

Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg

Abschlussbericht zur Begleitforschung
des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“

Zusammenfassung



Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg

Abschlussbericht zur Begleitforschung
des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“

Zusammenfassung

Autorinnen und Autoren

Nadine Spörer, Agi Schründer-Lenzen, Miriam Vock & Kai Maaz

Impressum

Herausgeber

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209 - 0

Fax: 03378 209 - 149

www.lisum.berlin-brandenburg.de

gemeinsam mit

Universität Potsdam

Karl-Liebknecht-Straße 24–25

14476 Potsdam

Tel.: 0331 977 - 0

Fax: 0331 972 - 163

www.uni-potsdam.de

und

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Warschauer Straße 34–38

10243 Berlin

Tel.: 030 293 360 - 0

Fax: 030 293 360 - 25

www.dipf.de

Autorinnen und Autoren

Nadine Spörer, Agi Schründer-Lenzen, Miriam Vock & Kai Maaz

Unter Mitarbeit von

Stefanie Bosse, Hanna Dumont, Katja Friedrich, Anna Gronostaj, Thorsten Henke, Helvi Koch, Julia Kretschmann, Cora Krückels, Jessica Jaeuthe, Christian Jäntsch, Niels Laag, Jennifer Lambrecht, Franziska Stäbler & Andrea Westphal

Layout Ingolf Schwan

ISBN 978-3-944541-25-9

Dieses Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Die Herausgeber behalten sich alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vor. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung der Herausgeber in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Dieses Verbot gilt nicht für die Verwendung dieses Werkes für Zwecke der Schulen und ihrer Gremien.

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Universität Potsdam
Ludwigsfelde, Potsdam 2015

1 Das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“

Schulische Inklusion bedeutet, dass alle Kinder unabhängig von familiären und individuellen Merkmalen wie z. B. dem ökonomischen und religiösen Hintergrund der Familie, dem Geschlecht und Geburtsland des Kindes sowie dem Vorhandensein eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeinsam eine Schule besuchen. Dabei sollen alle Kinder in ihrer persönlichen Entwicklung und beim Lernen bestmöglich durch ein multiprofessionelles Team unterstützt werden. Mit dieser Beschreibung werden ganz unterschiedliche Merkmale von Vielfalt angesprochen. Bei der Ausgestaltung des inklusiven Lernens rückt jedoch ein Merkmal in den Vordergrund, das Vorhandensein eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF). Man unterscheidet hierbei die Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, sprachliche Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören, geistige Entwicklung sowie Autismus. Das gemeinsame Lernen von Kindern mit einem und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf wird im Land Brandenburg seit über 20 Jahren ermöglicht. Die Umstellung auf ein inklusives Lernen in einer „Schule für Alle“, die ganz selbstverständlich von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung besucht wird, ist dennoch eine große Herausforderung. Das Land Brandenburg hat daher beschlossen, die dafür notwendigen Veränderungen in der schulischen Landschaft Schritt für Schritt anzugehen. Das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ (PING) nahm in diesem Sinne eine Brückenfunktion ein, denn die teilnehmenden Grundschulen haben Kinder des jeweiligen Schuleinzugsbereichs in die 1. Jahrgangsstufe unabhängig von möglichen Beeinträchtigungen der Kinder in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) aufgenommen.

PING wird seit dem Schuljahr 2012/13 im Land Brandenburg mit 75 Schulen in öffentlicher Trägerschaft und neun Schulen in freier Trägerschaft durchgeführt. Voraussetzung für eine Teilnahme an PING war eine aktive Bewerbung der Schule. Für die Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft galten für die Pilotphase landesweit einheitliche Rahmenbedingungen. So stand jeder Schule eine zusätzliche personelle Ausstattung in einer Höhe von 3,5 Lehrerwochenstunden für fünf Prozent der Gesamtschülerzahl der jeweiligen Schule zur Verfügung. Die Schule entschied selbst darüber, wie oder wo sie diese Ressourcen einsetzt. Darüber hinaus bestand ein zentraler Stundenpool, auf den die Schulen zum Ausgleich für besondere Problemlagen zurückgreifen können. Zudem gab es Festlegungen zur Größe einer Klasse: In der 1. Jahrgangsstufe einer Pilotschule lernten in der Regel 23, höchstens aber 25 Schülerinnen und Schüler. Parallel zu diesen Maßnahmen nahmen alle Lehrerinnen und Lehrer

an einem Fortbildungsprogramm teil, das durch eigens qualifizierte und den Pilotschulen zugeteilte Beraterinnen und Berater umgesetzt wurde. Grundschulen in freier Trägerschaft waren assoziierte Teilnehmer am Pilotprojekt. Sie sollten die Möglichkeit haben, an Fortbildungsangeboten teilzunehmen und wurden bei der wissenschaftlichen Evaluation der Pilotschulen berücksichtigt.

2 Ziele der PING-Studie

Die PING-Studie ist die Begleituntersuchung zum Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ des Landes Brandenburg. Das *erste Ziel* der Studie bestand darin, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Pilotschulen zu beschreiben. Dabei wurden fachliche Leistungen (Wie gut können die Schülerinnen und Schüler lesen, schreiben und rechnen?), Merkmale der Lernmotivation (Welches Interesse zeigen Kinder an einem Fach und welches Vertrauen in die eigene Kompetenz besitzen sie?) und das soziale Miteinander (Wie gut fühlen sich die Schülerinnen und Schüler in ihre Klasse integriert?) untersucht.

Neben den Schülerinnen und Schülern standen die Lehrerinnen und Lehrer im Fokus der PING-Studie. Das *zweite Ziel* der Studie bestand darin, Veränderungen von berufsbezogenen Merkmalen der Lehrerinnen und Lehrer zu dokumentieren und diese in Zusammenhang mit den in PING angebotenen Fortbildungen zu setzen. Als berufsbezogene Merkmale wurden Fachwissen, beruflichen Vorerfahrungen, Einstellungen und Erwartungen zum inklusiven Unterrichten sowie Empfindungen (Wie stark fühlt sich eine Lehrkraft durch inklusives Unterrichten belastet?) erfasst. Zudem wurde erhoben, welche Fortbildungen eine Lehrkraft besucht hatte und wie sie deren Umsetzung und die Nützlichkeit für den Unterrichtsalltag bewertete.

Das *dritte Ziel* der Studie bestand in der Beschreibung der Schul- und Unterrichtsgestaltung. Im Fokus dieses Schwerpunkts stand zum einen, wie Schülerinnen und Schüler den inklusiven Unterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik wahrnehmen. Zum anderen wurde untersucht, inwiefern sich die Pilotschulen hinsichtlich der Ausgestaltung ihrer Schulprogramme unterscheiden.

Das *vierte Ziel* der Studie lag schließlich darin, jene Merkmale zu identifizieren, die die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst haben. Zu diesem Zweck wurden zusammenfassend die beruflichen Merkmale der Lehrkräfte, die Zusammensetzung der Klassen und individuelle Merkmale des jeweiligen Kindes in Beziehung zu den fachlichen Leistungen und dem Ausmaß der sozialen Integration eines Kindes gesetzt.

3 Aufbau der PING-Studie

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden die Pilotschulen in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 umfassend untersucht. Dazu wurden sowohl Angaben von Schülerinnen und Schülern als auch der Lehrerinnen und Lehrer der Pilotschulen zu mehreren Messzeitpunkten erhoben (siehe Abbildung 1). Um die Entwicklungen der Grundschul Kinder zu dokumentieren, wurden zu Beginn des Schuljahres 2012/13 von den 84 Pilotschulen 35 Schulen ausgewählt. Diese Auswahl erfolgte nach folgendem Schema: Zunächst wurde ermittelt, wie viele Schulen aus jedem der zu diesem Zeitpunkt bestehenden sechs Schulamtsbereiche sich am Pilotprojekt beteiligten. Anschließend wurden aus jedem Schulamtsbereich so viele Schulen zufällig ausgewählt, dass in der Stichprobe der 35 Schulen jeder Schulamtsbereich proportional zur Gesamtheit der 84 Schulen vertreten war. Außerdem wurde darauf geachtet, dass sich Schulen in freier Trägerschaft in der Stichprobe befanden und dass ein repräsentatives Verhältnis zwischen städtischen und ländlichen Schulen erreicht wurde. Die 35 Schulen stellen somit eine nach der Region und Trägerschaft geschichtete Zufallsstichprobe dar.

Aus dem Pool dieser 35 Schulen wurden dann 30 Klassen der zweiten Jahrgangsstufe und 31 Klassen der dritten Jahrgangsstufe ausgewählt. Diese 61 Klassen mit insgesamt 1.435 Schülerinnen und Schülern wurden über einen Zeitraum von zwei Schuljahren begleitet. Die Schülerinnen und Schüler, die erstmals als Zweitklässler untersucht wurden, bilden die sogenannte *Kohorte 1*. Entsprechend stellen die Schülerinnen und Schüler, die erstmals als Drittklässler untersucht wurden, die *Kohorte 2*. Im Einzelnen umfasste die längsschnittliche Dokumentation der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beider Kohorten die folgenden zentralen Untersuchungsschritte:

- eine erste Testung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mittels standardisierter Leistungstests in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben, Mathematik und kognitive Grundfähigkeit (Oktober bis Dezember 2012),
- eine Erhebung der fachlichen, sozialen und lernmotivationalen Merkmale sowie der unterrichtsbezogenen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler (April bis Juni 2013); zu diesem Erhebungszeitpunkt gehörten eine erneute Testung der Leistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Mathematik, eine Schülerbefragung zur Lernmotivation, zum Lernklima und zur Unterrichtsgestaltung in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie eine Befragung der Eltern zu sozio-demographischen Merkmalen der Familie,
- eine abschließende Erhebung der fachlichen, sozialen und lernmotivationalen Merkmale sowie der unterrichtsbezogenen Einschätzungen der Schülerinnen

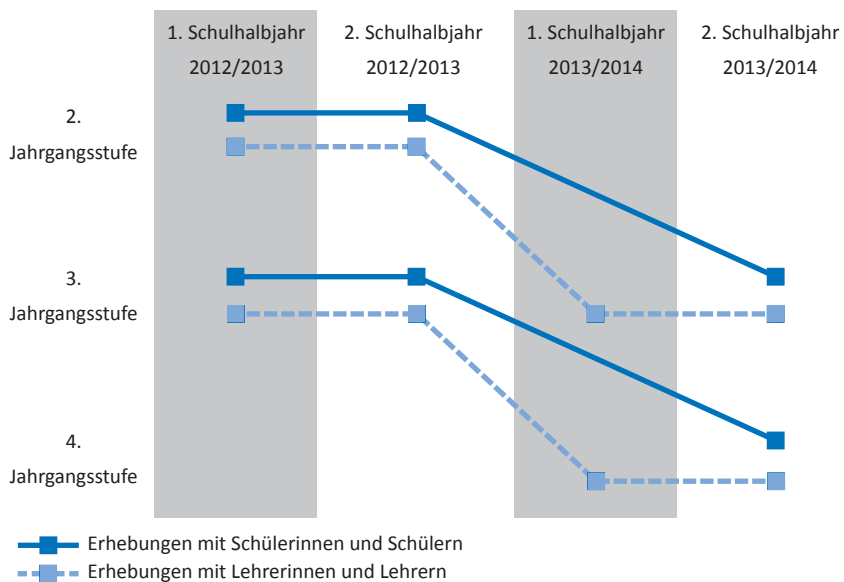
und Schüler (April bis Juli 2014); in diesem Rahmen wurden jene Eltern, von denen bislang keine Auskünfte vorlagen, um Angaben zu sozio-demographischen Merkmalen der Familie gebeten.

Alle Erhebungen wurden während der Unterrichtszeit von geschulten Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt. Nach Möglichkeit nahmen alle Kinder einer Klasse an den Erhebungen teil, wobei für Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf Sehen oder geistige Entwicklung individualisierte Hilfen zur Verfügung standen, z. B. in Form von Großdrucken oder zusätzlichen Erläuterungen.

Im Rahmen der PING-Studie wurden auch die Lehrerinnen und Lehrer ausführlich befragt. In Kongruenz mit den Schülerbefragungen wurden im Schuljahr 2012/13 diejenigen Lehrerinnen und Lehrer um Auskunft gebeten, die in einer zweiten und/oder dritten Jahrgangsstufe unterrichteten. Ein Schuljahr später wurden diese Lehrerinnen und Lehrer erneut und all jene Lehrkräfte zusätzlich befragt, die außerdem in der dritten und vierten Jahrgangsstufe unterrichteten. Pro Schulhalbjahr gab es eine Online-Befragung, sodass insgesamt vier Befragungen zu den folgenden Zeiten resultierten:

- eine erste Befragung der Lehrkräfte (Januar bis März 2013); zu dieser Erhebung gehörten Einschätzungen zu den inklusionsbezogenen Fortbildungen (z. B. Qualität der Fortbildung, Fortbildungsnutzen), Einschätzungen zu beruflichen Merkmalen (z. B. Einstellung zum inklusiven Unterricht, Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, Überzeugungen zum Lernen von Kindern), Einschätzungen des beruflichen Wissensstands (z. B. pädagogisch-psychologisches Wissen) und Einschätzungen zur aktuellen schulischen Situation (z. B. erlebte Unterstützung durch Schulleitung und Kollegen),
- eine zweite, verkürzte Befragung der Lehrkräfte zu den Fortbildungen des 2. Halbjahres (Mai bis Juni 2013),
- eine dritte, umfassende Befragung der Lehrkräfte zu allen o. g. Merkmalen (Januar bis Februar 2014),
- eine vierte, umfassende Befragung der Lehrkräfte zur abschließenden Beurteilung des Fortbildungskonzepts und der Pilotphase sowie Interviews mit ausgewählten Lehrkräften (Mai bis Juli 2014).

Abbildung 1 Zeitlicher Ablauf der PING-Studie.



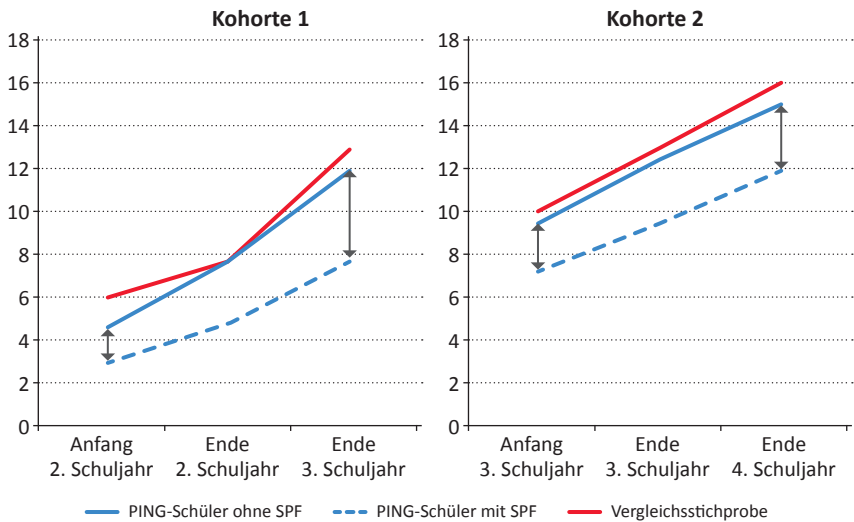
4 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

4.1 Wie entwickeln sich die Schülerinnen und Schüler im Untersuchungszeitraum?

Um die Entwicklung der *fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler* dokumentieren zu können, wurden in jeder Erhebung standardisierte Schulleistungstests zur Erfassung des Lesens, des Rechtschreibens und des Rechnens eingesetzt (siehe Anhang 1). Standardisierte Schulleistungstests bieten die Möglichkeit, die Leistung eines Kindes mit den Leistungen einer altersgleichen sehr großen Gruppe von Kindern zu vergleichen, die repräsentativ für ganz Deutschland ist. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Kinder der repräsentativen Vergleichsgruppe nahezu ausschließlich aus Regelklassen stammen. Es war somit zu erwarten, dass die Leistungsstände der getesteten PING-Schulkinder im Vergleich geringer ausfallen, weil in inklusiven Klassen mehr Kinder lernen, die Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen zeigen. Neben der Dokumentation der Leistungsstände interessierte auch das Ausmaß der Leistungsveränderungen. Wurden in inklusiven Klassen ähnliche Fortschritte erzielt wie in Regelklassen?

Es ergab sich folgendes Bild: Erwartungsgemäß wiesen die Schülerinnen und Schüler der untersuchten PING-Klassen im Durchschnitt schwächere Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechnen auf als die jeweilige Vergleichsgruppe des standardisierten Tests. Jedoch zeigten Schülerinnen und Schüler der PING-Klassen ähnliche Zuwächse in ihren Leistungen wie die Vergleichsgruppe. Das bedeutet, dass sich generell sowohl die Kohorte der Zweitklässler als auch die Kohorte der Drittklässler altersangemessen entwickelte. Dies gilt insbesondere für die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Darüber hinaus zeigten die Leistungsverläufe, dass in der Kohorte 1 die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger hinzulernten als Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, sodass die Leistungsunterschiede im Verlauf der zwei untersuchten Schuljahre größer wurden (inwiefern sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gleichen Zeitraum auf einer Förderschule anders entwickelt hätten, ließ sich mit den vorliegenden Daten nicht beantworten). In der Kohorte 2 verliefen die Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit einem und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf eher parallel. In Abbildung 2 sind am Beispiel des Leseverständnisses die Leistungsveränderungen der Schülerinnen und Schüler der Kohorten 1 und 2 dargestellt im Vergleich zur deutschlandweiten Vergleichsgruppe des Tests.

Abbildung 2 Entwicklung des Leseverständnisses im Untersuchungszeitraum.



Auf der y-Achse wird die Anzahl der richtig bearbeiteten Leseverständnisaufgaben dargestellt.

Aufgrund der größeren Unterschiedlichkeit der Schülerschaft stellt sich beim inklusiven Lernen nicht nur die Frage der fachlichen Entwicklung, sondern es ist ebenso zu betrachten, inwiefern es gelingt, ein Klima der Lernfreude im inklusiven Unterricht zu schaffen. Zur Prüfung dieses Aspektes wurden die Schülerinnen und Schüler am Ende der Schuljahre 2012/13 und 2013/14 in einem Fragebogen um eine Einschätzung zu ihrem Vertrauen in ihre fachlichen Fähigkeiten (man spricht hier vom Selbstkonzept) und ihres fachspezifischen Interesses gebeten. Im Unterschied zur Testung der Leistungen liegen hier keine Werte einer repräsentativen Vergleichsgruppe vor. Die Ergebnisse beziehen sich daher auf einen Vergleich von Schülerinnen und Schülern innerhalb von PING.

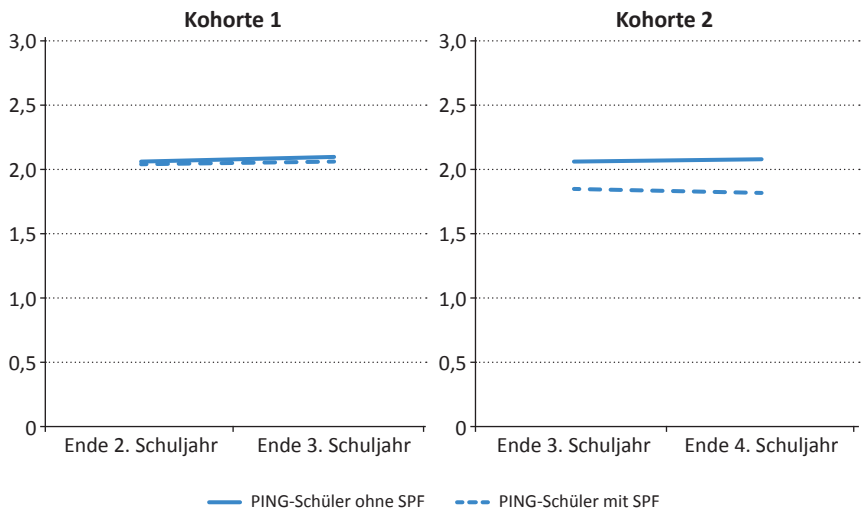
Zu jedem der im Fragebogen erhobenen Merkmale (siehe Anhang 2) haben die Schülerinnen und Schüler verschiedene Einzelaussagen bewertet. So wurde z. B. das Selbstkonzept mithilfe von sechs Einzelaussagen erhoben. Die Schülerinnen und Schüler sollten ankreuzen, ob jede dieser Aussagen auf sie persönlich zutrifft oder nicht. Dazu stand ihnen eine vierstufige Antwortskala zur Verfügung (von 0 = „stimmt gar nicht“ bis 3 = „stimmt genau“).

Im Ergebnis zeigte sich, dass die deutsch- und mathematikbezogenen Selbstkonzepte und Interessen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im

Durchschnitt zumeist schwächer ausgeprägt waren als die Einschätzungen der Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Dieses Resultat war insofern erwartet worden, als dass die Ausprägungen beider Merkmale sowohl an die fachliche Leistung eines Kindes als auch an das Leistungsniveau der besuchten Schulklasse gekoppelt sind. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler zeigten ein stärkeres Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und auch ein stärkeres Interesse am Fach. Nachdenklich stimmt jedoch der Befund, dass sich teilweise auch negativere Verläufe für die Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zeigen ließen. Dies war beobachtbar für die Selbstkonzepte der Kohorte 1 bezogen auf das Lesen und Rechtschreiben sowie für die Selbstkonzepte der Kohorte 2 bezüglich Mathematik und Rechtschreiben.

Frühere Untersuchungen hatten ergeben, dass Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ein höheres Risiko haben, an Regelschulen ausgegrenzt zu werden, als Kinder ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Insofern war es eine wichtige Fragestellung der PING-Studie, wie gut das soziale Miteinander in einer Klasse funktionierte. Aufgrund früherer Studien war erwartbar, dass sich Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf weniger gut integriert fühlen als ihre Klassenkameraden ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Daher ist es ein sehr erfreuliches Ergebnis, dass in der Kohorte 1 Schülerinnen und Schüler mit einem und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf das Klima in der Klasse und das Ausmaß der sozialen Integration vergleichbar gut einschätzten. Dieses positive Muster zeigte sich sowohl im ersten als auch im zweiten Untersuchungsjahr. In Abbildung 3 sind die Verläufe für das Merkmal der sozialen Integration exemplarisch dargestellt.

Abbildung 3 Veränderung der sozialen Integration im Untersuchungszeitraum.



Auf der y-Achse wird das Ausmaß der Ausprägung dargestellt (Skala von 0 bis 3).
Je höher der Wert, desto positiver fiel die Einschätzung aus.

Wie beurteilten Schülerinnen und Schüler der Kohorte 2 die sozialen Aspekte des gemeinsamen Lernens? Schülerinnen und Schüler ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf schätzten im Vergleich zu ihren Klassenkameraden mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Klassenklima positiver ein und fühlten sich auch besser integriert. Es ließen sich keine Schereneffekte beobachten. Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler mit einem und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf entfernten sich im Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung demzufolge nicht bedeutsam voneinander (siehe Abbildung 3).

Schließlich wurde deutlich, dass sich Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Vergleich zu solchen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Durchschnitt weniger durch ihre Lehrerinnen und Lehrer angenommen fühlten. Dies zeigte sich sowohl in beiden Untersuchungsjahren als auch in beiden Kohorten. Wenngleich sich dieser Befund in die aktuelle Forschung einreicht, so bestünde die Zielsetzung inklusiven Unterrichts darin, dass Schülerinnen und Schüler sich unabhängig von individuellen Merkmalen als angenommen und wertgeschätzt erleben.

4.2 Wie verändern sich berufsbezogene Merkmale von Lehrerinnen und Lehrern?

In jedem Schulhalbjahr des Untersuchungszeitraums wurden die Lehrerinnen und Lehrer online befragt. Grundlage der nachfolgend berichteten Befunde sind die Angaben von 1.138 Lehrerinnen und Lehrern. Vergleichbar mit den Schülerbefragungen haben die Lehrerinnen und Lehrer zu jedem im Online-Fragebogen erhobenen Merkmal verschiedene Einzelaussagen bewertet (siehe Anhang 3). Sie sollten ankreuzen, ob jede dieser Aussagen auf sie persönlich zutrifft oder nicht. Dazu stand ihnen eine vierstufige Antwortskala zur Verfügung (von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“). Wie stark veränderten sich nun die berufsbezogenen Merkmale der Lehrerinnen und Lehrer im Untersuchungszeitraum und standen die Veränderungen im Zusammenhang mit dem in PING implementierten Fortbildungsangebot?

Als ein erstes Ergebnis zeigte sich, dass die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zur Inklusion sowie ihr Vertrauen in die eigenen Kompetenzen bezüglich des inklusiven Unterrichtens (d. h. so genannte Selbstwirksamkeitserwartungen) eher positiv ausfielen. Die Selbsteinschätzungen zum beruflichen Wissen, wie z. B. der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern, lagen sogar in einem äußerst positiven Bereich. Auf der vierstufigen Skala erreichten die durchschnittlichen Einschätzungen Werte zwischen 3 und 4. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass die Einstellungen und Erwartungen nicht differenziert, also in Abhängigkeit von der Art des Förderbedarfs, erfragt wurden, sondern insgesamt bezogen auf die Förderbedarfe LES. Möglicherweise hätten sich bei einer getrennten Abfrage größere Unterschiede gezeigt.

In diesem Kontext wurde außerdem betrachtet, durch welche Merkmale Einstellungen und das Erleben von Selbstwirksamkeit beeinflusst werden und welche Merkmale wiederum von Einstellungen und Selbstwirksamkeit abhängen. Erwartungskonform fielen die Befunde zu den Auswirkungen aus: Je höher die Einstellungs- bzw. Selbstwirksamkeitswerte bei Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägt waren, desto weniger wurden schulische Tätigkeiten und Arbeitsfelder als belastend wahrgenommen. Der positiven Einstellung zum inklusiven Unterrichten und dem Vertrauen in die eigene Kompetenz kamen somit gewissermaßen Schutzfunktionen zu.

Hervorzuheben ist schließlich, dass das selbstberichtete Wissen über die Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen positiv mit der Einstellung und auch der Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts zusammenhing. Dieser Bestandteil des pädagogischen Wissens konnte zudem als längerfristig wirksamer Einfluss identifiziert werden. Dies bedeutet, dass

eine Stärkung des pädagogischen Wissens, insbesondere des Umgangs mit individuellen Lernvoraussetzungen, auch eine positivere Einstellung bzw. eine Stärkung der Selbstwirksamkeit nach sich ziehen kann.

Einen wesentlichen Bestandteil des Pilotprojekts bildete das Fortbildungsangebot, das den Pilotschulen in öffentlicher Trägerschaft bereitgestellt wurde. Hierfür wurde durch das LISUM ein 60 Stunden umfassendes Fortbildungscurriculum erstellt, das durch speziell geschulte Beraterinnen und Berater in die Schulen hineingetragen wurde. Über einen Zeitraum von 18 Monaten hatten die Lehrerinnen und Lehrer der Pilotschulen in öffentlicher Trägerschaft die Möglichkeit, sich bedarfsorientiert weiter zu qualifizieren. Das modular ausgestaltete Curriculum umfasste 18 Teilveranstaltungen, die sich in Modul 1, Modul 2, eine regionale Modulkarte sowie zentrale Angebote aufteilten.

Die Fortbildung zum Modul 1 führte als Grundlage inklusiver Schulentwicklung in die Arbeit mit dem Index für Inklusion ein und richtete sich an alle Beschäftigten einer Schule. Das Modul 2 umfasste drei Teilveranstaltungen, die zum Ziel hatten, grundlegende Erkenntnisse über Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern unter Beachtung von Meilensteinen und Stolpersteinen der sprachlichen, der kognitiven und der emotional-sozialen Entwicklung zu vermitteln. Vorgesehen war, alle Pädagoginnen und Pädagogen während der Pilotphase an diesen schulübergreifenden Maßnahmen teilhaben zu lassen. Mithilfe der regionalen Modulkarte sollten schulspezifische Bedarfe abgedeckt werden. Die zentralen Angebote richteten sich schließlich an Kollegien, die Bedarfe über die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte LES hinaus hatten.

Welches Bild ergab sich bezogen auf das Fortbildungsverhalten? Die Teilnahme an der Fortbildung des Moduls 1 wurde allen in den Schulen Tätigen dringend empfohlen. Somit zeigt sich für diese Fortbildung mit ungefähr 70 Prozent die höchste Teilnahmequote. Auch die Teilnahme durch von den Schulen abgesandte Kolleginnen und Kollegen an Veranstaltungen des Moduls 2 waren turnusgemäß vorgesehen. Hier bewegten sich die Teilnahmequoten zwischen 16 und 31 Prozent. Mehr als ein Drittel beteiligte sich an mehr als vier Veranstaltungen. Jedoch gab es unter den Befragten eine Teilmenge (15 %), die keine Teilnahme an Fortbildungen berichtete. Die nachgefragten Reaktionen auf die Fortbildungen fielen insgesamt eher positiv aus. Sowohl die inhaltliche Passung und die methodische Aufbereitung der Inhalte als auch die Beraterinnen und Berater wurden als eher gut beurteilt.

Schulische Fortbildungen haben das Ziel, das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer zu erweitern und darüber das Unterrichten zu verbessern. Welchen Einfluss hatte der Besuch der Fortbildungen auf den Unterricht? Hier bestand ein posi-

tiver Zusammenhang zwischen den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer zur Qualität der Fortbildungen (z. B. der Beurteilung der Inhalte und Methoden) und der selbstberichteten Anwendung der Fortbildungsinhalte und den Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung. Ergänzend dazu wurde in den Auswertungen der Lehrer-Interviews deutlich, dass Fortbildungen dann als hilfreich erlebt wurden, wenn diese unmittelbar an bestehende Wissensbestände anknüpften und das individuelle pädagogische Wissen somit erweitert werden konnte.

4.3 Analysen zur Schul- und Unterrichtsgestaltung

Unter der Annahme, dass Schulprogramme die Ziele einer Schule verkörpern, wurde untersucht, inwiefern sich die PING-Schulen hinsichtlich der Ausgestaltung ihrer Schulprogramme unterscheiden und welche Zusammenhänge zwischen den Inhalten des Schulprogramms und Merkmalen der Grundschulen bestehen. Die Auswertung der eingereichten Schulprogramme ergab, dass circa in jeder zweiten Schule inklusives Lernen im Schulprogramm verankert und zum zentralen Bezugspunkt der pädagogischen Arbeit geworden ist. Diese Schulen setzen sich dabei insbesondere mit den individuellen Förderbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler und der damit verbundenen Gestaltung des Unterrichts auseinander. Diese Unterschiede in den Schulprogrammen zwischen den Grundschulen spiegelten sich auch in Teilen der Ergebnisse der Schulvisitation wider. Je mehr inklusive Aspekte ein Schulprogramm enthielt, umso effektiver und transparenter wurden Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsorganisation geplant. Des Weiteren erfassten und dokumentierten die Lehrkräfte der Schulen mit einem inklusiven Schulprogramm verstärkt die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Schulprogramme spiegeln somit durchaus den Grad der Auseinandersetzung eines Kollegiums mit inklusivem Lernen und Lehren wider.

Um Aussagen über die Unterrichtsgestaltung treffen zu können, wurden die Schülerinnen und Schüler jeweils am Ende des Schuljahres 2012/13 und 2013/14 gebeten per Fragebogen einzuschätzen, ob ihre Deutsch- bzw. Mathematiklehrerinnen und -lehrer (a) sie aktivieren und zum Mitdenken anregen (Unterrichtsmerkmal: Kognitive Aktivierung), (b) auf Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse eingehen (Umgang mit Heterogenität) und (c) den Unterricht gut organisieren (Strukturierung) (siehe Anhang 4). Die Schülerinnen und Schüler sollten ankreuzen, ob sie einer Aussage zustimmen oder nicht. Dazu stand ihnen eine vierstufige Antwortskala zur Verfügung (von 0 = „stimmt gar nicht“ bis 3 = „stimmt genau“).

Die Analysen der Durchschnittswerte zeigten, dass die Schülerinnen und Schüler die drei Merkmale der Unterrichtsgestaltung in beiden Schuljahren positiv beurteilten. Die höchsten Werte konnten dabei für die Einschätzungen zur Aktivierung beobachtet werden. Darüber hinaus fanden sich kaum Unterschiede in den Einschätzungen in Abhängigkeit von den Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie vom Vorhandensein eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Als Bezugspunkt wurde hierbei die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit jeweils mittleren Leistungen in Deutsch und Mathematik ausgewählt. Mit diesem Bezug ließen sich nur im Fach Mathematik am Schuljahresende 2013/14 Unterschiede finden. Zum einen fühlte sich die Gruppe der leistungsmittleren Schülerinnen und Schüler stärker aktiviert als leistungstärkere und -schwächere Kinder und Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Zum anderen nahmen Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf mehr Differenzierung im Mathematikunterricht wahr.

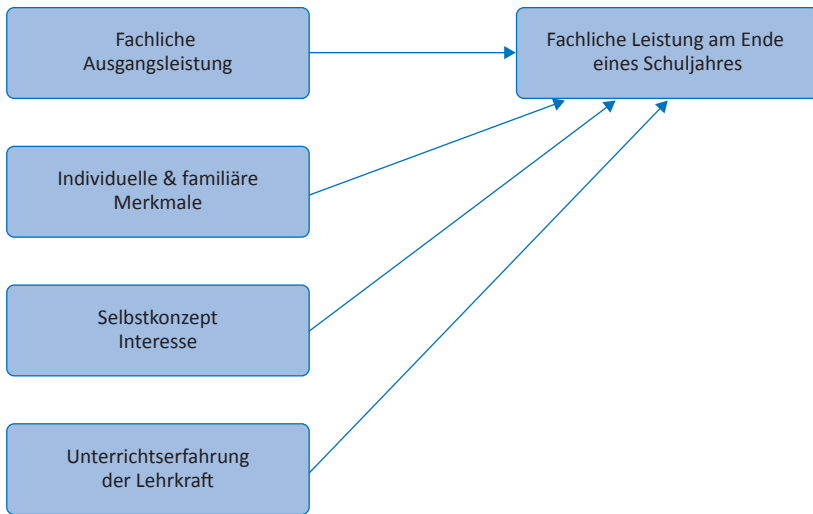
4.4 Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler

Die Zusammenhänge zwischen den vielfältigen Merkmalen inklusiven Lernens und der Veränderung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern wurden abschließend unter der Beachtung der unterschiedlichen Ebenen des Systems Schule betrachtet. In diesen zusammenfassenden Analysen wurden daher die Einflüsse von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer und der Klasse simultan untersucht. Vor den Analysen wurde überprüft, ob in den untersuchten 61 Klassen ein Lehrerwechsel in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik stattgefunden hat. Bezogen auf das Fach Deutsch gab es in 41 % der Klassen einen Wechsel; im Fach Mathematik lag der Anteil bei 47 %. Aus diesem Grund wurden alle Analysen getrennt für die Schuljahre 2012/13 und 2013/14 durchgeführt.

Durch welche Merkmale lassen sich nun die Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler im Untersuchungszeitraum erklären? Die Gesamtanalysen zeigten, dass insbesondere die individuellen und familiären Merkmale als Prädiktoren identifiziert werden konnten. Neben dem Geschlecht und der kognitiven Grundfähigkeit zählten hierzu der sonderpädagogische Förderbedarf eines Kindes, sein fachliches Selbstkonzept und Interesse sowie der sozioökonomische Status der Familie. Klassen- und lehrerspezifische Merkmale hatten hingegen einen vergleichsweise geringen Einfluss auf den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung. Lediglich die Unterrichtserfahrung der Lehrerinnen und Lehrer erwies sich als relevant: Je länger sie bereits unterrichtet hatten, des-

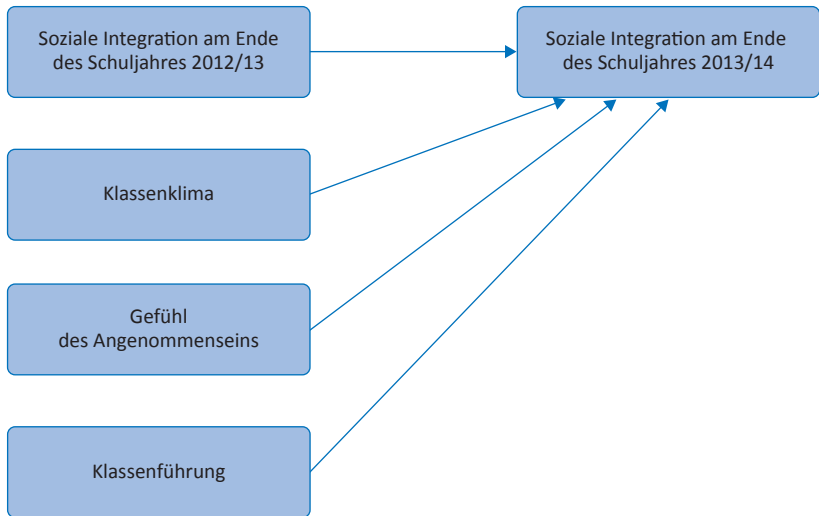
to positiver fielen z. T. die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4 Merkmale, die die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflussen.



Betrachtet man das Ergebnismuster zum Ausmaß der sozialen Integration, so ergaben sich sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zu den Resultaten bezüglich der fachlichen Leistungen. Als zentrale Übereinstimmung ist der geringe direkte Einfluss der Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer zu identifizieren. Ob sich ein Kind in einer Klasse gut aufgehoben fühlte, hing vielmehr davon ab, ob es sich durch seine Lehrerinnen und Lehrer angenommen fühlte und ob es das Klima in der Klasse positiv bewertete. Zudem hing das Ausmaß der erlebten Integration davon ab, ob ein Kind den Unterricht als differenzierend und möglichst frei von Störungen wahrnahm (siehe Abbildung 5). Hier zeigte sich ein markanter Unterschied zur Vorhersage der fachlichen Leistungen. Die Unterrichtseinschätzungen durch die Schülerinnen und Schüler hatten keinen Einfluss auf die fachliche Entwicklung, wohl aber auf die soziale Integration.

Abbildung 5 Merkmale, die die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler beeinflussen.



5 Fazit und Perspektiven für das Gelingen inklusiven Lernens

Welches Fazit kann aus den vorliegenden Befunden zur bisherigen Ausgestaltung inklusiven Lernens gezogen werden und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die zukünftige Umsetzung im Land Brandenburg? Mit Blick auf die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler waren keine grundlegenden Fehlentwicklungen erkennbar, wenngleich sich in den Befunden wiederholt das Muster zeigte, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kleinere Leistungsfortschritte erzielten. Möglicherweise sind die Fortschritte, die diese Gruppe erreicht hat, aber deutlich größer als jene Leistungsfortschritte, die Schülerinnen und Schüler im gleichen Zeitraum in einer Förderschule erreichen. Diese Frage ist mit der vorliegenden Studie jedoch nicht beantwortbar. Will man zukünftig sicherstellen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven Klassen in ihrer Leistung optimal entwickeln, so benötigen Lehrerinnen und Lehrer ein umfangreiches Wissen über effektive Formen der Dokumentation der Leistungsentwicklung und über die wirksamsten Formen einer individuellen Förderung. Dies gilt insbesondere unter der Bedingung, dass auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eines Kindes verzichtet werden kann und somit ein differenzierender Unterricht sich vorrangig am *Förderbedarf* und nicht am formalen *Förderstatus* orientiert.

Bezogen auf die Einschätzungen des sozialen Lernens zeigten die Befunde, dass sich Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf in beiden Untersuchungsjahren und in beiden Kohorten weniger durch ihre Lehrerinnen und Lehrer angenommen fühlten. Ob ein Kind sich angenommen weiß, beeinflusste zudem, in welchem Ausmaß es sich insgesamt in einer Klasse gut aufgehoben sieht. Den Lehrerinnen und Lehrern fiel somit eine Schlüsselrolle bei der Schaffung eines positiven Lernklimas zu. Zukünftig wird es daher darauf ankommen, Lehrerinnen und Lehrer stärker als bisher dafür zu sensibilisieren, ihren eigenen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft zu reflektieren. In dem Ausmaß, in dem es Lehrerinnen und Lehrern z. B. durch angemessenes Feedback gelingt, auf die Leistungsentwicklung eines jeden Kindes wertschätzend zu reagieren, wird die Wahrscheinlichkeit eines positiven Lernklimas steigen.

Weiterhin verdeutlichen die Resultate, dass die Lehrerinnen und Lehrer überwiegend positiv zum inklusiven Unterricht eingestellt sind. Bei den Lehrerinnen und Lehrern im Pilotprojekt muss demzufolge kaum Überzeugungsarbeit zum inklusiven Lernen und Lehren geleistet werden, denn entsprechend positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen äußern sie bereits. In Anbe-

tracht dessen, dass die untersuchten Schulen sich um eine Teilnahme am Pilotprojekt beworben haben, ist bei einer Ausweitung des inklusiven Lernens auf weitere Grundschulen von einer größeren Unterschiedlichkeit der inklusionsspezifischen Einstellungen und auch des Vorwissens auszugehen. Daher sollten zukünftig die Lehrerinnen und Lehrer einer jeden Grundschule darin unterstützt werden, die Chancen und Herausforderungen inklusiven Lernens in ihrem schulischen Team zu diskutieren. Die konsensualen Ziele der inklusiven pädagogischen Arbeit sollten sodann im Schulprogramm fest verankert werden.

Schließlich haben die Analysen der Online-Fragebögen und der Interviews den Zusammenhang zwischen dem individuellen Wissen einer Lehrkraft und der wahrgenommenen Relevanz der Fortbildung sowie der Anwendung der dort vermittelten Erkenntnisse gezeigt. Aufgrund der zukünftig erwartbaren größeren Unterschiede im inklusionsspezifischen Vorwissen der Lehrerinnen und Lehrer wächst somit die Herausforderung, eine Passung zwischen den Erfahrungen einer Lehrkraft bzw. eines Teams und den Fortbildungsinhalten herzustellen. Zudem ist ein Übergang der Pilotschulen von der modularisierten Fortbildung zu einer Fallarbeit an konkreten Lehr-Lernsituationen zu ermöglichen. Mittels der Analysen konnte außerdem die Bedeutsamkeit des Professionswissens der Lehrkräfte über die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern herausgestellt werden. Zukünftig wird es also darauf ankommen, allen inklusiven Schulen einen intensiven Austausch der Mitglieder eines Kollegiums zur individuellen Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und den Fokus von Fortbildungen insbesondere auf den produktiven Umgang mit einer sehr heterogenen Schülerschaft zu legen, z. B. mittels der Umsetzung effektiver Formen kooperativen Lernens.

Mit den vorliegenden längsschnittlichen Analysen konnten vielfältige Annahmen zum inklusiven Lernen und Lehren in der Grundschule empirisch untermauert werden. Gleichwohl ist zu beachten, dass in der PING-Studie durch die Betrachtung zweier Jahrgangskohorten nur ein Ausschnitt der Schülerpopulation der teilnehmenden Schulen in die Analysen einbezogen werden konnte. Zugleich würden eine Betrachtung der längerfristigen Entwicklung sowie ein Vergleich der Entwicklung der inklusiv lernenden Kinder mit Kindern, die eine Förderschule besuchen, die Einordnung spezifischer Entwicklungsmuster erleichtern. Daher ergeben sich vorrangig zwei größere Fragenkomplexe, die in zukünftigen Studien untersucht werden sollten:


- Wie entwickeln sich die inklusiv lernenden Schülerinnen und Schüler im gesamten Verlauf der Grundschulzeit? Nimmt die Heterogenität einer Klasse von der ersten bis zur sechsten Jahrgangsstufe eher ab oder erhöht sie sich?

Wie verändert sich das Lernen in inklusiven Klassen, wenn leistungsstarke Kinder in Leistungs- und Begabungsklassen wechseln? Wie gestaltet sich der Übergang in die weiterführenden Schulen?

- Welches Wissen und welche Einstellungen und Erwartungen lassen sich bei Lehrerinnen und Lehrern außerhalb der Pilotschulen finden? Wie hängen diese Merkmale mit der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zusammen? Wie gut gelingt es Lehrerinnen und Lehrern, Kinder zu identifizieren, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen?

Anhang

Anhang 1 Erfassung der fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Lesen, Schreiben und Rechnen.

| Merkmals | Bedeutung | Beispielaufgabe |
|-----------------|---|--|
| Flüssiges Lesen | Bearbeitung von Multiple-Choice-Aufgaben zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit | Kamm  |
| Leseverständnis | Bearbeitung von Multiple-Choice-Aufgaben zum Auffinden von Informationen, satzübergreifenden Lesen und schlussfolgernden Denken | Tim freut sich, wenn die Sonne scheint. Dann kann er mit seinen Freunden Fußball spielen. Tim ... <input type="checkbox"/> isst gerne Obst. <input type="checkbox"/> ärgert seine Schwester. <input type="checkbox"/> macht seine Hausaufgaben. <input type="checkbox"/> spielt gern Fußball. |
| Rechtschreiben | Erfassung des Rechtschreibkönnens und grundlegender Rechtschreibstrategien mit Hilfe von zu diktierenden Einzelwörtern und Sätzen | Die Kinder haben einen Koffer gefunden. |
| Addition | 40 Aufgaben zum Grundrechnen – Plus | $5 + 3 = \underline{\quad}$ $84 + 17 = \underline{\quad}$ |
| Subtraktion | 40 Aufgaben zum Grundrechnen – Minus | $7 - 3 = \underline{\quad}$ $93 - 67 = \underline{\quad}$ |

Anhang 2 Erfassung der Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zur Lernmotivation und zu sozialen Merkmalen des Lernens.

| Merkmal | Bedeutung | Beispielaussage |
|---|---|---|
| <i>Selbsteinschätzungen zur Lernmotivation</i> | | |
| Selbstkonzept Lesen | Einschätzungen zur eigenen Lesekompetenz | Beim Lesen verstehe ich viele Wörter. |
| Selbstkonzept Rechtschreibung | Einschätzungen zur eigenen Rechtschreibkompetenz | Ich bin gut im Rechtschreiben. |
| Selbstkonzept Mathematik | Einschätzungen zur eigenen mathematischen Kompetenz | Ich kann den anderen gut erklären, wie man rechnet. |
| Leseinteresse | Ausmaß der positiven Einstellung zum Fach, Freude an fachspezifischen Tätigkeiten | Lesen gehört zu meinen liebsten Hobbys. |
| Interesse an Mathematik | Ausmaß der positiven Einstellung zum Fach, Freude an fachspezifischen Tätigkeiten | Rechnen gehört zu meinen liebsten Hobbys. |
| <i>Selbsteinschätzungen zu sozialen Merkmalen des Lernens</i> | | |
| Soziale Integration | Gefühl der Akzeptanz durch die Mitschülerinnen und Mitschüler der Klasse | Ich fühle mich in der Klasse wohl. |
| Klassenklima | Wahrnehmung des Sozialverhaltens in der Klasse i. S. des gemeinsamen Handelns | In der Klasse halten wir alle zusammen. |
| Gefühl des Angenommen-seins | Wahrnehmung der Wertschätzung durch die eigenen Lehrkräfte | Meine Lehrer kümmern sich um mich. |

Anhang 3 Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer zu berufsbezogenen Merkmalen.

| Merkmal | Bedeutung | Beispielaussage |
|------------------------|---|---|
| Einstellungen | Überzeugungen/Werthaltungen zum inklusiven Lernen | Unterricht kann grundsätzlich so gestaltet werden, dass er allen Kindern gerecht wird. |
| Selbstwirksamkeit | Einschätzungen über die eigenen Fähigkeiten, mit bestimmten Situationen umgehen zu können (Leistungsheterogenität, Unterrichtsstörungen, Kooperation) | Ich bin mir sicher, dass ich auch bei größten Leistungsunterschieden für jedes Kind ein angemessenes Lernangebot bereithalten kann. |
| Berufsbezogenes Wissen | Selbstberichtetes Wissen über die Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen, die diagnostische Kompetenz, die individuelle Bezugsnormorientierung und Klassenführung | Leistungsstarken Kindern gebe ich Extraaufgaben, durch die sie wirklich gefördert werden. |
| Belastungs-erleben | Einschätzung dazu, wie stark sich die Lehrkraft durch bestimmte Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen belastet fühlt. | Leistungsheterogenität der Schülerschaft |

Anhang 4 Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.

| Merkmal | Bedeutung | Beispielaussage |
|--------------------------|--|--|
| Kognitive Aktivierung | Aktivierung i. S. der Selbststeuerung des Lernens | Mein Lehrer im Deutschunterricht (bzw. Mathematikunterricht) stellt Fragen, über die ich ganz genau nachdenken muss. |
| Klassenführung | Vorbeugung von und Reaktionen der Lehrkraft auf Unterrichtsstörungen (Regeln, Zeitnutzung, Umgang mit Störungen) | Bei uns im Deutschunterricht (bzw. Mathematikunterricht) stört niemand absichtlich den Unterricht. |
| Umgang mit Heterogenität | Ausmaß der Individualisierung des Lernens, Anpassung des Unterrichts an Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse | Bei uns im Deutschunterricht (bzw. Mathematikunterricht) bekommen einige Schüler schwierigere Aufgaben. |

Glossar

| | |
|----------------------------------|---|
| Kognitive Grundfähigkeit | Bezeichnet die Fähigkeit, bestimmte Strukturen zu erkennen, um so unbekannte Probleme zu lösen |
| Kohorte | Gruppe von Personen, die ein bestimmtes Merkmal über längere Zeit teilen. In der PING-Studie werden Schülerinnen und Schüler der Kohorte 1, die im Schuljahr 2012/13 die 2. Jahrgangsstufe besuchten, von Schülerinnen und Schülern der Kohorte 2 unterschieden, die im selben Schuljahr die 3. Jahrgangsstufe besuchten. |
| Längsschnitt | Forschungsdesign, bei dem dieselben Individuen zu mehreren Zeitpunkten untersucht werden, sodass Entwicklungen beschrieben werden können. |
| LES | Zusammenfassung der sonderpädagogischen Förderbedarfe in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und sprachliche Entwicklung |
| Pilotschule | Schule, die an PING teilnimmt |
| PING | Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ des Landes Brandenburg |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf | Es werden acht Bereiche (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, sprachliche Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören, geistige Entwicklung sowie Autismus) voneinander unterschieden, die eine spezielle Förderung von Schülerinnen und Schülern notwendig machen können. |
| Sozio-demographische Merkmale | Merkmale zur Beschreibung der sozialen Situation einer Person, z. B. Alter, Berufstätigkeit, Herkunft. |
| Stichprobe | Teilmenge, die nach untersuchungsrelevanten Kriterien ausgewählt wird. Aus der Untersuchung der Stichprobe (hier: 35 PING-Schulen) kann auf die Grundgesamtheit (hier: alle PING-Schulen) geschlossen werden. |

