11 2023 74. Jahrgang

K 7585 E
€ 9,50 Einzelbezug
ISSN 0513-9066

Verband Sonderpädagogik e.V.

Zeitschrift für Heilpädagogik



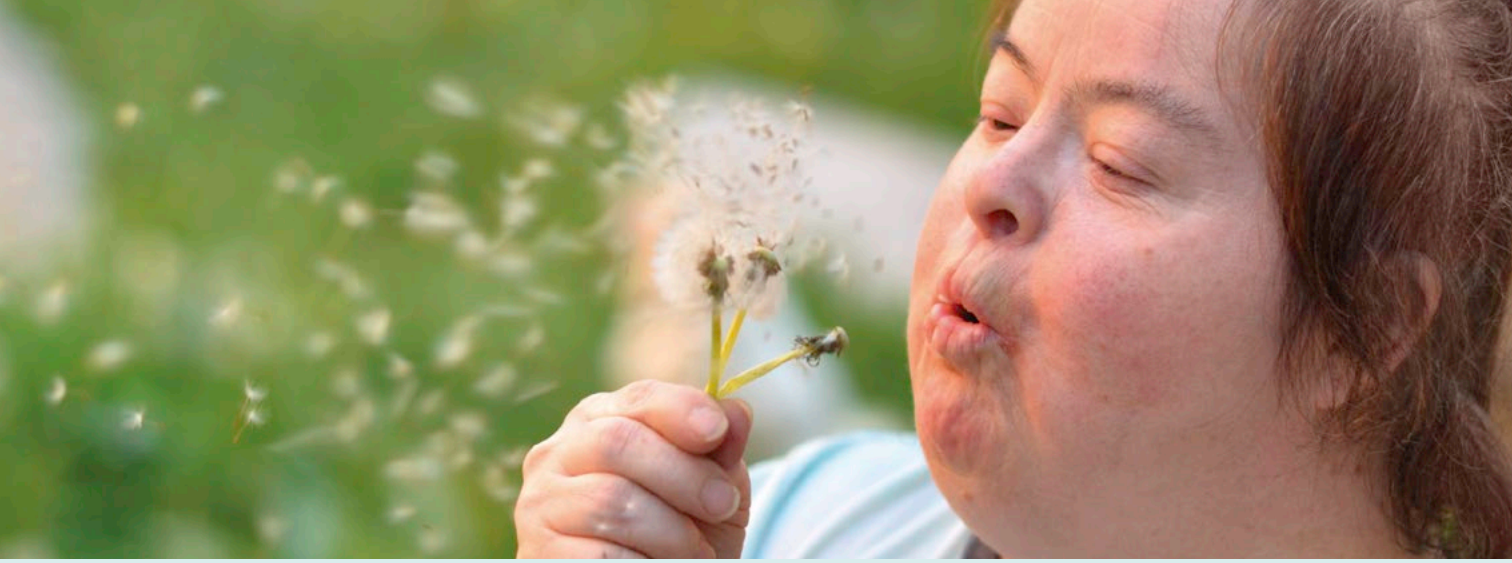
THEMEN IN DIESEM HEFT

Infrastrukturelle Poolmodelle im Bereich der Schulassistenz

Eine qualitative Studie zur Bedeutsamkeit der Emotion Scham für die Sonderpädagogik aus der Perspektive von Studierenden

Erhebung der Einstellung von Lehrkräften zum Interesse an der Nutzung von Podcasts als potentielles niedrigschwelliges Fortbildungsangebot

Gastkommentar: Wer übernimmt Verantwortung für Inklusion?





Test komplett, bestehend aus Manual, 10 Protokoll- und Profilbogen, Infoblatt Meilensteine der Emotionalen Entwicklung und Mappe: Best.-Nr. 03 254 01
€ 69,00 / CHF 76.00 (zzgl. ges. USt.)

T. Sappok / S. Zepperitz / F. Morisse / B. F. Barrett / A. Došen

SEED-2

Die Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik 2 (SEED-2) ermöglicht die Einschätzung des emotionalen Entwicklungsstands von Personen mit einer Störung der Intelligenzentwicklung. Dabei werden nahe Bezugspersonen zu charakteristischen Verhaltensweisen des Klienten oder der Klientin befragt. Die SEED-2 hilft, die Betreuung auf die basalen emotionalen Bedürfnisse der Klienten abzustimmen, sodass diese mehr im Einklang mit sich selbst und ihrer Umwelt leben können.

Neu in der SEED-2

- Ergänzung einer neuen Entwicklungsphase und damit Ausdehnung des Referenzalters von null bis 12 auf null bis 18 Jahre.
- Die Ergebnisse der Skala können Hinweise auf das Vorhandensein einer Autismus-Spektrum-Störung liefern.
- Zusätzliche Interpretationshinweise zur Bedeutung eines homogenen vs. eines inhomogenen Profils
- Es gibt neue wissenschaftliche Evidenz dafür, dass die SEED-2 auch bei Kindern eingesetzt werden kann.



Das Buch „Das Alter der Gefühle“ von Tanja Sappok und Sabine Zepperitz
Die Autorinnen tragen mit ihrem Buch dazu bei, die psychische Gesundheit und Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung substanziell zu verbessern, indem sie allen im Gesundheitswesen und in der Eingliederungshilfe Tätigen ein wirksames Hilfsmittel zur Hand geben, um die damit verbundenen Herausforderungen zu meistern.

2., überarb. Auflage 2019. 208 Seiten, kartoniert
ISBN 978-3-456-85955-2. € 29,95 / CHF 40.50

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

Gestatten Sie uns bitte einige persönliche Fragen: Wann haben Sie sich das letzte Mal geschämt? Haben Sie für sich selbst Scham empfunden? Waren Sie beschämt wegen eines nahestehenden Menschen oder aufgrund von Kommentaren bzw. Bemerkungen Ihrer Kolleginnen und Kollegen gegenüber Schülerinnen und Schülern? Aber vielleicht waren Sie auch als Lehrkräfte beschämt für administrative Entscheidungen der Schulaufsicht oder des Schulträgers. Haben Sie sich vielleicht für politische Entscheidungen „fremdgeschämt"?

Wenn Schülerinnen und Schüler oder Lehrpersonen Scham empfinden – das ist Thema eines Beitrags in dieser Ausgabe der Zeitschrift für Heilpädagogik. Die Autorinnen haben mit Studierenden zu diesem weitestgehend unerforschten Feld gearbeitet und pädagogische Konsequenzen für die (sonder-)pädagogische Arbeit entwickelt.

Doch wie ist das mit dem „Fremdschämen"? Als wir uns in der Schriftleitungskonferenz über den Beitrag austauschten, kamen uns die eingangs gestellten Fragen in den Sinn. Wir haben uns auch Situationen vorgestellt. Haben Sie auch schon einmal Kolleginnen und Kollegen gehört, die im Beisein von Schülerinnen und Schülern diese abwertend bezeichneten und Sie wussten aber vielleicht ziemlich genau, dass es zuhause Probleme gibt und deswegen das Lernen erschwert ist?

Sind politische Entscheidungen zum Fremdschämen? Je besser wir uns in andere Menschen hineinversetzen können, umso mehr könnten wir uns fremdschämen. Vielleicht lösen Entscheidungen also ein Gefühl der Scham aus. Vielleicht sind politische Entscheidungen manchmal auch nur fragwürdig und bringen uns dazu, mit dem Kopf zu schütteln. Wir konnten zum Beispiel auch nur den Kopf schütteln, als wir von der drohenden Kürzung von finanziellen Mitteln zur Umsetzung kommunaler schulischer Inklusion in Nordrhein-Westfalen hörten (siehe der Gastkommentar der Kolleginnen und des Kollegen in dieser Ausgabe), vor allem unter dem Eindruck des für Deutschland doch sehr ungünstig ausgefallenen Staatenberichts zur Umsetzung der Inklusion.

„Einer sich schämenden Person zu sagen, dass es nicht notwendig ist, sich zu schämen, wird in der Literatur vielfach als wenig hilfreich beschrieben", heißt es im Beitrag in diesem Heft. Das beabsichtigen wir auch nicht. Wir wollen Sie anregen, Scham auslösende Situationen zu analysieren und nach Lösungen für die Beteiligten zu suchen. In der Schule mit Schülerinnen und Schülern sprechen, sich mit Kolleginnen und Kollegen austauschen. Auf politischer Ebene heißt das unserer Meinung nach auch, die Amtsträger anzusprechen. Das geschieht im Gastkommentar in der Zeitschrift und das machen die Akteure im Verband Sonderpädagogik, auf Bundesebene, aber insbesondere auf der Landesebene. Wir möchten daher an dieser Stelle ausdrücklich den 16 Landesverbänden danken, die unermüdlich problematische Situationen wahrnehmen, ansprechen und sich für Verbesserungen stark machen. Herzlichen Dank für eure wichtige Arbeit im Ehrenamt!



Prof. Dr. Conny Melzer



Dr. Peter Wachtel

Inhalt

Janka Goldan · Sandra Grüter · Theresa Guth · Andrea Ilina-Georgescu · Rebecca Corbach · Birgit Lütje-Klose
Infrastrukturelle Poolmodelle im Bereich der Schulassistenz – Ziele, Rahmenbedingungen und Evaluation am Beispiel des Modellprojekts „Systemische Schulassistenz im Kreis Soest" 515

Wiebke Stöhr · Gisela C. Schulze
Eine qualitative Studie zur Bedeutsamkeit der Emotion Scham für die Sonderpädagogik aus der Perspektive von Studierenden 532

Jennifer Karnes · Thorben Wellmann · Matthias Grünke
Erhebung der Einstellung von Lehrkräften zum Interesse an der Nutzung von Podcasts als potentielles niedrigschwelliges Fortbildungsangebot 544

Brigitte Kottmann · Birgit Lütje-Klose Phillip Neumann
Gastkommentar: Wer übernimmt Verantwortung für Inklusion? 554

vds aktuell 557

Tagung des Referats Aus-, Fort- und Weiterbildung

Verband Sonderpädagogik e.V.
Bundesgeschäftsstelle
Hans-Sachs-Weg 18,
97082 Würzburg
Tel. 0931 24020
Fax 0931 24023
post@verband-sonderpaedagogik.de
www.verband-sonderpaedagogik.de

Schriftleitung
Prof. Dr. Conny Melzer
conny.melzer@verband-sonderpaedagogik.de
Dr. Peter Wachtel
peter.wachtel@verband-sonderpaedagogik.de

Beirat der Zeitschrift für Heilpädagogik
blanka.hartmann@verband-sonderpaedagogik.de
marie-christine.vierbuchen@verband-sonderpaedagogik.de
markus.bichler@verband-sonderpaedagogik.de
alexander.gantschow@verband-sonderpaedagogik.de
juergen.moosecker@verband-sonderpaedagogik.de

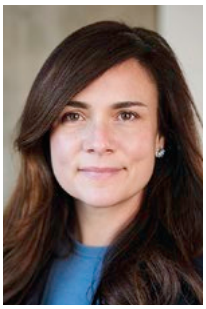
Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird im European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

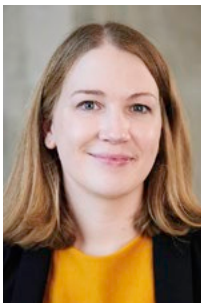
Vorstand des Verbands Sonderpädagogik e.V.

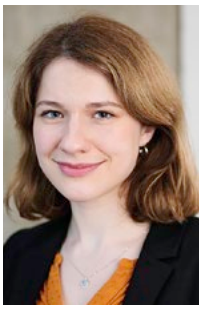
Angela Ehlers	Bundesvorsitzende
Dorit Wernicke	stellv. Bundesvorsitzende
Marianne Schardt	Bundesgeschäftsführerin
Horst Beier	Schatzmeister
Stefanie Höfer	Pressereferentin
Conny Melzer	Schriftleiterin
Peter Wachtel	Schriftleiter

Bildungsakademie

Fortbildungseinrichtung des Verbands Sonderpädagogik
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
Tel. 0931 20082390, Fax 0931 24023
post@vds-bildungsakademie.de
www.vds-bildungsakademie.de


Janka Goldan


Sandra Grüter


Theresa Guth


Andrea Ilina-Georgescu


Rebecca Corbach


Birgit Lütje-Klose

Infrastrukturelle Poolmodelle im Bereich der Schulassistenz

Ziele, Rahmenbedingungen und Evaluation am Beispiel des Modellprojekts „Systemische Schulassistenz im Kreis Soest“

Zusammenfassung

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die in von einer individuellen Schulassistenz begleitet werden, nimmt deutschlandweit seit vielen Jahren zu. Die Jugend- und Sozialämter sind als Leistungsträger dieses sozialrechtlichen Anspruchs nach § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX nicht nur mit der Herausforderung steigender Kosten konfrontiert, sondern können die Ansprüche aufgrund des Fachkräfte- bzw. Personalmangels teilweise nicht mehr erfüllen. Die Jugend- und Sozialämter einzelner Kommunen entwickeln daher neue Modelle, mit denen die steigenden Bedarfe gedeckt und inklusive Schulstrukturen weiterentwickelt werden sollen. Mit dem vorliegenden Beitrag wird zum einen das Ziel verfolgt, die verschiedenen Modelle der Schulassistenz zu systematisieren. Zum anderen wird das Modellprojekt „Systemische Schulassistenz im Kreis Soest“ als Beispiel für infrastrukturelle Poolmodelle hinsichtlich der Zielsetzung, Umsetzung und der Evaluation beschrieben.

Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen oder seelischen Behinderung haben in Deutschland einen sozialrechtlich geregelten Anspruch auf Unterstützung ihrer Teilhabe an Bildung. Dieser wird im Bereich Schule durch den Einsatz von Schulassistenzen erfüllt, welche die Schülerinnen und Schüler in ihrem Schulalltag individuell unterstützen.

In den letzten Jahren und insbesondere seit Einführung der schulischen Inklusion verzeichnen die zuständigen Jugend- und Sozialämter der Kommunen konstant steigende Antrags- und Fallzahlen der Maßnahme der schulischen Eingliederungshilfe. In Nordrhein-Westfalen (NRW) haben sich die Fallzahlen von 2013/14 bis 2018/19 insgesamt verdoppelt, wobei ein Anstieg nicht nur an inklusiven Schulen, sondern auch an Förderschulen zu verzeichnen ist (Schneider et al., 2021).

Für die Maßnahme der schulischen Eingliederungshilfe werden in der Literatur verschiedene Begriffe genutzt. Neben Schulassistenzen ist häufig auch synonym von Schulbegleitenden, Schulassistenzen, Integrationshelfenden, Inklusionshelfenden und I-Helfenden die Rede (Dworschak, 2010). Sie meinen in der Regel das gleiche Tätigkeitsfeld, das auf den Rechtsansprüchen nach § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX basiert. Im Beitrag wird der Begriff der Schulassistenz verwendet.

Neben den kontinuierlich steigenden Kosten ist es für die Kommunen bzw. die freien Träger als Leistungserbringer der Maßnahme aufgrund des Fachkräftemangels zunehmend schwierig, geeignetes Personal zur Erfüllung des Rechtsanspruchs zu finden (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., 2021). Diese Situation ist vor dem Hintergrund der Forderung

Zeitschrift für Heilpädagogik
74., 2023
Seite 516–531

eines inklusiven Schulsystems prekär, da die Maßnahme für einige Schülerinnen und Schüler die Teilhabe an Bildung erst ermöglicht. Allerdings herrscht sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis Konsens darüber, dass Maßnahmen der Eingliederungshilfe aus inklusionspädagogischer Perspektive zu hinterfragen sind, insbesondere wenn diese als 1:1-Schulassistenz umgesetzt werden (Lübeck, 2020; Herz et al., 2018; Köpfer & Tan, 2023; Tegethoff, 2021; Weinbach et al., 2023). Die bisher vorliegenden Forschungsbefunde sind zwar nur bedingt vergleichbar, da Schülerinnen und Schüler mit jeweils sehr individuellen Bedarfen von Schulassistenzen mit unterschiedlichen Qualifikationen begleitet werden und sich die strukturellen Ausgangslagen in den Kommunen ebenso unterscheiden wie die (kooperativen) Strukturen an den Einsatzschulen (Lübeck & Demmer, 2017). Dennoch zeigen Studien übereinstimmend, dass eine angemessene Qualifikation der Schulassistenzen, faire Arbeitsbedingungen und eine Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften in vielen Fällen nicht gegeben ist (Czempiel & Kracke, 2019; Meyer, 2017). Die fehlende Einbindung von Schulassistenzen in das Kollegium der Schule kann unter anderem zur Folge haben, dass die Maßnahme unerwünschte Wirkungen zeigt, beispielsweise mit Blick auf die Entwicklung in den Bereichen Schulleistung, Selbstkonzept und Autonomie (Blatchford et al., 2009; Lübeck, 2020) sowie bezüglich der sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler (Demmer et al., 2017; Ehrenberg & Lindmeier, 2017).

Aus den beschriebenen Gründen machen sich Kommunen verstärkt auf den Weg, neue Modelle zu erproben, um die Qualität, Effizienz und Wirksamkeit der Unterstützung durch Schulassistenz für die Schülerinnen und Schüler zu erhöhen. Das langfristige Ziel besteht darin, Schulen mit zusätzlichem nicht-lehrenden Personal grundständig auszustatten, sodass die Beantragung einer 1:1-Schulassistenz seltener notwendig wird.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, die verschiedenen Modelle der Schulassistenz zunächst hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen und gesetzlichen Grundlagen zu systematisieren und einen Vorschlag für die einheitliche Nutzung von Begriffen zu machen, deren Bedeutung im wissenschaftlichen und praktischen Diskurs aktuell noch eine definitorische Unschärfe aufweist. Im Anschluss werden am Beispiel des Modellprojekts „Systemische Schulassistenz im Kreis Soest“ die Umsetzung, Zielsetzung und Evaluation des Projekts beschrieben. Es werden zudem Befunde aus der Evaluationsstudie berichtet, die erste Hinweise auf die zentralen Gelingensbedingungen der Maßnahme geben. Da infrastrukturellen Poolmodellen (siehe Folgeabschnitt) in den Bundesländern und Kommunen derzeit eine große Bedeutung zukommt, schließen wir den Beitrag mit einer Perspektive für zukünftige Evaluationsprojekte.

Systematisierung verschiedener Modelle von Schulassistenz

Die verschiedenen Begrifflichkeiten unterschiedlicher Modelle der Schulassistenz werden sowohl im alltagssprachlichen Gebrauch als auch in der wissenschaftlichen Literatur bisher nicht klar voneinander abgegrenzt. Teilweise werden sie alternierend verwendet, sodass anhand der verwendeten Terminologien nicht immer eindeutig ist, welche Maßnahmen mit den Begriffen jeweils gemeint sind. Daher soll im Folgenden zunächst eine Systematisierung der verschiedenen Maßnahmen und der gesetzlichen Grundlagen vorgenommen werden (siehe Tabelle 1). Dabei orientieren wir uns an den Empfehlungen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. zur Umsetzung und Weiterentwicklung von Schulassistenz nach § 112 SGB IX und § 35a SGB VIII (2021).

Ausgangspunkt der Maßnahmen ist die Eingliederungshilfe als Schulassistenz in Form der 1:1-Betreuung. Dieses Modell basiert auf dem bundesweit geltenden Rechtsanspruch auf Teilhabe an Bildung von Schülerinnen und Schüler mit (drohender) seelischer Behinderung gem. § 35a SGB VIII bzw. mit (drohender) geistiger oder körperlicher Behinderung gem. § 112 SGB IX. Leistungsträger sind die zuständigen Jugendämter (§ 35a) sowie die Eingliederungshilfe (§ 112) am Wohnsitzort der Schülerinnen und Schüler. Leistungserbringer sind in der Regel die freien Träger der Jugendhilfe bzw. der Wohlfahrtspflege als Arbeitgeber der Schulassistenzen. Die Eltern stellen (häufig in Kooperation mit der Schule ihres Kindes) den Antrag bei den zuständigen Jugend- bzw. Sozialämtern am Wohnort und sind als gesetzliche Vertreterinnen und Vertreter ihrer Kinder als

	Eingliederungshilfe als Schulassistenz in Form der 1:1-Betreuung	fallabhängiges Poolmodell	fallunabhängiges, infrastrukturelles Poolmodell (auch: Systemische Schulassistenz)
Rechtsanspruch	**fallabhängig:** gem. § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX	**fallabhängig:** gem. § 35a SGB VIII und § 112 SGB IX und § 112 Absatz 4 Satz 1 SGB IX	**fallunabhängig:** kein Rechtsanspruch
Leistungsträger	Jugend- und Eingliederungshilfe	Jugend- und Eingliederungshilfe	verschiedene möglich
Leistungserbringer	Anbieter Eingliederungshilfe	Anbieter Eingliederungshilfe	i. d. R. Anbieter Eingliederungshilfe
Leistungsempfänger	anspruchsberechtigte Schülerinnen und Schüler	anspruchsberechtigte Schülerinnen und Schüler	unabhängig von individuellen Ansprüchen gem. § 35a SGB VIII, § 112 SGB IX
Umsetzung	**fallabhängig:** i. d. R. in Form von 1:1-Schulassistenz	**fallabhängig:** gemeinsame Inanspruchnahme	**nicht fallabhängig:** flexibler Einsatz möglich

Quelle: Systematisierung angelehnt an die Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Umsetzung und Weiterentwicklung von Schulassistenz nach § 112 SGB IX und § 35a SGB VIII (2021)

Tab. 1:
Modelle der Schulassistenz

Leistungsempfängerinnen und -empfänger dazu berechtigt, den Träger auszuwählen. Die Entscheidung über die Notwendigkeit einer Schulassistenz ist von der individuellen Situation abhängig. Dies bedeutet, dass bürokratisch aufwändige und manchmal langwierige Antragsverfahren erforderlich sind, um den Anspruch festzustellen und eine Schulassistenz zu erhalten.

Mit dem Bundesteilhabegesetz (BTHG) wurde die gesetzliche Grundlage für das sogenannte fallabhängige Poolmodell in Form einer gemeinsamen Leistungserbringung in § 112 Abs. 4 Satz 1 SGB IX geschaffen. Die Maßnahme unterscheidet sich von der Schulassistenz in Form der 1:1-Betreuung lediglich darin, dass die Möglichkeit einer gemeinsamen Inanspruchnahme von Schulassistenz durch mehrere anspruchsberechtigte Schülerinnen und Schüler besteht. Die Umsetzung erfolgt beispielsweise, indem eine Schulassistenz zwei oder mehr Schülerinnen und Schüler derselben Klasse unterstützt. Die Voraussetzung dafür ist, dass den individuellen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler weiterhin entsprochen werden kann und die Eltern einverstanden sind. Wenn die Leistungserbringung für Schulassistenz in Form der 1:1-Betreuung erfolgt, können hingegen mehrere Schulassistenzen in einer Schulklasse anwesend sein.

Das fallabhängige Poolmodell basiert auf den im Sozialgesetzbuch geregelten individuellen Rechtsansprüchen nach § 112 SGB IX bzw. § 35a SGB VIII, auch wenn der Begriff Poolmodell teils für Modelle verwendet wird, bei denen individuelle Anträge nicht notwendig sind. Dies ist der Fall bei den sogenannten fallunabhängigen, infrastrukturellen Poolmodellen. Hierbei handelt es sich um eine infrastrukturelle Maßnahme, die von den Leistungsträgern (z. B. Jugend- und Eingliederungshilfe, Schulträger) freiwillig und unabhängig von individuellen Anträgen auf Eingliederungshilfe als systemische Unterstützungsleistung erbracht wird. Daher wird sie teils auch Systemische Schulassistenz oder Klassenassistenz genannt. Ein Rechtsanspruch besteht hier dementsprechend nicht. Die Maßnahme wird fallunabhängig implementiert und die Schulassistenzen stehen den Schulen ohne aufwändige Antragsverfahren zur Verfügung. Der Rechtsanspruch auf Eingliederungshilfe in Form von 1:1-Schulassistenz bleibt unabhängig von diesen Maßnahmen grundsätzlich bestehen.

Systemische Schulassistenz im Kreis Soest

Beschreibung des Modellprojekts

Das Jugend- und Sozialamt des Kreises Soest hat im Jahr 2017 gemeinsam mit der Konzeption eines fallunabhängigen, infrastrukturellen Poolmodells, hier „Systemische Schulassistenz“ genannt, begonnen. Die Leitziele des Modellprojekts bestehen seither darin, inklusive Schulentwicklungsprozesse zu fördern (insbesondere multiprofessionelle Kooperation) und die Bildungs- sowie soziale Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Darüber hinaus zielt die Maßnahme darauf ab, Ressourcen effektiver und effizienter einzusetzen, um dem steigenden Trend der Fallzahlen und Kosten im Bereich der Eingliederungshilfe wirksam entgegenzusteuern.

Zum Schuljahr 2018/19 wurde das Modellprojekt an vier Grundschulen und einer Förderschule im Kreisgebiet eingeführt. Die am Modellprojekt teilnehmenden Schulen wurden anhand ihrer besonderen Bedarfslage ausgewählt. Pro Schuljahr wurden den Schulen die Stellenanteile der Schulassistenzen unabhängig von ihrer Größe oder der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen pauschal zugewiesen. Für das Schuljahr 2021/22 wurde beispielsweise eine Fachkraftstelle pro Schule mit einem Gesamtstundenumfang von 137,5 Stunden/Woche finanziert. Die eingesetzten Systemischen Schulassistenzen müssen über eine mindestens dreijährige Ausbildung im pädagogischen Bereich verfügen und sollen als Teil der multiprofessionellen Kollegien vollständig in die Schul- und Teamstrukturen eingebunden werden. Ihr Einsatz ist auf die Schuleingangsphase beschränkt.

Im Schulalltag unterstützen die Systemischen Schulassistenzen nach Bedarf und in Absprache mit den Lehrkräften grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler, insbesondere mit einem Fokus auf die Regulierung des Arbeits- und Sozialverhaltens. Sie übernehmen jedoch keine eigenständige Lehrtätigkeit. Ihr Aufgabenprofil unterscheidet sich daher nicht grundlegend von den 1:1-Schulassistenzen (Befunde zum Aufgabenprofil der Systemischen Schulassistenzen im Kreis Soest, siehe Grüter et al., 2022).

Zur Qualitätssicherung der Maßnahme wurde zum gleichen Schuljahr eine „Koordinationsstelle Schulassistenz“ eingerichtet. Diese Stelle wurde mit einer Fachkraft mit abgeschlossenem Hochschulstudium im pädagogischen Bereich besetzt, deren Aufgabe vornehmlich in der Koordination der Umsetzung des Modellprojekts besteht. Sie fungiert als Ansprechperson an der Schnittstelle zwischen Schulen, Leistungserbringern und Kreis.

Da die Maßnahme im Kreis Soest aus der jährlich vom Bundesland NRW zu bewilligenden Inklusionspauschale finanziert wird, wird die Maßnahme jeweils für nur ein Jahr ausgeschrieben. Dabei erhält entsprechend der gesetzlichen Vorgaben das wirtschaftlichste Angebot der konkurrierenden Träger den Zuschlag. Hierbei werden neben monetären Kriterien auch bestimmte Qualitätsanforderungen berücksichtigt, die im Rahmen des Konzepts verschriftlicht und festgelegt wurden. Dieser Modus hat zur Folge, dass es je nach gewähltem Angebot zu einem jährlichen Wechsel des Leistungserbringers und damit zu Personalwechseln der Systemischen Schulassistenzen kommen kann.

Evaluation der Systemischen Schulassistenz im Kreis Soest (ESyS)

Da der Kreis Soest zum Schuljahr 2022/23 eine Ausweitung der Maßnahme auf andere Schulen vorsah, sollte das Modellprojekt zuvor extern evaluiert werden. Die Durchführung erfolgte durch die Universität Bielefeld zwischen September 2021 und August 2022. Im Zentrum standen die Identifikation von Gelingensbedingungen und Bedarfen für die Weiterentwicklung der Maßnahme sowie die übergreifende Frage, ob der infrastrukturelle Einsatz des unterstützenden Personals der schulischen Inklusion zuträglich ist.

Der Beitrag unternimmt im Folgenden den Versuch, die methodische Anlage der Evaluation als Perspektive für zukünftige Untersuchungen darzustellen.

Zentrale Forschungsfragen der Evaluation

Gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern aus dem Kreis Soest wurden in Anlehnung an die Projektziele konkrete Forschungsfragen für die Evaluation erarbeitet. Im Fokus standen die ersten Erfahrungen sowie die allgemeine Zufriedenheit mit der Maßnahme auf Seiten aller Beteiligter an den Schulen (Schulleitungen, Lehr- und Fachkräfte und Systemische Schulassistenzen). Darüber hinaus wurde ermittelt, welche Aspekte aus der Sicht der Befragten zu einer Verbesserung und Weiterentwicklung der Maßnahme beitragen könnten.

Ein zentrales Projektziel war die Stärkung inklusiver Strukturen an den Schulen, durch die vor allem die (Bildungs-)Teilhabe der Schülerinnen und Schüler verbessert werden sollte. Als Indi-

katoren erfolgreicher schulischer Inklusion auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler wurden daher Aspekte der psycho-sozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fokussiert (schulisches Wohlbefinden, soziale Integration, akademisches Selbstkonzept, Wahrnehmung der personellen Ressourcen) (Zurbriggen et al., 2019). Es stand die Frage im Vordergrund, wie sich die Schülerinnen und Schüler an den Modellschulen hinsichtlich der oben genannten Indikatoren im Vergleich zu ihren Peers an den Vergleichsschulen entwickeln (siehe Studiendesign).

Forschungsmethodik

Studiendesign

Die Evaluation wurde mithilfe eines Mixed-Method-Designs zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt. Um einen Referenzrahmen zur Einordnung der Ergebnisse zu haben, wurden neben den fünf Modellschulen auch vier Vergleichsschulen einbezogen. Bei der Auswahl der Schulen der Vergleichsgruppe (VG) wurde darauf geachtet, dass diese strukturell mit den Schulen der Untersuchungsgruppe (UG) vergleichbar sind. Da das Modellprojekt bereits vor der Evaluation gestartet ist und die Laufzeit der Studie nur ein Schuljahr umfasste, war ein Prä-Post-Vergleich nicht möglich. Die Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund dieser methodischen Einschränkung interpretiert werden.

Die quantitative Befragung wurde mittels standardisierter Paper-Pencil-Fragebögen durchgeführt. Neben der Selbstauskunft der Schülerinnen und Schüler gaben die Lehrkräfte und Eltern eine Fremdeinschätzung hinsichtlich der psycho-sozialen Indikatoren zu den individuellen Schülerinnen und Schülern ab, wobei in diesem Beitrag nur die Befunde aus Sicht der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Verschiedene Hintergrundvariablen und weitere Konstrukte wurden über den Lehrkräfte- und Elternfragebogen erfasst.

Zur Erfassung von Gelingensbedingungen und Bedarfen für die Weiterentwicklung der Maßnahme wurden leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen an der Maßnahme beteiligten Akteurinnen und Akteuren an den Schulen geführt (Systemische Schulassistenzen, Lehrkräfte der Allgemeinen Schule, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Schulleitungen).

Datenerhebung

Die Fragebogenerhebung wurde zu zwei Messzeitpunkten (Herbst und Frühling) im Schuljahr 2021/22 an insgesamt neun Grundschulen im Kreis Soest in den Jahrgangsstufen 1 und 2 durchgeführt, wovon fünf Grundschulen der UG angehören. Bei einer Schule handelte es sich um eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache.

An der Studie durften nur Schülerinnen und Schüler teilnehmen, für die am Tag der Erhebung eine schriftliche informierte Einwilligung der Erziehungsberechtigten vorlag. Die ca. 15- bis 20-minütige Befragung wurde von geschultem Personal begleitet und dem Alter der Schülerinnen und Schüler entsprechend angepasst (Grüter et al., 2023). Die Items wurden insbesondere in der Jahrgangsstufe 1 gemeinsam gelesen, aber individuell angekreuzt. Darüber hinaus erhielten die Klassenlehrkräfte und Eltern der Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen, der sowohl demographische Informationen umfasste als auch kurze Fragebögen über die einzelnen Schülerinnen und Schüler und zur Wahrnehmung von Ressourcen. Die Elternfragebögen wurden in verschiedene Sprachen übersetzt und bereitgestellt, sodass auch Personen teilnehmen konnten, die nicht oder nur wenig Deutsch verstehen (Arabisch, Polnisch, Russisch und Türkisch).

Die leitfadengestützten Interviews mit den Akteurinnen und Akteuren an den Schulen wurden im Oktober und November überwiegend vor Ort und in Einzelfällen online via Zoom geführt und aufgezeichnet. Im Anschluss an die Auswertung der Interviews wurde eine vertiefende Gruppendiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen der UG durchgeführt, in der zentrale Befunde vorgestellt und umfassend diskutiert wurden.

Stichprobenbeschreibung

Im Folgenden werden für den quantitativen Teil die Informationen zu den Teilstichproben berichtet, welche die Daten von Personen umfassen, die zu beiden Messzeitpunkten an der Erhebung teilgenommen haben. An der Erhebung waren insgesamt 50 Schulklassen der Schuleingangsstufe teilnahmeberechtigt, wovon 27 Klassen den fünf Schulen der UG und 23 Klassen den vier Schulen der VG angehörten.

Schülerinnen und Schüler

Zu T1 haben N = 409 Schülerinnen und Schüler an der Befragung teilgenommen, von denen n = 358 auch zu T2 teilnahmen. Von n = 358 Schülerinnen und Schüler gehören n = 185 Schülerinnen und Schüler (51,6 %) der UG und n = 173 (48,3 %) den Schulen der VG an (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Stichprobenbeschreibung der längsschnittlichen Daten der Schülerinnen und Schüler

	Rücklauf T1 und T2	Alter zu T1 M (SD)	Anteil weiblich in %	Anteil Förder-bedarf in %	Anteil Migrations-hintergrund in %	HISEI M (SD)
UG	185 (51,6 %)	7,2 (0,65)	54,00 %	17,00 %	7,10 %	58,97 (18,91)
VG	173 (48,3 %)	7,3 (0,63)	53,70 %	6,90 %	7,80 %	58,75 (18,3)
insgesamt	358 (100 %)	7,2 (0,64)	53,90 %	12,10 %	7,50 %	58,86 (18,6)

Anmerkungen: UG = Untersuchungsgruppe; VG = Vergleichsgruppe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Die Schülerinnen und Schülern waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung im Schnitt 7,2 Jahre (SD = 0.64) alt und der Anteil der weiblichen Schülerinnen in der Stichprobe ist mit 53,9 % etwas höher als die Beteiligung der männlichen Schüler (siehe Tabelle 2). In der UG beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem amtlich festgestellten oder schulintern diagnostizierten Unterstützungsbedarf 17 %, in der VG hingegen 6,9 %. In der UG liegt damit die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf deutlich höher als in der VG. Der Unterschied ist darauf zurückzuführen, dass sich unter den Schulen der UG eine Förderschule befindet. Die absoluten Zahlen sind damit zu gering, um diese Gruppe in den Analysen gesondert zu betrachten.

Von den Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe wurden 7,5 % nicht in Deutschland geboren, wobei der Anteil in der UG bei 7,1% und in der VG bei 7,8 % lag. Die Werte des HISEI (Internationaler Sozioökonomische Index des beruflichen Status; Ganzeboom et al., 1992) sind über beide Gruppen hinweg nahezu identisch (siehe Tabelle 2), was insgesamt eine recht gute Vergleichbarkeit der Gruppen nahelegt.

Lehrkräfte

Von 50 teilnahmeberechtigten Lehrkräften haben n = 31 Lehrkräfte zu beiden Messzeitpunkten den Fragebogen ausgefüllt. Davon unterrichten n = 20 (64,5%) Lehrkräfte an Schulen der UG. Für die Analysen wurden ausschließlich längsschnittliche Daten berücksichtigt.

Qualitative Interviews

Die qualitative Teilstudie umfasste 13 Interviews mit einer durchschnittlichen Länge von 39 Minuten, davon elf Interviews (mit n = 18 Personen) in der UG. Bis auf zwei Interviews, die in Gruppen von zwei bis fünf Personen durchgeführt wurden, wurden alle Personen einzeln interviewt, so auch alle Systemischen Schulassistenzen. Für die vorliegenden Analysen wurden nur die elf Interviews der UG genutzt. Diese umfassen n = 6 Lehrkräfte, davon zwei Sonderpädagogen, n = 5 Systemische Schulassistenzen, ehemalige Systemische Schulassistenzen (n = 3), die nun als Fachkräfte für Multiprofessionelle Teams in den Schulen arbeiten, Schulleitungen (n = 3) und n = 1 sozialpädagogische Fachkraft. Zu T2 wurde eine Gruppendiskussion mit einer Länge von 100 Minuten mit Schulleitungen (n = 3) und Lehrkräften (n = 2) der UG durchgeführt.

Erhebungsinstrumente

Das schulische Wohlbefinden, die soziale Integration und das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler wurden mithilfe einer adaptierten Version des Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) (Venetz et al., 2015; Grüter et al., 2023; https://piqinfo.ch/adaptations/) erfasst. Auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = „stimmt gar nicht" bis 4 = „stimmt genau") wurde die Zustimmung der Schülerinnen und Schüler zu zwölf Aussagen erhoben, wie z. B. „Ich gehe gerne in die Schule" (schulisches Wohlbefinden), „Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse" (soziale Integration) und „Ich lerne schnell" (akademisches Selbstkonzept). Die Reliabilitätswerte der Instrumente waren zu beiden Zeitpunkten für beide Gruppen hoch (Cronbach's Alpha zwischen $\alpha = 0.82$ und $\alpha = 0.85$).

Die Wahrnehmung personeller Ressourcen wurde mittels einer vier Items umfassenden Subskala des Perception of Resources Questionnaire (PRQ) von Goldan und Schwab (2019) erfasst. Auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = „stimmt gar nicht" bis 4 = „stimmt genau") wurde erhoben, wie die Schülerinnen und Schüler die personelle Ausstattung in der Schule erleben und wie gut sie sich unterstützt fühlen (Beispielitem: „Im Unterricht kann mir immer jemand helfen"). Auch die Lehrkräfte wurden gebeten, anhand der entsprechenden Version des PRQ die personelle Ausstattung an den Schulen einzuschätzen. Hier zeigten sich akzeptable bis hohe Reliabilitätswerte (Cronbach's Alpha zwischen $\alpha = 0.72$ und $\alpha = 0.81$).

Der Aufbau der Interviewleitfäden orientierte sich an der jeweiligen Befragungsgruppe (Schulleitungen, Lehr- und Fachkräfte, Systemische Schulassistenzen) und den zentralen Forschungsfragen. Im Kern wurden das Rollen- und Aufgabenprofil, die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Team, die Zufriedenheit sowie Bedarfe zur Weiterentwicklung der Maßnahme aus der Sicht der Akteure thematisiert.

Analyse

Um zu untersuchen, ob sich die Schülerinnen und Schüler an den Schulen der UG hinsichtlich der inklusionsrelevanten Konstrukte anders entwickeln als die Schülerinnen und Schüler der VG, wurden die Fragebogendaten mittels deskriptiver sowie inferenzstatistischer Analysen ausgewertet. Zur Untersuchung der Gruppenunterschiede zu den verschiedenen Messzeitpunkten wurden zweifaktorielle Varianzanalysen (ANOVAs) mit Messwiederholung mit den Faktoren Messzeitpunkt (Innersubjektfaktor) und Gruppenzugehörigkeit (Zwischensubjektfaktor) berechnet. Ein signifikanter Interaktionseffekt von Zeit (T1, T2) und Gruppe (Untersuchungs- und Vergleichsgruppe) kann als Hinweis auf eine unterschiedliche Entwicklung der Gruppen über die Zeit interpretiert werden.

Die qualitativen Daten wurden wörtlich transkribiert und inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet. Dafür wurde das Material in MAXQDA anhand theoriegeleiteter Hauptkategorien konsensuell codiert und in einem zweiten Materialdurchgang um thematische Subkategorien ergänzt.

Ergebnisse

Entwicklung der Indikatoren schulischer Inklusion – Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der ANOVAs berichtet. Hierbei werden sowohl grafische als auch eine tabellarische Darstellungsform gewählt.

Schulisches Wohlbefinden

Abbildung 1 zeigt die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler der UG und VG von T1 zu T2. Zum ersten Messzeitpunkt weisen die Schülerinnen und Schüler der VG zwar durchschnittlich ein etwas höheres Ausgangsniveau auf als die Schülerinnen und Schüler der UG, jedoch sinkt dieses in der VG etwas stärker ab. Die Werte der VG liegen zu T2 leicht unter den Werten der UG. Die zweifaktorielle ANOVA ($F(1, 353) = 9.353$, $p = .002$, $\eta^2 = .026$) weist auf einen signifikanten Zeiteffekt in der Entwicklung des selbstberichteten schu-

lischen Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler von T1 zu T2 hin. Für die Gruppenzugehörigkeit und die Interaktion von Zeit und Gruppe konnte kein signifikanter Effekt gezeigt werden (siehe Tabelle 3).

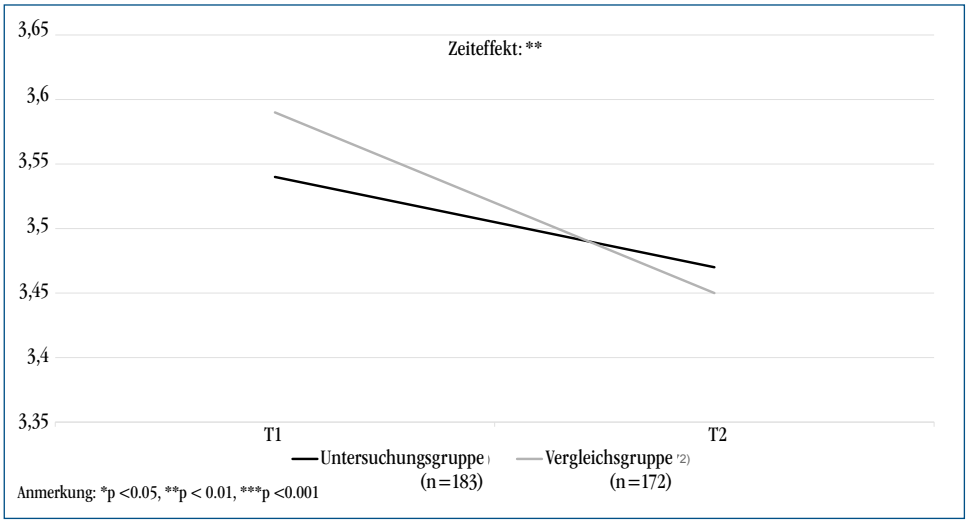


Abb. 1:
Entwicklung des Schulischen Wohlbefindens aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

Akademisches Selbstkonzept

Abbildung 2 zeigt die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler von T1 zu T2. Die Ergebnisse zeigen, dass das akademische Selbstkonzept in beiden Gruppen vergleichbar ausgeprägt ist und auch über die Zeit in ähnlichem Maße abnimmt. In der VG finden sich minimal geringere Werte. Die Ergebnisse der ANOVA sind statistisch nicht signifikant (siehe Tabelle 3).

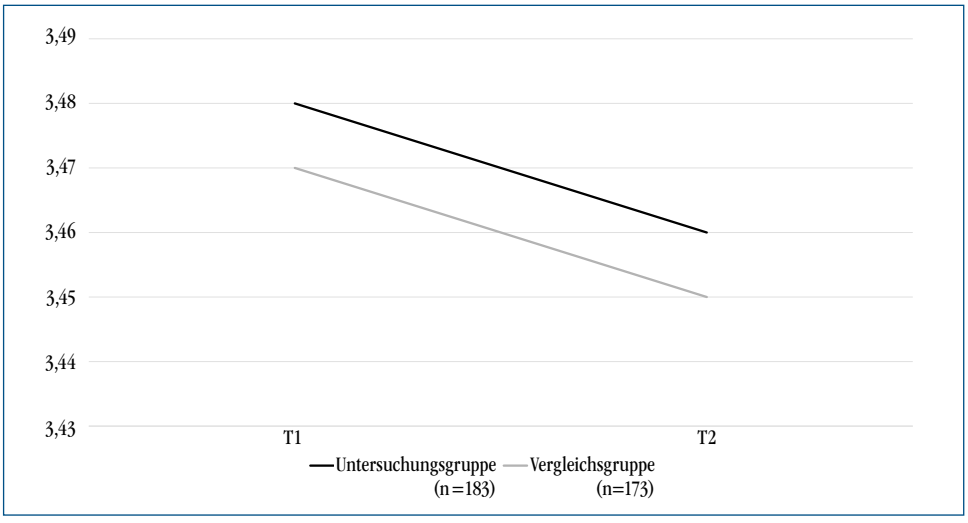


Abb. 2:
Entwicklung des Akademischen Selbstkonzepts aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

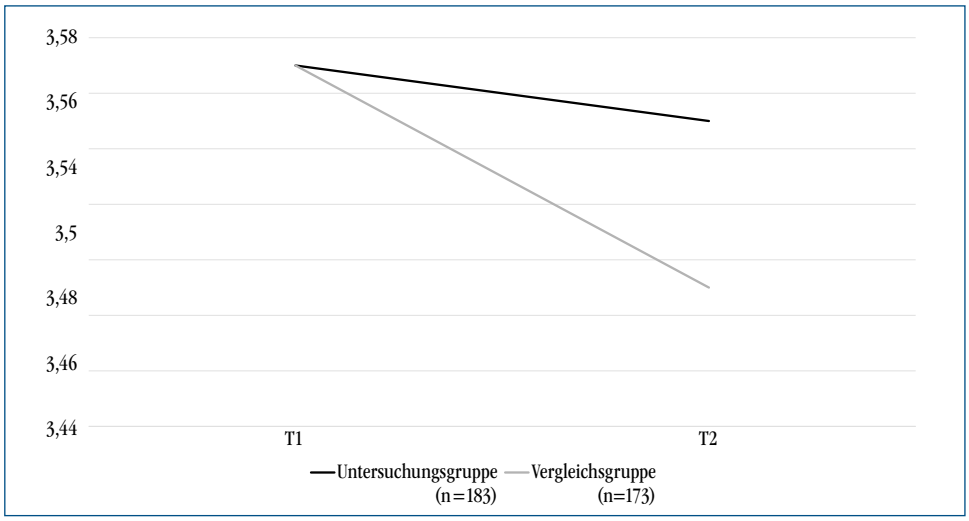
Soziale Integration

Abbildung 3 zeigt die Entwicklung der sozialen Integration aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. Für die beiden Gruppen sind die Ausgangswerte identisch. Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt sinken die Werte ab, in der VG etwas stärker als in der UG. Die Ergebnisse der ANOVA zeigen keine signifikanten Haupteffekte und auch der Interaktionseffekt ist nicht signifikant (siehe Tabelle 3).

Wahrnehmung der personellen Ressourcen

Mit Blick auf die Wahrnehmung der personellen Ressourcen zeigt sich in den Ergebnissen der Befragung der Schülerinnen und Schüler zu T1 ein höheres Ausgangsniveau in der VG (siehe Abbildung 4). Während die Werte in der VG zu T2 etwas absinken, verweisen die Werte der UG auf eine positive Entwicklung in der Wahrnehmung der personellen Ressourcen durch die Schülerinnen und Schüler. Durch die ANOVA konnten weder signifikante Haupteffekte noch ein signifikanter Interaktionseffekt gezeigt werden (siehe Tabelle 3).

Abb. 3:
Entwicklung der sozialen Integration aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler



Die Lehrkräfte wurden ebenfalls nach der Wahrnehmung der personellen Ausstattung von Ressourcen gefragt. Abbildung 5 verdeutlicht, dass die Lehrkräfte der UG zu beiden Messzeitpunkten durchschnittlich zufriedener mit der personellen Ressourcenausstattung in ihren Klassen sind als ihre Kollegschaft in der VG. Die Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA ($F(1, 28) = 9.551$, $p = .004$, $\eta^2 = .254$) bestätigen einen signifikanten Unterschied zugunsten der UG (siehe Tabelle 3).

Abb. 4:
Entwicklung der Ressourcenwahrnehmung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

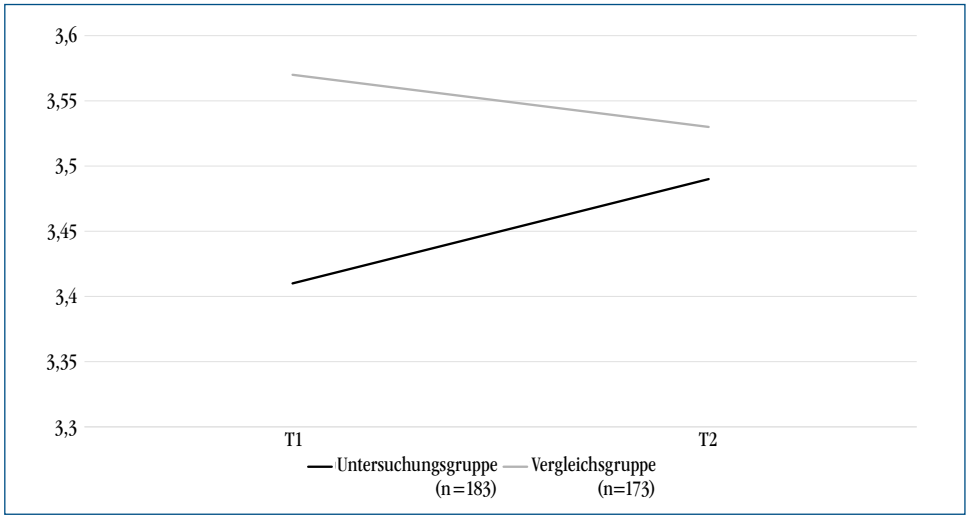
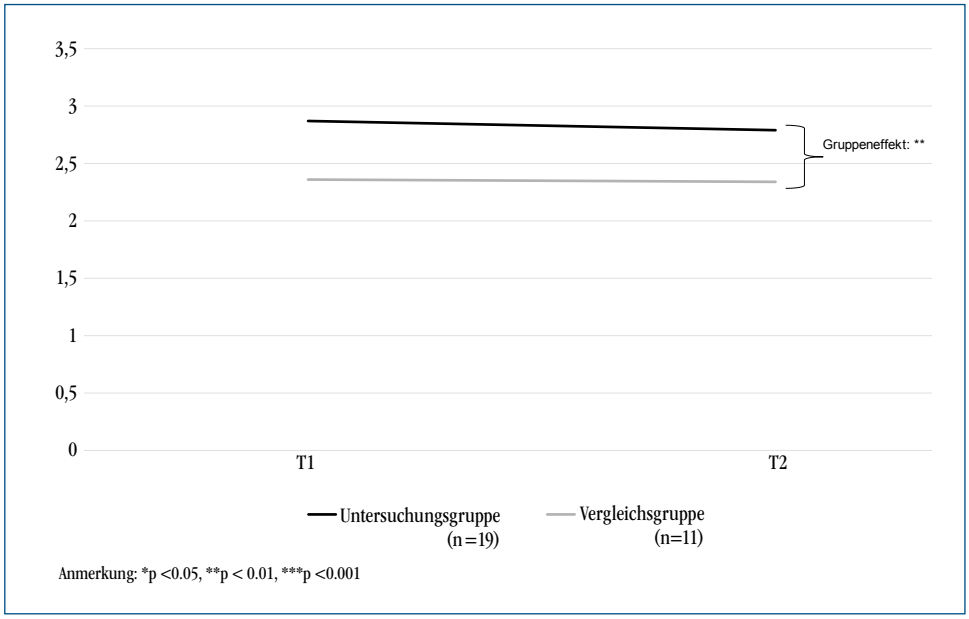


Abb. 5:
Entwicklung der Ressourcenwahrnehmung aus der Sicht der Lehrkräfte



Skalen		M (SD)		ANOVA					
				Zeiteffekt		Gruppeneffekt		Zeit x Gruppe	
		T1	T2	F (df)	η^2	F (df)	η^2	F (df)	η^2
Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler									
Schulisches Wohlbefinden	UG	3.54 (0.71)	3.47 (0.64)	9.353**	.026	.049	.000	.995	.003
	VG	3.59 (0.61)	3.45 (0.65)	(1, 353)		(1, 353)		(1, 353)	
Akademisches Selbstkonzept	UG	3.48 (0.54)	3.46 (0.62)	.605	.002	.039	.000	.005	.000
	VG	3.47 (0.53)	3.45 (0.52)	(1 354)		(1, 354)		(1, 354)	
Soziale Integration	UG	3.57 (0.50)	3.55 (0.51)	2.270	.006	.327	.001	.895	.003
	VG	3.57 (0.46)	3.49 (0.56)	(1, 354)		(1, 354)		(1, 354	
Wahrnehmung der Ressourcen	UG	3.41 (0.68)	3.49 (0.59)	.177	.001	3.266	.009	3.548	.010
	VG	3.57 (0.50)	3.53 (0.59)	(1, 354)		(1, 354)		(1, 354)	
Ergebnisse der Lehrkräfte									
Wahrnehmung der Ressourcen	UG	2.87 (0.52)	2.79 (0.46)	0.213	.008	9.551**	.254	0.060	.002
	VG	2.36 (0.45)	2.34 (0.54)	(1, 28)		(1, 28)		(1, 28)	

Anmerkung. ANOVA = analysis of variance; UG = Untersuchungsgruppe, VG = Vergleichsgruppe; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001.

Tab. 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Daten der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte

Ergebnisse der Interviews – Bewertung der Maßnahme aus Sicht der Akteurinnen und Akteure der UG

Die inhaltsanalytische Auswertung diente dazu, die Systemischen Schulassistenzen, Lehrkräfte und weitere schulische Akteurinnen und Akteure zu ihrer Zufriedenheit mit der Maßnahme zu befragen sowie konkrete Bedarfe für die Weiterentwicklung des Modellprojekts zu identifizieren. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus den Interviews dargestellt und anhand von Beispielzitaten verdeutlicht.

Zufriedenheit mit der Maßnahme und den Aufgabenbereichen der Systemischen Schulassistenzen

In den Interviews mit den beteiligten Lehrkräften an den Schulen der UG zeigte sich grundsätzlich ein hoher Zuspruch zur Einführung des Modellprojekts. Mit Blick auf die zentralen Ziele, unter anderem die Stärkung inklusiver Schulstrukturen, berichteten die Akteurinnen und Akteure eine deutliche Verbesserung der bedarfsgerechten Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler in der Schuleingangsphase.

Aus der Sicht der Lehrkräfte fördern die Systemischen Schulassistenzen die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts insbesondere beim Erlernen eines strukturierten Arbeitsverhaltens und im Umgang mit Arbeitsmitteln und Unterrichtsmaterialien. Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen der schriftlichen Befragungen der Klassenlehrkräfte im Rahmen der quantitativen Teilstudie (Grüter et al., 2022). Die Systemischen Schulassistenzen beschreiben als weitere zentrale Aufgabenbereiche die Förderung in der sozialen Interaktion mit Peers und die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Emotionsregulation, was den Schülerinnen und Schülern dabei helfe, sich auf Unterrichtsinhalte zu konzentrieren.

> *„Das macht auch den Unterricht einfach leichter. [Die Lehrkraft] kommt viel weiter mit den Kindern“ (T1_lila_SySA, Pos. 118).*

Darüber hinaus sehen die Befragten einen zentralen Mehrwert der Maßnahme in der Entlastung der Lehrkräfte. Die Übernahme kleinerer, unterrichtsbezogener Aufgaben durch die Systemischen Schulassistenzen und die Unterstützung in der Prävention von Unterrichtsstörungen ermöglichen es den Lehrkräften, sich stärker auf den Unterricht und die Förderung der Schülerinnen und Schüler fokussieren zu können.

> *„Das entlastet mich schon und gibt mir am Ende schon auch das Gefühl, dass ich einen besseren Blick auf das Kind habe“ (T1_türkis_LK, Pos. 56).*

Entsprechend der Befunde aus der Fragebogenerhebung zeigt sich in diesen Befunden, dass die Lehrkräfte der UG sich subjektiv durch die Systemischen Schulassistenzen entlastet fühlen, das heißt, eine bessere personelle Ausstattung wahrnehmen als die Lehrkräfte der VG.

Bedarfe für die Weiterentwicklung der Maßnahme
Auch wenn die Maßnahme grundsätzlich auf eine breite Akzeptanz beim Schulpersonal stößt, werden zentrale Bedarfe für die Weiterentwicklung für eine Fortsetzung benannt, die gleichzeitig Aufschluss über die Gelingensbedingungen der Maßnahme geben.

Eine zentrale Hürde für die erfolgreiche Umsetzung der Maßnahme stellen aus der Sicht aller Akteurinnen und Akteure die jährliche Ausschreibungspflicht und der damit einhergehende Personalwechsel dar. Auch mit Blick auf die relativ langen Phasen der Einarbeitung der Systemischen Schulassistenz wird ein jährlicher Wechsel als wenig effizient betrachtet. Gleichzeitig sind konkrete Weiterbildungsmaßnahmen, die von den Akteurinnen und Akteuren gewünscht werden, wenig sinnvoll, wenn das fortgebildete Personal nach einem Schuljahr wechselt.

Da pauschal pro Modellschule je eine Systemische Schulassistenz eingesetzt wird, variiert die Anzahl der Klassen, für die sie zuständig sind, was insbesondere an großen Schulen eine Herausforderung darstellt:

> *„Da war ich aufgerieben […] zwischen allen Klassen, weil man will ja auch […] überall helfen“ (T1_gelb_SySA, Pos. 43).*

Um individuell auf Bedarfe eingehen zu können, wünschen sich die Befragten eine Ausweitung des Umfangs der Maßnahme sowie die Möglichkeit, den Einsatz der Systemischen Schulassistenzen innerschulisch flexibel zu gestalten und sie gegebenenfalls auch über die Schuleingangsphase hinaus einzusetzen.

Abgesehen von diesen Bedarfen für die Weiterentwicklung betonen die Befragten auch Aspekte, die aus ihrer Sicht beizubehalten sind. Dazu gehören die bestehenden Qualitätskriterien und -standards, wie eine mindestens dreijährige pädagogische Ausbildung der Systemischen Schulassistenzen, sowie regelmäßige Supervisionen, die von den Leistungserbringern angeboten werden.

Die Ergebnisse der Interviews konnten durch die Gruppendiskussion mit den Schulleitungen und Lehrkräften bestätigt werden. Übereinstimmend betonten die Befragten den Mehrwert der Maßnahme einerseits und die strukturellen Schwierigkeiten bei der Umsetzung andererseits.

Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag systematisiert und diskutiert verschiedene Modelle des Einsatzes von Schulassistenz und beschreibt die Zielsetzung, Umsetzung und Evaluation eines fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodells am Beispiel des Modellprojekts „Systemische Schulassistenz im Kreis Soest“. Maßnahmen dieser Art kommt derzeit eine wachsende Bedeutung zu, da die Fallzahlen im Bereich der Jugend- und Eingliederungshilfe in Form von 1:1-Schulassistenz seit vielen

Jahren kontinuierlich steigen und die dadurch anwachsenden Kosten eine Herausforderung für die Kommunen darstellen (Schneider et al., 2021). Hinzu kommt, dass für viele anspruchsberechtigte Schülerinnen und Schüler in Deutschland aufgrund des Fachkräftemangels keine 1:1-Schulassistenzen mehr zur Verfügung stehen, wodurch ihre Teilhabe am Unterricht gefährdet ist (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., 2021). Hier ergibt sich im Bereich der Bildungsplanung akuter Handlungsbedarf, wobei infrastrukturelle Poolmodelle eine vielversprechende Perspektive bieten. Diese stellen dabei keinen Ersatz für die Eingliederungshilfe in Form von 1:1-Schulassistenz dar, zumal dies ein geltender Rechtsanspruch ist, sondern werden zusätzlich und fallunabhängig gewährt. Für einige Schülerinnen und Schüler, bei denen im Schulalltag eine punktuelle Unterstützung ausreicht, könnte die Beantragung von Eingliederungshilfe in Form von 1:1-Schulassistenz zukünftig nicht mehr notwendig sein, wenn die grundständige personelle Ausstattung an den Schulen verbessert wird. Es ist davon auszugehen, dass zumindest ein Teil des steigenden Bedarfs durch systemisch eingesetztes Personal bedient werden kann. Belastbare Evaluationsstudien hierzu stehen noch aus.

Auch aus inklusionspädagogischer Perspektive ist die Weiterentwicklung von Maßnahmen der Jugend- und Eingliederungshilfe hin zu fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodellen im Grundsatz zu begrüßen. Qualitativ hochwertiger inklusiver Unterricht kann nur umgesetzt werden, wenn hierfür ausreichend personelle Ressourcen zur Verfügung stehen, die effektiv eingesetzt werden können (Goldan, 2019). Eine Voraussetzung besteht darin, dass das eingesetzte Personal über eine angemessene Qualifikation verfügt, die in den multiprofessionellen Teams und im Schulalltag optimal und wirkungsvoll eingebracht wird (Goldan, 2019; Loreman, 2014; Lütje-Klose, 2023). Vor dem Hintergrund der mangelnden Einbindung in die Kollegien, der häufig nicht vorhandenen pädagogischen Qualifikation sowie den Forschungsergebnissen zu stigmatisierenden Effekten steht die zunehmende Inanspruchnahme der Eingliederungshilfe in Form von 1:1-Schulassistenz seit langem in der Kritik (u.a. Herz et al., 2018).

Um zu prüfen, ob mit infrastrukturellen Poolmodellen die intendierten Ziele erreicht werden können, insbesondere eine Verbesserung der Teilhabe und Inklusion der Schülerinnen und Schüler sowie die partielle Kompensation des steigenden Bedarfs im Bereich der schulischen Einzelfallhilfe, fehlt es bisher an belastbaren Evaluationsstudien. Für eine effektive Einführung neuerer Modelle der Schulassistenz sind ein planvolles Vorgehen mit klar definierten Zielen, eine professionelle Projektleitung und -steuerung und eine wissenschaftliche Begleitung der Umsetzung notwendig, um Verbesserungen am Programm vornehmen zu können sowie eine bedarfsgerechte und effiziente Steuerung der Ressourcen zu ermöglichen.

Am Beispiel des Modellprojekts „Systemische Schulassistenz im Kreis Soest“ wurde im vorliegenden Beitrag eine Möglichkeit der Umsetzung eines fallunabhängigen infrastrukturellen Poolmodells beschrieben, mit dem auf die eingangs dargestellten administrativen und pädagogischen Herausforderungen im Bereich der Eingliederungshilfe als Schulassistenz in Form der 1:1-Betreuung reagiert wurde. Zudem wurde die Evaluation des Projekts hinsichtlich der Zielsetzung, der methodischen Anlage und einiger zentraler Befunde beschrieben und kann als Anregung für weitere Studien dienen, zumal die Zahl der wissenschaftlichen Evaluationen, die im Bereich infrastruktureller Poolmodelle durchgeführt wurden, bisher begrenzt ist. Eine langjährige und umfassende Begleitstudie stammt aus Sachsen von David und Kolleginnen und Kollegen (2021), die über fünf Jahre hinweg ein Pilotprojekt im Land Sachsen an über 230 Schulen begleitet haben. Obgleich die untersuchten Konstrukte und Rahmenbedingungen des Modells Ähnlichkeit zu dem Projekt im Kreis Soest aufweisen, lassen sich zentrale Unterschiede erkennen, welche einen Vergleich der Befunde erschweren. In Sachsen wurden die sogenannten Inklusionsassistenzen beispielsweise an allen Schulformen und in verschiedenen Jahrgangsstufen eingesetzt. Zudem wurde in der Studie keine Vergleichsgruppe untersucht und es wurden, ebenso wie im Kreis Soest, keine Messungen vor Beginn der Pilotphase vorgenommen. Nichtsdestotrotz geben die Befunde sowohl aus Sachsen als auch aus dem Kreis Soest erste Hinweise auf die (wahrgenommene) Wirkung der Maßnahme seitens der Akteurinnen und Akteure.

In beiden Studien lässt sich grundsätzlich eine breite Akzeptanz und hohe Zufriedenheit mit der Maßnahme seitens der verschiedenen Akteurinnen und Akteure feststellen, worin laut der Studie aus Sachsen eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des Modells besteht (David et al., 2021). Auch in der Wahrnehmung der befragten Lehr- und Fachkräfte im Kreis Soest kommt es durch den Einsatz Systemischer Schulassistenzen zu einer subjektiv wahrgenommenen Entlastung. Die Befunde belegen, dass die Lehrkräfte der Schulen mit Systemischer Schulassistenz die Ausstattung mit personellen Ressourcen signifikant positiver einschätzen als die Lehrkräfte an den Vergleichsschulen. Basierend auf Helmkes (2004) Angebot-Nutzungs-Modell lässt sich theoretisch argumentieren, dass die empfundene Entlastung durch die Lehrkräfte, die sich insbesondere in den qualitativen Interviews zeigt, zu einer verbesserten Prozessqualität des Unterrichts führt. Entsprechend der Annahmen aus dem Modell müsste dies schließlich auch mit positiven Erträgen für die Schülerinnen und Schüler einhergehen, die sich unter anderem in der Leistungsentwicklung, im schulischen Wohlbefinden, der sozialen Integration sowie im akademischen Selbstkonzept niederschlagen.

Sowohl in Sachsen als auch im Kreis Soest wurden entsprechende Aspekte der psycho-sozialen Entwicklung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler im Zeitverlauf untersucht. In der Studie von David et al. (2021) zeigten sich über die Projektdauer relativ stabile Werte im Bereich des schulischen Wohlbefindens und des akademischen Selbstkonzepts, wobei sich vereinzelte positive Trends vor allem zu späteren Messzeitpunkten zeigten. Dieses Ergebnis verweist auf eine positive Entwicklung, da andere Studien in diesen Bereichen zeigen, dass das Niveau des schulischen Wohlbefindens und des akademischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule mit zunehmendem Alter in der Regel abnimmt (Wustmann et al., 2016). Die Tatsache, dass sich positive Entwicklungen in der Studie aus Sachsen vor allem zu den letzten Messzeitpunkten zeigen, spricht dafür, dass eine Kontinuität der Maßnahme notwendig ist, damit positive Entwicklungen auch auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler sichtbar werden können (David et al., 2021). Dies entspricht auch den Befunden der qualitativen Interviews aus dem Kreis Soest, in denen Lehrkräfte die Kontinuität der Maßnahme und des Personals als zentralen Gelingensfaktor für die Entwicklung tragfähiger Beziehungen – sowohl zu den Schülerinnen und Schülern als auch zu den Kollegien in den multiprofessionellen Teams – hervorgehoben haben.

Dass sich hinsichtlich der psycho-sozialen Faktoren in den Analysen für den Kreis Soest kaum Unterschiede zwischen der UG und der VG zeigen, kann unter anderem mit dem bisherigen Mangel an personeller Kontinuität zusammenhängen oder auch mit dem relativ kurzen Zeitabschnitt zu Beginn der Schullaufbahn, in dem die beiden Messzeitpunkte stattgefunden haben. Darüber hinaus entfallen im Kreis Soest anteilig relativ wenige Wochenstunden der Systemischen Schulassistenz auf die einzelnen Klassen, insbesondere an zwei sehr großen Grundschulen. Der geringe Stundenumfang könnte dazu beitragen, dass hier keine Unterschiede sichtbar werden. Die Befunde der quantitativen Teilstudie sind allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, da keine Vergleichsdaten für einen Zeitpunkt vor der Umsetzung des Modellprojekts erhoben werden konnten. Zudem wurde die Studie aufgrund des begrenzten Budgets nicht weiter fortgesetzt, nachdem die Entscheidung getroffen wurde, das Projekt auf weitere Schulen auszuweiten.

Ein weiteres Ziel der Evaluation bestand darin, Bedarfe für die Weiterentwicklung der Maßnahme zu identifizieren, die sowohl im Kreis Soest als auch in weiteren infrastrukturellen Modellprojekten berücksichtigt werden können. Neben der zuvor genannten (personellen) Kontinuität ist vor allem auch eine angemessene, d. h. bedarfsgerechte Ausstattung mit Systemischen Schulassistenzen notwendig, damit effektives Arbeiten möglich wird. Eine pädagogische Qualifikation der Systemischen Schulassistenzen ist sowohl aus Sicht der Akteurinnen und Akteure als auch aus Sicht des Gutachterinnenteams eine wichtige Voraussetzung, die vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels teilweise schwer zu realisieren ist.

Um zukünftig Modellprojekte im Bereich infrastruktureller, fallunabhängiger Poolmodelle bestmöglich umsetzen und für Evaluationen belastbare Wirkungsbefunde erzielen zu können, sind

verschiedene Aspekte zu beachten: Zum einen sollten wissenschaftliche Begleitteams seitens der Bildungsadministration so früh wie möglich in den Prozess der Planung und Durchführung von entsprechenden Modellprojekten einbezogen werden, um praktische Hinweise mit Blick auf die Anlage einer Evaluationsstudie geben zu können (z B. bezüglich der Auswahl der Schulen in Kontroll- und Vergleichsgruppe; Auswahl des Anbieters; Einhaltung von Standards bei der Einführung des Projekts an den Schulen, die Einfluss auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse haben; Berücksichtigung der Perspektiven aller beteiligter Akteurinnen und Akteure). Zum anderen ermöglicht die Festlegung klarer Evaluationskriterien eine objektive Beurteilung und transparente Berichterstattung über den Projekterfolg. In der Praxis stehen politische Interessen und begrenzte Budgets einer aus wissenschaftlicher Sicht optimalen Implementierung und Umsetzung häufig entgegen.

Auch die Evaluationsstudie im Kreis Soest weist Limitationen auf, sodass kausale Rückschlüsse bezüglich der Wirksamkeit der Maßnahme nicht möglich sind. Einige zentrale Punkte wurden oben bereits beschrieben (selektive Teilnahme der Schulen; kein quasi-experimentelles Prä-Post-Design). Auch beim Vergleich der im vorliegenden Beitrag betrachteten Gruppen (UG und VG) ist zu beachten, dass die Schulen der UG unterschiedlich groß sind und sich darunter eine Förderschule befindet. Zudem konnten differenzielle Effekte für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufgrund der in der Schuleingangsphase üblicherweise geringen Fallzahl nicht ausgewiesen werden. In zukünftigen Studien sollte dies Berücksichtigung finden, zumal die Maßnahme diesen Schülerinnen und Schülern besonders zugutekommen soll. Angesichts der ausbaufähigen Befundlage zur Wirksamkeit von infrastrukturellen Pool-Modellen ergeben sich aus der Evaluation im Kreis Soest Ansatzpunkte für weiterführende Evaluationsstudien, die unter Berücksichtigung der oben genannten Aspekte einen wichtigen Beitrag zum Forschungsstand und zur Weiterentwicklung infrastruktureller Poolmodelle leisten können.

Schlüsselwörter

Schulassistenz, Systemische Schulassistenz, infrastrukturelles Poolmodell, Evaluationsstudie, schulische Inklusion

Abstract

The number of students who are provided with individual school assistance has been increasing steadily throughout Germany for many years. The youth and social welfare services, as the providers of this social law entitlement according to § 35a SGB VIII and § 112 SGB IX, are not only confronted with the challenge of rising costs, but in some cases can no longer meet the demands due to the shortage of qualified professionals. Consequently, the youth and social welfare services of various municipalities have been developing new programmes to meet the increasing demand and to further develop inclusive school structures. Moreover, this article describes the pilot project "Systemic School Assistance in the District of Soest" as an example for infrastructural pool models with regard to planning, implementation, target setting and evaluation. The findings provide insights into the criteria for successful implementation of this type of programme.

Keywords

School assistance, infrastructural pool model, inclusive education, special needs, evaluation

Literatur

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., Webster, R. & Rubie-Davies C. (2009). *The impact of support staff in schools. Results from the Deployment and Impact of Support Staff (DISS) project.* Hrsg. v. Department for Children, Schools and Families. Institute of Education, University of London, 1–11. Verfügbar unter https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/10818/1/DCSF-RR148.pdf [09.10.23]

Czempiel, S. Kracke, B. (2019). Kann das jeder? Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *QfI – Qualifizierung für Inklusion, 1.*

David, A., Rosenberger, A., Rudolph, U. & Uhlig, S. (2021). *Wissenschaftliche Begleitung der Vorhaben zum Inklusionsassistenten.* Endbericht. Chemnitz: Universitätsverlag der Technischen Universität Chemnitz.

Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *Die Deutsche Schule, 109 (1), 28–42.*

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2021). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Umsetzung und Weiterentwicklung von Schulassistenz nach § 112 SGB IX und § 35a SGB VIII.* Verfügbar unter https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2021/dv-5-20_schulassistenz.pdf [13.07.2023]

Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe, 49 (3), 131–135.*

Ehrenberg, K. & Lindmeier, B. (2017). „In manchen Momenten wünsche ich mir auch, dass sie gar nicht da sind". Schulassistenz aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen.* (S. 137-149) Weinheim: Beltz.

Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research, 21, 1–56.* https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B

Goldan, J. (2019). Demand-oriented and fair allocation of special needs teacher resources for inclusive education – Assessment of a newly implemented funding model in North Rhine-Westphalia, Germany. *International Journal of Inclusive Education, 25 (6), 705–719.* DOI: 10.1080/13603116.2019.1568598

Grüter, S., Goldan, J., & Zurbriggen, C. (2023). Examining early learners' perceptions of inclusion: adaptation of the student version of the perceptions of inclusion questionnaire for first- and second-grade students (PIQ-EARLY). *Frontiers in Psychology, 14, 1181546,* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1181546

Grüter, S., Guth, T., & Goldan, J. (2022). Von der Schulbegleitung zur Systemischen Schulassistenz im Kreis Soest. Aufgabenbereiche und multiprofessionelle Kooperation im Fokus - In B. Serke und B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 147-159). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:24893

Goldan, J. & Schwab, S. (2019). *PRQ 2.0 - Perception of Resources Questionnaire.* DOI: 10.13140/RG.2.2.35304.11522

Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern.* Stuttgart: Kallmeyer. https://doi.org/10.25656/01:20022

Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018). Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete.* https://doi.org/10.2378/vhn2018.art18d

Köpfer, A. & Tan, R. (2023). The paradox of special support and separation – international comparative perspectives on assistance in inclusive schools. In E. J. Done & H. Knowler (Hrsg.), *International Perspectives on Exclusionary Pressures in Education* (S. 295-312). Basel: Springer International Publishing.

Loreman, T. (2014). Measuring Inclusive Education Outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education, 18 (5), 459–483*. doi:10.1080/13603116.2013.788223.

Lütje-Klose, B. (2023). Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität. Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck, K. Ziemen (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 17-32). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule.* (S. 11-27). Weinheim: Beltz.

Lübeck, A. (2020). Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Chancen und Grenzen einer einzelfallorientierten Teilhabeförderung. *Behindertenpädagogik 59 (1), 7–28.*

Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse.* Weinheim: Beltz.

Meyer, K. (2017): *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen* (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Göttingen: Universitätsverlag.-

Schneider, K., Klemm, K., Goldan, J. & Westermaier, F. (2021): *Vierter Bericht zur Evaluation des Gesetzes zur Förderung kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen.* Verfügbar unter https://www.wib.uni-wuppertal.de/fileadmin/wib/documents/publications/WIB_EvalInklF%C3%B6G_4_Bericht_final.pdf [13.07.2023]

Tegethoff, C. (2021). Wie kann (pädagogisches) Assistenzpersonal den Anforderungen inklusiver Schulentwicklungsprozesse gerecht werden? Berufliche Anforderungen an die Schulassistenz und Möglichkeiten der Prozessbegleitung. In C. Rahnfeld, S. Plunger & E. Rosch (Hrsg.), *Soziale Innovationen. Erkenntnisse aus der Praxis für die Handlungstheorie der sozialen Arbeit.* (S. 57-188). Wiesbaden: Springer.
Weinbach, H., Geese, N., Rohrmann, A. & Schulte, S. (2023). Formen und Folgen von Schulbegleitung. Ethnografische Erkundungen im Alltag außerhalb des Unterrichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, https://doi.org/10.1007/s11618-023-01148-w
Wustmann, C., Walter, H. & Schüpbach, M. (2016). Entwicklung des schulischen Wohlbefindens in den ersten zwei Schuljahren: Welche Rollen spielen individuelle Schülerinnen und Schülermerkmale? *Unterrichtswissenschaft, 44 (3), 282–298.*
Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ).* Deutsche Version. Verfügbar unter https://piqinfo.ch/sprachversionen/ [09.10.23]
Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2019). A psychometric analysis of the student version of the perceptions of inclusion questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment, 35, 641–649.* DOI: 10.1027/1015-5759/a000443

Dr. Janka Goldan
Akademische Rätin auf Zeit
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Postfach 100131 · 33615 Bielefeld
Telefon: 0521 106-12075
janka.goldan@uni-bielefeld.de

Sandra Grüter
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt
Grund- und Förderschulen
33615 Bielefeld
Telefon: 0521 106-4440
sandra.grueter@uni-bielefeld.de

Theresa Guth
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt
Grund- und Förderschulen
33615 Bielefeld
Telefon: 0521 106-67352
theresa.guth@uni-bielefeld.de

Andrea Ilina-Georgescu
Wissenschaftliche Hilfskraft
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt
Grund- und Förderschulen
33615 Bielefeld
andrea.ilina-georgescu@uni-bielefeld.de

Rebecca Corbach
Wissenschaftliche Hilfskraft
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt
Grund- und Förderschulen
33615 Bielefeld
rebecca.corbach@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Postfach 100131 · 33615 Bielefeld
birgit.luetje@uni-bielefeld.de





Wiebke Stöhr *Gisela C. Schulze*

Eine qualitative Studie zur Bedeutsamkeit der Emotion Scham für die Sonderpädagogik aus der Perspektive von Studierenden

Zusammenfassung

Theoretische und forschungsbezogene Auseinandersetzungen mit der Emotion Scham sind im Kontext der Sonderpädagogik derzeit noch eine Seltenheit. Der vorliegende Beitrag gibt einen ersten Einblick in die Bedeutung der Scham für die Sonderpädagogik. Im Rahmen eines qualitativen Online-Fragebogens gaben 108 Studierende eine Einschätzung dazu ab, welche Rolle Scham in ihrem späteren Beruf spielen kann und welche Kompetenzen sie für den Umgang damit benötigen. Die Studierenden sehen vielfältige Ursachen und Folgen des Schamerlebens und stellen Handlungskonsequenzen heraus. Neben fachlichen und personalen Kompetenzen wird besonders der pädagogischen Beziehungsgestaltung eine tragende Rolle zugesprochen.

Samuel ist 13 Jahre alt und besucht als Schüler mit einer körperlichen Beeinträchtigung eine inklusive Gesamtschule. Wenn er im Unterricht zur Toilette muss, kommt seine Schulbegleitung mit, um ihn beim Toilettengang zu unterstützen. Die ganze Klasse bekommt mit, wie Samuel und seine Schulbegleitung den Raum verlassen und alle wissen, dass er es nicht alleine auf die Toilette schafft. Wenn er zurück in die Klasse kommt, muss er ständig an die Situation denken und kann sich nicht mehr konzentrieren.

Mara ist 10 Jahre alt. Sie hat einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen und besucht die örtliche Grundschule. Sie freut sich, dass sie keine Förderschule besuchen muss, so wie ihre ältere Schwester vor einigen Jahren. Im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern kommt sie sich aber oft blöd vor: Mara bekommt einfachere Arbeitsblätter als der Rest der Klasse. Zudem bemerkt sie, dass sie doppelt so lange zur Bearbeitung braucht. Manchmal behauptet sie morgens vor ihrer Mutter, dass sie Bauchschmerzen habe, um nicht in die Schule gehen zu müssen.

David ist 14 Jahre alt und Schüler an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In Mathematik ist er eigentlich richtig gut, doch in der aktuellen Arbeit hat er eine der schlechtesten Noten. Als einige seiner Mitschüler das mitbekommen, lachen sie ihn aus. David greift sich einen Stuhl aus dem Klassenraum und wirft ihn nach der Schülergruppe.

Die beschriebenen Situationen aus unterschiedlichen sonderpädagogischen Kontexten wirken auf den ersten Blick sehr verschieden. Doch die dort agierenden Schülerinnen und Schüler eint etwas Wesentliches: Ihr Schamgefühl. Die meisten Menschen wünschen sich zwar, keine Scham fühlen zu müssen, aber diese Emotion hat eine wichtige Alarm- und Schutzfunktion. Sie weist den sich schämenden Menschen darauf hin, dass es ein Problem mit seinem Selbst oder seinen Beziehungen gibt (Hell, 2021). Scham ist also eine Art „Feuermelder“ (Larsson, 2012, S. 12). Während Samuel sich in Pflegesituationen schutzlos fühlt, hat Mara das Gefühl, von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern abzuweichen. David hingegen droht vor sich selbst und den anderen seinen Status als guter Mathematikschüler zu verlieren.

Zeitschrift für Heilpädagogik
74., 2023
Seite 532–543

Scham ist sehr schmerzhaft und wird deshalb oft abgewehrt (Tiedemann, 2010), sodass ein sich schämender Mensch beispielsweise in Perfektionismus verfällt, andere beschämt, sich einigelt oder sich gewalttätig verhält (Marks, 2021). Dann hat der Mensch nicht mehr die Möglichkeit zu überprüfen, was in ihm gerade Alarm schlägt, wie der Alarm ausgelöst wurde, wie er diesen möglicherweise wieder „abstellen" und zukünftig handeln kann: Samuel zieht sich innerlich zurück. Mara zieht sich körperlich zurück und bleibt manchmal der Schule fern. Und David wird aggressiv. Um dieses Verhalten der Schülerinnen und Schüler als ein Ergebnis von Schamerleben erkennen und Lösungsmöglichkeiten erarbeiten zu können, benötigen die jeweiligen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ein Wissen über Scham. In der Sonderpädagogik lassen sich bislang jedoch kaum Veröffentlichungen dazu finden, wobei verwandte Themen wie Identität und Stigmatisierung (siehe Goffman, 2003) durchaus bekannt sind. Auch die allgemeine Pädagogik behandelt Scham eher als ein Randthema (Schäfer & Thompson, 2009). Eine Auseinandersetzung mit dieser Emotion findet in pädagogischen Kontexten nur selten statt (Stöhr & Schulze, 2023). Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, über eine qualitativ-explorative Pilotstudie einen ersten Einblick in die Bedeutsamkeit der Emotion Scham für die Sonderpädagogik zu geben. Dazu werden zunächst bestehende theoretische Grundlagen zur Scham dargestellt. Daraufhin werden die Methodik der Studie vorgestellt sowie die Ergebnisse dargestellt und diskutiert. Im Anschluss daran werden in Form eines Fazits Konsequenzen für die sonderpädagogische Praxis und Forschung aufgezeigt.

Die Emotion Scham

Im Folgenden werden wesentliche Grundlagen zur Emotion Scham vorgestellt. Aufgrund der Komplexität der Thematik wird im Rahmen dieses Beitrags ein erster Einblick in das Phänomen der Scham gegeben, der zur weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik anregen soll.

Mehr als nur ein errötetes Gesicht – Merkmale der Scham

Ein errötetes Gesicht (eventuell ein erröteter Hals oder oberer Brustbereich) und ein gesenkter Blick sind die beobachtbaren Merkmale der Scham (Seidler, 2015). Doch hinter der Scham steckt mehr: Schämt sich ein Mensch, nimmt er ein schmerzhaftes Gefühl der Minderwertigkeit oder Wertlosigkeit wahr, so als wäre etwas nicht richtig mit ihm. Er möchte sich verstecken oder verschwinden. Mit dem Eintreten der Scham kann er sich nur noch auf sich selbst konzentrieren, andere Handlungen werden unterbrochen und er scheint wie verwirrt (Lewis, 1995). Dass Scham auf einer negativen Selbstbeurteilung basiert, wird ebenso von anderen Autorinnen und Autoren beschrieben (Seidler, 2015). Pfaller (2022) vertritt dabei jedoch den Standpunkt, Scham sei nicht das Gefühl der Minderwertigkeit, sondern das Gefühl, sich zu viel herausgenommen zu haben.

Ein Mensch erlebt gemäß Lewis (1995) Scham, wenn er sein eigenes Handeln, seine Gedanken oder Gefühle auf Basis internalisierter Standards, Regeln oder Ziele beurteilt und feststellt, diesen internalisierten Aspekten nicht gerecht zu werden und dieses Versagen global auf sein Selbst zurückführt. Dies impliziert nicht, dass der Scham ein bewusster Reflexionsprozess vorausgeht, sondern es handelt sich eher um einen schnellen unbewussten Abgleich. So beschreibt Tiedemann (2019) die dann folgende Scham als kurz und überflutend, wobei auch verinnerlichte Schamgefühle möglich sind.

Diese Beurteilung, die dem Schamgefühl vorausgeht, ist nur möglich, wenn der Mensch Regeln etc. verinnerlicht hat, mit denen er beispielsweise das eigene Verhalten abgleichen kann. Außerdem ist das Vorhandensein eines objektiven Selbstbewusstseins notwendig, um Scham erleben zu können. Als selbstbewusste Emotion, die auf den genannten kognitiven Voraussetzungen basiert, kann Scham erst ab dem Kleinkindalter auftreten (ebd.). Die Aufgabe der Emotion ist es, zum einen das Selbst der Person und zum anderen deren Beziehungen zu regulieren (Hilgers, 2012; Tiedemann, 2019). Somit sorgt die Scham dafür, dass Menschen sich sozial angepasst verhalten (Scheff, 1988; Tiedemann, 2019).

Doch welche Situationen sind es, die Scham in einer Person auslösen? Scham bezieht sich nicht auf eine spezifische Situation, sondern darauf, wie der Mensch diese bewertet (Lewis, 1995). Ent-

sprechend schämen sich Menschen für unterschiedliche Dinge. Hilgers (2012) unterscheidet verschiedene Formen der Scham. Dazu gehören unter anderem:
- die Intimitätsscham,
- die Scham aus gewünschten Beziehungen herauszufallen oder Abhängigkeit in Beziehungen zu erleben,
- das Verfehlen eines Ideals,
- Misserfolg und Kontrollverlust,
- Demütigung durch andere,
- ein grundlegendes Minderwertigkeitsempfinden oder
- das Gefühl, nicht erwünscht oder makelhaft zu sein und nicht gesehen zu werden.

Neben einer empathischen Form der Scham, bei der eine Person sich stellvertretend für eine andere Person schämt (Fremdscham), können Menschen sich ebenfalls für Familienmitglieder oder andere Beteiligte einer Gruppe, der sie angehören, schämen. Menschen können aber auch von anderen beschämt werden: Eine Beschämung kann Scham in der beschämten Person auslösen, was aber nicht unbedingt der Fall sein muss (Marks, 2021).

Da die Scham ein besonders schmerzhaftes Gefühl ist, wird sie oft von der menschlichen Psyche abgewehrt. So zeigt sie sich verhüllt, zum Beispiel in Form anderer Emotionen (Tiedemann, 2010), und das nicht nur vor anderen Menschen, sondern auch vor der betroffenen Person selbst (Hilgers, 2012). Basierend auf den Reaktionsweisen des Flüchtens, Kämpfens und Einfrierens (Marks, 2021) zieht der Mensch sich entweder zurück, zeigt ein Vermeidungsverhalten oder greift sich selbst oder andere Menschen an. Die meisten Menschen tendieren zu einer dieser Reaktionsformen, wobei sie auch zwischen den genannten Reaktionen wechseln und je nach Situation verschiedene Reaktionsweisen zeigen können. Diese können jeweils mild bis pathologisch auftreten (Nathanson, 1994). Ein eigentlich gesunder Regulationsmechanismus kann somit destruktiv wirken (Hilgers, 2012). Rückzugsverhalten ist dabei nicht direkt als destruktiv zu beurteilen. Es kann für die Verarbeitung des Schamerlebens sinnvoll sein. Alternativ kann der Mensch einer vertrauten Person von diesem Erlebnis berichten (Marks, 2021). Konstruktiv kann nur dann mit Scham umgegangen werden, wenn die Person die Scham selbst wahrnimmt und akzeptiert (Hell, 2021; Marks, 2021) und darauf basierend ihr Selbstbild (oder je nach Situation das Verhalten) modifiziert (z. B. Hell, 2021; Hilgers, 2012).

Scham in der Sonderpädagogik – ein unentdecktes Feld

Aktuell gibt es kaum theoretische oder forschungsbezogene Auseinandersetzungen mit der Emotion Scham in der Sonderpädagogik. In Tabelle 1 werden die wenigen bestehenden Ergebnisse aus Theorie und Forschung zusammengestellt. Im Wesentlichen sind Aspekte aus Nachbardisziplinen auf das sonderpädagogische Feld übertragen worden, um einen ersten Einblick in mögliche Themen zu Scham in der Sonderpädagogik zu erhalten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass zum einen das Handlungsfeld Schule und zum anderen die sonderpädagogische Zielgruppe eine Nähe zur Schamthematik aufweist. Letztere resultiert aus einer Scham für Beeinträchtigungen oder einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, verbunden mit einem niedrigen sozialen Status. Eine tragende Rolle schreibt die Literatur zudem Pflegesituationen, beispielsweise bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich der körperlich-motorischen Entwicklung zu. Sowohl die beschriebenen Folgen von Schamerleben, wie Rückzugs- oder aggressives Verhalten, als auch ein möglicher Zusammenhang zwischen Scham und psychischen Störungen, geben Hinweise auf eine erhöhte Relevanz der Scham im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Neben der Betrachtung der Literatur ist eine Auseinandersetzung mit der Frage notwendig, an welchen Stellen Scham aus Sicht angehender Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bedeutsam ist und welche Kompetenzen sie benötigen, um im Beruf damit umgehen zu können. Schließlich hängt der Umgang mit Scham in der Schule maßgeblich davon ab, was die Lehrkraft darüber weiß und denkt.

1. Scham und Allgemeine Schule

- Gelegenheiten zu Scham in Schüler-Schüler-Beziehung, Schüler-Lehrer-Beziehung und Rahmenbedingungen von Schule, bspw. dem Notensystem (z. B. Haas 2013) – Verbindung zu Bullying/Mobbing
- Kindheit und Jugend als schamrelevante Phase (Hell, 2021; Marks, 2013; Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011)
- besonders schamrelevante Fächer: Sportunterricht (z. B. Hunger & Böhlke, 2017; Wiesche, 2013), Religionsunterricht (z.B. Haas, 2013), Sexualkundeunterricht (Blumenthal, 2014)
- kulturelle Unterschiede bei Schamerleben und daraus resultierendem Verhalten (Ellinger, 2009; Wertenbruch & Röttger-Rössler, 2011)
- Scham bei Lehrkräften: eigene Schamerfahrungen (privater Natur, aber auch in Zusammenhang mit dem Lehrerberuf) werden mit in die Schule gebracht (z. B. Marks, 2013), pädagogische Misserfolge (Haas, 2013), Beschämung von Schülerinnen und Schülern bspw. aufgrund eigenen Schamerlebens beschämen (z.B. Marks, 2013)
- aggressive Verhaltensweisen, u. a. mögliche Verbindung zu schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen als Folge von Schamerleben (Fast, 2014; Sommer et al., 2020)
- Rückzugsverhalten als mögliche Folge von Schamerleben (Nathanson, 1994): Blumenthal (2014) untersucht Sexualkundeunterricht und stellt u. a. heraus, dass Schülerinnen und Schüler, die von ihrer Lehrkraft beschämt wurden, sich weniger im Unterricht beteiligen; Zusammenhang mit Schulabsentismus naheliegend, aber noch ungeklärt

2. Scham und Beeinträchtigungen, Erkrankungen oder psychische Störungen

- Beeinträchtigungen, Erkrankungen und psychische Störungen häufig von Scham begleitet, u.a. durch Stigmatisierung (Marks, 2021) – „Krankheitsscham“ (Barnowski-Geiser, 2022)
- mögliche Beteiligung der Scham bei der Entstehung und Aufrechterhaltung psychischer Störungen (Lammers, 2020)
- Scham für Eltern mit Erkrankungen oder weitere Angehörige, bspw. psychische oder Abhängigkeitserkrankungen (Plass & Wiegand-Grefe, 2012), u. a. wenn die Kinder und Jugendlichen die Eltern pflegen (zu „Young Carers“ siehe Kaiser & Schulze, 2014)
- Pflegesituationen (Schlüter, 2012) bei Schülerinnen und Schülern
- Scham auf Seiten der Fachkräfte wegen Verhalten von Menschen mit Beeinträchtigungen (Biesecke, 2019

3. Scham und Status

- „soziale Scham“ entsteht aus der Wahrnehmung von Ungleichheit (Neckel, 1991), bspw. Scham für Armut
- Hinweise auf Scham für Besuch einer Förderschule bei Schülerinnen und Schülern sowie Eltern (Schumann, 2007), aber auch ein „Beschämt werden“ für den Besuch von Förderunterricht in Allgemeiner Schule (Frey & Fisher, 2008)

Tab. 1: Mögliche Quellen der Scham in sonderpädagogischen Kontexten

Methodik und Sample der vorliegenden Untersuchung

Um die benannten Fragen zu ergründen, wurde eine qualitativ-explorative Pilotstudie konzipiert. Die Studie besteht aus zwei unterschiedlichen Teilen, von denen im vorliegenden Beitrag lediglich der zweite Teil betrachtet wird. Im Rahmen eines Online-Fragebogens wurden Studierende aufgefordert, im Freitext zunächst eine schulische Situation zu rekonstruieren, in der sie sich geschämt haben (Teil 1). Daraufhin wurden den Studierenden zwei weitere Freitextaufgaben gestellt (Teil 2):

- Bitte beschreiben Sie, welche Rolle Scham Ihrer Einschätzung nach in Ihrem späteren (sonder-)pädagogischen Beruf spielen wird.
- Bitte beschreiben Sie, welche Kompetenzen Sie Ihrer Einschätzung nach benötigen, um in Ihrem späteren (sonder-)pädagogischen Beruf mit Scham umgehen zu können.

Teil 1 kann an dieser Stelle durch die Erinnerung an eine eigene (schulische) Schamsituation als eine Art Einstieg in eine Auseinandersetzung mit der Emotion Scham betrachtet werden. Mittels einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022)

wurden die Antworten der Studierenden, die beide Aufforderungen aus Teil 2 beantwortet hatten, in Form induktiv gebildeter Haupt- und Subkategorien zusammengefasst. Dabei wurden die Antworten zur ersten und anschließend zur zweiten Aufforderung ausgewertet.

Das Sample umfasst 108 Studierende, von denen 84 weiblich und 23 männlich sind, wobei eine weitere Person sich nicht zuordnen kann oder möchte. 74 der teilnehmenden Studierenden sind jünger als 25 Jahre alt. 19 Personen sind zwischen 25 und 35 Jahre alt und 15 Personen älter als 35 Jahre. Die Studierenden befinden sich überwiegend am Anfang ihres Studiums. 84 der Teilnehmenden studieren Sonderpädagogik (überwiegend schulisch; vereinzelt außerschulisch, u. a. in Kombination mit Pädagogik) und 24 studieren einen (migrations-)pädagogischen Studiengang. In den nachfolgenden Abschnitten der Ergebnisse wird durchgängig von Schülerinnen und Schülern (und nicht ergänzend von Klientinnen und Klienten) gesprochen. Die Ergebnisse der außerschulisch orientierten Studierenden fließen jedoch ebenso ein.

Ergebnisse

Die beschriebene Auswertung der Ergebnisse brachte unterschiedliche Kategorien hervor, die in Tabelle 2 zusammengefasst und nachfolgend weiter erläutert werden.

Kategorie 1 **Ursachen des Schamerlebens bei Schülerinnen und Schülern**	Kategorie 2 **Folgen des Schamerlebens bei Schülerinnen und Schülern**	Kategorie 3 **Scham bei Pädagoginnen und Pädagogen**	Kategorie 4 **Pädagogische Handlungskonsequenzen**	Kategorie 5 **Benötigte Kompetenzen auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen**
1.1 Individualität der Scham	2.1 Verhaltensweisen im Kontext von Flüchten, Kämpfen, Einfrieren	3.1 Inkompetenzerleben	4.1 Bewusstheit bei sich und anderen für die Scham schaffen	5.1 Fachwissen und -kompetenzen
1.2 Kindheit und Jugend als schamsensible Phase	2.2 Hinderlich für den pädagogischen Prozess, für das Lernen und die Entwicklung	3.2 Verhalten von Menschen mit Beeinträchtigung	4.2 Geschützten Rahmen schaffen	5.2 Kompetenzen zur Beziehungsgestaltung
1.3 Schulische Schamquellen		3.3 Weiteres	4.3 Schamverarbeitung fördern und im Umgang mit Scham unterstützen	5.3 Personale Kompetenzen
1.4 Scham und „Andersartigkeit“				
1.5 Intime Situationen / Themen				

Tab. 2: Kategoriensystem

Ursachen des Schamerlebens bei Schülerinnen und Schülern

Die Studierenden benennen, dass Schamanlässe sehr individuell seien (Kategorie 1.1). Generell sehen sie in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine hohe Relevanz der Scham, da es sich bei Kindheit und Jugendalter um besonders schamsensible Phasen handle (Kategorie 1.2). Im Handlungsfeld Schule fänden sich zudem verschiedene Schamquellen (Kategorie 1.3): Zum einen verbrächten Schülerinnen und Schüler viel Zeit in der Schule, sodass es dort auch viele Schamgelegenheiten gäbe, zum anderen seien das Klassenklima, das Verhalten von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie von der Lehrkraft (unter Beachtung von Machtverhältnissen), der Sportunterricht und die Sexualaufklärung relevant für Schamerleben in der Schule. Die Studierenden stellen die sonderpädagogische Zielgruppe als besonders vulnerabel in Bezug auf Scham heraus. Sie sehen „Andersartigkeit“ als eine Ursache des Schamerlebens (Kategorie 1.4). Es wird beschrieben, dass Menschen sich aufgrund ihrer Beeinträchtigung, des Besuchs einer Förderschule oder einer anderen Abweichung von der gesellschaftlichen Norm schämen könnten. Zurückgeführt wird diese Art des Schamerlebens zum Teil darauf, dass in der Gesellschaft ein negatives Bild von Beeinträchtigungen vorherrsche, was sich auf die Betroffenen übertrage. Dies sei auch der Fall, wenn sich beispielsweise die Eltern für die Beeinträchtigung ihres Kindes schämen würden. Der inklusive Kontext wird als besonders relevant für Schamerleben bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung hervorgehoben, da diese sich im ständigen Vergleich zu Kindern ohne Beeinträchtigung befänden und in ihrer eigenen Evaluation dann schlechter abschnitten. Zudem

komme es häufig zu Bullying oder Ausgrenzung, weil insbesondere im Kindes- und Jugendalter Andersartigkeit häufig nicht akzeptiert würde. Generell wird ein niedriges Selbstbewusstsein mit Scham in Verbindung gebracht. Außerdem bekämen Kinder manchmal zu Hause beigebracht, dass sie über bestimmte Dinge nicht sprechen dürften. Als schamauslösend werden ebenfalls intime Situationen/Themen beschrieben (Kategorie 1.5). Dies umfasst vor allem Pflegesituationen, aber auch sexuelles Verhalten von Schülerinnen und Schülern gegenüber der Lehrkraft oder anderen Schülerinnen und Schülern sowie die Sexualaufklärung. Ebenfalls könnten das Berichten von Problemen oder Traumata und das Fragen nach Hilfe ein Gefühl von Scham auslösen. Zudem wird benannt, dass Menschen mit Beeinträchtigung zum Teil weniger Schamerleben haben könnten, beispielsweise aufgrund einer geistigen Beeinträchtigung oder häufiger Pflegesituationen.

Folgen des Schamerlebens bei Schülerinnen und Schülern

Neben den Ursachen beschreiben die Studierenden verschiedene Folgen des Schamerlebens von Schülerinnen und Schülern. Hierbei reagiere jede Person unterschiedlich. Möglich seien neben Stress/Unwohlsein auch Aggressionen, Rückzugsverhalten/Einschränkung sozialer Interaktionen, Perfektionismus, Verweigerung von Aktivitäten oder Terminen (z. B. Arztbesuche) sowie Kompensationsverhalten (z. B. indem der Mensch besonders laut sei). Diese Subkategorie 2.1 lässt sich zusammenfassen als „Verhaltensweisen im Kontext von Flüchten, Kämpfen oder Einfrieren". Die Folgen können längerfristiger Natur sein, wenn sie hinderlich für den pädagogischen Prozess, das Lernen oder die Entwicklung der sich schämenden Person seien (Kategorie 2.2). Dazu gehöre, dass wichtige Themen aus Scham nicht angesprochen, Schülerinnen und Schüler sich weniger im Unterricht beteiligen sowie bestimmte Fächer oder die Schule an sich meiden würden. Möglich sei zudem, dass Menschen sich aus Scham keine Hilfe suchen, unehrlich sind oder pädagogische Angebote nicht umsetzen. Eine weitere entwicklungshemmende Konsequenz sei ein niedriges Selbstbewusstsein oder Selbstwertgefühl. Werde die Scham aber überwunden, könne sie gemäß einzelner Studierender auch eine persönlichkeitsförderliche Komponente haben.

Scham bei Pädagoginnen und Pädagogen

Die meisten Studierenden fokussieren sich in ihren Antworten vor allem auf das Schamerleben bei Schülerinnen und Schülern, einige berichten jedoch, dass ihr eigenes Schamerleben ebenfalls eine Rolle spielen könne. Hierbei ist vor allem eigenes Inkompetenzerleben von Bedeutung (Kategorie 3.1). So wird benannt, dass es schambehaftet sei, Fehler zu machen, nicht vorbereitet zu sein, schüchtern zu sein oder Problemlagen bei Schülerinnen und Schülern nicht zu erkennen. Zudem beschreiben die Studierenden, dass das Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung Schamerleben in ihnen auslösen könnte, wenn diese sich (z. B. auf Ausflügen) unangemessen verhalten oder sexuelle Grenzen nicht wahren würden (Kategorie 3.2). Ergänzend werden weitere Aspekte (Kategorie 3.3), wie die Thematisierung von Inhalten, die für einen selbst schambehaftet sind, etwas vor einer Gruppe vormachen zu müssen und Pflegesituationen benannt. Auch schreiben Studierende explizit, ihre eigene Scham würde im Beruf keine große Rolle spielen.

Pädagogische Handlungskonsequenzen

An vielen Stellen leiten die Studierenden ab, welche pädagogischen Handlungskonsequenzen sich für das Thema Scham ergeben. Die Studierenden heben in diesem Zusammenhang hervor, es sei wichtig, in der Schulklasse (oder in einem anderen Handlungsfeld) einen geschützten Rahmen zu schaffen (Kategorie 4.2), in dem sich niemand schämen „müsse". Dazu gehöre ein gutes Klima, welches sich durch eine vertraute Atmosphäre, eine Akzeptanz und Normalisierung von Verschiedenheit und einen Grenzen wahrenden Umgang zwischen allen Beteiligten auszeichne. Die Pädagogin bzw. der Pädagoge solle die Schülerinnen und Schüler ernst nehmen und ihnen auf Augenhöhe begegnen. Zudem müsse sensibel mit „Schamtriggern" bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern umgegangen werden (z. B. indem sich die Lehrkraft überlege, was sie lieber mit den Eltern statt mit den Kindern oder Jugendlichen besprechen sollte oder indem sie sich entschuldige, wenn sie unsensibel gehandelt habe). Auch solle die Lehrkraft bei Beschämung oder unangenehmen Situationen eingreifen und einen Rahmen schaffen, in welchem offen über

Missverständnisse geredet werden könne. Als nächste Subkategorie ergibt sich, dass die Pädagogin oder der Pädagoge das Bewusstsein in Bezug auf Scham bei sich selbst und anderen fördern sollte (Kategorie 4.1). Dazu gehöre zunächst, dass das Fachpersonal selbst im Hinblick auf Scham sensibilisiert sei, beispielsweise indem das Thema in Studium, Ausbildung etc. thematisiert werde. Eine Person schreibt, das komme bislang zu wenig vor, woraus eine Kompetenzlücke resultiere. Eine andere Person betrachtet Scham als immer präsenter und relevanter werdend. Es müsse zudem ein Gespür für Scham und dessen Individualität entwickelt werden, sodass die Pädagoginnen und Pädagogen bei Problemen und Konflikten den Schamanteil daran erkennen könnten. Außerdem müsse die Lehrkraft sich bewusst machen, ob sie eigene negative Erfahrungen an die Schülerinnen und Schüler weitergeben oder einen anderen Weg wählen wolle. Der Umgang mit Scham mache (wegen des hohen Zusammenhangs mit Macht) auch die pädagogische Haltung der Person sichtbar. Des Weiteren müssten die Schülerinnen und Schüler über Scham aufgeklärt und darauf hingewiesen werden, die Schamgrenzen anderer zu achten. Darauf basierend ergibt sich die dritte Unterkategorie (4.3). Hier findet sich erneut wieder, dass spezifische „Schamtrigger" vermieden werden sollten. Komme es aber zu Schamsituationen, so sei es eine pädagogische Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass es in Ordnung sei, sich zu schämen, diesen die Scham zu nehmen bzw. die Person wieder aufzubauen oder den Schülerinnen und Schülern einen (offenen) Umgang damit zu erklären. Ein individuelles Gespräch könne dabei hilfreich sein. Die betroffenen Personen könnten sich so besser kennen und akzeptieren lernen und bei Überwindung der Scham über sich hinauswachsen. Grundsätzlich gehöre dazu, die Beeinträchtigung zu normalisieren, Misserfolge und Anderssein als menschlich zu vermitteln und das Selbstwertgefühl zu stärken. Außerdem könnten kreative Methoden und Methodenkoffer oder Präventionsprogramme genutzt werden, um zum Beispiel im Kontext der Sexualität auf Schamgrenzen hinzuweisen.

Benötigte Kompetenzen auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen

Die Studierenden benennen verschiedene Kompetenzen, die für den Umgang mit Scham im Berufsfeld ihrer Ansicht nach notwendig sind. Dazu gehören Fachwissen und -kompetenzen (Kategorie 5.1), die sich entweder allgemein auf das jeweilige Berufsfeld oder spezifisch auf das Thema Scham beziehen. Für alle Fälle werden Berufserfahrung/Übung und Professionalität als dienlich benannt. Im Allgemeinen seien fachliche Kenntnisse, unter anderem über den Umgang mit schambesetzten Aspekten wie Mobbing oder Sexualität nötig, was durch Beratungen, Fallbesprechungen etc. immer weiter gefördert werden sollte. In Bezug auf Scham sei es wichtig zu wissen, was Scham ist, welche Funktionen sie hat, welche Auslöser es gibt, welche Folgen daraus entstehen und welche Rolle Scham in der Schule spielt. Desweiteren finden die Studierenden es relevant zu wissen, wie das Thema Scham von ihnen als Lehrkraft thematisiert und den Schülerinnen und Schülern nähergebracht werden kann, wie sie mit Scham (oder auch keinem Schamgefühl) bei diesen umgehen und ihr Selbstbewusstsein stärken können. Sie benötigen Wissen darüber, wie der Unterricht schamsensibel gestaltet werden kann und wie sie selbst mit eigener Scham umgehen können. Außerdem benennen die Studierenden eine Vielzahl an Kompetenzen, die sich auf die Gestaltung der pädagogischen Beziehung beziehen (Kategorie 5.2). Am häufigsten genannt wird dabei ein empathischer und verständnisvoller Umgang mit der Schülerschaft. Zudem findet sich hier eine vertrauensvolle und Sicherheit gebende Beziehung auf Augenhöhe wieder, wie sie schon bei den pädagogischen Handlungskonsequenzen ein Thema war. Weiterhin relevant sind für die Studierenden eine offene Kommunikationsfähigkeit, Offenheit/Akzeptanz/Wertschätzung, Aufmerksamkeit und Feinfühligkeit, Freundlichkeit und Positivität, ein angemessenes Nähe-Distanzverhältnis und ein gewisses Maß an Autorität auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen sowie Authentizität (auch im Hinblick auf das eigene Schamerleben). Bei den personalen Kompetenzen (Kategorie 5.3) werden insbesondere ein hohes Selbstbewusstsein und eine gute Selbstreflexion als maßgeblich für den Umgang mit Scham im Beruf beschrieben, ebenso Empathiefähigkeit und Geduld. Des Weiteren werden die folgenden weiteren Aspekte genannt: Hilfsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Flexibilität, Gerechtigkeitssinn, Verantwortungsbewusstsein, Aufklärungsbereitschaft, Überzeugungskraft sowie eine angemessene Balance zwischen Humor vs. Ernsthaftigkeit.

Diskussion

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Scham aus Sicht der Studierenden in sonderpädagogischen Handlungsfeldern von besonderer Bedeutung ist und sie diverse Zusammenhänge berichten, die sich in ähnlicher Form in der Literatur wiederfinden.

Auf Ebene der Ursachen beschreiben sie Aspekte, die ebenso für Allgemeine Schulen bzw. Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gelten. Hierzu gehören die Individualität der Scham, die hohe Relevanz von Schamerleben im Kindes- und Jugendalter oder die verschiedenen Schamgelegenheiten im schulischen Feld. Benannt werden ebenso Punkte, die eine besondere Bedeutsamkeit für die Sonderpädagogik haben. Sowohl Andersartigkeit als auch intime Situationen oder Themen als Ursache für Schamerleben treten zwar auch allgemein im Schulkontext auf, haben aber verstärkte Relevanz für die Sonderpädagogik. So sind unter anderem Schülerinnen und Schüler mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen vermehrt auf Pflege angewiesen, zum Beispiel in Form von Unterstützung beim Toilettengang. Mit dem Thema Andersartigkeit werden Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sonderpädagogischer Schwerpunkte in Schule und Gesellschaft konfrontiert. In Bezug auf den Lernort entsteht hier ein Dilemma: Einige Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf schämen sich gemäß Schumann (2007) (vor Menschen außerhalb der Schule), wenn sie eine Förderschule besuchen. Die vorliegende Studie weist aber auch darauf hin, dass einige sich wiederum (vor Menschen innerhalb der Schule) schämen können, wenn sie „das eine“ Kind bzw. der/die Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in einer Klasse an einer Allgemeinen Schule sind. Ähnliches klingt bei Frey und Fisher (2008) in Bezug auf Förderunterricht an.

Wie auch in der Literatur beschrieben, erkennen die Studierenden, dass aus dem Schamerleben der Schülerinnen und Schüler Reaktionsweisen aus dem Bereich Flüchten (beispielsweise in Form inneren oder körperlichen Rückzugs), Kämpfen oder Einfrieren entstehen können. Hierbei sind langfristige Folgen möglich, die den pädagogischen Prozess und die Entwicklung der betroffenen Personen beeinträchtigen können. Daraus lässt sich Folgendes ableiten: Bei der Entstehung problematischen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern (wie z.B. schulabsenten oder aggressiven Verhaltensweisen), kann die Emotion Scham beteiligt sein. Dies gilt für alle Schülerinnen und Schüler. Mit Blick in die Literatur zu Scham bei psychischen Störungen lässt sich hier aber eine besondere Relevanz für die Schülerschaft im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung postulieren. Dabei kommt ins Spiel, was die Studierenden als pädagogische Handlungskonsequenzen herausstellen. Auf interventiver Ebene bedeutet dies, dass Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ein Bewusstsein zum Thema Scham benötigen, um dies

- in die Analyse von Problemlagen einbeziehen und
- die betroffenen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Problemlösung bei der Verarbeitung von Schamerleben unterstützen zu können.

Letzteres tritt im besten Fall ein, bevor sich daraus ein problematisches Verhalten ergibt. Zentral für diese Verarbeitung werden in der Literatur das Bemerken und die Akzeptanz des eigenen Schamerlebens herausgestellt (Hell, 2021; Marks, 2021). Einer sich schämenden Person zu sagen, dass es nicht notwendig ist, sich zu schämen, wird in der Literatur vielfach als wenig hilfreich beschrieben (z. B. Larsson, 2012). Wie genau eine Lehrkraft die Schülerschaft bei einem Umgang mit und einer Verarbeitung von Schamgefühlen unterstützen kann, bleibt in der Zukunft zu erörtern. Auf präventiver Ebene sollte die Lehrkraft aufmerksam für Scham sein und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern einen sicheren Rahmen schaffen. Die Studierenden schätzen für den Umgang mit Scham in ihrem späteren Beruf personale Kompetenzen, wie Selbstbewusstsein und -reflexion, Geduld und Empathie, sowie fachliche Kompetenzen als relevant ein. Besondere Bedeutung schreiben die Studierenden verschiedenen Kompetenzen zur Gestaltung einer gelungenen Beziehungsgestaltung zu. Die sonderpädagogische Lehrkraft zeichnet sich in diesem Bereich durch eine empathische/verständnisvolle Haltung aus, die ihren Schülerinnen und Schülern offen, akzeptierend und wertschätzend begegnet, aufmerksam und feinfühlig mit ihnen umgeht, eine offene Kommunikation zu diesen pflegt und einen vertrauensvollen und

sicheren Rahmen schafft. Zudem werden eine freundliche und positive Art, Authentizität und ein angemessenes Maß an Nähe und Distanz sowie an Autorität als wesentlich benannt. An dieser Stelle lassen sich die benannten Aspekte als bedeutsame Elemente einer pädagogischen Beziehung, insbesondere im Schulkontext, diskutieren (vgl. Bolz, 2022, S. 34).

Vor dem theoretischen Hintergrund zur Emotion Scham scheint es naheliegend, dass die pädagogische Beziehung eine zentrale Rolle beim Umgang mit Schamgefühlen spielt. Dennoch ist es als ein wesentliches Ergebnis der vorliegenden Studie herauszustellen, dass die Studierenden nach Kompetenzen gefragt wurden und ein maßgeblicher Teil ihrer Antworten lautet: Beziehung.

Abbildung 1 verdeutlicht die Ergebnisse zum Thema Scham bei den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und den daraus folgenden pädagogischen Konsequenzen aus der Perspektive der Studierenden.

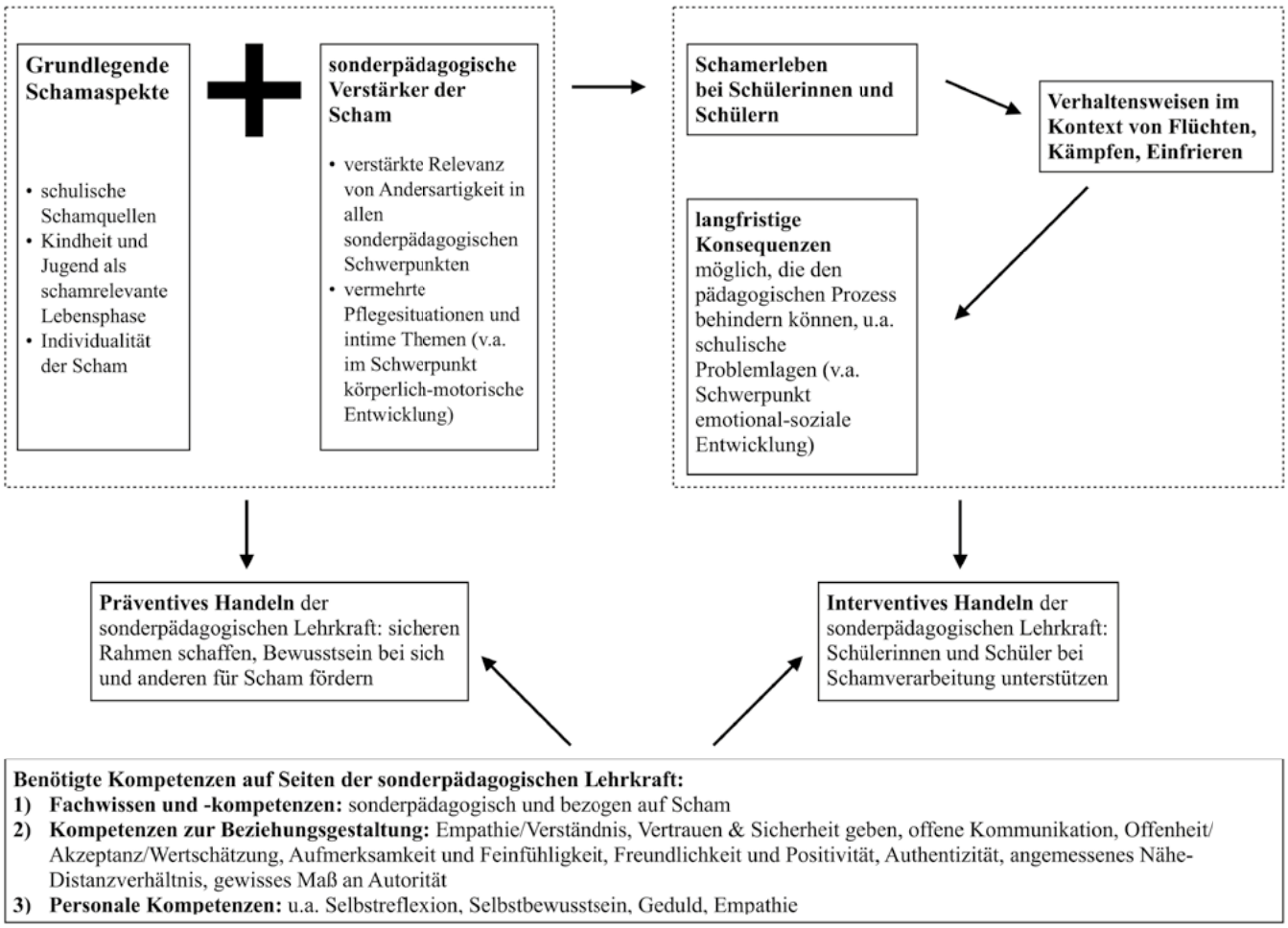


Abb. 1:
Modell zu Scham bei sonderpädagogischen Schülerinnen und Schülern und pädagogischen Konsequenzen aus der Sicht von Studierenden

Schlussendlich sehen einige Studierende ebenfalls ihre eigene Scham als bedeutsam in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. So können ein eigenes Inkompetenzerleben sowie das Verhalten von Menschen mit Beeinträchtigung Schamerleben in ihnen auslösen. Beide Aspekte werden ebenfalls in der Literatur beschrieben. Was sich in den Antworten der Studierenden nicht wiederfindet, ist, dass ihr eigenes Schamerleben dahingehend relevant sein könnte, ob sie selbst Schülerinnen und Schüler beschämen, wie es Marks (2013) anführt. So schreibt zwar eine Teilnehmerin, die Pädagogin bzw. der Pädagoge müsse sich überlegen, ob sie bzw. er eigene negative Erfahrungen weitergeben wolle oder nicht, aber die konkrete Brücke zum eigenen (ggf. aktuellen) Schamerleben wird hier nicht geschlagen.

In Bezug auf die Limitationen der vorliegenden Studie ist anzumerken, dass Studierende am Anfang ihres Studiums nach ihrer Einschätzung gefragt wurden, die aufgrund des Fragebogen-

formats zudem nicht so tiefgehend ist, wie es bei einer Interviewstudie der Fall wäre. Dennoch lassen sich die Ergebnisse durchaus mit der bestehenden Literatur untermauern. Zudem ist aus den unterschiedlichen Aussagen erkennbar, dass einige Studierende bereits Erfahrungen in der Praxis sammeln konnten, die in ihre Sichtweisen auf das Thema eingeflossen sind.

Fazit

Der Emotion Scham wird in der Sonderpädagogik bislang wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Sowohl die bestehende Theorie und Empirie als auch die vorliegende Studie lassen den Schluss zu, dass dem Schamerleben in sonderpädagogischen Handlungsfeldern in verschiedener Hinsicht eine tragende Rolle zukommt und zumindest ein Teil der sonderpädagogischen Zielgruppe eine verstärkte Vulnerabilität für Schamerleben mitbringen kann. Diese resultiert, je nach Art der Beeinträchtigung und dem Unterstützungsbedarf, aus der Wahrnehmung von Andersartigkeit oder der Konfrontation mit Pflegesituationen. Wesentliches Element ist zudem Scham als Ursache von problematischen Verhaltensweisen. Aus psychoanalytischer Sicht beschreibt Tiedemann (2019), es handle sich bei Scham um einen „Zentralaffekt […], von dessen Analyse aus sich viele Störungen neu erschließen und therapieren lassen“ (ebd., S. 11). Entsprechend erscheint es sinnvoll, die Emotion Scham in der Sonderpädagogik ebenfalls als zentral zu verorten. Für die sonderpädagogische Praxis gilt es, Menschen als schamhafte Wesen zu begreifen und Scham als eine mögliche Ursache problematischen Verhaltens in die Analyse und Lösungsfindung einzubeziehen. Wenn beispielsweise Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit der „Schambrille“ betrachtet wird, kann es aufgrund des ansteckenden Charakters der Scham möglicherweise sogar einen empathischeren Blick auf zunächst nur schwer nachvollziehbares Verhalten fördern. So schreibt Marks (2021), die empathische Scham könne uns „zu einer tiefen Mitmenschlichkeit“ (ebd., S. 175) einladen. Auch aus einem Präventionsgedanken heraus lohnt sich ein Blick auf mögliches Schamerleben bei den Schülerinnen und Schülern. Sowohl auf präventiver als auch auf interventiver Ebene benötigen sonderpädagogische Lehrkräfte Handlungskonzepte, um die Schülerschaft konstruktiv bei der Verarbeitung von Schamgefühlen unterstützen zu können.

Für das Studium der Sonderpädagogik oder Fort- und Weiterbildungen im sonderpädagogischen Bereich lässt sich eine Einbindung der Schamthematik fordern. Die Ergebnisse der vorliegenden Pilotstudie geben Hinweise darauf, dass neben fachlichen und personalen Kompetenzen auch eine Auseinandersetzung mit der pädagogischen Beziehungsgestaltung notwendig ist. Dabei steckt in der Thematisierung der Scham ein mögliches Potential, um Selbstreflexion zu üben und die Gestaltung pädagogischer Beziehungen exemplarisch zu erlernen. Die Teilnehmenden der vorliegenden Studie bringen als Kollektiv bereits ein vielfältiges Wissen über und ein Verständnis von Scham mit. Dies kann als Anknüpfungspunkt in der sonderpädagogischen Lehre genutzt werden.

Mit Blick auf die Konsequenzen für die sonderpädagogische Forschung ist festzuhalten, dass sich in Bezug auf die Emotion Scham verschiedene Forschungslücken ergeben, die in ihrer Vielfalt hier nicht umfassend dargestellt werden können. Zunächst wäre es wünschenswert, Studien zum Thema Scham mit bereits ausgebildeten und in der Praxis tätigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen durchzuführen, um einen praxisbasierten Blick auf dieses Phänomen zu erlangen. In Bezug auf das schulische Handlungsfeld ergibt sich zudem die Frage, inwiefern Schamerleben mit einer Art Rückzug aus der Schule (Schulabsentimus) zusammenhängt. Hierzu wird am Institut der beiden Autorinnen bereits eine Studie durchgeführt. Wünschenswert wären ebenfalls Untersuchungen zu Schamerleben bei Lehrkräften und zu der Frage, wie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ihre Schülerschaft bei der Schamverarbeitung unterstützen können. In diesem Kontext gilt es, die hier bislang vermuteten Potentiale des Schamthemas für das Erlernen sonderpädagogischen Handelns zu erproben, indem theoriefundierte Lehr- und Lernkonzepte entwickelt und evaluiert werden.

Schlüsselwörter
Scham, Sonderpädagogik, Schule, Schüler-Lehrer-Beziehung

Abstract
As yet, theoretical and research-based explorations of the emotion of shame are a rarity in special needs education. This paper provides a first insight into the relevance of shame for special needs education. Within the framework of a qualitative online questionnaire, 108 students gave an assessment of the role shame might play in their future professional field and what competencies they need to deal with it. The students see multiple causes and consequences for shame experiences and highlight the significance of action. In addition to professional and personal competencies, the pedagogical relationship has an important role.

Keywords
shame, special needs education, school, student-teacher-relationship

Literatur

Barnowski-Geiser, W. (2022). *Krankheitsscham – die verborgene Emotion. Erkennen, verstehen, helfen.* Stuttgart: Klett.

Biesecke, K. (2019). Momente voll Ekel und Scham. Besondere Verhaltensweisen von Menschen mit Behinderungen, die unter die Haut gehen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 70 (6), 297–302.*

Blumenthal, S.-F. (2014). *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts* (Dissertation). Wiesbaden: Springer VS.

Bolz, T. (2022). *Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung* (Dissertation). Verfügbar unter http://oops.uni-oldenburg.de/5176/ [16.02.2023]

Ellinger, S. (2006). Zur Bedeutung von Scham- und Schuldkultur bei Migrationshintergrund in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Studie nach der Grounded Theory. *Sonderpädagogische Förderung, 51 (4), 397–421.*

Fast, J. (2014). Gary Scott Pennington: Distal and Proximal Shame in a School Rampage Shooting. *Violence and Gender, 1 (3), 134–142.*

Frey, N. & Fisher, D. (2008). The Under-Appreciated Role of Humiliation in the Middle School. *Middle School Journal, 39 (3), 4–12.*

Goffman, E. (2003). *Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (Sonderausgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Haas, D. (2013). *Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht.* Stuttgart: Kohlhammer.

Hell, D. (2021). *Lob der Scham. Nur wer sich achtet, kann sich schämen* (2. Auflage). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Hilgers, M. (2012). *Scham: Gesichter eines Affekts* (4. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hunger, I. & Böhlke, N. (2017). Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-) grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen. *Forum Qualitative Sozialforschung, 18 (2), Art.2.*

Kaiser, S. & Schulze, G. C. (2014). Pflegerische Tätigkeiten in der Familie – eine mögliche Ursache für Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 9, 332–346.*

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.

Lammers, M. (2020). *Scham und Schuld – Behandlungsmodule für den Therapiealltag.* Stuttgart: Schattauer.

Larsson, L. (2012). *Wut, Schuld und Scham. Drei Seiten der gleichen Medaille.* Paderborn: Junfermann.

Lewis, M. (1995). *Shame. The Exposed Self.* New York: The Free Press.

Marks, S. (2013). Scham im Kontext von Schule, *Soziale Passagen, 5 (1), 37–49.*

Marks, S. (2021). *Scham – die tabuisierte Emotion* (8. Auflage). Ostfildern: Patmos.

Nathanson, D. L. (1994). *Shame and pride: affect, sex, and the birth of the self.* New York: Norton.

Neckel, S. (1991). *Status und Scham: zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit.* Frankfurt: Campus.

Pfaller, R. (2022). *Zwei Enthüllungen über die Scham.* Frankfurt am Main: S. Fischer.

Plass, A. & Wiegand-Grefe, S. (2012). *Kinder psychisch kranker Eltern. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln.* Weinheim: Beltz.

Schäfer, A. & Thompson, C. (2009). Scham – eine Einführung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Scham* (S. 7-36). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Scheff, T. J. (1988). Shame and Conformity: The Deference-Emotion System, *American Sociological Review, 53 (3), 395–406.*

Schlüter, M. (2012). Achtung und Bewahrung von Körperscham und Sexualität in pflegerischen Situationen bei alten, kranken und körpergeschädigten Menschen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 63 (4), 142–147.*

Schumann, B. (2007). *"Ich schäme mich ja so!". Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle"* (Dissertation). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seidler, G. H. (2015). *Der Blick des Anderen. Eine Analyse der Scham* (4. Auflage). Stuttgart: Klett.
Sommer, F., Leuschner, V., Fiedler, N., Madfis, E. & Scheithauer, H. (2020). The role of shame in developmental trajectories towards severe targeted school violence: An in-depth multiple case study. *Aggression and Violent Behavior, 51, Article 101386.*
Stöhr, W. & Schulze, G. C. (2023). Gestaltpädagogik und Feldtheorie: Verstecken, Ablenken, Angreifen. Die feldtheoretische Analyse von Verhalten am Beispiel der Emotion Scham. In T. Schübel (Hrsg.), *Perspektiven der Gestaltpädagogik. Neue Ideen für zukunftsfähige Bildung und Erziehung* (S. 77-88). Gevelsberg: EHP
Tiedemann, J. L. (2010). *Die Scham, das Selbst und der Andere. Psychodynamik und Therapie von Schamkonflikten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
Tiedemann, J. L. (2019). *Scham* (3. Auflage). Gießen: Psychosozial-Verlag
Wertenbruch, M. & Röttger-Rössler, B. (2011). Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 14 (2), 241–257.*
Wiesche, D. (2013). "Ich muss immer etwas vormachen, damit die anderen sehen, wie es nicht geht!" Beschämende Situationen im Sportunterricht. *Sportunterricht, 62 (7), 194–199.*

Wiebke Stöhr
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg
wiebke.stoehr@uni-oldenburg.de
0441 798-2455

Prof. Dr. Gisela C. Schulze
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg
gisela.c.schulze@uni-oldenburg.de
0441 798-2175





Jennifer Karnes *Thorben Wellmann* *Matthias Grünke*

Erhebung der Einstellung von Lehrkräften zum Interesse an der Nutzung von Podcasts als potentielles niedrigschwelliges Fortbildungsangebot

Zusammenfassung

Der „Science-Practice-Gap“ in der Sonderpädagogik kann auf verschiedene Faktoren wie Zeitmangel und begrenzte Zugangsmöglichkeiten zu Fachjournalen zurückgeführt werden. Mittels Podcasts wäre es möglich, wissenschaftliche Erkenntnisse niederschwellig in die Praxis zu transportieren. Allerdings wurde dieser Weg der Verbreitung von Wissen in den Schulalltag bisher nicht ausreichend untersucht. Eine standardisierte Online-Befragung mit 100 Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen ergab ein großes Interesse an Fortbildungsmöglichkeiten via Podcasts, wobei 70 % der Befragten diese Methode nutzen möchten. Dieses Ergebnis übertrifft die allgemeinen Zahlen von Podcasthörenden und lässt ein steigendes Interesse an digitalen Fortbildungsmöglichkeiten vermuten.

Die raschen Veränderungen im Schulwesen, die durch technologische Innovationen, neue Medien, das Vorantreiben der Bemühungen um mehr Inklusion sowie den demografischen Wandel vorangetrieben werden, erfordern eine Anpassung der Lehrkräftebildung. Scheiermann (2020) betont, dass das Schulwesen zunehmend von Neuerungen betroffen ist, die im Hinblick auf Tempo und Tragweite deutlich über das bisher gewohnte Maß hinausgehen. Um den damit verbundenen Herausforderungen gerecht werden zu können, ist es notwendig, die Lehrkräftebildung auf einer qualitativ hochwertigen Erstausbildung aufzubauen, die anschließend in einen kontinuierlichen Prozess des lebenslangen Lernens mündet (ebd.). Laut Meetz (2007) ist es hierbei von Relevanz, die Qualifikationen von Lehrkräften zum einen zu erhalten und zum anderen zu fördern. In diesem Beruf erwirbt man professionelle Kompetenz hierzulande durch ein dreiphasiges Ausbildungssystem, das verschiedene Lerngelegenheiten bietet (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2013, Avalos, 2011). Die erste Phase der Lehrkräftebildung besteht aus einem universitären Studium, gefolgt von einem Vorbereitungsdienst an einer Ausbildungsschule in der zweiten Phase (Kultusministerkonferenz, 2019). Hierbei wird jeweils das Ziel verfolgt, fachliches Wissen zu vermitteln und professionelle Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften zu entwickeln (Kunter et al., 2013). In der dritten Phase stehen Lehrkräften berufsbegleitend verschiedene Lerngelegenheiten zur Anpassung und Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenzen zur Verfügung (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V., 2018). Besonderes Augenmerk sollte dabei auf geplanten Fortbildungsmaßnahmen liegen, die sicherstellen, dass Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, mit den sich schnell verändernden Anforderungen im Schulwesen Schritt zu halten, um dadurch die bestmögliche Bildung für ihre Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

Zeitschrift für Heilpädagogik
74., 2023
Seite 544–553

Fortbildungen sind ein zentraler Bestandteil der kontinuierlichen Professionalisierung der Lehrkräfte und dienen dazu, die Fähigkeit im Lehren und Erziehen zu erweitern bzw. zu vertiefen (Lipowsky, 2014). Dabei geht es darum, neue fachliche, pädagogische und didaktische Kennt-

nisse zu erwerben sowie die Anwendung bereits vorhandener Kompetenzen zu verbessern. Die OECD betont in ihrem Bericht „TALIS Lehrkräfte und Schulleitungen als lebenslang Lernende" die Bedeutung von Fortbildungen für eine erfolgreiche Lehrkräftebildung (OECD, 2020). In diesem Zusammenhang wird auch das Prinzip des lebenslangen Lernens betont, das als zentraler Bestandteil der modernen Lehrkräftebildung gilt (Grothus, 2019).

Es stellt sich die Frage nach einer gelingenden Theorie-Praxis-Anbindung, die nicht erst mit dem von Bund und Ländern initiierten Förderprogramm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" in den Fokus gerückt ist (BMBF, 2019; Schleicher, 2020). Eine Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme an Fortbildungen ist gesetzlich verankert, wird allerdings nur in Bayern, Bremen und Hamburg quantifiziert überprüft (Daschner & Hanisch, 2019). Es gibt unterschiedliche Regelungen in den Bundesländern, die sich jedoch auch in einigen Punkten ähneln: Die Ministerien entscheiden kaskadenförmig über Inhalte und Rahmenbedingungen der Fortbildung der Lehrkräfte und verhandeln die Maßnahmen mit den Fortbildnerinnen und Fortbildnern. Staatliche Schulämter beraten die Schulen über die anstehenden Planungen und anschließend führen Schulen diese Maßnahmen eigenverantwortlich durch (Grothus, 2019).

Fortbildungen sind unerlässlich, um Unterricht innovativ und zeitgemäß zu gestalten sowie neue Methoden und Konzepte einzuführen, insbesondere im Hinblick auf die Digitalisierung des Unterrichts und die Anforderungen einer sich schnell verändernden Arbeitswelt (Lipowsky, 2014). Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) betont in ihren Beschlüssen zur Lehrkräftebildung die Notwendigkeit regelmäßiger Fort- und Weiterbildungen (KMK, 2015). Sie empfiehlt den Ländern, entsprechende Maßnahmen zur Sicherstellung der Qualität von Fortbildungen zu ergreifen. Allerdings werden Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern nicht immer ausreichend wahrgenommen. In einer Studie von Richter et al. (2018) gaben Lehrkräfte zeitliche Engpässe, fehlende Unterstützung durch die Schulleitung sowie mangelnde Qualität und Relevanz der Fortbildungen als Gründe für eine geringe Bereitschaft zur Teilnahme an. Die Studie zeigt auch, dass verpflichtende Fortbildungen eher wahrgenommen werden als freiwillige Angebote (Richter, Richter & Marx, 2018).

Neben dem Bereich beruflicher Herausforderungen mit alltäglichen Arbeitsaufgaben wie der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, der Korrektur von Schularbeiten, Elterngesprächen oder Besprechungen innerhalb des Kollegiums, könnten weitere Belastungen hinzukommen (wie beispielsweise die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit sehr geringen Deutschkenntnissen und möglicherweise inklusive Fluchterfahrungen, einer Klientel mit diversen Beeinträchtigungen im schulischen Lernen oder aber das Einarbeiten in den Einsatz neuer Medien im eigenen Unterricht) (Scheuch, Haufe & Seibt, 2015, Naghieh, Montgomery, Bonell, Thompson & Aber, 2015). Berufliche Folgen wären nach dem integrativen Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Beanspruchung der Lehrer nach Cramer, Friedrich und Merk (2018) möglicherweise negatives Handeln der Lehrkräfte, innere Kündigung oder abnehmende Unterrichtsqualität (gefolgt von Leistungseinbußen bei den Schülerinnen und Schülern). Im aktuellen nationalen Bildungsbericht von 2022 wird eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem prognostizierten Bedarf an Lehrkräften und dem tatsächlichen Angebot bis zum Jahr 2035 aufgezeigt. Es wird geschätzt, dass bis zu diesem Zeitpunkt etwa 23.500 Lehrerinnen und Lehrer fehlen werden. Darüber hinaus zeigt der Bericht, dass mehr als ein Viertel der Lehrkräfte Unzufriedenheit äußert, die auf übermäßige Belastungen und hohe Anforderungen im beruflichen Alltag zurückzuführen ist.

Dennoch ist die Teilnahme an Fortbildungen für eine erfolgreiche Lehrer- und Lehrerinnenbildung und damit auch für eine erfolgreiche Bildung der Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung. Die Megaanalyse von Hattie (2009) zeigt, dass Fortbildungen einen signifikanten Effekt ($> d = 0.62$) auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schülern haben. Fast 80 % der Lehrkräfte berichten von einer positiven Wirkung der besuchten Fortbildungen auf die eigene Unterrichtspraxis und von besseren Bedingungen für das persönliche Lernen der Schülerinnen und Schüler (OECD, 2020).

Laut Lipowsky (2014) hängt das berufliche Lernen von Lehrkräften während Fortbildungen von drei Faktoren ab: den personalen Voraussetzungen, den Faktoren des Schulkontextes und den Merkmalen der Dozierenden sowie des Fortbildungsangebots. Die personalen Voraussetzungen, wie kognitive, volitionale, motivationale und persönlichkeitsbezogene Faktoren beeinflussen die Wahrnehmung, Verarbeitung und Nutzung von Fortbildungsinhalten und somit auch das Ergebnis der Maßnahme. Außerdem spielen Faktoren des Schulkontextes, wie die Führungskultur der Schulleitung, das Klima innerhalb des Kollegiums und Transfermöglichkeiten der Fortbildungsinhalte innerhalb des schulischen Handelns eine wichtige Rolle beim Erfolg einer Fortbildung. Ebenso sind hier die Eigenschaften der Lehrenden (hinsichtlich ihrer Fachkompetenz und Motivationsfähigkeit), die Qualität des Angebots und die didaktische Gestaltung von entscheidender Bedeutung (Lipowski, 2014).

Um die Möglichkeiten der Fortbildung für Lehrkräfte zu optimieren und die Angebote sowohl passgenau als auch niederschwellig zu gestalten, könnte die Nutzung von Podcasts als eine vielversprechende Lösung in Betracht gezogen werden. Podcasts vermögen wissenschaftlich fundierte Informationen in unterhaltsamer und leicht zugänglicher Form zu vermitteln, was wiederum die Motivation und das Interesse der Lehrkräfte fördert (Dernbach, 2022). Sie gelten seit ihrer Entstehung im Jahr 2004 als dezentrales Medium für freie und unabhängige Kommunikation (MacKenzie, 2019). Dabei haben sie sich auch in der Wissenschaftskommunikation etabliert und werden zunehmend von Forscherinnen und Forschern genutzt, um ihre Studienergebnisse einem breiten Publikum zugänglich zu machen (Leander, 2020). Die SARS-CoV-2-Pandemie hat diesen Trend verstärkt: Laut einer Analyse des Streaminganbieters Spotify verdreifachte sich die Anzahl der deutschsprachigen Wissenschaftspodcasts (Spotify, 2021). Dies lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die Pandemie das Interesse der Bevölkerung an entsprechenden Themen und die Bereitschaft, sich damit auseinanderzusetzen, erhöht hat (Winkler & Keil, 2022).

Podcasts als eine spezielle Form des E-Learning können Lehrkräften die Möglichkeit bieten, über aktuelle Forschungsergebnisse informiert zu werden. Sie bieten die Flexibilität, auf spezifische Bedürfnisse von Praktikerinnen und Praktikern einzugehen und ihnen die neuesten Forschungsergebnisse zur Umsetzung in ihrer Unterrichtspraxis zu vermitteln. Allerdings ist bei der Nutzung von Podcasts als Fortbildungsmöglichkeit darauf zu achten, dass diese qualitativ hochwertig und wissenschaftlich fundiert sind. Ansonsten würden sie den Ansprüchen einer autodidaktischen Fortbildung nicht gerecht (Pilz & Hofmeister, 2019).

Die Popularität von Podcasts (auch von solchen, in denen es um komplexe Themen geht) liegt möglicherweise in ihrem niedrigschwelligen Angebot zur Kommunikation. Inhalte werden in einer verständlichen und unterhaltsamen Weise präsentiert und auf eine Alltagssprache heruntergebrochen (Leander, 2020). Laut einer Analyse aus dem Jahr 2018 lassen sich Podcast-Hörende in Deutschland in verschiedene Altersklassen einteilen: In der Kategorie der 14- bis 29-Jährigen liegt der Anteil der Nutzerinnen und Nutzer bei 39%, während es bei den 30- bis 49-Jährigen 35% sind, und bei den 50- bis 69-Jährigen nur noch 20%. Bei den über 70-Jährigen beträgt der Anteil lediglich 6% (Podstars, 2018). Die große Beliebtheit von Podcasts lässt sich auch durch ihre flexible Nutzung erklären. Eine Folge kann neben anderen Aktivitäten gehört werden, wie zum Beispiel beim Kochen, Sport treiben oder Pendeln. Außerdem ist es den Hörenden möglich, Teile erneut abzuspielen, falls sie bestimmte Inhalte nicht verstanden haben (Birch & Weitkamp, 2020; MacKenzie, 2019). Darüber hinaus können Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die einen Podcast erstellen, als Person hinter der Forschungsarbeit wahrgenommen werden und die Ergebnisse ihrer Arbeit mit Emotionen verknüpfen. Dies kann das Interesse der Hörenden an der Forschung erhöhen und die Öffentlichkeitsarbeit der Forschungseinrichtungen unterstützen (Grasberger, 2016).

E-Learning-Angebote zur Fortbildung tragen dazu bei, herkömmliche Formate zu ergänzen und Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung in ihre Praxis zu integrieren (Rosell-Aguilar, 2023; Thalheimer, 2017; Vogt, 2021). Thalheimer (2017) kommt in

seinem Review zu dem Schluss, dass E-Learning Fortbildungen signifikante positive Auswirkungen auf die Lehrpraxis haben, insbesondere bei der Verbesserung von Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Werkzeugen und der Integration neuer Technologien im Unterricht. Weiter beschreibt der Autor, dass sowohl das E-Learning als auch das Lernen in Präsenz unterschiedliche Wirksamkeiten über die untersuchten Studien hinweg zeigen. Im Durchschnitt schneidet das E-Learning jedoch etwas besser ab, was auch an den verwendeten Methoden zu liegen scheint (Thalheimer, 2017).

Fortbildungen sind den vorangegangenen Ausführungen zufolge wichtig für Lehrkräfte, um ihre Kompetenzen zu erweitern und den Unterricht weiterzuentwickeln. Das regelmäßige Wahrnehmen entsprechender Angebote hat einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern und weist außerdem das Potential auf, das Lernklima in der Lerngruppe zu verbessern (OECD, 2020). Es gibt jedoch Barrieren wie Qualitätsmangel von Fortbildungsangeboten, geringes persönliches Engagement und Zeitknappheit im herausfordernden Alltag einer Lehrkraft, die die Teilnahme an Fortbildungen erschweren (Richter et al., 2018). Um dennoch den „Science-Practice-Gap“ (Johnson & Semmelroth, 2014) zu reduzieren, können beispielsweise in Bezug auf E-Learning Fortbildungsmöglichkeiten wie soziale Plattformen, Webinare, Selbstlernkurse oder Podcasts, die auf aktuellen Forschungsergebnissen basieren, angeboten werden. Podcasts besitzen das Potenzial, Lehrkräfte über aktuelle Forschungsergebnisse zu informieren und sie dazu anzuregen, die neu gewonnenen Erkenntnisse in ihre eigene Unterrichtspraxis zu implementieren.

Aus den vorangegangenen Erläuterungen ergibt sich die Forschungsfrage, der im Rahmen dieser Studie nachgegangen werden soll: „Welche Bedürfnisse haben Lehrkräfte bezüglich der Nutzung eines Podcasts als Fortbildungsinstrument und welche Faktoren beeinflussen ihre Einstellung dazu?“ Diese Problemstellung wird mittels einer Online-Umfrage behandelt, die sich auf verschiedene Aspekte erstreckt, darunter allgemeine Informationen und Rahmenbedingungen für Fortbildungen, die Bewertung bisheriger Weiterbildungsmaßnahmen, die Nutzung digitaler Medien im Fortbildungskontext und die mögliche Konzeption eines Podcasts.

Methodik

Um die Bedürfnisse der Teilnehmenden bezüglich einer möglichen Nutzung von Podcasts zu erfragen, wurde auf einen standardisierten Erhebungsbogen nach Döring und Bortz (2016) zurückgegriffen, konzipiert als anonymisierte und webbasierte Erhebung (https://www.limesurvey.org/de/). Hierbei ging es um die Bewertung von insgesamt 39 Aspekten einer Fortbildung mittels Podcasts, aufgeteilt in die folgenden vier Themenblöcke: Allgemeine Informationen und Rahmenbedingungen zu Fortbildungen (13 Items), Inhalte und Qualität bisheriger Fortbildungen (5 Items), Nutzung digitaler Medien im Fortbildungsbereich (7 Items) und möglicher Aufbau eines Podcasts (14 Items) konzentrieren sich auf die Nutzung digitaler Medien im Fortbildungsbereich und den möglichen Aufbau eines Podcasts. Je nach Frage gab es unterschiedliche Antwortmöglichkeiten, wie eine Skalierung, Multiple-Choice, Single-Choice oder offene Antworten. Das Erhebungsinstrument kann von der Erstautorin auf Anfrage bereitgestellt werden.

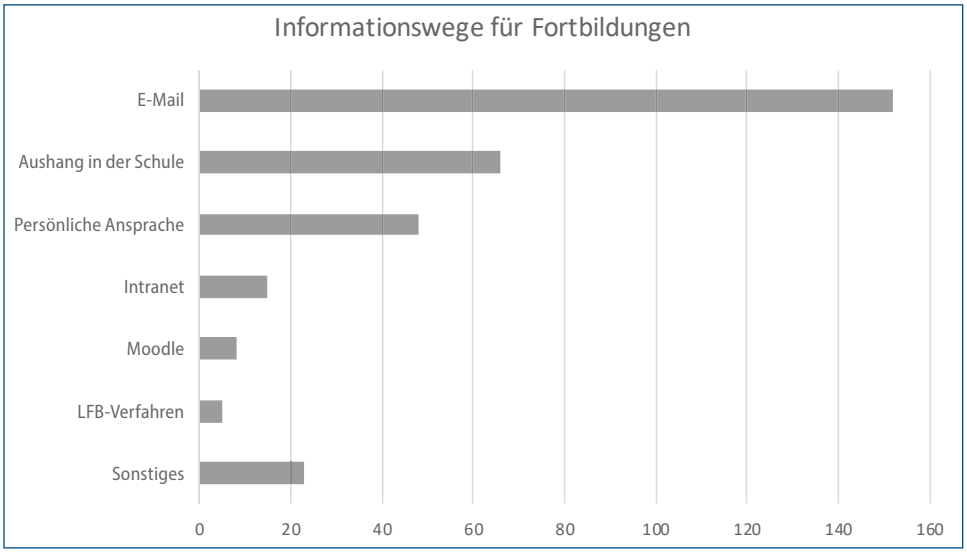
Es wurden über die Regierungsbezirke in NRW hinweg randomisiert 200 Schulen per E-Mail unter Nennung des Umfragelinks angeschrieben, gefolgt von einer Erinnerungsmail sechs Wochen später. Die Bearbeitung des Fragebogens nahm lediglich ca. zehn Minuten in Anspruch, um die Abbruchquote zu minimieren (Döring & Bortz, 2016). Insgesamt nahmen 182 Lehrkräfte an der Erhebung teil. Die Anzahl der vollständigen Datensätze betrug genau 100. Letztendlich setzte sich die Stichprobe aus 50 sonderpädagogischen, 17 Gesamtschul-, 11 Grundschul-, 10 Hauptschul-, 5 Gemeinschafts- und 4 Realschulschullehrkräften zusammen. Vier Kolleginnen und Kollegen arbeiteten an Gymnasien. Die Mehrheit der Teilnehmenden (79 %) war in Vollzeit angestellt. Der Altersdurchschnitt der Gesamtstichprobe betrug 43,3 Jahre. Die statistische Auswertung erfolgte deskriptiv über die Darstellung absoluter und relativer Merkmalsausprägungen. Alle Analysen und Erstellungen von Grafiken erfolgten mit der Software SPSS.

Ergebnisse

Die Auswertung der Daten fokussierte sich zunächst auf das aktuelle Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte. Es wurden allgemeine Informationen zur pädagogischen Ausbildung, zum zeitlichen Umfang und zur Schulform im Rahmen ihrer derzeitigen Tätigkeit abgefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Lehrkräfte angaben, über Fortbildungsangebote per E-Mail (98%) zu erfahren, gefolgt von Aushängen in der Schule (45%) und persönlicher Ansprache (33%). Im Vergleich dazu wurden digitale Kanäle wie das Intranet (11%), Moodle (4%) oder das LFB (Lehrkräftefortbildung Online)-Verfahren (3%) diesbezüglich deutlich seltener genutzt.

Die Studie gewährt an dieser Stelle einen ersten Einblick in das Fortbildungsverhalten der befragten Lehrkräfte. Es zeigt sich, dass traditionelle Kommunikationskanäle von den Teilnehmenden nach wie vor am häufigsten genutzt wurden, um sich über Fortbildungsmöglichkeiten zu informieren. Die Ergebnisse deuten außerdem darauf hin, dass Fortbildungsmaßnahmen wirksam sein können, wenn sie Reflexion und Austausch mit anderen Lehrkräften ermöglichen.

Abb. 1: Informationswege für Fortbildungen



Thematisch wurden Fortbildungen im Bereich Digitalisierung und digitaler Unterricht (N=27) in den letzten zwei Schuljahren am häufigsten besucht. Dies ist vermutlich auf die verstärkte Nutzung von digitalen Medien im Unterricht zurückzuführen, die aufgrund der Corona-Pandemie an Bedeutung gewonnen hat. Weiter gaben 13 Lehrkräfte an, Fortbildungsangebote rund um den Themenkomplex Sicherheit und Gesundheit wahrgenommen zu haben. Dies zeigt, dass auch das Thema der Gesundheitsförderung im schulischen Kontext an Bedeutung gewinnt. Sechs Teilnehmende besuchten Fortbildungen mit dem Schwerpunkt Umgang mit Störungen/Verhaltensauffälligkeiten, fünf zum Thema Leseförderung/LRS sowie fünf im Bereich Diagnostik, vier Beratung, vier Elternarbeit, vier sprachsensibler Unterricht/DaZ und drei Lehrkräfte nahmen an einer Schulung für die Mitarbeit im Lehrerrat teil. An gar keinem Fortbildungsangebot nahmen in den letzten zwei Schuljahren 11% der befragten Lehrkräfte teil. Dies deutet darauf hin, dass noch Verbesserungspotenzial hinsichtlich der Informationsweitergabe und der Bedarfsanalyse besteht.

Die Weiterbildung der pädagogischen Kompetenzen fand auf verschiedenen Wegen statt. So nutzten 76% der befragten Lehrkräfte analoge Fortbildungsangebote, 72% auch Angebote wie Webinare. Dies zeigt, dass auch digitale Fortbildungsformate zunehmend an Bedeutung gewinnen. 57% der Stichprobe gab an, sich über YouTube-Videos fortzubilden, 53% griffen auf Fachzeitschriften und 28% auf andere Printmedien zurück. Über die Nutzung sozialer Medien zur eigenen Fortbildung berichteten 36% der Lehrkräfte, außerdem nutzten 26% Podcasts und Blogs als Medium zur Weiterbildung.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte vielfältig ist und sich auf verschiedene Themenbereiche sowie Fortbildungsformate erstreckt. Dabei zeigt sich, dass digitale Fortbildungsangebote zunehmend an Bedeutung gewinnen. Es ist daher wichtig, auch in

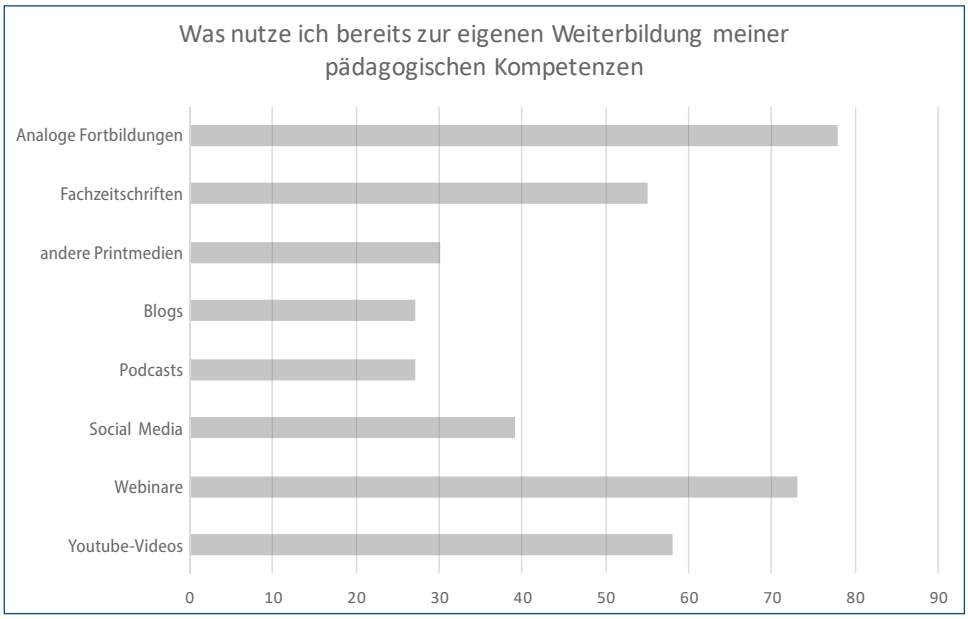


Abb. 2:
Aktuelles Nutzungsverhalten von Fortbildungsangeboten

Zukunft entsprechende Angebote zu schaffen und die Informationsweitergabe zu verbessern, um sicherzustellen, dass die Lehrkräfte bestmöglich auf ihre Aufgaben vorbereitet sind.

Darüber hinaus ist das Interesse der Lehrkräfte an Fortbildungen sehr hoch. Besonders groß ist es an überfachlichen Themenbereichen (wie zum Beispiel dem Umgang mit Konflikten). Hier liegt der Mittelwert bei 1,85 auf einer Skala von 1 bis 5, was auf eine hohe Zustimmung der Teilnehmenden hindeutet. Auch Fortbildungsangebote sowohl zum studierten Fach als auch zu nicht studierten Fächern wurden von den Befragten als wichtig empfunden. In diesen Bereichen liegt der Mittelwert bei 2,09 und 2,16. Das geringste Interesse zeigten die Lehrkräfte hingegen an Fortbildungen zum Thema Inklusion (M = 2,38), was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass sie sich hier bereits gut ausgebildet fühlen. Fast 70 % der Lehrkräfte gaben an, die Inhalte aus den besuchten Fortbildungen in ihren eigenen Unterricht einbringen zu können. Dabei spielte die Passung zwischen Fortbildungsinhalt und Fach sowie zur eigenen Klasse für sie eine wichtige Rolle. Allerdings gaben einige Lehrkräfte an, dass die Umsetzbarkeit der Inhalte im Schulalltag und der hohe Aufwand bei der Durchführung Hindernisse darstellen können.

Zusammenfassend lässt sich bis hier festhalten, dass die befragten Lehrkräfte verschiedene Formate und Medien zur Fortbildung nutzten und ein hohes Interesse an Fortbildungen bestand. Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Passung zwischen Fortbildungsinhalt und Fach sowie zur eigenen Klasse eine wichtige Rolle spielt, wenn es darum geht, die Inhalte in den Unterricht zu integrieren.

In einem nächsten Schritt wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezüglich ihrer Einstellung zu dem Medium Podcast im Allgemeinen befragt. Hier zeigte sich, dass 70 % der Lehrkräfte bis zu einem Alter von 35 Jahren, 47,1 % derjenigen zwischen 36 und 50 Jahren und 33,3 % der über 50-jährigen Befragten Podcasts hören. Die Lehrkräfte gaben an, hauptsächlich Unterhaltungs-, Politik-, Nachrichten- oder Kriminalpodcasts zu konsumieren. Die am häufigsten genannten positiven Aspekte der Nutzung von Podcasts waren Wissensvermittlung (N=7), Humor (N=6) und Unterhaltung (N=5). Der einzige nachteilige Punkt, der mehrfach hervorgehoben wurde, betraf den beträchtlichen Zeitaufwand aufgrund von zu langen Podcastfolgen (N=5). Lehrkräfte, die angaben, keine Podcasts zu nutzen, begründeten dies mit einem Mangel an Zeit (20 %), fehlender Passung der Angebote (16 %), geringer Attraktivität des Mediums Podcast (12 %) oder Schwierigkeiten bei der Anwendung (4 %).

Die Bereitschaft der befragten Lehrkräfte, sich digital weiterzubilden, ist hoch. So gaben 84,8 % an, gerne digitale Medien zur Fortbildung nutzen zu wollen, während nur 4 % der Befragten diese

Art der Fortbildung für sich ablehnen. 69,7 % der Teilnehmenden konnten sich vorstellen, einen Podcast zur digitalen Fortbildung zu nutzen. Deutlich wurde, dass in der Altersgruppe bis 35 Jahren 80 %, bei den 36- bis 50-Jährigen 72,7 % und bei den über 50-Jährigen noch 53,8 % diese Bereitschaft äußerten.

Abb. 3: Mehrwert zum Einsatz von Podcasts zur Wissensvermittlung



Die Lehrkräfte vermuteten den Mehrwert des Einsatzes von Podcasts in der Flexibilität, was die örtliche wie zeitliche Nutzung des Angebots betrifft (N=12) und in der Möglichkeit, parallel anderen Tätigkeiten nachgehen zu können (N=13). Weitere Aspekte, die als attraktiv genannt wurden, waren die dauerhafte Verfügbarkeit und leichte Zugänglichkeit der Inhalte sowie die Möglichkeit des Pausierens und des Wiederholens (N=7). Als mögliche Nachteile des Formats wurden die mangelnde soziale Interaktion und Nachfragemöglichkeit (N=15), fehlende Visualisierungsmöglichkeiten (N=9) und die Schwierigkeit, praktische Übungen und Methoden präsentieren oder durchführen zu können (N=4) genannt. Potentiell höhere Ablenkbarkeit bzw. geringere Konzentration der Hörenden (N=7) sowie die mit der Unverbindlichkeit im Alltag möglicherweise einhergehende Vernachlässigung (N=5) stellten nach Auskunft der Teilnehmenden ebenfalls nennenswerte Herausforderungen dar.

Ein zentraler Bestandteil des Fragebogens war der Komplex zur optimalen Gestaltung eines Podcasts zur Fortbildung der Lehrkräfte. Inhaltlich äußerten die Befragten den Wunsch nach Podcasts, die ihnen Informationen zu Unterrichtsmethoden (88,3 %), praxisnahen Anwendungsmöglichkeiten im Schulalltag (73,7 %), aktuellen Erkenntnissen aus der Bildungsforschung (51,1 %) oder fachspezifischen Inhalten (48,9 %) vermitteln. In Bezug auf die Dauer des Podcasts gaben 36,7 % der Lehrkräfte an, bereit zu sein, bis zu 40 Minuten pro Woche für das Anhören eines Fortbildungspodcasts zu investieren. Die optimale Dauer einer Podcastfolge verorteten 49,3 % der Lehrkräfte bei 31 bis 60 Minuten. Knapp ein Viertel (24 %) der Teilnehmenden fand 21 bis 30 Minuten optimal. Bezüglich der Frequenz wünschten sich 40,4 % wöchentliche Angebote, gefolgt von alle zwei Wochen (24,5 %) oder einmal im Monat (28,7 %).

Zusammenfassend ergab die Untersuchung, dass Lehrkräfte, die aktiv Podcasts hören, generell eine positive Einstellung zur Verwendung von Podcasts zur Wissensvermittlung aufweisen. Die Teilnehmenden befürworten zu 82 % die Nutzung, während in der Gruppe der Lehrkräfte, die auch privat nicht auf Podcastangebote zurückgriffen, immerhin auch 44,4 % sich dies vorstellen konnten, während dies bei einer ebenso großen Gruppe nicht der Fall war. Weitere Merkmale wie Geschlecht, Lehrbefähigung, Berufserfahrung, Schulgröße oder Beschäftigungsumfang ergaben in diesem Zusammenhang offenbar keine relevanten Unterschiede in Bezug auf die geäußerte Bereitschaft zur Nutzung.

Diskussion

In der vorliegenden Studie ging es darum, die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Nutzung eines speziell entwickelten wissenschaftsbasierten Podcastangebots zu eruieren. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die an der Umfrage beteiligten Lehrkräfte dem Angebot eines Podcasts zur niedrigschwelligen Wissensvermittlung positiv gegenüberstanden. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Lehrkräfte weiterhin traditionelle Kommunikationskanäle nutzten, um sich über Fortbildungsmöglichkeiten zu informieren, während digitale Kanäle wie das Intranet (11 %), Moodle (4 %) oder das LFB-Verfahren (3 %) noch relativ selten in Anspruch genommen wurden. Allerdings konsumierten die Teilnehmenden Fortbildungen im Bereich der Digitalisierung und des digitalen Unterrichts in den letzten zwei Schuljahren am häufigsten, was vermutlich auf die gesteigerte Bedeutung der Nutzung digitaler Medien im Unterricht aufgrund der Corona-Pandemie zurückzuführen ist. Es gibt jedoch noch Verbesserungspotential hinsichtlich der Informationsweitergabe, der Bedarfsanalyse und der Passung der Angebote mit diesen Bedarfen, da 11 % der befragten Lehrkräfte in den letzten zwei Schuljahren an keinem Fortbildungsangebot teilnahmen.

Lehrkräfte nutzen eine breite Palette von Fortbildungsquellen, um ihre pädagogischen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Sowohl analoge als auch digitale Angebote sind beliebt, darunter Webinare, YouTube-Videos, Fachzeitschriften, Printmedien und soziale Medien wie Twitter und Facebook. Zudem greifen einige Kolleginnen und Kollegen auf Podcasts und Blogs zurück. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass sie vielfältige Ressourcen nutzen, um sich über aktuelle Entwicklungen und Forschungsergebnisse im pädagogischen Bereich auf dem Laufenden zu halten.

Das Interesse der Lehrkräfte an Fortbildungen war außerordentlich hoch, insbesondere im Hinblick auf überfachliche Themen wie Konfliktmanagement. Hier zeigt sich ein durchschnittlicher Wert von 1,85 auf einer Skala von 1 bis 5, was auf eine hohe Zustimmung seitens der Teilnehmenden hinweist. Die Untersuchung verdeutlicht außerdem, dass digitale Fortbildungsangebote zunehmend an Bedeutung gewinnen. Es ist daher von großer Wichtigkeit, entsprechende Angebote zu entwickeln, um die Informationsweitergabe zu optimieren und sicherzustellen, dass Lehrkräfte bestmöglich auf ihre Aufgaben vorbereitet sind.

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass etwa die Hälfte der Teilnehmenden an der Erhebung mittels des Onlinefragebogens Podcasts nutzten. Mehr als ein Drittel gab an, sich gerne vermehrt mit Hilfe digitaler Medien fortbilden zu wollen und zwei Drittel der Befragten konnte sich dies grundsätzlich mittels eines Podcastangebots vorstellen. Die Lehrkräfte schätzten an Podcasts besonders die zeitliche und örtliche Flexibilität der Nutzung sowie die Möglichkeit, parallel dazu andere Tätigkeiten auszuführen. Auch die dauerhafte Verfügbarkeit der Inhalte und die Möglichkeit, Inhalte zu pausieren und bei Bedarf wiederholen zu können, wurden als Stärken des Angebots genannt. Allerdings sahen die Lehrkräfte auch Schwächen im Angebot von Podcasts. Es wurde bemängelt, dass die soziale Interaktion und die Möglichkeit zur Nachfrage fehlten. Zudem sahen die Befragten die Gefahr von Ablenkung im Zusammenhang mit einer geringeren Konzentration auf die Inhalte als Nachteil an.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass Podcasts ein vielversprechendes Mittel zur Fortbildung von Lehrkräften darstellen können, insbesondere aufgrund ihrer zeitlichen und örtlichen Flexibilität. Allerdings müssen auch die Schwächen des Formats berücksichtigt werden, wie etwa das Fehlen von sozialer Interaktion und Nachfrageoptionen sowie die Ablenkungsgefahr. Es ist wichtig, die Vor- und Nachteile von Podcasts als Fortbildungsinstrumente für Lehrkräfte sorgfältig zu evaluieren und gegebenenfalls ergänzende oder alternative Formate zu entwickeln, die die Schwächen ausgleichen.

Limitationen

Diese Studie bietet einen vielversprechenden Ansatz, weist jedoch auch Limitationen auf. Zum einen handelt es sich bei der Stichprobe nicht um eine repräsentative Auswahl von Lehrkräften, was sich unter anderem in der Altersverteilung und den unterschiedlichen Lehrbefähigungen zeigt. Diese Einschränkung kann Auswirkungen auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse haben. Des Weiteren gab es eine unerwartet geringe Rücklaufquote und einige Fragebögen waren unvoll-

ständig ausgefüllt. Eine gezieltere Kontaktaufnahme mit den Schulen und Lehrkräften hätte möglicherweise zu einer höheren Rücklaufquote geführt. Ein weiteres Problem bestand darin, dass eine Frage nicht eindeutig genug formuliert war, was möglicherweise dazu führte, dass einige Teilnehmende sie falsch verstanden haben, nicht beantwortet haben oder gar in Folge der Verunsicherung die Bearbeitung abgebrochen haben. Dies hätte vermieden werden können, indem die Frage vor Beginn der Umfrage genauer geprüft und gegebenenfalls überarbeitet worden wäre.

Trotz dieser Limitationen sind die Ergebnisse der Studie aussagekräftig genug, um das Interesse von Lehrkräften an der Nutzung von Podcasts für ihre Fortbildung zu belegen. Die Befragten sahen die Vorteile in der zeitlichen und örtlichen Flexibilität, der Möglichkeit zur gleichzeitigen Durchführung anderer Tätigkeiten, der dauerhaften Verfügbarkeit und der Möglichkeit zum Pausieren und Wiederholen von Inhalten. Als Schwächen wurden die mangelnde soziale Interaktion und Nachfragemöglichkeiten sowie die Gefahr von Ablenkung und geringerer Konzentration auf die Inhalte genannt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorliegende Untersuchung wertvolle Einblicke in die Nutzung von Podcasts zur Fortbildung von Lehrkräften liefert und eine vielversprechende Basis für weitere Untersuchungen darstellt. Es ist jedoch anzumerken, dass für eine höhere Generalisierbarkeit der Ergebnisse eine repräsentativere Stichprobe und eine höhere Rücklaufquote anzustreben sind.

Fazit

Die vorliegende Studie zeigt, dass der Einsatz von Podcasts für die Fortbildung von Lehrkräften eine vielversprechende Möglichkeit darstellt, um wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Bereich der Bildungsforschung effektiver und niedrigschwelliger zu vermitteln. Die Befragungsergebnisse legen nahe, dass Lehrkräfte großes Interesse an einem breit gefächerten Themenangebot haben, das ihnen die Möglichkeit bietet, flexibel und zeitlich unabhängig zu lernen. Gleichzeitig ist jedoch auch klar, dass der Informationsfluss zwischen Wissenschaft und Schule noch immer unzureichend ist und dringend verbessert werden muss.

Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Studie wurde das Podcastprojekt „Wissen schafft lehrKRAFT“ ins Leben gerufen. Ziel dieses Projekts ist es, wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Bildungsforschung auf eine verständliche und unterhaltsame Weise an Lehrkräfte zu vermitteln. Die Verwendung dieses Mediums soll dazu beitragen, die Kluft zwischen Wissenschaft und Schule zu überbrücken und gleichzeitig Lehrkräften dabei helfen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten kontinuierlich auszubauen.

Im Hinblick auf die Gestaltung von Podcasts zur Fortbildung von Lehrkräften berücksichtigt dieses Projekt verschiedene Empfehlungen, die sich aus der vorangegangenen Befragung von Lehrkräften ergeben haben. Insbesondere sollen die Podcasts in kurzen in sich geschlossenen Einheiten angeboten werden, um eine zeitlich und inhaltlich flexible und somit arbeitsgesundheitsfördernde Nutzung zu ermöglichen. Dabei ist auch die Methodik der Onlineumfrage vorgesehen, um die Zuhörerinnen und Zuhörer aktiv im eigenen Prozess zu begleiten. Um die Nachhaltigkeit der Fortbildung zu gewährleisten, können weitere interaktive Elemente wie Umfragen, Austauschtreffen oder Foren eingesetzt werden. Diese können den Nutzenden die Möglichkeit geben, ihre eigenen Erfahrungen und Herausforderungen einzubringen und von den Erkenntnissen anderer zu profitieren. Durch die Einbindung dieser Elemente lässt sich auch die wahrgenommene Nachhaltigkeit der Fortbildung signifikant steigern (Vogt, 2021).

Insgesamt wird in dem Projekt versucht, die Bedürfnisse und Präferenzen der Lehrkräfte in Bezug auf digitale Fortbildungsformate sorgfältig

Schlüsselwörter
Podcasts, Lehrkräftefortbildung, E-Learning, Science-practice-gap

Abstract
The "science-practice gap" in the field of special education can be attributed to various factors such as time constraints and limited access to specialized journals. Podcasts could provide a low-threshold opportunity for communicating scientific insights, but they have not yet been sufficiently investigated for use in teacher training. A standardized online survey of 100 teachers in North Rhine-Westphalia revealed a strong interest in further education through podcasts, with 70% of respondents indicating their willingness to utilize this medium. This result is higher than general podcast listening figures and suggests an increasing interest in digital training opportunities.

Keywords
Podcast, teacher training, e-learning, Science-practice-gap

zu berücksichtigen und gezielt darauf einzugehen. Die Gestaltung des Projekts basiert auf den Ergebnissen der vorliegenden Umfrage sowie auf Erkenntnissen aus anderen Untersuchungen. Hierbei ist insbesondere die Studie von Vogt (2021) zu erwähnen, der in seiner Onlinebefragung von 402 Lehrkräften zu ähnlichen Ergebnissen kommt wie die vorliegende Erhebung. Darüber hinaus stützt sich der geplante Modellversuch auf Empfehlungen, die sich aus den Arbeiten von Thalheimer (2017) und Pilz und Hofmeister (2019) ableiten lassen.

Forschungsdesiderat

Das beschriebene Projekt zur Evaluation des Nutzens von Bildungspodcasts für Lehrkräfte wirft die Frage auf, ob der Einsatz von Podcasts tatsächlich eine Wirkung auf das pädagogische Handeln von Lehrkräften in unterrichtlichen Situationen hat. Hierzu wäre es interessant, eine qualitative Untersuchung durchzuführen, bei der Lehrkräfte aus verschiedenen Schulformen und Fächern ausgewählt werden und Podcasts zu verschiedenen Themenbereichen zur Verfügung gestellt bekommen. Die Ergebnisse könnten Aufschluss darüber geben, inwiefern Podcasts tatsächlich das Handeln von Lehrkräften beeinflussen. Es wäre auch interessant, die langfristige Wirkung von Podcasts auf das Verhalten von Praktikerinnen und Praktikern zu untersuchen. Eine solche Erhebung ließe sich in Form einer Längsschnittstudie durchführen, bei der die Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum begleitet und regelmäßig befragt werden. Dies könnte Aufschluss darüber geben, ob und wie sich die Nutzung von Podcasts langfristig auf das Handeln von Lehrkräften auswirkt.

Des Weiteren ist bei der Konzeption von E-Learning-Angeboten die Implementierung erfolgreicher Aspekte innerhalb der Fortbildungsangebote zu berücksichtigen. Um erfolgreiche Fortbildungsangebote zu gestalten, sind mehrere Faktoren von Bedeutung. Hierzu zählen unter anderem eine längere Dauer des Angebots, eine enge Verknüpfung von Theorie, Praxis und Reflexion sowie die Bereitstellung von Coaching und Feedback. Es sollten auch Möglichkeiten für Lehrkräfte geschaffen werden, ihre Wirksamkeitserfahrungen zu reflektieren und gezielt an inhaltlichen Schwerpunkten unter Einbezug aktueller Forschungsergebnisse zu arbeiten. Darüber hinaus ist die Umsetzung kooperativer Strukturen von großer Bedeutung. Diese Elemente ließen sich in Kombination mit Präsenzangeboten im Sinne des Blended Learning umsetzen. Obwohl die Möglichkeiten des E-Learnings und des Blended Learnings in Deutschland noch nicht flächendeckend genutzt werden, könnte ihre Verwendung die Entwicklung und Implementierung von Fortbildungsangeboten verbessern. Ein mögliches Folgeprojekt sollte somit die Wirkung eines breiter aufgestellten methodischen Angebotes zwischen Blended Learning und Präsenzarbeit auf das pädagogische Handeln von Lehrkräften als Folge der Nutzung des Angebots in den Fokus nehmen.

Literatur

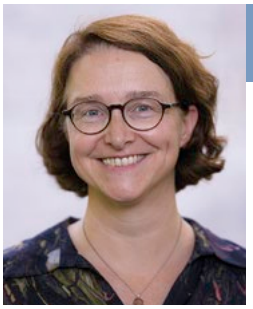
Die für den Beitrag verwendete Literatur steht Ihnen online zur Verfügung:
www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2023/11/zfh_2023_544_lit.pdf

Dr. Jennifer Karnes
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Universität zu Köln
Klosterstraße 79b · 50931 Köln
E-Mail: jennifer.karnes@uni-koeln.de

Thorben Wellmann

Prof. Dr. Matthias Grünke
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Universität zu Köln
Klosterstraße 79b · 50931 Köln
E-Mail: matthias.gruenke@uni-koeln.de

wissenschafftlehrkraft@gmail.com



Brigitte Kottmann



Birgit Lütje-Klose



Phillip Neumann

Wer übernimmt Verantwortung für Inklusion?

Die aktuelle Situation in Deutschland hinsichtlich der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft und insbesondere der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems bietet ein verheerendes Bild: Auf der Ebene der bundesweiten Entwicklungen stellte der UN-Fachausschuss im Rahmen der Staatenprüfung Ende August 2023 Deutschland ein beschämend schlechtes Zeugnis aus. Sowohl die einzelnen Bundesländer als auch die Bundesrepublik insgesamt werden massiv dafür kritisiert, den menschenrechtlichen Anforderungen und Verpflichtungen der UN-Behindertenrechtskonvention auch 14 Jahre nach deren Ratifizierung nicht ausreichend nachzukommen. So werden u.a. das Festhalten an einem medizinisch orientierten Verständnis von Behinderung, die unzureichende Umsetzung inklusiver Bildung im gesamten Bildungssystem – und hierbei insbesondere das Vorhandensein von Sonderschulen und -klassen sowie verschiedenste Hindernisse beim Besuch von Allgemeinen Schulen – seitens des Fachausschusses explizit beanstandet (UN CRPD, 2023). Inklusion ist ein Menschenrecht, das Ziel ist ein inklusives Schulsystem, darauf weist der Fachausschuss nachdrücklich hin.

Allerdings steigt in Deutschland die Zahl von Schülerinnen und Schülern, die als „sonderpädagogisch unterstützungsbedürftig“ etikettiert werden. Der Anteil hat sich in den letzten 25 Jahren auf aktuell 8% aller Schülerinnen und Schüler verdoppelt. Zugleich blieb die Quote der segregiert beschulten Kinder und Jugendlichen nahezu gleich (KMK, 2022). Sowohl die Gesamtzahl der Kinder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf als auch die Quote der Kinder und Jugendlichen, die exkludiert werden, sind im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoch (Koepfer, Powell & Zahnd, 2021). Vor dem Hintergrund der erheblichen Belastungen von Kindern und Jugendlichen durch die pandemiebedingten Einschränkungen in den letzten Jahren sowie der daraus resultierenden Herausforderungen für das Bildungssystem und die täglich darin arbeitenden pädagogischen Akteurinnen und Akteure ist zu befürchten, dass die Zahl der Etikettierungsverfahren weiter ansteigen wird.

Parallel dazu zeigen aktuelle Leistungsvergleichsstudien wie der IQB-Bildungstrend (Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel, 2022) oder die IGLU-Studie (McElvany, Lorenz, Frey, Goldhammer, Schilcher & Stubbe, 2023), dass bis zu einem Viertel der Kinder die Grundschule mit unzureichender Lesekompetenz verlässt, was ihre langfristige schulische Situation und ihre Aussicht auf einen qualifizierenden Bildungsabschluss massiv erschwert. Diese dramatische Situation korrespondiert mit einer erheblichen Überlastung der Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen, die sich in den kommenden Jahren sowohl durch den Mangel an qualifizierten Lehrkräften als auch durch die beschriebenen Entwicklungen noch weiter verschlechtern dürfte.

Zugleich ist diese schwierige Situation im Bildungswesen nicht die einzige Herausforderung, der sich unsere Gesellschaft momentan stellen muss. Stichworte sind z. B. der Klimawandel, die Salonfähigkeit gruppenbezogen-menschenfeindlicher Ansichten, ein allgemeiner Fachkräftemangel und eine sich weiter öffnende Schere zwischen arm und reich. Hieraus ergibt sich aus demokratischer Perspektive dringender Handlungsbedarf. In diesem Sinne spricht sich beispielsweise der Grundschulverband e.V. – gemeinsam mit dem Verband Sonderpädagogik e.V. und fast 90 weiteren Verbänden, Stiftungen und Initiativen – für einen grundlegenden Reformprozess im Bildungswesen aus.

Unbestreitbar ist: Pädagogische Arbeit und somit die Gestaltung inklusiver Settings wird täglich von den Menschen in den Kitas, Schulen und allen weiteren pädagogischen Institutionen geleistet, organisiert und verantwortet. Allein durch deren Commitment für eine inklusive Entwicklung und

gute pädagogische Settings lassen sich die oben nur kursorisch skizzierten Problemlagen aber nicht lösen. Verantwortung für die Weiterentwicklung hin zu inklusiven Institutionen in der Breite und auf Dauer kann und muss die Bildungspolitik und -administration übernehmen. Wenn auch auf diesen Ebenen ein klares Bekenntnis zu einer inklusiven Gesellschaft vorgelebt und unterstützt wird, werden entsprechende Entwicklungen in den einzelnen Institutionen möglich.

Selbstverständlich kann durch Entscheidungen auf diesen Ebenen nicht vollumfänglich auf die tägliche Praxis eingewirkt werden: Egal wie viele Ressourcen vorhanden sind, innerhalb der einzelnen Institution können (und müssen) diese ganz unterschiedlich eingesetzt werden (Lambrecht, Bosse, Henke, Jäntsch & Spörer, 2016). Allerdings kann und muss zuvor grundsätzlich entschieden werden, ob überhaupt Ressourcen in ausreichendem Maße vorhanden sind – in Deutschland mit seiner Doppelstruktur von Förderschulen und inklusiven Schulen eine besondere Herausforderung. Und da die potentielle Anzahl von Lehrkräften (sonderpädagogisch qualifizierten ebenso wie von Lehrkräften der allgemeinen Schulformen) begrenzt ist und aufgrund des demographischen Wandels mit weniger Studieninteressierten sowie langen Ausbildungszeiten nicht kurzfristig ausgebaut werden kann, muss über ihren effektiven Einsatz und weiteres Unterstützungspersonal nachgedacht werden. Die Ständige wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2023) hat deshalb die Empfehlung ausgesprochen, dass Lehrerinnen und Lehrer durch nichtlehrendes Personal von organisatorischen und technischen Aufgaben entlastet und wo notwendig zudem durch sozialpädagogisches Personal, Studierende oder weitere, (noch) nicht vollständig pädagogisch ausgebildete Personen unterstützt werden sollten – z.B. bei Korrekturarbeiten, Pausenaufsichten, im Ganztag, bei der Kooperation mit außerschulischen Unterstützungssystemen.

Vor diesem Hintergrund irritiert die zuletzt geführte Debatte um die angedrohte Kürzung der Landesmittel für die kommunale Umsetzung schulischer Inklusion in Nordrhein-Westfalen, die genau für solche zusätzlichen Maßnahmen wie z.B. systemische Schulassistenz eingesetzt werden können. Dabei zeigen aktuelle Studien (z.B. Goldan und Kolleginnen in diesem Heft), dass zusätzliche Ressourcen durch nicht-lehrendes Personal, wie bspw. Inklusionsassistenzen, bei Lehrkräften zu einer wahrgenommenen Entlastung beitragen können. Allerdings muss das zusätzliche, für den Unterricht nicht qualifizierte Personal zwingend angeleitet und kontinuierlich begleitet werden. Dafür braucht es Umsetzungskonzepte und neue Strukturen, auf die sich die pädagogischen Institutionen und deren Träger verlassen können. Vor allem ist eine personelle Kontinuität erforderlich, die nur gewährleistet werden kann, wenn die Schulträger dafür langfristig Mittel erhalten und einplanen können – und nicht wie derzeit bei der Inklusionspauschale in NRW nur von Jahr zu Jahr, so dass das gerade eingearbeitete Personal schnell wieder verloren geht und die aufgebauten Kooperationsbeziehungen im Team sowie die pädagogischen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern wieder hinfällig sind. In Zeiten von Fachkräftemangel wird es immer schwieriger werden, Unterstützungspersonal unter solch prekären Bedingungen zu gewinnen.

Da nicht davon auszugehen ist, dass die primär einzustellenden (möglichst sozialpädagogisch qualifizierten) Personen über ausreichende diagnostische oder (fach-)didaktische Kompetenzen für die Planung und Durchführung von Fördermaßnahmen verfügen, kann die notwendige Koordinierung von entsprechenden Aufgaben und Verantwortlichkeiten ausschließlich von Lehrkräften (d. h. den Grundschullehrkräften, den Lehrkräften der Sekundarstufe und/oder den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung) übernommen werden, die das neue Personal systematisch anleiten (wie z. B. in der Rolle der Special Needs Coordinator SENCo im anglo-amerikanischen Raum, Beaton et al., 2021).

Vor diesem Hintergrund schließen wir uns dem UN CRPD an, der für Deutschland eindrücklich die „Entwicklung eines umfassenden Plans zur Beschleunigung des Übergangs von der Sonderschule zur inklusiven Bildung auf Länder- und Kommunalebene, mit spezifischen Zeitrahmen, personellen, technischen und finanziellen Ressourcen und klaren Zuständigkeiten für die Umsetzung und Überwachung“ (UN CRPD, 2023, S. 11; Übersetzung: die Autorinnen und der Autor) fordert.

Kontakt

Prof. Dr. Brigitte Kottmann
Universität Paderborn · Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeitsbereich Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule,
Förderschwerpunkt Lernen
Technologiepark 12 · 33100 Paderborn
brigitte.kottmann@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Postfach 100131 · 33615 Bielefeld
birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Phillip Neumann
Universität Paderborn · Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeitsbereich Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule,
Förderschwerpunkt Lernen
Technologiepark 12 · 33100 Paderborn
phillip.neumann@upb.de

Literatur

Beaton, M. C., Codina, G. N., & Wharton, J. C. (Eds.). (2021). *Leading on inclusion: The role of the SENCo.* London: Routledge.

Grundschulverband (2023). https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2023/06/20230621_Appell-Nationaler-Bildungsgipfel.pdf [13.10.2023]

[KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der KMK, Dokumentation Nr. 231.* Bonn, Berlin.

Köpfer, A., Powell, J. & Zahnd, R. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Inklusion international/International Handbook of Inclusive Education: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung.* https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/46311

Lambrecht, J., Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C. & Spörer, N. (2016). Eine inklusive Grundschule ist eine inklusive Grundschule? Wie sich inklusive Grundschulen anhand ihres Umgangs mit Ressourcen unterscheiden lassen. *Zeitschrift für Bildungsforschung, (6), 135-150.*

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre.* Münster: Waxmann.

[SWK] Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen wissenschaftlichen Kommission der KMK.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf [13.10.2023]

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.* Münster: Waxmann.

UN CRPD (Committee on the Rights of Persons with Disabilities) (2023). *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany.* UN Doc. CRPD/C/DEU/CO/2-3.

Tagung des Referats Aus-, Fort- und Weiterbildung

Das Treffen der Landesreferentinnen und Landesreferenten für Aus-, Fort- und Weiterbildung konnte in diesem Jahr vom 14. Mai bis zum 17. Mai 2023 im Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte in Heidelberg stattfinden. Zum ersten Mal in unserer Runde konnten wir Dr. Marcus Schmalfuss als Vertreter für Sachsen und Manfred Neumann als Vertreter aus Niedersachsen begrüßen. Digital teilnehmen konnte an einem Tag, ebenfalls zum ersten Mal in diesem Kreis, Dr. Julia Weltgen als Vertreterin der ersten Phase der Ausbildung aus Bremen.

Vorrangige Themen unseres Austauschs waren der anhaltende Lehrkräftemangel, je nach Region in unterschiedlicher, teilweise katatstrophal zu nennender Ausprägung, und die damit einhergehenden Auswirkungen auf nicht mehr erteilten Unterricht und auf die Qualität von Unterricht und damit auch auf die Qualität von Ausbildung: Quasi als Domino-Effekt fehlen zunehmend kompetente, gut ausgebildete Mentorinnen und Mentoren in den Schulen, um die zweite Phase der Ausbildung mit passender fachrichtungsspezifischer Expertise in einem ausreichenden zeitlichen Umfang begleiten zu können. Inhaltlicher Kernpunkt unserer diesjährigen Tagung war deshalb eine Zusammenschau der aktuellen Herausforderungen durch die jeweiligen Gesetzgebungen, organisatorischen Rahmenbedingungen sowie der unterschiedlichen praktischen Umsetzungen von Ausbildung und Prüfung in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung.

Landesweit festzustellen ist, dass Studierende teilweise nicht mehr in der zweiten Phase der Ausbildung ankommen, sondern durch das breite Angebot an Vertretungsstellen, in denen sie unterrichten können, gutes Geld verdienen und systemisch und regional flexibel bleiben. Die Bedeutung der zweiten Phase liegt jedoch gerade in der begleiteten praktischen Umsetzung des in der ersten Phase der Ausbildung erworbenen, überwiegend theoretischen Wissens. Mentorinnen und Mentoren in den Schulen und Ausbilderinnen und Ausbilder in den Seminaren begleiten und beraten während dieser Zeit mit dem Ziel, das Lehrkräftehandeln weiter zu professionalisieren.

Die Bundesländer sind augenblicklich untereinander entgegen der KMK-Absprachen in Konkurrenz um junge Lehrkräfte geraten, und obwohl teilweise sogar mit beträchtlichen monatlichen Prämien in der zweiten Phase zusätzlich zur Besoldung geworben wird, ist der Ertrag an Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern viel zu gering. Der Lehrkräftemangel führt in einigen Regionen dazu, dass junge Lehrkräfte in Ausbildung zu Vertretungsunterricht herangezogen werden. Dem wirken wenigstens einige Bundesländer durch gesetzliche Vorgaben entgegen. Besonders hier sollte sich die KMK dafür einsetzen, unterschiedliche Strukturen, gesetzliche Vorgaben sowie die Anforderungen während der zweiten Phase der Ausbildung auch anzugleichen.

Zur ersten Phase der Ausbildung lässt sich festhalten, dass weiterhin Lehrende im Bereich Sonder-, Rehabilitations- und Förderpädagogik fehlen. Problematisch scheint u. a. in Nordrhein-Westfalen, dass Studienplätze nicht belegt werden konnten, weil die Studienplatzvergabe in den sonderpädagogischen Fachrichtungen an den NC der zu kombinierenden unterrichtlichen Fächer gebunden ist. Aufgrund des allgemeinen Lehrkräftemangels wird dort auch die Anzahl der Studienplätze für das Lehramt für die Grundschule erhöht, wodurch sich eine noch größere Konkurrenz um Studienplätze z. B. in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht ergeben wird.

In allen Bundesländern gibt es begrüßenswerterweise Programme zur Qualifikation von Quer- und Seiteneinsteigern. Teilweise fraglich ist allerdings die Eignung der Teilnehmenden, wenn die geforderten Qualifikationen wenige bis keine Bezüge zum Lehramt für Sonderpädagogik aufweisen oder eine Staatsprüfung ein drittes Mal abgelegt werden darf. Ebenfalls arbeiten alle Bundesländer mit sogenannten MPT-Kräften, deren eigentliche Aufgabe eine Unterstützungsfunktion im Unterricht sein sollte, die aber aufgrund des akuten Lehrkräftemangels mit unterrichtlichen Aufgaben betreut werden, ohne pädagogisch und fachlich dafür ausgebildet worden zu sein.

Zu Beginn unserer Tagung begrüßte uns Frau Dr. Theisel, Leitung Seminar für Ausbildung und Fortbildung, Abteilung Sonderpädagogik in Heidelberg. Wir danken hiermit noch einmal für die Gastfreundschaft und die Nutzung von Räumen und Technik. Am Montag konnten wir Prof. Dr. Birgit Werner zu einem Gastvortrag mit dem Titel „Wirksamer Unterricht in der Sonderpädagogik“ begrüßen. Ausgehend von den Kriterien guten Unterrichts hob sie die Sicherung der Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Fokus, die sich auf Schule, Unterricht, Freizeit, Ausbildung und Erwerbs-

arbeit bezieht, und leitete Fragen zu einem lernwirksamen Unterricht mit einem Perspektivwechsel von der „Sache“ zur „Person“ hin ab. Gerade in inklusiven Settings treffen Bildungsstandards der Allgemeinen Schulen auf die Heterogenitätsorientierung und Individualisierung aus der Perspektive der Sonderpädagogik. Lehrkräfte für Sonderpädagogik müssen in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden, diesen divergierenden Anforderungen in Kooperation mit Lehrkräften anderer Lehrämter und multiprofessionellen Teams gerecht zu werden.

In einem zweiten Gastvortrag stellte Herr Steffen Heckele, ZSL Referatsleiter Aus- und Fortbildung Sonderpädagogik, Struktur und Aufgaben seines Referats am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg als Schnittstelle zum Kultusministerium vor. Dazu gehört u. a. die Koordinierung und Gestaltung der sonderpädagogischen Ausbildungsthemen mit den Qualifizierungsmaßnahmen für Personen ohne Lehramtsausbildung, Pädagogische Assistenten sowie die Lehrgänge für einen horizontalen Laufbahnwechsel. Ebenso stellte er inhaltliche Fortbildungsschwerpunkte im Bereich der Sonderpädagogik, Konzepte zur strukturellen Implementierung sowie deren inhaltliche Bausteine vor.

Den dritten Input gestaltete unser Kollege Bernd Ebert (IQ.SH) zu diagnostischen Konzepten und Möglichkeiten der Intervention, schwerpunktmäßig anhand von Beispielen aus dem Bereich einer digitalen Lernverlaufsdiagnostik.

Die Impulse während unserer Tagung, die sowohl inhaltliche als auch strukturelle Einblicke zu Themen sonderpädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildung gegeben haben und jeweils zu vertieften Diskussionen hinsichtlich deren Ausgestaltung und Umsetzung in den verschiedenen Bundesländern sowie zu unseren Ansprüchen an die Qualität von Ausbildung geführt haben, mündeten in der Formulierung eines Antrags auf Durchführung eines Fachkongresses zur Lehrkräftebildung.

Auf der Grundlage des Berichts vom BA 1/23 bezüglich der Idee zu einer digital durchgeführten Information zur zweiten Phase der Ausbildung im Lehramt für Sonderpädagogik in den Bundesländern einigte sich das Referat auf die Formulierung eines Antrags, der sich schwerpunktmäßig auf den Bereich Strategiebildung/Marketing zur Mitgliederwerbung des vds bezieht. Da die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung in einem Beitrag der Süddeutschen Zeitung („Ganz harte Schule“, s. SZ 17. 3. 2023) äußerst negativ dargestellt worden ist, sahen wir uns veranlasst, aus der Perspektive des vds und unseres Referats hierzu einen Leserbrief zu verfassen.

In der Planung ist die nächste Arbeitstagung vom 5. Mai bis zum 8. Mai 2024 in Berlin.

Sabine Ladwig



Ausgewählte Online-Angebote der vds-Bildungsakademie

Verband Sonderpädagogik e.V.
Bildungsakademie

Das Klassenklima stärken – gerade in Zeiten von (Cyber-)Mobbing

Leitung: Rainer Kühlewind

Inhalte des Workshops:
- Was ist (Cyber-)Mobbing und was kann ich (präventiv) tun?
- Präventionsarbeit durch Gestaltung des Klassenklimas mit den Bausteinen Persönlichkeit der Lehrkraft, Raumgestaltung, Unterrichtselemente

Montag, 20.11.2023, 15:00 Uhr bis 16:30 Uhr

„Was lasse ich zu? Wo muss ich reagieren?" Professioneller Umgang mit herausforderndem Verhalten

Leitung: Cornelia König

Ziel dieses Fortbildungsangebots ist es, eine professionelle Umgangsweise mit der Problematik im Spannungsfeld zwischen „Raum geben" und „klare, verbindliche Grenzen setzen" zu fördern.

Montag, 18.03.2024, 16:30 Uhr bis 18.00 Uhr

Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum: Schulischer Umgang und Nachteilsausgleich

Leitung: Dr. Yannic Wiegold

Dieses Seminar vertieft das Angebot „Autismus-Spektrum-Störungen – Grundlagen, Problemfelder, Prävention" vom 11.11.2023

Samstag, 02.12.2023, 10:00 Uhr bis 12:15 Uhr und 13:00 Uhr bis 15:15 Uhr

Nachteilsausgleich in der Allgemeinen Schule

Leitung: Dr. Angela Ehlers

Ein Beitrag zur Barrierefreiheit des Unterrichts – Seminar mit Grundlageninformationen
In diesem Online-Seminar lernen Sie die Grundlagen des Nachteilsausgleichs zur Ermöglichung von Teilhabe kennen, erfahren Beispiele und Möglichkeiten für Nachteilsausgleiche und deren Übertragung auf die eigene Unterrichtspraxis.

Montag, 27.11.2023, 14:00 Uhr bis 17:00 Uhr

Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche/geistige Entwicklung – Beobachten-Verstehen-Handeln

Leitung: Katharina Jochim und Sarah Wagner

Ein Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten, wie Sie Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche/geistige Entwicklung bestmöglich bilden können.

Montag, 27.11.2023, 16:00 Uhr bis 18:15 Uhr

Methodenkompetenz im inklusiven Unterricht am Beispiel der differenzierten Gestaltung von Lapbooks

Leitung: Katharina Jochim und Sarah Wagner

Ein sehr praxisorientierter Einblick in die Differenzierungsmöglichkeiten am Beispiel der Lapbookarbeit mit zahlreichen Beispielen.

Montag, 11.12.2023, 16:00 Uhr bis 18:15 Uhr

Details und Anmeldung unter www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/

Verband Sonderpädagogik e.V.
Bildungsakademie
Hans-Sachs-Weg 18 · 97082 Würzburg
0931 20082390 · post@vds-bildungsakademie.de

Impressum

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** erscheint zwölfmal jährlich jeweils zum Monatsanfang.

Herausgeber:
Verband Sonderpädagogik e.V., Würzburg
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
Tel. 0931 24020, Fax 0931 24023
post@verband-sonderpaedagogik.de

Auflage: 7500 Exemplare

Anzeigenverwaltung:
Marianne Schardt
Kornblumenweg 16
52477 Alsdorf
marianne.schardt@verband-sonderpaedagogik.de

Chiffre-Anzeigen bitte direkt an die vds-Bundesgeschäftsstelle in Würzburg

Titelfoto: Drazen Zigic/shutterstock
Foto Kottmann, Seite 554: Gregor Herse

Satz und Layout:
vieth-gestaltung - Karl-Heinz Vieth
Töpferstraße 50, 49078 Osnabrück

Druck:
WKS Print Partner GmbH
Stimmerswiesen 3
34587 Felsberg

Preis für Einzelbezug:
9,50 Euro (inkl. MwSt., zzgl. Versandspesen)

Für Mitglieder des Verbands Sonderpädagogik e.V. ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Anträge auf Mitgliedschaft können an die Bundesgeschäftsstelle gerichtet werden. Studierende und Lehramtsanwärter erhalten ermäßigte Mitgliedsbeiträge.

Manuskripte werden an einen der beiden Schriftleiter erbeten. Gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Schriftleitung und des Verbands Sonderpädagogik e.V. wieder.

Für unverlangt eingesandte Buchbesprechungsexemplare wird keine Verantwortung übernommen. Grundsätzlich erscheinen in der Zeitschrift für Heilpädagogik nur Erstveröffentlichungen.
Weitere Informationen für Autoren mit den Richtlinien zur Einreichung der Manuskripte auf Anforderung per Post oder unter www.verband-sonderpaedagogik.de

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird laufend im Fachinformationssystem Bildung bibliografisch nachgewiesen. Sie wird regelmäßig für die Literaturdatenbank PSYNDEX und den Referatedienst Psychologischer Index der Universität Trier (ZPID) ausgewiesen.
Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird im European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

Alle Anfragen und Reklamationen bitte direkt an die Bundesgeschäftsstelle!

Verband Sonderpädagogik e.V.
Bildungsakademie

„Diklusion“

Online-Seminarreihe der vds-Bildungsakademie

Der Begriff „Diklusion“ beschreibt „die programmatische und systematische Verknüpfung von Digitalen Medien im Einsatz für die Umsetzung der Inklusion in Schule. Die Verschränkung der beiden Themen ermöglicht Chancen der Teilhabe.

Leitung: Dr. Lea Schulz, Europa-Universität Flensburg

Die drei Seminare stehen in inhaltlichem und thematischem Zusammenhang, können aber auch einzeln erfolgreich wahrgenommen werden. Für alle Termine ist jeweils eine separate Anmeldung notwendig.

Sie können wählen:

Diklusion 1: **Eine Einführung in das Lernen und Lehren mit digitalen Medien im digital-inklusiven Unterricht**	Dienstag, 16. 01. 2024 oder 30. 01. 2024, 16:00 bis 18:00 Uhr
Diklusion 2: **Individualisierung und Kollaboration mit digitalen Medien im digital-inklusiven Unterricht**	Dienstag, 13. 02. 2024, 16:00 bis 18:00 Uhr
Diklusion 3: **Lehren mit digitalen Medien im digital-inklusiven Unterricht**	Donnerstag, 15. 02. 2024, 16:00 bis 18:00 Uhr

Alle Seminare werden als Videokonferenz online durchgeführt. · Details und Anmeldung: vds-bildungsakademie.de

Verband Sonderpädagogik e.V.
Bildungsakademie
0931 20082390 · post@vds-bildungsakademie.de