



**Der Einfluss von Lehrkraft-Einstellungen zu Inklusion auf die Wahrnehmung von  
Inklusionsassistenten –  
Eine erste Untersuchung an sächsischen Schulen**

---

*Exposé zur Bachelorarbeit von Linda Feustel*

Mit der Verabschiedung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) am 30. März 2007 hat sich Deutschland rechtskräftig dazu bekannt Menschen mit und ohne Behinderung gleiche Bildungschancen zu ermöglichen und Behinderten die dafür notwendige Unterstützung auf allen Ebenen der schulischen Bildung zu gewährleisten (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011). In dem Übereinkommen verpflichten sich die Vertragsstaaten ebenfalls dazu, die am Lehrprozess beteiligten Personen durch geeignete Maßnahmen zu schulen bzw. auszubilden, um Schüler\*innen mit Behinderung an Regelschulen eine optimale Teilhabe zu ermöglichen. Im Kontext empirischer Bildungsforschung wird dieser Prozess hin zur gemeinsamen Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung als Inklusion bezeichnet (Grosche, 2015).

Um den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention auch in Sachsen gerecht zu werden, sind seit dem Sommer 2016 sogenannte Inklusionsassistent\*innen in ausgewählten sächsischen Schulen beschäftigt. Diese haben die Aufgabe Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Unterricht zu unterstützen und ihnen gleichberechtigte Bildungschancen zukommen zu lassen (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2016). Weiterhin sollen durch den Einsatz neuer Fachkräfte auch Lehrer und Lehrerinnen Unterstützung im inklusiven Unterrichten erhalten. Damit verbunden ist die „Abstimmung mit Lehrkräften [...] um die Pass- und Anschlussfähigkeit der begleitenden und unterstützenden Maßnahmen

zu gewährleisten.“ (SMK-ESF-Richtlinie 2014–2020). Somit kommt der fachlichen Kooperation zwischen den eingesetzten Inklusionsassistent\*innen und Lehrkräften ein besonderer Stellenwert zu. Dass die Entwicklung von Kooperation in multiprofessionellen Teams untrennbar mit Inklusionsprozessen verknüpft ist, wurde beispielsweise von den Autoren Arndt & Werning (2017) festgestellt. In Göttinger Schulen werden Schulbegleiter, welche mit den sächsischen Inklusionsassistent\*innen als vergleichbar angesehen werden könnten, als die wichtigsten Kooperationspartner\*innen für Lehrkräfte in der inklusiven Beschulung beschrieben (Meyer, 2017). Da Kooperation im multiprofessionellen Team eine zentrale Gelingensbedingung für schulische Inklusion darstellt (Lütje-Klose & Urban, 2014), ist es wichtig zu untersuchen, wie Lehrkräfte die Personengruppe der Inklusionsassistent\*innen als direkte Kooperationspartner\*innen wahrnehmen.

Lehrkräfte werden immer wieder als die wichtigsten Akteure im Bildungswesen beschrieben (Kunter et al., 2011; Wild & Möller, 2009). Sie haben fundamentalen Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung von Schüler\*innen (Wild & Möller, 2009). Die Professionalität des Lehrenden (zusammengesetzt aus Erfahrungen, Einstellungen, Motivationen und Fachwissen) gilt dabei als Prädiktor für sogenannten „guten“ Unterricht (Lipowski, 2006). Zu den Aspekten professioneller Lehrerkompetenz werden entsprechend dem Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) neben motivationalen Orientierungen, Selbstregulation und Professionswissen auch Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele als Prädiktoren für das erfolgreiche Bewältigen berufsbezogener Anforderungen genannt. Eichfeld und Algermissen (2016) postulieren ebenfalls Einstellungen von Lehrkräften als wesentlichen Bestandteil professioneller Handlungskompetenz. Lipowski (2006) beschreibt, dass Überzeugungen und Einstellungen direkte und indirekte Einflüsse auf Schülerleistungen haben können.

Einstellungen von Lehrkräften bezüglich des gemeinsamen Unterrichtens von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gelten in diesem Zusammenhang als wichtiger Prädiktor für gelingende Inklusion in Schulen und erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse (Avramidis & Norwich, 2002; Leglemann, Lübbecke, Singer, & Walter-Klose 2012). Huber (2014) postuliert „positive Einstellungen zu

Inklusion“ ebenfalls als Wirkfaktor für eine gelingende schulische Inklusion. Die Einstellungen zu Inklusion sind abhängig von der Art der Behinderung, sowie von den schulischen Rahmenbedingungen bei der Umsetzung inklusiver Maßnahmen. Befunde bezüglich positiver und negativer Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion und dem Einfluss der Schulform ergeben bisher kein einheitliches Bild. (Schwab & Seifert, 2014).

Aus diesen Überlegungen und Befunden ergeben sich für die angestrebte Bachelorarbeit drei zentrale Fragestellungen:

1. Welche Einstellungen haben Lehrkräfte an Schulen mit Inklusionsassistent\*innen zu Inklusion?
2. Beeinflusst die Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion ihre Wahrnehmung der Inklusionsassistent\*innen und die Zusammenarbeit der beiden Berufsgruppen?
3. Wird der Zusammenhang zwischen Lehrkraft-Einstellungen zu Inklusion und Wahrnehmung der Inklusionsassistent\*innen durch die Schulform beeinflusst?

Zur Untersuchung der Fragestellungen werden standardisierte Fragebögen für Lehrkräfte herangezogen. Befragt werden Lehrer\*innen, welche an Schulen lehren, an denen auch Inklusionsassistent\*innen tätig sind. Anhand von Korrelations- und Moderator-Analysen sollen die Fragestellungen über alle im Projekt beteiligten Schulformen hinweg ausgewertet werden.

### Literatur

Arndt, A.-K., & Werning, R. (2017). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion – Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. (S. 607-623). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-15083-9

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

doi:10.1080/08856250210129056

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469 – 529.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bonn: Hausdruckerei des BMAS.

Eichfeld, C., & Algermissen, P. (2016). Aber nicht in Sachsen...? Synopse von Studien zu Einstellungen sächsischer Grundschullehrkräfte zu inklusivem Unterricht. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung*. (S.67-72). Wiesbaden: Springer.

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer.

Huber, C. (2014, 22.März). Inklusion wirkt?! Ein Forschungsüberblick über Wirkungen und Wirksames. Abgerufen am 19.10.2017 unter <https://li.hamburg.de/contentblob/3920708/f7d3d97f573c1fc67938238bdb57197f/data/download-pdf-vortrag-prof-huber-17-03-2014.pdf>

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann: Münster.

Leglemann, R., Lübbecke, J., Singer, P., & Walter-Klose, C. (2012). Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung Zusammenfassung und Empfehlungen: Abgerufen am 16.10.2017 unter [http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung\\_Forschungsprojekt\\_schulische\\_Inklusion.pdf](http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf)

- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. (S. 47-70). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 83. Jg., 112-123.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen* (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS) (Abschlussarbeit) Georg-August-Universität, Göttingen. doi:10.17875/gup2017-1029
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2016). „Die Schüler haben mich schon voll akzeptiert“-Inklusionsassistenten ab diesem Schuljahr im Einsatz. Abgerufen am 13.10.2017 unter <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2016/10/04/die-schueler-haben-mich-schon-voll-akzeptiert-inklusionsassistenten-ab-diesem-schuljahr-im-einsatz/>
- Schwab, S., & Seifert, S. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 73-87. doi:10.1007/s35834-014-0107-7
- SMK-ESF-Richtlinie 2014 – 2020 vom 16. November 2015 (SächsABl. S. 1605), enthalten in der Verwaltungsvorschrift vom 14. Dezember 2015 (SächsABl.SDr. S. S 407). Abgerufen am 16.10.2017 unter <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/16696-SMK-ESF-Richtlinie-2014-2020#gbstE>
- Wild, E., & Möller, J. (2009). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer.