



Christian Jäntsch

# Lehrerinnen und Lehrer auf dem Weg zur Inklusion

Concerns-basierte Untersuchungen  
der Implementation inklusiven Unterrichts

Jäntschi

**Lehrerinnen und Lehrer  
auf dem Weg zur Inklusion**



Christian Jäntsch

# Lehrerinnen und Lehrer auf dem Weg zur Inklusion

Concerns-basierte Untersuchungen  
der Implementation inklusiven Unterrichts

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

**k**

Dissertation, Universität Potsdam, 2023.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: © melitas, iStock-Illustration.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6095-6 digital

ISBN 978-3-7815-2640-2 print

# Zusammenfassung

Die Forderung nach inklusiver Bildung stellt alle verantwortlichen Instanzen bisweilen vor erhebliche Herausforderungen. Insbesondere ist die praktische Realisierung inklusiver Bildung nur denkbar, wenn die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen überzeugt und befähigt sind, diese Herausforderung anzunehmen (Stellbrink, 2012; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saummell, 1996). In der vorliegenden Arbeit wird das Ziel verfolgt, nachzuvollziehen, wie Lehrkräfte das Vorhaben der Implementation inklusiven Unterrichts wahrnehmen und mental verarbeiten. Auf Grundlage des Modells der Stages of Concern (George, Hall & Stiegelbauer, 2008) wird anhand von Daten aus Lehrkräftebefragungen ( $N = 1138$ ), die im Kontext des Brandenburgischen Pilotprojektes „Inklusive Grundschule“ durchgeführt wurden, der Implementationsprozess schulischer Inklusion in drei Teilstudien untersucht:

In Teilstudie 1 interessiert, inwieweit die Stages of Concern sich eignen, den Implementationsprozess schulischer Inklusion abzubilden. Die Ergebnisse von Reliabilitätsanalysen sowie exploratorischen und konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigen, dass das Modell zwar geeignet ist aber die Modellstruktur einer Adaption bedarf, um die Wahrnehmung der Lehrkräfte diesbezüglich valide zu erfassen. In Teilstudie 2 wird geprüft, inwieweit Zusammenhänge zwischen den Stufen dieses Modells zu inklusiven Lehrkompetenzen bestehen. Die statistische Überprüfung der Differenzen in Fishers  $Z$ -transformierten Korrelationen deuten darauf hin, dass sich die Annahme von Stufen in diesem Modell trotz signifikanter weitgehend erwartungskonformer Zusammenhänge zu den Kompetenzmerkmalen nicht aufrechterhalten lässt. Teilstudie 3 hat schließlich zum Ziel zu ergründen, welche Lehrkräftetypen sich in Bezug auf die Implementation schulischer Inklusion unter Rückgriff auf das Modell der Stages of Concern finden lassen, welche Faktoren im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu einem Typus stehen und wie sich diese Typen im zeitlichen Verlauf entwickeln. Anhand von latenten Profilanalysen sind fünf verschiedene Typen von Lehrkräften auszumachen, die dem Implementationsprozess gegenüber in einem Kontinuum zwischen ablehnender Haltung und innovierender Bereitschaft verortet werden können. Dabei zeigt sich in logistischen Regressionsmodellen, dass auf der Ebene des schulischen Kontextes insbesondere die Schulleitung und auf der Ebene der Lehrpersonen insbesondere die Anzahl besuchter Inklusionsfortbildungen, die Einstellung zum gemeinsamen Unterricht sowie die Implementationsbereitschaft die Zugehörigkeit zu den Typen in besonderem Maße bedingen. Schließlich zeigen latente Profilanalysen für die längsschnittliche Betrachtung auf, dass die gefundenen Typen mitnichten als stabiles Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden können.

Die Befunde der in dieser Arbeit referierten Studien vermögen wichtige Hinweise darauf zu geben, wie Lehrkräfte im Prozess der Implementation schulischer Inklusion differenziert unterstützt werden können.

## Abstract

The demands for inclusive education pose considerable challenges for all stakeholders. Especially the practical realization of inclusive education is depending on teachers who are willing and capable to take up this challenge (Stellbrink, 2012; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumell, 1996). This thesis aims to retrace how teachers are mentally processing the undertaking of implementing inclusive education in schools. Therefore, the implementation process will be studied based on the model of Stages of Concern (George, Hall & Stiegelbauer, 2008). Examination of this process is embedded within three sub-studies using data from teacher surveys ( $N = 1138$ ) conducted in the context of the Brandenburg Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“: Substudy 1 focusses on the question to which extent the Stages of Concern are capable to map the implementation process of inclusive education. The analysis of internal consistency reliability as well as the results of exploratory and confirmatory factor analysis indicate that the model is appropriate for this purpose but should be critically proven and if necessary adapted with respect to the models' structure. Substudy 2 investigates the extend of statistical relationships between the models' substages and teachers' professional competences in the field of inclusive education. Modelling Pearson's correlation as an independent variable by means of Fisher  $Z$ -transformation shows that the anticipated progressive relation can't be validated. Eventually, substudy 3 examines whether certain types of teachers with specific concerns regarding the implementation of inclusive education can be identified, what factors are related to each type, and which development each type takes in a certain timespan. Using latent profile analysis five different types of teachers can be found who differ in a range between rejecting the implementation of inclusive education to being highly engaged in the implementation process. Logistic regression models reveal the following factors for affiliation to a type on an individual level: the school administration as a context factor, the number of attended trainings in inclusive education especially for teachers, overall attitude towards inclusive education as well as the readiness for implementation. Finally, latent profile analyses for longitudinal observation show that the types found can by no means be regarded as robust personality traits. The findings in this thesis might provide further information on how teachers can be adequately supported in the process of implementing inclusion in schools.

## Danksagung

Eine solche Arbeit kann wohl in keiner Weise zustande kommen ohne die besondere Unterstützung bestimmter Menschen. Allein die Aufmerksamkeit, die diese der vorliegenden Arbeit entgegengebracht haben, ist bereits von unschätzbarem Wert. Einigen dieser Menschen sei an dieser Stelle unbedingt gedankt:

Zuallererst danke ich ganz herzlich Prof. Dr. Nadine Spörer insbesondere dafür, dass sie mir in der ganzen Zeit immer das Gefühl vermittelte, interessiert und ansprechbar zu sein und mir dabei jedes Mal konstruktive Rückmeldungen gab und auch dafür, dass sie stets genau die Worte fand, die es brauchte, um mich voranzubringen. Ich danke ganz besonders auch Prof. Dr. Frank Hellmich, der sozusagen ohne jede Not dieser Arbeit gegenüber sofort ein wohlwollendes Interesse aufbrachte und für mich dann als kritischer und ehrlicher Experte erreichbar war in einer Weise, wie es nicht selbstverständlich ist. Unbedingt danken möchte ich auch Prof. Dr. Michel Knigge für seine kaum nachvollziehbare Geduld in der Ermöglichung der Beschäftigung mit dieser Arbeit und all die inhaltliche sowie motivationale Unterstützung. Unterstützt hat mich auch maßgeblich das ehemalige PING-Team Steffi Bosse, Thorsten Henke und Jessica Jaeuthe, auf denen ich als Erste den größten Teil dieser Arbeit ‚abladen‘ konnte und die mir damit nicht nur wertvolle Kommentare zum Inhalt, sondern vor allem wertschätzende Aufmerksamkeit entgegengebracht haben. Dafür bin ich ihnen zutiefst zu Dank verpflichtet. Auch der ehrenwerten Quali-Runde: Saskia Liebner, Verena Keeß, Jochen Kleres, Scarlett Kobs, Franziska Rogge, Gülay Teke und Simon Wagner gebührt besonderer Dank insbesondere für das gemeinsame Lachen (und manchmal auch ‚weinen‘). Schließlich sei auch den ehemaligen Kolleginnen Sophie Uphoff Blay für ihre zuverlässige Unterstützung bei Recherchen und Josie Roth für die Akribie beim Korrekturlesen herzlich gedankt.





# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	11
<b>2</b>	<b>Inklusion als Implementationsvorhaben schulischer Innovation</b>	13
2.1	Inklusive Bildung	13
2.2	Inklusiver Unterricht	16
2.3	Implementationsprozesse schulischer Innovationen	22
2.3.1	Innovationen und Implementationsprozesse im Bildungswesen	22
2.3.2	Angebots- und Nutzungsmodell zur Wirksamkeit von Implementationsprozessen	25
2.4	Concerns in der Implementationsforschung	29
2.4.1	Zum Begriff der Concerns	30
2.4.2	Das Concerns-Based Adoption Model	34
2.4.3	Stages of Concern	37
2.4.4	Zur Entwicklung der Stages of Concern und des Stages of Concern Questionnaire	42
2.4.5	Das Modell der Stages of Concern in der empirischen Implementationsforschung	43
2.4.6	Kritik am Concerns-Based Adoption Model	46
<b>3</b>	<b>Forschungsfragen und Hypothesen</b>	49
<b>4</b>	<b>Empirische Untersuchungen zum Modell der Stages of Concern im Zusammenhang mit der Implementation inklusiven Unterrichts</b>	55
4.1	Modell der Stages of Concern in Zusammenhang mit der Implementation schulischer Inklusion	55
4.2	Datenbasis: Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“	57
4.3	Forschungsdesign und Stichprobe	60
4.4	Teilstudie 1: Validierung des Instruments der Stages of Concern	61
4.4.1	Das Messinstrument des Stages of Concern Questionnaire	61
4.4.2	Methode: Analyseverfahren	62
4.4.3	Ergebnisse	70
4.4.4	Zwischenfazit	80
4.5	Teilstudie 2: Zum Zusammenhang der Stages of Concern mit professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern	84
4.5.1	Messinstrumente	84
4.5.2	Methode	85
4.5.3	Ergebnisse	87
4.5.4	Zwischenfazit	92
4.6	Teilstudie 3: Profile und Entwicklungen von Lehrerinnen und Lehrern im Prozess der Implementation schulischer Inklusion	97
4.6.1	Messinstrumente	97
4.6.2	Methode	99
4.6.3	Ergebnisse	109
4.6.4	Zwischenfazit	128

<b>5 Diskussion</b> .....	137
5.1 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse .....	140
5.1.1 Teilstudie 1 .....	140
5.1.2 Teilstudie 2 .....	142
5.1.3 Teilstudie 3 .....	143
5.2 Limitationen .....	146
5.3 Ausblick .....	149
<b>Verzeichnisse</b> .....	153
Abbildungsverzeichnis .....	153
Tabellenverzeichnis .....	154
Literaturverzeichnis .....	155
<b>Anhang</b> .....	171

# 1 Einleitung

Nach wie vor werden im bundesdeutschen Bildungssystem die Weichen gestellt für eine Umstellung von einer separierenden auf eine inklusive Beschulung von Lernenden. Nicht zuletzt angestoßen durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) werden diverse Anstrengungen unternommen, inklusive Bildung in den Regelschulbetrieb einzuführen (Lange, 2017; Werning & Lichtblau, 2020). Dass die Umstellung von einer separierenden auf eine inklusive Bildungsstruktur einer Zäsur innerhalb des deutschen Bildungssystems gleichkommt, steht außer Frage (Rürup, 2011; Werning, 2010). So impliziert der Ruf nach inklusiver Bildung nichts weniger als die Forderung einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderungen oder anderen Merkmalen, die in einen Zusammenhang mit den individuellen (herausfordernden) Lernprozessen gebracht werden können (Platte, 2008)<sup>1</sup>. Es bedarf wenig Fantasie, sich vorzustellen, dass konsequent umgesetzter inklusiver Unterricht weitreichende Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit in den Schulen zeitigt. In Bezug auf die Umsetzung schulischer Inklusion ist der Blick damit unmittelbar auf das pädagogische Fachpersonal in den Schulen gerichtet. Das Mehr an Heterogenität in den Klassen stellt die Lehrkräfte potenziell vor ungleich andere Herausforderungen als der Unterricht in separierenden Settings. Obgleich bereits allgemeindidaktische Kriterien eines guten Unterrichts auf die Bedeutung individualisierter Lernangebote hinweisen (Dumont, 2019; Klieme & Warwas, 2011) und damit auch wesentliche Impulse für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu geben vermögen, mag die Forderung nach konsequenter Umsetzung inklusiver Unterrichtskonzepte in einem (gegebenenfalls) hochgradig heterogenen Klassenkontext für viele einen neuen Anspruch an die eigene Lehrtätigkeit formulieren.

Zwar ist in internationalen Studien sowie in nationalen Forschungsarbeiten durchaus umfassend untersucht worden, welche Einstellungen Lehrkräfte der Inklusion gegenüber haben (Avramidis & Norwich, 2002; Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Hellmich, Knickenberg & Görel, 2018; Opalinski, 2020), doch wird die Einführung bzw. die Annahme schulischer Inklusion durch die Lehrkräfte dabei kaum im Hinblick auf Prozessmerkmale adressiert. Inklusive Einstellungen von Lehrkräften sind zweifelsohne als unbedingte Voraussetzung für die Realisierung inklusiver Bildungsprozesse zu bestimmen, doch sagt die Einstellung als solche wenig darüber aus, welche spezifischen mentalen Dispositionen im Prozess der Einführung und Umsetzung schulischer Inklusion aufseiten der Lehrkräfte zutage treten und welche Anforderungen an die Begleitung dieses Prozesses gestellt werden.

Das übergeordnete Anliegen dieser Arbeit besteht nun darin, Hinweise darauf zu finden, wie Lehrkräfte bei der Übernahme inklusionspädagogischer Prinzipien in das unterrichtspraktische Handeln unterstützt werden können. Zu diesem Zwecke zielt das hier vorgestellte Forschungsvorhaben darauf ab, herauszustellen, wie Lehrkräfte entsprechende Implementationsprozesse rezipieren. Dieses Vorhaben wird in drei Teilstudien realisiert, die durch unterschiedliche Fragestellungen geleitet werden:

---

<sup>1</sup> Dies jedenfalls stellt sich offenbar als Minimalkonsens des inklusionstheoretischen bzw. inklusionspolitischen Diskurses dar (Grosche, 2015). Inwiefern damit der gänzliche Verzicht von Förderschulen einhergeht, bleibt indes Gegenstand kontroverser Diskussionen (Ahrbeck, 2017; Feuser, 2012; Speck, 2016; Wocken, 2015).

- 1) In der ersten Teilstudie wird es darum gehen, ein Instrumentarium zu identifizieren, das valide und reliabel die Rezeption des Implementationsprozesses abzubilden vermag. Hierfür wird auf das Modell der *Stages of Concern* (SoC) zurückgegriffen.
- 2) In der zweiten Teilstudie wird geprüft, inwieweit sich die Logik dieses als Stufenmodell konzipierten Modells anhand von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Stufen der SoC und inklusiven Lehrkompetenzen bestätigen lässt.
- 3) In der dritten Teilstudie wird schließlich untersucht, inwieweit sich verschiedene Typen von Lehrkräften identifizieren lassen, die auf einen unterschiedlichen Stand im Implementationsprozess schließen lassen. Daran knüpft sich an zu ergründen, welche Merkmale in einem Zusammenhang zu dem Auftreten der verschiedenen Typen stehen. Abschließend interessiert, wie sich etwaige Typen im Verlaufe eines Implementationsprozesses entwickeln.

Um das Forschungsvorhaben theoretisch zu begründen, wird zunächst in den Kapiteln 2.1 bzw. 2.2 aufgezeigt, welche konkreten Anforderungen an eine inklusive Bildung und einen inklusiven Unterricht gestellt werden. Inklusiver Unterricht kann sodann als Innovation aufgefasst werden; folglich wird in Kapitel 2.3 über Implementationsprozesse schulischer Innovationen referiert. Um den Implementationsprozess aufseiten der Lehrkräfte nachzuvollziehen und abzubilden, wird ein Concerns-theoretischer Zugang verfolgt. Der Begriff der Concerns sowie das Modell der SoC als wesentlicher Bestandteil des *Concerns Based Adoption Models* (CBAM) werden in dem den theoretischen Teil abschließenden Kapitel 2.4 diskutiert. Diese genannten theoretischen Überlegungen bilden den Ausgangspunkt der Ableitung konkreter Forschungsfragen und spezifischer Hypothesen, welche in Kapitel 3 explizit erläutert werden. Das Kapitel 4 umfasst dann die empirischen Analysen, die sich auf Grundlage der SoC in drei Teilstudien je unterschiedlichen Aspekten der Abbildung des Implementationsprozesses widmen. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5 unter Berücksichtigung bestehender Limitationen resümiert und kritisch diskutiert.

## 2 Inklusion als Implementationsvorhaben schulischer Innovation

Die vorliegende Arbeit hat mittelbar zum Ziel, Hinweise darauf zu geben, wie amtierende Lehrkräfte im Implementationsprozess schulischer Inklusion unterstützt werden können. Dafür gilt es, herauszustellen, wie diese Lehrkräfte die Einführung inklusiven Unterrichts an- bzw. aufnehmen.

Ausgangspunkt der theoretischen Annäherung an das Forschungsvorhaben ist eine Bestimmung wesentlicher Eckpfeiler inklusiver Bildung. Mit dem *Input-Prozess-Output-Modell inklusiver Beschulung* (Gresch, Piezunka & Solga, 2014; Gresch & Piezunka, 2015) wird der Anspruch verfolgt, schulische Inklusion ganzheitlich abzubilden. Indem relevante Ebenen und Dimensionen in Beziehung zueinander gesetzt werden, sollen mittels dieses Modells Voraussetzungen für die Umsetzung inklusiver Bildung erfassbar, Zusammenhänge prüfbar und so „die tatsächlich stattfindenden Prozesse“ (Gresch & Piezunka, 2015, 194) nachvollziehbar gemacht werden.

Die Forderung nach schulischer Inklusion impliziert bestimmte Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts. Das Unterrichten unterliegt zuvorderst dem professionellen Handeln der Lehrkräfte und ist zweifelsohne als „anspruchsvolle Aufgabe“ (Löper & Hellmich, 2021, S. 142) zu betrachten. Um nachzuvollziehen, inwieweit diese Aufgaben das Wirken der Lehrkräfte in ihrer professionellen Praxis betreffen und somit womöglich die Rezeption der Einführung inklusiven Unterrichts beeinflussen, soll nachgezeichnet werden, welche konkreten Ansprüche an den inklusiven Unterricht im bildungswissenschaftlichen Diskurs formuliert werden.

Inklusiver Unterricht kann als bildungspolitisch motivierte Neuerung, als Innovation und dessen Einführung in den Regelschulbetrieb entsprechend als externes Implementationsvorhaben aufgefasst werden. Aus diesem Grund sollen in einem weiteren Schritt der theoretischen Annäherung Annahmen und Erkenntnisse aus der (schulbezogenen) Implementationsforschung referiert werden. Es ist davon auszugehen, dass die (erfolgreiche) Implementation von Innovationen im Bildungswesen<sup>2</sup> maßgeblich durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Einflussfaktoren bedingt wird. Dazu soll modellhaft aufgezeigt werden, inwieweit unterschiedliche Merkmale aufseiten der Innovation selbst, aufseiten derjenigen, welche die Innovation umsetzen (Adoptierende<sup>3</sup>) und durch die (schulischen) Rahmenbedingungen Implementationsprozesse beeinflussen.

### 2.1 Inklusive Bildung

Inklusion beschreibt einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag, der umfassende Veränderungen auf allen Ebenen des zwischenmenschlichen Zusammenlebens einfordert. Grundsätzlich zielt diese Forderung auf eine gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe der Menschen an gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen (Rudolf, 2017; Wansing, 2015). Unter Berücksichtigung individueller Handlungs- und Gestaltungsspielräume, die auch durch soziale Kontexte geprägt sind und bisweilen durch diese beschränkt werden, gilt es, jedem Menschen eine ange-

2 Wenn im Laufe der Arbeit die Begriffe Innovation bzw. Implementation verwendet werden, so sind damit stets Implementationsprozesse schulischer Innovationen (i. w. S.) gemeint.

3 Rolf (2016, S. 14) plädiert dafür, anstelle von Adoptierenden von Adaptierenden auszugehen. Zum Zwecke eines konsistenten Sprachgebrauchs und eines konsequenten Theoriebezugs wird in dieser Arbeit weiter die Vokabel Adoptierende verwendet.

messene Zuwendung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung zuteilwerden zu lassen (Bielefeldt, 2017; Degener & Mogge-Grotjahn, 2012).

Bildungsinstitutionen sind in einem solchen Zusammenhang zentrale Orte, denen zum einen Verantwortung über jene Förderung obliegt, die zum anderen aber auch selbst allen Lernenden einen gleichberechtigten Zugang zu den Bildungsangeboten eröffnen sollten. Dabei ist das deutsche Bildungswesen traditionellerweise mehrfach gegliedert: Dies betrifft zum einen die Etablierung des Kulturföderalismus, in dessen Folge die Zuständigkeit über das Schulwesen in der Verantwortung der Länder liegt, und zum anderen erfolgt eine begabungstheoretisch argumentierte Separation von Lernenden entlang des Leistungsprinzips (B. Edelstein & Veith, 2017). Die separierte Beschulung von Lernenden mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen in Förderschulen schließt nahtlos an eine solche Gliederungskultur an (Ellger-Rüttgardt, 2019; Katzenbach & Schröder, 2007). Mit historischen Verweisen auf Bemühungen aus der Integrationspädagogik erwirkte die UN-BRK eine intensive Auseinandersetzung über Möglichkeiten und Bedingungen der gemeinsamen Bildung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen innerhalb des aktuellen Bildungs- bzw. Inklusionsdiskurses (Werning, 2017). Während theoretische Argumentationen zur Inklusion vermehrt auf ein weites Verständnis rekurren, fokussieren Bildungspolitik und Bildungsforschung eher auf ein enges Inklusionsverständnis, das vorwiegend den gemeinsamen Unterricht von Lernenden mit und Lernenden ohne Behinderung bzw. sonderpädagogische Förderbedarfe in den Blick nimmt (Bittlingmayer & Sahrai, 2017; Budde & Hummrich, 2015; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015).<sup>4</sup> Für die unmittelbare Anschlussfähigkeit an die Logik bildungspolitisch motivierter Reformvorhaben folgt diese Arbeit einer solchen Engführung des Inklusionsbegriffs, obgleich ein weites Verständnis durchaus wünschenswert erscheint (Löper & Hellmich, 2021, S. 142) und auch die schulische Realität zutreffender abzubilden vermag (Stellbrink, 2012; Vock & Gronostaj, 2017). Wird im Rahmen dieser Arbeit auf den Begriff der Heterogenität rekurriert, beschreibt dieser – gemäß einem engen Inklusionsverständnis – die Unterschiedlichkeit der Lernenden zuvorderst entlang sonderpädagogisch begründeter Statuskategorien.

In dem Ansinnen ein umfassendes Konzept zur Umsetzung schulischer Inklusion zu spezifizieren und die gefundenen Bedingungen so der empirischen Erfassung in bundesweiten Erhebungen zugänglich zu machen, identifizieren Gresch et al. (2014) unterschiedliche Dimensionen inklusiver Beschulung. Unter Rückgriff auf Erkenntnisse der Schulqualitätsforschung<sup>5</sup> wurden die gefundenen Dimensionen in einem *Input-Prozess-Output-Modell inklusiver Beschulung* zusammengeführt (vgl. Abbildung 1). In diesem Zusammenhang merken auch Gresch und Piezunka (2015) an, dass „um den Anschluss zur aktuellen Begriffsverwendung aufrechtzuerhalten [...] von „Inklusion“ gesprochen [wird] im Sinne der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischer Förderung und solchen ohne sonderpädagogische Förderung“ (S. 186). In Erwägung fehlender einheitlicher Standards bildet die *Identifikation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* sodann einen Ausgangspunkt für Dimensionen auf der Inputebene. Rechtliche Vorgaben zu Diagnose- und Zustellungsverfahren, Verfahrensweisen bei der Schulentscheidung der Einzelschule und das Angebot an Förderschulen in der Region sowie die Wohnortentfernung

4 Nach Grosche (2015) bzw. Piezunka, Schaffus und Grosche (2017) zeigt sich, dass mit einem engen und einem weiten Inklusionsverständnis lediglich zwei Pole gegenübergestellt sind, deren Zwischenräume Abstufungen im Verständnis darüber, was Inklusion bedeutet, offen lassen.

5 Mit einem Fokus auf Prozessmerkmale untersucht Schulqualitätsforschung insbesondere die pädagogische Arbeit und die Schulorganisation im Hinblick auf die Schuleffektivität; demgegenüber misst die Schuleffektivitätsforschung schulische Outputs unter Berücksichtigung der jeweiligen schulischen Voraussetzungen; die Schulentwicklungsforschung fokussiert insbesondere auf Veränderungsprozesse (Egger, 2017, S. 32).

und schulspezifische, individuell wirksame Zugangsbarrieren sind hinsichtlich der *Zugangsbedingungen* zu berücksichtigen. *Kontextfaktoren* gestalten sich vielfältig und beziehen Aspekte wie die sozio-demografische Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler und des Personals der Schule, die Trägerschaft der Schule (öffentlich oder privat) sowie den Schultypen ein. Innerhalb dieses Modells sind die vorhandenen *Ressourcen* nochmals separat als markante Dimension spezifiziert und umfassen Gegebenheiten auf Personal-, Finanz- und Sachebene, umschließen aber ebenso Aspekte der Verwendung jener Ressourcen (vgl. auch Lambrecht, Bosse, Henke, Jäntsch & Spörer, 2016). Die Lehrkräfte gelangen in den Fokus dieses Modells über die Betrachtung der *Qualifizierung* sowie über deren *Einstellungen* (siehe Kapitel 2.2), die ebenfalls als separates Merkmal Eingang in dieses Modell finden. Aufseiten der Prozessdimensionen geht es insbesondere darum, die Schule bzw. das schulische Personal als (Inter-) Agierende zu begreifen: *Die Handlungen auf Schulebene* werden etwa anhand der Schulprogramme oder der Kooperationen mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern sichtbar; die *Formen des gemeinsamen Unterrichts* beziehen sich auf die Strukturierung des Personals und der Lernenden auf Jahrgangs- und Klassenebene; die *Unterrichtsgestaltung* umfasst alle konkreten pädagogischen Maßnahmen, die innerhalb des Unterrichts zur umfänglichen Förderung der Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden (siehe Kapitel 2.2). Diese Fördermaßnahmen deuten ferner auf die möglichen Outputdimensionen hin. Diese zeigen sich naheliegend anhand des fachlich-kognitiven *Leistungsstandes bzw. der Leistungsentwicklung*. Darüber hinaus geht es in der Untersuchung der Effektivität inklusiven Unterrichts dezidiert auch um die soziale und emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, die etwa an deren *Selbstwertgefühl*, der *sozialen Integration* der Einzelnen sowie dem *Klassenklima* innerhalb der Lerngruppe nachvollzogen werden kann. Die Einstellungen des schulischen Personals wurden bereits als bedeutsame Inputdimension markiert; gleichzeitig werden die Einstellungen im Rahmen des Modells als Output bestimmt. Als Ergebnis schulischer Prozesse sind diese dann interessant, wenn etwaige Maßnahmen in Unterricht und Schulentwicklung auf diese abzielen, da eine Haltung, die Respekt, Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt widerspiegelt, als ein maßgebliches Ziel inklusiver Bildungsbemühungen betrachtet werden kann (Prenzel, 2013a; Ziemer, 2020).

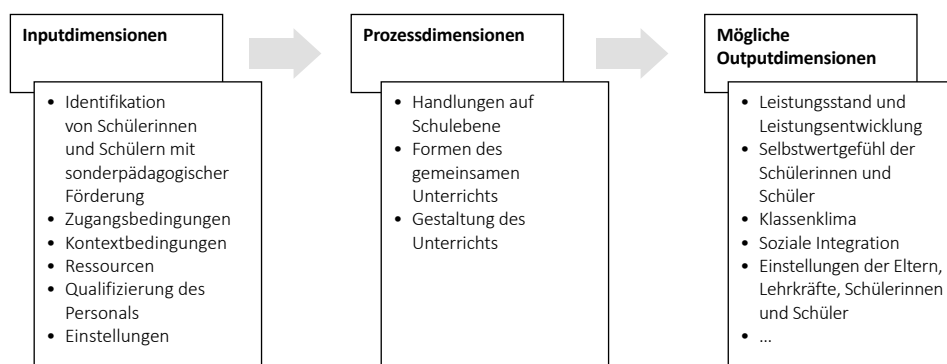


Abb. 1: Input-Prozess-Output-Modell inklusiver Beschulung. Quelle: Gresch und Piezunka (2015, S. 195).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchungen ist das Input-Prozess-Output-Modell inklusiver Beschulung insofern interessant, als dass es aufzeigt, dass zwar die Zielperspektive von schulischen Reformvorhaben auf den Ergebnissen (Outputs) des jeweiligen Vorhabens (in diesem Fall



die Umsetzung schulischer Inklusion) liegt und dass das Gelingen solcher Vorhaben von Faktoren abhängt, die als Inputdimensionen zu verstehen sind; aufseiten der Inputdimensionen kann konstatiert werden, dass den Lehrkräften vermittelt der sie kennzeichnenden Lehrkräftemerkmale im Hinblick auf die praktische Umsetzung zweifelsohne eine entscheidende Bedeutung zukommt. Zugleich lässt das Modell aber auch deutlich werden, dass die Realisierung von inklusiver Bildung eben maßgeblich auch entlang von Prozessdimensionen, die das Wahrnehmen, Erleben und Handeln der Akteurinnen und Akteure umschreiben, gekennzeichnet ist. Damit wird der Blick explizit auch auf eine innerpsychische sowie auf eine interaktionale, handlungsbezogene Ebene inklusiver Bildung gerichtet (Gresch et al., 2014, S. 48). Im Folgenden sollen Aspekte der inklusiven Unterrichtsgestaltung und der dafür relevanten Lehrkräftemerkmale näher betrachtet werden.

## 2.2 Inklusiver Unterricht

Der schulische Unterricht ist der zentrale Ort, an dem Bildungsprozesse für alle Menschen erfahrbar und spürbar werden. Obgleich Schulklassen seit jeher als heterogen angesehen werden können, ist zu erkennen, dass die Heterogenität durch die stärkere Aufnahme von Lernenden mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in die Regelklassen in einem inklusiven Bildungssystem zunimmt. Der Umgang mit Heterogenität erfährt und benötigt folgerichtig eine zunehmende Aufmerksamkeit (Trautmann & Wischer, 2011; van Ackeren & Kühn, 2017; Welskop & Moser, 2020). Ein inklusiver Unterricht ist zuvorderst durch Gemeinschaftlichkeit im Lernen gekennzeichnet. Auf der anderen Seite gilt es, das individuelle Lernen auf den unterschiedlichen Ebenen der Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Inklusiv Unterrichtskonzepte sollten dementsprechend ermöglichen, individualisiertes mit gemeinschaftlichem Lernen zu vereinbaren (Feuser, 2018; Seitz, 2008). Unter der Annahme, dass „die meisten Lehrkräfte für den Unterricht in vermeintlich homogenen Gruppen ausgebildet wurden“ (Stellbrink, 2012, S. 83), kann dies als herausfordernd erlebt werden. Es ist davon auszugehen, dass Lehramtsstudierende mehr oder weniger bewusst eine Entscheidung für diesen oder gegen jenen Schultypen treffen und dass mit dieser Entscheidung auch ein spezifisches Professionsverständnis einhergeht (Junge, 2020; Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß, 2015; Lautenbach, 2015). Dieses Professionsverständnis bedingt nun wiederum, mit welchem ‚Blick‘ die Pädagoginnen und Pädagogen auf die Lernenden bzw. die eigene pädagogische Praxis schauen (Jäpelt, 2017). Was konkret Anforderungen an einen inklusiven Unterricht kennzeichnet, soll folgend erläutert werden.

Die Beschreibung inklusiven Unterrichts ist im Rahmen dieser Arbeit nicht allein bedeutsam, um die Tragweite dieses Implementationsvorhabens zu ergründen. Wichtig wird diese gleichfalls im Zusammenhang mit der Operationalisierung von Merkmalen inklusiven Unterrichts bzw. von inklusiven Lehrkompetenzen, um diese im Rahmen der Abbildung des Implementationsprozesses empirisch zu erfassen. Dabei liegen mittlerweile Konzepte vor, die einen sehr guten Überblick darüber zu geben vermögen, wie ein inklusiver Unterricht gestaltet sein kann (oder sollte) und welche Kompetenzen aufseiten des pädagogischen Fachpersonals in den Schulen gefordert sind. Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education, EADSNE) adressierte in ihrem Projekt *Inklusionsorientierte Lehrerbildung (Teacher Education for Inclusion – TE4I)* unmittelbar die Kompetenzen von Lehrkräften für inklusiven Unterricht. Das Projekt mündet in dem *Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer* als einem „der wichtigsten Projektergebnisse“ (Watkins, 2012, S. 7). Im *Bielefelder Ansatz einer an Inklusion orientierten Didaktik* (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014) wird die Notwendigkeit der Synthese unterschiedlicher didak-

tischer und pädagogischer Expertisen begründet. Die akademische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorielinien führte zu Leitprinzipien inklusiven Unterrichts, die in einer qualitativen Interviewstudie mit inklusionserfahrenen Lehrkräften weitgehend validiert werden konnten (Textor, Kullmann & Lütje-Klose, 2014). Auf einer solchen Grundlage sollen im Folgenden Grundzüge von inklusivem Unterricht bzw. inklusiv unterrichtenden Lehrkräften nachgezeichnet werden, wobei der Fokus auf Aspekte gelegt wird, welche für die empirische Auseinandersetzung im Rahmen der vorliegenden Arbeit zentral erscheinen (vgl. Abbildung 2).

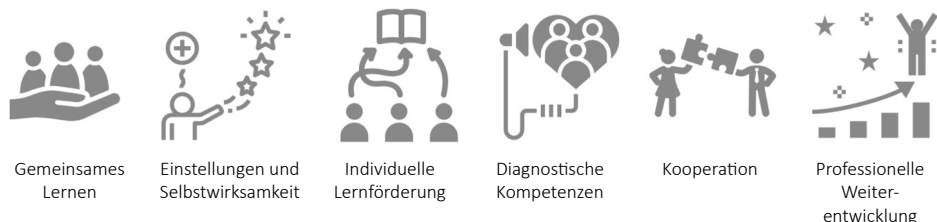


Abb. 2: Grundzüge inklusiven Unterrichts.

### Gemeinsames Lernen

Es lässt sich zunächst pointiert konstatieren, dass sich ein inklusionsorientierter Unterricht dadurch auszeichnet, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen gemeinsam in heterogenen Lerngruppen lernen und die Unterschiedlichkeit in der Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung findet (Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2011). Eine solche pädagogisch begründete Anforderung geht über die bloße physische Anwesenheit aller hinaus: „Lernende mit Behinderungen in allgemeinen Klassen ohne begleitende strukturelle Reformen, z. B. in Bezug auf Organisation, Lehrpläne und Lehr- und Lernmethoden unterzubringen, stellt keine Inklusion dar“ (Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2016, S. 5). Vielmehr erfährt das Gemeinschaftliche im Lernprozess eine unbedingte Betonung. Der Anspruch auf Teilhabe am Unterricht erfüllt sich darin, einbezogen und am kollektiven Unterrichtsgeschehen beteiligt zu sein. Im Lernen am gemeinsamen Gegenstand wird die kooperative Auseinandersetzung mit Lerninhalten gefördert und individualisiertes Lernen durch die Bereitstellung von Möglichkeitsräumen des Lernens gewährleistet (Feuser, 2018; Ziemer, 2015). Für Seitz (2008) stellt es sich – übrigens bereits deutlich vor dem durch die UN-BRK angestoßenen Inklusionsdiskurs – als entscheidend heraus, „dass alle Kinder die Chance eröffnet bekommen, ihr eigenes Lernen mit dem von anderen in einen Abgleich zu bringen und so zu Ko-Konstrukteurinnen oder Ko-Konstrukteuren der ‚Sache‘ im Unterricht zu werden“ (Seitz, 2008, S. 229–230). Dem engen Inklusionsverständnis folgend gilt es demnach, im Unterricht ein Lernangebot zu unterbreiten, das gleichermaßen Lernenden mit sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie Lernenden ohne attestierte Förderbedarfe die Möglichkeit bietet, in der *gemeinsamen Auseinandersetzung* mit dem Lerngegenstand die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

### Einstellungen zur Inklusion

Einen solchen Unterricht zu ermöglichen, dürfte für viele Lehrerinnen und Lehrer ein gewisses Umdenken in ihrer bisherigen Unterrichtsgestaltung erfordern und bedarf sicherlich auch eini-

ger Anstrengungen. Als unbedingtes Merkmal für die Bereitschaft sich mit den Anforderungen eines inklusiven Unterrichts auseinanderzusetzen, gilt eine positive Einstellung aufseiten der Lehrenden gegenüber der schulischen Inklusion (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015; Stellbrink, 2012). Als Einstellungen werden psychologische Tendenzen verstanden, wertend auf Einstellungsobjekte zu reagieren (Eagly & Chaiken, 1993). Es zeigt sich, dass das Objekt schulische Inklusion durch unterschiedliche Facetten gekennzeichnet ist, die wiederum unterschiedlich bewertet werden können (Opalinski, 2020; Ruberg & Porsch, 2017; Seifried & Heyl, 2016). So spielt in der Bewertung der schulischen Inklusion wahrscheinlich eine Rolle, ob hier ein bildungspolitischer Begriff von Inklusion mit den damit verbundenen Rahmenbedingungen zur Disposition gestellt wird oder ob auf die schulische Praxis einer diskriminierungsfreien Gestaltung von Lehr-Lernprozessen rekurriert wird (Gasterstädt & Urban, 2016; Hellmich et al., 2018).

Zwei wesentliche Einstellungsdimensionen umfassen mithin die grundsätzliche Haltung gegenüber inklusiver Bildung als solcher und die Anerkennung der Unterschiedlichkeit der Lernenden (Watkins, 2012). Für die pädagogische Praxis impliziert letztere eine Haltung gegenüber heterogenen Lerngruppen. Die Bewertung der Verantwortung des professionellen pädagogischen Handelns gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Bedürfnissen im Entwicklungsprozess wird als zentrales Moment der praktischen Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts diskutiert. In inklusiven Settings gilt es anzuerkennen, dass das pädagogische Personal an den Schulen (also die Fachlehrkräfte gemeinsam mit weiterem pädagogischen Fachpersonal) die Verantwortung für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler der Schule trägt. Der Einstellung kommt insofern eine besondere Bedeutung für die Realisierung der schulischen Inklusion zu, als dass, vermittelt über die Bereitschaft dazu, ein Zusammenhang zum pädagogischen Handeln angenommen wird (Jordan et al., 2009; Kullmann et al., 2015; Löper & Hellmich, 2021).

Eine positive Einstellung gegenüber der Verantwortung für den Lern- und Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler findet alsdann ihren Widerhall in anerkennenden und wertschätzenden Beziehungen zu den Lernenden (und auch innerhalb des Kollegiums) (Booth & Ainscow, 2019; Reich, 2017, S. 17–18; Ziemer, 2020). Graumann (2012) sieht gerade in der Anerkennung von Lernenden mit besonderen Eigenschaften die meisten Schwierigkeiten und mahnt zur Überwindung einer Defizitorientierung zugunsten einer „wertschätzenden Einstellung gegenüber allen besonderen Eigenschaften, Fähigkeiten, Zugehörigkeiten und Lebensentwürfen“ (S. 91).

Lorenz, Peperkorn und Schäffer (2020) referieren zum Forschungsstand zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion im deutschsprachigen Raum überwiegend befürwortende Einstellungen. In internationalen teilweise älteren Studien finden sich hingegen weniger eindeutige Befunde (Greiner, Taskinen & Kracke, 2020).

### **Selbstwirksamkeit**

Eng verknüpft mit dem Konstrukt der Einstellungen wird in der Inklusionsforschung die Kompetenzfacette der Selbstwirksamkeit (Bosse et al., 2016; Hellmich & Görel, 2014; Opalinski, 2020). Als Selbstwirksamkeit wird die subjektive Gewissheit verstanden, aufgrund persönlicher Kompetenzen bestimmte Ziele erreichen bzw. neue und herausfordernde Situationen unter Rückgriff auf die eigenen Fähigkeiten bewältigen zu können (Baumert & Kunter, 2006, S. 502; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Im Kontext der schulischen Inklusion bestehen die Herausforderungen im professionellen Handeln u. a. darin, den individuellen Bedürfnissen aller