



Leseprobe aus Opalinski, Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften im  
Kontext von Inklusion, ISBN 978-3-7799-6261-8

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-6261-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6261-8)

# 1 Inklusion in Schule und Unterricht

Inklusion, das will ich gleich am Beginn zur Erinnerung für uns alle festhalten, gehört zu den Begriffen der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion, die polarisieren und irritieren. Vergleichbar mit dem Begriff der Integration in der Hochphase der Gesamtschuldiskussion (...), versammelt der Begriff der Inklusion die größten moralisch-politischen Ansprüche und die höchsten pädagogischen Versprechen (...). (Tenorth, 2013, S. 17)

Der Begriff Inklusion ist seit Jahren (national) bzw. Jahrzehnten (international) zentraler Gegenstand pädagogischer, politischer und öffentlicher Diskurse. Dabei liegen jedoch oftmals unterschiedliche Verständnisse zugrunde, was mit dem Begriff und Konzept Inklusion genau gemeint ist (dazu u. a. Biewer & Schütz, 2016; Cramer & Harant, 2014; Dlugosch, 2013; Grosche, 2015; Nohl, 2018; Piezunka, Schaffus & Grosche, 2017; Werning, 2014). Aus dieser begrifflichen Unklarheit leitet Grosche (2015) als eine Erschwernis für die empirische Bildungsforschung ab, dass „(...) das genaue Untersuchungsobjekt unklar (bleibt), da sich aus dem diffusen Begriff kaum spezifische Operationalisierungen ableiten lassen“. Daher erfolgt in Abschnitt 1.1 zunächst eine Annäherung an den Begriff Inklusion, auf dessen Basis auch die Verwendung dieses Begriffs in der vorliegenden Arbeit begründet wird. Daran schließen sich in den Abschnitten 1.2 und 1.3 Darstellungen zu Inklusion im deutschen bzw. finnischen Schulsystem sowie zur inklusionsorientierten Ausbildung von Lehrkräften in den beiden Ländern an.

## 1.1 Annäherung an den Begriff Inklusion<sup>2</sup>

Spätestens mit der Ratifizierung der UN-BRK und des dazugehörigen Fakultativprotokolls wurde Inklusion zu einem Leitprinzip der bildungspolitischen Entwicklung auch der deutschsprachigen Länder, mit weitgehenden Konsequenzen für anstehende Bildungsreformen (...). (Biewer & Schütz, 2016, S. 126)

---

2 Die vorliegende Annäherung an den Begriff Inklusion bezieht sich ausschließlich auf theoretische Explikationen dazu. Eine erste empirische Explikation haben Piezunka et al. (2017) auf Basis von neun Interviews mit Expert\*innen im Bereich Inklusion vorgelegt.

Werning (2014, S. 602) schreibt zum Konzept Inklusion, dass eine Begriffsklärung aufgrund uneinheitlicher Zugänge und Argumentationen erforderlich ist und unterscheidet dabei pragmatische, normative sowie empirische Diskurse:

Neben theoretisch idealistischen Bestimmungen stehen pragmatische Zugänge, die sich an den konkreten bildungspolitischen Gegebenheiten und Umsetzungsmöglichkeiten orientieren. Neben der normativen Argumentation steht die empirische Diskussion der Effekte von inklusiver Bildung.

Cramer und Harant (2014, S. 654) haben in ihrer interdisziplinären Analyse zum Inklusionsbegriff drei Ebenen aufgezeigt, die hinsichtlich des Begriffsverständnisses unterschieden werden können und deren Vermischung problematisch ist:

- 1) Inklusion als Menschenrecht: unbedingt und uneingeschränkt gültige allgemeine Setzung (z. B. Gleichberechtigung aller Menschen), die durch Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns ausdifferenziert werden kann;
- 2) Normative Prinzipien der Inklusion, die im Kontrast zu den pädagogischen Prinzipien eine affirmative Haltung zu einer bestimmten Handlungspraxis einnehmen (bedingungslose Anerkennung: z. B. keine Diskriminierung aufgrund von Leistung; Vergemeinschaftung: z. B. die gleiche Schule für alle) und ein geschichtsimmanentes Entwicklungsprinzip unterstellen (von der Exklusion zur Inklusion);
- 3) Realisierungsformen von Inklusion: im Anschluss an die normativen Prinzipien formulierte technologische Maßnahmen der Inklusion (z. B. bestimmte Lernkultur), die durch einen technisch verkürzten Praxisbegriff gekennzeichnet sind und kontrainventionale Wirkungen hervorbringen können.

Die UN-Behindertenrechtskonvention ist zwar insgesamt Ausgangspunkt der Ausführungen und Überlegungen innerhalb der vorliegenden Arbeit, ein Verständnis von Inklusion als Menschenrecht (Makroebene) spielt jedoch nachfolgend nur eine untergeordnete Rolle und wird deshalb nicht weiter entfaltet.<sup>3</sup> Im Zentrum der nachfolgenden Annäherung an den Begriff Inklusion steht eine auf Schule und Unterricht fokussierte Betrachtung der Prinzipien von Inklusion (Mesoebene), ergänzt durch die Betrachtung von Maßnahmen zu deren Umsetzung (Mikroebene). Darüber hinaus wird zwischen Inklusion als allgemeines und spezifisches Konzept dahingehend unterschieden, dass verschiedene Gruppen von Kindern und Jugendlichen adressiert werden.

---

3 Grundlegende Ausführungen zur UN-Behindertenrechtskonvention und dem allgemeinen Menschenrecht auf Inklusion bzw. inklusive Bildung finden sich zum Beispiel bei Lindmeier und Lindmeier (2015), Biermann und Powell (2014) oder Muñoz (2012). Zur Anwendbarkeit der UN-Behindertenrechtskonvention findet sich bei von Bernstorff (2011) eine umfangreiche Darstellung.

### *Inklusion als allgemeines Konzept*

In einem universalistischen Verständnis, welches vor allem in Großbritannien entwickelt und von Booth und Ainscow (2002) im Index for Inclusion<sup>4</sup> aufgegriffen worden ist, zielt Inklusion auf die verstärkte Partizipation und Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen. Dieses Verständnis wird von Ainscow, Booth und Dyson (2006, S. 25) wie folgt beschrieben:

Inclusion is concerned with all children and young people in schools; it is focused on presence, participation and achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state.

In ihrer Übertragung des Index für Inklusion ins Deutsche definieren Boban und Hinz (2003, S. 3) Inklusion als

das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen durch das, was im deutschsprachigen Diskurs Pädagogik der Vielfalt, im englischsprachigen eben Inklusion genannt wird (...).

Mit diesem Verweis auf die Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006) wird die zumindest auf theoretischer Ebene bestehende Verschränkung von Integrations- und Inklusionspädagogik deutlich (Dammer, 2011; Grosche, 2015; Wocken, 2014).<sup>5</sup>

Zu den grundlegenden Prinzipien eines in dieser Weise verstandenen Inklusionsbegriffs zählen insbesondere der Verzicht auf jede Art von Etikettierung (Dekategorisierung), die bedingungslose Anerkennung von Heterogenität (egalitäre Differenz nach Prenzel (2001)) sowie die volle und selbstverständliche Partizipation aller (Cramer & Harant, 2014; Hinz, 2014; Prenzel, 2015b). Diese Prinzipien werden in der inklusiven pädagogischen Praxis durch mehr oder minder konkrete Maßnahmen ergänzt. Auf der Ebene der Didaktik zum Beispiel durch individualisierungsfähige Kerncurricula, den Einsatz von umfas-

---

4 Der Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) bzw. der ins Deutsche übertragene Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) stellt einen Fundus an Materialien dar, der Schulen bei der Entwicklung Richtung Inklusion unterstützen soll und als Hilfsmittel bei der Selbstevaluation dienen kann.

5 Eine Abgrenzung der Begriffe Inklusion und Integration wird in dieser Arbeit nicht erfolgen. Dazu finden sich bereits zahlreiche Abhandlungen, u. a. bei Hinz (2002, 2003, 2013), Wocken (2014, insbesondere Kapitel 6), Dammer (2011), Feuser (2015) oder Siedenbiedel (2015).

send gestuften Standardmodellen und Kompetenzrastern, binnendifferenzierten Unterricht sowie die Trennung von Lern- und Leistungssituationen. Die Gewährleistung des Besuchs der wohnortnahen Schule mit Primar- und Sekundarstufe (als Schule für alle Kinder und Jugendlichen) sowie eine personelle Grundausstattung aller Schulen mit multiprofessionellen Teams, die kontinuierlich kooperieren, gehören zu den Maßnahmen auf den institutionellen, bildungspolitischen bzw. professionellen Ebenen (Prenzel, 2015a; b, S. 162 f.). Insgesamt resümiert Prenzel (2015a, S. 33),

(...) dass die Bausteine der inklusiven Pädagogik zugleich die Elemente einer guten Pädagogik insgesamt abbilden; sie alle kommen – selbstverständlich mehr oder weniger stark ausgeprägt – in gelingenden Prozessen der Organisationsentwicklung im Bildungswesen zum Tragen. Die Bausteine der inklusiven Pädagogik stellen Antworten auf ungelöste Probleme des Regelschulsystems dar, mit denen jede Schule zu kämpfen hat.

### *Inklusion als spezifisches Konzept*

Entgegen der vorangegangenen Darstellung von Inklusion als allgemeines Konzept, welches sich auf alle denkbaren Heterogenitätsdimensionen bezieht und „die Minimierung von Diskriminierung und Maximierung der sozialen Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen umfasst“ (Werning, 2014, S. 603), erfolgt im Bildungsbereich oft eine Fokussierung von Inklusion auf Menschen mit Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen. Dabei weist dieses Verständnis starke Bezüge zur Sonder- und Integrationspädagogik auf und stellt die Frage nach dem richtigen Förderort für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf in den Mittelpunkt. Damit wird, wie bereits zuvor in der allgemeinen Konzeption von Inklusion, auf die Menschenrechte Bezug genommen, deren Inhalt aber spezifisch auf die Ansprüche von Menschen mit Behinderungen konkretisiert, wie zuletzt in der UN-Behindertenrechtskonvention (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Diesem Verständnis hat sich auch die Kultusministerkonferenz mit ihrer Empfehlung zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen angeschlossen (KMK 2011).

Ergänzend zu dem auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf fokussierten Verständnis beschreiben Lindmeier und Lütje-Klose (2015, S. 8) ein weiteres, als spezifisch einzuordnendes, Verständnis von Inklusion, welches „auf alle Lernenden, besonders aber auf vulnerable Gruppen (...)“ bezogen ist. Im Originaltext der UNESCO (2003, S. 4) heißt es dazu:

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	9
<b>1 Inklusion in Schule und Unterricht</b>	13
1.1 Annäherung an den Begriff Inklusion	13
1.2 Inklusion im Schulsystem	19
1.2.1 Umsetzungsstand von Inklusion im deutschen Schulsystem	22
1.2.2 Umsetzungsstand von Inklusion im europäischen Vergleich	24
1.3 Inklusion in der Lehrer*innenbildung	26
1.3.1 Inklusionsorientierte Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung Thüringens	28
1.3.2 Inklusionsorientierte Ausbildung von Lehrkräften in Finnland	31
1.4 Zusammenfassung	32
<b>2 Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften im Kontext Inklusion</b>	33
2.1 Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften	35
2.2 Selbstwirksamkeitserwartungen	38
2.3 Kontext Inklusion	41
<b>3 Forschungsstand zu ausgewählten Aspekten der professionellen Kompetenz von Lehrkräften</b>	43
3.1 Inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrkräften	43
3.1.1 Einstellung zu Inklusion als Konzept	44
3.1.2 Bereitschaft zur Arbeit im inklusiven Unterricht	49
3.1.3 Zusammenhänge mit anderen Variablen	50
3.2 Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften	54
3.2.1 Grundlegende Befunde zur Selbstwirksamkeit von Lehrkräften	54
3.2.2 Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Kontext von Inklusion	55
3.2.3 Zusammenhänge mit anderen Variablen	58
3.2.4 Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen in Schule und Unterricht	60
3.3 Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartungen und Einstellungen	61
3.4 Zusammenfassung	62

<b>4</b>	<b>International vergleichende Forschung</b>	63
4.1	Grundlagen international vergleichender Forschung	63
4.2	Darstellung der Vergleichseinheiten Deutschland und Finnland	65
4.2.1	Gesellschaftliche und wirtschaftliche Indikatoren	65
4.2.2	Bildungsspezifische Indikatoren	67
4.2.3	Zusammenfassung	71
<b>5</b>	<b>Formulierung der Fragestellungen</b>	73
5.1	Schulartspezifische Unterschiede	73
5.2	Einbezug von Lehrkräften aus den neuen Bundesländern	73
5.3	International vergleichende Untersuchungen unter Einbezug von Lehrkräften in Deutschland	75
5.4	Fragestellungen	75
<b>6</b>	<b>Daten und Methode</b>	77
6.1	Datenerhebung	77
6.1.1	Befragung der deutschen Lehrkräfte	78
6.1.2	Befragung der finnischen Lehrkräfte	78
6.2	Teilnahme und Rücklauf in Online-Erhebungen	78
6.3	Erhebungsinstrumente	81
6.4	Auswertungen	81
6.5	Fehlende Werte	82
6.5.1	Analyse fehlender Werte	82
6.5.2	Umgang mit fehlenden Werten	84
6.6	Stichproben	87
<b>7</b>	<b>Empirischer Teil</b>	89
7.1	Inklusionsbezogene Einstellung	89
7.1.1	Befunde zur inklusionsbezogenen Einstellung deutscher Lehrkräfte Teil 1	90
7.1.2	Befunde zur inklusionsbezogenen Einstellung finnischer Lehrkräfte Teil 1	94
7.1.3	Faktorenanalyse	96
7.1.4	Befunde zur inklusionsbezogenen Einstellung deutscher Lehrkräfte Teil 2	98
7.1.5	Befunde zur inklusionsbezogenen Einstellung finnischer Lehrkräfte Teil 2	101
7.1.6	Vergleichende Analysen deutscher und finnischer Lehrkräfte	102
7.1.7	Zusammenfassung	105

7.2	Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen	106
7.2.1	Befunde zu den berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen deutscher Lehrkräfte Teil 1	106
7.2.2	Befunde zu den berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen finnischer Lehrkräfte Teil 1	110
7.2.3	Faktorenanalyse	112
7.2.4	Befunde zu den berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen deutscher Lehrkräfte Teil 2	114
7.2.5	Befunde zu den berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen finnischer Lehrkräfte Teil 2	117
7.2.6	Vergleichende Analysen deutscher und finnischer Lehrkräfte	119
7.2.7	Zusammenfassung	122
7.3	Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogener Einstellung und berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen	122
7.3.1	Zusammenhänge in der deutschen Teilstichprobe	123
7.3.2	Zusammenhänge in der finnischen Teilstichprobe	124
7.3.3	Vergleichende Betrachtung der Zusammenhänge in der deutschen und finnischen Teilstichprobe	125
7.3.4	Zusammenfassung	125
7.4	Clusteranalyse	125
7.4.1	Hierarchische Clusteranalyse nach Ward	126
7.4.2	Nicht-hierarchische Clusteranalyse mittels k-Means-Verfahren	129
7.4.3	Diskriminanzanalyse	130
7.4.4	Beschreibung der Cluster	131
7.4.5	Befunde zur inklusionsbezogenen Einstellung	132
7.4.6	Befunde zu berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen	137
7.4.7	Vergleichende Analysen	140
7.4.8	Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogener Einstellung und berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen	144
7.4.9	Zusammenfassung	147
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse</b>	<b>149</b>
8.1	Zentrale Befunde und Beantwortung der Forschungsfragen	149
8.2	Diskussion der Forschungsergebnisse	151
8.3	Limitationen und Forschungsdesiderata	155
	<b>Literatur</b>	<b>158</b>