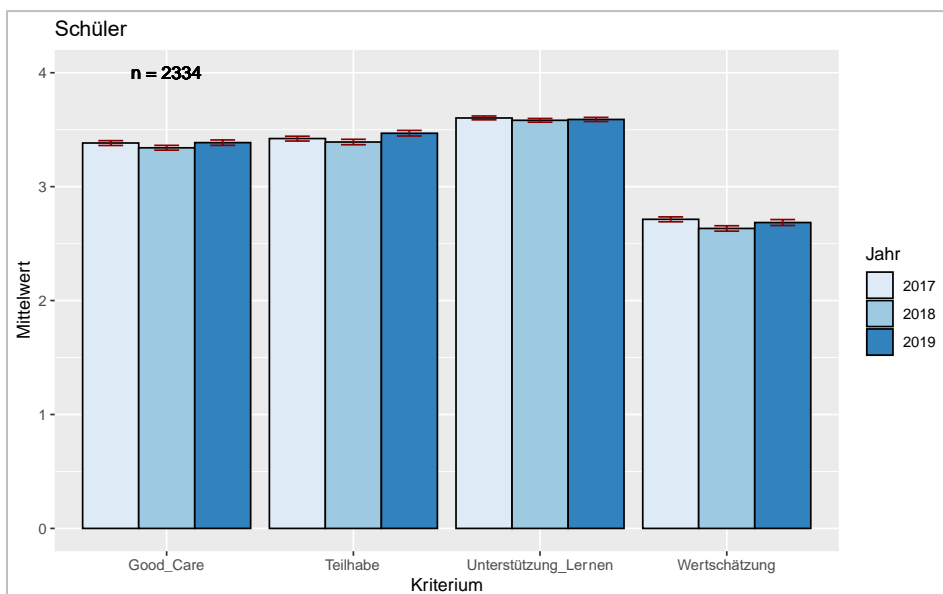


Abbildung 21. Kriterien der Teilhabe der Schüler*innen nach Jahr

Interpretationshilfe Abbildung 21:

Die Werte liegen durchweg in einem hohen Bereich: Die Schüler*innen haben den Eindruck, dass sich die Lehrkräfte und Pädagog*innen um sie kümmern, dass sie in Entscheidungsprozesse eingebunden werden und dass sie beim Lernen gut unterstützt werden. Lediglich die Dimension der Wertschätzung fällt leicht weniger hoch aus.

Gefühl des Angenommenseins, soziale Integration, Klassenklima

Weiterhin wurde bei einer Teilstichprobe die empfundene Teilhabe der Schüler*innen nochmal spezifischer hinsichtlich des **Gefühls des Angenommenseins**, der **sozialen Integration** sowie des **Klassenklimas** mittels des Fragebogens emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FEESS 1-2; Rauer & Schuck, 2004; FEESS 3-4; Rauer & Schuck, 2003) bei den Schüler*innen erhoben. Mit den Fragen zum **Gefühl des Angenommenseins** wird das Ausmaß erfasst, inwieweit sich die Schüler*innen von den Lehrkräften angenommen, verstanden und unterstützt fühlen. Die Fragen zur **sozialen Integration** geben Aufschluss über das erlebte Ausmaß des Gefühls der Akzeptanz als vollwertiges Gruppenmitglied durch die Mitschüler*innen. Anhand der Fragestellungen zum **Klassenklima** lässt sich ermitteln, inwiefern die Schüler*innen der Klasse sozial angemessen und freundschaftlich miteinander umgehen.

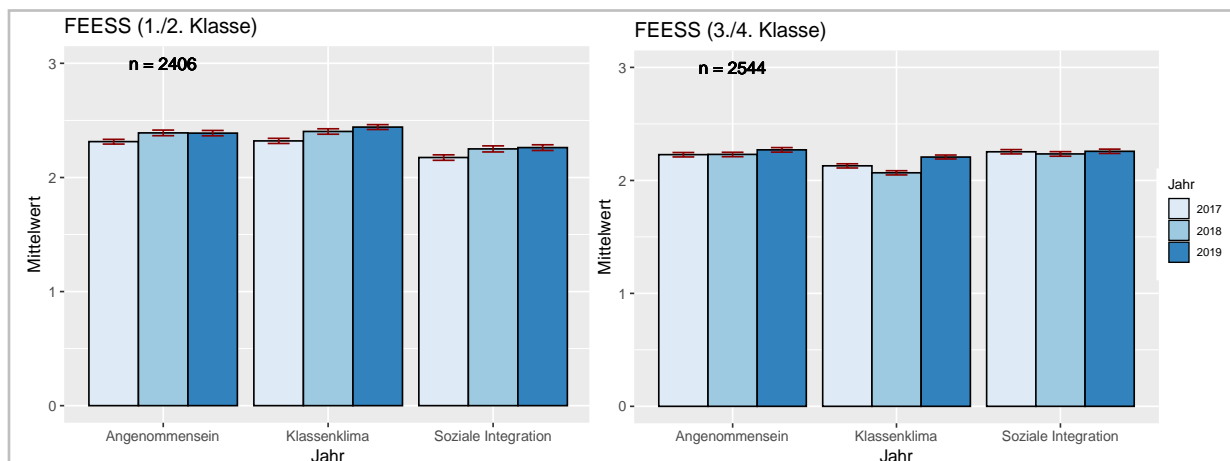


Abbildung 22. Dimensionen der sozialen und emotionalen Schulerfahrung der Schüler*innen nach Jahr

Interpretationshilfe Abbildung 22:

Die befragten Schüler*innen fühlen sich von ihren Lehrkräften im Mittel gut angenommen. Das Klassenklima wird als positiv dargestellt und subjektive soziale Integration ist hoch. Die Werte der 3. & 4. Klassenstufe sind sehr vergleichbar zu der 1. & 2. Klassenstufe. Für die Klassenstufen 1 und 2 nehmen die Werte im Laufe der drei Untersuchungs Jahre leicht zu.

Soziale Strukturen (Soziometrie)

Die Soziometrie (Moreno, 1974) stellt ein Verfahren dar, anhand dessen soziale Strukturen innerhalb von Gruppen erfasst und Soziogramme sowie soziale Netzwerke erstellt werden können. Dementsprechend wurden im Rahmen der Untersuchung die Schüler*innen eines Klassenverbandes gezielt nach ihren Wahlen und Ablehnungen bezüglich ihrer Mitschüler*innen gefragt. Hierzu wurden die folgenden Fragestellungen verwendet: *Wen magst du besonders gerne aus Deiner Klasse? / Wen magst du nicht so gerne aus Deiner Klasse?* Aus der Gesamtheit aller Wahlen und Ablehnungen einer Klasse können dann der Wahlstatus und der Ablehnungsstatus eines jeden Schulkindes ermittelt werden. Auf dieser Grundlage ist die Zuordnung in vier Status-Dimensionen möglich. Die Dimension *gemocht* bedeutet, dass viele Peers angeben, die/den Schüler*in zu mögen. Ist der Status der *Ablehnung* hoch, bedeutet dies, dass viele Peers die Schülerin bzw. den Schüler nicht mögen. Zur Dimension der *Ignorierten* gehören diejenigen, die insgesamt wenige Wahlen (sowohl gemocht als auch abgelehnt) erhalten haben. Der *kontroversen* Dimension sind die Schüler*innen zuzuordnen, die gleichermaßen häufig gemocht und abgelehnt werden.

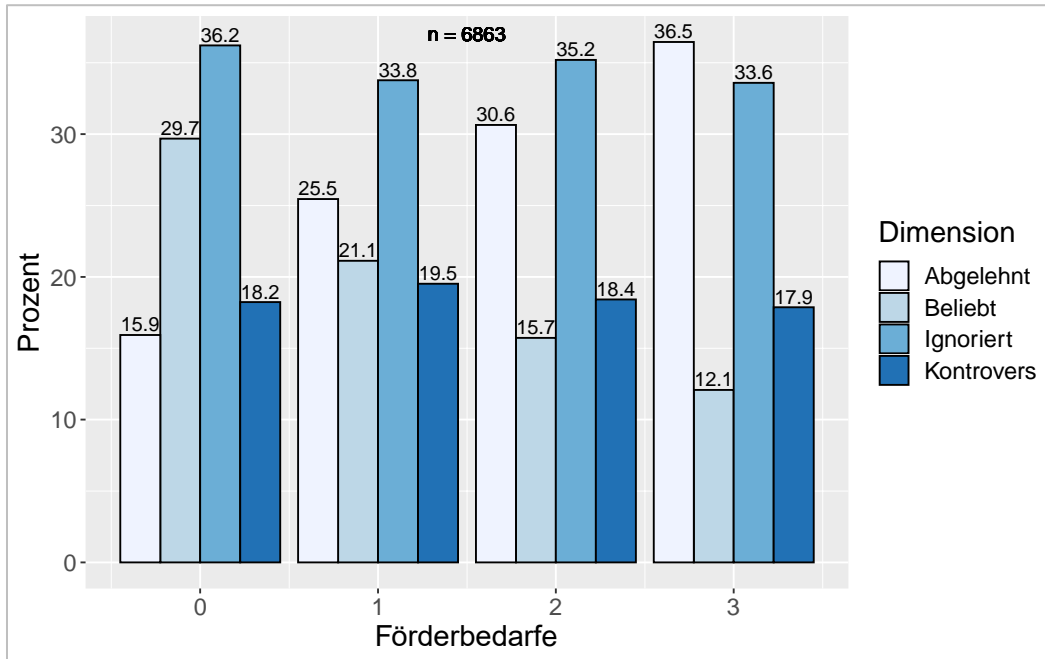


Abbildung 23. Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Förderbedarf

Interpretationshilfe Abbildung 23:

Schüler*innen ohne einen Förderbedarf² sind im Mittel zu 16 % abgelehnt und zu 30 % beliebt. Diese Werte verschieben sich deutlich für Schüler*innen, die einen oder mehrere Förderbedarfe haben: Schüler*innen mit drei Förderbedarfen sind im Mittel zu 37 % abgelehnt und nur zu 12 % beliebt. Der Sozialstatus von Schüler*innen mit Förderbedarf ist deutlich negativer.

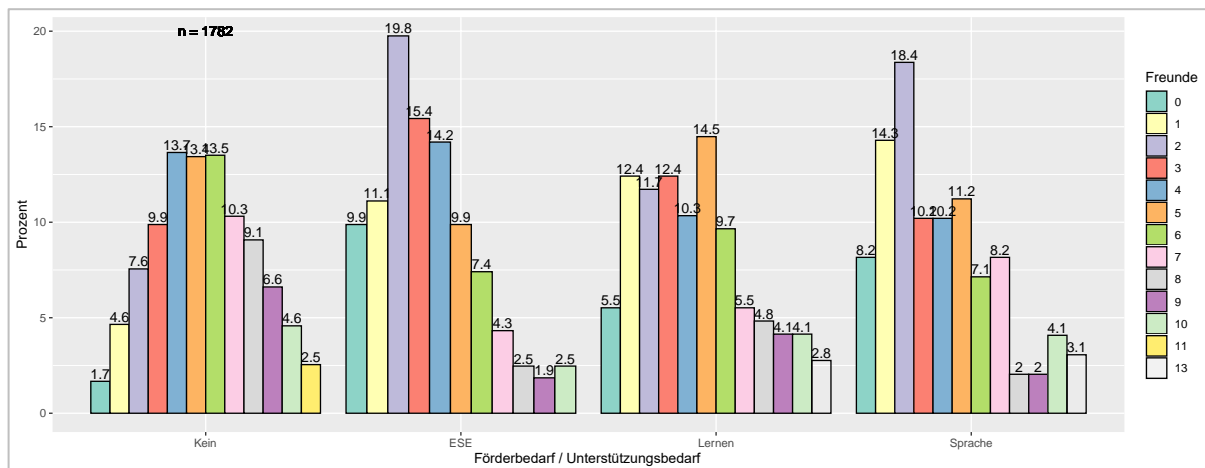


Abbildung 24. Anzahl der Freundschaften nach Förderbedarf

Interpretationshilfe Abbildung 24:

Schüler*innen ohne Förderbedarf haben am häufigsten vier bis sechs Freundschaften in der Klasse. Nur sehr wenige haben keine (1.7 %) oder nur eine Freundschaft (4.6 %). Bei Schüler*innen mit Förderbedarf steigen diese Anteile erheblich. Für Schüler*innen mit Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) ist der Anteil ohne Freundschaften fast sechsfach erhöht (9.9 %) und der Anteil mit nur einer Freundschaft mehr als verdoppelt (11.1 %). Für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Sprache sind die Ergebnisse ähnlich. Auch Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen haben deutlich weniger Freundschaften, wenn auch der Unterschied etwas geringer ausgeprägt ist als bei den anderen Förderschwerpunkten.

² Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf meint in dieser Studie diejenigen Schüler*innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf oder einem von der Lehrkraft vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf.

Bullying

Für eine positive soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen spielt das Gefühl der Zugehörigkeit eine entscheidende Rolle (Rubin, Bukowski & Bowker, 2015). Schulen, die sich durch ein positives Schulklima auszeichnen, stellen insofern einen positiven Entwicklungsraum dar, da sich für diese zeigt, dass es hier zu einem geringeren Ausmaß von Gewalt kommt (Thapa et al., 2013). Aufgrund der Bedeutung der Thematik wurde erfasst, in welchem Ausmaß von den unterschiedlichen Akteur*innen der Schule soziale Ausgrenzungsprozesse wahrgenommen werden. Entsprechend der Definition von Olweus (1993) beziehen diese sich sowohl auf körperliche und verbale Angriffe als auch auf soziale Ausgrenzungsprozesse von Schüler*innen.

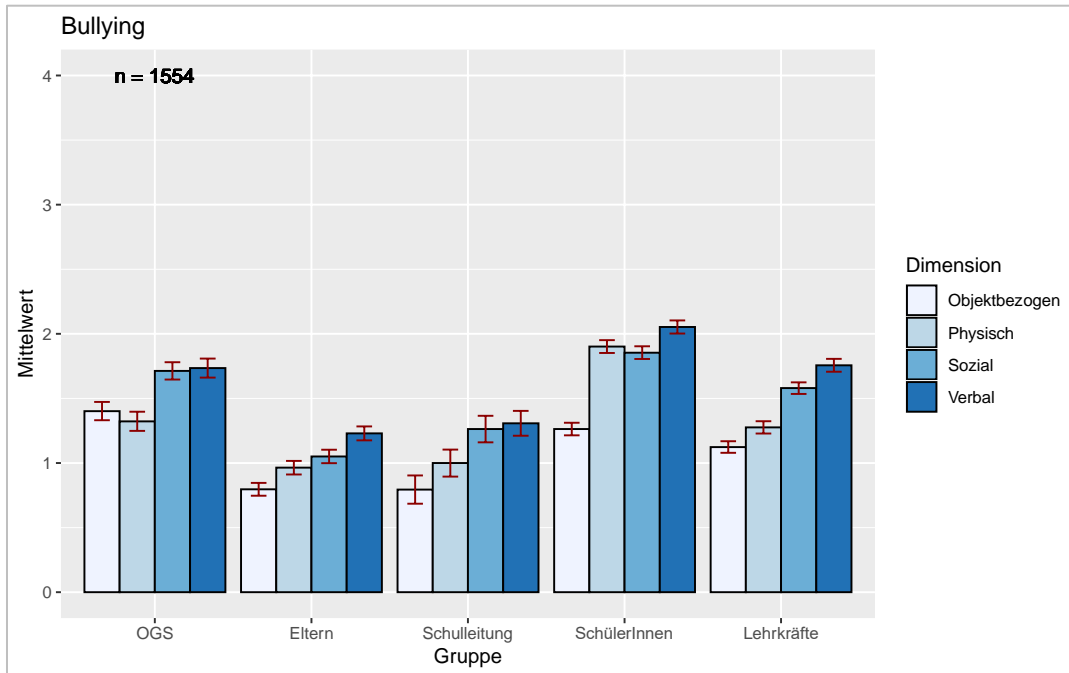


Abbildung 25. Bullying aus Sicht der verschiedenen Gruppen einer Schule

Interpretationshilfe Abbildung 25:

Im Mittel nehmen die Schüler*innen eine deutliche Ausprägung von Bullying an ihren Schulen wahr. Diese findet vor allem verbal statt (Beschimpfung und Verunglimpfung) und am geringsten objektbezogen (zerstören/klaun von Gegenständen). Eltern und Schulleitung nehmen die Ausprägung von Bullying am geringsten wahr, während OGS-Mitarbeitende und Lehrkräfte ähnliche Einschätzungen haben wie die Schüler*innen.

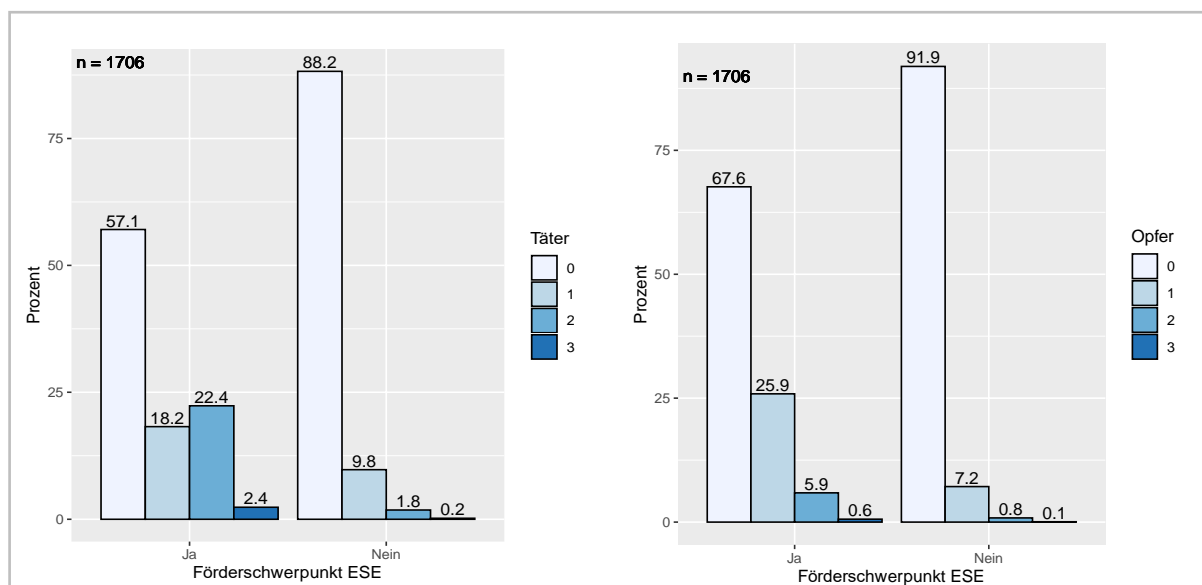


Abbildung 26. Schüler*innen als Täter und Opfer von Bullying in Abhängigkeit davon, ob sie einen Förderschwerpunkt ESE aufzeigen

Interpretationshilfe Abbildung 26:

88 % der Schüler*innen ohne Förderbedarf ESE zeigen keine Tätermerkmale von Bullying auf. Etwa 2 % zeigen mittlere bis starke Tätermerkmale auf. Für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ESE sind diese Werte deutlich verschoben: Nur 57 % zeigen hier keine Tätermerkmale auf und ca. 25 % mittlere bis starke. Letzterer Wert ist mehr als 12-fach so hoch wie bei Schüler*innen ohne den Förderschwerpunkt ESE. Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ESE sind deutlich häufiger Bullying-Täter.

Aber auch bei den Merkmalen von Opfern zeigen sich deutliche Unterschiede: 92 % der Schüler*innen ohne Förderschwerpunkt ESE zeigen keine Opfermerkmale und ca. 1 % zeigen mittlere bis starke Merkmale. Hingegen zeigen 6.5 % der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ESE Opfermerkmale auf. Das ist eine Erhöhung um den Faktor 6.5.

Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ESE sind also nicht nur deutlich häufiger Täter von Bullying, sondern auch Opfer. (Zusatz: Häufig sind auch Schüler*innen mit ESE zugleich Täter und Opfer. Die Korrelation liegt hier bei $r = 0.6$, was als großer Effekt beschrieben werden muss.)

Eltern

Auch die Zufriedenheit der Eltern spiegelt wider, ob die Schule dazu beiträgt, dass Kinder und Jugendliche sich im Lernen sowie in ihren sozial-emotionalen Kompetenzen positiv entwickeln. Zur Erfassung dieses Indikators wurden die Elternvertreter*innen der Schulen um ihre Einschätzung gebeten.

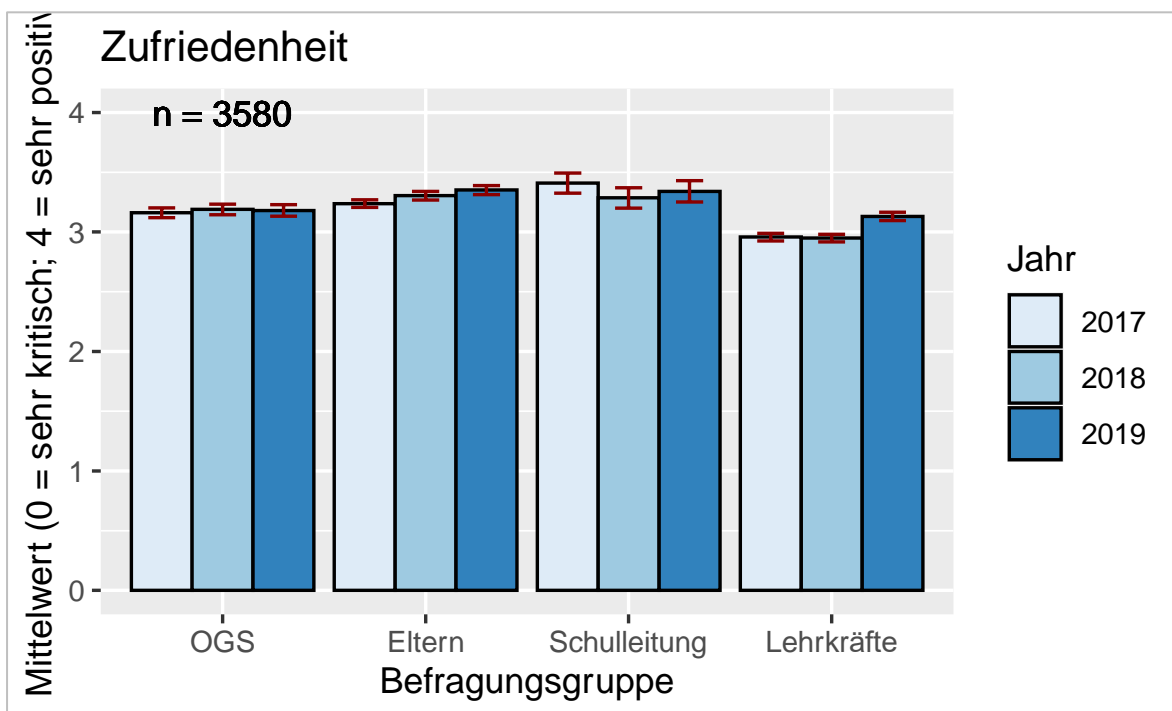


Abbildung 27. Zufriedenheit der Eltern mit der Schule nach Befragungsgruppe und Jahr

Interpretationshilfe Abbildung 27:

Die Werte sind durchweg sehr hoch und verweisen auf eine hohe Zufriedenheit, über die Schulen hinweg. Bei den Lehrkräften und den Eltern nehmen die Werte im Laufe der Jahre zu.

Lehrkräfte/Pädagogische Fachkräfte

Die Umsetzung von Unterricht und pädagogischen Maßnahmen, die zu einer positiven Lern- und sozial-emotionalen Entwicklung der Schüler*innen beiträgt, erfolgt durch die pädagogischen Fachkräfte der Schule. Demnach ist deren Arbeitszufriedenheit und Gesundheit/Belastung von zentraler Bedeutung.

Arbeitszufriedenheit

Es wurde erfasst, wie zufrieden die pädagogischen Fachkräfte damit sind, an der Schule, an der sie eingesetzt sind, tätig zu sein.

Belastungserleben

Hinsichtlich der Belastung der pädagogischen Fachkräfte wurde betrachtet, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte eine Balance bzw. Imbalance zwischen Anstrengung und Belohnung wahrnehmen (Rödel, Siegrist, Hessel & Brähler, 2004). Mit dem Themenfeld *Anstrengung* wurde die Belastung im Rahmen der beruflichen Tätigkeit erfasst. Hinsichtlich der *Überlastung* wurde ermittelt, ob die berufliche Tätigkeit dazu führt, dass eine Distanzierung von der beruflichen Tätigkeit in der Freizeit nicht mehr möglich ist. Mit den Fragen im Bereich *Belohnung* wurde erfasst, inwiefern die Tätigkeit der pädagogischen Fachkräfte anerkannt und wertgeschätzt wird.

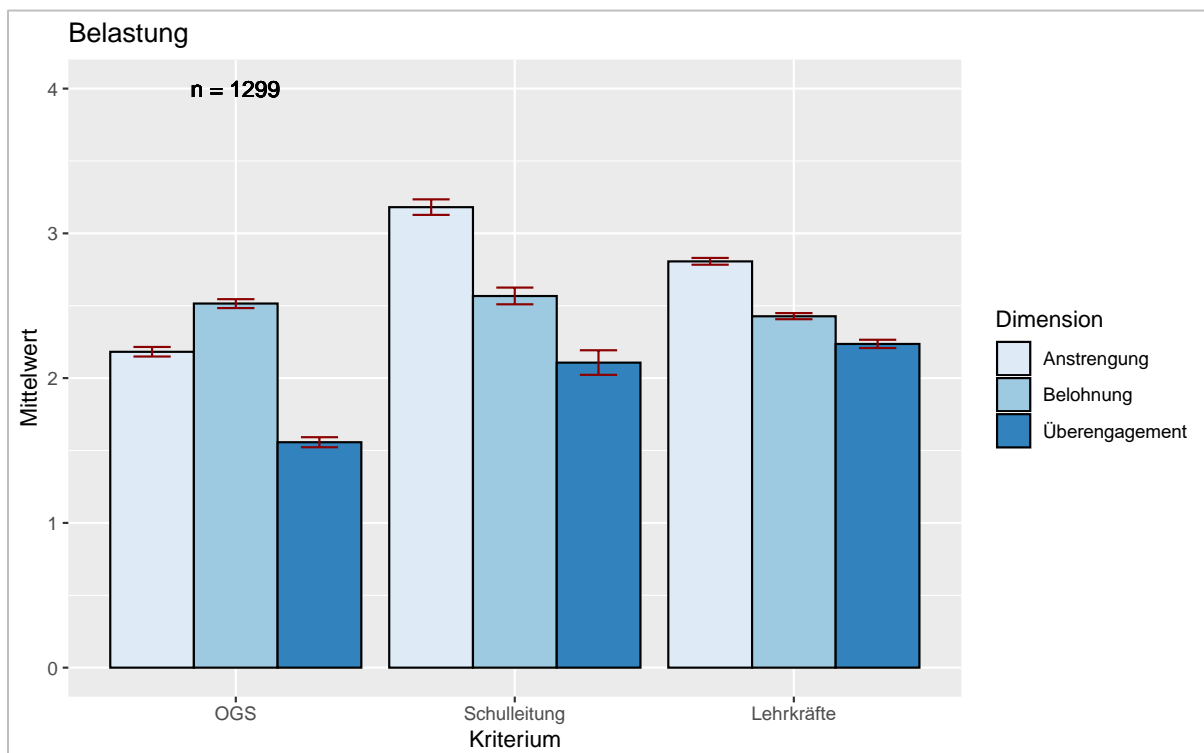


Abbildung 28. Belastung nach Befragungsgruppe

Interpretationshilfe Abbildung 28:

Alle Gruppen zeigen ein erhöhtes Anstrengungsempfinden. Vor allem die Schulleitungen berichten sehr hohe Anstrengungswerte. Bei den OGS-Mitarbeitenden steht dem ein positives Erleben von Belohnung entgegen. Bei der Schulleitung und den Lehrkräften zeigt sich hingegen eine deutliche Disbalance. Zwar wird auch hier die Arbeit als belohnend wahrgenommen, aber nicht im gleichen Maße, wie sie auch als anstrengend erlebt wird. Entsprechend sehen wir in diesen beiden Gruppen auch ein stark ausgeprägtes Gefühl des Überengagements.

5 Teilprojekt 5b: Prozessbezogene Begleitung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System

5.1 Theoretischer Hintergrund

Der Transformationsprozess zum inklusiven System impliziert eine wesentliche Veränderung des Professionalitätsprofils der im schulischen Kontext tätigen pädagogischen Fachkräfte und eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung (Melzer & Hillenbrand, 2015; Urton et al., 2018b; Werning, 2014). Zur Weiterentwicklung inklusionsorientierter professioneller Handlungskompetenzen auf den Ebenen von Unterricht und Förderung, Diagnostik sowie Kooperation mit verschiedenen Professionen ist eine systematische Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte erforderlich, die eingebettet in das spezifische schulische System sowohl die Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit als auch schulischer Strukturen ermöglicht (European Agency, 2016; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; McLeskey, Waldron, Spooner & Algozzine, 2014). Das aktuell bestehende Fortbildungsangebot für Lehrkräfte in Deutschland wird diesen komplexen Ansprüchen der Professionalisierung im Kontext eines inklusiven Systems noch nicht gerecht (Amrhein & Badstieber, 2013; Leidig, 2019). So sind in Deutschland Kurzzeitfortbildungen gängig, die i.d.R. unverbunden nebeneinander stehen; dies gilt auch für den Schwerpunkt Inklusion (Amrhein & Badstieber, 2013; Leidig, 2019). Professionalisierungsmaßnahmen sollten jedoch im Sinne des *Professional Developments*

- langfristig und prozesshaft angelegt sein,
- aktives Lernen in einer Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen realisieren,
- intensive Arbeit zu inhaltlichen Schwerpunkten unter Einbezug von Forschungsergebnissen ermöglichen,
- neben herkömmlichen Fortbildungsangeboten auch Feedback- und Coachingelemente beinhalten, die eine Unterstützung bei der Implementation erarbeiteter Strategien bieten,
- Lernen in kooperativen Zusammenhängen, bspw. in Form kooperativer Planungs- und Austauschprozesse, unterstützen sowie
- die konkreten schulspezifischen Rahmenbedingungen berücksichtigen (z. B. Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Nishimura, 2014; Leko & Roberts, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2017).

Da Schüler*innen mit Verhaltensproblemen für viele pädagogische Fachkräfte in der inklusiven Schule eine besondere Herausforderung darstellen (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Lübke, Meyer & Christiansen, 2016), sollte zudem ein Fokus auf konkrete, direkt umsetzbare evidenzbasierte Maßnahmen zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung und zur Reduktion von Problemverhalten gelegt werden, deren Umsetzung in Kooperation der beteiligten Fachkräfte geplant, realisiert und reflektiert wird (Leidig et al., 2016). Erfolgversprechend scheint hier – als besondere Form des Feedbacks – die kontinuierliche Einbindung diagnostischer Daten zu den (Lern-)Ausgangslagen sowie zum Lern- und Verhaltensfortschritt der Schüler*innen (Lai & Schildkamp, 2015; Leidig et al., 2016; Rzejak & Lipowsky, 2018).

Um prozessbegleitende Professionalisierungsmaßnahmen dauerhaft im schulischen System verankern zu können, müssen gerade im Kontext der flächendeckenden Umsetzung von Inklusion Wege gefunden werden, die eine hohe Qualität des Angebots und dessen ökonomische Verbreitung gewährleisten (Behr, Leidig & Hennemann, 2019). Die im Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens etablierten Train-the-Trainer-Modelle oder Multiplikatoren*inenschulungen ermöglichen einen ökonomischen Umgang mit zeitlichen und personellen Ressourcen bei gleichzeitiger Sicherung der Qualität (Pearce et al., 2012). In diesen Modellen werden Fortbildner*innen intensiv durch Expert*innen (z. B. aus der Universität) qualifiziert, um im Anschluss die jeweilige Zielgruppe fortzubilden bzw. zu begleiten, die wiederum die Fortbildungsinhalte in der Praxis umsetzt (siehe Abbildung 29).

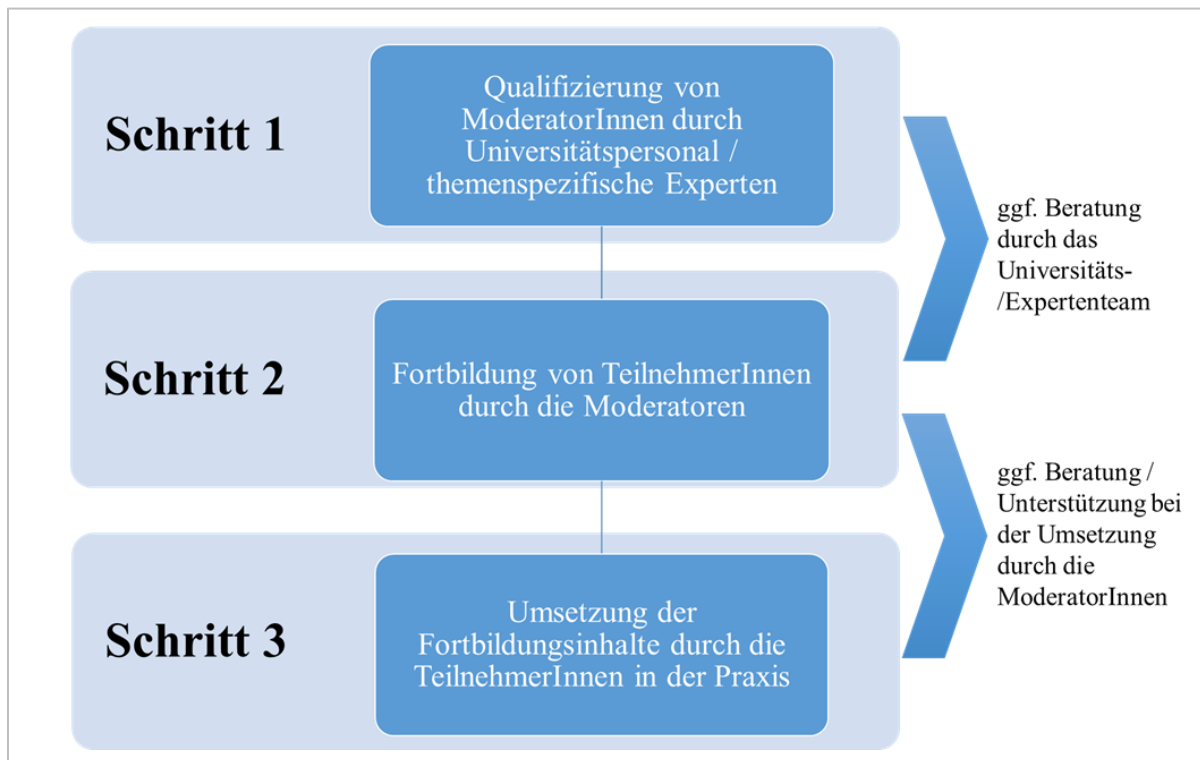


Abbildung 29. Schematische Darstellung des dreistufigen Train-the-Trainer-Modells (Behr et al., 2019)

Im pädagogischen Bereich liegen zwar bislang nur wenige evaluierte Train-the-Trainer-Konzepte vor, allerdings weisen die vorhandenen internationalen Forschungsarbeiten zur Professionalisierung von Lehrkräften auf die Wirksamkeit und die Effizienz dieses Vorgehens hin (Behr, Leidig, Krull, Spilles & Hennemann, angenommen). Die Evaluationsergebnisse der Konzepte zur Qualifizierung von Multiplikator*innen im Kontext Inklusion im Kreis Mettmann sowie im Land Nordrhein-Westfalen belegen übereinstimmend eine positive Beurteilung dieses Vorgehens durch die Moderator*innen und Teilnehmer*innen, wobei sich diese Ergebnisse nicht auf die Bewertung einer langfristig angelegten, prozessbegleitenden Professionalisierungsmaßnahme, sondern auf einzelne Fortbildungsangebote beziehen (Hennemann et al., 2014; Hennemann et al., 2017). Die Erfahrungen sowohl im Kreis Mettmann als auch im Land Nordrhein-Westfalen zeigen, dass einige Schulen nur einzelne Angebote in Anspruch nehmen, während andere Schulen von Moderationsteams über einen längeren Zeitraum in Form mehrerer Einzelfortbildungen unterstützt werden. Auch wenn dies bereits in Teilen eine längerfristige Begleitung ermöglicht, greifen Kombinationen von Einzelfortbildungen vor dem Hintergrund der Anforderungen an eine systematische Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte noch zu kurz. Zudem ist die Qualität der jeweiligen Begleitung von den individuell vorhandenen Kompetenzen der Moderator*innen abhängig (Kennedy, 2016). Eine prozessbezogene Begleitung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System setzt auf Seiten der Moderator*innen umfängliche Kompetenzen nicht nur im Bereich der Fortbildung, sondern auch in der Unterstützung von schulischen Entwicklungsprozessen voraus, u.a. im Bereich des Coachings sowie in der Interpretation diagnostischer und weiterer schulischer Daten (Leidig, 2019), um auf dieser Basis Unterricht und Förderung weiterzuentwickeln (Rzejak & Lipowsky, 2018; Lai & Schildkamp, 2015). Die Initiierung von Veränderungsprozessen erfordert zudem eine schulspezifische Adaption der vorgesehenen Inhalte, um die jeweiligen Arbeitsstile sowie den Stand der Umsetzung inklusiver Schule berücksichtigen zu können (Leko & Roberts, 2014; Nishimura, 2014). Zum Expertiseaufbau der Fortbildner*innen in den genannten Bereichen sind systematische Qualifizierungen erforderlich, die jedoch in Deutschland aktuell kaum umgesetzt werden (Lipowsky, 2014). Eine qualitativ hochwertige Qualifizierung von Moderator*innen im Rahmen eines Train-the-Trainer-Modells sollte zudem eine Trainingsstruktur und -kultur mit prozessbegleitender Unterstützung der Moderator*innen beinhalten (Behr et al., angenommen).

5.2 Forschungsfragen

Auf der Basis des skizzierten Forschungsstandes und der Auswertung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Kreises Mettmann im Vorgängerprojekt wurde eine Train-the-Trainer-Konzeption zur konzeptionellen Prozessbegleitung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System entwickelt, die die in Teilprojekt 4 und 5a erhobenen Daten systematisch berücksichtigt. In der Evaluation wurden folgende Forschungsfragen fokussiert:

- *Input- und Prozessevaluation:* Wie gut ist die Konzeption aus Sicht der Stakeholder zur Qualifizierung von Moderator*innen, zur Professionalisierung des pädagogischen Personals und zur Unterstützung der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung geeignet? Welche Faktoren werden von den beteiligten Stakeholdern bei der Implementation der Konzeption als förderlich, welche als hinderlich wahrgenommen?
- *Produktevaluation:* Welche Wirkungen hat die Konzeption auf Moderations-, Teilnehmer*innen- und Schulebene?

5.3 Methodik

An der dreijährigen konzeptionellen Prozessbegleitung nahmen zehn Grundschulen und zwei Hauptschulen aus dem Kreis Mettmann teil, die i.d.R. von zwei Moderator*innen im Tandem begleitet wurden. Die Grundschulen partizipierten jeweils mit dem kompletten Kollegium (einschl. weitere pädagogische Fachkräfte) sowie – in Abhängigkeit von den Möglichkeiten am jeweiligen Schulstandort – mit Vertreter*innen des Offenen Ganztags. An den Hauptschulen wurde die ursprünglich vorgesehene Teilnahme der für die 5. und 6. Klasse zuständigen Kolleg*innen (Lehrkräfte sowie weitere pädagogische Fachkräfte) in Absprache mit den Schulleitungen im Prozess auf den aktuellen schulischen Bedarf hin angepasst.

Auf der Basis der Datenerhebungen in Teilprojekt 4 und 5a startete das Teilprojekt 5b im Frühsommer 2017 mit KickOff-Veranstaltungen auf Schulleitungs- und Moderator*innenebene. Ab dem Schuljahr 2017/18 erfolgte die Implementation der konzeptionellen Prozessbegleitung, die sich aus zehn Fortbildungsmodulen, KickOff-, Zwischenreflexions- und Abschlussveranstaltungen sowie E-Learning- und Beratungs-/Coachingangeboten zusammensetzte (siehe Abbildung 30; eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Fortbildungsmodule ist in der Anlage enthalten). Eingebettet in einen Mehrebenenansatz in Anlehnung an das international bewährte Modell des *School Wide Positive Behavior Support* (Lewis, Mitchell, Trussel & Newcomer, 2015) fokussierte die Konzeption unter besonderer Berücksichtigung der Schüler*innen mit herausforderndem Verhalten auf der Basis eines gemeinsam getragenen Leitbildes und vereinbarter Regeln die Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung für sozial-emotionales und akademisches Lernen durch evidenzbasierte Strategien und Konzepte (Leidig & Hennemann, 2018). Die *Ergebnisse der Teilprojekte 4 und 5a* flossen im Rahmen der Kombination aus Fortbildung und Beratung kontinuierlich in die Schulen zurück: Die Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte der Schüler*innen sowie die Aspekte des konkreten inklusiven Schulklimas vor Ort wurden in der Prozessbegleitung fortlaufend als Basis für die Erarbeitung alltagstauglicher pädagogischer und didaktisch-methodischer Maßnahmen für die Schule genutzt. Ausgehend von einer individuellen Vorbereitung der Teilnehmer*innen mittels *E-Learning* nahmen die Moderationstandards in zehn *Fortbildungsmodulen* in enger Absprache mit den schulischen Projektsteuergruppen schulspezifische Schwerpunktsetzungen auf der Basis eines verbindlichen Kerncurriculums vor. Wesentlicher Bestandteil jedes Moduls waren Vereinbarungen für die konkrete Arbeit in der Schule sowie die Weiterarbeit in der intensiven konzeptionellen Begleitung. Im Anschluss erfolgte die *individuelle Umsetzung der erarbeiteten Strategien und Konzepte in der Schule*. Zwischen den Fortbildungsmodulen konnten die Schulen ein *ergänzendes bedarfsorientiertes Begleitungs- und Beratungsangebot durch die Moderator*innen* in Anspruch nehmen, um die Implementationsqualität evidenzbasierter Praktiken zu erhöhen und Problemlöseprozesse im Team zu begleiten. Parallel erfolgte die prozessbezogene Qualifizierung der Moderator*innen und Moderatoren in enger Absprache zwischen der Universität zu Köln und dem Kompetenzteam Mettmann im Rahmen von Moderationstrainings durch Universität und Kompetenzteam, tutoriellem Moderationstraining, Coachings und individueller Beratung per Telefon sowie Email.

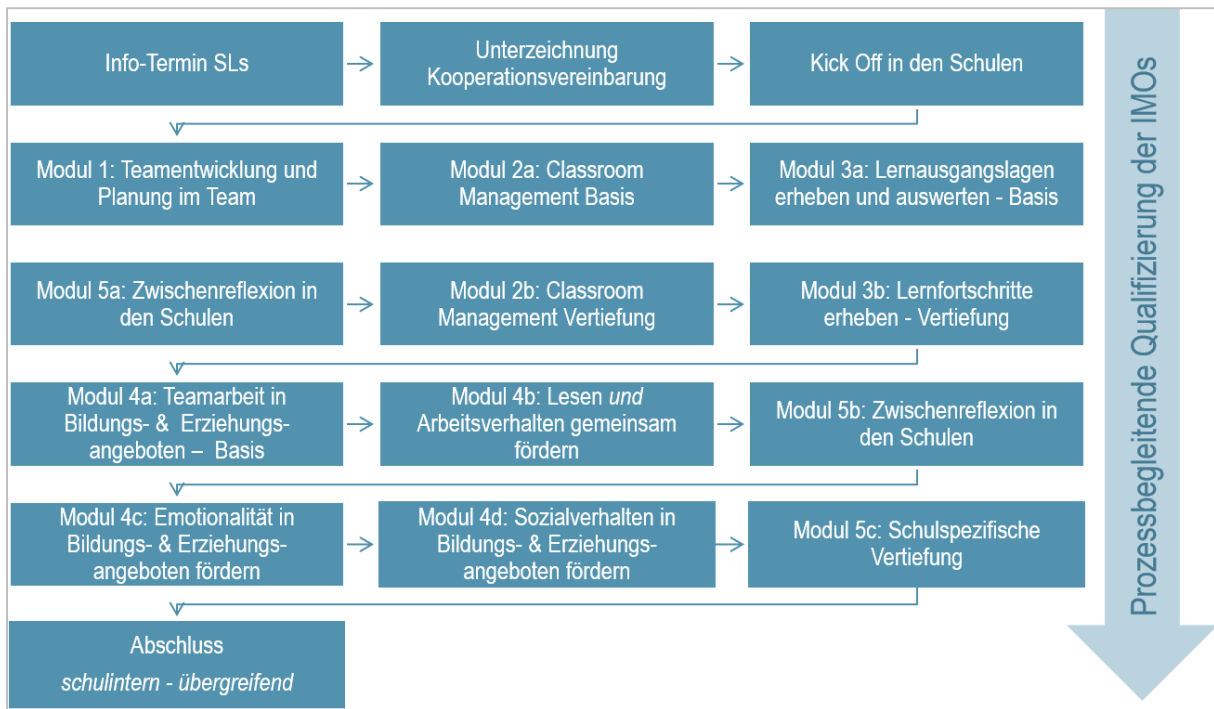


Abbildung 30. Überblick über die konzeptionelle Prozessbegleitung

Die Evaluation der konzeptionellen Prozessbegleitung im Train-the-Trainer-Format wurde formativ und summativ in einem Mixed-Method-Design umgesetzt, um unterschiedliche Facetten des Evaluationsgegenstandes zu beleuchten (Guskey, 2014; Rzejak & Lipowsky, 2015). Um der Komplexität des Evaluationsgegenstandes und seiner kontextuellen Einbindung gerecht zu werden, wird das in der Evaluationsforschung prominente CIPP-Modell³ von Stufflebeam und Shinkfield (2007) genutzt, das als systemischer Evaluationsansatz den Anspruch einer ganzheitlichen, praxistauglichen Evaluation verfolgt. Zur Erfassung der Zufriedenheit mit dem Angebot, der Einschätzung der Nützlichkeit sowie der förderlichen und hinderlichen Faktoren bei der Implementation der Konzeption wurden nach jedem Fortbildungsmodul mittels eines *Fragebogens mit Rating und offenen Antwortformaten* inhaltliche, didaktisch-methodische sowie strukturelle Aspekte durch die Teilnehmer*innen und die Moderator*innen beurteilt. Über *leitfadengestützte Expert*inneninterviews* erfolgte nach der Hälfte der Projektzeit eine Erhebung der Stärken und Problembereiche der Konzeption sowie förderlicher und hinderlicher Faktoren bei der Implementation aus Sicht der beteiligten Moderator*innen, auf deren Basis eine Weiterentwicklung im Prozess erfolgte. Darüber hinaus wurden in jährlichen Zwischenreflexionen auf Teilnehmer*innen und Moderator*innenebene *strukturierte Reflexionsphasen in Form von Kartenabfragen und Posterdiskussionen* zur Input-, Prozess- und Produktevaluation durchgeführt und dokumentiert, die durch Austauschrunden bei *Schulleitungs koordinierungs- sowie Steuergruppentreffen mit Schulamts- und Universitätsvertreter*innen* ergänzt wurden und ebenfalls in die fortlaufende Optimierung des Projektes einfließen. Ergänzend erfolgte eine *abschließende Fragebogenerhebung* auf Teilnehmer*innenebene sowie eine *strukturierte Reflexionsphase anhand von Impulsfragen* auf Moderator*innenebene zur zusammenfassenden Erfassung der o. g. Aspekte.⁴

³ Es handelt sich bei der verwendeten Abkürzung um ein Akronym, in dem C für *Context*, I für *Input*, P für *Process* und P für *Product* steht (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

⁴ Hinsichtlich der Entwicklung auf Schüler*innen-, Lehrkraft-/Fachkraft- sowie Schulebene sei verwiesen auf die wissenschaftliche Begleitstudie zum (inkluisiven) Schulklima, die in Kapitel 4 dieses Berichts dargestellt wird.

5.4 Zentrale Ergebnisse und Interpretation

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der formativen und summativen Evaluation zusammenfassend dargestellt und interpretiert.⁵ In Abbildung 31 und 32 erfolgt zunächst die Präsentation ausgewählter Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen. Vor dem Hintergrund der Forschungsfragen wird die Darstellung aufgeteilt in die Bereiche Zufriedenheit (didaktisch-methodische Qualität der Umsetzung, Gesamtbewertung) und Akzeptanz (Bedeutung der Inhalte für die pädagogische Praxis, Offenheit gegenüber der Fortbildungsthematik). Die in den Abbildungen gewählte Reihenfolge der Fortbildungsmodulare entspricht der tatsächlichen Durchführungsreihenfolge.

Wie in Abbildung 31 erkennbar, bewerteten die befragten Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte alle Fortbildungsveranstaltungen im Durchschnitt insgesamt mit „gut“. Die didaktisch-methodische Umsetzung wurde bis auf Modul 3a ebenfalls durchschnittlich mit „gut“ eingeschätzt. Die Module mit hohen unterrichtsplanerischen Anteilen und spezifischen pädagogischen Maßnahmen wurden in beiden Bereichen jeweils etwas besser bewertet als die drei Module, in denen Einführungen in Schwerpunktthemen stattfanden (Modul 2a, 3a und 4b).

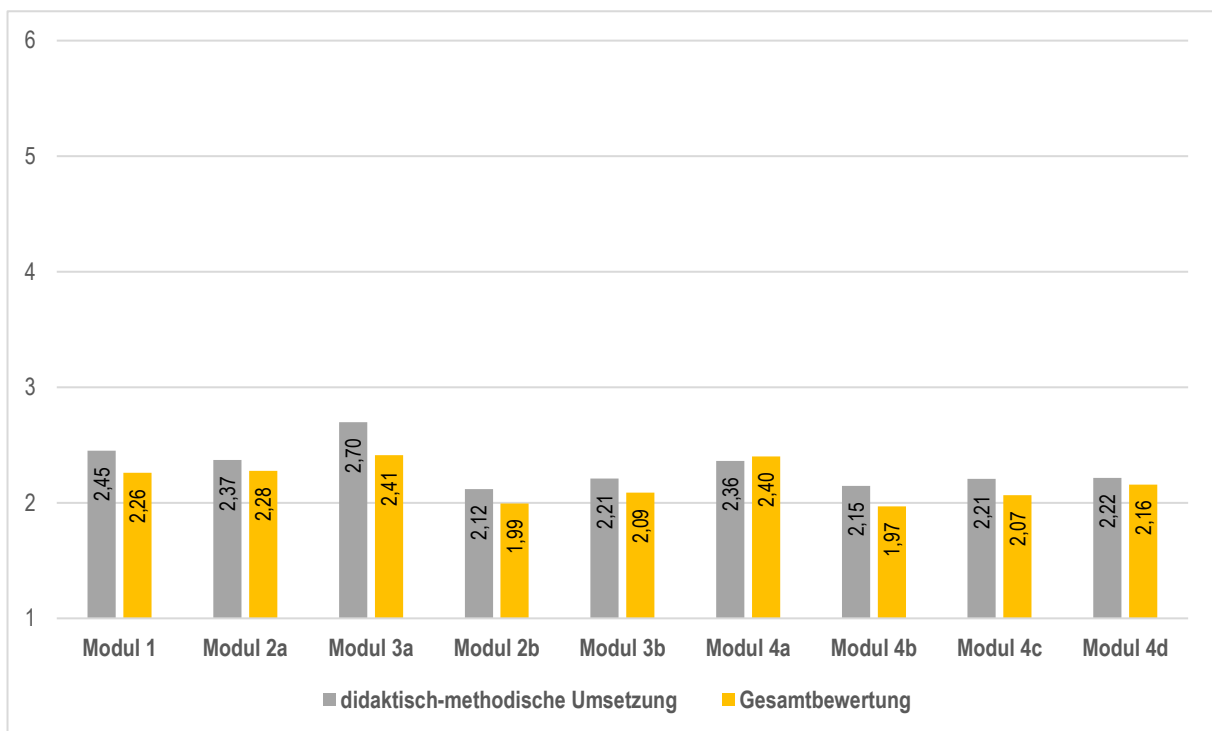


Abbildung 31. Mittelwerte der Items „didaktisch-methodische Umsetzung der Fortbildungsveranstaltung“ und „Gesamtbewertung der Fortbildungsveranstaltung“ aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte (Bewertung mittels Schulnoten, d.h. je kleiner der Mittelwert ist, desto positiver fällt die Einschätzung aus)

Bezogen auf die Akzeptanz der konzeptionellen Prozessbegleitung aus Sicht der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte zeigen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung, dass die Inhalte der Fortbildungsmodulare insgesamt von den Teilnehmer*innen als „hoch relevant“ oder „relevant“ für ihre pädagogische Praxis eingeschätzt wurden (siehe Abbildung 32). Im Durchschnitt zeigte sich hier eine höhere Bewertung der Fortbildungsmodulare, die konkrete unterrichtsplanerische Aspekte aufgreifen (z. B. Modul 4c und 4d) oder spezifische Maßnahmen und Methoden für den pädagogischen Alltag thematisieren (z. B. Modul 2b). Laut Selbstauskunft standen die Teilnehmer*innen diesen auch offener gegenüber als anderen inhaltlichen Schwerpunkten, wobei im Durchschnitt in allen Modulen eine hohe Offenheit beschrieben wurde (siehe Abbildung 32).

⁵ Aus Datenschutzgründen sowie aufgrund der im laufenden Prozess vorgenommenen Umstrukturierungen hinsichtlich der Teilnehmer*innengruppe an den Hauptschulen erfolgt die Ergebnisdarstellung und -interpretation vorrangig auf Basis der an den beteiligten Grundschulen erhobenen Daten.

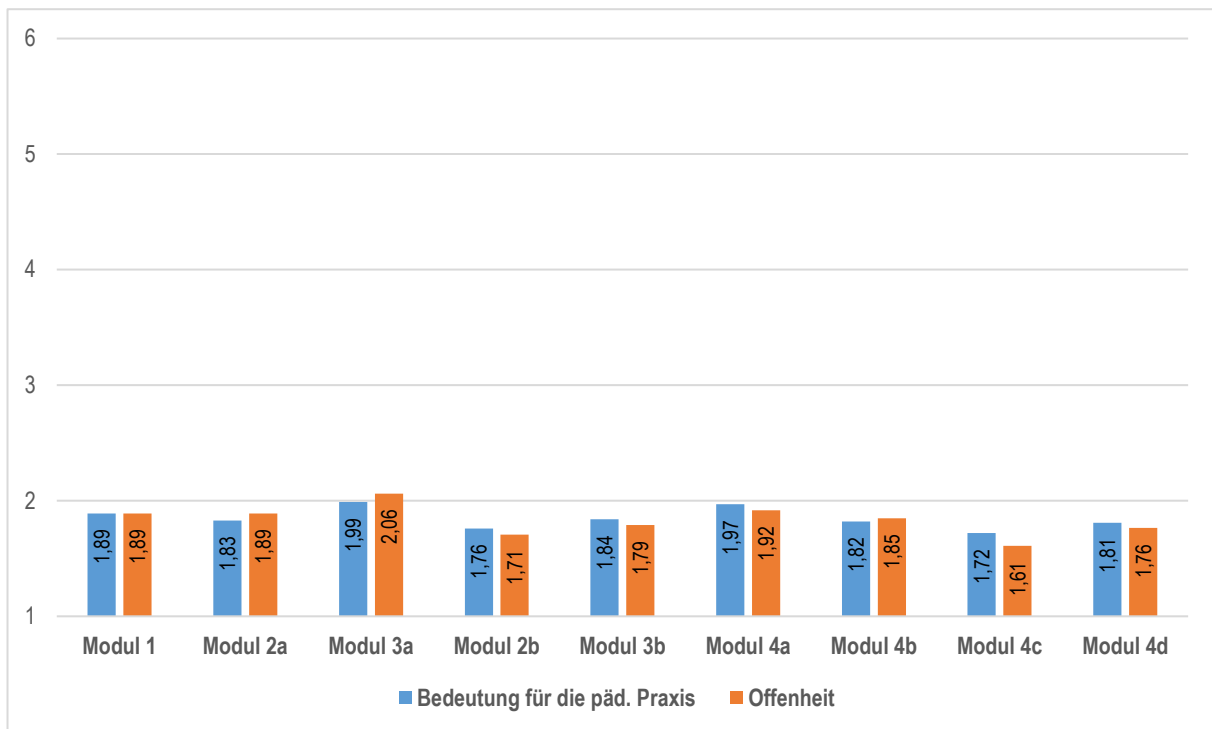


Abbildung 32. Mittelwerte der Bewertungen der Items „Bedeutung der Fortbildungsinhalte für die pädagogische Praxis“ und „Offenheit gegenüber der Fortbildungsthematik“ aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte (Bewertung mittels Schulnoten, d.h. je kleiner der Mittelwert ist, desto positiver fällt die Einschätzung aus)

Die Einschätzung der persönlichen Offenheit der Thematik gegenüber, die wahrgenommene didaktisch-methodische Umsetzung eines Fortbildungsmoduls sowie die Bewertung der Relevanz der Inhalte für die eigene pädagogische Praxis scheinen eine Rolle für die Gesamtbewertung eines Moduls zu spielen. Diese Faktoren wurden auch in Forschungsüberblicken als bedeutsam nachgewiesen (Lipowsky, 2014).

In Tabelle 3 erfolgt eine Zusammenfassung der wesentlichen förderlichen und hinderlichen Faktoren im Kontext der Durchführung der konzeptionellen Prozessbegleitung und der Umsetzung der Inhalte im schulischen Alltag auf der Basis der Auswertung der strukturierten Reflexionsphasen in den teilnehmenden Projektschulen. Die Möglichkeit der schulbezogenen Schwerpunktsetzung innerhalb der einzelnen Module wurde vielfach als bedeutsamer förderlicher Aspekt benannt. Aus Sicht der Teilnehmer*innen wurde so eine wichtige Möglichkeit der Mitbestimmung vorgehalten, die eine explizite Berücksichtigung spezifischer schulischer Bedingungen ermöglichte. Darüber hinaus scheinen der kollegiale Austausch und die gegenseitige Unterstützung im Schulteam aus Teilnehmer*innensicht essenziell sowohl für eine positive Fortbildungsbewertung als auch für die Bereitschaft, die neuen Inhalte in der Praxis umzusetzen. Dies geht auch aus den Rückmeldungen zu den Fortbildungsmodulen 1 und 4a hervor, in denen diese Fragestellungen explizit thematisiert wurden. Die Ergebnisse spiegeln die Annahme vorliegender Forschungsbefunde, dass interdisziplinär angelegte Teamstrukturen und effektive Kooperation von pädagogischen Fachkräften wichtige Faktoren für eine Einstellungs- und Verhaltensänderung in der schulischen Inklusion sind (Fussangel & Gräsel 2014; Ryndak, Lehr, Ward & DeBevoise, 2014; Urton et al., 2014a). Auch machen die Ergebnisse der formativen Evaluation deutlich, dass fehlende bzw. konfliktbehaftete Teamstrukturen und -prozesse im Prozess als enorme Belastung und hinderlicher Aspekt wahrgenommen wurden, der aus Sicht der Teilnehmer*innen die Implementation der Fortbildungsinhalte in der Praxis erschwerte. Eine systematische Entwicklung positiver und effektiver Teamstrukturen, die auch in den vorliegenden Fortbildungsmodulen berücksichtigt wurde, scheint daher unabdingbar für eine erfolgreiche Implementation im schulischen Alltag zu sein.

Tabelle 3:

Zusammenfassung förderlicher und hinderlicher Faktoren im Kontext der konzeptionellen Prozessbegleitung

Förderliche Faktoren	Hinderliche Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> • Zeit für Teamarbeit / kollegialen Austausch • ganztägige Veranstaltungen • Berücksichtigung der individuellen / schulspezifischen Bedürfnislage • strukturierte und flexible Moderation • abwechslungsreicher Methodeneinsatz • Erklärung der Daten(nutzung) durch die Moderator*innen • inhaltliche Relevanz der Thematiken • Praxisbezug der Thematik → konkrete und umsetzbare Tipps für den Schulalltag; neue Ideen und Anregungen zur Unterrichtsgestaltung • wertschätzende und produktive Arbeitsatmosphäre • Bereitschaft des gesamten Kollegiums zu Veränderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • begrenzte zeitliche Kapazitäten im Alltag; zeitintensiv (neben anderen alltäglichen Verpflichtungen) • Ressourcen an der Schule (Ausstattung, Klassengrößen, Personal, Teamzusammensetzung) • schulinterne Belastungen und Konflikte • viele neue Themen, die bearbeitet werden „sollen“ • z.T. inhaltliche Wiederholungen und zu viel Input • vorbereitende Texte z.T. sehr wissenschaftlich und schwer zu verstehen • Umsetzungsvorschläge für den Schulalltag sollten z.T. noch konkreter sein • z.T. fehlende schriftliche Fixierung der Ergebnisse für alle & Vereinbarung verbindlicher Ziele

Insgesamt betrachtet bewerteten die Teilnehmer*innen sowohl im Rahmen der Fragebogenerhebung als auch in den strukturierten Reflexionsphasen gerade die Fortbildungsmodule besonders positiv, durch die sie neue Ideen und Anregungen zur Unterrichtsgestaltung erhielten. Der Wunsch nach individuellen, an den Bedarfen der Schüler*innen ausgerichteten Maßnahmen im Rahmen von Lern- und Verhaltensproblemen wurde häufig explizit betont. Die in der vorliegenden Konzeption realisierte Einbindung schul- und schüler*innenbezogener Daten wurde dabei als grundsätzlich hilfreich eingeschätzt. Es ist zu vermuten, dass bei den teilnehmenden Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften das Bewusstsein für Handlungsbedarfe und individuelle Bedürfnisse ihrer Schüler*innen durch das Aufwerfen von Divergenzen zwischen den eigenen Annahmen und Überzeugungen und den vorliegenden Daten (Lipowsky & Rjezak, 2017) gestärkt wurde. Allerdings stellen nach Aussage der Teilnehmer*innen vor allem das Wissen bzgl. geeigneter Erhebungsverfahren, die Interpretation der Schüler*innendaten sowie das datengestützte Entwickeln von Unterrichtsreihen große Herausforderungen dar. Die Unterstützung durch fachlich kompetente Moderator*innen scheint daher von großer Bedeutung und wurde entsprechend von den Teilnehmer*innen als förderlicher Faktor benannt, um in der Praxis datenbasiert arbeiten zu können und letztlich evidenzbasierte Maßnahmen auszuwählen, umzusetzen und hinsichtlich der Eignung zu reflektieren.

Die positive Rückmeldung zur Arbeit der Inklusionsmoderator*innen kann an weiteren Evaluationsergebnissen illustriert werden: Grundsätzlich wurden in strukturierten Reflexionsphasen übereinstimmend die Expertise der Moderator*innen bezogen auf Struktur und Transparenz in der Moderation sowie der Kommunikations- und Interaktionsstil des Moderationsteams als bedeutende förderliche Faktoren benannt. Zudem meldeten die Teilnehmer*innen zurück, dass die Fortbildungsmodule aufgrund der Moderation als bereichernd wahrgenommen wurden und eine verlässliche Unterstützung beim Transfer der Inhalte in die Praxis erlebt wurde. Auch wenn die Wirkung der Fortbildner*innenexpertise als wenig evaluiert gilt (z. B. Bodensohn & Jäger, 2007), scheint diese im vorliegenden Projekt nach den Rückmeldungen der teilnehmenden Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte eine substantielle Bedeutung für die Zufriedenheit mit der Maßnahme zu haben sowie den Fortbildungserfolg und die Implementationsqualität zu positiv zu beeinflussen. Dementsprechend scheint die langfristige Qualitätssicherung der Qualifizierung von Moderator*innen ein zentraler Aspekt für den Fortbildungserfolg und ein wichtiges Thema zukünftiger Forschungen zu sein (Lipowsky, 2014).

In den Fortbildungsmodulen dieses Projekts wurden die Teilnehmer*innen durch die Verbindung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen mit Feedback und Coaching zum vertieften Nachdenken über die eigene Praxis angeregt (siehe Kapitel 5.1). Die Möglichkeit der Selbstreflexion wurde von den Lehrkräften und pädagogischen

Fachkräften als bedeutend für einen gelingenden Transfer der neuen Inhalte und Praktiken in die Praxis bezeichnet. Dies verdeutlicht zum einen die Bedeutung von Reflexionsphasen und Rückmeldungen durch die Moderator*innen für die teilnehmenden Personen der Fortbildungsmodule, zum anderen, dass Fortbildungsveranstaltungen explizit Raum und Zeit für Reflexionsphasen bieten sollten (Leko & Roberts, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2017). Kritisch anzumerken ist vor dem Hintergrund der Rückmeldungen aus offenen Antwortformaten sowie der Auswertung der leitfadengestützten Interviews, dass das ergänzende bedarfsorientierte Begleitungs- und Beratungsangebot außerhalb der Fortbildungsmodule, das durch die Moderator*innen vorgehalten wurde, von Einzelpersonen und Teams nur vereinzelt in Anspruch genommen wurde. Dies scheint u. a. mit begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen zusammenzuhängen; zudem handelte es sich um ein optionales Angebot ohne langfristig verbindliche Terminplanung. In den strukturierten Reflexionsphasen wurde darüber hinaus an einigen teilnehmenden Schulen ein Mangel zeitlicher und räumlicher Kapazitäten, aber auch materieller und personeller Ressourcen konstatiert, der aus Sicht der Teilnehmer*innen eine Implementation neuer Methoden und Inhalte in die Praxis erschwerte. Diese Aspekte wurden von den Teilnehmer*innen in unterschiedlichem Maß als hinderlich wahrgenommen. Das Erleben von Erfolg bei Umsetzung der Fortbildungsinhalte in der Praxis scheint dementsprechend in hohem Maß von den jeweiligen schulischen Kontextbedingungen abhängig zu sein (King, 2014; Lipowsky, 2014). Der regelmäßige Austausch der projektbezogenen schulinternen Steuergruppen mit dem zuständigen Moderationsteam wurde als sehr positiv bewertet. Eine weiterführende Unterstützung der Steuergruppenarbeit sowie der Schulleitungen im Kontext der Umsetzungsbegleitung wurde von einigen Teilnehmer*innen und Moderator*innen angeregt, um die Implementationsqualität zu erhöhen und die innerschulischen Unterstützungssysteme intensiver zu nutzen. Zudem stellt sich vor dem Hintergrund des Nutzer*innenverhaltens die Frage, wie Beratungs- und Coachingangebote ressourcenschonend weiterentwickelt werden können (Darling-Hammond et al., 2017).

Auf Ebene der Moderator*innen zeigte sich übereinstimmend in der Fragebogenerhebung, der Auswertung der leitfadengestützten Interviews und in strukturierten Reflexionsphasen eine durchgängig sehr hohe Akzeptanz und Zufriedenheit hinsichtlich der Train-the-Trainer-Qualifizierung. Die vom Universitätsteam in Kooperation mit dem Kompetenzteam Mettmann realisierte Trainingsstruktur und -kultur mit prozessbegleitender Unterstützung der Moderator*innen durch regelmäßige Moderationstrainings, verbindliche Coachings sowie vielfältige ergänzende Beratungs- und Begleitangebote wurde von den teilnehmenden Moderator*innen als hochwertige Qualifizierung erlebt, die den Aufbau bzw. die Erweiterung der Kompetenzen auf inhaltlich-fachlicher und moderativer Ebene ermöglichte. Gerade die eigene Weiterqualifizierung und Wissenserweiterung sowie die Arbeit als Moderationsteam beurteilten die Moderator*innen als sehr positiv. Als hinderliche Faktoren im Fortbildungsprozess gaben die Moderator*innen begrenzte zeitliche Ressourcen zur Vorbereitung im Moderationsteam und die schulspezifischen Bedürfnisse an, die Umplanung und Anpassung von Fortbildungsmodulen erforderlich machten. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen sind auch aus Sicht der Moderator*innen eine qualitativ hochwertige und inhaltlich breit aufgestellte kontinuierliche fachliche Schulung sowie ein prozessbegleitendes Coaching erforderlich. Diese Ergebnisse stimmen mit dem bisherigen Forschungsstand zur Konzeption qualitativ hochwertiger Train-the-Trainer-Qualifizierungen überein (Behr et al., angenommen).

6 Abschließende Diskussion und Ausblick auf ME 3.0

In diesem Kapitel werden die aus Sicht der Autor*innengruppe zentralen Befunde aller Teilstudien des Gesamtprojekts „ME 2.0 – wissenschaftliche Begleitung auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem des Kreises Mettmann“ abschließend zusammengefasst und diskutiert.



Teilprojekt 1 & 2 – KiTa-Studie „KommMit“ (Pilot- und Hauptstudie): Kombinierte präventive Förderung von Vorschulkindern zur Unterstützung des Übergangs in die Grundschule

Die Ergebnisse der systematischen Förderung von Kindern unter erhöhten psychosozialen Risiken zur Verbesserung der Transition in die Grundschule deuten darauf hin, dass der Bedarf insbesondere an emotional-sozialer Förderung im Kindergartenalter benötigt wird und nachhaltig angestrebt werden sollte. Dies zeigen zum einen die Befunde der Erhebungen vor dem Beginn und nach der Förderung und zum anderen die Nachfrage der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen selbst. Durch die konsequente Umsetzung einer präventiven Fördermaßnahme in den Kindertagesstätten kann eine nachhaltige Thematisierung von Lerninhalten angestrebt und eine sinnvolle Lernumgebung gestaltet werden, wenn die pädagogischen Fachkräfte selbst die Förderung durchführen und die gelernten Inhalte in den Gruppenalltag übertragen (Transfer). Im Bereich der schriftsprachlichen Vorläuferkompetenzen wiesen die teilnehmenden Vorschulkinder zum ersten Messzeitpunkt mehrheitlich unterdurchschnittliche Leistungen auf. Im Verlauf des Vorschuljahres zeigte sich ein Leistungssprung in allen Gruppen. Dies spricht für den Erfolg einer didaktisierten Lernumgebung mit qualitativ hochwertigem sprachlichem Input seitens der pädagogischen Fachkräfte. Da sich auch in der Fördergruppe, welche die Maßnahme zur Förderung der emotional-sozialen Kompetenzen erhielt, Entwicklungsschritte in den akademischen Entwicklungsbereichen feststellen lassen, erscheint insbesondere eine systematische und konsequente Förderung emotional-sozialer Kompetenzen als besonders ausschlaggebend.



Teilprojekt 3 – Multimo-Schule (Pilotstudie): Multimodale, mehrstufige und multiprofessionelle Förderung bei externalisierenden Verhaltensproblemen in der Grundschule

Schulbasierte, mehrstufige Förderkonzepte werden zunehmend als wirksame Handlungsmöglichkeit zum Umgang mit externalisierenden Verhaltensproblemen diskutiert. An diesem Punkt setzt das durchgeführte Multimo-Projekt an, in dem ein mehrstufiges Förderkonzept multimodal, d. h. für Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern angewendet wird. Das Multimo-Projekt wurde in einer Grundschule in Mettmann wissenschaftlich begleitet und hinsichtlich der Wirksamkeit in Bezug auf die Reduktion von externalisierenden Verhaltensproblemen der Schüler*innen zunächst im Rahmen einer Einzelfallstudie überprüft. In der Gesamtschau lassen die Ergebnisse erkennen, dass die Umsetzung des Multimo-Konzepts auf beiden Stufen zu einer Verbesserung des lernbezogenen Verhaltens und zu einer Reduzierung des störenden Verhaltens bei einzelnen Schüler*innen führt. Allerdings unterscheidet sich das Niveau der Stufen 1 und 2 kaum voneinander. Schüler*innen, die bereits vor dem Beginn der Intervention ein sehr gutes Ausgangsniveau zeigten, konnten in den Interventionsphasen ein vergleichbar positives Verhalten beibehalten.

Abschließend muss angemerkt werden, dass die vorgenommene visuelle Inspektion zwar die verbreitetste Form der Auswertung von Daten aus kontrollierten Einzelfallstudien darstellt und offensichtliche Effekte schnell anhand der Graphen erkannt werden können. Dennoch ist bei weniger eindeutigen Datenverläufen eine Einschätzung alleine über visuelle Indikatoren nicht mehr valide (Börnert-Ringleb, Bosch & Wilbert, 2018). Für eine genauere Einschätzung und Folgestudien bietet sich die Berechnung von u. a. Effektstärkemaßen an (Wilbert & Grünke, 2015).



Teilprojekt 4 & 5a - Wissenschaftliche Begleitstudie zum inklusiven Schulklima

Mit Blick auf das Rahmenmodell des inklusiven Schulklimas wird im Folgenden ein zusammenfassender Überblick über zentrale Ergebnisse des Teilprojekts und deren Bedeutung für die inklusive Schulentwicklung gegeben.

Innere Struktur der Schule

Schulkultur

Das Schulklima, welches die Kultur einer Schule umfasst, gibt einen Hinweis auf die Prozesse innerhalb einer Schule, die bedeutsam für die Gestaltung einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung sind. Es ist mit Blick auf Inklusion eine zentrale Gelingensbedingung für die Teilhabe an akademischen Lernprozessen und die soziale Partizipation einer heterogenen Schüler*innenschaft.

Hinsichtlich der im Projekt untersuchten Dimensionen der inklusiven Schulkultur (Einstellungen, Überzeugungen, Werte) zeigt sich, dass die inklusiven Werte bei allen Personengruppen über die teilnehmenden Schulen hinweg positiv ausgeprägt sind. Eine positive Tendenz bildet sich auch für die Einstellung zur Inklusion ab, während die Überzeugung, dass die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems gelingen kann, am geringsten ausgeprägt ist. Diese Ergebnisse erweisen sich über die beiden Erhebungszeitpunkte hinweg als stabil (siehe Abbildung 12).

Wenn man das aggregierte Merkmal der Schulkultur auf Schulebene betrachtet, wird deutlich, dass die Schulen sich hinsichtlich ihrer Ausprägung einer inklusionsbefürwortenden Schulkultur voneinander unterscheiden lassen (siehe Abbildung 14). Das bezieht sich sowohl darauf, wie positiv das Merkmal der inklusiven Schulkultur an der einzelnen Schule ausgeprägt ist, als auch darauf, ob es sich dabei um ein gemeinsam geteiltes Merkmal auf Schulebene, im Sinne einer homogenen Schulkultur, handelt. Die Ergebnisse können einen Hinweis darauf geben, dass es für die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems zentral ist, die einzelnen Schulen als individuelle Handlungs- und Gestaltungseinheit zu betrachten. Von daher sollten auch Prozesse der inklusiven Schulentwicklung im Sinne des Modells von Rolff (2016) zur Organisationsentwicklung auf der Ebene der Einzelschule umgesetzt werden. Dieser Prozess umfasst (1) die Sondierung des Schulentwicklungsziels, (2) im Sinne des Changemanagements die Konkretisierung der Ziele, Aufgaben, Rollen und die Erstellung eines Maßnahmenplans, (3) die Gestaltung des Changeprozesses mittels entsprechender Qualifizierungen und der Implementation der Ergebnisse im schulischen Alltag sowie (4) deren Evaluation und (5) Institutionalisierung. Im Sinne der Entwicklung einer inklusiven Schulkultur ist es zentral, dass dabei alle Professionen sowie die Schüler*innen und Eltern in den Prozess einbezogen werden. Für die Sondierung des Schulentwicklungsziels sowie die Evaluation des Schulentwicklungsprozesses wurden den am Projekt teilnehmenden Schulen jährlich die Erhebungsergebnisse in Berichtsform zurückgemeldet.

Steuerung inklusiver Prozesse

Für die schulische Qualität stellt das Schulleitungshandeln einen zentralen Faktor dar (Ainscow et al., 2013; Cobb 2015; Riehl, 2000). Dementsprechend spiegelt sich auch in den vorliegenden Daten wider (siehe Abbildung 18), dass sowohl die Schulleitungen selbst als auch die Lehrkräfte das Management sowie die Schul- und Unterrichtsentwicklung als zentrale Aspekte des Schulleitungshandeln ansehen. Weiterhin zeichnet sich das Schulleitungshandeln durch eine hohe Präsenz aus, was für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung als bedeutsam angesehen werden kann, da die Aufgaben der Schulleitung darin liegen, Bildungsziele sowie Werthaltung und Entwicklungsperspektiven zu vertreten. Weiterhin liegt ihre Aufgabe darin, Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule zu schaffen und die vorhandenen Ressourcen entsprechend zuzuteilen (Cobb 2015; Leithwood, Seashore, Anderson, Wahlstrom, Center for Applied Research and Educational Improvement, 2004). Ein Ansatz, der gerade auch hinsichtlich einer Weiterentwicklung des Führungsverständnisses an inklusiven Grundschulen von Interesse ist, ist das geteilte Leitungshandeln. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass die Leitungsaufgaben von mehreren Personen der Schule übernommen werden (z. B. im Schulleitungsteam) bzw. dass das Lenken schulischer Prozesse durch eine Steuergruppe unterstützt wird. Sowohl in der Einschätzung der

Lehrkräfte wie auch der Schulleitungen zeigt sich, dass dieser Führungsstil keine gängige Praxis ist. Die Kooperation auf Leitungsebene erscheint aber gerade auch aufgrund der hohen Komplexität der Leitung einer inklusiven Schule zentral zu sein (Leithwood et al., 2004). Um Schulleitungen für die vielfältigen und beständig dem Wandel unterliegenden Aufgaben, die vom Management bis zum Entwickeln von Visionen und Zielperspektiven für eine inklusive Schule reichen, gut zu rüsten, erscheint eine fortwährende Begleitung der Schulleitung (steams), welche Qualifizierungen und Coachingangebote umfasst, zentral zu sein.

Indikatoren für das Gelingen schulischer Inklusion

Schüler*innen

Zentrale Zielsetzung inklusiver Bildung ist die Teilhabe aller Schüler*innen (UNESCO, 2001; WHO & World Bank, 2011). Mit Blick auf die Einschätzung der Schüler*innenvertreter*innen der Projektschulen zeigt sich (siehe Abbildung 21), dass diese in ihren Schulen ein fürsorgliches Klima erleben, dass sie in Entscheidungsprozesse eingebunden werden und Unterstützung beim Lernen erhalten. Im Bereich der Wertschätzung fällt die Einschätzung vergleichsweise niedriger aus. Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung in diesem Bereich sind darin zu sehen, eine positive Fehlerkultur zu etablieren sowie einen respektvollen Umgang der Schüler*innen untereinander weiter zu stärken. Diese positive Einschätzung auf Schulebene deckt sich auch mit den Ergebnissen auf Klassenebene (siehe Abbildung 22). So fühlen sich die Schüler*innen von ihren Lehrkräften angenommen und sie schätzen sowohl das Klassenklima als auch die soziale Integration als positiv ein.

Weitaus weniger positiv zeigen sich die Ergebnisse, wenn man die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Blick nimmt. So bildet sich ab, dass diese Schüler*innen im Vergleich zu Schüler*innen ohne Förderbedarf weitaus häufiger von ihren Klassenkamerad*innen abgelehnt werden und weniger beliebt sind (siehe Abbildung 23). Dieser Effekt verstärkt sich noch, wenn mehrere Förderbedarfe vorliegen. Wenn man die Anzahl der Freundschaften der Schüler*innen mit Förderbedarf im Vergleich zu denen ohne Förderbedarf betrachtet, deuten die Ergebnisse in die gleiche Richtung (siehe Abbildung 24) – Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben deutlich häufiger keine oder nur eine Freundschaftsbeziehung. Diese Ergebnisse verdeutlichen einmal mehr, dass die Aufgabe der sozialen Integration von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Bereichen nach § 4 der AO-SF (ESE, Lernen und Sprache) nach wie vor eine zentrale Aufgabe ist, um ein Gelingen von Inklusion zu ermöglichen. Dass es unerlässlich ist, die soziale Teilhabe zu fördern, zeigt auch ein Blick auf die psychische Gesundheit der Schüler*innen, da nach Deci und Ryan (1993) das Gefühl der Eingebundenheit zentral für das psychische Wohlbefinden ist. Ansatzpunkte für die Förderung der sozialen Integration kann das SULKI-Modell von Huber (2019) bieten, welches Möglichkeiten zur Förderung der Sozialkompetenz auf der Individuumsebene, der integrationsförderlichen Interaktion auf Unterrichts- und Klassenebene sowie im Sinne der sozialen Referenzierung auf Lehrkräfteebene aufzeigt.

Ein weiterer Bereich, der hinsichtlich der Interaktionsprozesse innerhalb von Gruppen zentral zu betrachten ist, ist Bullying (Olweus, 1993). Die vorliegenden Daten geben einen deutlichen Hinweis darauf, dass dies von vielen Kindern und Jugendlichen wie auch von pädagogischen Fachkräften und Eltern im schulischen Kontext wahrgenommen wird (siehe Abbildung 25). Bullying wird insbesondere von den Schüler*innen in verbaler, sozialer und physischer Form erlebt. Von Interesse ist hier auch, dass sich die Einschätzung zum Vorliegen von Bullying zwischen den Schüler*innen und den Personengruppen, die im schulischen Alltag am häufigsten im direkten Kontakt mit ihnen stehen (Lehrkräfte & OGS-Mitarbeiter*innen), in der mittleren Ausprägung am stärksten ähnelt. Mit Blick auf die Schüler*innen mit dem Förderbedarf ESE zeigt sich (siehe Abbildung 26), dass diese nach Einschätzung der Lehrkräfte besonders häufig sowohl als Täter als auch Opfer in das Bullyinggeschehen verwickelt sind. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Bullying für viele Schüler*innen zur schulischen Realität gehört. Um dem entgegenzuwirken, scheint die Förderung eines positiven Schulklimas von zentraler Bedeutung zu sein, da dieses zu einer Verringerung von Gewalt im schulischen Kontext führen kann (Thapa et al., 2013).

Arbeitszufriedenheit und Belastungserleben

Damit ein inklusives Schulleben im Vor- und Nachmittagsbereich überhaupt möglich ist, sind die Lehrkräfte und die pädagogischen Fachkräfte von zentraler Bedeutung. Insofern stellen deren Arbeitszufriedenheit und Belastungserleben einen wichtigen Aspekt dar, damit das schulische Lernen und die sozial-emotionale Entwicklung der Schüler*innen adäquat gefördert werden kann.

Dass diese Voraussetzung hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit gegeben ist, zeigt sich an den durchweg sehr hohen Werten (siehe Abbildung 27).

Mit Blick auf das Belastungserleben bildet sich allerdings ab, dass auf den Bereich der Gesundheitsförderung ein besonderes Augenmerk gelegt werden sollte (siehe Abbildung 28). Während alle Personengruppen die Arbeit als belohnend erleben, zeigt sich insbesondere bei den Schulleitungen und Lehrkräften eine deutlich erhöhte Anstrengung und Überengagement. Hält dieser Zustand über einen langen Zeitraum an, kann dies mit einer nachhaltigen Beeinträchtigung der Gesundheit einhergehen. Diese Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems, welche häufig als Herausforderung erlebt wird, auch durch ein schulisches Gesundheitsmanagement begleitet werden muss, was es ermöglicht, dass pädagogische Fachkräfte immer wieder Anerkennung und Wertschätzung für ihre Arbeit erfahren. Ein weiterer protektiver Faktor ist zudem im Erleben von Selbstwirksamkeit zu sehen (Bandura, 1997). Dementsprechend ist es wichtig, dass die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung so erfolgt, dass es den pädagogischen Fachkräften immer wieder ermöglicht wird, die Wirksamkeit ihrer eigenen Arbeit zu erkennen (Urton, 2017). Insgesamt sehen wir, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte im mittleren bis leicht positivem Bereich liegt (siehe Abbildung 14). Diese mäßigen Werte stehen in enger Verbindung zu dem zuvor beschriebenen hohen Belastungserleben. Insbesondere in den Bereichen der Förderung von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf im Lernen und der emotionalen und sozialen Entwicklung erleben sich die Lehrkräfte als weniger selbstwirksam (siehe Abbildung 15). Die Lehrkräfte sehen die inklusiven Aufgaben durchaus als Teil ihrer beruflichen Identität an (siehe Abbildung 16), brauchen aber weitere Unterstützung, damit sie einen positiveren Ausblick entwickeln und die empfundenen Belastungen sich reduzieren.



Teilprojekt 5b - Prozessbezogene Begleitung von Schulen auf dem Weg zum inklusiven System

Die Evaluation der prozessbezogenen Begleitung der Schulen über den Zeitraum von mehr als drei Schuljahren verdeutlicht insgesamt eine hohe Zufriedenheit und Akzeptanz der Maßnahme auf Teilnehmer*innen- und Moderator*innenebene sowie eine positive Einschätzung der Nützlichkeit. Insbesondere die Möglichkeiten der schulspezifischen Anpassung, die enge Begleitung durch ein kompetentes Moderationsteam sowie konkrete Strategien und Konzepte zur Zusammenarbeit im Team und zur didaktisch-methodischen Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts werden auf Teilnehmer*innenebene positiv für die eigene Schul- und Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf inklusive Prozesse wahrgenommen. Aus den Befragungsergebnissen und den Rückmeldungen im Rahmen des vorliegenden Projekts lassen sich zentrale förderliche und hinderliche Faktoren ableiten, die die Implementationsqualität beeinflussen: (1) Maßgeblich scheint die Expertise der Fortbildner*innen zu sein, um (2) die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte prozessbegleitend und systembezogen bei der Interpretation schul- und schüler*innenbezogener Daten und darauf basierend bei der Auswahl und Umsetzung evidenzbasierter Maßnahmen im Alltag zu unterstützen. Dabei muss es aus Sicht der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte (3) Mitbestimmungsmöglichkeiten bzgl. der Fortbildungsinhalte geben, um schulspezifische Anpassungen vorzunehmen, sowie (4) Möglichkeiten zur Selbstreflexion und (5) ausreichend zeitliche, personelle, materielle und räumliche Ressourcen in den Schulen geben.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen der in diesem Abschlussbericht vorgestellten wissenschaftlichen Begleitstudie ME 2.0 entstanden mit den verantwortlichen Akteur*innen des Kreises Mettmann und nach der Vorstellung im Schulausschuss 2018 folgende Teilprojekte für das aktuell laufende Forschungsprojekt ME 3.0, wo ein besonderer Schwerpunkt auf die Berücksichtigung und die spezifische Unterstützung von Kindern unter erhöhten psychosozialen Risiken gelegt wird.

Teilprojekt 1 – Multimo-KiTa: Weiterführung der bereits positiv evaluierten Konzeption der kombinierten Förderung im Vorschulalter zur Verbesserung des Übergangs in die Schule sowie Öffnung für alle KiTas des Kreises mit dem Ziel der Nachhaltigkeit. Besondere Berücksichtigung von Kindern unter erhöhten psychosozialen Risiken durch das Multimo-KiTa-Konzept (in Kooperation mit dem Lehrstuhl von Univ.-Prof.‘ Dr.‘ Charlotte. Hanisch).

Übergreifende Ziele:

- (1) Identifizierung von Kindern unter erhöhten psychosozialen Risiken im letzten KiTa-Jahr und bestmögliche Förderung der zentralen Entwicklungsbereiche in einem mehrstufigen, multimodalen Förderkonzept.
- (2) Qualifizierung von Erzieher*innen in den Einrichtungen zur nachhaltigen Fortführung, noch spezifischere Förderung von Kindern unter erhöhten Risiken anbieten, Verzahnungsmöglichkeiten als Baustein zur bestehenden Förderlandschaft des Kreises (Nachhaltigkeit).
- (3) Langfristige Idee: Qualifizierungskonzept (vergleichbar zu den IMO's im Kompetenzteam).

Teilprojekt 2 – Multimo-Schule: Implementation und prozessbezogene Begleitung eines mehrstufigen, multimodalen Förderansatzes (Multimo-Schule) im Umgang mit Verhaltensproblemen von Schüler*innen in Schulen.

Übergreifende Ziele:

- (1) Weiterbegleitung von Kindern, die bereits unter erhöhten psychosozialen Risiken identifiziert wurden und vor Schuleintritt in zentralen Entwicklungsbereichen gefördert wurden.
- (2) Förderung weiterhin auffälliger Kinder auch in den beteiligten Grundschulen (durch Multimo-Konzept).
- (3) Qualifizierung von Lehrkräften in den Schulen zur nachhaltigen Fortführung der Förderung.
- (4) Verzahnungsmöglichkeiten als Baustein zur bestehenden Förderlandschaft des Kreises (Nachhaltigkeit) unter explizitem Einbezug der Förderzentren.
- (5) Idee: Weiterführung des Qualifizierungskonzepts mit Hilfe der IMO's im Kompetenzteam (Baustein: mehrstufiger, multimodaler Förderansatz (Multimo) im Umgang mit Verhaltensproblemen von Schüler*innen).

Teilprojekt 3 – Emotionale, soziale und psychische Entwicklung in der inklusiven Grundschule (ESPEN): Es wird untersucht, wie sich pädagogische Faktoren auf die psychische Gesundheit von Grundschulkindern auswirken.

Übergreifende Ziele:

- (1) Identifizierung von Schutz- und Risikofaktoren, die die psychische Gesundheit von Kindern mit heterogenen individuellen, sozialen und kulturellen Ausgangslagen in der Grundschule positiv beeinflussen.
- (2) Untersuchung der Fragestellung, inwieweit sich das pädagogische Handeln der Lehrkräfte hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung, der Lernentwicklung, der sozialen Integration und des Klassenklimas positiv auf die psychische Funktionsfähigkeit und Resilienz der Schüler*innen auswirkt.

Teilprojekt 4 - Virtuelles Schulboard: Weiterführung der Implementation des virtuellen Schulboards in Schulen des Kreises und enge Anbindung an die Teilprojekte 1 und 2.

Teilprojekt 5: Fortführung der prozessbegleitenden Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften im Rahmen der vor- und schulischen Inklusion sowie Entwicklung und Umsetzung von Qualifizierungsmodulen zur prozessbegleitenden Unterstützung des spezifischen Kompetenzaufbaus von Lehrer*innen für sonderpädagogische Förderung sowohl im Gemeinsamen Lernen als auch in den Förderzentren.

Übergreifende Ziele:

- (1) Qualifizierung von Erzieher*innen in den Kitas.
- (2) Qualifizierung von Lehrkräften in den Schulen zur nachhaltigen Fortführung der Förderung.
- (3) Idee: Weiterführung des Qualifizierungskonzepts mit Hilfe der IMO's im Kompetenzteam (Baustein: mehrstufiger, multimodaler Förderansatz (Multimo) im Umgang mit Verhaltensproblemen von Schüler*innen).

7 Ausgewählte Projektpublikationen

Beiträge in (inter)nationalen Fachzeitschriften

- Behr, J., Leidig, T. & Hennemann, T. (2019). Train-the-Trainer. Entwicklung und Umsetzung einer prozessbegleitenden Fortbildung zur Erweiterung von Handlungskompetenzen und Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens im inklusiven Kontext. *Journal für Psychologie*, 27(2), 6-28. DOI: <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-2-6>
- Behr, J., Leidig, T., Krull, J., Spilles, M. & Hennemann, T. (2021, angenommen). Multiplikatorenkonzepte zur Professionalisierung von Lehrkräften – ein systematisches Review empirischer Studien. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.
- Hanisch, C., Casale, G., Volpe, R.J., Briesch, A.M., Richard, S., Meyer, H., Hövel, D., Hagen, T., Krull, J. & Hennemann, T. (2019). Gestufte Förderung in der Grundschule. Konzeption eines mehrstufigen, multimodalen Förderkonzepts bei expansivem Problemverhalten. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14, 237–241. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0700-z>
- Kulawiak, P.R., Urton, K., Krull, J., Hennemann, T. & Wilbert, J. (2020). Internalizing Behavior of Sociometrically Neglected Students in Inclusive Primary Classrooms - A Methodical Issue? *Frontiers in Education*, 5(32), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00032>
- Offer-Boljahn, H., Hövel, D.C. & Hennemann, T. (2019). A Multi Component Intervention in Early Child Education: A Systematic Review. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation*, 1, 31-44. DOI: <https://dx.doi.org/10.30436/PAIR19-01>
- Urton, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? *Fachportal Wissenschaft-Praxis. Potsdamer Zentrum für Inklusionsforschung (ZEIF)*, 3. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urton_2017_Selbstwirksamkeitserwartung.pdf
- Urton, K., Börnert-Ringleb, M., Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Inklusives Schulklima: Konzeptionelle Darstellung eines Rahmenmodells. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 40-52.
- Urton, K., Börnert-Ringleb, M. & Wilbert, J. (2018). Gestaltung eines inklusiven Schulklimas als Schulentwicklungsaufgabe. In F. Hellmich, G. Görel, & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 60-75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Volpe, R.J., Yeung, J., Casale, G., Krull, J., Briesch, A.M., & Hennemann, T. (2020). Evaluation of a German language school-based universal screening for student social, emotional, and behavioral risk. *International Journal of School & Educational Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1717699>
- Wilbert, J. & Krull, J. (2021, im Druck). Die Bedeutung von Peers für die soziale Teilhabe von Lernenden mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten in inklusiven Schulklassen. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit Anderen. Peers als Bildungsfaktor*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilbert, J., Urton, K., Krull, J., Kulawiak, P.R., Schwalbe, A. & Hennemann, T. (2020). Teachers' accuracy in estimating sociometric position and self-perceived social inclusion of students in inclusive classes. *Frontiers in Education*, 5, 1-11. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.598330>

Vorträge auf (inter)nationalen Tagungen

- Behr, J., Leidig, T., Krull, J., Hennemann, T. & Bourkel, M. (2018, Juni). *Datenbasiert & prozessbegleitend – Entwicklung und Evaluation einer Train-the-Trainer-Konzeption*. Vortrag präsentiert auf der Dozent*innentagung ESE in Ludwigsburg.

- Krull, J., Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2019, September). *Externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme als Einflussfaktoren auf die soziale Integration von Schüler*innen an inklusiven Schulen und Förderzentren*. Vortrag präsentiert auf 54. Jahrestagung der Sektion Sonderpädagogik der DGfE, Bergische Universität Wuppertal.
- Offer, H., Hennemann, T. & Hövel, D. (2018, Juni). *Wirksamkeit kombinierte Förderung im Kindergarten. Systematisches Review*. Vortrag präsentiert auf der AESF-Frühjahrstagung, Universität Genf.
- Urton, K., Wilbert, J., Krull, J. & Hennemann, T. (2020, August online). *Teachers' accuracy in estimating reading competence of students with and without SEN*. Vortrag präsentiert auf der Earli Sig 15 Conference, Special Educational Needs, University College London.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2019, Februar). *Welche Faktoren beeinflussen die Intention von Lehrkräften sich für die Umsetzung von inklusivem Unterricht einzusetzen? Eine Untersuchung auf der Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens*. Vortrag präsentiert auf GEBF-Tagung, Universität zu Köln.
- Urton, K., Wilbert, J., Krull, J. & Hennemann, T. (2019, Juni). *Empirische Validierung des Rahmenmodells zum inklusiven Schulklima an Grundschulen des Gemeinsamen Lernens*. Vortrag präsentiert auf Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Sonderpädagogische Forschung (AESF), Universität Fribourg.
- Urton, K. (2018, Juli). *Wie lassen sich inklusive Bildungs- und Erziehungsprozesse im schulischen Kontext gestalten?* Vortrag präsentiert im Institutskolloquium, Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Jena.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018, September). *What's important to implement inclusion into the classroom: Indications on the basis of the theory of planned behavior*. Vortrag präsentiert auf der Earli Sig 15 Conference, Special Educational Needs, Universität Potsdam.
- Wilbert, J. (2019, Juni). *Soziale Integration und Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Klasse*. Keynote präsentiert auf dem Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel.

Literaturverzeichnis

- Agi, I., Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2010). Kindliche Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht von Erzieherinnen: Ergebnisse einer Befragung an Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(2), 44-50.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1, 159-172.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs. Manchester, UK: University of Manchester, Centre for Equity in Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>
- Amrhein, B. (2014). Inklusive Bildungslandschaften: Neue Anforderungen an die Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Wolters Kluwer.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Arndt, A. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A. Arndt (Hrsg.), *Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artiles, A.J. & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural historical analysis. In D. Mitchell (Hrsg.), *Contextualizing inclusive education* (S. 37-62). London, UK: Routledge.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Behr, J., Leidig, T. & Hennemann, T. (2019). Train-the-Trainer. Entwicklung und Umsetzung einer prozessbegleitenden Fortbildung zur Erweiterung von Handlungskompetenzen und Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens im inklusiven Kontext. *Journal für Psychologie*, 27(2), 6-28.
- Behr, J., Leidig, T., Krull, J., Spilles, M. & Hennemann, T. (2021, angenommen). Multiplikatorenkonzepte zur Professionalisierung von Lehrkräften – ein systematisches Review empirischer Studien. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.
- Berk, L.E. (2019). *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.). München: Pearson.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, 66-69.
- Bodensohn, R. & Jäger, R.S. (2007). Einstellungen zu und Erfahrungen mit sowie Erwartungen an Lehrerfortbildungen. Eine empirische Untersuchung bei Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 21, 20-37.
- Booth, T. (2012). Der aktuelle „Index for Inclusion“ in dritter Auflage. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule* (S. 180-204). Weinheim: Beltz.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. (3. überarb. Aufl.). Bristol: CSIE. <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>

- Börnert-Ringleb, M., Bosch, J. & Wilbert, J. (2018). Lernverlaufdiagnostik. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig, & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II - (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten - Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*. Waxmann.
- Bradshaw, C.P. & Leaf, P. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *PEDIATRICS*, 130, 1-11.
- Bradshaw, C.P., Mitchell, M.M. & Leaf, P.J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 133-148.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Brunstein, J.C. & Julius, H. (2014). Evaluation von Interventionen durch Einzelfallstudien. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 119-138). Göttingen: Hogrefe.
- Busk, P.L. & Marascuilo, L.A. (1992). Statistical analysis in single-case research: Issues, procedures, and recommendations, with applications to multiple behaviors. In T.R. Kratochwill & J.R. Levin (Hrsg.), *Single-case research design and analysis: New directions for psychology and education* (S. 159-185). Lawrence Erlbaum Associates.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268.
- Causton, J. & Theoharis, G. (2014). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Christ, T.J., Riley-Tillman, T.C. & Chafouleas, S.M. (2009). Foundation for the development and use of direct behavior rating (DBR) to assess and evaluate student behavior. *Assessment for Effective Intervention*, 34, 201-213.
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001-2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 213-234.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 53-61.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- de Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223-228.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013). *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Duncan, G. et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Dyson, A., Howes, A. J. & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. Research evidence in education library*. London, UK: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=276>

- European Agency (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung) (2012). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, Dänemark.
- Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D. & Lathrop, M. (2007). Response to Intervention: Examining Classroom Behavior Support in Second Grade. *Council for Exceptional Children*, 73, 288-310.
- Fröhlich, L., Metz, D. & Petermann, F. (2010). *Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen: Das Lobo-Kindergartenprogramm*. Göttingen: Hogrefe.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. Aufl., S. 846-864). Münster: Waxmann.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Schabmann, A. (2006). Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten. *Kindheit und Entwicklung*, 15(1), 55-67.
- Glaser, C. & Grünke, M. (2017). *Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen und Lernschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)*. <https://www.sdqinfo.org>
- Görlitz, D., Roick, T. & Hasselhorn, M. (2004). DEMAT 4. Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen. Göttingen: Hogrefe.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 265-280.
- Götz, L., Lingel, K. & Schneider, W. (2013a). *DEMAT 5+. Deutscher Mathematiktest für fünfte Klassen*. Göttingen: Hogrefe
- Götz, L., Lingel, K. & Schneider, W. (2013b). *DEMAT 6+. Deutscher Mathematiktest für sechste Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Grob, A., Meyer, C.S. & Hagmann-von Arx, P. (2009). *Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren*. Bern: Huber Hogrefe.
- Grosche, M. & Volpe, R.J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 254-269.
- Guskey, T. (2014). Measuring the effectiveness of educators' professional development. In L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche & K.L. Bauserman (Hrsg.), *Handbook of professional development in education. Successful models and practices, PreK-12* (S. 447-465). New York: The Guilford Press.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B. & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.
- Hanisch, C., Casale, G., Volpe, R.J., Briesch, A.M., Richard, S., Meyer, H., Hövel, D., Hagen, T., Krull, J. & Hennemann, T. (2019). Gestufte Förderung in der Grundschule. Konzeption eines mehrstufigen, multimodalen Förderkonzepts bei expansivem Problemverhalten. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14, 237-241.
- Hanisch, C., Richard, S., Eichelberger, I., Greimel, L. & Döpfner, M. (2018). *Schulbasiertes Coaching bei Kindern mit expansivem Problemverhalten (SCEP)*. *Handbuch zum Coaching von Lehrkräften*. Göttingen: Hogrefe.
- Hartmann, E. & Studer, F. (2013). Wie effektiv sind metaphonologische Vorschultrainings zur LRS-Prävention bei Kindern mit lautsprachlichen Beeinträchtigungen? Eine Metaanalyse. *Empirische Sonderpädagogik*, 5, 42-68.
- Hennemann, T., Wilbert, J. & Hillenbrand, C. (2014). *Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann (Mehrebenenanalyse 2010 – 2012)*. Abschlussbericht: Universität zu Köln. <http://www.hf.uni-koeln.de/data/e/File/Abschlussbericht%20Mettmann.pdf>

- Hillenbrand, C. (2013). Inklusive Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 359-369.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Schell, A. (2016). *Lubo aus dem All! - Vorschulalter. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*. (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *Das Klasse Kinder Spiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieber, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland - Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 57, 807-819.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht: Soziopsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 27-43.
- Jäger, R. (2013). Die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz in der Kindertagesstätte - Welche Bedeutung geben Politiker/innen und Eltern dieser Entwicklungsaufgabe? Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für die psychosoziale Praxis*, 9(2), 81-91.
- Jain, A. & Spieß, R. (2012). Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 211-245.
- Haller, A.-C., Klasen, F., Petermann, F., Barkmann, C., Otto, C., Schlack, R. & Ravens-Sieberer, U. (2016). Langzeitfolgen externalisierender Verhaltensauffälligkeiten. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 31-40.
- Ham, S.H., Duyar, I. & Gumus, S. (2015). Agreement of self-other perceptions matters: Analyzing the effectiveness of principal leadership through multi-source assessment. *Australian Journal of Education*, 59, 225-246.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86-102.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67-85.
- Hennemann, T., Casale, G., Hillenbrand, C., Fitting-Dahlmann, K., Hövel, D. C., Hagen, T., Leidig, T., Vierbuchen, M.-C., Wilbert, J., Grosche, M. & Melzer, C. (2017). „Schulen auf dem Weg zur Inklusion“: Konzeption, Evaluation und erste Befunde einer landesweiten Qualifizierungsmaßnahme zur Inklusion in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 532-544.
- Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T. & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in a Canadian rural school district. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70-88.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), 37-45.

- Koglin, U. & Petermann, F. (2008) Kindergarten- und Grundschulzeit: Entwicklungsrisiken und -abweichungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (6. Aufl., S. 81-98). Göttingen: Hogrefe.
- Köller, O. (2016). Editorial: Frühe Bildung als Herausforderung psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1, 1-2.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Krajewski, K., Küspert, P. & Schneider, W. (2002). *DEMAT 1+. Deutscher Mathematiktest für erste Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krajewski, K., Liehm, S. & Schneider, W. (2004). *DEMAT 2+. Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krajewski, K., Nieding, G. & Schneider, W. (2013). *Mengen, zählen, Zahlen. Die Welt der Mathematik verstehen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. (2017). Inklusion und kinderrechtsorientierte Schulentwicklung. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 13-23). Wiesbaden: Springer.
- Krull, J., Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Der Kreis Mettmann auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem – zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 17-39.
- Kurt, T., Duyar, I. & Çalik, T. (2011). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31, 71-86.
- Lai, M.K. & Schildkamp, K. (2015). In-service teacher professional learning: Use of assessment in data-based decision-making. In G.T. Brown & L. Harris (Hrsg.), *Professional learning in assessment: Changing in-service teachers' values and practices. Handbook of human and social factors in assessment* (S. 77-94). New York, USA: Routledge.
- LeFevre, J.-A., Fast, L., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B., Bisanz, J., Kamawar, D. & Penner-Wilger, M. (2010). Pathways to mathematics: Longitudinal predictors of performance. *Child Development*, 81(6), 1753-1767-
- Leidig, T. (2019). *Wie kann es gelingen? – Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Leidig, T. & Hennemann, T. (2018). Unterstützung von Grundschulen auf dem Weg zum inklusiven System – Konzeption einer prozessbegleitenden Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext herausfordernder Lehr-Lernsituationen. In F. Hellmich, G. Görel & M.F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung* (S. 42-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leidig, T., Hennemann, T., Casale, G., König, J., Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2016). Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein systematisches Review empirischer Studien. *Heilpädagogische Forschung*, 42(2), 54-70.
- Leithwood, K.A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K.A, Seashore, K. Anderson, S. Wahlstrom, K., Center for Applied Research and Educational Improvement. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. University of Minnesota Digital Conservancy. <http://hdl.handle.net/11299/2035>

- Leko, M.M. & Roberts, C.A. (2014). How does professional development improve teacher practice in inclusive schools? In J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 43-54). New York: Routledge.
- Lemerise, E.A. & Arsenio, W.F. (2000): An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Lewis, T.J., Mitchell, B.S., Trussell, R. & Newcomer, L. (2015). School-wide positive behavior support: Building systems to prevent problem behavior and develop and maintain appropriate social behavior. In E. Emmer & E.J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (2. Aufl., S. 40-59). New York: Routledge.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 2, 7-16.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 511-541). Münster/New York: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379-399.
- Löser, J.M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?. *Erziehungswissenschaft*, 26(2), 17-24.
- Lübke, L., Meyer, J. & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(3), 225-238.
- Marx, E. & Klauer, K. (2007). *Keiner ist so schlau wie ich: Ein Förderprogramm für Kinder von vier bis acht Jahren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- May, P. (2016). *Hamburger Schreib-Probe 1-10* (6. neunormierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mayer, A. (2016). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit*. München: Reinhardt.
- McLeskey, J., Waldron, N.L., Spooner, F. & Algozzine, B. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 3-16). New York: Routledge.
- McMaster, C. (2015). "Where is ___?": Culture and the process of change. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(5), 230-242.
- Moreno, J. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moser Opitz, E. (2007). *Rechenschwäche – Dyskalkulie. Theoretische Klärungen und empirische Studien an betroffenen Schülerinnen und Schülern*. Bern u.a.: Haupt.
- Nishimura, T. (2014). Effective professional development of teachers: A guide to actualizing inclusive schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 10(1), 19-42.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Pearce, J., Mann, M.K., Jones, C., van Buschbach, S., Olf, M. & Bisson, J.I. (2012). The most effective way of delivering a train-the-trainers program: A systematic review. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 32(3), 215-26.
- Price, H.E. (2012). Principal-teacher interactions how affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48, 39-85.
- Rauer, W. & Schuck, K. (2003). *FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Manual*. Göttingen: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. (2004). *FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Manual*. Göttingen: Beltz.
- Reicher, H. & Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenz im schulischen Setting. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 29-48). München: Ernst Reinhardt.
- Ricken, G., Fritz-Strathmann, A. & Balzer, L. (2013). *Mathematik- und Rechenkonzepte im Vorschulalter - Diagnose*. Göttingen: Hogrefe.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70, 55-81.
- Rödel, A., Siegrist, J., Hessel, A. & Brähler, E. (2004). Fragebogen zur Messung beruflicher Gratifikationskrisen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25, 227-238
- Roick, T., Görlitz, D. & Hasselhorn, M. (2004). *DEMAT 3+. Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Rolf, H.G. (2016). *Schulentwicklung kompakt* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ross, S.W., Romer, N. & Horner, R.H. (2011). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M. & Bowker, J.C. (2015). Children in peer groups. In M.H. Bornstein, T. Leventhal (Hrsg.). *Handbook of child psychology and developmental science* (7. Aufl., S. 175-222). New Jersey: Wiley.
- Ryndak, D., Lehr, D., Ward, T., & DeBevoise, H. (2014). Collaboration and teaming in effective inclusive schools. In J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 395-409). New York, NY: Routledge.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2015). Fortbildner/-in: Kenne deine Wirkung. Wie Lernprozesse und -erträge einer Lehrerfortbildung sichtbar gemacht werden können. *Forum Lehrerfortbildung*, 46, 143-168.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2018). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Forum Lehrerfortbildung*, 47, 131-141.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- & Bildungspartnerschaft* (2. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Salisbury, C.L. & McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68, 259-274.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 51-68.

- Schaarschmidt, U. (2005). Potsdamer Lehrerstudie - ein erstes Fazit. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2. Aufl., S. 141-160). Weinheim: Beltz.
- Schuchardt, K., Piekny, J., Grube, D. & Mähler, C. (2014). Einfluss kognitiver Merkmale und häuslicher Umgebung auf die Entwicklung numerischer Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46, 24-34.
- Schulte-Körne, G. (2016). Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen im schulischen Umfeld. *Deutsches Ärzteblatt*, 113, 183-190.
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392-416.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation: Theory, models & applications*. San Francisco: A Wiley Imprint.
- Smith, R. & Leonard, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives. *Equity & Excellence in Education*, 38, 269-279.
- Thapa, J., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Theoharis, G. & Causton, J. (2014). Leading inclusive reform for students with disabilities: A school-and systemwide approach. *Theory Into Practice*, 53, 82-97.
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *Kindheit und Entwicklung*, 16(3), 171-179.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO.
- Urton, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? *Fachportal Wissenschaft-Praxis. Potsdamer Zentrum für Inklusionsforschung (ZEIF)*, 3. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urton_2017_Selbstwirksamkeitserwartung.pdf
- Urton, K., Börnert-Ringleb, M. & Wilbert, J. (2018a). Gestaltung eines inklusiven Schulklimas als Schulentwicklungsaufgabe. In F. Hellmich, G. Görel, & M.F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 60-75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Urton, K., Börnert, M., Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018b). Inklusives Schulklima: Konzeptionelle Darstellung eines Rahmenmodells. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 40-52.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014a). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 3-16.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014b). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 151-168.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 147-157.

- van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.
- Vaughn, S. & Schumm, J.S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28, 264-270.
- Villa, R.A., Thousand, J.S., Meyers, H. & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Volpe, R.J., Casale, G., Mohiyeddini, C., Grosche, M., Hennemann, T., Briesch, A.M. & Daniels, B. (2018). A universal screener linked to personalized classroom interventions: psychometric characteristics in a large sample of German schoolchildren. *Journal of School Psychology*, 66, 25 – 40.
- Volpe, R. & Fabiano, G. (2013). *Daily behavior report cards: an evidence-based system of assessment and intervention*. New York: Guilford.
- Volpe, R.J., Yeung, J., Casale, G., Krull, J., Briesch, A.M. & Hennemann, T. (2020). Evaluation of a German language school-based universal screening for student social, emotional, and behavioral risk. *International Journal of School & Educational Psychology*, DOI: [10.1080/21683603.2020.1717699](https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1717699)
- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 157-174.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 601-623.
- Wilbert, J. & Grünke, M. (2015). Kontrollierte Einzelfallforschung. In S. Ellinger & K. Koch (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 100–105). Göttingen: Hogrefe.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. Aufl., S. 144-176). Münster: Waxmann.
- Wolery, M., Werts, M.G., Lisowski, L., Caldwell, N.K. & Snyder, E.D. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 15-26.
- World Health Organization & World Bank (2011). *World report on disability*. Geneva: World Health Organization.
- Zollers, N.J., Ramanathan, A.K. & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12, 157-174.

Anhang

Kita-Studie: Kurzvorstellung der eingesetzten Präventionsprogramme

Lubo aus dem All!- Vorschulalter. Programm zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen

Lubo aus dem All! – Vorschulalter (Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2009) ist ein universelles Trainingsprogramm zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Die Ziele der Maßnahme leiten sich aus dem Modell zur sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI; Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) ab und umfassen den Aufbau und die Verbesserung bedeutsamer sozial-emotionaler Kompetenzen (u. a. Erkennen von Emotionen, Ausdruck von Emotionen, Emotionsregulation, Problemlösefertigkeiten sowie Aufbau und Erhalt von Freundschaften). Die Lubo-Förderung besteht aus insgesamt 34 Einheiten. Sie erfolgt in der Kleingruppe (acht bis zwölf Vorschulkinder) mit je zwei bis drei Einheiten pro Woche und wird von einer pädagogischen Fachkraft durchgeführt. Alle Inhalte der Maßnahme sind in eine Rahmenhandlung einer Identifikationsfigur eingebettet: Lubo, ein kleiner Außerirdischer kommt vom All auf die Erde. Er möchte sich auf den Schuleintritt vorbereiten und Freunde finden. Dabei freut er sich auf die Mithilfe der Vorschulkinder.

Mengen, zählen, Zahlen – Die Welt der Mathematik verstehen

Das Trainingsprogramm *Mengen, zählen, Zahlen – Die Welt der Mathematik verstehen* (Krajewski, Nieding & Schneider, 2007) ist ein universelles Programm zur Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Der Aufbau ist angelehnt an die drei Ebenen des Entwicklungsmodells von Krajewski (2008) und fördert in spielerischer Weise die Bereiche Zählfertigkeit und Zahlenkenntnis, die Zuordnung von Zahlen zu ausgezählten Mengen und die Darstellung von Mengenbeziehungen ohne Zahlbezug. Das Programm ist systematisch aufgebaut und gibt eine exakte Abfolge der Aufgaben und einen Zeitplan vor. Die Dauer der Förderung beträgt i.d.R. zehn Wochen (eine Einheit pro Woche). Das Training wird in Kleingruppen mit bis zu neun Kindern durchgeführt. Bei Kindern mit sehr geringen mathematischen Vorkenntnissen, sollte die Gruppe nicht größer als sechs Personen sein.

Förderung der phonologischen Bewusstheit & sprachlicher Kompetenzen: Das Lobo-Kindergartenprogramm

Das *Lobo-Kindergartenprogramm* (Fröhlich, Metz & Petermann, 2010) ist ein universelles Programm für Vorschulkinder zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und zur Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Anhand des Förderprogramms lernen die Kinder auf spielerische Weise das Erkennen von Lautstrukturen der gesprochenen Sprache und die Freude am Umgang mit Sprache. Die Kinder üben mithilfe der Identifikationsfigur *Lobo* (ein Drache) zu reimen und Wörter in ihre Silben und Laute zu zerlegen. Weitere Förderziele sind ein verbesserter Wortschatz und ein besseres Textverstehen. Die Förderung besteht aus 24 Einheiten. Sie erfolgt in Kleingruppen (sechs bis zwölf Kinder) über zwölf Wochen mit je zwei Einheiten.

Keiner ist so schlau wie ich I

Das Denktraining *Keiner ist so schlau wie ich I* (Marx & Klauer, 2010) setzt bei der Vermittlung von Strategien zur Bewältigung anspruchsvoller kognitiver Aufgaben an und fördert kindgerecht die geistigen sowie sprachlichen Fähigkeiten. Einsetzbar ist das Programm sowohl auf universeller als auch selektiver und indizierter Ebene ab einem Alter von vier Jahren. Die Schwerpunkte der Förderung liegen auf der Strategievermittlung des Vergleichens (Gemeinsamkeiten & Unterschiede feststellen) und der Strategievermittlung im Hinblick auf Beziehungen (Zusammenhänge & Gesetzmäßigkeiten). Dabei greift das Programm Strategien auf, über die Kinder bereits verfügen und unterstützt deren bewussten und konsequenten Einsatz. Durch farbliche Illustrationen wird der Sachgegenstand den Kindern auf altersangemessene Weise vermittelt. Das Programm umfasst insgesamt 60 Aufgaben aus sechs Kategorien. Pro Übungseinheit sollte eine Menge von sechs Aufgaben bzw. 30 Minuten Trainingszeit nicht überschritten werden.

Modulübersichten der konzeptionellen Prozessbegleitung

Übersichten der Module 1 bis 4d

Konzeptionelle Prozessbegleitung von Schulen – Teilprojekt 5



Modul 1: Teamarbeit und Planung im Team auf dem Weg zur Inklusion



Ziele:

- Gelingensbedingungen von Teamarbeit und Teamentwicklungsprozessen in inklusiven Kontexten reflektieren
- theoretische Grundlagen der Teamarbeit und Teamentwicklung kennenlernen und reflektieren
- Methoden der Teamarbeit und Erziehungs-/ Unterrichtsplanung im Team vor dem Hintergrund inklusiver Prozesse kennenlernen, erproben und reflektieren

Inhalte:

- Grundlagen der Teamarbeit und Teamentwicklung in inklusiven Kontexten unter besonderer Berücksichtigung der Verzahnung von schulischem Vor- und Nachmittag
- Überblick über Methoden der Teamarbeit und Teamentwicklung
- Anwendung ausgewählter Methoden der Teamarbeit und Teamentwicklung zur Planung von Erziehung und Unterricht im Team
 - ✓SOFT-Analyse auf der Basis zentraler Ergebnisse der ersten Erhebung
 - ✓Qualitätszirkeltraining zur systematischen Problemlösung im Team

Methoden:

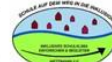
Think-Pair-Share mit Fischgräte „Gelingensbedingungen Inklusion“
 Input mit Film
 Think-Pair-Share „SOFT-Analyse“ mit Kartenabfrage
 Gruppenarbeit „Qualitätszirkeltraining“ mit anschließender Gallery Tour



Über-
sicht



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
 Prof. Dr. Thomas Hennermann, Dr. Tatjana Leidig,
 SFR, i. H. Dr. Tobias Hagen & Wiss. Mit. Jule Behr



Kompetenzteams NRW
 Kreis Mettmann

Konzeptionelle Prozessbegleitung von Schulen – Teilprojekt 5



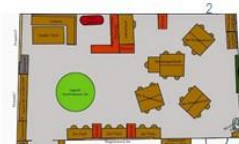
Modul 2a: Classroom Management Basis

Ziele:

- ausgewählte Kriterien des Classroom Managements vor dem Hintergrund der Inhalte der Selbstlernphase kritisch reflektieren
- gemeinsame Vereinbarungen zum Schwerpunkt „Regeln und Verfahrensweisen“ treffen
- Strategien zum Umgang mit unangemessenem Verhalten reflektieren und erproben

Inhalte:

- Kriterium proaktiven Classroom Managements: Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten – Bestandsaufnahme, Weiterentwicklung, klassenbezogene und -übergreifende Vereinbarungen
- Kriterium reaktiven Classroom Managements: mit unangemessenem Schülerverhalten umgehen – Grundsätze der Deeskalation reflektieren, Strategien kennenlernen und fallbezogen anwenden



Methoden:

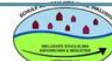
Input mit Film
 Gruppenarbeit „Regeln und Verfahrensweisen“ mit Kartenabfrage
 Gruppenarbeit „reaktives Classroom Management“ unterstützt durch Qualitätszirkeltraining



Über-
sicht



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
 Prof. Dr. Thomas Hennermann, Dr. Tatjana Leidig,
 SFR, i. H. Dr. Tobias Hagen & Wiss. Mit. Jule Behr



Kompetenzteams NRW
 Kreis Mettmann



Modul 2b: Classroom Management Vertiefung



Ziele:

Überblick über Möglichkeiten zur Schaffung eines (lern-)förderlichen Klimas erhalten und vor dem Hintergrund der eigenen Arbeit reflektieren

Variante A: Möglichkeiten zur Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens in Verbindung mit der Festlegung von Konsequenzen kennenlernen und konkrete Umsetzung planen

Variante B:

- zentrale Kriterien zur Optimierung der Klassenraumgestaltung auf den eigenen Klassenraum anwenden und diesen optimieren
- Möglichkeiten zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und des (lern-)förderlichen Klimas mithilfe von Präventionsprogrammen kennenlernen und Vorauswahl für infrage kommende Programme treffen

Inhalte:

- Kriterium proaktiven Classroom Managements: (lern-)förderliches Klima
- Variante A:* Regeln und Verfahrensweisen unterrichten und Konsequenzen festlegen mit dem KlasseKinderSpiel
- Variante B:*
 - Gestaltung des Klassenraums auf der Basis einer Checkliste
 - Präventionsprogramme zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und des (lern-)förderlichen Klimas

je nach Bedarf anderer Schwerpunkt proaktives CM

Methoden:

(lern-)förderliches Klima: Input, Videoanalyse, Lerntheke in arbeitsteiligen Paaren

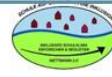
KlasseKinderSpiel: Input mit Film, Think-Pair-Share mit Planungsleitfaden

Klassenraum: Think-Pair-Share, Präsentation mit „one stay, three stray“

Präventionsprogramme: Gruppenpuzzle



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung | Prof. Dr. Thomas Hennermann, Dr. Tatjana Leidig, SR, i. H. Dr. Tobias Hagen & Wiss. Mit. Jule Behr



Kompetenzteams NRW
Kreis Mettmann



Modul 3a: Lernausgangslagen erheben und für Erziehung und Unterricht nutzen - Basis



Ziele:

- Kenntnisse zur Erhebung und Analyse der Lernausgangslagen und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler erweitern (z. B. mögliche Schwerpunktsetzung im Bereich Lesen und sozial-emotionale Schulsituation)
- schulische Ausgangslage analysieren und als Basis für die Entwicklung von Unterricht und Förderung nutzen

Inhalte:

- Überblick über geeignete Erhebungsinstrumente
- Vorstellung zentraler Ergebnisse der Erhebung der Lernausgangslagen
- klassenbezogene Analyse der Ausgangslagen, Setzen von Schwerpunkten für die Weiterarbeit, Formulierung von Zielen sowie Planung von Maßnahmen und Umsetzungsplanung (Hilfsmittel: Leitfaden zur Analyse der Lernausgangslagen, Qualitätszirkeltraining und Do-List)

Methoden:

Input zu den Instrumenten

ggf. Lerntheke Instrumente

leitfadengestützte Gruppenarbeit



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung | Prof. Dr. Thomas Hennermann, Dr. Tatjana Leidig, SR, i. H. Dr. Tobias Hagen & Wiss. Mit. Jule Behr



Kompetenzteams NRW
Kreis Mettmann



Modul 3b: Lernfortschritte erheben - Vertiefung



Ziele:

- Kenntnisse zur Erhebung und Analyse der Lernausgangslagen und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler erweitern (z. B. im Bereich Lesen und Verhalten)
- schulische Ausgangslage (z.B. im Bereich im Lern- und Arbeitsverhalten und/oder Lesen) analysieren und als Basis für die Entwicklung von Unterricht und Förderung nutzen

Inhalte:

- curriculumbasiertes Messen: Lernfortschritte Lesen erfassen
- Direkte Verhaltensbeurteilung zur Erfassung der Lernfortschritte im Bereich Verhalten
- Grundlagen Lern- und Arbeitsverhalten
- klassenbezogene Analyse der Ausgangslagen, Setzen von Schwerpunkten für die Weiterarbeit, Formulierung von Zielen sowie Planung von Maßnahmen und Umsetzungsplanung (Hilfsmittel: Leitfaden zur Analyse der Lernausgangslagen, Qualitätszirkeltraining und Do-List, Förder- und Erhebungsmaterial)

Methoden:

Input zu den Instrumenten einschl. Filmbeispiel
ggf. Input Lern- und Arbeitsverhalten (mit Videoanalyse)
leitfadengestützte Gruppenarbeit mit Lerntheke zum Förder- und Erhebungsmaterial



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
Prof. Dr. Thomas Hennemann, Dr. Tajana Leidig,
StR, i. H. Dr. Tobias Hagen & Wiss. Mit. Julie Behr



Kompetenzteams NRW
Kreis Mettmann



Modul 4a: Teamarbeit in Bildung & Erziehung – Basis



Ziele:

- Grundlagen der Verbindung von akademischem und sozial-emotionalem Lernen kennenlernen und reflektieren
- Überblick über Aufgabenfelder und Möglichkeiten der Aufgabenverteilung im Co-Teaching-Team erhalten
- mögliche Ideen zur Realisierung der Zusammenarbeit im Kontext „Unterricht und Vermittlung“ entwickeln – Unterricht gemeinsam planen

Inhalte:

- Grundsätze dualer Planung: Sozial-emotionales Lernen im (Fach-)Unterricht
- Co-Teaching: Prämissen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team in der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterricht im inklusiven System in gemeinsamer Verantwortung
- Planungshilfen zur gemeinsamen Unterrichtsplanung

Methoden:

Input
Posterdiskussion „Co-Teaching“
Partner-/Gruppenarbeit mit den Planungshilfen



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
Prof. Dr. Thomas Hennemann, Dr. Tajana Leidig,
StR, i. H. Dr. Tobias Hagen & Wiss. Mit. Julie Behr



Kompetenzteams NRW
Kreis Mettmann



Modul 4b: Lesen und Arbeitsverhalten gemeinsam fördern

Ziele:

- Grundlagen der Lernstrategieförderung als Teilaspekt der Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens kennen
- Schritte eines effektiven strategischen Vorgehens im Lern- und Arbeitsverhalten nachvollziehen und erproben
- beispielhafte Lernstrategien zur Leseverständnisförderung kennen, Teilschritte nachvollziehen und erproben
- Vorgehensweisen des Einsatzes von Peer-Tutoring im Kontext der Lesestrategien kennen und deren Umsetzung im Unterrichtsalltag unter Berücksichtigung der Lernfortschrittsmessung planen

Inhalte:

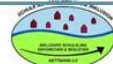
- strategisches Vorgehen allgemein: Grundlagen, Erarbeitung in Schritten, Übung
- ausgewählte Strategien zur Förderung des Leseverständnisses im tutoriellen Setting: Grundlagen, Erarbeitung in Schritten, Übung, Umsetzungsplanung
 - Leseflüssigkeit: Lautlesetandems
 - Geschichten: Story Mapping
 - Sachtexte: RAP-Strategie)
- Vorstellung und Planung der fortlaufenden Lernfortschrittsmessung

Methoden:

Input mit Videobeispielen
 Concept-Mapping in Gruppenarbeit
 Simulationen in Partner- und Gruppenarbeit



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
 Prof. Dr. Thomas Hennemann, Dr. Tajana Leidig,
 StR. I. H. Dr. Tobias Hagen & Wiss. Mit. Jule Behr



Kompetenztteams NRW
 Kreis Mettmann



Modul 4c: Emotionalität in Bildungs- und Erziehungsangeboten fördern

Ziele:

- Modelle emotionaler Kompetenz sowie zentrale Entwicklungsschritte kennen und als Grundlage der Planung von Bildungs- und Erziehungsangeboten nutzen
- Möglichkeiten zur Förderung emotionaler Kompetenzen (z. B. *Emotionswissen*, *Emotionsregulation*) mithilfe von Spielen und Übungen und Präventionsprogrammen kennenlernen und konkrete Umsetzung für Erziehungs- und Bildungsangebote planen

Inhalte:

- Grundsätze dualer Planung: Sozial-emotionales Lernen in Bildungs- und Erziehungsangeboten
- Modelle emotionaler Kompetenz und Schritte der sozial-emotionalen Entwicklung
- Förderung emotionaler Kompetenzen in Bildungs- und Erziehungsangeboten: Spiele, Methoden und Übungen zur Förderung von *Emotionswissen* und *Emotionsregulation*
- Umsetzungsplanung

Methoden:

Kugellager „Emotionale Kompetenz“
 Input mit Videobeispielen
 Lerntheke „Spiele und Übungen zur Förderung emotionaler Kompetenzen“
 Gruppenarbeit zur Umsetzungsplanung



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
 Prof. Dr. Thomas Hennemann, Dr. Tajana Leidig,
 StR. I. H. Dr. Tobias Hagen & Wiss. Mit. Jule Behr



Kompetenztteams NRW
 Kreis Mettmann



Modul 4d: Sozialverhalten in Bildungs- und Erziehungsangeboten fördern



Ziele:

- Modelle sozialer Kompetenz kennen und als Grundlage der Planung von Bildungs- und Erziehungsangeboten nutzen
- Möglichkeiten zur Förderung der sozialen Kompetenzen mithilfe *Kooperativer Lernformen und Sozialziele-Center* kennenlernen und konkrete Umsetzung für den Unterricht planen
- Möglichkeiten zur Förderung der sozialen Kompetenzen mithilfe *Kooperativer Spiele* kennenlernen und konkrete Umsetzung erproben

Inhalte:

- Modelle sozialer Kompetenz & sozialer Entwicklung
- Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Vormittag: *Kooperatives Lernen im Fachunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Sozialziele-Centers* (Input, Anwendung in der eigenen Unterrichtsplanung)
- Förderung sozialer Kompetenzen über den ganzen Tag hinweg: *Kooperative Spiele* für den schulischen Vor- und Nachmittag (Input, Erprobung von Spielen, Planung der Umsetzung im Alltag)

Methoden:

Kugellager „Soziale Kompetenz“
Input mit Videobeispielen und Übungssequenzen: Kooperatives Lernen
Gruppenarbeit zur Umsetzungsplanung
angeleitete Spiele inkl. Reflexion



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
Prof. Dr. Thomas Hennemann, Dr. Tatjana Leidig,
StR. i. H. Dr. Tobias Hagen & Wiss. Mit. Jule Behr



Kompetenzteams NRW
Kreis Mettmann

Übersichten der möglichen schulspezifischen Vertiefungen (Modul 5c)



Workshop: Förderplanung im Team erfolgreich gestalten



Ziele:

- Grundlagen und Ablauf kooperativer Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen kennen
- kooperative Förderplanung durchführen und reflektieren
- Möglichkeiten des Einbezugs von Schüler*innen kennen

Inhalte:

- Qualitätskriterien guter Förderpläne
- Grundlagen kooperativer Förderplanung einschl. Ablauf
- SMARTe Ziele
- kooperative Förderplanung für einzelne Schüler*innen im Team mit Lerntheke „Handlungsstrategien“

Methoden:

Input
angeleitete Gruppenarbeit zur kooperativen Förderplanung bezogen auf einzelne Schüler*innen
Lerntheke „Handlungsstrategien“



Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung |
Prof. Dr. Thomas Hennemann, Dr. Tatjana Leidig,
StR. i. H. Dr. Tobias Hagen & Wiss. Mit. Jule Behr



Kompetenzteams NRW
Kreis Mettmann



Workshop: Aggressives Verhalten in der Schule – Bedingungsfaktoren und Handlungsmöglichkeiten



Ziele:

- Grundlagen zur Entstehung und Formen aggressiven Verhaltens kennen und auf konkrete Schüler*innen anwenden können
- Möglichkeiten zur Förderung von Schüler*innen mit aggressivem Verhalten und in der Planung von Fördermaßnahmen von einzelnen Schüler*innen und/oder Gruppen umsetzen können

Inhalte:

- aggressives Verhalten: theoretische Grundlagen und Fördermöglichkeiten in der Schule
- ggf. ergänzend: Deeskalation herausfordernder Situationen (kollegiale Austauschgruppen)
- Ursachenmodelle für Gruppen und individuelle Ursachenmodelle
- Förderplanung für einzelne Schüler*innen und/oder Gruppen von Schüler*innen im Team

Methoden:

Input mit Video
angeleitete Gruppenarbeit zur Umsetzungsplanung bezogen auf einzelne Schüler*innen und/oder Gruppen von Schüler*innen (Qualitätszirkeltraining)



Workshop: Selbstwirksamkeitserleben und Selbstregulation in Erziehungs- und Bildungsangeboten fördern



Ziele:

- Bedeutung und Komponenten von Selbstwirksamkeitserleben sowie Verbindungen zur Selbstregulation kennen und als Grundlage für die Unterrichts- und Angebotsplanung nutzen
- Möglichkeiten zur Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens in schülerzentrierten Lernarrangements kennen und konkrete Umsetzung für den Unterricht im Fach ... bzw. das Angebot ... planen

Inhalte:

- Selbstwirksamkeitserleben und Selbstregulation: theoretische Grundlagen und Fördermöglichkeiten im Unterricht und in weiteren Angeboten
- Erstellung eines Kompetenzrasters für eine schülerzentrierte Unterrichtsreihe im Fach... bzw. im Angebot ...
- Planung einer Lerntheke/einer Stationsarbeit einschl. Checklisten zur Unterstützung der Selbstregulation

Methoden:

Input mit Video
angeleitete Erstellung von Kompetenzrastern
Gruppenarbeit zur Umsetzungsplanung





Workshop: Universal Design for Learning und Differenzierung



Ziele:

- Grundlagen Differenzierung und Universal Design for Learning kennen
- Unterschiede und Verbindungslinien der Konzepte reflektieren
- Möglichkeiten der Umsetzung von Differenzierung und Universal Design for Learning kennen und auf die eigene Lerngruppe anwenden

Inhalte:

- theoretische Grundlagen Differenzierung und Universal Design for Learning
- Beispiele für die Umsetzung von Differenzierung und Universal Design for Learning
- Anwendung in der eigenen Unterrichtsplanung und/oder in der Reflexion „fremder“ Planungen bzw. von Materialien

Methoden:

Input
Videoanalyse
Gruppenarbeit zur Auseinandersetzung mit Methoden einschl. Planung für die eigene Umsetzung



Workshop: Soziale Integration unterstützen



Ziele:

- Grundlagen sozialer Integration und zentrale Forschungsergebnisse kennen
- Rolle der Lehrkraft/pädagogischer Fachkräfte bei der Förderung sozialer Integration und bei Exklusionsprozessen kennen und reflektieren
- Möglichkeiten der Förderung sozialer Integration Schüler*innen kennen und auf die eigene Klasse übertragen

Inhalte:

- theoretische Grundlagen sozialer Integration und Ergebnisse empirischer Studien
- Analyse von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion, Referenzierungsprozesse und Lehrkraftfeedback
- konkrete Methoden zur Förderung sozialer Integration (z. B. Tootling, Check In-Check Out, Peer-Tutoring, Lob...)

Methoden:

Input
Videoanalyse
Gruppenarbeit zur Auseinandersetzung mit Methoden einschl. Planung für die eigene Umsetzung

